

Johannsen, Peuker, Langemack, Bieberstein (Hg.)



Grundbildung in der Lebenswelt verankern

Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven

 **AlphaDekade**
2016–2026



GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

 **wbv**

Johannsen, Peuker, Langemack, Bieberstein (Hg.)

Grundbildung in der Lebenswelt verankern

Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen
und Perspektiven

Diese Publikation wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen der AlphaDekade unter dem Förderkennzeichen W1450ALW gefördert.
Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebern.

2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: Theen Internet Services

Bestellnummer: I71503
ISBN (Print): 978-3-7639-7150-3
DOI: 10.3278 /9783763971510

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Herausgeberinnen

Prof.in Dr.in Birgit Peuker

Professur für Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft/
Berufliche Didaktik

Abteilung Ernährung und Verbraucherbildung

Institut für Gesundheits-, Ernährungs- und Sportwissenschaften

Europa-Universität Flensburg

Prof.in Dr.in Ulrike Johannsen

Professur für Ernährung, Gesundheit und Konsum

Abteilung Ernährung und Verbraucherbildung

Institut für Gesundheits-, Ernährungs- und Sportwissenschaften

Europa-Universität Flensburg

Svenja Langemack

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Abteilung Ernährung und Verbraucherbildung

Institut für Gesundheits-, Ernährungs- und Sportwissenschaften

Europa-Universität Flensburg

Dr.in Andrea Bieberstein

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Abteilung Ernährung und Verbraucherbildung

Institut für Gesundheits-, Ernährungs- und Sportwissenschaften

Europa-Universität Flensburg

Inhalt

Vorwort	9
<i>Svenja Langemack, Andrea Bieberstein, Ulrike Johannsen, Birgit Peuker</i> Einführung in den Sammelband	13
Thematische Einführung	19
<i>Juliane Bendel, Johanna Schneider, Sabine Schwarz</i> Lebensweltorientierte Alphabetisierung und Grundbildung im Sozialraum – ein professionskultureller Verständigungsversuch	21
<i>Helmut Bremer</i> Soziale Milieus und Habitus in der Alphabetisierung und Grundbildung	37
<i>Anke Grotlüschen, Klaus Buddeberg, Gregor Dutz, Lisanne Heilmann</i> „Ansonsten alles okay“ – ein Blick in die Lebenswelt mithilfe der LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität	53
Kapitel I – Kooperation und Netzwerke	67
<i>Laurentia Moisa, Fabian Walpuski</i> Gemeinsam Grundbildung – Chancen und Perspektiven einer Annäherung zwischen Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit	69
<i>Katja Deigendesch, Robert Janicki, Maria Schulze</i> Aufbau nachhaltiger Kooperationen und Netzwerke: Gelingensbedingungen und Stolpersteine unter spezieller Berücksichtigung des Selbstverständnisses von Bildungsträgern und Einrichtungen der Sozialen Arbeit	81
<i>Jens Kemner</i> Niedrigschwellige Lernangebote im Quartier – Gewinnung gering literali- sierter Erwachsener	91
<i>Wolfgang Hillenbrand, Barbara Nienkemper</i> Erfahrungen in der Kooperation von Grundbildungsprojekten und Trägern der Sozialpsychiatrie	99

Kapitel II – Ansprache, Sensibilisierung und Öffentlichkeitsarbeit	113
<i>Andreas Lück, Marcel Marius Redder</i>	
Ansprechen – aber wie? Erfolgs- und Misserfolgsk Faktoren für die Ansprache gering literalisierter Erwachsener in der Lebenswelt. Ein Gespräch der Projekte <i>aktiv-S, Knotenpunkte für Grundbildung, mittendrin, ALFA-Media</i> und <i>Neu Start St. Pauli</i>	115
<i>Barbara Nienkemper</i>	
Flyer verteilen und was noch? – Ideen für eine lebensnahe Ansprache im sozialen und digitalen Raum	129
<i>Evelyn Linke, Monika David</i>	
Beratende im Sozialraum sensibilisieren – aber wie?	151
<i>Marcel Marius Redder</i>	
Informelle Sensibilisierung – eine Vorgehensweise zur lebensweltnahen Ansprache und Sensibilisierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Grundbildungsarbeit	159
<i>Nicole Pöppel</i>	
Aufsuchend gut beraten: Bundesweite Öffentlichkeitsarbeit mit dem ALFA-Mobil	167
Kapitel III – Lernsettings und Lernorte	177
<i>Barbara Dietsche, Andreas Lück, Fabian Walpuski</i>	
Einzelförderung passt. Möglichkeiten und Herausforderungen individueller Lernarrangements	179
<i>Jörg Althen, Diana Amoroso</i>	
Der Einsatz von Bildungskoaches in der aufsuchenden Grundbildungsarbeit ...	189
<i>Arnim Kaiser, Snežana Werner, Kerstin Hohenstein</i>	
mekoLEGALL – Analyse von Lernbedarfen für die Planung und Umsetzung von Bildungsangeboten im Rahmen von Einzelförderung	195
<i>Britta Marschke, Özcan Kalkan</i>	
Mit der Erstsprache in der Zweitsprache Lesen und Schreiben lernen	207
<i>Katja Zimmermann, Martina Obsivac, Johanna Thon</i>	
Alltagsnahe Angebote in Mehrgenerationenhäusern stärken Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen	217

<i>Evelyn Linke, Maria Schulze, Christian Weikusat</i> Einrichtung und Durchführung von offenen Lernangeboten im Sozialraum	227
<i>Martina Alig, Katharina Götsch</i> Lernstuben – eine neue Lernumgebung für Erwachsene im Kanton Zürich (Schweiz)	233
<i>Cornelia Eberhardt, Jennifer Haines-Staudt, Wolfgang Hillenbrand, Gisela Winkler, Snežana Werner</i> Grundbildung im ländlichen Raum – Erfahrungsberichte aus der Praxis	243
<i>Annett Lungershausen, Felix Koch</i> Wie Ersatzbank, VIP-Loge und Fankurve zu neuen Lernorten werden können . . .	255
<i>Thomas Schmidt, Nancy Köhler, Insa Cremering</i> Digitalisierung und Literalität – Chancen für mehr Teilhabe ergreifen	265
<i>Carola Rieckmann, Daniela Glück-Grasmann, Martina Richter</i> Digitale Kompetenz in Lernangeboten der Alphabetisierung und Grundbildung	275
Kapitel IV – Themenbezogene Grundbildung	285
<i>Kathrin Neitemeier, Annelie Cremer-Freis, Christina von Keutz</i> Gesundheit trifft Grundbildung – Konzepte, Erfahrungen und Potenziale	287
<i>Susanne Barth, Christin Eschmann, Meike Exner, Caroline Herwy, Nina Krämer-Kupka</i> Family Literacy in der Grundbildung: Eltern ansprechen – Angebote organi- sieren – Materialien entwickeln	299
<i>Monika Tröster, Beate Bowien-Jansen, Annelie Cremer-Freis</i> Lehr- und Lernmaterialien für die Finanzielle Grundbildung – flexibel und vielfältig	311
<i>Ulrike Johannsen, Birgit Peuker, Svenja Langemack, Andrea Bieberstein</i> Consumer Literacy als Brücke zwischen Verbraucherbildung und Grundbildung	325
<i>Lukas Heymann</i> Projekte datenbasiert entwickeln – Wie Datenanalysen die Entwicklung bedarfsgerechter Angebote unterstützen können	339

Kapitel V – Qualifizierung, Professionalisierung und Verstetigung	349
<i>Monika David, Barbara Dietsche</i>	
Kompetenzen von Beratenden und Lehrenden erweitern – wie ein Raster die Selbsteinschätzung und Weiterbildung für Alphabetisierung strukturieren kann	351
<i>Hella Krusche, Korbinian Gramenz</i>	
Vom Lernanlass zum Lernkonzept – eine Fortbildung für Lehrkräfte in der lebensweltorientierten Alphabetisierung	361
<i>Britta Marschke</i>	
Kollegiale Fallberatung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit	371
<i>Aurora Distefano, Katarina Peranić, Andrea Rühmann</i>	
Alphabetisierung und Grundbildung – neue Einsatzfelder für das Ehrenamt . . .	379
<i>Pia Christ, Barbara Dietsche, Martina Morales, Carola Rieckmann, Maria Schulze, Sabine Schwarz</i>	
Qualitätssicherung bei der Beteiligung Ehrenamtlicher in der Alphabetisie- rung und Grundbildung	389
<i>André Hamann</i>	
Urbane sozialräumliche Einrichtungen als langfristige Lernorte lebenswelt- orientierter Grundbildung etablieren	399
<i>Hella Krusche, Petra Mundt</i>	
Verstetigung lebensweltlich orientierter Projektansätze in den Regelstrukturen am Beispiel der Bundesländer Bayern und Schleswig-Holstein	407

Vorwort

Lesen und Schreiben stellen nach wie vor wichtige Schlüsselfertigkeiten dar, um alltägliche Anforderungen in einer zunehmend digitalisierten Arbeits- und Lebenswelt selbstständig bewältigen zu können. Laut LEO-Studie 2018 der Universität Hamburg sind 6,2 Millionen der in Deutschland lebenden Erwachsenen in der deutschen Sprache gering literalisiert, d. h. sie können nur einzelne Wörter und einfache Sätze sinnverstehend lesen und schreiben. Ziel der von Bund und Ländern gemeinsam initiierten Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2016–2026) ist es daher, die Zahl an gering literalisierten Erwachsenen deutlich zu verringern und das Grundbildungsniveau zu erhöhen. Neben Lesen, Schreiben und Rechnen umfasst dies auch digitale, finanzielle, gesundheitliche, familienbezogene und politische Grundbildung. Bund, Länder und Dekade-Partner zielen daher mit vielfältigen Initiativen und Maßnahmen in der AlphaDekade darauf, die Öffentlichkeit aufzuklären, das soziale und berufliche Umfeld zu sensibilisieren und mehr Beratungs- und Lernangebote für gering literalisierte Erwachsene zu schaffen.

Trotz des gestiegenen Bewusstseins und Angebots im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung in den letzten Jahren ist die Teilnahme an entsprechenden Lernangeboten immer noch gering. Aus der Forschung ist bekannt, dass Nichtteilnahme nicht mit mangelndem Interesse begründet werden kann, sondern der Besuch von Kursen für bildungsungewohnte Personen eine hohe Hürde darstellt, die erst unter großem Handlungsdruck überwunden wird. Auch ist die pädagogische Kultur in Bildungseinrichtungen von den Lebenswelten dieser Menschen oftmals weit entfernt.

Die LEO-Studie 2018 hat gezeigt, dass die Mehrheit der gering literalisierten Erwachsenen nicht vom Arbeitsmarkt oder Sozialleben ausgeschlossen, sondern dauerhaft in den ersten Arbeitsmarkt und in familiäre Strukturen eingebunden ist. Das Interesse an Lern- und Bildungsprozessen entzündet sich dabei in der Regel an alltäglichen Anforderungen und Themen, z. B. in der Kindererziehung, bei der Wohnungssuche, bei Behördengängen, beim Arztbesuch oder im Arbeitskontext.

So sind Maßnahmen der Alphabetisierung und Grundbildung insbesondere dann wirkungsvoll, wenn sie über den schulbildungsnahen Schriftspracherwerb hinausgehen und sich stärker an den Interessen und konkreten Bedürfnissen der Teilnehmenden orientieren. Dies gelingt in der Regel dann, wenn Menschen in ihrem gewohnten sozialen Umfeld und mit alltagsrelevanten Themen angesprochen werden. Hierfür bieten sich aufsuchende Beratungsangebote im Sozialraum in Kooperation mit den dort beratenden und unterstützenden Einrichtungen an. Schlüsselpersonen können hier Mitarbeitende von sozialen Beratungsstellen, Familienzentren oder Kirchengemeinden sein, die das Vertrauen der Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten genießen und somit eine Brücke zu Weiterbildung schlagen können.

Neben der Förderung von Projekten der arbeitsorientierten Grundbildung, die gezielt gering literalisierte Beschäftigte und Auszubildende in Betrieben sowie Arbeit-

suchende adressieren, setzt die AlphaDekade daher auch auf die Förderung von Grundbildungsmaßnahmen in der Lebenswelt.

Von 2018 bis 2021 hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 20 lebensweltlich orientierte Entwicklungsvorhaben in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener gefördert, die durch die Kooperation mit sozialräumlichen Partnern neue Zugangswege zu der Zielgruppe sowie neue Lernorte identifiziert und ausgebaut haben. Bildungseinrichtungen haben in Zusammenarbeit mit sozialräumlichen Partnern niedrigschwellige und alltagsnahe Lernangebote und Materialien entwickelt und erprobt, die den Menschen helfen, die erworbenen Grundkenntnisse unmittelbar anzuwenden und alltägliche Aufgaben selbstständig zu bewältigen. Alltagsthemen wie Kindererziehung, gesunde Ernährung oder der Umgang mit Geld können Einstiegsthemen sein, um zum Lernen zu motivieren. In den Projekten sind zahlreiche Materialsammlungen und Handreichungen u. a. in den Themenbereichen Gesundheit und Ernährung, familienbezogene Grundbildung, Alltagsrechnen und Verbraucherschutz entstanden, die in vielfältigen Beratungs-, Lehr- und Lernsettings genutzt werden können. Ebenso wurden Mitarbeitende der sozialräumlichen Partner wie soziale Dienste, Familienberatungsstellen, Verbraucherzentralen oder Kindertagesstätten zum Thema geringe Literalität sensibilisiert und darin geschult, Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten anzusprechen und für die Teilnahme an Lernangeboten zu gewinnen. Es hat sich gezeigt, dass über die Zusammenarbeit mit den sozialräumlichen Partnern Zielgruppen erreicht werden, die über herkömmliche Komm-Strukturen nicht erreichbar sind. Viele sozialräumliche Einrichtungen sind bereit, in ihren eigenen Strukturen Grundbildungsangebote zu realisieren und auch langfristig zu etablieren. So können Orte der Beratung und Begegnung zu Orten der Bildung werden.

Auch Mehrgenerationenhäuser sind bestens vernetzte Orte der Begegnung, des Austauschs und der Unterstützung im Alltag. Sie sind daher wichtige Lernorte und Partner der AlphaDekade. Seit 2018 stellt das BMBF Mittel für den Sonderschwerpunkt „Förderung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen“ im Rahmen des Bundesprogramms Mehrgenerationenhaus des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) zur Verfügung. Im Rahmen des Sonderschwerpunktes entwickeln Mehrgenerationenhäuser neuartige und niedrigschwellige Angebote wie beispielsweise offene Lerncafés, Workshops über den Umgang mit Geld, Formularhilfen oder kreative Angebote, bei denen in alltäglichen Situationen Lesen und Schreiben geübt wird. Die Förderung des Sonderschwerpunktes ist kürzlich bis zum Ende der AlphaDekade verlängert worden.

Auch die BMBF-Förderung im Schwerpunkt lebensweltlich orientierte Alphabetisierung und Grundbildung wird in der zweiten Hälfte der Dekade fortgeführt: In einer Transferphase sollen besonders Erfolg versprechende innovative Konzepte, Kooperationsmodelle und Maßnahmen weiterentwickelt und in bestehende Strukturen verankert werden. Im Besonderen ist es das Ziel, Beratungs-, Verweis- und Unterstützungsstrukturen unter Einbindung sozialräumlicher Partner zu festigen und Grundbildungsangebote mit Lebensweltbezug im Sozialraum langfristig in das Portfolio von

Bildungsanbietern zu integrieren. Ebenso soll die Qualifizierung und Professionalisierung des Bildungspersonals hinsichtlich der Planung und Umsetzung von lebensweltorientierten Lernangeboten verbessert werden.

In der Projektarbeit zur lebensweltorientierten Grundbildung wurde bereits viel erreicht und es gibt weiterhin noch viel zu tun. Das gemeinsame Ziel aller Beteiligten in der AlphaDekade ist es, die erfolgreiche Praxis weiterzuentwickeln, zu verbreiten und nachhaltig zu verankern. Als Koordinierungsstelle wollen wir alle Akteure dabei aktiv unterstützen.

Viel Spaß beim Lesen!

Birgit Garbe-Emden

Koordinierungsstelle der AlphaDekade im Bundesinstitut für Berufsbildung

Einführung in den Sammelband

SVENJA LANGEMACK, ANDREA BIEBERSTEIN, ULRIKE JOHANNSEN, BIRGIT PEUKER

Der Sammelband „Grundbildung in der Lebenswelt verankern – Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven“ gibt Einblicke in die Arbeit verschiedener Akteurinnen und Akteure im Kontext lebensweltorientierter Alphabetisierung und Grundbildung. Darüber hinaus werden vonseiten der Wissenschaft u. a. soziologische und pädagogische Perspektiven einbezogen. Aus Sicht der Erwachsenenbildung werden innovative Ansätze der lebensweltorientierten Alphabetisierung und Grundbildung vorgestellt. Als unerlässliche Praxispartner kommen Vertreter:innen von kooperierenden Einrichtungen aus dem Sozialraum zu Wort. Diese sind mit ihren unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern zentrale Ansprechpersonen für Menschen mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben, deren Stimmen ebenfalls eingefangen wurden.

Von 2018 bis 2021 hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 20 lebensweltlich orientierte Entwicklungsvorhaben in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener gefördert. Für den vorliegenden Sammelband haben die Mehrzahl dieser Projekte übergreifend zusammengearbeitet, um aufzuzeigen, wie die Ausrichtung der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit an der Lebenswelt der Zielgruppe der gering Literalisierten gelingen kann. Sie sind unter anderem folgenden Fragen nachgegangen:

- *Was sind die Chancen und Herausforderungen von Kooperationen und einer professionsübergreifenden Zusammenarbeit?*
- *Wie kann der Lebensort zum Lernort werden?*
- *Wie kann eine partizipative Beteiligung der Zielgruppe umgesetzt werden?*
- *Wie kann die lebensweltlich orientierte Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit weiter professionalisiert werden?*

Auf Initiative der Europa-Universität Flensburg verständigten sich die beteiligten Projekte in einem partizipativen Prozess auf inhaltliche Schwerpunkte, die Gliederung dieses Sammelbandes sowie die Aufnahme weiterer Beiträge von Gastautorinnen und -autoren.

Der Sammelband zieht eine projektübergreifende Bilanz über verschiedene erfolgreiche Ansätze und arbeitet Potenziale für die Zukunft heraus. Das Ergebnis ist der vorliegende Sammelband, der aus 35 Beiträgen besteht und die Erfahrungen und Erkenntnisse aller beteiligten Akteurinnen und Akteure in fünf Kapiteln abbildet.

Er richtet sich gleichermaßen an Akteurinnen und Akteure aus der Praxis, der Wissenschaft und der Politik.

Gliederung und Kurzbeschreibung der einzelnen Beiträge

Nach einer Einführung in die Ansätze und Konzepte der lebensweltlich orientierten Alphabetisierung und Grundbildung stellen Anke Grotlüschen und ihr Team die LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität und die daraus abzuleitenden Anforderungen für eine lebensweltliche Alphabetisierung und Grundbildung vor.

Wirksame Konzepte funktionieren in einer komplexen Lebenswelt nur interdisziplinär. Die Autorinnen und Autoren stellen somit in **Kapitel eins** unterschiedliche Möglichkeiten der Kooperationen zwischen Bildungsanbietern und Trägern der Sozialen Arbeit vor und zeigen, inwiefern diese Kooperationen den Zugang zur Zielgruppe ermöglichen können. Nur wer erreicht werden kann, profitiert von den konzipierten Bildungschancen. Im **zweiten Kapitel** werden vielfältige Wege vorgestellt, wie sowohl die Zielgruppe der gering Literalisierten selbst wie auch ihr Umfeld angesprochen bzw. für das Thema der geringen Literalität sensibilisiert werden können. Die in den Projekten realisierten Lernsettings – von der Einzelförderung bis zu digitalen Formen des Lernens – sind Thema des **dritten Kapitels**. Hierbei erörtern einige Beiträge auch die Chancen und Herausforderungen, die sich durch besondere Lernorte oder durch den Fokus auf eine bestimmte Zielgruppe ergeben.

Wer konsequent den Lebensweltansatz verfolgt, bietet Lernangebote und Konzepte, die sich an den ganz normalen Lebensphasen mit ihren jeweilig spezifischen Bedürfnissen orientieren. In **Kapitel vier** zeigen die Autorinnen und Autoren, wie alltagsorientierte Themenangebote zu Gesundheit, Familie und Verbraucherhandeln relevante Kompetenzen mit Alphabetisierung und Grundbildung verbinden. Wie die innovativen Ansätze und Konzepte aus den Projekten verbreitet und verstetigt werden können, wird in **Kapitel fünf** thematisiert. Dieses Kapitel stellt die dazu notwendigen Möglichkeiten der Qualifizierung und Professionalisierung der im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung Tätigen vor und schließt mit zwei Beiträgen, die Wege der Verstetigung lebensweltorientierter Grundbildung aufzeigen.

Thematische Einführung

Die Professionshintergründe der drei Autorinnen Juliane Bendel, Johanna Schneider und Sabine Schwarz sind die Soziologie, die Soziale Arbeit und die Erwachsenenbildung. Aus diesen Perspektiven heraus führen sie in die Konzepte der Sozialraum- und Lebensweltorientierung grundlegend ein und diskutieren, wie sich Verständnisse in der lebensweltorientierten Erwachsenenalphabetisierung auch professionskulturell einordnen lassen und welche gemeinsamen Impulse sich ergeben können.

Helmut Bremer von der Universität Duisburg-Essen erläutert den Zusammenhang zwischen „sozialen Milieus“ und Literalität. Er zeigt auf, inwiefern die jeweilige Milieuzugehörigkeit die Beteiligung an Weiterbildungen beeinflussen kann und beleuchtet gestützt auf zwei empirische Studien zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen und Lehrenden Perspektiven für die Grundbildungsarbeit.

Anke Grotlüschen, Klaus Buddeberg und Gregor Dutz von der Universität Hamburg und Lisanne Heilmann von der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg präsentieren ausgewählte Ergebnisse der LEO-Studie 2018 zu

Alltagspraktiken und Kompetenzen in einzelnen Lebensbereichen. Die quantitativen Befunde werden mit Auszügen aus Gesprächen mit gering literalisierten Erwachsenen und Personen aus deren Umfeld untermalt.

Kapitel I – Kooperationen und Netzwerke

Interdisziplinäres Arbeiten in der Grundbildung – ein Ansatz mit Perspektive? Laurentia Moisa und Fabian Walpuski vom Projekt GruKiTel erläutern Aufgaben und Chancen einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit am Beispiel kooperativen Handelns zwischen Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit.

Katja Deigendesch, Robert Janicki und Maria Schulze beleuchten das Thema der Kooperation zwischen Bildungsträgern und Einrichtungen der Sozialen Arbeit, wobei in Bezug auf die Anbahnung eines möglichst nachhaltigen Kooperationsprozesses auch das Selbstverständnis der jeweiligen Partner:innen thematisiert wird. Hierfür stützen sie sich insbesondere auf ihre Erfahrungen aus den Projekten GrubiSo und Lernen fürs Leben.

Jens Kemner vom Projekt InSole – In Sozialräumen lernen stellt die Ergebnisse der im Vorhaben erprobten Zusammenarbeit von Bildungs- und Quartiersarbeit dar. Der Autor verdeutlicht die damit verbundenen Mehrwerte und schildert die Potenziale des Quartiersmanagements, um wirksame Zugänge zu gering literalisierten Erwachsenen im Sozialraum wie auch niedrigschwellige Unterstützungsangebote schaffen zu können.

Der Beitrag von Wolfgang Hillenbrand vom Projekt Alpha-Kooperativ und Barbara Nienkemper vom Projekt ELB-Brücken reflektiert die Grundbildungsarbeit in Bezug auf die Kooperation zwischen Bildungsträgern und Trägern der Sozialpsychiatrie. In diesem Kontext zeigen Denise Crombach vom Projekt ELB-Brücken sowie Felix Koch und Annett Lungershausen vom Projekt mittendrin die Bedeutung von Beziehungsarbeit auf.

Kapitel II – Ansprache, Sensibilisierung und Öffentlichkeitsarbeit

Ansprechen – aber wie? Andreas Lück und Marcel Marius Redder vom Projekt Neu Start St. Pauli diskutieren in einem Gespräch mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Projekte aktiv-S, Knotenpunkte für Grundbildung, mittendrin und ALFA-Media die Vielfalt der Anspracheformate im lebensweltlichen Kontext und leiten Erfolgs- und Misserfolgskriterien für die Ansprache gering literalisierter Erwachsener ab. Der Beitrag mündet in eine Checkliste mit Faktoren für eine gelingende Ansprache. Weiterhin wird das Dissertationsvorhaben von Sarah Jasmine Ernst (NRW Forschungsnetzwerk Grundbildung und Alphabetisierung) vorgestellt, welches organisationale Strategien zur Teilnehmendengewinnung in den Mittelpunkt rückt.

Der Beitrag „Flyer verteilen und was noch? – Ideen für eine lebensnahe Ansprache im sozialen und digitalen Raum“ umfasst sieben Formate und Aktionen aus den verschiedenen Lebensweltprojekten, mit denen spezifische Teilzielgruppen über Lern- und Beratungsangebote informiert werden können. Die ausgewählten Anspracheformate sind dabei als Ergänzung zu eher klassischen Werbemaßnahmen wie Flyern oder Radiobeiträgen zu verstehen.

Evelyn Linke vom Projekt Delta-Netz und Monika David vom Projekt Alphalernberatung stellen Sensibilisierungsmaßnahmen für Beratende vor, welche es diesen erleichtern, gering Literalisierte zu erkennen und anzusprechen.

Marcel Marius Redder stellt in seinem Beitrag das Format einer „informellen“ Sensibilisierung vor, welches im Rahmen des Projektes Neu Start St. Pauli entwickelt und erprobt wurde. Ziel ist es, das Potenzial informeller Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu nutzen, die aufgrund der vorhandenen Vertrauensbasis zu wichtigen Schlüsselpersonen bei der Ansprache von Personen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten werden können.

Nicole Pöppel führt aus, wie das bundesweit eingesetzte ALFA-Mobil Menschen an belebten Orten wie Fußgängerzonen erreicht, um sie über geringe Literalität aufzuklären sowie Erwachsene mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben in Lernangebote zu vermitteln.

Kapitel III – Lernsettings und Lernorte

Im Beitrag von Barbara Dietsche, Andreas Lück und Fabian Walpuski werden Chancen und Herausforderungen der Einzelförderung von Lernenden am Beispiel der Projekte 1zu1 Basics, Neu Start St. Pauli und GruKiTel aufgezeigt. Ergänzt wird dies durch die Vorstellung der Ergebnisse einer Befragung zum Thema Einzelförderung in der Alphabetisierung und Grundbildung in 28 Einrichtungen.

Jörg Althen und Diana Amoroso vom Projekt BiG stellen das Konzept der Bildungscoaches vor. Diese fungieren an der Volkshochschule Karlsruhe als Ansprechpersonen für Lernende und sind gleichermaßen für die Soziale Arbeit wie auch für die aufsuchende Bildungsarbeit qualifiziert.

Vor welchen Herausforderungen im Umgang mit Informationen stehen Lernende im Alltag und welches Lernvermögen für die Bewältigung dieser Aufgaben bringen sie mit? Arnim Kaiser, Snežana Werner und Kerstin Hohenstein vom Projekt mekoLEGALL ermitteln Bedarfe und Lernvoraussetzungen mithilfe eigens dafür entwickelter Instrumente und demonstrieren deren Einsatz anhand von Fallbeispielen.

Britta Marschke und Özcan Kalkan vom Projekt KASA erläutern in ihrem Beitrag die „kontrastive Methode“, welche verschiedene Muttersprachen zum Erlernen der deutschen Sprache und Schrift nutzt. Hierbei stellen sie zudem Materialien sowie geeignete Lernorte vor und geben Impulse für die Arbeit mit Zweitsprachlernenden in der Alphabetisierung.

Wie Mehrgenerationenhäuser als nachbarschaftliche Begegnungsorte vielfältige Beratungs- und offene Lernangebote zur Stärkung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen umsetzen, erläutern Katja Zimmermann, Martina Obsivac und Johanna Thon anhand fünf anschaulicher Praxisbeispiele.

Der Beitrag von Evelyn Linke, Maria Schulze und Christian Weikusat befasst sich mit der Einrichtung und Durchführung von niedrigschwelligen, offenen Lernangeboten am Beispiel von Lerncafés oder ähnlichen Angeboten zur Verbesserung der Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse. Die Projekte Delta-Netz, GrubiSo und Aufbruch berichten in Form von Praxisberichten von ihren Erfahrungen.

Martina Alig und Katharina Götsch aus der Schweiz stellen die Lernstuben des Programms Grundkompetenzen Erwachsener des Kantons Zürich vor. Eine Lernstube ist eine neue, niederschwellige Lernumgebung für Erwachsene mit geringen Grundkompetenzen. Die beiden Autorinnen geben Einblick in die Entstehung dieser Lernumgebung sowie ihre spezifischen Charakteristika.

Wo liegen die besonderen Herausforderungen der Grundbildung im ländlichen Raum und wie lassen sich daraus konkrete Ansatzpunkte und Anforderungen für Entscheidungsträger und Politik ableiten? Darüber berichten Cornelia Eberhardt, Jennifer Haines-Staudt, Wolfgang Hillenbrand, Gisela Winkler und Snežana Werner aus verschiedenen Perspektiven.

Annett Lungershausen und Felix Koch gehen der Frage nach, inwiefern Fußballstadien als Lernorte genutzt werden können. Dabei berichten sie von den Erfahrungen aus dem Projekt mittendrin und lassen Expertinnen und Experten aus der Fußballfanarbeit sowie Fußballfans zu Wort kommen.

Thomas Schmidt, Nancy Köhler und Insa Cremering aus dem Projekt Alpha Element beschreiben, wie Digitalisierung Möglichkeiten für gering literalisierte Menschen zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe eröffnen kann. Dabei legen sie dar, wie digitale Angebote gestaltet sein sollten, um sich als Alltagshelfer zu bewähren und so einen nachhaltigen Beitrag in der Grundbildung zu leisten.

Carola Rieckmann, Daniela Glück-Grasmann und Martina Richter stellen verschiedene digitale Lernformate vor, welche in den Projekten 1zu1 Basics und Alpha-Kooperativ entwickelt wurden. Hierbei werden Herausforderungen und Chancen digitaler Angebote in der Grundbildung diskutiert.

Kapitel IV – Themenbezogene Grundbildung

Kathrin Neitemeier, Annelie Cremer-Freis und Christina von Keutz erweitern den Blickwinkel klassischer Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit und beleuchten dabei das Thema der Gesundheitsbildung. Im Artikel werden die Potenziale unterschiedlicher praxisorientierter Ansätze für die lebensweltorientierte Grundbildung diskutiert.

Susanne Barth, Christin Eschmann, Meike Exner, Caroline Herwy und Nina Krämer-Kupka widmen sich in ihrem Beitrag dem Themenfeld der familienorientierten Lernangebote. Anhand von Beispielen aus den Projekten VOR BILD UNG und Knotenpunkte für Grundbildung wird aufgezeigt, wie gering literalisierte Eltern in ihrem Alltagskontext für Lernangebote motiviert werden können und anhand welcher Konzepte und Materialien eine alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung der ganzen Familie gelingen kann.

Monika Tröster, Beate Bowien-Jansen und Annelie Cremer-Freis skizzieren das Feld der Finanziellen Grundbildung. In ihrem Beitrag leiten sie sowohl aus Forschungs- als auch Praxisperspektive Anforderungen an adäquate Lehr- und Lernmaterialien ab und stellen eine Auswahl der in den Projekten CurVe I und CurVe II sowie Knotenpunkte für Grundbildung entwickelten Materialien zur Finanziellen Grundbildung vor.

Ulrike Johannsen, Birgit Peuker, Svenja Langemack und Andrea Bieberstein vom Projekt KonsumAlpha thematisieren in ihrem Beitrag den Bedarf an verbraucherorientierter Grundbildung und stellen Konzepte innovativer Lehr- und Lernformate vor.

Lukas Heymann aus dem Projekt REACH zeigt auf, wie Angebote mithilfe quantitativer und qualitativer Daten bedarfsgerecht entwickelt und umgesetzt werden können. In diesem Zusammenhang wird auch eine Sensibilisierungsmaßnahme für pädagogische Fachkräfte vorgestellt, welche auf diesem Weg erfolgreich entwickelt und erprobt wurde.

Kapitel V – Qualifizierung, Professionalisierung und Verstetigung

Monika David vom Projekt Alphalernberatung und Barbara Dietsche von 1zu1 Basics präsentieren ein Kompetenzraster, das die Bereiche Alphabetisierungswissen und Beratungswissen miteinander verbindet. Dieses Raster dient der Strukturierung von Selbsteinschätzungen und beinhaltet Materialien wie z. B. Schulungsvideos, welche perspektivisch in Aus- und Fortbildungsformate integriert werden können.

Hella Krusche und Korbinian Gramenz stellen die im Projekt Alpha-Kooperativ entwickelte Fortbildung „Vom Lernanlass zum Lernkonzept“ vor, die sich an Lehrkräfte in der Alphabetisierung und Grundbildung richtet. Im Mittelpunkt steht die anlassbezogene und lernergebnisorientierte Strukturierung von Lerninhalten.

Britta Marschke stellt in ihrem Beitrag ein Modell der digitalen Kollegialen Fallberatung vor, welches im Projekt KASA der Reflexion, dem Austausch und der Kompetenzerweiterung der Lehrkräfte dient.

Ehrenamtlich Engagierte gibt es in allerlei Facetten und Bereichen in Deutschland. In der Alphabetisierung und Grundbildung ist Ehrenamt allerdings noch ein Nischenthema. Der Beitrag von Aurora Distefano, Katarina Peranić und Andrea Rühmann stellt Einsatzfelder für Ehrenamtliche in diesem Bereich vor und zeigt auf, wie die Verzahnung von Ehren- und Hauptamt die Grundbildungsarbeit voranbringen kann und wie Lernende davon profitieren können. Sie erfahren zudem, wie das vhs-Ehrenamtsportal des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (DVV) dabei unterstützen und Freiwillige qualifizieren kann.

Pia Christ, Barbara Dietsche, Martina Morales, Carola Rieckmann, Maria Schulze und Sabine Schwarz bringen in ihren Projekten 1zu1 Basics, aktiv-S und GrubiSo ehrenamtliche Lernbegleiter:innen und Menschen mit Grundbildungsbedarfen zum Lernen zusammen. In ihrem Beitrag schildern sie ihre Erfahrungen und befassen sich mit der Frage, was Qualität bei einer professionellen Begleitung der ehrenamtlichen Lernbegleitung beinhaltet.

André Hamann zeigt in seinem Beitrag, wie auch kleine Einrichtungen trotz Ressourcenknappheit langfristige Anbieter für lebensweltorientierte Grundbildung im Sozialraum werden können.

Hella Krusche und Petra Mundt stellen in ihrem Beitrag unterschiedliche Ansätze und Strategien der Verstetigung lebensweltorientierter Grundbildung in den Bundesländern Bayern und Schleswig-Holstein vor.

Thematische Einführung

Lebensweltorientierte Alphabetisierung und Grundbildung im Sozialraum – ein professionskultureller Verständigungsversuch

JULIANE BENDEL, JOHANNA SCHNEIDER, SABINE SCHWARZ

Schlagworte

Lebenswelt, Lebensweltorientierung, Sozialraum, Sozialraumorientierung, Teilhabe

Keywords

environment, environmental orientation, social space, social space orientation, social participation

Abstract Deutsch

Lebenswelt- und Sozialraumorientierung sind zentrale Schlagworte in der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis. Dabei bleiben ihre konzeptionellen Umrisse mitunter ambivalent und unscharf. Der vorliegende Beitrag nimmt deshalb die Begriffe Lebenswelt und Lebensweltorientierung sowie Sozialraum und Sozialraumorientierung genauer unter die Lupe und erörtert ihre Anwendung innerhalb der Professionskulturen der Sozialen Arbeit und der Erwachsenenbildung. Durch diese Begriffsfüllung und Verständigung ergeben sich Impulse für eine Reflexion der aktuellen Praxen und für eine Weiterentwicklung der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit.

Abstract English

Environmental and social space orientation are central keywords in literacy and basic education practice. At the same time, however, they are ambiguous concepts. The present article therefore takes a closer look at these terms, scrutinizes their terminological and theoretical nature and discusses their application within the professional cultures of social work and adult education. Through this conceptualization and understanding, momentum for a reflection of current practices and for further development of literacy and basic education arises.

1 Einführung in das Thema

Schon 2007 hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Vorhaben unterstützt, die sich damit befassen, wie eine Beteiligung an Alphabetisierungsangeboten erhöht werden kann und wie sich vorhandene Strukturen dafür nutzen und weiterentwickeln lassen.¹ Bereits zu diesem Zeitpunkt haben sich Bildungsanbieter mit sozialräumlichen Einrichtungen oder auch Betrieben zusammengetan und Lernorte erschlossen, die zu den Alltagswelten der potenziellen Teilnehmenden gehörten. Gelernt wurde dann im Betrieb, im Familienzentrum oder im Stadtteilcafé. Das Lesen- und Schreibenlernen wurde mit Themen wie Gesundheitskompetenz, Erziehung und Unterstützung der Kinder oder der Bewältigung von Aufgaben am Arbeitsplatz verknüpft. Schlüsselakteurinnen und -akteure, wie Stadtteillehrn² oder betriebliche Interessenvertretungen, wurden aktiv involviert. Diese nutzten ihre vertrauten Zugänge zu Adressatinnen und Adressaten von Grundbildung auch dafür, ihnen Lernmöglichkeiten aufzuzeigen.

Das BMBF hat die Förderschwerpunkte im weiteren Verlauf ausdifferenziert und in die zwei großen Bereiche der arbeits- und lebensweltorientierten Alphabetisierung und Grundbildung unterteilt. In beiden Schwerpunkten werden auch nach 2021 weiterhin Projekte gefördert.

In der lebensweltorientierten Förderlinie können viele Projekte, oftmals in Verbundvorhaben, Ansätze alltagsnaher Bildungsarbeit erproben. Vernetztes Handeln wird dabei als eine sinnvolle Strategie angesehen, und auch die Forderung, Alphabetisierung und Grundbildung als sogenanntes Querschnittsthema zu begreifen, steht im Raum. Während der Projektarbeit kooperieren die verschiedensten Einrichtungen und Professionen. Eine über den Projektkontext hinausreichende Verstetigung solcher Kooperationsstrukturen stellt allerdings eine gewichtige Herausforderung dar und bleibt fragil, wenn maßgebliches Personal abwandert, Zuständigkeiten unklar sind und finanzielle Mittel fehlen.

1.1 Alphabetisierung, Grundbildung und Teilhabe

Wird in der Arbeitsorientierten Grundbildung (AoG) danach gefragt, welche Grundkompetenzen die Menschen brauchen, um an der Arbeitswelt teilhaben zu können, orientiert sich die lebensweltorientierte Alphabetisierung und Grundbildung ebenfalls am Begriff der Teilhabe. Die Frage lautet dann, was Menschen wissen und können sollten, um sich aktiv am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen. In der lebensweltorientierten BMBF-Förderbekanntmachung heißt es dazu, „Alphabetisierung und Grundbildung – im Sinne von Minimalvoraussetzungen an Wissensbeständen, Fähigkeiten und Fertigkeiten [...] sind Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes Leben sowie für die Wahrnehmung demokratischer Rechte und einer aktiven gesell-

1 Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung der Richtlinien zur Förderung von Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich „Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“ vom 10.11.2006.

2 Stadtteillehrn bzw. Stadtteilmütter gibt es an verschiedenen Standorten in Deutschland. Im Rahmen eines Peer-to-Peer-Ansatzes beraten und unterstützen sie andere Familien bei Themen rund um die Familie und das Familienleben.

schaftlichen, kulturellen und ökonomischen Teilhabe“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 1).

Eine Orientierung an dem umfassenden Ziel der selbstbestimmten Teilhabe bietet für die Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis zahlreiche Impulse, etwa bezogen auf Lernanlässe, Inhalte und Formate. Schriftsprachkompetenz ist dabei zwar unbestrittener Bestandteil, doch auch andere Kompetenzfelder werden relevant und bedürfen dabei nicht unbedingt einer Verknüpfung mit dem Lesen- und Schreibenlernen. Zu nennen sind hier etwa ein kompetenter Umgang mit digitalen Anforderungen oder geldlichen Angelegenheiten, das eigene Leben und das der Familie zu gestalten, gesund zu essen und zu leben, mündige Verbraucherentscheidungen zu treffen, sich künstlerisch auszudrücken, eine eigene Meinung zu bilden oder zu politischen Themen Stellung zu beziehen. Eine Übersetzung solcher alltäglichen Herausforderungen in passende Grundbildungsangebote ist anspruchsvoll. Theorien und Ansätze der Lebenswelt und Lebensweltorientierung sowie des Sozialraums und der Sozialraumorientierung können für diese Übersetzungsarbeit ein Wegweiser sein.

1.2 Ansätze einer lebenswelt- und sozialraumorientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit

In angelsächsischen Literalitätskonzepten wird eine Stärkung der Partizipations- und Teilhabemöglichkeiten bezogen auf verschiedene gesellschaftliche Lebensbereiche als Ziel von Grundbildung gesehen. Diese Orientierung führt konsequenterweise zu einer Ausdifferenzierung der Inhalte, und es wird beispielsweise von Food, Health, Digital, Family oder Workplace Literacy gesprochen. Es geht darum, in einem Anwendungskontext ein Verständnis von Grundbildung zu entwickeln (vgl. Linde 2007 und 2008; Stübe & Linde 2009; Notter, Arnold, von Erlach u. a. 2006).

Ansätze, wie beispielsweise die *Family Literacy*, verorten sich im Anwendungskontext „Familie“ und initiieren generationsübergreifende Lernprozesse konsequenterweise an Orten, an denen sich Eltern und Kinder alltäglich bewegen (bspw. in der Kita) (vgl. Nickel 2016; Wasik 2012; Woitzick 2010).

Literalitätskonzepte können auch in sozialraumorientierte Vorgehensweisen eingebunden sein, wie es das Projekt *Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung in der Grundbildung* der Universität zu Köln³ beispielhaft an drei Modellstandorten (Chorweiler, Meschenich und Ostheim) gezeigt hat. Ziel war es, Infrastrukturen und Ressourcen der jeweiligen Sozialräume für die Teilnehmendengewinnung und Angebotsentwicklung zu nutzen. Dabei ging es nicht nur um die Entwicklung sozialräumlicher Lernorte, sondern auch darum, die Gewohnheiten und Lernmotive der Menschen an diesen Orten zu verstehen, um die Zugangswege auf diese Aspekte auszurichten⁴ (vgl. Künzel, Meese & Schwarz 2011).

3 Das Teilprojekt gehörte mit zum vom BMBF geförderten Verbundprojekt PAGES (2008–2010).

4 Darüber hinaus wurden, basierend auf 140 qualitativen Interviews mit Lernenden in Alphabetisierungskursen, acht Teilnehmertypen (stärkendes Lernen, Integration und Etablierung, späte Emanzipation, Lernen und Erwerbsleben, sprach- und interessenorientiertes Lernen, Schnellerner, beeinträchtigtes Lernen, Teilnahme nach Aufforderung) in der Grundbildung mit jeweils unterschiedlichen Motivlagen und Bildungsanliegen differenziert. Erste Ideenskizzen für typengerechte Zugangswege unter sozialräumlicher Perspektive und für didaktisch-methodische Ansätze zur Gestaltung der Lernmöglichkeiten wurden formuliert.

Sowohl der Ansatz der Family Literacy als auch das sozialräumliche Literalitätskonzept des Projektes unterstützen vor allem einen Kompetenzaufbau, damit Menschen ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben aktiver gestalten können. In der lebensweltorientierten Alphabetisierung und Grundbildung steht aber nicht immer ein Kompetenzaufbau im Zentrum, sondern es kann auch darum gehen, dass die Bewusstwerdung von Lebensbedingungen, Selbstbestimmungs- und Emanzipationsanliegen in den Mittelpunkt rücken. Beispielgebend hierfür steht der Ansatz der „Pädagogik der Unterdrückten“ (vgl. Freire 1973). Im Zentrum steht dabei die Gestaltung des Dialogs zwischen Lehrenden und Teilnehmenden, der an einem für alle Teilnehmenden sinnhaften und echten Problem und entsprechender Problemlösungsversuche ansetzt.

Auch das Konzept der *Sozialintegrativen Alphabetisierungsarbeit* folgt dieser emanzipatorischen Grundüberzeugung (vgl. Schneider & Wagner 2011; Schneider 2008) und bestimmt Strukturen und Bedingungen eines solchen Dialogs mithilfe der Theorie des kommunikativen Handelns näher (vgl. Habermas 1985). Die Bestimmung solcher Gesprächsstrukturen und -regeln unterstützen Gesprächspartner:innen dabei, wie sie sich vor dem Hintergrund immer diverser werdender Lebenswelthorizonte verständigen können. Ziele sind soziale Integration und Realisierung von Teilhabe. In der Interaktion zwischen den Beteiligten geht es immer auch darum, dass individuelle Bedürfnisse und Interessen gewahrt werden.⁵

Solche Beispiele zeigen, dass eine lebenswelt- und sozialraumorientierte Alphabetisierung und Grundbildung nicht ganz neu gedacht werden muss. Vielmehr gibt es bereits Anknüpfungspunkte für eine weitere Verständigung und Entwicklung. Eine Gemeinsamkeit dieser Ansätze liegt etwa darin, dass sie den Blick auf eine ganzheitliche Involviertheit der Menschen in gesellschaftliche Lebensbereiche lenken. Es stehen dann nicht mehr nur „Betroffene“, sondern handelnde Personen im Fokus von Interventionen. Auch „Systeme“, wie komplexe Sozialräume und darin eingebundene Handlungsoptionen und -begrenzungen, werden aus dieser Perspektive zum Handlungsfeld der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit.

In der aktuellen Grundbildungspraxis fällt allerdings auf, dass oftmals nach wie vor nur der einzelne Mensch mit seinen (nicht ausreichenden) Kompetenzen betrachtet wird und bereits von Lebensweltorientierung gesprochen wird, wenn Lerninhalte und Materialien sich an den Themen des Alltags orientieren oder Lernorte ausgelagert werden.

Um zu einem tiefergehenden Verständnis zu gelangen und vor dem Hintergrund der wertvollen Erfahrungen, die Praktiker:innen wie Forscher:innen auch in den Förderprojekten gemacht haben, scheint es lohnend, die Diskussion über lebens-

5 In der Handreichung „Menschen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können“ findet sich eine deutliche Orientierung am Ansatz der sozialintegrativen Alphabetisierungsarbeit wieder. Die Handreichung bietet Fachkräften aus Bildung, Beratung und Betreuung, aber auch Freunden, Bekannten, Kolleginnen und Kollegen eine praxisorientierte Einführung, wie sie auf die spezifische Situation von Menschen mit geringer Literalität eingehen können. Enthalten sind auch Hinweise zu unterstützenden Gesprächen und Handlungen. Die Handreichung wurde vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus gefördert und wird kostenlos abgegeben. Download unter: <http://www.ehs-dresden.de/index.php?id=534>

weltorientierte Alphabetisierung und Grundbildung weiterzuführen und sowohl praxisorientiert als auch theoretisch zu begründen.

Der vorliegende Beitrag setzt am Ursprung der Begriffe der Lebenswelt und Lebensweltorientierung sowie Sozialraum und Sozialraumorientierung an und erörtert ihre spezifische Anwendung innerhalb der Professionskulturen⁶ der Sozialen Arbeit und der Erwachsenenbildung. Dieser Zugang ermöglicht es, die Werthaltungen der Akteurinnen und Akteure etwa gegenüber den Zielgruppen als auch die Art und Weise, wie Lerninhalte und -ziele entwickelt, wie Orte als Lernorte ausgewählt und wie Zugänge gestaltet werden, zu reflektieren. Auch der spezifische Blick auf Institutionen und Systeme und nicht zuletzt auf die interprofessionelle Zusammenarbeit verschiedener Akteurinnen und Akteure lässt sich durch eine solche Bezugnahme einordnen und erklären.⁷ Dabei geht es letztendlich für beide Professionen um eine Perspektiverweiterung.

2 Gemeinsamer Anker – Lebenswelt und Sozialraum

Für eine Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit an der Schnittstelle von Bildungs- und Sozialer Arbeit ist es gewinnbringend, sich des gemeinsamen sozialwissenschaftlichen Bezugspunkts zu vergewissern und die Begriffe von Lebenswelt und Sozialraum von ihrem Ursprung her zu füllen.

Der Soziologe Alfred Schütz, der den Begriff der Lebenswelt von dem Philosophen Edmund Husserl übernommen hat, beschreibt diesen in seiner Phänomenologischen Soziologie als die „alltägliche Welterfahrung“, den unmittelbaren Erfahrungsraum, den jeder im Rahmen seiner täglichen Alltagspraxis erlebt. Wir haben zu unserer Lebenswelt eine „relativ-natürliche Einstellung“, d. h. sie besteht aus uns vertrauten, kulturellen und sinnhaften Selbstverständlichkeiten, die wir in der Regel nicht hinterfragen, da sie uns über ein routiniertes Handeln im Alltag gegeben sind und Sicherheit bieten. Insofern ist diese Trägheit der Lebenswelt für die Bewältigung unseres Alltags höchst funktional. Sie ermöglicht als Ausgangsbasis aber auch neue Erfahrungen, z. B. wenn wir uns mit Problemen oder unvertrauten Bereichen auseinandersetzen. Das unmittelbare, sinnhafte individuelle Erleben bestimmt dabei, wie Situationen definiert und welche Bedeutungen ihnen zugeschrieben werden. Je ähnlicher die Lebensbedingungen der Menschen, desto mehr Übereinstimmungen im Sinne von intersubjektiven verbindlichen Deutungsschemata und Wissensvorräten gibt es. Das Teilen von unveränderlichen Grundstrukturen mit anderen Menschen macht ein Zu-

6 Der Begriff der Professionskultur verweist auf die in einer Profession geteilten handlungsleitenden Orientierungen, die von kollektiven Orientierungen anderer Professionen unterschieden werden können. Übertragen auf Alphabetisierung und Grundbildung zeigt sich, dass die Denk- und Handlungsmuster einer „Profession“ sowie die berufliche Sozialisation oder die Zugehörigkeit zu Organisationsmilieus auch zu unterschiedlichen Vorgehensweisen und Ansätzen der professionell Handelnden führen. Eine professionskulturelle Verständigung, die immer auch mit Selbstreflexion einhergeht, erscheint den Verfasserinnen dieses Beitrags als eine sinnvolle und notwendige Voraussetzung für eine weitere Professionalisierung der lebensweltorientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit.

7 Insgesamt konzentriert sich der Beitrag auf den Lebenswelt- und Sozialraumdiskurs, wohlwissend, dass dieser eng mit weiteren Konzepten verbunden ist, die jedoch eigener Betrachtung bedürfen.

sammenleben mit diesen möglich, die Lebenswelt wird zur „Welt unserer gemeinsamen Erfahrung“ (Schütz & Luckmann 2003, S. 109). Allerdings werden die Deutungsschemata zunehmend heterogener und es entstehen divergente Lebenswelten, die unterschiedliche Kontexte und Logiken erzeugen. Damit wird die Realität komplexer, die Welt erschließt sich aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich.

Die Begriffe Sozialraum und Sozialraumorientierung sind schillernd und werden je nach Theorie oder Kontext sehr unterschiedlich verstanden. Seit den 1970er-Jahren ist eine starke Verbindung zwischen sozialräumlichen Konzepten und dem Lebensweltbegriff im Sinne Husserls und Schützes zu erkennen. Stadtgebiete werden in diesem Verständnis nicht (nur) als physisch manifestierte oder administrative Einheiten, sondern als Lebensräume begriffen. Eine lebensweltliche Betrachtung der verschiedenen Menschen und Gruppen, die zusammen in einem Stadtgebiet leben, führt konsequenterweise dazu, dass es viele unterschiedliche Räume, auch am selben Ort, gibt. So kann beispielsweise ein „sozialer Brennpunkt“ für die Kommunalpolitik ein Ort sein, an dem sozialarbeiterische Interventionen verstärkt werden müssen, während für den Immobilienhändler hier der Wert seiner Objekte fällt und für Jugendliche ein Ort der Begegnung nach bestimmten Regeln vorliegt. Je nach Interesse oder Zugehörigkeit erlangen bestimmte Ausschnitte materieller Orte gleichzeitig unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen. Raum wird dabei nicht nur aus einer individuellen Deutungsperspektive heraus betrachtet, sondern auch als Ergebnis unterschiedlichster Beziehungsgeflechte beschrieben. In Beziehung treten können Dinge, Tätigkeiten, Menschen, Institutionen, Normen, Regeln, Weltbilder etc. (vgl. Löw, Steets & Stoetzer 2008). In der Tradition von Bourdieu wird auch „Gesellschaft“ als etwas im Raum Bestehendes begriffen. Die erkennbaren Verhältnisse an Orten konstituieren sich dabei nicht vor Ort selbst, sondern sind vielmehr Ausdruck genereller gesellschaftlicher Ungleichheits- und Machtverhältnisse. Löw formuliert diesen Gedanken weiter aus und beschreibt, dass beispielsweise Armut, Segregation oder Arbeitslosigkeit in einem breiteren gesellschaftlichen Verursachungskomplex zu verorten sind, diese Phänomene aber in konkreten Sozialräumen sichtbar werden (vgl. Löw 2001). Dies bedeutet, dass Interventionen – auch in Bildungs- oder Sozialer Arbeit – zwar lokal verortet sind, sich dabei aber mit gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen wie etwa Arbeitslosigkeit oder Ausgrenzung befassen. Interventionen werden hierbei nicht nur positiv gesehen, sondern durchaus auch kritisch, da sie als Teil eines Systems soziale Ungleichheit nicht etwa ausgleichen, sondern manifestieren bzw. reproduzieren können.

3 Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung im Kontakt mit Lebenswelt und Sozialraum

Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung haben seit den 1960er-Jahren Lebenswelt- und Sozialraumbegriffe übernommen und in ihre professionellen Handlungskonzepte und Prinzipien übertragen. Dies war mit einem grundlegenden Perspektivwechsel verbunden, der das Verständnis vom Expertenstatus der Professionellen stark

veränderte. Nunmehr sollten die Wirklichkeit der Adressatinnen und Adressaten und deren Expertise – Deutung und Problembewältigungsversuche – zum Ausgangspunkt gemeinsam definierter Bildungs- und Unterstützungsprozesse gemacht werden. Man verabschiedete sich von der erkenntnistheoretischen Prämisse (ein Subjekt ist in der Lage die Welt so zu erkennen, wie sie in Wirklichkeit ist) und den damit verbundenen objektivistischen Konzepten („Experten“ vermitteln Lerngegenstände an Lernende). Realität galt vielmehr als eine interpretierte Wirklichkeit mit individuellen Deutungen. Diese Haltung wurde theoretisch und programmatisch prägend und sollte für alle am Lehr-, Lern- und Unterstützungsprozess Beteiligten gleichermaßen gelten. In der Sozialen Arbeit und in der Erwachsenenbildung wird in diesem Zusammenhang von der „Alltagswende“ (Thiersch & Böhnisch 2014) oder auch von einer „reflexiven Wende“ (Schlutz 1982) gesprochen.

Sozialraumorientierung überträgt das Lebensweltverständnis auf den Raum. Der Fokus von Verstehens- und Interventionsprozessen verlagert sich dabei von einzelnen Adressatinnen und Adressaten hin zu deren räumlicher Einbindung. Ziel ist es, die Wahrnehmungsprozesse (vgl. Löw 2001; Deinet 2014) der Menschen zu verstehen, das Umfeld als Möglichkeits- und Ressourcenraum zu betrachten und als einen wechselseitig beeinflussten Aneignungs- und Gestaltungsversuch einzuordnen und zu gestalten. Emanzipation und Ermächtigung haben dabei in der Sozialen Arbeit und in Teilen der Erwachsenenbildung einen hohen Stellenwert und führen zu gesellschaftskritischen Perspektiven und Handlungsansätzen (vgl. Erler & Kloyber 2013; Reutlinger 2011), die sich beispielsweise auch in einer emanzipatorisch und politisch ausgerichteten Gemeinwesenarbeit finden (vgl. Reutlinger 2011). Als Zielgröße geht es dann um eine Erweiterung von Handlungs- und Beteiligungsmöglichkeiten im Sinne der Emanzipation des Subjekts. Das Konzept der Sozialraumorientierung wird jedoch seit den 1990er-Jahren durch programmatischere Strategien etwa des Quartiersmanagements überlagert, die dazu neigen, soziale Räume aus einer Defizitperspektive zu definieren („benachteiligte Stadtgebiete“). Die Themen werden dann weniger aus der Perspektive der jeweiligen Subjekte als aus der von politisch relevanten Akteurinnen und Akteuren generiert (vgl. Trumann 2013).

In den folgenden zwei Abschnitten wird eine Gegenüberstellung der Verständnisse von Lebenswelt- und Sozialraumorientierung in Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung vorgenommen. Es zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die sich professionskulturell beschreiben lassen und in die Verständnisse lebensweltorientierter Alphabetisierung und Grundbildung hineinwirken.

3.1 Vom Verstehen des Eigensinns – Lebenswelt- und Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit

Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit setzt den Begriff des „Eigensinns“ zentral. Sie rückt die Verstehens- und Interaktionsprozesse in den Mittelpunkt des professionellen Handelns (vgl. Thiersch 2003). Das von Hans Thiersch begründete Konzept der Alltags- und/oder Lebensweltorientierung ist ein für die Theorieentwicklung der Sozialen Arbeit wichtiger Entwurf (vgl. Thiersch 2016, 2003 und 1978). Dieser hat die Professionsentwicklung maßgeblich mitbestimmt (vgl. Füssenhäuser 2006). Der

Ansatz versucht, das Wesen der Sozialen Arbeit und die Struktur der institutionalisierten Hilfe zu bestimmen. Als Tätigkeit, die i. d. R. an der Schnittstelle zwischen Lebenswelt und sozialen Systemen mit ihren Unterstützungen ausgeübt wird, braucht Soziale Arbeit eine professionelle Begründung, die sie u. a. im Konzept der Lebensweltorientierung ausformuliert.

Lebensweltorientierung spricht sich für die ganzheitliche Rekonstruktion der Lebenswelten von Adressatinnen und Adressaten aus. In der Lebensweltanalyse werden die alltäglichen Erfahrungen beleuchtet und der Alltag in seiner komplexen Bedingtheit gesehen. Die „eigensinnigen“ Strukturen und praktischen Bewältigungsversuche werden anerkannt, die Gemengelage von Ressourcen und Problemen wahrgenommen und mit alledem ein individueller Lösungsversuch gesucht. Der Ansatz fokussiert in vielen Handlungsfeldern (Offene Jugendarbeit, Familienhilfe, Streetwork u. a.) die Begegnung in authentischen Situationen, in denen sich Sozialarbeiter:innen und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen als professionell Handelnde für die Auseinandersetzungs- und Entwicklungsprozesse zur Verfügung stellen. Als Voraussetzung für Veränderung und für die Entwicklung neuer Handlungsoptionen wird die Teilhabe an einer Gemeinschaft oder Community betrachtet, in denen Menschen Teil einer sozialen Praxis sind bzw. werden. Vor diesem Hintergrund ist Motivation zur Alphabetisierung nicht als ursprüngliche individuelle Einstellung zu definieren, sondern als eine Orientierung, die durch Einbindung in Lebenswelten geprägt ist und durch die bewusste Wahrnehmung sozialer Räume und Beziehungen verändert werden kann.

Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit reflektiert die Verwobenheit von Lebenswelt und gesellschaftlicher Einbindung. Angesichts der Zeichen von Globalisierung und Neoliberalismus, die zur Verstärkung sozialer Ungleichheiten und Diversifizierung sowie zur Gefährdung von Zugehörigkeiten führen, ist Soziale Arbeit gesellschaftspolitisch kritisch und verfolgt die Ziele gerechterer Lebensverhältnisse, Demokratisierung und Emanzipation: „Jeder hat seinen Alltag und darin sein Recht auf Verständnis und Hilfe im Zeichen gerechterer Verhältnisse“ (Thiersch, Grunwald & Köngeter 2012, S. 179). Das Konzept der Lebensweltorientierung zielt für die Alphabetisierung zum einen auf die „Inszenierung neuer, belastbarer Lebensverhältnisse und auf eine Differenzierung von Hilfsangeboten“ (ebd. S. 180). Es geht ihr zum anderen darum, die Lebensentwürfe von Menschen mit geringer Literalität parteilich zu vertreten und die mit dem Analphabetismus verbundenen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu kritisieren.

Sozialraumorientierung nimmt diese Perspektive auf und bezieht sich auf den materiellen und den sozialen Raum der Menschen. Dabei werden individuelle Probleme in ihrer strukturellen und situationsspezifischen Einbettung betrachtet. Als Handlungsprinzipien werden Beobachtung und Nutzung bereits vorliegender Ressourcen und deren örtliche Vernetzung hervorgehoben. Aufbauend auf Netzwerk- und Sozialraumanalysen zielt das Handeln dann auf die Ermöglichung und Gestaltung von (neuen) Lern- und Erfahrungsfeldern für subjektive Aneignungs-, Lern- und Partizipationsprozesse (vgl. Deinet & Reutlinger 2004; Böhnisch & Münchmeier 1990).

Auf der Seite der Institution ist es das Ziel, eine interessenorientierte und bereichsübergreifende Hilfestaltung sowie die Vernetzung und Integration verschiedener Dienste und Beteiligter zu erreichen, die in einer „Fallsituation“ die passenden Formen bereitstellen können (vgl. Budde & Früchtel 2006; Spatschek 2009).

3.2 Lernen als Aneignung und Selbsttätigkeit – Facetten einer lebenswelt- und sozialraumorientierten Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung bezieht sich vor allem dann auf das Konzept der Lebensweltorientierung, wenn von Lernenden bzw. dem Lernprozess ausgehend gedacht wird und es darum geht, bestimmte erwachsenenpädagogische Sichtweisen bzw. didaktische Prinzipien zu begründen. Sozialraumkonzepte und Arbeitsprinzipien der Sozialen Arbeit wurden dabei von der Erwachsenenbildung rezipiert, aber auch unabhängig davon entwickelt.

Bei der „reflexiven Wende“ (Schlutz 1982) handelte es sich um eine Wende „von der makrosoziologischen Betrachtung und den ‚großen‘ gesellschaftlichen Themen hin zum Alltag des Einzelnen, zum überschaubaren Stadtteil, zur subjektiv gedeuteten Lebenswelt“ (Siebert 1985, S. 579). Auch lerntheoretische Ansätze griffen den subjektiven Faktor auf und waren zudem seit den 1990er-Jahren durch eine konstruktivistische Sichtweise beeinflusst. Lernen wurde als ein selbstreferenzieller Prozess begriffen und grundsätzlich als „Anschlusslernen“ eingeordnet, in dem Menschen nur das lernen, was sie als relevant, bedeutsam und integrierbar erleben (vgl. Siebert 1996). Arnold hat den Begriff der „Ermöglichungsdidaktik“ als Gegengewicht zur „Belehrungsdidaktik“ geprägt. Lernprozesse können in diesem Verständnis nicht von außerhalb erzeugt, sondern vielmehr als innere Auseinandersetzung ermöglicht werden (vgl. Arnold 1996). Lehren bedeutet dann, anregende, schwierige und herausfordernde Situationen zu initiieren, in denen die Lernenden aufgefordert sind, etwas auszuprobieren, nach Lösungen zu suchen und eigene Muster zu hinterfragen. Arnold spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „metafaktischen Blick“ (Arnold 2003, S. 54) auf das Erwachsenenlernen.

In der Praxis der Erwachsenenbildung ist der Anspruch, lebensweltorientiert ausgerichtet zu sein, mittlerweile selbstverständlich. Dabei wird für diesen Anspruch fast synonym der Begriff der *Teilnehmerorientierung* genutzt. Müller begreift die Teilnehmerorientierung als die „bescheidenere Alternative“ (1986, S. 229 ff.) zur Lebensweltorientierung. Auch bei der Teilnehmerorientierung steht die Autonomie des Subjekts im Zentrum. Dies gilt aber vor allem hinsichtlich der Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen und Erwartungshorizonten der Teilnehmenden bei der Auswahl der Lerngegenstände und bei der Gestaltung der Lehr-Lernsituation. Um eine Passung didaktisch herzustellen, müssen die jeweiligen Voraussetzungen der Adressatinnen und Adressaten bei der Planung im Vorfeld antizipiert und während der Lehr-Lernsituation durch eine Partizipation der Teilnehmenden flexibel angepasst werden. Im Lernprozess ist mit Lernschwierigkeiten, Unter- oder Überforderung oder Irritationen situativ angemessen umzugehen (vgl. Siebert 1996).

Auf einer mikrodidaktischen Ebene wurden im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung die individuelle Lernberatung und Begleitung (die durchaus als die konsequenteste Form einer Teilnehmerorientierung verstanden werden kann) als ein Handlungsansatz integriert (vgl. Klein 2016). Zu erwähnen ist hier etwa der *rekonstruktive Lernberatungsansatz* von Ludwig. Dieses Konzept legt den Schwerpunkt deutlich auf die Lernendenperspektive und versteht die Beratung neben der Lehre als eine Grundform pädagogischen Handelns im Vermittlungsprozess (vgl. Ludwig 2012). In der rekonstruktiven Beratung sollen sowohl die biografischen als auch die fachgegenständlichen (Lesen und Schreiben) sowie die situativen Aspekte des Lernens reflexiv in den Blick genommen werden (vgl. ebd.).

Während sich die Teilnehmerorientierung vor allem auf die Lehr-Lernsituationen bezieht, gehört eine Orientierung an *Zielgruppen* in der Erwachsenenbildung mit zum erweiterten didaktischen Planungsprozess. Bildung soll bestimmte Zielgruppen, die durch gemeinsame sozialstrukturelle Merkmale beschrieben werden können, adressieren und erreichen (vgl. Hippel & von Tippelt 2011). Insbesondere durch Bremer und Pape, die einer Zielgruppenperspektive im Sinne einer „homogenen Gruppe“ durchaus kritisch gegenüberstehen, wurden *Milieukonzepte* in die Alphabetisierungsforschung übertragen und der Blick auf Zielgruppen bzw. potenzielle Teilnehmende ausdifferenziert. Es konnte gezeigt werden, dass Bildungsverständnisse aufgrund milieuspezifischer Logiken unterschiedlich sind. Die Begrifflichkeit der „doppelten Distanz“ (Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner 2015, S. 17) weist darauf hin, dass eine Nichtbeteiligung, etwa an Alphabetisierungskursen, nicht nur auf die Ferne der Individuen zu Bildungseinrichtungen zurückzuführen ist. Auch die Einrichtungen und die dort tätigen Akteurinnen und Akteure weisen eine Distanz zu potenziellen Teilnehmenden auf. Solche Distanzen gilt es individuell und institutionell zu reflektieren und durch andere Ansätze, etwa im Sinne einer aufsuchenden Bildungsarbeit, zu überbrücken (vgl. Pape 2018). Im Sinne einer Milieureflexivität (vgl. Bremer 2009) und Habitussensibilität (vgl. Sander 2014) ist es notwendig, die eigene Perspektive auf die Adressatinnen und Adressaten zu hinterfragen und eine Milieukompetenz als Kenntnis der subjektiven Lebenswirklichkeiten auszubilden.

In einer sozialräumlich orientierten Erwachsenenbildung werden vor allem drei Verständnisse von Sozialraum rezipiert: „1. als Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung⁸, 2. als Aktions- bzw. Planungsraum, 3. als Bildungsort“ (Mania 2018, S. 47). In der Weiterbildungspraxis dienen sozialraumorientierte Konzepte meist dazu, niedrigschwellige Zugangswege zu bisher wenig oder kaum erreichten Adressatengruppen zu erschließen und durch sozialräumlich vernetztes Agieren die Distanz zu Angeboten zu verringern (vgl. Mania 2014). Wichtig ist dabei, dass Menschen keine räumlichen Distanzen für die Teilnahme an einem Angebot überwinden müssen. Die Ansprache und auch das Lernen selbst finden an Orten statt, die zu den Lebenswelten der Adressatinnen und Adressaten gehören. Eine Adressierung erfolgt oft über Ver-

8 Mit dem Begriff „Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung“ sind hemmende oder begünstigende Einflüsse gemeint, welche für die Analyse des Zustandekommens von Weiterbildungsaktivitäten relevant sind. Mania befasst sich intensiv mit der Frage, warum es zu (Nicht-)Teilnahmen kommt. Dabei sieht sie in der Sozialraumorientierung ein integrierendes Potenzial für eine Erreichbarkeit auch von sogenannten bildungsungewohnten Gruppen.

trauenspersonen. Bei der Angebotsentwicklung und Umsetzung gilt es, die potenziellen Teilnehmenden möglichst partizipativ miteinzubeziehen und die Bildungsthemen auf diese Weise zu erarbeiten.

4 „Teilhabe durch Bildung“ und „Bildung durch Teilhabe“ – ein erweitertes Verständnis von Alphabetisierung und Grundbildung

Erwachsenenbildung und Soziale Arbeit zielen auf jeweils spezifische professionskulturelle Weise auf die Erweiterung von Handlungsoptionen. Es zeigen sich bezogen auf Lebenswelt und Sozialraum gleiche grundlagentheoretische Bezüge sowie eine ähnliche Betroffenheit von den zeitgeschichtlichen Veränderungen und den Auswirkungen auf die konzeptionelle Arbeit. Die Erwachsenenbildung stellt eher eine pragmatische Zugangsfrage und wirft im Sinne der Teilnehmerorientierung den Blick auf die Ausgestaltung der Lehr-Lernsituationen. Die Soziale Arbeit fokussiert im Rahmen eines professionellen Handlungskonzeptes das Verstehen und Lernen im gegenseitigen Teilhabeprozess. Daraus sind verschiedene Impulse zu gewinnen. Ein Code, im Sinne eines gemeinsamen Begriffsverständnisses oder einer gemeinsam geteilten Perspektive für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit, könnte die gleichwertige Beachtung von Lernen und Sozialität sein. Sozialität rückt Beziehung und Gemeinschaft und die gemeinsam geteilten Erfahrungs- und Lernprozesse in den Mittelpunkt. Orientiert an Lebenswelten und im Sinne einer Sozialraumorientierung handelnd, lässt sich das vorherrschende Paradigma „Teilhabe durch Bildung“ vielleicht auch einfach einmal umdrehen. Mit „Bildung durch Teilhabe“ werden Erfahrungsräume wahrgenommen und entwickelt, in denen Teilhabe durch gemeinsames Tun, etwa durch die Gestaltung eines Gemeinschaftsgartens, den Besuch eines Fußballspiels, die Entwicklung eines Theaterstücks oder die Organisation eines Stadtteil-fests, erlebbar wird. Erlebte Gemeinschaft ist eine „Community of practice“ (Lave & Wenger 1991), in der Werteorientierung und das darin stattfindende Rollenlernen⁹ als Bildungsprozess verstanden werden können.

Orientiert an dem umfassenden Ziel der selbstbestimmten Teilhabe ist ein weiterhin offenes und prozessorientiertes Vorgehen aller an der Alphabetisierung und Grundbildung Beteiligten angebracht. Lernanlässe, Inhalte, Formate und Interaktionen in einem lebens- und sozialraumorientierten Verständnis bilden sich dialogisch heraus und sind nicht vorgegeben. Unbearbeitet ist hierbei allerdings die Frage, wie die institutionellen Strukturen (z. B. Weiterbildungseinrichtungen) oder strukturbeeinflussende Rahmenbedingungen (z. B. Förderprogramme) eine solche Praxis verhindern oder unterstützen können.

⁹ In Anlehnung an Mead werden soziale Rollen als das Verhalten verstanden, das man von einer Person in einer Position erwartet. Dabei lernt der Mensch im Laufe seiner Sozialisation zahlreiche Rollen.

Literatur

- Arnold, R. (1996). Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 42 (Nr. 5), S. 719–730.
- Arnold, R. (2003). Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. In E. Nuissl, C. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *REPORT 3/2003 Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 26. Jahrgang. *Gehirn und Lernen*. S. 51–61. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *Richitlinie zur Förderung von lebensweltlich orientierten Entwicklungsvorhaben in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener vom 30. Mai 2017*. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1374.html> (Zugriff am: 19.10.2021).
- Böhnisch, L. & Münchmeier, R. (1990). *Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Bremer, H. (2009). Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu.*, 2. Aufl., S. 287–306. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“*. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Budde, W. & Früchtel, F. (2006). Die Felder der Sozialraumorientierung - ein Überblick. In W. Budde, F. Früchtel & W. Hinte (Hrsg.), *Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis*, S. 27–50. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. (2014). Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit. *sozialraum.de*, 2014 (Nr. 1). Verfügbar unter <https://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php> (Zugriff am: 19.10.2021).
- Deinet, U. & Reutlinger, C. (2004). *„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Erlor, I. & Kloyber C. 2013. Editorial. In I. Erlor & C. Kloyber (Hrsg.), *Community Education. Konzepte und Beispiele der Gemeinwesenarbeit*. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 2013 (Nr. 19), Beitrag 1, S. 1–8.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. 101.-103. Tausend Juli 1998. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Füssenhäuser, C. (2006). Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit. In B. Dollinger & J. Raithel (Hrsg.), *Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar*, S. 127–144. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Habermas, J. (1985). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1 *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Bd. 2 *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. 2 Bände. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Hippel, A. von & Tippelt, R. (2011). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, S. 801–811. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, R. (2016). Lernberatung in der Grundbildung Erwachsener. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, S. 277–294. Münster und New York: Waxmann.
- Künzel, K., Meese, A. & Schwarz, S. (2011). *Unveröffentlichter Projektbericht: Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung (PAGES) der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln*. Verfügbar unter <https://www.grundbildung-wirkt.de/produkte-und-partner/#BERICHTE> (Zugriff am: 19.10.2021).
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linde, A. (2007). Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In A. Grotlüschen (Hrsg.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion: Literacy, basic education or reading competencies?* S. 90–99. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Linde, A. (2008). *Literalität und Lernen: Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Münster u. a.: Waxmann.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Löw, M., Steets, S. & Stoetzer, S. (2008). *Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie*. Opladen und Farmington Hills: Budrich.
- Ludwig, J. (2012) (Hrsg.). *Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Mania, E. (2014). Lernen im Quartier. Sozialraum in der Erwachsenenbildung: Ein Blick in die Praxis und Wissenschaft. *EB Erwachsenenbildung*, 2014 (Nr. 3), S. 14–17.
- Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter bildungsferner Gruppen in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Müller, K. R. (1986). Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug im sozialisations-theoretischen und bildungspraktischen Zusammenhang. In R. Arnold & J. Kaltschmid (Hrsg.), *Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisations-theoretischen Begründung von Erwachsenenbildung*, S. 229–256. Frankfurt a. M., Berlin, München: Diesterweg.
- Nickel, S. (2016). Family Literacy in der Grundbildung. In J. Korfkamp & C. Löffler (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, S. 201–213. Münster: Waxmann.
- Notter, P., Arnold, C., Erlach, E. von & Hertig, P. (2006). *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz*. Nationaler Bericht zu der Erhebung Adult Literacy & Lifeskills Survey. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS). Verfügbar unter https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/Grundkompetenzen/8_ALL_Bericht_CH.pdf (Zugriff am: 19.10.2021).

- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Münster, New York: Waxmann.
- Reutlinger, C. (2011). Gemeinwesenarbeit und die Gestaltung von Sozialräumen – Anmerkungen zur Krise tradierter Einheiten der Sozialen Arbeit. In *sozialraum.de*, 2011 (Nr. 1). Verfügbar unter <https://www.sozialraum.de/gemeinwesenarbeit-und-die-gestaltung-von-sozialraeumen.php> (Zugriff am: 19.10.2021).
- Sander, T. (2014). *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schlutz, E. (1982). *Die Hinwendung zum Teilnehmer - Signal einer „reflexiven Wende“ der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen*. Tagungsbericht Nr. 6 der Universität Bremen. Bremen.
- Schneider, J. (2008). Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit - Ansätze und Perspektiven der Alphabetisierungsarbeit. In J. Schneider, U. Gintzel & H. Wagner (Hrsg.), *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen*, S. 163–178. Münster: Waxmann.
- Schneider, J. & Wagner, H. (2011). Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit - Zur Weiterentwicklung eines Konzepts. In K. Schneider, A. Ernst & J. Schneider (Hrsg.), *Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele*, S. 21–40. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK.
- Siebert, H. (1985). Paradigmen der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 31, 1985 (Nr. 5), S. 577–596. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2019/14360/pdf/ZfPaed_1985_05_Siebert_Paradigmen_der_Erwachsenenbildung.pdf (Zugriff am: 19.10.2021).
- Siebert, H. (1996). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Spatscheck, C. (2009). Methoden der Sozialraum- und Lebensweltanalyse im Kontext der Theorie- und Methodendiskussion der Sozialen Arbeit. *sozialraum.de*, 2009 (Nr. 1). Verfügbar unter <https://www.sozialraum.de/spatscheck-theorie-und-methodendiskussion.php> (Zugriff am: 19.10.2021).
- Stübe, B., & Linde, A. (2009). Literalität als soziale Praxis im Stadtteil: ein ethnografischer Ansatz für die Grundbildungspraxis. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2009 (Nr. 1), S. 30–33. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3278/DIE0901W030> (Zugriff am: 19.10.2021).
- Thiersch, H. (1978). Alltagshandeln und Sozialpädagogik. *Neue Praxis*, Jg. 8, S. 6–25.
- Thiersch, H. (2003). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. 5. Aufl. Weinheim: Juventa Verlag.
- Thiersch, H. (2016). Lebensweltorientierung in Herausforderungen der Zweiten Moderne. Zu Fragen der Berufsidentität der Sozialen Arbeit. In H. Kleve, D. Fischer, B. Grill, R. Horn, E. Kesten & H. Langer (Hrsg.), *Autonomie und Mündigkeit in der Sozialen Arbeit*, S. 16–33. Weinheim: Juventa Verlag.

- Thiersch, H. & Böhnisch, L. (2014). Grundlegungen. Es braucht eine am Leben ausgerichtete Ausgangsbasis sozialpädagogischen Denkens. In H. Thiersch & L. Böhnisch (Hrsg.), *Spiegelungen. Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung. Gespräche zur Sozialpädagogik*, S. 9–13. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Thiersch, H., Grunwald, K. & Köngeter, S. (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit*, S. 175–196. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trumann, J. (2013). Gesellschaft gemeinsam gestalten, aber wie? Handlungsmöglichkeiten aus Subjektperspektive. In I. Erler & C. Kloyber (Hrsg.), *Community Education. Konzepte und Beispiele der Gemeinwesenarbeit. Magazin erwachsenenbildung.at*, 2013 (Nr. 19), Beitrag 5, S. 1–8.
- Wasik, B. H. (2012). *Handbook of family literacy*. New York: Routledge.
- Woitzick, J. (2010). *Elternschaft als Lernbegründung. Eine qualitative Studie zum Bedeutungs- und Begründungszusammenhang „Kind“ als Impuls für die Ausnahme eines Lernprozesses bei funktionalen Analphabeten in der Bundesrepublik Deutschland*. Unveröffentlichte Magisterarbeit Universität Potsdam.

Soziale Milieus und Habitus in der Alphabetisierung und Grundbildung¹

HELMUT BREMER

Schlagworte

Soziales Milieu, Lebenswelt, Sozialraum, Habitus, aufsuchende Bildungsarbeit, Professionalisierung

Keywords

social milieus, environment, social space, habitus, educational outreach, professionalization

Abstract Deutsch

Die Teilnahme an Weiterbildung ist seit jeher von einem ausgeprägten sozialen Gefälle geprägt. Um dieses Phänomen zu verstehen, wird in diesem Beitrag die Perspektive der „sozialen Milieus“ eingenommen und auf den Bereich der Grundbildung und Alphabetisierung übertragen. Hiermit kann transparent gemacht werden, wie (Weiter-)Bildung und der Umgang mit Schriftsprache in die Alltagskultur der Menschen eingebunden sind und wie sich „kulturelle Passungen“ (Bourdieu) zu Weiterbildungseinrichtungen herstellen. Dies wird anhand zweier empirischer Studien zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen und zum Personal in der Weiterbildung verdeutlicht. Im Ergebnis zeigt sich eine hohe milieuspezifische Durchdringung des Geschehens in der Grund- und Weiterbildung, welche die Entwicklung habitus- und milieusensibler Strategien nahelegt.

Abstract English

Participation in continuing education has always been characterized by a distinct social divide. In order to understand how the social selectivity emerges, this article takes the perspective of the "social milieus" approach and applies it to the field of basic education and literacy. Social milieus can be understood as groups of people with similar lifestyles (habitus), suggesting that (further) education and the use of literacy are integrated into people's everyday culture. How people create "cultural fits" (Bourdieu) to further education institutions is illustrated by two empirical studies, the first one on participants in literacy courses and the second one on staff in further education. The results show a high milieu-specific degree of practices in basic and further education, suggesting the development of habitus- and milieu-sensitive strategies.

¹ Der Beitrag greift Überlegungen aus Bremer 2021 auf und entwickelt sie mit Blick auf die Grundbildung und Alphabetisierung weiter.

1 Milieusensible Grundbildung

Institutionen der Erwachsenenbildung stehen jedem offen – aber nicht alle gehen hin! Diese simple Aussage gilt im Grunde, seit sich die Erwachsenenbildung mehr oder weniger systematisch damit beschäftigt, an wen Angebote adressiert sind und wer dann tatsächlich an diesen teilnimmt. Das Ergebnis ist bekannt: Erreicht wird nur ein Teil und noch dazu ein bestimmter sozialer Ausschnitt (vgl. Bremer 2017). Offenbar laufen also Biografien und Bildungswege in Bahnen, die auch mit sozialen Logiken zusammenhängen. Soziale Ungleichheiten übersetzen sich dabei in Ungleichheiten der (Weiter-)Bildungsbeteiligung (vgl. Bremer 2016). Der Befund, dass die „wichtigste soziale Determinante für das Weiterbildungsverhalten [...] der Bildungshintergrund einer Person“ (Rosenblatt & Bilger 2008, S. 152) ist, lässt auf eine offensichtlich früh – schon mit der Schule – ausgeprägte „Disposition“ zu Bildung und Lernen schließen, „die sich in vielfältigen Formen des Verhaltens und der Einstellungen zum Lernen niederschlägt“ (ebd., S. 154).

Was für die Erwachsenenbildung im Allgemeinen gilt, drückt sich für die Alphabetisierung in spezifischer Weise aus. Etwa 6,2 Millionen Erwachsene (12,1%) gelten der LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität zufolge als gering literalisiert, verfügen also nur über eingeschränkte Schriftsprachkenntnisse (vgl. Grotlüschen & Buddeberg 2020). Doch nur sehr wenige von ihnen (0,7%; vgl. Reichart, Lux & Hunte-mann 2018) nehmen an Alphabetisierungskursen teil. Auch wenn die Zahlen nicht eindeutig aufeinander zu beziehen sind, so ist doch offensichtlich: Ein „objektives“ Defizit an Schriftsprachkenntnissen führt keineswegs automatisch dazu, dass „subjektiv“ die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs sinnvoll erscheint. Die allermeisten der gering Literalisierten finden offenbar andere Wege, um ihren Alltag mit geringen Schriftsprachkenntnissen zu bewältigen. Andersherum: Sie sind darauf verwiesen, Wege außerhalb von bestehender institutioneller Grundbildungsarbeit zu finden. Auch hier ist zu fragen, wie es dazu kommt und inwiefern es Möglichkeiten zum „Gegensteuern“ gibt. Dies erfordert aber zunächst ein tieferes Verstehen dieser Zusammenhänge. In der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit hat dies bekanntlich dazu geführt, den lebensweltlichen Alltagszusammenhängen der Menschen mit geringen Schriftsprachkenntnissen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, wie die in diesem Band präsentierten Projekte zeigen. Das Konzept der „sozialen Milieus“ ist hier zu platzieren und kann zu einem tieferen Verstehen des Teilnahmeverhaltens beitragen. Soziale Milieus können verkürzt verstanden werden als Gruppen von Menschen mit ähnlicher Lebensführung des Alltags (vgl. Vester, von Oertzen, Geiling u. a. 2001). Diese beruht auf einem bestimmten biografisch und milieuspezifisch erworbenen „Habitus“, mit Bourdieu vereinfacht verstanden als eine „allgemeine Grundhaltung“ (Bourdieu 1992, S. 31) gegenüber der Welt. Menschen eines Milieus ähneln sich in ihren Vorlieben und Haltungen zu Arbeit und Bildung, zu Familie sowie Freundinnen und Freunden, zur Freizeit und auch zu gesellschaftlicher Partizipation. Es liegt auf der Hand, dass das Bildungsverhalten damit eng verknüpft ist. Und auch, dass der Umgang mit Schriftsprache und eine bestimmte Bedeutungszuweisung derselben –

welchen Sinn hat sie, wozu braucht man sie – in diesen Alltagszusammenhang eingebunden sind.

Die Perspektive der sozialen Milieus kann verbunden werden mit dem von Bourdieu für das Verstehen des Bildungsgeschehens entwickelten Paradigma der „kulturellen Passung“ (vgl. Kramer & Helsper 2010). Vereinfacht gesagt ist demnach das institutionelle Bildungssetting nicht einfach auf die Vermittlung von Lerngegenständen – in diesem Fall also die Schriftsprache – zu reduzieren, sondern es ist zugleich ein Ort, an dem eine bestimmte „pädagogische Kultur“ herrscht. Diese schließt ganz unterschiedlich an die milieuspezifische Alltagskultur und die Ausgangslagen der Menschen an. Indem das Beherrschen einer bestimmten Kultur, mindestens aber eine Affinität dazu, implizit erwartet wird, nötigt sie die Lernenden zu „Akkulturation“. Anders gesagt: Die Diskrepanz zwischen Alltagskultur und institutioneller Kultur verlangt eine Art Überbrückungsarbeit, die die Lernenden erbringen müssen – und die umgekehrt die Weiterbildungseinrichtungen unterschiedlich herausfordert und die Entwicklung von „Milieusensibilität“ nahelegt.

Diese „Akkulturation“, das Sich-Einlassen auf das institutionelle pädagogische Setting (das für die meisten Menschen mit geringen Schriftsprachkenntnissen mit negativen Schulerfahrungen verbunden ist), ist gewissermaßen der Preis, der von ihnen gezahlt werden muss, um besser Lesen und Schreiben zu lernen.

Die Chance lebensweltlicher Vorgehensweisen liegt darin, diese „Akkulturationsleistung“ zu verringern, indem Settings für den Erwerb von Schriftsprachkenntnissen an alltäglichen Praktiken anknüpfen und mehr auf die Dispositionen der Adressatinnen und Adressaten abgestimmt sind.

Diese Perspektive wird im Folgenden ausbuchstabiert, indem zunächst der Zusammenhang von sozialem Milieu, Habitus und Literalität dargestellt (2) und Weiterbildungsbeteiligung mit der Figur der „kulturellen Passung“ zusammengebracht wird (3). Kurz skizzierte Befunde der Milieuforschung in der Weiterbildung werden ergänzt durch zwei aktuelle Beispiele aus der Weiterbildungsforschung (zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen und zu Tätigen in der Erwachsenenbildung), die Einblicke in Grundbildungs- und Weiterbildungsrealitäten aus milieuspezifischer Perspektive geben (4), bevor am Schluss (5) Perspektiven für die Grundbildungsarbeit aufgezeigt werden.

2 Soziale Milieus, Habitus und Literalität

Das Konzept der sozialen Milieus hat in den Sozialwissenschaften eine lange, zeitweilig vergessene Tradition. Vereinfacht wurde damit immer thematisiert, inwiefern die Lebenspraxis der Menschen durch äußere Umstände geprägt ist oder selbst von ihnen hervorgebracht wird. Die Perspektive des Milieus hat dabei durchaus eine Nähe zum Konzept der Lebenswelt, das bekanntlich in der Tradition der phänomenologischen Philosophie und Soziologie steht und die alltägliche Erfahrung in den Mittelpunkt stellt, die auch im Konzept der sozialen Milieus fokussiert ist (vgl. für die Erwachse-

nenbildung ausführlicher auch Barz & Tippelt 2018).² Ein Unterschied kann darin gesehen werden, dass im Konzept der sozialen Milieus die Verbindung von Alltagspraxis mit Lebenslage und Arbeitswelt stärker im Blick ist. Schon in der frühen Milieukonzeption des französischen Soziologen Émile Durkheim aus dem 19. Jahrhundert ist das gut zu erkennen. Soziale Milieus bilden sich demnach dadurch, dass Individuen „Ideen, Interessen, Gefühle und Beschäftigungen gemeinsam haben“. Diese Gemeinsamkeiten führen dazu, dass „sie sich suchen, in Verbindung treten, sich vereinen und auf diese Weise nach und nach eine engere Gruppe bilden“. Sie entwickeln einen „Korpus moralischer Regeln“ (Durkheim 1988, S. 55 f.) und einen inneren „moralischen Habitus“ (ebd., S. 44), der, ausgedrückt durch die „Beschäftigungen“, auf äußere Lebensumstände abgestimmt ist.

Es geht letztlich darum, die Vielschichtigkeit der alltäglichen Lebensweisen und deren Zustandekommen angemessen in den Blick zu nehmen:

„Bereits in unserem Alltagsverständnis verstehen wir Milieus als einen Zusammenhang, der verschiedene soziale Instanzen oder Ebenen miteinander verbindet. Milieu bezeichnet gemeinhin die besondere soziale Umwelt, in deren Mitte (‘au milieu’) Menschen leben, wohnen und tätig sind und die ihrem Habitus entspricht. Hier finden sie ihresgleichen, andere Menschen, mit deren ‚Art‘ sie zusammenpassen. Verbindend ist das Gewohnte (‘ethos’) beziehungsweise eine gemeinsame Haltung (‘hexis’, ‚habitus‘), die sich im Zusammenleben nach und nach entwickelt hat.“ (Vester, von Oertzen, Geiling u. a. 2001, S. 168 f.)

Rückt man auf diese Weise die alltägliche Lebensführung in den Mittelpunkt, gerät auch der Umgang mit Schriftsprache in den Blick. Das Zustandekommen der Lebensweise kann auf den Habitus zurückgeführt werden. Er ist qua Sozialisation zugleich biografisch und milieuspezifisch erworben, dadurch relativ beständig und erzeugt gewissermaßen wieder eine bestimmte Milieupraxis. Als „einheitsstiftendes Prinzip“ (Bourdieu 1982, S. 283) drückt derselbe Habitus zugleich allen Lebensbereichen einen typischen Stempel auf und stellt einen Zusammenhang zwischen verschiedenen Bereichen her: „Wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannten und Freunde er hat, all das ist eng miteinander verknüpft“ (Bourdieu 1992, S. 32).

Literalität kommt dabei als eine „soziale Praxis“ unter anderen in den Blick (vgl. Zeuner & Pabst 2011), also als etwas, was in spezifischer Weise im Alltag praktiziert wird und eine bestimmte subjektive Relevanz hat. Diese Perspektive auf Schriftsprache steht in der Tradition der ab den 1950er-Jahren in England entstandenen Strömung der „cultural studies“, bei der Kultur nicht im hochkulturellen Sinne, sondern als „Lebensweise im Ganzen“ verstanden wird. Es ist sicher kein Zufall, dass viele der Begründer:innen dieser Strömung aus der Arbeiterbildung kamen. Richard Hoggart hat seinerzeit in der Studie „The uses of Literacy“ (vgl. Hoggart 1957) die Lesepraxis

2 Das Heidelberger Sinus-Institut, dessen Milieumodell auch in der Erwachsenenbildung bekannt geworden ist (vgl. Barz & Tippelt 2004), hat schon in seinen Anfängen den Lebensweltbegriff stark gemacht und firmierte zu Beginn als „Sinus-Lebensweltforschung“ (Becker & Nowak 1982). Betont wurde, dass „die Lebenswelten der Menschen, d. h. ihre unterschiedlichen Alltagswirklichkeiten“, im Fokus der Forschung standen (Flaig, Meyer & Ueltzhöffer 1993, S. 53).

von Arbeiterinnen und Arbeitern und die Bedeutung der Schriftkultur eindrucksvoll herausgearbeitet. Er hat verdeutlicht, dass bestimmte, oft als niveaulos abgewertete, literarische Werke von Arbeiterinnen und Arbeitern gerade deshalb gerne gelesen wurden, weil sie sich in den detaillierten, lebensnahen und konkreten Schilderungen und in der direkten Sprache wiederfanden und weil die Inhalte ihren einfachen, aber verbindlichen moralischen Grundsätzen entsprachen.

In Relation zu einem idealistisch-normativ geprägten Verständnis von Kultur als Hochkultur erscheint diese Lesepraxis schnell als „defizitär“ und verweist auf ein gesellschaftliches Machtverhältnis von „legitimer“ und „nicht legitimer“ Literalität (vgl. Grotlüschen, Heinemann & Nienkemper 2009; Bremer 2010). Das an die Perspektive der „cultural studies“ anknüpfende Konzept der sozialen Milieus dagegen verweist auf das Ziel, zunächst einmal die Lebensweise und Literalitätspraxis aus der Innenperspektive und in ihrer Eigenart zu verstehen und diese als etwas von den Menschen Hergestelltes anzuerkennen – ohne dies zu idealisieren.

3 Weiterbildungsbeteiligung und „kulturelle Passung“

Bezogen auf das tiefere Verstehen der Beteiligung und Nicht-Beteiligung an Weiterbildung kann hier sehr gut angeknüpft werden. Zunächst ist daran zu erinnern, dass die Teilnahme auch heute noch weitgehend auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruht. Erwachsene besuchen Bildungsangebote dann, wenn diese subjektiv Bedeutung für ihre Lebenssituation, ihren Alltag und ihre Interessen haben (vgl. Grotlüschen 2010). Themen, Methoden, pädagogischer Stil, Formate usw. müssen also in hohem Maße alltagskulturell und damit milieuspezifisch anschlussfähig sein. Dabei hat die Forschung gezeigt, dass Nicht-Teilnahme und auch Lern- und Bildungswiderstände nicht gleichzusetzen sind mit „Desinteresse“ an Bildung oder dem Nichtvorhandensein von Bildungsbedarfen (vgl. Bolder & Hendrich 2000; Faulstich & Bayer 2006). Es ist eine Frage des Artikulieren-Könnens auf der Seite der Adressatinnen und Adressaten (sich etwa mit (weiterbildungs-)relevanten Themen auf verschiedenen Wegen öffentlich bemerkbar zu machen, aber auch in Kursen selbst Anliegen einzubringen) und des Aufnehmens und Kennens von Bildungsinteressen und Teilnahmhindernissen auf der Seite der Weiterbildungseinrichtungen.

Nach dem Paradigma der „kulturellen Passung“ wird im Herkunftsmilieu ein bestimmter Habitus erworben, der nach der Devise „Heimspiel“ bzw. „Auswärtsspiel“ Affinität zu institutioneller Bildung aufweist – oder eben nicht (vgl. Wittpoth 2013). Milieuspezifische „Passungsverhältnisse“ zwischen Lehrenden und Lernenden sowie damit verbundene Institutionskulturen, pädagogische Settings, Ansprachestrategien usw. erleichtern oder erschweren bestimmten Adressatinnen und Adressaten Zugang zu finden. Andersherum haben sich privilegierte Milieus die (Weiter-)Bildungsinstitutionen quasi zu eigen gemacht und drücken ihnen ihren Stempel auf. Insbesondere für bildungsunbewohnte Milieus erscheint dann institutionelle Bildung und Weiterbildung oft als „fremde Welt“, der sie sich nicht zugehörig fühlen und in die sie sich

mit ihren Alltags- und Problemlagen auch schlecht einbringen können. Mit Bezug auf die Schwierigkeiten der Volkshochschulen bei der Gewinnung von Industriearbeiterinnen und -arbeitern sprach Tietgens (1978, S. 165) in den 1960er-Jahren von „Gesprächen für Eingeweihte“, die „ein Vertrauensverhältnis vorauszusetzen“ scheinen, in das sich Arbeiter:innen „nicht einbezogen“ fühlen.

Diese soziokulturellen Prozesse gilt es auch im Bereich der Alphabetisierungsarbeit zu reflektieren. Wer – trotz (vermeintlicher) Schriftsprachschwäche – nicht den Weg in das Lese- und Schreibangebot findet, schließt sich selbst aus (nach dem Motto: „Das ist nichts für mich“). Doch dies lässt sich auch als Reaktion auf subtile Prozesse lesen, die – ohne dass das intendiert sein muss – ausgrenzend wirken (etwa durch die Art der Ansprache, die Gestaltung des Settings, die Form der Vermittlung, den Lernort, (implizite) Erwartungen, die Haltung der Lehrenden usw.), durch die jede:r selbst erkennen soll, ob er oder sie dazugehört oder nicht. Sich darauf einzulassen, ist für viele offenbar schwerer, als auf andere Weise mit dem „Handicap“ im Alltag zurechtzukommen. Für Weiterbildungseinrichtungen impliziert dies die ebenso banale wie wichtige Einsicht, dass nicht nur die Adressatinnen und Adressaten von Grundbildung Distanz zu institutionellen Grundbildungsangeboten, sondern auch Einrichtungen Distanz zu den Adressatinnen und Adressaten aufweisen und sich damit auseinandersetzen müssen, ob und wie diese überbrückbar ist. Dieses Muster der „doppelten Distanz“ wurde an anderer Stelle ausführlicher beschrieben (vgl. Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner 2015). Im weiteren Verlauf des Beitrags wird noch einmal darauf eingegangen, welche Bedeutung das für pädagogische Haltungen haben kann.

4 Soziale Milieus in der Weiterbildungs- und Alphabetisierungsforschung

Soziale Milieus haben vor diesem Hintergrund seit den frühen 1990er-Jahren Eingang in die Forschung zu Weiterbildungsbeteiligung gefunden und erheblich zum besseren Verstehen der (Nicht-)Beteiligung an Weiterbildung beigetragen (vgl. Barz & Tippelt 2004; Bremer 2007; überblickend Barz & Tippelt 2018). Indem die alltägliche Lebenspraxis in den Blick genommen wird, erweist sich die Perspektive besonders für praxisnahe Fragen der Zielgruppenarbeit und Teilnehmendenorientierung als sehr wertvoll.

Kurz gefasst drückt sich die besondere Lebensweise der oberen Milieus in der Regel in einem exklusiven Bildungsverständnis aus. Menschen der oberen Milieus betonen stärker als andere Aspekte wie Persönlichkeitsbildung, Individualität, Selbstentfaltung und auch die Selbstvermarktung und Selbstoptimierung, zu der Weiterbildung beitragen soll. Sie artikulieren deutlich ihre Interessen und verbinden mit Weiterbildung eher Chancenerweiterung. Bei den weiter unten stehenden Milieus ist das Verhältnis zu Bildung „unaufgeladener“. Bildung ist weniger Selbstzweck; es treten andere Aspekte wie Status, Tugenden, Soziales, Qualifizierung oder Mühsal und Not-

wendigkeit hinzu. Speziell bei den unteren Milieus bestehen nach wie vor große Barrieren zu Bildung und Weiterbildung.

Tabelle 1: Soziale Milieus – Grundformen der Bildungsstrategien

	Grundmuster der Bildungsmotivation	Grundprinzip der Bildungsstrategie	Bildungspraxis, Zugang zu Bildung und Literalität
Obere Milieus	Selbstverwirklichung und Identität	soziale und kulturelle Hegemonie	<ul style="list-style-type: none"> • intrinsisch, selbstsicher • aktiv suchend • Beherrschung „legitimer Literalität“
Respektable Milieus	Nützlichkeit und Anerkennung	(mehr) Autonomie/ Status	<ul style="list-style-type: none"> • pragmatische Horizonterweiterung • Ambivalenz: Zumutung oder Chance? • Teilnahme über soziale Netze • Orientierung an „legitimer Literalität“
Unterprivilegierte Milieus	Notwendigkeit und Mithalten	Vermeidung von Ausgrenzung	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung als Bürde • Unsicherheit • Selbstausschluss („Auswärtsspiel“) • Nichtbeherrschen „legitimer Literalität“ • „aufsuchende Bildungsarbeit“

Wie Tabelle 1 in stark vereinfachender Weise zeigt, sind grundlegende Motivationsstrukturen und Erwartungen sowie die Nähe zur „legitimen Literalität“ nach sozialen Milieus unterschiedlich und erfordern auch spezifische Strategien auf allen Ebenen didaktischen Handelns. Insbesondere für bildungsungewohnte Milieus erscheint institutionelle Bildung und Weiterbildung oft als ein „notwendiges Übel“, „sinnlos“ oder eine „Zumutung“. Barz und Tippelt (2004, S. 169) haben in diesem Zusammenhang „aufsuchende Bildungsarbeit“ für diese Gruppen gefordert (zur möglichen Realisierung vgl. Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner 2015).

4.1 Kursteilnahme im Kontext von Habitus-Milieudiskrepanzen

Obwohl der Ansatz der sozialen Milieus in die Forschung zu Adressatinnen und Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung relativ breit aufgenommen wurde, hat das Konzept bisher erst ansatzweise Eingang in die Alphabetisierungsforschung gefunden. Ein Grund könnte darin liegen, dass die Pluralität der Gruppe der gering Literalisierten lange unterschätzt wurde und die Annahme bestand, dass diese keiner weiteren milieuspezifischen Differenzierung bedarf. Angesichts der heutigen Forschungslage ist diese Annahme jedoch nicht mehr haltbar; auch die LEO-Studie 2018 macht die erhebliche Heterogenität der gering Literalisierten deutlich.

Der Beitrag von Milieustudien kann sein, dass sie die individuelle Vielfalt des Umgangs mit Schriftsprache in einen gesellschaftlichen Kontext stellen und ordnen können, ohne dabei die alltagspraktische Eingebundenheit von Literalität aus dem Blick zu verlieren.

Ein Beispiel dafür liefert die Studie von Natalie Pape (2018). Sie untersuchte, wie Schriftsprachbeherrschung und -erwerb in den Alltag von Teilnehmenden eingebet-

tet sind. Herausgearbeitet wurden vier „Grundmuster der Literalität“ (Pape 2018, S.167 ff.), die entlang milieutypischer, durch den Habitus hervorgebrachte Formen der Lebensführung verlaufen und hier stark verkürzt umrissen werden:

- Angestrengt-ambitionierte Literalität: gekennzeichnet durch eine generelle Bezugnahme auf Konventionen und Status, orientiert an „legitimer Literalität“ im Sinne „öffentlich anerkannter Sprache“ mit Vermeidung und Geheimhaltung des vermeintlichen „Makels“ („*Ich mach das Beste draus und lebe halt damit.*“)³
- Sachbezogen-pragmatische Literalität: gekennzeichnet durch die Betonung einer möglichst autonomen und selbstbestimmten Lebensführung, bei der in Bezug auf Schriftsprache und Schriftsprachaneignung weniger die außenbezogene „Vorzeigbarkeit“ als die „nüchterne“ Lösung alltagspraktischer Probleme im Mittelpunkt steht („*Was ich nich weiß, frag ich nach. Da kenn ich nix.*“)
- Gelegenheitsorientierte Literalität: gekennzeichnet durch den Fokus, Ausgrenzung und Marginalisierung zu vermeiden, wobei der Schriftsprachgebrauch sich deutlich von der „legitimen Literalität“ abgrenzt, der Schriftspracherwerb stärker sporadisch und spontan auf äußere Anlässe reagiert und der Kurs als sozialer Ort der Gemeinschaftserfahrung aufgeladen werden kann („*Ich hab noch nie in mein Leben ‘n Buch gelesen. Weiß gar nich, was ‘n Buch is, ne?*“)
- Prätentios-elaborierte Literalität: gekennzeichnet durch die Orientierung an gehobenem Status und expliziter individueller „Selbstverwirklichung“, wobei die Aneignung von Lese- und Schreibkenntnissen stärker von elaboriert-distinktiven Motiven durchzogen ist („*Ich hab von Kind an ganz viel und gerne gelesen.*“)

Übergeordnet zeigte sich als wichtiger Befund, dass der Kursbesuch dazu beiträgt, die als bedroht erlebte Zugehörigkeit zum eigenen bzw. zu einem angestrebten Milieu zu erhalten bzw. (wieder-)herzustellen. Pape (2018, S.177) bezeichnet dies als „Habitus-Milieudiskrepanzen“, d. h., dass die „durch den Habitus angestrebte Alltagspraxis aufgrund der geringen Schriftsprachkompetenz nicht verwirklicht werden“ kann und die Milieuzugehörigkeit gewissermaßen „auf der Kippe“ steht. Lerntheoretisch lässt sich hier an Laves (1997) Konzept der „communities of practice“ anschließen, in dem ebenfalls die Zugehörigkeit zu einer Gruppe als zentrales und tragendes Motiv für Lernprozesse markiert wird. Mit Holzkamp (1993) könnte man hier auch eine Handlungsproblematik identifizieren, die in eine Lernproblematik übersetzt wird und durch eine Lernschleife (in diesem Fall der Besuch des Alphabetisierungskurses) überbrückt werden soll.

Damit sind wichtige Mechanismen benannt, die zur Erklärung der Teilnahme an Alphabetisierungsveranstaltungen beitragen – und indirekt auch zur Erklärung der Nichtteilnahme. Denn deutlich wird, dass das spezifische Angebot „Alphabetisierungskurs“ für die Bearbeitung der Schriftsprachschwierigkeiten eine Option ist, die dann subjektiv relevant werden kann, wenn sie sich mit den schriftsprachbezogenen Handlungsproblematiken der alltäglichen Milieupraxis verbinden lässt bzw. umgekehrt, wenn das Angebot „Kurs“ Affinität dazu hat und die zu Beginn benannte Hürde des

3 Die Originalaussagen sind den in Pape 2018 präsentierten Fallstudien entnommen.

„Akkulturationsprozesses“ akzeptiert wird. So weist Wittpoth (2018, S.1167) darauf hin, dass es in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung darauf ankommt, „zu verstehen, warum und wie Weiterbildung aus der Vielfalt möglicher Formen Lebensaufgaben zu bewältigen (nicht) ausgewählt wird“. Die Adressatinnen und Adressaten lösen ihr Handlungsproblem ansonsten eben auf andere Weise, oder kritisch gewendet: Sie sind darauf verwiesen, Strategien zum Umgang mit Schriftsprachschwäche außerhalb von Weiterbildungsangeboten zu entwickeln, weil die Weiterbildung sich auf die spezielle Motiv- und Lebenslage nicht hinreichend einstellen kann.

4.2 Habitus, Milieu und professionelles Handeln

Mit einem zweiten Einblick in die Empirie wird die Perspektive der sozialen Milieus auf die in der Erwachsenenbildung Tätigen und ihre biografischen Wege gerichtet. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Entwickeln von Beruflichkeit und professionellem pädagogischen Handeln mit dem biografisch und milieuspezifisch ausgebildeten Habitus in Verbindung steht (vgl. Bremer, Pape & Schlitt 2020). Entsprechend können die Tätigen verschiedene Akzente in ihrer Tätigkeit setzen und unterschiedlichen Prinzipien im pädagogischen Handeln folgen, die eine mehr oder weniger ausgeprägte Passung zu institutionellen Strukturen, aber auch zu Dispositionen von Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmenden haben. Gerade Letzteres kann sich als folgenreich dafür erweisen, wer durch Angebote, Programme und eine bestimmte Lehr-Lernpraxis erreicht oder nicht erreicht wird und inwiefern systematische Professionalisierungsanstrengungen hier greifen können.

Es konnten dazu drei Muster professionellen Handelns mit milieuspezifischem Schwerpunkt herausgearbeitet werden (vgl. ausführlicher Bremer, Pape & Schlitt 2020). Kennzeichnend ist

- für das Muster, das „*pädagogisch-egalitär*“ genannt wurde, die Betonung von Vielseitigkeit, Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräumen in der Arbeitstätigkeit. Es ist verbunden mit emanzipatorischen und auf Chancengerechtigkeit zielenden pädagogischen Intentionen, die oft mit eigenen Aufstiegserfahrungen korrespondieren und bewusst in das Arbeitsfeld mitgebracht werden.
- für das Muster, das „*pädagogisch-distinktiv*“ genannt wurde, eine eher häufige und biografisch früh sichtbare Disposition zum Leiten und konzeptionellen sowie eigenständigen Arbeiten. Es werden oft „besondere“ Arbeitsfelder gesucht (etwa spezielle Beratungsformen und Personalentwicklung). Dabei wird teilweise ein Hierarchie-, Status- und Karrieredenken sichtbar, verbunden mit einem bisweilen „defizitären“ Blick „von oben“ auf Teilnehmende und Adressatinnen und Adressaten.
- für das Muster, das „*pädagogisch-administrativ*“ genannt wurde, dass häufig eine Nähe zu ordnungs- und strukturgeprägten Arbeitsfeldern vorliegt oder dass solche organisierenden Tätigkeiten besonders stark betont werden. Die bei den beiden anderen Mustern gefundene Akzentuierung von Vielseitigkeit und selbstbestimmtem Arbeiten steht hier eher im Hintergrund. Stattdessen wird Wert gelegt auf geordnete Abläufe, Status und Sicherheit.

Die Befunde bestätigen die Annahme eines professionellen Habitus, der auf Anforderungen des Berufsfeldes reagiert, dabei seine biografie- und milieuspezifische Herkunft aber nicht abgestreift hat und gewissermaßen „seinen Teil“ zu den kulturellen Passungsverhältnissen beiträgt, in die Weiterbildungsteilnahme zu platzieren ist.

5 Perspektiven für die Grundbildungsarbeit

Die empirischen Einblicke zeigen, wie sich das Weiterbildungsgeschehen durch die Brille der sozialen Milieus darstellt und verstehen lässt. Drei Felder, in denen das für die Grundbildungsarbeit derzeit besonders relevant wird, sollen hier abschließend benannt werden.

Gewinnung von Teilnehmenden

Zunächst ergeben sich generell Perspektiven im Hinblick auf die Gewinnung von Teilnehmenden und den damit verbundenen makro- und mikrodidaktischen Prozessen innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen. Die Milieuforschung hat hierzu wichtige empirisch fundierte Hinweise geliefert (vgl. Barz & Tippelt 2004) und aufgezeigt, was Weiterbildungsorganisationen und das darin tätige Personal tun können, um Programmplanung und Werbe- und Ansprachewege besser auf die Kommunikationsstile und Problemlagen verschiedener sozialer Milieus abzustimmen (vgl. Fleige, Gieseke, von Hippel u. a. 2018, S. 123 ff.). Dies wird mitunter als „Milieumarketing“ bezeichnet (vgl. Tippelt, Reich, von Hippel u. a. 2008), wobei zu berücksichtigen ist, dass die Prozesse nicht nur als Oberflächensymptome zu begreifen sind. Vielmehr haben sich Milieu- und Habitusmuster meist tief in die Organisationsstrukturen „eingegraben“ und bedürfen gründlicher Reflexion, was „zu regelrechten ‚Aha-Erlebnissen‘“ führen kann, „wenn die Planenden und Lehrenden sich dann die erfolgreiche oder auch nicht erfolgreiche Ansprache bestimmter Adressatengruppen besser erklären können“ (Fleige, Gieseke, von Hippel u. a. 2018, S. 125). Diese Zusammenhänge haben in der Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit bekanntlich einen zentralen Stellenwert. In der lebensweltorientierten Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) werden Wege beschritten, die in der Linie der hier umrissenen Forschungsperspektive liegen. Die skizzierte Studie zur Milieubezogenheit von Literalität liefert hier wichtige Hinweise zur Differenziertheit von Schriftsprachzugängen, die Orientierung für diese Ebene professionellen Handelns bietet.

„Geh-Strukturen“ und „aufsuchende Bildungsarbeit“

Diese grundlegenden Einsichten zur Milieubezogenheit von Weiterbildung werden in einem zweiten Feld wichtig, in dem es um die Erreichbarkeit bisher weniger präsen- ter Zielgruppen geht und in das sich die Grundbildungsarbeit zu großen Teilen verorten lässt. Hier haben sich Ansätze entwickelt, die Interessen und Lebenslagen aufnehmen und dabei bisweilen Strategien „aufsuchender Bildungsarbeit“ forcieren (vgl. Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner 2015). Ein wichtiger Aspekt dabei ist, dass die

traditionellen Formen der Angebots- und Programmplanung, der Ansprachewege bis hin zur Kursgestaltung („Komm-Strukturen“) hinterfragt und durch stärker an lokalen Gegebenheiten und Lebenswelten der Adressatinnen und Adressaten orientierte aktiv-aufsuchende Strategien („Geh-Strukturen“) ergänzt werden.

Mit Bezug auf die angesprochenen kulturellen Passungsverhältnisse lässt sich hier von einer „doppelten Distanz“ sprechen: Nicht nur die Individuen haben Distanz zu institutionalisierter Weiterbildung, sondern umgekehrt hat auch die institutionelle Weiterbildung soziale und kulturelle Distanz zu bestimmten Adressatinnen und Adressaten und ihnen gelingt es nicht oder nur schwer, tragfähige Zugänge zu diesen herzustellen. Entsprechende Weiterbildungseinrichtungen legen damit implizit zugrunde, dass in ihrer gegenwärtigen Bildungspraxis eine (nicht-intendierte) Teilnahmebarriere für bestimmte milieuspezifische Zielgruppen wirksam ist, die hinterfragt und verändert werden soll. Angebote und Formate werden unter Einbeziehung von Schlüsselpersonen, ausgeprägter Vernetzung mit Akteuren im Sozialraum sowie der Implementierung neuer Lernorte und -formate entwickelt (vgl. Mania 2018).

Diese Perspektiven werden in der lebensweltorientierten Förderlinie des BMBF, aber teilweise auch in der zur arbeitsorientierten Grundbildung (vgl. Frey & Menke 2021), ausgesprochen wichtig. Denn bildungspolitisch ist (bisher) meist nicht vorgesehen, dass Erwachsenenbildung diese Wege gehen kann, da die Förderstrukturen anders gestaltet sind.

Professionalisierung, Milieu- und Habitus-Sensibilität

Ein dritter Bereich, in dem die Milieubezogenheit von Weiterbildung relevant wird, nimmt auf, „die eigene Milieuzugehörigkeit als Planende und Lehrende zu reflektieren“ (Fleige, Gieseke, von Hippel u. a. 2018, S. 126) und betrifft somit die Professionalisierung des Personals im engeren Sinn. Wie im empirischen Beispiel gezeigt, folgt der biografische und milieuspezifische Weg in die Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung – wie sie überhaupt in den Blick geraten und wie sie angeeignet und ausgestaltet werden – den verinnerlichten Bewertungsmustern und Haltungen des Habitus. Diese sind zu großen Teilen ohne Reflexion und Bewusstsein wirksam und finden gewissermaßen „schleichend“ Eingang in das professionelle Handeln. So zeigte sich etwa, dass viele der von uns Befragten Bildungsaufstiege vollzogen haben. Gerade aufgrund der eigenen, mit Disziplin und erheblicher Anstrengung verbundenen Erfahrungen des Aufstiegs, der oft aus widrigen Verhältnissen erfolgte, besteht einerseits eine besondere Sensibilität für Ungerechtigkeiten und Benachteiligungen, die sich auch in entsprechend intendiertem pädagogischen Handeln niederschlägt. Dies findet andererseits gleichwohl eine Grenze darin, dass der eigene Aufstiegserfolg zur „Messlatte“ wird, indem etwa bei Adressatinnen und Adressaten sowie Lernenden in benachteiligten Lebenslagen ein bestimmter, von Motivation, Selbstdisziplin und Anstrengungsbereitschaft geprägter weiterbildungsaffiner Habitus erwartet wird. In der skizzierten Studie zeigte sich dies bei einigen Befragten, die in der Alphabetisierungsarbeit tätig waren, beispielsweise darin, dass aufgrund eigener biografischer Erfahrungen Lesen als soziale und emanzipatorische Praxis ausgeprägt positiv besetzt

war. Indem dies „gesetzt“ ist, kann dadurch ein tieferes Verstehen von Lernenden mit Lese- und Schreibschwierigkeiten auch erschwert sein und zu einem hierarchischen, latent geradezu „paternalistisch“ anmutenden Blick auf Teilnehmende führen. Ein ähnliches Muster deutete sich auch im Bereich der Integrationsarbeit bei professionell Tätigen mit Migrationsgeschichte in Bezug auf den Spracherwerb an. Solche implizit ausschließenden pädagogischen Handlungsmuster sind nicht intendiert und den Befragten zumeist nicht bewusst.

Gerade solche nicht bewussten Handlungsmuster verdeutlichen die Notwendigkeit, eigene Schemata und deren Einfluss auf das pädagogische Handeln systematisch zu hinterfragen. Es handelt sich gewissermaßen um „blinde Flecken“; bleiben sie unreflektiert, wirken die Mechanismen, die zu Einschluss und Ausschluss führen, im Verborgenen weiter.⁴ Sie verdeutlichen auch, wo Professionalisierungsprozesse andocken müssen. Das Erlangen von „Habituussensibilität“ als einer spezifischen Form professionellen Handelns (vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2014), das sich auch als milieubezogene pädagogische Reflexivität bezeichnen lässt (vgl. Bremer 2009), kann als eine spezifische Ausbuchstabierung des didaktischen Prinzips der Teilnehmendenorientierung gesehen werden. Zentral dafür ist eine bestimmte Form des Verstehens, „eine Art ausgeprägtes Gespür für das Gegenüber“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2014, S. 177), die dem „Verstehen“ im Sinne von Bourdieu als „generelles und genetisches Verständnis der Existenz des anderen“ sehr nahekommt (Bourdieu 1997, S. 786).

Diese Reflexionsarbeit braucht Zeit und Gelegenheit; sie muss als dauerhafter Prozess angelegt sein. Wie Helsper (2018, S. 132) für die Lehrerbildung formuliert, geht es bei der Professionalisierung der pädagogischen Praxis darum, „die habituell verankerten Orientierungen und Praxen in Lehrerbildungsprozessen reflexiv zugänglich“ zu machen. Auch für die Erwachsenenbildung im Allgemeinen und die Grundbildungsarbeit im Besonderen muss demnach nach Wegen gesucht werden, diesen Prozess in die Qualifizierung des Personals zu integrieren. Nicht zufällig spielt der Qualifizierungsgedanke auch in den lebensweltlich orientierten Projekten eine Rolle.

Insgesamt zeigt die durch die Milieuperspektive betonte und anhand der empirischen Beispiele konkretisierte Differenzierung von Teilnehmenden und Adressatinnen und Adressaten auf der einen und von Lehrenden auf der anderen Seite die „Milieudurchdrungenheit“ von Erwachsenenbildung. Auch die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit muss die unterschiedlichen milieuspezifischen Ausgangslagen aufnehmen und ein „Gespür“ dafür entwickeln, also die unterschiedlichen Zugänge zum Lerngegenstand verstehen, sich darauf einstellen und entsprechende Strategien des Umgangs damit entwickeln und umsetzen.

4 Im Forschungsnetzwerk „Grundbildung und Alphabetisierung“ des Landes NRW („Alpha-Funk“) geraten solche Prozesse im Kontext des Interaktionsgeschehens in Kursen im Dissertationsprojekt von Felix Ludwig in den Blick (vgl. <https://nrw-forschungsnetzwerk.uni-koeln.de>).

Literatur

- Barz, H. & Tippelt, R. (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Barz, H. & Tippelt, R. (2018). Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, S. 161–184. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, U. & Nowak, H. (1982). Lebensweltforschung als neue Perspektive der Meinungs- und Marketingforschung. *Esomar congress, 1982* (Nr. 2), S. 247–289.
- Bolder, A. & Hendrich, W. (2000). *Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). Die feinen Unterschiede. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, S. 31–48. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (1997). Verstehen. In P. Bourdieu & A. Accardo (Hrsg.), *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*, S. 779–802. Konstanz: UVK.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur Analyse von sozialer Selektivität und Chancengleichheit in pädagogischen Handlungsfeldern am Beispiel der Erwachsenenbildung*. Weinheim: Juventa.
- Bremer, H. (2009). Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, S. 287–306. Wiesbaden: Springer VS.
- Bremer, H. (2010). Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus. In Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. & J. Bothe (Hrsg.), *Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung*, Alphabetisierung und Grundbildung Band 5, S. 89–105. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Bremer, H. (2016). Milieu, „Passungen“ und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen. In B. Dausien, D. Rothe & D. Schwendowius (Hrsg.), *Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*, S. 69–96. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bremer, H. (2017). Selektive Weiterbildungsbeteiligung und (Bildungs-)Gerechtigkeit. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2017 (Nr. 2), S. 115–125.
- Bremer, H. (2021). Milieusensible Weiterbildung. *Education permanente*, 2021 (Nr. 1), S. 21–31.
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“*. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Bremer, H., Pape, N. & Schlitt, L. (2020). Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2020 (Nr. 1), S. 57–70.
- Durkheim, É. (1988 [1893]). *Über soziale Arbeitsteilung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Faulstich, P. & Bayer, M. (2006). *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung*. Hamburg: VSA.
- Flaig, B. B., Meyer, T. & Ueltzhöffer, J. (1993). *Alltagsästhetik und politische Kultur*. Bonn: Dietz.
- Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käßlinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Frey, A. & Menke, B. (2021). *Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken. Erfahrungen mit arbeitsorientierter Grundbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Grotlüschen, A., Heinemann, A. M. B. & Nienkemper, B. (2009). Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2009, Jg. 32 (Nr. 4), S. 55–67.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, S. 105–140. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoggart, R. (1957). *The Uses of Literacy*. New Brunswick, London: Pelican.
- Holzcamp, K. (1993). *Lernen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H-Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, S. 103–125. Wiesbaden: Springer VS.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2014). Habitus-sensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrsg.), *Habitus-sensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*, S. 177–207. Wiesbaden: Springer VS.
- Lave, J. (1997). On Learning. *Forum Kritische Psychologie*, 1997 (Nr. 38), S. 120–135.
- Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis*. Münster: Waxmann.
- Reichart, E., Lux, T. & Huntemann, H. (2018). *VolkshochschulStatistik - 56. Folge, Arbeitsjahr 2017*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3278/85/0019w> (Zugriff am: 15.11.2021).
- Rosenblatt, B. von & Bilger, F. (2008). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. 1. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Tietgens, H. (1978 [1964]). Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In W. Schulenberg (Hrsg.), *Erwachsenenbildung*, S. 98–174. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tippelt, R., Reich, J., Hippel, A. von, Barz, H. & Baum, D. (2008). *Weiterbildung und Soziale Milieus in Deutschland*, Milieumarketing implementieren, Bd. 3. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Vester, M., Oertzen, P. von, Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wittpoth, J. (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung*. Opladen: Budrich.
- Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, S. 1149–1172. Wiesbaden: Springer VS.
- Zeuner, C. & Pabst, A. (2011). „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ *Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Soziale Milieus – Grundformen der Bildungsstrategien	43
--------	--	----

„Ansonsten alles okay“ – ein Blick in die Lebenswelt mithilfe der LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität

ANKE GROTLÜSCHEN, KLAUS BUDDEBERG, GREGOR DUTZ, LISANNE HEILMANN

Schlagworte

Level-One Studie 2018, Lebenswelt, Lebensweltbezug

Keywords

Level-One study 2018, environment, real-world reference

Abstract Deutsch

Im Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse der Level-One Studie 2018 mit einem Lebensweltbezug zusammengefasst. Dabei wird deutlich, dass selbst bei geringer Literalität noch eine Reihe von Praktiken erfolgen, wenn auch eingeschränkt. Das Zutrauen in die eigenen Kompetenzen in den Lebensbereichen finanzieller, gesundheitlicher, digitaler und politischer Grundbildung ist eingeschränkt. Besorgnis erregt vor allem die Unsicherheit hinsichtlich der kritischen, eigenständigen Urteilsbildung in den genannten Bereichen. Die quantitativen Befunde werden mit Zitaten aus Gesprächen mit gering literalisierten Erwachsenen sowie mit rudimentär, aber erfolgreich ausgefüllten Schriftstücken untermalt.

Abstract English

In the article, selected results of the Level-One study 2018 are summarized with a real-world reference. It becomes clear that even with low literacy, a number of practices still take place, albeit to a limited extent. Confidence in one's own proficiency in the areas of financial, health, digital and political literacy is limited. Of particular concern is the uncertainty regarding critical, independent assessment in the aforementioned areas. The quantitative findings are underpinned with quotes from conversations with low-literate adults as well as with rudimentary, but successfully completed, written documents.

1 Einleitung – LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität

Die LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität (kurz: LEO 2018) erfasst die Lese- und Schreibkompetenzen der Deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung (18 bis 64 Jahre) und berichtet diese differenziert für die unteren Kompetenzstufen des Lesens und Schreibens – die sogenannten Alpha-Levels. Die Studie schreibt die Ergebnisse der LEO – Level-One Studie aus dem Jahr 2010 (kurz: LEO 2010) fort (vgl. Grotlüschen & Riekmann 2012). Befragt wurden 7.192 Personen, die ausreichend gut Deutsch sprechen, um einer etwa einstündigen Befragung folgen zu können. Die Erhebung ist repräsentativ für die Deutsch sprechende Bevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren und enthält folgende Themen:

- **Digitale** Praktiken und Grundkompetenzen
- **Finanzbezogene** Praktiken und Grundkompetenzen
- **Gesundheitsbezogene** Praktiken und Grundkompetenzen
- **Politische** Praktiken und Grundkompetenzen
- Schriftbezogene Praktiken im Kontext von **Arbeit, Familie und Alltag**
- Lese- und Schreibkompetenz im Kontext von **Weiterbildung**
- Lese- und Schreibkompetenz im Kontext von **Migration und Mehrsprachigkeit**

Dieser Beitrag stellt die lebensweltspezifischen Bereiche zusammen, kann aber nur einen Bruchteil der vorhandenen Befunde aufnehmen. Es empfiehlt sich daher, für Praxisentscheidungen immer auch die Tabellen des Ergebnisbands der LEO-Studie (vgl. Grotlüschen & Buddeberg 2020) zu Rate zu ziehen.

Die Befunde werden mit Erzählungen kontrastiert, die auf Gesprächen mit gering literalisierten Erwachsenen in unterschiedlichen Kontexten basieren. Ein Gespräch mit einem 60-jährigen Mann italienischer Herkunft fand 2019 bei einem gewerblichen Bildungsträger statt, ein weiteres folgte 2021 als Videokonferenz mit der Tochter gering literalisierter Eltern, und beim dritten Gespräch handelte es sich um ein spontanes Gespräch mit einem Arzt.

So lässt sich der Umgang eines 60-jährigen Mannes italienischer Herkunft mit den Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben wie folgt beschreiben:

Herr S. ist 1969 als Zehnjähriger mit seinen Eltern aus Italien eingewandert. Er kann – nach eigener Aussage – gar nicht lesen und schreiben, auch nicht auf Italienisch. Seine Strategie ist gekennzeichnet durch enorme Offenheit („vollständiges Outing“). Er hält mit der Tatsache, nicht lesen und schreiben zu können, nicht hinterm Berg und bittet seine Mitmenschen direkt und ohne Umschweife um Unterstützung. Die immer wieder zitierten Verheimlichungsstrategien („Brille vergessen“, „Hand verletzt“) spielen für ihn keine Rolle: *„Wenn ich eine Adresse habe und den Weg nicht weiß, dann frage ich. Taxifahrer wissen meistens gut Bescheid.“*¹

¹ Es wurde nichts mitgeschrieben oder aufgenommen, sondern aus dem Gedächtnis paraphrasiert mit dem Versuch, den Sprachstil einigermaßen wiederzugeben.

2 Literalität(en) und geringe Literalität

In der Tradition der „New Literacy Studies“ (vgl. Street 2003) lässt sich Literalität als eine soziale Praxis verstehen, die von Kontext zu Kontext, ja von Person zu Person unterschiedlich ist (vgl. Grotlüschen, Buddeberg, Dutz u. a. 2019). Diese vielfältigen „Literalitäten“ stehen gesellschaftlich jedoch nicht gleichwertig nebeneinander. Für die deutsche Sprache nehmen Rechtschreibreformen und der Duden schriftsprachliche Konventionen auf und halten somit eine spezifische Literalität fest. Öffentliche Verwaltung, Schulen und Universitäten sind an die Anwendung dieser Literalität gebunden. Dadurch werden diese Konventionen als „richtige“ / legitime Literalität in der Gesamtgesellschaft etabliert (vgl. Grotlüschen 2011; Street 2003). Die so determinierte Literalität, im Folgenden als dominante Literalität bezeichnet, wurde im Kompetenztest von LEO 2010 und LEO 2018 gemessen.

Geringe Literalität bedeutet, dass eine Person allenfalls bis zur Ebene einfacher Sätze lesen und schreiben kann. In der Systematik von LEO 2018 wird der Bereich geringer Lese- und Schreibkompetenz mit den Alpha-Levels 1 bis 3 beschrieben (vgl. zu der Systematik der Alpha-Levels vertiefend: Grotlüschen & Riekmann 2012).

- Kompetenzen auf dem **Alpha-Level 1** entsprechen der Buchstabenebene. Dass jemand allenfalls auf der Ebene von Buchstaben literalisiert ist, ist in Deutschland sehr selten.
- Kompetenzen auf dem **Alpha-Level 2** entsprechen der Wortebene. Auf diesem Alpha-Level sind Personen in der Lage, einzelne Wörter zu lesen oder zu schreiben, sie scheitern jedoch an der Ebene von Sätzen. Selbst gebräuchliche Wörter werden beim Lesen und Schreiben oftmals Buchstabe für Buchstabe zusammengesetzt.
- Kompetenzen auf dem **Alpha-Level 3** entsprechen der Satzebene. Auf diesem Alpha-Level sind Personen in der Lage, einzelne Sätze zu lesen und zu schreiben, sie scheitern aber an der Ebene zusammenhängender – auch kürzerer – Texte.

Geringe Literalität im Sinne des oben dargelegten Literalitätsbegriffs umfasst diese drei Alpha-Levels. Betroffene Personen sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen in verschiedenen Lebensbereichen in ihrer selbstständigen Teilhabe eingeschränkt.

2.1 Grundkompetenzen (funktional und kritisch)

LEO 2018 erfragt neben der Messung der Literalität und der literalen Praktiken auch Grundkompetenzen in den vier Domänen: digital, finanziell, gesundheitsbezogen, politisch.

Unter einer funktional-pragmatischen Perspektive werden Kompetenzen verstanden als *„kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“* (Klieme & Leutner 2006, S. 879, Hervorhebung im Original). Sehr vereinfacht lässt sich dies folgendermaßen paraphrasieren: *„Kompetenz bedeutet, dass die Handlung vollzogen wird“*.

Dem gegenüber richtet sich das Verständnis *gesellschaftlicher Kompetenzen* des Soziologen Oskar Negt darauf, Angelegenheiten kritisch beleuchten und hinterfragen zu können (vgl. Negt 1990). Wiederum sehr vereinfacht lässt sich dies folgendermaßen paraphrasieren: „Kompetenz bedeutet, dass die Handlung beurteilt werden kann.“

2.2 Teilhabe und Vulnerabilität

Die LEO – Level-One Studie hat eine relativ verbreitete Annahme bezüglich des angenommenen Teilhabeausschlusses widerlegt. Befürchtet wurde ein relativ umfassender Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe durch geringe Literalität (vgl. Döbert & Hubertus 2000). Die erste LEO-Studie hat jedoch gezeigt, dass im Bereich Erwerbstätigkeit nur partiell von versagter Teilhabe auszugehen ist, ebenso im Bereich sozialer Nahbeziehungen.

Mit LEO 2018 wird nun versucht, das Leben mit geringer Literalität anhand der Dimension Teilhabe bzw. Teilhabeausschluss besser zu verstehen, ohne es als unzulänglich zu bewerten.

Die folgenden beiden Beispiele zeigen den Umgang mit Schriftsprache zweier gering Literalisierter in ihrer jeweiligen beruflichen Tätigkeit.



Abbildung 1: Paketlieferungsbeleg

Ein Paketlieferungsbeleg² erklärt, dass die Sendung beim Nachbarn liegt: „Fischer/Ihre Sendung an Ihren Nachbarn übergeben – Kruse“. Die funktional wichtigen Namensschreibungen sind korrekt (bis auf die Großschreibung). Alles Weitere erklärt sich aus dem Kontext und der rudimentären Lesbarkeit des Satzes.

2 Der Beleg ist für den Paketlieferanten eher ein Teil seiner Berufs- als seiner Lebenswelt – für den Adressaten des Pakets jedoch Teil seiner Lebenswelt. Bessere Beispielschriftstücke aus der Lebenswelt liegen uns derzeit nicht vor. Sie wären vermutlich ähnlich, nämlich in funktionaler Weise *erfolgreich* im Leben mit geringer Literalität.

Ein Pannenservice-Beleg enthält als Schadensbeschreibung, dass sich an der Zündspule ein metallischer Fremdkörper befunden habe, der Funkenflug ausgelöst habe. Ansonsten sei alles okay und das Fahrzeug in Ordnung. Der Text auf dem Schadensformular für den Versicherer lautet:

„Fremdkörper an der Zündspule aus Metal funkenflug sonsgen alles ok Fz i. O.“

Das Schadensformular ist darüber hinaus korrekt ausgefüllt (Fahrzeugkennzeichen, Typ, Erstzulassung, Adressen, Versicherungsnummer). Das Formular ist insofern hinreichend bearbeitet und von allen Beteiligten unterzeichnet, der Fremdkörper ist entfernt und das Fahrzeug ist wieder fahrtüchtig.

3 Ergebnisse aus der Lebenswelt

Von den Deutsch sprechenden Erwachsenen lesen und schreiben im Jahr 2018 noch 12,1 Prozent (2010: 14,5 %) auf einem niedrigen Kompetenzniveau (Alpha-Level 1–3). Hochgerechnet auf die Bevölkerung verbleiben rund 6,2 Millionen Erwachsene im Bereich geringer Literalität (2010: 7,5 Millionen Erwachsene) (vgl. nachfolgend Grotlüschen & Riekmann 2012; Grotlüschen & Buddeberg 2020). Von ihnen nehmen 28,1 Prozent an Weiterbildungsmaßnahmen teil (alle: 46,9 %; 2010: 28 % und 42 %³). Lediglich 0,7 Prozent der gering literalisierten Personen nehmen an Grundbildungsmaßnahmen teil (vgl. Reichart, Lux & Huntemann 2018).

3.1 Familiäre Situation und Wohnsituation

Die Unterschiede zwischen den Alpha-Levels hinsichtlich des Familienstands sind gering. Von den gering literalisierten Erwachsenen leben 63,6 Prozent in einer Partnerschaft (alle: 69,9%). Bezüglich der Anzahl von Kindern in den Haushalten gibt es kaum Unterschiede zwischen gering literalisierten Erwachsenen und der Bevölkerung insgesamt, sowohl was das Vorhandensein von Kindern als auch die Anzahl der Kinder im Haushalt angeht. So leben in etwas mehr als einem Drittel der Haushalte Kinder.

In Haushalten entstehen vielfältige Anlässe, für die schriftsprachliche Kompetenzen erforderlich sind. LEO 2018 zeigt, dass sich eine Mehrheit von 69,9 Prozent der gering literalisierten Personen selbst um den Schriftverkehr kümmert (dabei waren Mehrfachantworten möglich, bei denen man sowohl „*ich selbst*“ als auch „*Partner*in*“ nennen konnte). Innerhalb der Gesamtbevölkerung beträgt der Wert 81,4 Prozent. Unterstützungsstrategien sind sehr unterschiedlich, dabei geht die familiäre Unterstützung eher mit emotionaler Belastung einher als die Inanspruchnahme professioneller Unterstützung (vgl. Riekmann, Buddeberg & Grotlüschen 2016).

3 In LEO 2010 beruhte die Bestimmung der gering literalisierten Personen für die Berechnung der Weiterbildungsquote auf einer anderen methodischen Grundlage als 2018. Die Weiterbildungsquoten für LEO 2010 und LEO 2018 sind daher nur bedingt vergleichbar.

Eine studentische Erzählerin beschreibt die Situation in ihrer Familie folgendermaßen:

Ihre Mutter könne kaum lesen und schreiben, der Vater ebenfalls nur sehr wenig. Beide seien nacheinander aus Portugal zugewandert, der Vater sei hier zur Schule gegangen, habe aber abgebrochen, danach folgte eine unterbrochene Arbeits- und Maßnahmenkarriere sowie eine Trennung der Lebensgemeinschaft. Die Mutter sei erst mit ca. 18 Jahren gekommen, habe in Portugal sehr ländlich gelebt und als Kind in der Landwirtschaft helfen müssen, was die Schule zugelassen habe. Die Erzählerin habe sich mithilfe eines Kurzaufenthalts 13-jährig geweigert, in die Familie zurückzugehen und konnte in einer Jugendwohnung leben. Der ältere Bruder blieb in der Familie.

Hinsichtlich der genutzten Unterstützungsstrategien in ihrer Familie gibt die Erzählerin an, dass ihre Eltern unterschiedlich verfahren würden:

Die Mutter frage die Kinder nach Hilfe (Wie schreibt man das? Was steht da?), die Tochter habe die belastende Beziehung nunmehr reduziert, für Hilfe stünde sie dem Bruder zur Verfügung, aber den Eltern nicht mehr. Der Vater helfe sich, indem er die öffentliche Rechtsauskunft oder das Jobcenter anrufe. Es handelt sich hier somit um zwei vollständig unterschiedliche Unterstützungsstrategien: Eine innerfamiliäre und belastende Strategie und eine professionalisierte Strategie.

Herr S. (60-jähriger Mann italienischer Herkunft) beschreibt seine genutzten Unterstützungsstrategien folgendermaßen:

Wenn er etwas mit öffentlichen Stellen zu kommunizieren habe, lasse er sich ebenfalls von Freunden helfen. Alternativ sagt er: „*Ich gehe dann da hin oder rufe an*“. Nach eigener Darstellung entstünden bei ihm keine Stapel unbeantworteter Schreiben. Er nutzt insofern je nach Situation zwei verschiedene Strategien.

3.2 Praktische Lebensbewältigung

Die *literalen Praktiken* stellen Indikatoren der praktischen Lebensbewältigung dar und zeigen über die vier Domänen (digital, finanziell, gesundheitsbezogen und politisch) verteilt ein eher uneinheitliches Bild (s. Tab. 1):

Überweisungsscheine werden häufiger verwendet als in der Vergleichsbevölkerung, während Letztere solche Aufgaben eher online bewältigt. Nachrichtensendungen werden von allen wahrgenommen, wobei es sich nicht um eine schriftbezogene Praktik handelt. Somit ergeben sich bei den literalen Praktiken Differenzwerte von 10,4 bis 31,7 Prozentpunkten gegenüber der Vergleichsbevölkerung. Allerdings geben zwischen 23,6 Prozent (tägliches Lesen einer Zeitung) und 67,8 Prozent (tägliche Nutzung eines mobilen internetfähigen Endgerätes, z. B. Handy oder Smartphone) der gering literalisierten Erwachsenen an, literale Praktiken häufig oder sehr häufig zur Anwendung zu bringen.

Tabelle 1: Literale Praktiken, Angaben in Prozent (häufige oder sehr häufige Nutzung) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität)

	Gering literalisierte Erwachsene (α 1–3)	Höher literalisierte Bevölkerung (α 4 und höher)	Differenz in Prozentpunkten	Signifikanz auf 5%-Niveau
tägliche Nutzung von internetfähigem Computer	43,3	75,0	31,7	sig.
tägliche Nutzung von internetfähigem Handy, Smartphone oder Tablet	67,8	85,9	18,1	sig.
häufige Verwendung von Überweisungsscheinen	30,8	15,1	-15,7	sig.
häufige Verwendung von Onlinebanking	36,3	62,0	25,7	sig.
täglich eine Zeitung lesen (offline/online)	23,6	44,4	20,8	sig.
täglich eine Nachrichtensendung im Fernsehen oder Internet ansehen	61,7	62,3	0,6	n.s.
häufiges Nachsehen von Hinweisen zur Einnahme auf Beipackzetteln	41,2	51,6	10,4	sig.
selbstständiges Ausfüllen von gesundheitsbezogenen Formularen	58,6	88,1	29,5	sig.

Computer und Smartphone: Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192;

Überweisungsscheine: Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die über ein Bankkonto verfügen; n = 6.976;

Onlinebanking: Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die über ein Bankkonto verfügen und zumindest gelegentlich das Internet nutzen; n = 6.564;

Zeitung und Nachrichtensendungen: Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192;

Beipackzettel: Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192;

gesundheitsbezogene Formulare: Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 5.231

Diese Ergebnisse decken sich mit Forschungsergebnissen zu literalen Praktiken, die auf Basis von PIAAC 2012⁴ generiert wurden (vgl. Nienkemper & Grotlüschen 2016). Gleichzeitig werden Unterschiede deutlich: Literale Praktiken mithilfe von Smartphones erfreuen sich hoher Beliebtheit, während Zeitungsnachrichten auch in der

4 Programme for the International Assessment of Adult Competencies (eine von der OECD in Auftrag gegebene internationale Vergleichsstudie zu Kompetenzen Erwachsener)

Internetversion insgesamt nur von einer Minderheit der Bevölkerung rezipiert werden. Für drei der hier diskutierten acht literalen Praktiken gibt die Mehrheit von mehr als 50 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen an, dass sie sie ausübt.

Herr S. beschreibt seine Mediennutzung folgendermaßen:

Er selbst sei nicht im Internet aktiv, schaue dort auch keine Filme oder dergleichen. *„Ich habe keinen Computer. Was soll ich damit? Soll ich den als Kunstwerk auf den Tisch stellen und angucken?“*. Zeitung „lese“ er allenfalls, indem er sich die Bilder anschau. Er informiere sich über das Fernsehen.

3.3 Kritisches Hinterfragen

Die *kritisch-hinterfragenden Kompetenzen* zeigen deutliche Differenzen (s. Tab. 2). Sie liegen zwischen 23 und knapp 38 Prozentpunkten. Hier zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen der Bevölkerungsgruppe der gering literalisierten Erwachsenen und der Vergleichsgruppe. Die Befunde sind insgesamt einheitlicher und robuster als bei den literalen Praktiken.

Tabelle 2: Kritisch-hinterfragende Kompetenzen, Angaben in Prozent (Einfach oder eher einfach finden es...) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität)

	Gering literalisierte Erwachsene (α 1–3)	Höher literalisierte Bevölkerung (α 4 und höher)	Differenz in Prozentpunkten	Signifikanz auf 5%-Niveau
Einfluss der Wohnverhältnisse auf die Gesundheit beurteilen	62,3	87,0	24,7	sig.
Einfluss der Arbeitsbedingungen auf die Gesundheit beurteilen	65,6	88,9	23,3	sig.
Vorteile und Risiken von Onlinebanking beurteilen	39,6	70,7	31,1	sig.
Vorteile und Risiken von Käufen mit Ratenzahlung beurteilen	49,3	76,6	27,3	sig.
Beteiligung an einer Unterschriftenaktion beurteilen	36,9	74,5	37,6	sig.
Teilnahme an einer Demonstration beurteilen	30,5	59,4	28,9	sig.
beurteilen, ob eine politische Partei vertritt, was ich wichtig finde	38,8	67,7	28,9	sig.

(Fortsetzung Tabelle 2)

	Gering literalisierte Erwachsene (α 1–3)	Höher literalisierte Bevölkerung (α 4 und höher)	Differenz in Prozentpunkten	Signifikanz auf 5%-Niveau
die Glaubwürdigkeit von Nachrichten im Internet beurteilen	52,1	79,8	27,7	sig.
unterscheiden, ob es sich bei einem im Internet stehenden Text um eine Information oder Werbung handelt	45,2	75,1	29,9	sig.
beurteilen, warum kostenlose Online-Dienste an den persönlichen Daten ihrer Nutzer:innen interessiert sind	34,5	57,5	23,0	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$ bzw. im Bereich „digital“ diejenigen, die zumindest gelegentlich das Internet nutzen; $n = 6.763$

Es wird deutlich, dass sich ein wesentlich geringerer Anteil der gering literalisierten Personen beim kritischen Hinterfragen alltäglicher Belange sicher fühlt, beispielsweise beim Beurteilen der Vertrauenswürdigkeit von Nachrichten oder gesundheitsrelevanter Informationen. In vielen Belangen, z. B. Gesundheit, bleiben gering literalisierte Erwachsene abhängig von Dritten und können selbst keine Informationen recherchieren.

Ein Arzt beschreibt eine Situation in seiner Praxis folgendermaßen:

Er erwähnt einen dauerhaft betreuten Patienten, bei dem er nicht sicher sei, ob er lesen könne. Es gäbe Schriftstücke, die der Patient ihm hinüberreiche mit Fragen, bei denen der Arzt sich denke: „Hm. Aber das steht doch da?!“ Der Arzt habe sich schon gefragt, ob der Patient überhaupt lesen könne. Er habe sich dann aber gefragt, ob er so etwas überhaupt ansprechen könne. Das sei ja sicher sehr schambesetzt.

3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Abbildung 2 gibt einen Überblick über die durchschnittlichen Differenzen in Prozentpunkten zwischen gering Literalisierten und dem Bevölkerungsdurchschnitt in Bezug auf die oben genannten Lebensbereiche.

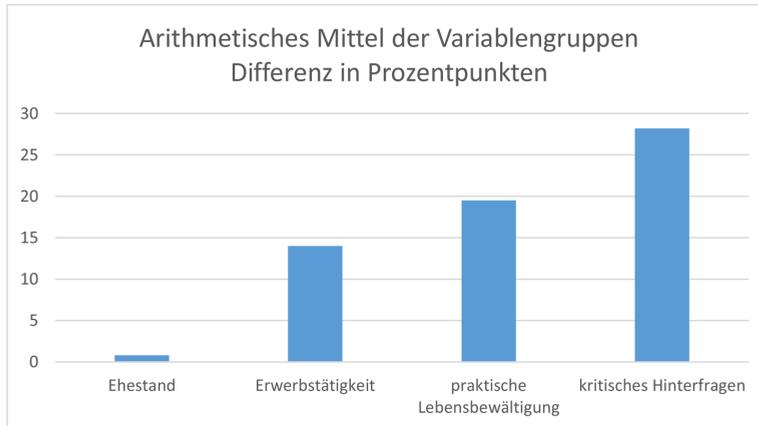


Abbildung 2: Arithmetisches Mittel der Variablengruppen je Teilhabebereich im Verhältnis zueinander (Quelle: eigene Berechnungen)

Die Differenzen gehen beim Ehestand gegen Null, liegen bei der Erwerbstätigkeit aber bereits bei einem Nachteil von 14 Prozentpunkten. Die Analysen zeigen zudem, dass die schriftbezogenen Anforderungen des praktischen Lebens teils von einer Mehrheit, teils von einem Drittel der gering Literalisierten selbst bewältigt werden. Die durchschnittliche Differenz zum Bevölkerungsdurchschnitt liegt bei 19,5 Prozentpunkten. Hier zeigt sich also schon eine erhöhte Vulnerabilität der Adressatengruppe. Die Möglichkeit der praktischen Lebensbewältigung ist nicht in gleichem Maße sichergestellt wie in der Vergleichsbevölkerung. Hinsichtlich des kritischen Hinterfragens mit einer durchschnittlichen Differenz von 28,2 Prozentpunkten zum Bevölkerungsdurchschnitt ist außerdem eine deutlich höhere Vulnerabilität festzustellen als bezüglich der ersten zwei Aspekte (familiäre/berufliche Teilhabe und praktische Lebensbewältigung).

4 Zusammenfassung

Die Mehrheit der als gering literalisiert bezeichneten Erwachsenen ist nicht etwa vom Arbeitsmarkt oder Sozialleben ausgeschlossen, sondern dauerhaft in den ersten Arbeitsmarkt und in familiäre Strukturen eingebunden. Im Kontext der LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität wird versucht, diesen Befund mit der Bezeichnung *Leben mit geringer Literalität* anzuerkennen.

Den genaueren Blick konnte LEO 2018 auf die Lebenssituation richten. Die oben herangezogenen Ergebnisse zeigen, dass gering literalisierte Erwachsene vielerlei lite-

rale Praktiken ausüben. Dabei stellen sich einige Bereiche als niedrigschwellig heraus, z. B. der Umgang mit dem Smartphone. Die ebenfalls erfragten Umgehungsstrategien (z. B. Fernsehnachrichten statt Zeitung) zeigen, dass auf praktischer Ebene nach wie vor eine Reihe von Möglichkeiten besteht, in den vier oben genannten Domänen funktional teilzuhaben. Auch hier ist es wichtig, begriffliche Stigmatisierungen, sprachliche Verletzungen, Defizitzuschreibungen und Essenzialisierungen zu vermeiden.

Ein weniger verletzendes Literalitätsverständnis bedeutet jedoch nicht, dass es keinen Handlungsbedarf gäbe. Die möglicherweise eher habituell als literalitätsspezifisch zu erklärenden Grenzen der souveränen Lebensgestaltung zeigen sich in der Handlungsunsicherheit der Befragten bezüglich des *kritischen Hinterfragens*. Kritisches Hinterfragen stellt eine zentrale Komponente des Verstehens machtdurchwobener Verhältnisse, der politischen Willensbildung und der pluralen, relationalen und kollektiven Interessenartikulation dar. Das scheint jedoch genau der bildungsspezifische Kern einer Demokratie, wie Oskar Negt in seinem Spätwerk wiederholt: „*Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein*“ (Negt 2010, S. 13).

Insgesamt zeigt sich, dass in der familialen und nachbarschaftlichen Lebenswelt und in den inhaltlichen Domänen Gesundheit, Politik, Digitalisierung und Finanzen vielerlei Teilhabeausschlüsse verborgen liegen. Auch wenn das Stereotyp der vermeintlich hilflosen und ausgeschlossenen gering literalisierten Erwachsenen solide widerlegt ist, bleiben doch viele Hürden im Alltag bestehen. Solange es um die praktische Lebensbewältigung geht, ist ein deutliches Engagement im Leben mit geringer Literalität erkennbar. Wenn es jedoch darum geht, eine zweite Meinung einzuholen, etwas Unklares noch einmal nachzulesen oder bei Unsicherheiten genauer nachzusehen, macht sich der Nachteil geringer Literalität sehr deutlich bemerkbar. Es ist schwierig, zu einer eigenständigen Beurteilung politischer, gesundheitlicher, finanzieller oder digitaler Angelegenheiten zu gelangen, wenn das Lesen und Schreiben sehr schwerfällt. Insofern bedarf es entsprechender lebensweltlicher Unterstützungsformate, Anregungen und Angebote.

Literatur

- Döbert, M. & Hubertus, P. (2000). *Ihr Kreuz ist die Schrift: Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. (1. Aufl.). Münster [u. a.]: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.
- Grotlüschen, A. (2011). Zur Auflösung von Mythen: Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea. - Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. In A. Grotlüschen, R. Kretschmann, E. Quante-Brandt & K. D. Wolf (Hrsg.), *Alphabetisierung und Grundbildung: Vol. 6. Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*, S. 12–39. Münster [u. a.]: Waxmann.

- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020). *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). Practices and Competencies – Evidence from an Adult Literacy Survey in Germany. In M. Schemmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/International Yearbook of Adult Education*, (2019), S. 17–34. Bielefeld: wbv Publikation.
- Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (Hrsg.) (2012). *Alphabetisierung und Grundbildung: Vol. 10. Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie*. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2006, Jg. 52 (Nr. 6), S. 876–903. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4493/pdf/ZfPaed_2006_Klieme_Leutner_Kompetenzmodelle_Erfassung_Lernergebnisse_D_A.pdf (Zugriff am: 19.10.2021).
- Negt, O. (1990). Überlegungen zur Kategorie „Zusammenhang“ als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 26(4), S. 11–19.
- Negt, O. (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.
- Nienkemper, B. & Grotlüschen, A. (2016). *Erreichbarkeit und Kompetenznutzung von Erwachsenen mit niedriger Lesekompetenz. Sekundäranalysen aus PIAAC*. Heft 2. Hamburg: Universität Hamburg. Verfügbar unter https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/erwachsenenbildung-und-lebenslanges-lernen/projekte/aktuelle-projekte/_images/nienkemper-grotlueschen-erreichbarkeit-und-kompetenznutzung.pdf (Zugriff am: 19.10.2021).
- Reichart, E., Lux, T. & Huntemann, H. (2018). Volkshochschul-Statistik - 56. Folge, Arbeitsjahr 2017. Bielefeld: wbv. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3278/85/0019w> (Zugriff am: 15.11.2021).
- Riekmann, W., Buddeberg, K. & Grotlüschen, A. (Hrsg.) (2016). *Umfeldstudie: Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen*. Münster, New York: Waxmann.
- Street, B. (2003). What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 2003, Jg. 5 (Nr. 2), S. 77–91.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Paketlieferungsbeleg	56
Abb. 2	Arithmetisches Mittel der Variablengruppen je Teilhabebereich im Verhältnis zueinander	62

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Literale Praktiken, Angaben in Prozent (häufige oder sehr häufige Nutzung) . .	59
Tab. 2	Kritisch-hinterfragende Kompetenzen, Angaben in Prozent (Einfach oder eher einfach finden es...)	60

Kapitel I – Kooperation und Netzwerke

Gemeinsam Grundbildung – Chancen und Perspektiven einer Annäherung zwischen Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit

LAURENTIA MOISA, FABIAN WALPUSKI

Schlagworte

Erwachsenenbildung, Soziale Arbeit, fächerübergreifende Zusammenarbeit

Keywords

adult education, social work, interdisciplinary cooperation

Abstract Deutsch

Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener ist eine Querschnittsaufgabe und erfordert eine solide und zuverlässige Zusammenarbeit vieler Partner:innen. Grundbildungsarbeit gelingt dort, wo gute Vernetzungen und Synergieeffekte zum Tragen kommen, kooperative Strukturen entstehen, die gemeinsame Nutzung von Ressourcen gelingt und sich Menschen aktiv beteiligen. In diesem Beitrag stehen folgende Fragen im Mittelpunkt: Wie kann Grundbildung als gemeinsame Aufgabe von Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit gestaltet werden? Wo liegen die Chancen und Herausforderungen einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit? Wie kann eine disziplinäre Annäherung beider Professionen gelingen?

Abstract English

Adult literacy and basic education is a cross-cutting task and requires solid and reliable cooperation between many partners. Basic educational work succeeds when good networking and synergy effects come into play, cooperative structures arise, resources are shared, and people actively participate. The article focuses on the following questions: How can we design basic education as a joint task of adult education and social work? What are the opportunities and challenges of interdisciplinary cooperation? How can a disciplinary approach between the two professions succeed?

1 Einführung

Die Alphabetisierung und Grundbildung deutschsprachiger Erwachsener ist in den vergangenen Jahren immer stärker in den öffentlichen Fokus gerückt. Veröffentlichungen, wissenschaftliche Erhebungen (u. a. LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität) und geförderte Maßnahmen, wie etwa im Rahmen der AlphaDekade (2016–2026), tragen dazu bei, dass viele Beteiligte auch jenseits der Bildungslandschaft das Thema in ihr Tätigkeitsfeld einbinden, um Menschen den Zugang zu Unterstützungs- und Lernangeboten zu ebnen. Vor allem der Förderschwerpunkt der lebensweltlich orientierten Entwicklungsvorhaben setzt neue Akzente, indem er Kooperationen mit sozialräumlichen Trägern ermöglicht und alltagsrelevante, lebensnahe Lernbezüge schafft.¹

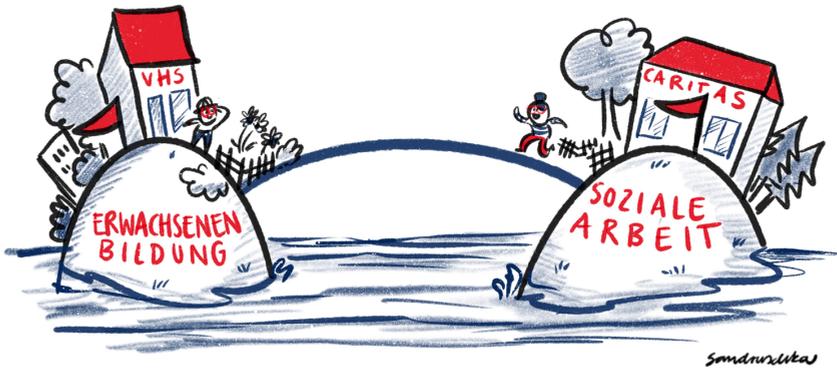


Abbildung 1: Brücken bauen zwischen Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit

2 Grundbildung fächerübergreifend denken

Die Träger der Erwachsenenbildung, allen voran die Volkshochschulen, sind seit Langem die wichtigsten Orte der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Sie halten seit Jahren, teils sogar Jahrzehnten, regelmäßige Lernangebote vor und sichern diese an ihren Standorten unter vielfältigen Bemühungen. Die Volkshochschulen bieten im Bereich Grundbildung insbesondere Lese- und Schreibkurse für Erwachsene an sowie Möglichkeiten nachholender Bildung in Form von Schulabschlüssen und beruflicher Qualifizierung.

Mit den Erkenntnissen und Entwicklungen der letzten Jahre wird jedoch deutlich, dass die Erwachsenenbildung das Thema der Grundbildung nicht allein verantworten und bearbeiten kann. Sie braucht unterstützende Institutionen jenseits der

¹ Die Erfahrungen und Erkenntnisse im vorliegenden Artikel basieren auf dem Kooperationsprojekt *GruKiTel* (Kooperationspartner: Thüringer Volkshochschulverband e.V., Caritasverband für das Bistum Erfurt e.V. und Bildungswerk im Bistum Erfurt e.V.).

Bildungslandschaft, die eine andere und größere Reichweite bezüglich der Zielgruppe haben. Neue Wege der Ansprache sind ebenso wichtig und notwendig wie die Sensibilisierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und die Entwicklung alternativer, auch non-formaler und informeller Lernangebote mit unmittelbarem Alltagsbezug. Eine wichtige Erkenntnis der vergangenen Jahre lautet: Alphabetisierung und Grundbildung deutschsprachiger Erwachsener kann nicht auf formale Lese- und Schreibangebote reduziert bleiben. Es braucht

- vielfältige Angebotsformen, die der Heterogenität der Zielgruppe gerechter werden,
- Angebote, in denen die lebens- und alltagspraktische Anwendung von Schrift- und Zeichensystemen im Vordergrund steht und
- die Einbindung der Zielgruppe mit ihren Lebensthemen, samt Würdigung ihrer Lebenserfahrungen.

Die Erwachsenenbildung kann diese Aufgabe allein nicht leisten, wohl aber in Verbindung mit anderen Beteiligten. So können zum Beispiel die Kirchen über ihre Wohlfahrtsverbände (wie beispielsweise die Caritas), ihre Dienste und sozialpädagogische Expertisen einen erweiterten Blick auf die praktische Grundbildungsarbeit einbringen und neue alternative Angebotsformen im Sinne der Zielgruppe aktiv unterstützen.



Abbildung 2: Grundbildung als gemeinsame Aufgabe

3 Soziale Partner:innen aktiv einbeziehen

Die sozialen Dienste und Einrichtungen nehmen in ihren Tätigkeitsbereichen ganz besonders die gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen der letzten Jahre wahr. In der Begleitung von Menschen aller Generationen erleben sie veränderte Anforder-

rungen in Bezug auf Lebensplanung, Berufsorientierung und Alltagsorganisation. So setzen notwendige Aufgaben und Erledigungen heutzutage ein vielfach höheres Maß an Flexibilität und Selbstorganisation voraus, oft verbunden mit digitalen Kenntnissen und technischen Voraussetzungen. Einmal erworbenes (Schul-)Wissen erweist sich mittel- und langfristig oft nicht mehr oder nur eingeschränkt als nützlich und anwendbar (vgl. u. a. Mengel 2007). Zugleich stehen, je nach sozialer und persönlicher Lage, unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung, um diesen veränderten Anforderungen gerecht zu werden. In den sozialen Beratungsdiensten wie der Familien-, Lebens- oder Schuldnerberatung erfahren Menschen konkrete Unterstützung und individuelle Begleitung durch kompetente Mitarbeitende und ein funktionierendes Netzwerk. Hier findet die Erwachsenenbildung mit den Fachkräften aus der Sozialen Arbeit kompetente Partner. Gleichzeitig kann sie sich mit dem Konzept der alltagspraktischen Grundbildung unmittelbar einbringen, denn beide Professionen, die Erwachsenenbildung wie die Soziale Arbeit, fokussieren ähnliche Zieldefinitionen in der Arbeit mit Menschen, etwa aktive Teilhabe am Gemeinwesen, Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit (vgl. Deigendesch, Janicki & Schulze in diesem Band).²

In den vergangenen Jahren hat sich die Erwachsenenbildung vorrangig darauf fokussiert, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Netzwerken und kooperativen Strukturen, zum Beispiel Mitarbeitende in Beratungen und sozialen Diensten, in Form von Informationsveranstaltungen und speziell entwickelten Schulungskonzepten für das Thema der Grundbildung zu sensibilisieren. Dieses Vorgehen ist fraglos ein zentraler Bestandteil für die Einführung in das Thema, vermittelt wesentliche Hintergrundinformationen und stellt eine thematische Einordnung sicher. Je nach Tätigkeitsbereich lassen sich auch inhaltliche Schwerpunkte variieren, anpassen oder erweitern. Die Erfahrungen aus der Projektarbeit der letzten Jahre zeigen aber auch: Schulungssituationen, auch wiederholte, bieten nicht zwangsläufig günstige Bedingungen für eine gestalterische, nachhaltige Zusammenarbeit zwischen den Partnerinnen und Partnern der unterschiedlichen Fachbereiche, denn bei der Sozialen Arbeit handelt es sich um ein eigenständiges Wissenschafts- und Berufsfeld. Sie operiert in eigenen Strukturen und mit den ihr eigenen Arbeitsweisen, Erfahrungen und Perspektiven. Somit führt eine erwachsenenbildnerische Begründung von Alphabetisierung und Grundbildung nicht automatisch zu einem uneingeschränkten Verstehens- und Verständnisprozess zwischen den Fachbereichen. In Sensibilisierungsformaten können Sichtweisen beider Fachbereiche zwar durch methodisches, gut reflektiertes Arbeiten zusammengeführt werden, bleiben aber durch den dominierenden Blick der Erwachsenenbildung nicht selten eindimensional. So entsteht bei den Kooperationspartnern der Sozialen Arbeit immer wieder der Eindruck einer zusätzlichen, teils fachlich fremden Aufgabe, die es neben den ohnehin sensiblen, herausfordernden Themen und dem knappen Zeitmanagement nun auch noch zu bearbeiten gilt. Das bedeutet, trotz individuell angepasster Schulungen, Informationsveranstaltungen und -gesprächen in den sozialräumlichen Einrichtungen und Diensten von Caritas

2 Aus Sicht der Sozialen Arbeit sind hier besonders die wissenschaftlichen Beiträge von Thomas Rauschenbach zu empfehlen (Rauschenbach 2013, S. 2 und 2015, S. 133).

und Kirche zeigen sich Hemmnisse und Barrieren seitens der Mitarbeitenden im Umgang mit dem Thema. Dies bestätigen auch Ergebnisse aus Umfragen unter Fachkräften der Sozialen Arbeit (vgl. Kemner, Fischer, Moisa u. a. 2020). Zwar nehmen Fachkräfte in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Beratungen und sozialen Dienste geringe Schriftsprachkompetenzen bei Erwachsenen mehrheitlich wahr oder vermuten diese, jedoch sprechen mehr als ein Drittel der Befragten die Klientinnen und Klienten darauf nicht an. Hierfür konnten folgende Motive und Hintergründe ermittelt werden:

- Die Anliegen von Klientinnen und Klienten sind gravierend (zum Beispiel Suchtverhalten, Überschuldung, drohende Wohnungslosigkeit) und werden in der Beratungssituation daher vorrangig oder ausschließlich angesprochen und bearbeitet.
- Fachkräfte zeigen sich besorgt, wichtige Vertrauensbeziehungen zu gefährden bzw. Personen in eine beschämende Situation zu bringen, wenn sie geringe Literalität ansprechen.
- Fachkräften fehlt das inhaltlich-didaktische Wissen zu grundbildungsbezogenen Lernangeboten, um geeignete Verweise und Vermittlungen vorzunehmen.
- Aufgrund hoher Auslastung haben Fachkräfte kaum zeitliche Ressourcen, um geringe Literalität in den Beratungen und Diensten zu thematisieren.³



Abbildung 3: Grundbildung „to go“ – Was brauchen Multiplikatoren?

³ Die Umfeldstudie (vgl. Buddeberg, Riekmann & Grotlüschen 2016) skizzierte bereits ähnliche Handlungsmuster in Bezug auf das mitwissende Umfeld im professionellen Bereich.

Die Bitte der Erwachsenenbildung um Ansprache und Verweis von Menschen mit Grundbildungsbedarf in bestehende Lernangebote sowie der Aufbau niedrigschwelliger Unterstützungsangebote in den eigenen Beratungen und sozialen Diensten sind keine selbstverständlich erwartbaren Folgehandlungen. Für eine erfolgreiche und vertrauensvolle Zusammenarbeit braucht es langfristig

- interdisziplinäre Begegnungs- und Verständigungskonzepte, welche die Sichtweisen, Erfahrungen und Expertise beider Fachbereiche zusammenführen, um integrative Aktivitäten und Handlungsprozesse in den Strukturen und Einrichtungen nachhaltig entwickeln zu können,
- die konkrete Einbindung aktueller fachlicher Diskurse aller beteiligten Disziplinen und Berufsfelder zu lebens- und alltagsbezogenen Lern- und Unterstützungsmaßnahmen,
- eine gemeinsame Auseinandersetzung mit Barrieren und Hemmnissen im Umgang mit dem Thema und der Zielgruppe und
- eine strukturelle Verankerung in beiden Professionen und eine nachhaltige Finanzierungsstruktur.

4 Den Bildungsbegriff aufbrechen

Bildung hat in Deutschland eine lange Tradition. Insbesondere die schulische Kompetenzvermittlung als formale Bildungsform und das Lesen und Schreiben als herausragende Kulturtechniken haben einen hohen Stellenwert und bestimmen den Bildungsbegriff maßgeblich. Die Erwachsenenbildung orientierte sich in den Anfängen der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit viele Jahre an diesem traditionellen Bildungsverständnis, indem sie nach Betroffenen „suchte“, um diese in nachholenden Angeboten zu „beschulen“. „Der Begriff der Grundbildung umfasste lange Zeit neben der Förderung der Schriftsprachkompetenzen lediglich Bildungsangebote im Bereich Rechnen“ (Haas 2016, S. 6). Dieser Blick weitete sich die letzten Jahre, mit der ständig zunehmenden Komplexität der Gesellschaft und den damit verbundenen Mindestanforderungen zur gesellschaftlichen Teilhabe, zusehends. Auch die Einsicht, dass Grundbildungsarbeit eine Querschnittsaufgabe darstellt, die in Zusammenarbeit mit weiteren gesellschaftlichen Bereichen und Berufsfeldern verantwortet und mitgestaltet werden muss, hat zu einem breiteren Verständnis beigetragen. Unter diesen Einflüssen konnte der Bildungsbegriff im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses erweitert und aktualisiert werden. So sind soziale Kompetenzen, die eine aktive Teilhabe in der Gesellschaft inkludieren, mittlerweile ebenso berücksichtigt wie individuelle Kompetenzen, die es dem Einzelnen ermöglichen, eigene Erfahrungen, Gedanken und Emotionen in den Bildungs- und Lernprozess zu integrieren (vgl. Rauschenbach 2015 und 2013). Durch „netzwerkende“ und kooperative Maßnahmen und Einflüsse haben seit einigen Jahren nun auch aufsuchende Konzepte Einzug in die Erwachsenenbildung gehalten und das traditionell geprägte Begriffsverständnis zusätzlich aufgebrochen. Transparenz, Flexibilität, Niedrigschwelligkeit, Alltagsnähe

und die Ausrichtung an den Fragen und Themen der Zielgruppe sind entscheidende Koordinaten in der Bildungsarbeit geworden, insbesondere auch in der Arbeit mit Personen, die durch bisherige Bildungsangebote noch nicht erreicht werden. Daher braucht es vielfältige Vernetzungsstrukturen, die über die üblichen regionalen Bildungslandschaften hinausreichen (vgl. Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner 2015).



Abbildung 4: Grundbildung als alltagspraktische Anwendung von Schrift

Angesichts der Komplexität des Themas sowie der gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen und Entwicklungen der letzten Jahre ist die Erwachsenenbildung angehalten, die Soziale Arbeit weitaus aktiver in die Grundbildungsarbeit einzubinden. Das bedeutet für die Erwachsenenbildung, dass sie kooperatives und „netzwerken-des“ Arbeiten bewusster und partizipativer planen und gestalten muss. Das Sich-Einlassen auf andere Disziplinen und Berufsfelder schließt auch einen reflektierten Umgang mit begrifflichen Selbstverständlichkeiten ein. Gängige Bezeichnungen wie nachholende Bildung, Kompetenzerwerb, Kurs oder Dozent:in brauchen einen reflektierten Umgang in der Grundbildungsarbeit, ebenso zuletzt „übernommene“ Begriffe wie Sozialraumorientierung und Lebensweltorientierung. Die Institutionen der Sozialen Arbeit sind ihrerseits gefordert, stärker die Annäherung an den Bildungsbegriff zu suchen und ihren erwachsenenbildnerischen Auftrag klarer herauszuarbeiten (vgl. Miller 2003). In den fachlichen Diskussionen und wissenschaftlichen Publikationen wird Soziale Arbeit als Schnittstelle zur Grundbildungsarbeit kaum thematisiert (vgl. Dorschky 2016). Ihre wertvollen Erfahrungen in der praktischen Arbeit mit Erwachsenen, samt den angewendeten sozialpädagogischen Prinzipien und Methoden, sollten bewusster mit den hilfeorientierten Handlungsansätzen und dem Grundsatz „Hilfe zur Selbsthilfe“ verknüpft werden (vgl. Loibl 2005). Somit kann ein erweiterter Bildungsbegriff die Kooperationsarbeit zwischen Erwachsenenbildung und Sozialer Ar-

beit stärken und nachhaltig ausgestalten. Gleichzeitig sichert dieser die Integration von alltags- und lebensnahen Themen, Fragen und Motivationen der Zielgruppe für eine vielfältige und vielgestaltige Grundbildungslandschaft und erleichtert die Zugänge zu Lern- und Unterstützungsangeboten vor Ort (vgl. Rauschenbach 2015).

5 Gemeinsame Perspektiven herausarbeiten



Sandrusukas

Abbildung 5: Zusammenarbeit auf Augenhöhe

Ausgehend von den kooperativen und „netzwerkenden“ Erfahrungen der vergangenen Projektjahre scheint ein erweitertes Verständnis von Zusammenarbeit zwischen Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit unabdingbar. Für künftige fachbereichsübergreifende partnerschaftliche Maßnahmen und Projekte in der Grundbildungsarbeit, die um Nachhaltigkeit und tragfähige, langfristige Netzwerkarbeit bemüht sind, können folgende Handlungsempfehlungen abgeleitet werden:

- Erfahrungen und Expertise der sozialen Partner in grundbildungsorientierte Sensibilisierungs- und Planungsprozesse gleichberechtigt integrieren
- vielfältige Gesprächs- und Reflexionsräume öffnen, um sich auf die jeweils andere Disziplin und ihre Perspektiven, Themen und Arbeitsweisen einzulassen (z. B. durch interdisziplinäre Begegnungen, Hospitationen, gemeinsame Reflexionsrunden)
- aktuelle wissenschaftliche Diskurse der Disziplinen und Fachbereiche in die kooperative Angebotsplanung und -umsetzung einbeziehen (z. B. lebenswelt- und

bildungsorientierte Entwicklungen in der Sozialen Arbeit (vgl. u. a. Rauschenbach 2003 und 2015; Miller 2003), sozialarbeiterische Ansätze in freiwilligen, nicht-formalen Bildungsbereichen (vgl. u. a. Loibl 2005))

- bildungsorientierte Maßnahmen der Erwachsenenbildung und hilfeorientierte Handlungsansätze der Sozialen Arbeit theoretisch und praktisch zusammenführen
- Selbstverständlichkeit von (Fach-)Sprache und angewandten Begrifflichkeiten berücksichtigen und ggf. neu beschreiben (vgl. Rauschenbach 2013 und der konzeptionelle Ansatz der „Alltagsbildung“)
- Verständnisprozesse fortlaufend pflegen, Gesprächs- und Kommunikationsstrukturen etablieren und gemeinsame Zielvereinbarungen reflektieren und ggf. neu bestimmen
- praktische Handlungsfelder und die daraus abzuleitenden grundbildungsorientierten Angebotsmöglichkeiten vielfältig denken und gestalten: formal (Qualifizierungen und Schulabschlüsse), non-formal (arbeits- / berufsbezogene Maßnahmen und Freiwilligendienste) und informell (Elternbildung und andere präventive Maßnahmen)
- Bewusstsein für Grundbildung im Sinne von Alltagsbildung und Teilhabe schaffen unter aktiver Einbindung der Zielgruppe mit ihren Fragen, Themen und Bedürfnissen

6 Ausblick

Viele lebensweltorientierte Projekte machen deutlich, dass eine Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit strategisch lohnenswert ist. Durch die Vernetzung und Kooperation können neue Zugangs- und Ansprachewege von gering literarisierten Erwachsenen erschlossen und Lernangebote stärker an den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Betroffenen ausgerichtet werden. Besonders im disziplinären Verhältnis zwischen Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung wird deutlich, dass der Ansatz der Lebensweltorientierung tragfähig ist und zahlreiche Schnittstellen und Ansatzpunkte für Kooperationsstrukturen möglich macht. Lag der Fokus bislang auf der Gewinnung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und dem Auftrag des Verweisens in Angebotsstrukturen, ermöglicht eine intensivere interdisziplinäre Begegnung eine deutlich stärkere kooperative und partizipative Komponente, gerade mit Blick auf ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das wichtig und notwendig ist, um ein erhöhtes Wirkpotenzial in der Grundbildungsarbeit zu erreichen und lebensweltorientierte Unterstützungs- und Teilhabeprozesse zu ermöglichen. Vor allem der interdisziplinäre Austausch und die gegenseitige Bewusstseinsbildung sollten in den nächsten Jahren weiterverfolgt werden, um lebenswelt- und sozialraumorientierte Bildungskonzepte zu entwickeln und eine dauerhafte strategische Partnerschaft zwischen Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit zu etablieren.



Abbildung 6: Kompetenzen bündeln – Grundbildung gemeinsam unterstützen

Literatur

- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“*. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Buddeberg, K., Riekmann, W. & Grotlüschen, A. (2016). *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen*. Münster: Waxmann.
- Dorschky, L. (2016). Soziale Arbeit im Kontext der Erwachsenenalphabetisierung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, S. 264–276. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Universität Hamburg: Pressebroschüre.
- Haas, M. (2016). *Grundbildung – was ist das?* Verfügbar unter https://www.fachstelle-grundbildung.de/files/fachstelle-grundbildung/userfiles/downloads/2016_04_20-handreichung-grundbildung.pdf (Zugriff am: 10.11.2021).
- Kemner, J., Fischer, M., Moisa, L. & Walpuski, F. (2020). Wie die Ansprache und Unterstützung von gering literalisierten Erwachsenen gelingt. Zwischenergebnisse aus den Projekten InSole und GruKiTel. *dis.kurs*, (Nr. 3), S. 10–12.
- Loibl, S. (2005). Allianz für's Leben. Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Sozialarbeit. *DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (Nr. 2), S. 49–51.
- Miller, T. (2003). *Sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Theoretische Begründung und Praxis*. München: Luchterhand.

- Mengel, M. (2007). *Familienbildung mit benachteiligten Adressaten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauschenbach, T. (2013). Bildung ist mehr als Schule. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. *Bundeszentrale für politische Bildung*. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/149483/alltagsbildung> (Zugriff am: 10.11.2021).
- Rauschenbach, T. (2015). Lebensweltorientierung + Bildung = Alltagsbildung? Zumutungen und Annäherungen für die Sozialpädagogik. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 13. Jg., (Nr. 2), S. 125–133.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Brücken bauen zwischen Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit	70
Abb. 2	Grundbildung als gemeinsame Aufgabe	71
Abb. 3	Grundbildung „to go“ – Was brauchen Multiplikatoren?	73
Abb. 4	Grundbildung als alltagspraktische Anwendung von Schrift	75
Abb. 5	Zusammenarbeit auf Augenhöhe	76
Abb. 6	Kompetenzen bündeln – Grundbildung gemeinsam unterstützen	78

Aufbau nachhaltiger Kooperationen und Netzwerke: Gelingensbedingungen und Stolpersteine unter spezieller Berücksichtigung des Selbstverständnisses von Bildungsträgern und Einrichtungen der Sozialen Arbeit

KATJA DEIGENDESCH, ROBERT JANICKI, MARIA SCHULZE

Schlagworte

Kooperation, Bildungsträger, Soziale Arbeit

Keywords

cooperation, educational institutions, social work

Abstract Deutsch

Basierend auf den Erfahrungen aus den Projekten *GrubiSo* und *Lernen fürs Leben* wird das Thema Kooperation zwischen Bildungsträgern und Einrichtungen der Sozialen Arbeit beleuchtet. Neben unterschiedlichen Aspekten, die bei der Entscheidung für eine Kooperation eine Rolle spielen, steht die Anbahnung eines möglichst nachhaltigen Kooperationsprozesses im Fokus, wobei es unter anderem auch um das Selbstverständnis der jeweiligen Partner geht. Dabei wird die Bedeutung des Wissens beider Seiten um die notwendigen Faktoren für den Aufbau gelingender Kooperationen deutlich, damit die vorhandenen Potenziale zukünftig besser genutzt und gefördert werden können.

Abstract English

Based on the experiences from the projects *GrubiSo* and *Lernen fürs Leben*, the topic of cooperation between educational institutions and social work institutions is highlighted. In addition to various aspects that play a role in the decision to cooperate, the focus is on initiating a cooperation process that is as sustainable as possible, including the self-image of the respective partners. The importance of the knowledge about the necessary factors needed for the establishment of successful cooperations from both sides becomes clear, in that the existing potential can be better used and promoted in the future.

1 Einführung

Die traditionelle angebotsorientierte Programmplanung von Weiterbildungsträgern erreicht in der Regel nicht diejenigen Menschen, die aus den unterschiedlichsten Gründen keinen Zugang zum lebenslangen Lernen gefunden haben. Gerade Volkshochschulen, deren öffentlicher Auftrag darauf ausgerichtet ist, Bildung für alle Menschen zu ermöglichen und deren Angebot Kurse im Bereich der Grundbildung und Alphabetisierung beinhaltet, unterliegen hier der Notwendigkeit eines Strategiewechsels. Um mehr Menschen mit Grundbildungs- und Alphabetisierungsbedarf erreichen zu können, müssen sich die Bildungseinrichtungen auf die Zielgruppen zubewegen und es müssen neue Lernorte und -methoden erschlossen werden (vgl. Althen, Deigendesch, Deufel u. a. 2020, S. 1). Diese Herausforderung ist von Bildungseinrichtungen allein kaum zu bewältigen. Personen mit Grundbildungs- und Alphabetisierungsbedarf scheuen aufgrund der meist negativen Lernerfahrungen den Weg in die Bildungseinrichtungen. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Bildungsangebote an die Orte zu bringen, an denen sich diese Menschen aufhalten und die ihnen vertraut sind. Dafür werden im Sozialraum agierende Kooperationspartner:innen benötigt, die mit ihrer Expertise die Bildungsanbieter:innen sowohl bei der Teilnehmendengewinnung als auch während des sich anbahnenden Lernprozesses unterstützen und begleiten.

Im Folgenden werden exemplarisch zwei Projekte vorgestellt, die sich dieser Herausforderung stellen. Das Projekt *GrubiSo* hat ein breites Netzwerk und Kooperationsstrukturen mit über 30 sozialräumlich arbeitenden Einrichtungen im Potsdamer Stadtteil Schlaatz und etwa 30 weiteren Einrichtungen sowie Institutionen stadtweit aufgebaut. Unter dem Motto: „*Geh dahin, wo die Menschen sind!*“ konnten vor Ort ansässige Partner:innen gewonnen werden. Im Rahmen des Projekts *Lernen fürs Leben* werden an derzeit fünf Standorten in Baden-Württemberg Kooperationen zwischen Volkshochschulen und unterschiedlichen Beratungsstellen der Caritas erfolgreich erprobt, etabliert und zukünftig erweitert. In beiden Projekten hat sich gezeigt, dass gelingende Kooperationen weit mehr voraussetzen als das Finden eines gemeinsamen Weges und die Festlegung der jeweiligen Rollen. Eine wichtige Komponente stellt dabei die Schaffung eines Bewusstseins sowohl für das Selbstverständnis der eigenen Institution als auch das der jeweiligen Partner:innen dar.

2 Kooperationen und Netzwerke

Da der Begriff Kooperation sehr weit gefasst ist, kann er verschiedenste Formen der Zusammenarbeit beinhalten. Grundsätzlich bedeutet Kooperation, dass zwei oder mehr Akteurinnen und Akteure dasselbe Ziel erreichen wollen und sich dafür zusammenfinden – die Partner:innen also durch das gemeinsame Ziel im Rahmen der Kooperation miteinander verbunden werden. Bei einer Kooperation handelt es sich nicht um eine Leistungsvereinbarung, d. h. das Resultat der Zusammenarbeit ist im Voraus nicht klar bestimmbar, was zu einer gewissen Ergebnisunsicherheit führt (vgl. Payer

2011, S. 28). Kooperieren Bildungsträger und Einrichtungen der Sozialen Arbeit miteinander, so bedeutet dies, dass jede:r Akteur:in unterschiedliche Fähigkeiten, Kompetenzen, Ressourcen, Stärken sowie Erfahrungen zur Steigerung der gemeinsamen Leistungsfähigkeit und zur Minimierung der Ergebnisunsicherheit bereitstellt. Dabei bringt sich keine:r der Partner:innen als Ganzes mit ein, die Autonomie eines jeden bleibt erhalten. Somit sollten Kooperationen, die auch immer ein gewisses Konfliktpotenzial in sich bergen, stets als das Ergebnis einer sorgfältigen Abwägung von Kosten und Nutzen sowie von Vor- und Nachteilen gesehen werden. Neben dem Ziel sowie der Anzahl der Beteiligten ist auch die Dauer einer Kooperation stets klar definiert (vgl. ebd., S. 29). Bezogen auf die beiden Projekte *GrubiSo* sowie *Lernen fürs Leben* erlauben die bestehenden Kooperationen die Gewinnung neuer, gemeinsamer Erkenntnisse im Bereich der Grundbildungsarbeit, im Speziellen hinsichtlich der Teilnehmendenakquise.

Netzwerke hingegen unterscheiden sich deutlich von Kooperationen. Während bei einer Kooperation mithilfe von Vereinbarungen u. a. Ziele, Partner:innen und auch Dauer klar bestimmt werden, agieren Netzwerke organisatorisch offen. Im Fokus steht die Beziehungsaufnahme mit anderen, oft vielzähligen Akteurinnen und Akteuren auf dem jeweiligen Gebiet. Des Weiteren unterliegt die Zusammenarbeit im Rahmen von Netzwerken keinen vertraglichen Bestimmungen, wie zum Beispiel einer Kooperationsvereinbarung. Jede:r interessierte Akteur:in kann sich an einem Netzwerk beteiligen und sich somit eine soziale, langfristig angelegte Infrastruktur schaffen. Dabei wird nicht davon ausgegangen, dass die einzelnen Teilnehmenden in ständigem Kontakt stehen. Es geht in erster Linie darum, Teil eines dezentralisierten Beziehungspools zu sein, auf den im Bedarfsfall zugegriffen werden kann (vgl. ebd., S. 30).

Bildungseinrichtungen und Träger der Sozialen Arbeit verfügen bereits über langjährige Erfahrung in der Zusammenarbeit im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung. Wurde in der Vergangenheit der Schwerpunkt der Zusammenarbeit darauf gelegt, Kursteilnehmende aufgrund spezifischer Probleme an die jeweiligen Beratungsstellen der Sozialen Arbeit zu verweisen (Verweisstruktur), so sollen diese Einrichtungen der Sozialen Arbeit nun die Bildungsträger bei der Akquise gering literalisierter Menschen unterstützen (vgl. Dorschky 2016, S. 271). Da davon auszugehen ist, dass viele Menschen mit Alphabetisierungs- und/oder Grundbildungsbedarf diese Einrichtungen aufsuchen, ist dieser Ansatz besonders vielversprechend. Der Zugang zu potenziellen Teilnehmenden kann nur gelingen, wenn soziale Kontakte zu den Zielgruppen bestehen, d. h. Bildungsplanende benötigen Kooperationen mit Schlüsselpersonen, die als Bindeglied zu den anzusprechenden Menschen fungieren und die auch die Arbeit mit den Lernenden selbst unterstützen. Die Lernangebote sollten dabei primär an den Orten durchgeführt werden, die der Lebenswelt der Zielgruppe entsprechen und die auf diese abgestimmt sind. Um das Vorhaben der sogenannten aufsuchenden Bildungsarbeit umzusetzen, bedarf es verlässlicher Kooperationen, die in den beiden Projekten *GrubiSo* und *Lernen fürs Leben* ausgelotet werden. Wie eine erfolgreiche Kooperation zwischen sozialen Trägern und Bildungseinrichtungen gelingen kann, wird im Folgenden mit dem Fokus auf Leitbilder und Selbstverständnis der jeweiligen Einrichtungen thematisiert.

3 Leitbild und Selbstverständnis der Einrichtungen der Sozialen Arbeit und Bildungseinrichtungen

Aus den Leitbildern der einzelnen Akteurinnen und Akteure geht in der Regel hervor, wofür sie stehen (Selbstverständnis/Vision), was sie erreichen wollen (Ziele/Missionen) und wie diese Ziele erreicht werden sollen (Grundsätze/Strategien). Aus diesem Grund werden im Folgenden beispielhaft die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Leitbilder des Volkshochschulverbandes Baden-Württemberg und der Volkshochschule Potsdam (Bildungsträger) sowie des Deutschen Caritasverbandes (Soziale Arbeit) einander gegenübergestellt.

Tabelle 1: Leitbilder: Unterschiede und Gemeinsamkeiten (Quelle: eigene Darstellung, basierend auf Deutscher Caritasverband e. V. Freiburg 2016; Volkshochschulverband Baden-Württemberg e. V. 2013; Volkshochschulverband Baden-Württemberg e. V. 2020; Volkshochschule Potsdam, 2021)

vhs-Verband Baden-Württemberg und VHS Potsdam	Caritas
<p>Selbstverständnis/Vision:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Angebot lebensbegleitenden Lernens für die gesamte Bevölkerung • Bildung als Vertrauenssache • Offenheit gegenüber neuen Themen • Förderung von Vielfalt und Offenheit für alle Menschen • Demokratische Haltung: entschiedener argumentativer Widerspruch gegen antidemokratische, populistische, diskriminierende sowie extremistische Positionen 	<p>Selbstverständnis/Vision:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konkrete Hilfe für Menschen in Not: Caritas-Arbeit als kirchlicher Dienst • Praktizierte Nächstenliebe im Sinne Jesu Christi • Handeln aus christlicher Verantwortung • Bejahung der Vielfalt und Förderung solidarischen Miteinanders
<p>Ziele/Missionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Entfaltung und aktive gesellschaftliche Teilhabe möglichst vieler Menschen • Förderung der Freude an Bildung, an Selbstveränderung und Weiterentwicklung für alle • Offenheit für digitale Lernwelten und deren Entwicklung • Beförderung sozialen wie selbstgesteuerten Lernens 	<p>Ziele/Missionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Eigenständigkeit und Hilfe zur Selbsthilfe • Betonung der Einmaligkeit und Würde des Menschen • Anregung der Selbsthilfekräfte • Schutz allen Lebens, aber vor allem Schutz der Schwachen • Anwalt und Partner Benachteiligter
<p>Grundsätze/Strategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erfüllung des Weiterbildungsauftrags in parteipolitischer und weltanschaulicher Unabhängigkeit bei sozialverträglicher Preisgestaltung • Raum und Ort für Bildung, Beratung und Begegnung • Qualität und Professionalität: systematische Qualitätsentwicklung, Zertifizierung, stetige Fortbildung • Lehre basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen oder objektiven Informationen • Fächerübergreifende und ganzheitliche Erkenntnisse als Grundlage für das Arbeiten 	<p>Grundsätze/Strategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Theologische Grundlegung: Gott, Jesu, Heiliger Geist, prophetischer Geist, diakonische Kirche • Arbeit an einer flächendeckenden Grundversorgung • Gezielte Qualifikation und Fortbildung der Mitarbeitenden • Austausch zwischen Theorie und Praxis mit wissenschaftlichen Publikationen • Anregung Hilfsbedürftiger zur aktiven Mitwirkung an der Veränderung ihrer Lebenssituation

Werden die beiden Leitbilder näher betrachtet, leiten sich sogleich verschiedene, diametral entgegengesetzte Positionen ab: Ist bei der VHS eine weltanschauliche Unabhängigkeit oberstes Gebot, so bildet bei der Caritas das verkündete Bekenntnis zum christlichen Glauben das Kernmotiv der professionellen Tätigkeit. Bei der VHS führt es zu der Verpflichtung, dass die Lehre auf einer wissenschaftlichen Grundlage oder, wenn diese nicht gegeben ist, zumindest auf objektiven Informationen basieren muss, während sich die Soziale Arbeit der Caritas in ihrem Ursprung auf Glaubenssätze bzw. außerweltliche Daseinsrealitäten bezieht. Eine theologische Grundlage kann bei einer weltanschaulich neutralen Institution Skepsis oder Irritationen provozieren, wenn die Motivationslage der Kooperationspartnerin bzw. des Kooperationspartners eingeschätzt werden soll. Es kommt der Gedanke auf, dass sich die theologische Position vielleicht gerade durch den außerweltlichen Bezug einem rationalen Zugang (bewusst) versperrt und sie hierdurch ein Alleinstellungsmerkmal schafft, das bei weltanschaulich neutralen Organisationen Vorbehalte hervorrufen könnte, wenn mit ihr neue Kooperationen etabliert werden sollen.

Die VHS betont in ihrer Vision die weltliche Vernunft, wohingegen die Caritas ihre Leitgedanken aus dem religiösen Glauben ableitet. Es kann hierdurch zu verschiedenen Lösungsansätzen bei gleichen Problemlagen und gleicher arbeitsbezogener Zielsetzung führen. Gleichsam spiegelt sich die Position der jeweiligen Organisation im arbeitsvertraglichen Verhältnis zu ihren Mitarbeitenden wider: Bei der Caritas dominieren Festanstellungen die Arbeitnehmerstruktur oder es werden Ehrenamtliche herangezogen, die aber gleichsam dem Caritasverband stark organisatorisch verbunden sind, während die VHS zwar über Festanstellungen in der Leitung und Verwaltung verfügt, aber ihren Lehrbetrieb mit vielen Freischaffenden bestreitet. Dies hat Auswirkungen auf den Zusammenhalt innerhalb der Organisationen, der dadurch anders strukturiert wird und andere Handlungsmuster erzeugt: sei es die unterschiedliche Sicht auf die gleiche Tätigkeit oder Zielgruppe oder die Wahl der Mittel zur Zielerreichung. Demnach können zum Beispiel Kostenabrechnungsprozesse und die Laufwege von Dokumenten unterschiedlich gestaltet sein. Das kann vor allem dann zu Schwierigkeiten führen, wenn nur eine Organisation die Geldmittel für alle verwaltet, die Buchhaltung der einzelnen Partner:innen aber unterschiedlich strukturiert und aufgebaut ist. Entscheidende Differenzen können auch die Vorgehensweise bei der Kontaktaufnahme mit der Zielgruppe betreffen – und das nicht nur in Bezug auf die Verwaltung: Obwohl in beiden Leitbildern das Wohl des Menschen im Zentrum steht, wird eine theologisch begründete Dienstleistung im sozialen Bereich dabei andere Aspekte im Blick haben als ein weltanschaulich neutraler Bildungsträger. Das angedachte Bildungsziel ist beim Bildungsträger präziser definiert und an festen Standorten ausgerichtet. Es wird erwartet, dass die Zielgruppe die Bildungseinrichtung selbstständig besucht, während die Soziale Arbeit zunächst unspezifische Probleme aufsuchend bewältigen möchte.

Diese im Fundament unterschiedlichen Positionen führen allerdings nicht nur zu einem offensichtlichen Konfliktpotenzial, sondern sie bergen geradezu die Chance, den eigenen Auftrag selbst in Abgrenzung zum anderen besser zu verstehen, indem

der Erfahrungshorizont durch einen respektablen Umgang miteinander innerhalb eines kooperativen Arbeitsrahmens erweitert wird. Erst die verschiedenen Problemlösungsansätze in der Praxis zeigen der jeweiligen Partnerin bzw. dem jeweiligen Partner alternative Möglichkeiten auf, die es sich lohnt mitzudenken, denn das Gegenüber offeriert einen anderen Blick auf die Zielgruppe und auf den Arbeitsbereich. Verdeutlicht wird dies z. B. im Projekt *Lernen fürs Leben*: Das „doppelte“ Projektmanagement von vhs-Verband und Caritas vermag es, beide Partner:innen auf die Perspektive des jeweils anderen aufmerksam zu machen und zwei unterschiedliche Sichtweisen auf die gemeinsame Arbeit zu vereinen. Die doppelte Sichtweise bezieht sich zum einen auf die finanzielle Verwaltung und Abrechnung, d. h. auf die Prüfung von Zahlen. Zum anderen entfalten die beiden unterschiedlichen Sichtweisen bei Problemlösungsprozessen Wirkung. Genannt seien in diesem Zusammenhang die allgemeine Projektorganisation und wichtige Meilensteine im Projekt, wie das Planen von Maßnahmen oder das Anfertigen von Abschlussberichten. Auch beim Blick auf das Personalmanagement kommt die doppelte Sichtweise zum Tragen: Während bei Volkshochschulen zum Beispiel die Religionszugehörigkeit bei der Einstellung von Personal keine Rolle spielt, kann diese bei der Caritas als Einstellungskriterium gelten.

Überraschend ist jedoch, dass unabhängig von der andersartigen Position zu vielen Bereichen und Themen ein hoher Konsens besteht. Es ist die Schnittmenge, die dazu befähigt auf den Partner zuzugehen und den ersten Schritt zu wagen. Es sind oft allgemeingültige Aussagen der Zielvorgaben, wie etwa eine demokratische und solidarische Grundhaltung, das Gebot der Hilfe, des Schutzes und der individuellen Entwicklung oder aber Grundsätze und Strategien, die ebenso in unserer liberalen und sozialen Marktwirtschaft wie in der Zivilgesellschaft durchaus gefragt und gern gesehen sind: Zusammenarbeit und Austausch mit verschiedenen internen und externen Akteurinnen und Akteuren, Anpassungen an den Markt und an die gegebenen Herausforderungen durch interne Förderung von Fort- und Weiterbildungen oder auch Engagement in der Profession sowie grundsätzlich ein moderner und agiler Arbeitsstil als Sollzustand. Die Gemeinsamkeiten führen zusammen und ermöglichen die Begegnung auf Augenhöhe. Dialog und Lernprozess beginnen dann bei den Differenzen.

Im Projekt *GrubiSo* ist ein weiterer Kooperationspartner die Potsdamer Tafel e. V., in deren Leitbild festgehalten wird, dass das Handeln u. a. für Teilhabe, Humanität und soziale Verantwortung steht:

„Wir stehen dafür ein, dass sich unser Handeln an den Werten Nachhaltigkeit, Humanität, Gerechtigkeit, Teilhabe und sozialer Verantwortung ausrichtet. **Gerechtigkeit und Teilhabe:** Jeder Mensch soll Chancen zur persönlichen, kulturellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entfaltung erhalten. **Soziale Verantwortung:** Tafeln übernehmen durch ihr Handeln soziale Verantwortung und erinnern die Gesellschaft an ihre Verpflichtung gegenüber bedürftigen und ausgegrenzten Menschen“ (Tafel Deutschland 2021).

Neben der Verhinderung von Armut hat die Tafel eine Daseinsfürsorgepflicht und eine humanitäre Verantwortung. Der Ansatz der Sozialen Arbeit (vgl. Tafel Deutschland 2021) kann Benachteiligten einen Zugang zu Bildung durch Beratung, Begleitung und die Zusammenarbeit mit Bildungsträgern offerieren. Im Projekt *GrubiSo* konnten durch die Kooperation von Volkshochschule und Tafel ein niedrighschwelliges Bildungsangebot in Form eines Lerncafés direkt vor der Ausgabestelle der Tafel angeboten und potenzielle Teilnehmende somit zu den Bildungsangeboten eingeladen werden (vgl. Tafel Potsdam 2021).

Ist das Wissen um das Selbstverständnis des jeweiligen Kooperationspartners ein wichtiger Faktor bei der Anbahnung und dem erfolgreichen Aufbau von Kooperationen, so spielt auch die Kenntnis und Bewusstmachung der Organisationsstrukturen im betriebswirtschaftlichen Sinne des jeweils anderen eine weitere Rolle, deren Erforschung im Projekt *Lernen fürs Leben* zukünftig in den Fokus genommen werden soll. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Bereichen Betriebs- und Arbeitsorganisation sowie Rechnungs- und Personalwesen sind weiter herauszuarbeiten. In diesem Zusammenhang ist die Entwicklung eines Verständnisses für die unterschiedlichen Planungsprozesse von Organisationen ein vorrangiges Ziel.

4 Gelingensfaktoren und Stolpersteine

Wie können Kooperationen zwischen Bildungsträgern und Sozialer Arbeit nun gelingen und wie können Herausforderungen gemeistert und bestehende Hürden genommen werden? Grundsätzlich gilt, dass es kein Patentrezept für den Aufbau gelingender Kooperationen zwischen Bildungsträgern und Einrichtungen der Sozialen Arbeit geben wird. In Hinblick auf die beiden Projekte *GrubiSo* und *Lernen fürs Leben* können jedoch anhand der spezifischen Gegebenheiten Gelingensfaktoren und Stolpersteine identifiziert werden, die – zumindest in Teilen – auch auf weitere Kooperationen in diesem Bereich anwendbar sind.

Bereits vor Kooperationsbeginn sollten sich beide Partner:innen über Selbstverständnis, Ziele und Strategien des:der jeweils anderen bewusst sein. Sowohl bei *GrubiSo* als auch bei *Lernen fürs Leben* hat die reflektierte Kooperationsgestaltung dazu beigetragen, innerhalb kurzer Zeit Projektteams aufzustellen, die in der Lage sind, die jeweiligen Projekte erfolgreich zu steuern und ein synergiegeprägtes Klima zu schaffen. Dabei geht es nicht nur um die Erreichung des gemeinsamen Projektziels, sondern auch darum, gegenseitige Erwartungen abzugleichen und die Rollen beider Partner:innen entsprechend zu definieren. Sind z. B. die Beratenden der Sozialen Arbeit hauptsächlich für die Teilnehmendenakquise zuständig, so tragen sie langfristig auch aktiv zur Gestaltung des jeweiligen Lernangebotes bei, da sie als sogenannte „Brückenpersonen“ die Bedarfe der Teilnehmenden am besten kennen. Die Bereitschaft, voneinander zu lernen, und gegenseitiges Interesse für die jeweiligen Arbeitsschwerpunkte sind hierbei von Bedeutung. So können sich Kooperationen – zusätzlich zu einer deutlich effizienteren Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen – auch

positiv auf die jeweiligen Einrichtungen selbst auswirken und Win-win-Situationen schaffen. Mitarbeitende geben ihre Erfahrungen innerhalb ihrer Einrichtungen an Kolleginnen und Kollegen aus anderen Bereichen weiter. Da es sich beim Thema Grundbildung um eine Querschnittsaufgabe handelt, die an den Volkshochschulen bei der Programmplanung in nahezu allen Bereichen einbezogen werden sollte, sind Erkenntnisse, die im Rahmen einer Kooperation mit Trägern der Sozialen Arbeit gewonnen werden können, für alle Mitarbeitenden hilfreich. So können in jedem Bereich neue Teilnehmende und Zielgruppen erschlossen werden. Das Fachpersonal in Beratungsstellen der Sozialen Arbeit profitiert wiederum von Einblicken in die Arbeit der Bildungseinrichtungen. Durch den Gewinn an Know-how können Hilfesuchende mit Problemen im Lesen, Schreiben, Rechnen oder mit sonstigen Grundbildungsdefiziten schneller identifiziert und kompetenter beraten werden; im besten Fall wird ihnen die Angst vor dem Lernen genommen.

Um auf die spezifischen Anforderungen im Bereich der aufsuchenden Bildungsarbeit reagieren zu können und weitere Kompetenzen zu erwerben, ist die gemeinsame Teilnahme der Projektpartner:innen an Fortbildungsmaßnahmen hilfreich. Seien diese im Bereich Sensibilisierung, Marketing oder *Einfacher Sprache*, online oder in Präsenz: Gemeinsame Weiterbildung bietet außerdem die Möglichkeit, sich besser kennenzulernen, mehr Vertrauen zueinander zu gewinnen, und schärft sowohl den Blick für die Probleme des Partners bzw. der Partnerin als auch für die jeweiligen Rollen.

Weisen die Kooperationspartner:innen hinsichtlich der Beschäftigungsverhältnisse ihrer Mitarbeitenden große Unterschiede auf und herrscht darüber kein Bewusstsein, kann auch dieser Umstand zu Problemen führen. So handelt es sich bei den Caritasmitarbeitenden hauptsächlich um festangestelltes Personal, während die Volkshochschulen im Lehrbetrieb vorwiegend Honorarkräfte beschäftigen. Neben einer hohen Flexibilität als positives Merkmal bringt der Einsatz von Honorarkräften aber in vielen Fällen eine gewisse Fluktuation mit sich, die sich auf die Zusammenarbeit der Kooperationspartner:innen negativ auswirken kann.

Sollen nachhaltige Kooperationen aufgebaut werden, ist eine regelmäßige Evaluation der gemeinsamen Arbeit unabdingbar. So wird das Projekt *Lernen fürs Leben* während seiner gesamten Laufzeit von der Dualen Hochschule Baden-Württemberg begleitet. Im Rahmen einer Steuerungsgruppe, die sich aus dem Evaluationsteam der Dualen Hochschule und den Projektverantwortlichen des vhs- sowie des Caritasverbandes zusammensetzt, werden regelmäßig Erfolge sowie Probleme reflektiert und Möglichkeiten zur Problemlösung eruiert.

In jeder Kooperation gilt es jedoch auch, Hürden zu überwinden. Der Umstand, dass der Erfolg einer Kooperation weder garantiert ist noch sich in allen Bereichen konkret messen lässt, kann zu Verunsicherung auf beiden Seiten führen. In beiden Projekten gilt zum Beispiel in erster Linie das als Erfolg, was sich vom System der

Monitoring-Datenbank¹ erfassen lässt. Hierbei kann es passieren, dass Maßnahmen zur Teilnehmendenakquise vom System nicht erfasst werden können, weil sie keiner der vorgegebenen Kategorien zugeordnet werden können.

Wird ein gemeinsames Ziel verfolgt, sind regelmäßige Abstimmungen notwendig, die einen gewissen Zeit- sowie Kostenaufwand mit sich bringen. Tatsächlich gehen Terminabsprachen oft mit hohen Reibungsverlusten einher, die letztendlich zu zeitlichen Verschiebungen im Projektverlauf führen können. Hier macht sich einmal mehr bemerkbar, wie wichtig es ist, dass jeder Partner zu Eingeständnissen bereit ist bzw. seine bisherige Vorgehensweise anpasst, damit die Kooperation erfolgreich verläuft.

5 Fazit

Damit Lernangebote Menschen mit Grundbildungsbedarf erreichen, sind die traditionellen Strategien der Bildungsträger zur Teilnehmendengewinnung hin zur aufsuchenden Bildungsarbeit weiterzuentwickeln. In den beiden vorgestellten Projekten *GrubiSo* und *Lernen fürs Leben* wird der Ansatz der aufsuchenden Bildungsarbeit konsequent verfolgt, dabei steht die Etablierung nachhaltiger Kooperationen und Netzwerke zwischen Bildungsträgern sowie Einrichtungen der Sozialen Arbeit im Fokus. Bei der Anbahnung von Kooperationen und Netzwerken steht häufig das Abwägen von Vor- und Nachteilen im Vordergrund; bei Kooperationen überdies meist noch schriftliche Vereinbarungen, die die Zusammenarbeit festlegen. Verlaufen Kooperationen erfolgreich und weitgehend unproblematisch, wird in der Regel wenig über Gelingensbedingungen nachgedacht. Scheitern sie, werden häufig einzelne Personen oder äußere Umstände, wie z. B. plötzlich auftretende personelle Engpässe bei einem der Partner bzw. einer der Partnerinnen aufgrund von Kurzarbeit oder erschwertes Arbeiten unter Pandemiebedingungen, für den Misserfolg verantwortlich gemacht. Doch Rückschlägen und Misserfolgen kann – wie in diesem Beitrag dargestellt – vorgebeugt bzw. entgegengewirkt werden. Dem Wissen um das Selbstverständnis des jeweiligen Kooperationspartners bzw. der jeweiligen Kooperationspartnerin kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu. Dies hilft den Partnerinnen bzw. Partnern, sich aufeinander einzustellen, sodass die vorhandenen Potenziale zukünftig besser genutzt und gefördert werden können.

¹ „In der Datenbank [werden] alle relevanten Monitoringdaten der durch das BMBF in der AlphaDekade geförderten Projekte [erfasst]. Das Monitoring dient der standardisierten Erfassung zentraler quantitativer Projektdaten und als Grundlage für die Bewertung der Zielerreichung der AlphaDekade“ (Garbe-Emden & Winkler 2021, S. 2).

Literatur

- Althen, J., Deigendesch, K., Deufel, N., Huba, H., Hufnagel, H., Käser-Friedrich, S., Lesky, M. & Nagel, W. (2020). *Grund-Bildung für alle*. (2020), Leinfelden-Echterdingen: Volkshochschulverband Baden-Württemberg.
- Deutscher Caritasverband e. V. Freiburg (2016). *Leitbild des Deutschen Caritasverbandes*. Verfügbar unter https://www.caritas.de/cms/contents/caritas.de/medien/dokumente/dcv-zentrale/leitbild-des-deutsch/caritas_leitbild_210x270_d_web.pdf (Zugriff am: 19.10.2021).
- Dorschky, L. (2016). Soziale Arbeit im Kontext der Erwachsenenalphabetisierung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, (2016), S. 264–276. Münster: Waxmann.
- Garbe-Emden, B. & Winkler, A. (2021). *Handbuch AlphaDekade Monitoring-Datenbank*. Verfügbar unter <https://www.alphadekade.de/de/monitoring-datenbank-2418.html> (Zugriff am: 19.10.2021).
- Payer, H. (2011). Organisation, Kooperation, Netzwerk – Fließende Übergänge zwischen fester und loser Kopplung. *B&B Agrar – Die Zeitschrift für Bildung und Beratung*, 2011 (Nr. 3), S. 23–39. Verfügbar unter https://www.moove-consulting.com/images/publikationen/Ahlers2_Payer_23-41_kl.pdf (Zugriff am: 19.10.2021).
- Tafel Deutschland (2021). *Leitbild*. Verfügbar unter <https://www.tafel.de/ueber-uns/unser-werte/leitbild/> (Zugriff am: 19.10.2021).
- Tafel Potsdam (2021). *Engagement für Bildung*. Verfügbar unter <https://potsdamer-tafel.de/schulen-und-bildung/engagement-fuer-bildung/> (Zugriff am: 19.10.2021).
- Volkshochschule Potsdam (2021). *Leitbild*. Verfügbar unter <https://vhs.potsdam.de/vhsneu/ueber-uns/leitbild/> (Zugriff am: 19.10.2021).
- Volkshochschulverband Baden-Württemberg e. V. Leinfelden-Echterdingen (2013). *Selbstverständnis und Zukunft der Volkshochschulen. Inhaltliche und quantitative Perspektiven*. Verfügbar unter <https://www.vhs-bw.de/wir-ueber-uns/vhs-verband/broschuere-selbstverstaendnis-und-zukunft.pdf> (Zugriff am: 19.10.2021).
- Volkshochschulverband Baden-Württemberg e. V. Leinfelden-Echterdingen (2020). *Das Leitbild der baden-württembergischen Volkshochschulen*. Verfügbar unter <https://www.vhs-bw.de/wir-ueber-uns/vhs-verband/leitbild.pdf> (Zugriff am: 05.05.2021).

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Leitbilder: Unterschiede und Gemeinsamkeiten	84
--------	--	----

Niedrigschwellige Lernangebote im Quartier – Gewinnung gering literalisierter Erwachsener

JENS KEMNER

Schlagworte

Kooperation, Quartiersarbeit, Weiterbildung, Erwachsenenbildung, geringe Literalität

Keywords

cooperation, neighborhood work, further education, adult education, low literacy

Abstract Deutsch

Um gering literalisierte Erwachsene in ausgewählten Sozialräumen zur Erweiterung von Lese- und Schreibkompetenzen zu gewinnen, haben der Deutsche Volkshochschul-Verband und Der Paritätische NRW mit dem Verbundvorhaben *InSole – In Sozialräumen lernen* an drei Modellstandorten in Nordrhein-Westfalen Kooperationen von Weiterbildungseinrichtungen mit Trägern der Quartiersarbeit initiiert. Dieser Praxisbeitrag zeigt mögliche Anknüpfungspunkte einer Zusammenarbeit von Bildungs- und Quartiersarbeit und damit verbundene Mehrwerte auf. Dabei erörtert der Beitrag, unter welchen Voraussetzungen Zugänge zu gering literalisierten Erwachsenen im Sozialraum wie auch niedrigschwellige Unterstützungsangebote geschaffen werden können.

Abstract English

In order to win over low-literate adults in selected social areas to expand their reading and writing skills, the German Adult Education Association and Der Paritätische NRW have initiated a collaboration between further education institutions and neighborhood work organizations at three model locations in North Rhine-Westphalia with the joint project *InSole - Learning in Social Areas*. This practical article shows possible points of contact for cooperation between education and neighborhood work and the associated added value. The article discusses under which conditions access to low-literate adults in social spaces as well as low-threshold support services can be created.

1 Einführung

Wie verbreitet Fachkräfte aus unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialarbeit Lese- und Schreibschwierigkeiten bei ihrer Klientel wahrnehmen, hat eine im Verbundvorhaben *InSole – In Sozialräumen lernen: Grundbildungsimpulse setzen!* durchgeführte Befragung ermittelt.¹ Mehr als 87 % der über 500 Befragten aus Mitgliedsorganisationen des Verbundpartners *Der Paritätische NRW*, die sich im Frühsommer 2019 an der Online-Befragung beteiligt haben, gaben an, dass sie geringe Literalität bei der sie aufsuchenden Klientel wahrnehmen, respektive diese zumindest vermuten. Dieses Ergebnis kongruiert mit Erfahrungen der Autorinnen und Autoren der Umfeldstudie, die im Zuge von Pretests² bei Beschäftigungsträgern und Beratungsstellen sozialer Dienstleistungen ebenso feststellten, dass dort Mitwissen hinsichtlich geringer Literalität verbreitet ist (vgl. Grotlüschen 2016, S. 23 ff.). Ferner weisen Sekundäranalysen aus PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) Sozialberatungsträger als Orte hoher Erreichbarkeit von gering literalisierten Erwachsenen aus.³ Im Terminus der Umfeldstudie der Universität Hamburg ist resümierend von einem hohen Anteil an „Mitwissenden im professionellen Bereich“ (Riekman 2016, S. 79 ff.) im Sektor sozialer Dienstleistungen zu sprechen.

Kooperationen mit Trägern sozialer Dienstleistungen können folglich die Zielsetzung, gering literalisierte Erwachsene zu erreichen und anzusprechen, wirkungsvoll unterstützen. Hierbei stellt sich die Frage, mit welchen Trägern sozialer Dienstleistungen sich aus Sicht einer Weiterbildungseinrichtung eine Kooperationsbeziehung besonders wirksam eingehen lässt. Soziale Dienstleistungen haben unterschiedliche Kostenträger und gesetzliche Grundlagen, sind vielfältig ausgestaltet und adressieren unterschiedliche Zielgruppen wie beispielsweise Familien, Kinder und Jugendliche, ältere Menschen, Erwerbslose, Menschen mit Migrationshintergrund, Suchtkranke und psychisch erkrankte Menschen. Allen sozialen Angeboten und Diensten der Freien Wohlfahrtspflege ist jedoch gemein, dass sie in einem unmittelbaren Sozialraumbezug stehen und (potenziell) eingebunden sind in die Netzwerkstrukturen der Nachbarschaften sowie der lokalen Akteure (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) e.V. 2015). Insbesondere im Bund-Länder-Programm „Soziale Stadt“ nimmt das sogenannte Quartiersmanagement eine vermittelnde Rolle innerhalb der Netzwerkstrukturen zwischen Sozialraum und kommunaler Verwaltung wie auch zwischen Sozialraum und bestehenden Einrichtungen im Quartier ein (vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktor-

1 Die Fachkräftebefragung zielte darauf ab, systematisch Erkenntnisse zu erheben, ob und in welcher Größenordnung Menschen mit geringer Literalität in den sozialen Angeboten und Diensten der Mitgliedsorganisationen des Verbundpartners *Der Paritätische NRW* erreicht und unterstützt werden können. Zum Download der Befragungsergebnisse siehe: <https://grundbildung.de/medien/downloads/werkstattblick/Ergebnisse-Fachkraeftebefragung-Insole.pdf>

2 In der empirischen Sozialforschung ist es allgemein üblich, vor der eigentlichen Datenerhebung sog. Pretests durchzuführen, verbunden mit der Zielsetzung, die Datenerhebung noch vor ihrem eigentlichen Beginn zu optimieren. Sie gelten daher als qualitätssicherndes Verfahren, welches beispielsweise bei der Erstellung von Erhebungsinstrumenten zur Anwendung kommt, können aber auch die technische Umsetzung, die Stichprobenziehung wie auch die Durchführung von Interviews betreffen (vgl. Weichbold 2014).

3 Dort sind hochgerechnet auf das Bundesgebiet 1,8 Mio. Adressatinnen und Adressaten für Grundbildungsangebote erreichbar (vgl. Nienkemper & Grotlüschen 2016).

sicherheit (BMUB) 2016, S. 46). Für Volkshochschulen, die sich und ihr Kursangebot weiter sozialräumlich öffnen möchten, liegen daher besondere Synergien in Kooperationsbeziehungen zu dem in vielen Kommunen eingerichteten Quartiersmanagement der Freien Träger der Sozialarbeit. In Zusammenarbeit mit ihnen und dem damit verbundenen Zugang in ein Netzwerk weiterer sozialräumlich agierender Sozialdienstleister sind nicht allein gering literalisierte Erwachsene zu erreichen, sondern es eröffnen sich gleichzeitig ausgeprägte Chancen zur Sensibilisierung vieler sozialer Organisationen und ihrer Fachkräfte für das Thema „Lese- und Schreibschwierigkeiten bei Erwachsenen“.

2 Kooperation und Zielsetzung

Im Verbundvorhaben *InSole* führte dieses Potenzial des Quartiersmanagements zur modellhaften Erprobung einer Zusammenarbeit von Volkshochschulen mit Trägern der Quartiersarbeit an den Standorten Bochum-Rosenberg, Dortmund-Borsigplatz und Remscheid-Lüttringhausen. Zielsetzung der vom Verbundvorhaben initiierten Kooperationen ist, mit Unterstützung des jeweiligen Quartiersmanagements und seines Netzwerks, die Motivation von gering literalisierten Erwachsenen und die Bereitschaft zur Teilnahme an weiterführenden Lernangeboten zur Verbesserung von Lese- und Schreibkompetenzen zu stärken. Hierzu wurde ein dem strukturierten Kompetenzerwerb vorgeschaltetes und zum weiterführenden Lernen motivierendes niedrigschwelliges Lernangebot⁴ (Arbeitstitel: „LernBar“) entwickelt und im Sozialraum, d. h. im unmittelbaren Lebensumfeld der potenziellen Teilnehmenden eingerichtet und durch eine Lehrkraft der kooperierenden Volkshochschule umgesetzt. Für eine Teilnahme sollten Bewohner:innen im Quartier erreicht werden, die auf einem niedrigen Kompetenzniveau lesen und schreiben, sich aber einem strukturierten Lernprozess bisher nicht stellen wollen und dennoch an einer Erweiterung ihrer Lese- und Schreibkompetenzen interessiert sind. In dieser Hinsicht intendiert das im Zuge der Kooperation eingerichtete niedrigschwellige Lernangebot eine „Brücke“ für interessierte Bewohner:innen im Quartier in ein weiterführendes strukturiertes Lernangebot.

3 Aufgaben der Kooperationspartner

Die Kooperationspartner aus den Bereichen Quartiersarbeit und Weiterbildung sind gleichermaßen für das Gelingen des Projekts verantwortlich. Hierzu bringen sie unterschiedliche Kompetenzen und Ressourcen sowie Erwartungen in die Zusammenarbeit ein (vgl. Deigendesch, Janicki & Schulze in diesem Band), die idealerweise in

4 „Niedrigschwellig“ bedeutet im Kontext des im Sozialraum eingerichteten Lernangebotes, dass dieses kostenfrei, gut erreichbar und zur Teilnahme keine Anmeldung erforderlich ist. Eine verbindliche Teilnahme ist zudem nicht zwingend erforderlich und ein flexibler Einstieg ist jederzeit möglich.

einer zeitlich befristeten Kooperationsvereinbarung gefasst und von allen beteiligten Organisationen auf Leitungsebene unterzeichnet wird. Neben sachbezogenen Fragen zur Vertraulichkeit, Haftung/Gewährleistung, Geltungsdauer und Kündigung benennt diese daher auch zentrale Aufgaben der jeweiligen Partner:innen.

Tabelle 1: Aufgaben der Kooperationspartner:innen

Träger Quartiersarbeit	Volkshochschule
<ul style="list-style-type: none"> • Benennung einer Ansprechperson • Eröffnung von Zugängen der örtlichen Volkshochschule ins Quartier / Unterstützung der Vernetzung mit Akteurinnen und Akteuren • Unterstützung, Verbreitung und Bewerbung eines halbtägigen Workshops zur Information und Sensibilisierung (Titel: „Lese- und Schreibschwierigkeiten – Erkennen, ansprechen und zum Lernen motivieren“) • Unterstützung des Erfahrungsaustauschs 	<ul style="list-style-type: none"> • Benennung einer Ansprechperson • Zurverfügungstellen einer Lehrkraft aus dem Bereich Alphabetisierung/Grundbildung zur Umsetzung des niedrigschwelligen Lernangebots • Aktive Mitwirkung an einem halbtägigen Workshop (Titel: „Lese- und Schreibschwierigkeiten – Erkennen, ansprechen und zum Lernen motivieren“) und dortige Vorstellung des Angebots der Volkshochschule im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung • Unterstützung des Erfahrungsaustauschs

Überdies sollten sich beide Partner:innen ihrer Bedeutung und ihrer Aufgaben im Gesamtprozess bewusst sein, sich der gemeinsamen Zielsetzung verpflichtet fühlen und ihre Zusammenarbeit auf die Planung und Umsetzung eines niedrigschwelligen Lernangebotes im Quartier hin ausrichten. Im Vorfeld der praktischen Arbeit empfiehlt es sich, einen „Initiativkreis“ als steuerndes Gremium zu gründen, in dem Vertreter:innen beider Organisationen beispielsweise einen ersten Entwurf der Kooperationsvereinbarung inhaltlich abstimmen und skizzieren. Im darauffolgenden Schritt hat sich im Verbundvorhaben ein gemeinsamer Auftakt-Workshop als sinnvoll erwiesen, um wichtige Grundlagen der Zusammenarbeit der Kooperationspartner:innen zu schaffen und zu vereinbaren.

4 Wissenschaftlich begleitete Erprobung an drei Modellstandorten in NRW

Mit einem vom Verbundvorhaben initiierten Beteiligungsverfahren wurden Volkshochschulen wie auch Träger der Quartiersarbeit mit Unterstützung des Landesverbandes der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen und des Paritätischen NRW adressiert. Nach dem Aufruf zur Beteiligung begründete das Verbundvorhaben anhand von transparenten Kriterien aus den an einer Mitwirkung interessierten Organisationen drei Standorte, an denen Kooperationen aus Volkshochschulen und Trägern eines Quartiersmanagements modellhaft erprobt wurden.

Tabelle 2: Übersicht der in NRW beteiligten Organisationen

Sozialraum	Beteiligte Volkshochschule	Beteiligter Träger Quartiersmanagement
Bochum-Rosenberg	VHS Bochum	QBS Gewerkstatt gGmbH
Dortmund-Borsigplatz	VHS Dortmund	Stadtteil-Schule Dortmund e. V.
Remscheid-Lüttringhausen	VHS Remscheid	Die Schlawiner gGmbH

Im Zeitraum von Februar bis Mai 2021 evaluierte die Forschungsgruppe *in puncto: pfaender & team GmbH* aus Köln im Auftrag des Verbundvorhabens *InSole* die Praxisentwicklung an den drei Modellstandorten und formulierte Empfehlungen für das Vorgehen im Hinblick auf die Konstituierung der eingangs beschriebenen Kooperationen wie auch der Planung, Etablierung und Umsetzung von niedrigschwelligen Lernangeboten im Quartier.⁵

Aus Sicht der Evaluation hat sich im Verbundvorhaben *InSole* die Zusammenarbeit von Volkshochschulen mit Trägern des Quartiersmanagements grundsätzlich bewährt. Akteurinnen und Akteure beider Organisationen berichteten im Rahmen von Interviews, dass sich Quartiersarbeit und Weiterbildung prinzipiell gut ergänzen. In diesem Zusammenhang merkt Ulrike Gerhard (Mitarbeiterin der QBS Gewerkstatt gGmbH Bochum und Managerin im Quartier BO-Rosenberg⁶) an: „Das Konzept der ‘LernBar‘ passt sehr gut in unsere Strukturen innerhalb der Quartiersarbeit am Rosenberg. Als sehr niedrigschwelliges Angebot, welches im Quartierstreff durchgeführt wird, bietet es der Zielgruppe einen Zugang in unmittelbarer Umgebung“. Die mit der Kooperation einhergehende gemeinsame Nutzung von Ressourcen wie Räumlichkeiten und qualifizierten Lehrkräften schafft eine Win-win-Situation (vgl. Deigendesch, Janicki & Schulze in diesem Band). Der konkrete Nutzen für das Quartiersmanagement besteht ausdrücklich in der (mitunter erstmaligen) Einrichtung eines niedrigschwelligen Lernangebots zur Erweiterung von Lese- und Schreibkompetenzen im Sozialraum für Bewohner:innen mit entsprechenden Bedarfslagen und geht einher mit dem Mehrwert, Bewohnerinnen und Bewohnern eine wohnortnahe Weiterbildungschance geben zu können. Für Volkshochschulen bietet sich mit der Nutzung von Räumlichkeiten des Trägers der Mehrwert, ihr Grundbildungsangebot im Sinne einer aufsuchenden Arbeit dezentral bereitzustellen und die bislang schwer zu erreichende Zielgruppe der gering literalisierten Erwachsenen für eine Teilnahme zu gewinnen. Dies sind gleichzeitig die grundlegenden Motive der am Vorhaben beteiligten Organisationen aus Quartiersarbeit und Weiterbildung, die auch ihre Kooperationen vor Ort begründen. Darüber hinaus gelten als wesentliche Gelingensfaktoren eine ausgeprägte Offenheit der beteiligten Partner:innen, das niedrigschwellige Lernangebot als gemeinsames „Projekt“ über einen festgelegten Zeitraum zu erproben, wie auch ihre Bereitschaft, sich in diesem Zeitraum gegenseitig aktiv zu unterstützen und Ressourcen in das

5 Zeitgleich mit dem Verfassen dieses Beitrags wurde ein Praxisleitfaden erarbeitet. Dieser kann über ein Bestellformular unter <https://grundbildung.de/Bestellung-Publikationen.php> kostenfrei bezogen werden.

6 Link zur Webseite des Quartiersmanagements: <https://www.rosenberg-initiativ.de/>

gemeinsame Projekt zu investieren. Weiterhin ist festzuhalten, dass die kooperierenden Organisationen aus Weiterbildung und Quartiersarbeit zwar hinsichtlich ihres Selbstverständnisses, ihrer Leitbilder und Zielgruppen wie auch Arbeits- und Herangehensweisen teils erheblich differieren, jedoch die Zielsetzung, Teilhabe in all ihren Facetten zu ermöglichen, eine gemeinsame Basis der Zusammenarbeit darstellt.

5 Sensibilisierung der Akteurinnen und Akteure im Sozialraum

Das bereits belegte erhebliche Mitwissen bezüglich geringer Literalität ihrer Klientel der in unterschiedlichen sozialen Dienstleistungen tätigen Fachkräfte entfaltet nicht oder nur selten seine Wirkung im Sinne eines Verweises auf geeignete Unterstützungsangebote, wenn nicht zusätzliche Informationsveranstaltungen oder Schulungen angeboten werden. Zur gezielten Einbindung der Potenziale des Quartiersmanagements für eine Ansprache gering literalisierter Erwachsener hat sich die Durchführung des im Verbundvorhaben *InSole* entwickelten halbtägigen Sensibilisierungs-Workshops im Quartier bewährt. Der Workshop „Lese- und Schreibschwierigkeiten: Erkennen, ansprechen und zum Lernen motivieren“⁷ nutzt das sozialräumliche Netzwerk und adressiert die dort in unterschiedlichen Dienstleistungen tätigen Fachkräfte. Diese haben oft ein besonderes Vertrauensverhältnis zu Ratsuchenden und Bewohnerinnen bzw. Bewohnern. Mit der Teilnahme an dem Workshop werden sie für das Auftreten von Lese- und Schreibschwierigkeiten sensibilisiert, lernen, wie sie Lese- und Schreibschwierigkeiten bei ihrer Klientel erkennen und wie sie diese darauf ansprechen sowie für eine Erweiterung ihrer Kompetenzen motivieren können. Überdies erlangen sie im Zuge des Workshops Kenntnis über das niedrigschwellige Lernangebot im Quartier wie auch über weitere Kursangebote der Volkshochschule im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung. Vertreter:innen der örtlichen Volkshochschule übernehmen im Zuge der Durchführung eine zentrale Rolle und führen qualifiziert in das Thema „Geringe Literalität bei Erwachsenen“ ein. Die Erfahrungen zeigten folgenden Nutzen des Workshops:

- Zwar verfügen viele der teilnehmenden Fachkräfte über ein erhebliches Mitwissen im Hinblick auf geringe Literalität bei Erwachsenen, d. h. sie nehmen häufig Lese- und Schreibschwierigkeiten bei Erwachsenen in ihrem Quartier wahr. Hintergründe und Ursachen sind jedoch vielen unbekannt. Der Workshop vermittelt entsprechende Kenntnisse und benennt Unterstützungsangebote wie beispielsweise auch das im Quartier eingerichtete niedrigschwellige Lernangebot.
- Die teilnehmenden Fachkräfte erweitern ihre Handlungsfähigkeit gegenüber dem Auftreten von Lese- und Schreibschwierigkeiten bei der sie aufsuchenden

⁷ Zum Download des Workshop-Konzepts „Lese- und Schreibschwierigkeiten: Erkennen, ansprechen und zum Lernen motivieren“ siehe: https://grundbildung.de/medien/downloads/qualifizieren/schulungskonzept-fuer-fachkraefte-in-der-sozialarbeit/InSole_Workshop_Konzept.pdf

Klientel und fühlen sich persönlich angesprochen, verantwortlich und auch motiviert, zukünftig auf entsprechende Unterstützungsangebote hinzuweisen.

- Durch die aktive inhaltliche Mitwirkung der Volkshochschule an dem Workshop lernen die teilnehmenden Fachkräfte aus dem Quartier diese als fachkundige Organisation in Fragen zur Alphabetisierung und Grundbildung, als kompetente Anbieterin des niedrighwelligen Lernangebots und als potenzielle Partnerin innerhalb ihres sozialräumlichen Netzwerks kennen.

6 Zusammenfassung

Das Kooperationsmodell bindet aus der Perspektive von Volkshochschulen die Potenziale des Quartiersmanagements gezielt in die Ansprache gering literalisierter Erwachsener ein, da dieses in engem Kontakt sowohl zu Bewohnerinnen und Bewohnern als auch Akteurinnen und Akteuren im Sozialraum steht und zudem über Möglichkeiten zur Bewerbung von Angeboten verfügt. Mit seiner Unterstützung können im Sozialraum tätige Fachkräfte erreicht, sensibilisiert und auch aktiviert werden, um gering literalisierte Erwachsene zu erkennen, auf entsprechende Unterstützungsbedarfe anzusprechen und zur Teilnahme an einem niedrighwelligen Lernangebot zu motivieren. In dieser Hinsicht fördert die Zusammenarbeit von Volkshochschulen mit Trägern des Quartiersmanagements die Vernetzung und Kooperation mit weiteren im Sozialraum agierenden Einrichtungen und bildet eine geeignete Grundlage für die Entwicklung und den Ausbau von Verweis- und Unterstützungsstrukturen in sozialräumlichen Kontexten.

Literatur

Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) e. V. (2015). *Der Sozialraum als Ort der Teilhabe. Eine Standortbestimmung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege*. Verfügbar unter <https://www.bagfw.de/veroeffentlichungen/stellungnahmen/positionen/detail/der-sozialraum-als-ort-der-teilhabe-standortbestimmung-der-bundesarbeitsgemeinschaft-der-freien-wohlfahrtspflege> (Zugriff am: 19.10.2021).

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) (Hrsg.) (2016). *Quartiersmanagement Soziale Stadt. Eine Arbeitshilfe für die Umsetzung vor Ort*. Verfügbar unter https://bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/bauen/wohnen/soziale-stadt-quartiersmanagement.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Zugriff am: 19.10.2021).

- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (2019). *Ergebnisse der Befragung von Fachkräften in Handlungsfeldern der Sozialarbeit. Aufkommen von und Umgang mit Lese- und Schreibschwierigkeiten*. Faltflyer. Verfügbar unter <https://www.grundbildung.de/medien/downloads/werkstattblick/Ergebnisse-Fachkraeftebefragung-Insole.pdf> (Zugriff am: 19.10.2021).
- Grotlüschen, A. (2016). Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. In W. Riekmann, K. Buddeberg & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie*, Band 12 Alphabetisierung und Grundbildung, S. 23–28. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nienkemper, B. & Grotlüschen, A. (2016). *Erreichbarkeit und Kompetenznutzung von Erwachsenen mit niedriger Lesekompetenz. Sekundäranalysen aus PIAAC*. Broschüre Heft 2. Universität Hamburg. Verfügbar unter https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/erwachsenenbildung-und-lebenslanges-lernen/projekte/aktuelle-projekte/_images/nienkemper-grotlueschen-erreichbarkeit-und-kompetenznutzung.pdf (Zugriff am: 19.10.2021).
- Riekmann, W. (2016). Typen von Mitwisserschaft. In W. Riekmann, K. Buddeberg & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie*, Band 12 Alphabetisierung und Grundbildung, S. 79–106. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Weichbold, M. (2014). Pretest. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, S. 299–304. Wiesbaden: Springer VS.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Aufgaben der Kooperationspartner:innen	94
Tab. 2	Übersicht der in NRW beteiligten Organisationen	95

Erfahrungen in der Kooperation von Grundbildungsprojekten und Trägern der Sozialpsychiatrie

WOLFGANG HILLENBRAND, BARBARA NIENKEMPER

Schlagworte

Kooperation, geringe Literalität, psychische Erkrankung, Sozialpsychiatrie

Keywords

cooperation, low literacy, mental illness, social psychiatry

Abstract Deutsch

Der folgende Artikel beleuchtet die Grundbildungsarbeit in der Kooperation zwischen Bildungsträgern und Trägern der Sozialpsychiatrie. Erfahrungen aus zwei im Rahmen der AlphaDekade geförderten Projekten zur lebensweltorientierten Alphabetisierung und Grundbildung (*Alpha-Kooperativ* und *ELB-Brücken*) werden vorgestellt. Hierbei liegt der Fokus auf den Bereichen Kontaktaufnahme und Sensibilisierung, Entwicklung und Durchführung von Lernangeboten sowie Begleitung und Betreuung von Teilnehmenden.

Abstract English

The following article looks at basic education activities in cooperation between education providers and social psychiatry providers. Experiences from two projects on environment-oriented literacy and basic education (*Alpha-Kooperativ* and *ELB-Brücken*) funded within the framework of the AlphaDekade are presented. The focus is on the areas of contact and sensitization, development and implementation of learning opportunities as well as support and supervision of participants.

1 Einleitung

Eines der Kernprobleme im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung ist die Ansprache Betroffener. In diesem Zusammenhang bietet die Zusammenarbeit mit öffentlichen Institutionen und sozialen Einrichtungen, die bereits einen fachlichen Zugang (durch ihre Beauftragung) oder einen alltäglichen Zugang haben (da sie von Betroffenen laufend genutzt werden), eine vielversprechende Ansatzmöglichkeit. Bei

der Kooperation von Sozialer Arbeit und Grundbildung treffen unterschiedliche konzeptionelle Diskurse und Haltungen aufeinander, wobei sich beide Fachdisziplinen mit hohem Engagement um das Wohl „ihrer“ Betroffenen bemühen.

Der Beitrag berichtet von der Implementierung derartiger Kooperationen in drei Einrichtungen: Hierbei handelt es sich um einen sog. „Integrationsbetrieb“ (SGB IX) für psychisch Erkrankte in München, der Kursangebote in seinen betrieblichen Alltag einbauen will, und um zwei Begegnungsstätten in Hamburg, die im Rahmen der Ambulanten Sozialpsychiatrie (SGB XII) tätig sind.

Es wird deutlich, dass es im Hinblick auf eine nachhaltige Verstetigung lebensweltorientierter Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote lohnenswert ist, mit strukturell etablierten und über die Sozialgesetzgebung finanzierten Einrichtungen im Themenfeld der psychischen Erkrankungen zu kooperieren. Zudem bietet die multiprofessionelle Zusammenarbeit einen beiderseitigen Mehrwert in Bezug auf die Arbeit mit den Zielgruppen. Für die Grundbildung besteht dieser Mehrwert in einer möglicherweise verbesserten Erreichung der Teilzielgruppe gering literalisierter Erwachsener mit einer psychischen Erkrankung. Hierzu liegen wenige Erkenntnisse aus der empirischen Forschung vor. Es lässt sich jedoch begründet annehmen, dass die Symptome verschiedener psychischer Erkrankungen, wie beispielsweise Schlaf- und Konzentrationsschwierigkeiten, ein beeinträchtigtes Selbstwertgefühl oder verschiedene Ängste (vgl. Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte 2020), das Lernen erschweren. Zusätzlich berichten Lehrkräfte davon, dass der Umgang mit psychisch beeinträchtigten Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen für sie eine Herausforderung darstellt, die sie zum Teil überfordert und belastet (vgl. Bonna, Stobrawe & Hirschberg 2019).

Die einzelnen (Rück-)Schritte, Phasen und Arbeitsebenen, die im **Projekt *Alpha-Kooperativ***¹ für eine gedeihliche Zusammenarbeit mit dem Integrationsbetrieb wichtig waren, werden im Beitrag beschrieben und reflektiert. Ziel ist die Herausarbeitung von Erfolgsfaktoren in der Kooperation von Grundbildung und Sozialer Arbeit im Kontext von psychischer Erkrankung. Für eine erweiterte Perspektive werden die Praxiserfahrungen des **Projektes *ELB-Brücken***² in der Kooperation mit zwei Einrichtungen, die Leistungen der ambulanten Sozialpsychiatrie erbringen, vergleichend hinzugenommen. Der Vergleich der Projekterfahrungen erfolgt systematisch anhand der folgenden Aspekte: Kontaktaufnahme und Sensibilisierung, Entwicklung und Durchführung von Lernangeboten sowie Begleitung und Betreuung der Teilnehmenden.

1 Das Projekt arbeitete koordiniert vom Bayerischen Volkshochschulverband mit vier Teilprojektpartnern, verteilt auf die Regionen Landkreis München, Landkreis Kehlheim, Landkreis Ostallgäu und Stadt München (Laufzeit: 01.01.2019 bis 31.12.2021).

2 Das Projekt *ELB-Brücken* wurde in Kooperation von B+B Beschäftigung und Bildung gGmbH und der Hamburger Volkshochschule durchgeführt (Laufzeit: 01.08.2018 bis 31.07.2021).

2 Die Projekte *Alpha-Kooperativ* und *ELB-Brücken* sowie ihre jeweiligen Kooperationspartner

Die Praxiserfahrungen entstanden zum einen im Münchner Teilprojekt des Verbundprojekts *Alpha-Kooperativ*, das Kooperationen mit sozialen Einrichtungen eingeht und mit diesen gemeinsam Bildungsangebote für gering Literalisierte entwickelt, erprobt und implementiert. Im Zuge der Akquise in der Stadt München ergab sich die Zusammenarbeit mit einem sog. „Integrationsbetrieb“ (SGB II und XII) für psychisch Erkrankte. Hierbei handelt es sich um ein Beschäftigungsprojekt für psychisch Erkrankte (KontakTee), das zwei gastronomische Lokale betreibt, in welchen die Personen in Form verschiedener Funktionen ihre Arbeitsfähigkeit im Alltag erproben können.

Die Münchener Praxiserfahrungen werden im Beitrag durch die Beschreibung des Vorgehens und der Erkenntnisse ergänzt, welche die Hamburger Volkshochschule im Rahmen des Verbundprojektes *ELB-Brücken* in der Kooperation mit zwei Begegnungsstätten gesammelt hat, die im Feld der „Ambulanten Sozialpsychiatrie“ (ASP) tätig sind. Bei der ASP handelt es sich um eine Leistung zur Förderung der Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft für Menschen, die aufgrund seelischer Probleme wesentlich beeinträchtigt sind. Diese Leistung wird durch die Einrichtung von Begegnungsstätten, die Intensivbetreuung in den eigenen Haushalten sowie präventive Hilfen erbracht. Letztere umfasst auch den Aufbau nachbarschaftlicher Kontakte und sozialer Netzwerke (vgl. Sozialbehörde Hamburg o. J.). Die Begegnungsstätten bieten vielfältige, offene Bewegungs-, Kreativ-, Gesprächs- und Beratungsangebote.

3 Drei Ebenen der Kooperation

Im folgenden Abschnitt werden die Erfahrungen aus Hamburg und München anhand verschiedener Aspekte dargestellt. Der Aspekt Kontaktaufnahme und Sensibilisierung wird hierbei von einem Erfahrungsbericht aus dem Projekt *Alpha-Kooperativ* eingeleitet, der die Schwierigkeiten zu Beginn der Kooperation veranschaulicht. Weiterhin werden die Entwicklung und Durchführung von Lernangeboten sowie die Begleitung und Betreuung von Teilnehmenden innerhalb beider Projekte dargestellt.

3.1 Kontaktaufnahme und Sensibilisierung

Wie verlief nun die Entstehung einer Kooperation? Im ersten Schritt der Kontaktaufnahme zwischen *Alpha-Kooperativ* und der Einrichtung KontakTee suchte eine Mitarbeiterin von *Alpha-Kooperativ* eines der gastronomischen Lokale von KontakTee auf. Sie stellte hierbei zentrale Ergebnisse der LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität (vgl. Grotluschen & Buddeberg 2020) vor, indem sie u. a. auf entsprechende Zahlen gering Literalisierter in der Bevölkerung verwies. Das Team von KontakTee war einerseits beeindruckt und gleichzeitig unsicher, ob sich Betroffene mit Literalisierungsproblemen („So heißt das richtig, ja?“) in ihrer Einrichtung befänden und

was unter Schreibproblemen überhaupt zu verstehen sei. Es bestand Einigkeit darüber, dass die Menschen bei KontaktTee vorrangig andere Sorgen und Nöte hätten als das Lesen und Schreiben, sodass eine Kooperation zunächst nicht aussichtsreich erschien.

Den Wendepunkt brachte die, zunächst eher unabhängig zu betrachtende, Durchführung einer Fortbildungsveranstaltung zu den Lehr- und Lernmaterialien „Buchstäblich fit – Besser lesen und schreiben lernen mit den Themen Ernährung und Bewegung“³. Die Materialien aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, welche das Erlernen des Lesens und Schreibens mit den Schwerpunktthemen Ernährung und Bewegung fördern, beeindruckten die Mitarbeiter:innen von KontaktTee. Das Motto hierbei lautete: „Auch wenn schon die Alphathematik nicht passt – Koch- und Ernährungskurse auf Grundbildungsniveau können unsere Klientinnen und Klienten immer brauchen. Solch tolle Kurse haben wir als Beschäftigungsträger nicht!“

Nach dieser gelungenen Fortbildungsveranstaltung ließ sich das Team von KontaktTee, nun offener für Neues, zu einer Schulung zum Themenbereich der Alpha-Kurzdiagnostik⁴ einladen. Es nahmen zwei Drittel des Teams teil, die sehr interessiert waren. Im Anschluss konnte ein Bildungsangebot für einen Teil der psychisch Erkrankten entwickelt werden. Da das Verfahren der Kurzdiagnostik zunächst abgelehnt wurde („lieber niemanden diskriminieren, also keine Kurzdiagnostik durchführen“), lief der erste Kurs nicht so gut, da die Schwierigkeit bestand, Teilnehmer:innen aus den 26 psychisch Erkrankten von KontaktTee auszuwählen. So waren einige Personen überfordert und andere langweilten sich.

Es gab eine erneute Unterbrechung und die weitere Kooperation stand infrage. Bei KontaktTee entwickelte sich eine Diskussion über die Sinnhaftigkeit solcher Angebote, an die sich eine sechswöchige Pause der Zusammenarbeit anschloss. In einem zweiten Versuch wurden die Teilnehmenden mithilfe der Kurzdiagnostik ausgewählt. Hierdurch konnte der Kurs nun mit einer kleinen Gruppe und auf einem homogenen Leistungsniveau durchgeführt werden. Dies führte dazu, dass sich sogar Personen um die Teilnahme drängten: „Warum darf die Brigitte⁵, aber ich nicht?“. Mitarbeiter:innen von KontaktTee erinnerten sich zudem, wer im Ladenbetrieb ungern an der Kasse stand oder das Beschriften des Werbeschildes vermied. Betroffene outeten sich – alles im Abstand von einigen Wochen zum ersten Versuch. Der „Alphakurs“ wurde versuchsweise in die alltägliche Entwicklungsunterstützung von Betroffenen eingebaut.

Der vordergründig schwierig wirkende Verlauf im *Alpha-Kooperativ-Projekt* war eigentlich das Erfolgskonzept für die Kooperation. Die Kontaktaufnahme erfolgte „von Kollegin zu Kollegin“, nicht über die Träger, die Geschäftsführungen oder per formalem Angebot.

3 Die Materialien wurden vom Bundeszentrum für Ernährung in Kooperation mit der Europa-Universität Flensburg entwickelt. Verfügbar unter: <https://www.bzfe.de/service/news/aktuelle-meldungen/news-archiv/meldungen-2017/oktober/buchstaeblich-fit-mit-ernaehrung-und-bewegung/>

4 Die Alpha-Kurzdiagnostik dient zur Einschätzung von individuellen Lese- und Schreibkompetenzen für die didaktische Planung von Lehr-Lernangeboten. Sie wurde im Auftrag des Deutschen Volkshochschul-Verbandes von Lese- und Schreibdidaktikerinnen und -didaktikern entwickelt. Verfügbar unter: <https://www.grundbildung.de/unterrichten/Diagnostik.php>

5 Hierbei handelt es sich um einen fiktiven Namen.

Das Team von KontakTee war zu Anfang irritiert durch die Anfrage des Modellprojekts. Eine Sensibilisierungsschulung von *Alpha-Kooperativ* informierte auf akademischer Ebene über den Diskurs zum Thema geringe Literalität und methodische Standards der Bildungsangebote für gering Literalisierte. Es blieb jedoch ein Blick in eine sehr fremde fachliche Welt. Das Team der Sozialpädagoginnen und -pädagogen musste sich erst in Form eines unmittelbaren Erlebens und Ausprobierens eine eigene Meinung zu diesem Format erarbeiten. Auch der schwierige Beginn war hier hilfreich, um Konzept und Kooperationspartner kennenzulernen. Auf diesem Weg wurden vom Team des Beschäftigungsträgers die Möglichkeiten des Lernformats in die sozialpädagogische konzeptionelle Begrifflichkeit übersetzt: Wie stärkt es die Betroffenen? Wie passt es in den Betriebsalltag?

Auch im Fall des **Projektes ELB-Brücken** erfolgte die erste Kontaktaufnahme zu den Standortleitungen beider Einrichtungen jeweils über ein persönliches Gespräch auf einer Stadtteilkonferenz⁶, bei der die Projektkoordinatorin, Birgit Stanisch (Hamburger Volkshochschule), das Projekt vorstellte. Es folgte jeweils ein Gesprächstermin mit der Standortleitung beim potenziellen Kooperationspartner vor Ort. Im Gespräch wurden die regelhaften Angebote der jeweiligen Institution erfragt und die Räumlichkeiten vor Ort besichtigt. Weiterhin wurden Leitfragen für Kooperationskontakte (siehe unten) erarbeitet und daraus folgend bereits grob erste konzeptionelle Ideen für die mögliche Gestaltung eines Inhouse-Angebots entwickelt.

Leitfragen für Kooperationsgespräche:

1. Beobachten Sie im Kontakt mit Ihren Klientinnen und Klienten/Kundinnen und Kunden/Teilnehmenden Grundbildungsbedarfe, das heißt haben Sie den Eindruck, dass sie Schwierigkeiten mit dem Lesen, Schreiben, im Umgang mit Zahlen oder digitalen Anwendungen haben?
 2. Was macht das mit Ihrer Arbeit? Müssen die Menschen, mit denen Sie Kontakt haben, Schriftstücke lesen und verstehen oder müssen sie selbst etwas schreiben und ausfüllen?
 3. Bringen die Menschen, mit denen Sie Kontakt haben, selbst Schriftstücke mit, die sie nicht lesen und verstehen können? Falls ja, worum handelt es sich dabei? Was ist die Schwierigkeit dabei?
 4. Was wünschen Sie sich? Haben Sie eine Idee, wie Ihre Klientinnen und Klienten/Kundinnen und Kunden/Teilnehmenden noch besser unterstützt werden könnten?
 5. Was können wir für Sie tun? Inwiefern können wir kooperieren?
 6. Wir haben uns vorab auch Gedanken dazu gemacht. Was halten Sie von folgenden Vorschlägen? (...)
- Abschließend: Ergebnis des Gesprächs und Vereinbarung über weiteren Kontakt dokumentieren

⁶ Stadtteilkonferenzen dienen der Vernetzung und dem Informationsaustausch im Stadtteil. Es nehmen sowohl Mitarbeitende von Einrichtungen des Stadtteils als auch engagierte Ehrenamtliche teil.

Erfolgsbedingend für eine gute Kooperation waren insbesondere die Verständigung über Konzeptideen (Fragen 4 bis 6) und deren Passung zur Klientel der Einrichtung, die im weiteren Projektverlauf fortgesetzt wurde. Weiterhin wurden der jeweiligen Standortleitung das Angebot einer Sensibilisierungsschulung für die Mitarbeitenden unterbreitet und mögliche Inhalte skizziert. In einem Fall fand einige Wochen später eine Sensibilisierungsschulung für 13 Mitarbeitende vor Ort sowie eine durch die Standortleitung angeregte weitere Projektpräsentation in einer psychosozialen Arbeitsgemeinschaft statt. Die Standortleitung betonte im Anschluss die hohe Relevanz des Themas für die Einrichtung und ihre Absicht, mit dem *ELB-Brücken-Projekt* zu kooperieren. Im Fall der zweiten Begegnungsstätte wurde keine Notwendigkeit für eine Fortbildungsveranstaltung der Mitarbeiter:innen gesehen. Stattdessen wurde direkt ein (zunächst befristeter) Rahmenvertrag für die Kooperation aufgesetzt, in dem beiderseitige Beiträge zur Kooperation genannt wurden, z. B. die Stellung von Räumen und anderer Infrastruktur sowie die Unterstützung der Teilnehmendengewinnung auf der einen und die Entwicklung von Angeboten sowie die aktive Teilnahme am offenen Frühstückstreff inkl. Information zu relevanten Themen im Rahmen der Projektziele auf der anderen Seite. In beiden Fällen war es ein wichtiger Erfolgsfaktor, die jeweilige Einrichtungsleiterin von den Vorteilen der Kooperation überzeugt zu haben.

3.2 Entwicklung und Durchführung von Lernangeboten

Im Projekt *Alpha-Kooperativ* erwies es sich für die Gewinnung von Teilnehmenden als wichtig, dass das Angebot in den Räumlichkeiten von KontakTee stattfand. Diese bedeuten für die Lernenden Heimat, Schutz und Vertrauen. Lernprozesse in dieser Umgebung sind etwas Gewohntes – hier konnten somit auch Alphabetisierungskurse stattfinden. Eine aufwendige räumliche Ausstattung mit Whiteboard u. Ä. war nicht entscheidend für Teilnahme und/oder Lernerfolg. Wichtig war, dass sich die Betroffenen gerne dort aufhielten und sich nicht gezwungen fühlten zu kommen, wie es beispielsweise bei einer Maßnahme des Jobcenters der Fall wäre.

Ein bedeutsamer Gelingensfaktor war die Verbindung der Alpha-Angebote mit Inhalten der Grundbildung – nur hierdurch konnten die Maßnahmen in die Alltagsarbeit des Integrationsbetriebs eingebunden werden. Dort wollte man eine persönliche Stabilisierung der Klientinnen und Klienten über eine fachliche Arbeitstätigkeit im gastronomischen Bereich erreichen. Die Tätigkeit ermöglicht eine geregelte Tagesstruktur und eine Rückkehr in die Gesellschaft durch sozialversicherte Beschäftigung, sie hilft auch, mit der eigenen Krankheit zu leben. Durch die Verbindung mit fachlichem Inhalt ließ sich der Kurs niederschwellig in den Projektalltag von KontakTee einbinden. Die beiden Themenfelder „Hygiene“ (mit Bezug zur damals aktuellen Pandemie-Situation) und „Kochen und gesunde Ernährung“ erlaubten es, die Alpha-Angebote als normale innerbetriebliche Fortbildung mit Nutzen für den Arbeitsalltag zu etablieren.

Das Wohlfühlen in den Räumlichkeiten vor Ort spielte auch beim *ELB-Brücken-Projekt* eine wichtige Rolle für die Akzeptanz der Lernangebote durch die Teilnehmenden, dies bedeutete jedoch Unterschiedliches. Der größte Raum in beiden Einrich-

tungen war jeweils ein großer, freundlicher, zu mindestens einer Seite komplett verglaster Durchgangsraum, der den Teilnehmenden durch die offenen Begegnungsangebote sehr vertraut war. In der ersten Einrichtung war zu beobachten, dass der offene Raum für das sensible Thema des Bearbeitens einfacher Lese-, Schreib- und Rechenaufgaben zu wenig Schutz bot, sodass die Kleingruppe es bevorzugte, am Küchentisch in der kleineren Teeküche zu lernen. In der zweiten Einrichtung führte das Lernen in der offenen Struktur eher zu einer lockeren Atmosphäre, in der das Lehr-Lern-Gespräch auch mal spontan durch etwas Smalltalk mit vorbeikommenden Mitarbeitenden oder Besucherinnen und Besuchern der Einrichtung unterbrochen wurde. Die Sichtbarkeit hatte hier zusätzlich den positiven Effekt eines zunehmenden Bekanntwerdens des Lernangebots. Zu erklären ist diese unterschiedliche Aneignung der räumlichen Gegebenheiten sicherlich durch die Zusammensetzung der Gruppen. So gehörten zu der zuletzt beschriebenen Lerngruppe vor allem Personen, die Deutsch nicht als Herkunftssprache sprechen und für die der Umgang mit Defiziten im Lesen und/oder Schreiben meist weniger schambehaftet ist, wenn sie „beispielsweise in ihrem Heimatland keine Gelegenheit zum Schulbesuch hatten und den Analphabetismus quasi als natürliche Folge ihrer Biographie einstufen“ (Künzel 2011, S. 51).

Die niedrigschwelligen Mitmach- und Lernangebote des Projektes *ELB-Brücken* in den Einrichtungen der ambulanten Sozialpsychiatrie verbanden das Üben von Lesen, Schreiben, Rechnen und die Anwendung digitaler Grundkompetenzen mit den lebensweltlichen Fragestellungen der Erwachsenen vor Ort. Auf die Durchführung einer Kurzdiagnostik vorab wurde bewusst verzichtet, das heißt, jede:r durfte in das Angebot kommen und dann wurde gemeinsam entschieden, ob und inwiefern die individuellen Lerninteressen aufgegriffen werden können oder ob eine Übergangsbegleitung in ein weiterführendes Bildungsangebot passender ist. Konzeptionelles Ziel war es, über die Ermöglichung der Teilnahme an niedrigschwelligen Mitmachangeboten und das Erleben von Selbstwirksamkeit die Motivation der Erwachsenen zur Teilnahme an niedrigschwelligen Lernangeboten vor Ort zu unterstützen und ihnen anschließend Perspektiven und Übergänge in weiterführende Bildungsangebote in anderen Einrichtungen zu ermöglichen. Zu den Mitmachangeboten gehörten ein Thementreff⁷, der direkt im Anschluss an das regelmäßig gut besuchte offene und mehrsprachige Frühstück in einer Einrichtung angeboten wurde, sowie wöchentliche Spaziergänge, bei denen unterwegs einfache Aufgaben zum Wahrnehmen, Lesen und Schreiben bearbeitet wurden. Als niedrigschwellige Lernangebote wurden wöchentlich die Formate „Lesen – Schreiben – Verstehen“ und „Spaß und Lernen am PC“ angeboten.

Die Angebote griffen jeweils konsequent die zuvor in Gesprächen erhobenen Bedarfe und Interessen der Erwachsenen vor Ort auf. In einer Einrichtung bestand zum Beispiel der Wunsch, wichtige Wörter bezüglich des eigenen Körpers auf Deutsch verstehen, lesen und schreiben zu können, um in Arztgesprächen besser zurechtzukom-

7 Die Teilnehmenden wurden zu verschiedenen Themen informiert und wichtige Informationen wurden in *Einfacher Sprache* gemeinsam aufgeschrieben. Die vorbereiteten Themen ergaben sich aus den Gesprächen mit den Teilnehmenden (z. B. Wie komme ich mit dem Kinderwagen in einen vollen Bus?), aus Hinweisen der Mitarbeitenden der Einrichtung (z. B. Häusliche Gewalt/Beziehungsgewalt) sowie aus unserem Projektinteresse (z. B. Vorstellung von Lernangeboten).

men. Eine Teilnehmerin wollte die Buchstaben lernen. Eine weitere hatte ihren B1-Deutsch-Sprachkurs aufgrund einer Erkrankung für längere Zeit unterbrechen müssen und wollte nun langsam wieder anfangen zu lernen. Es handelte sich um eine sehr heterogene Gruppe mit wechselnder Zusammensetzung. Der überwiegende Teil der teilnehmenden Frauen konnte Türkisch sprechen, und da dies beim mehrsprachigen Frühstückstreff auch die am häufigsten gesprochene Sprache war, wurde hier eine Lernbegleitung eingesetzt, die zweisprachig war. Sie sprach mit den Teilnehmerinnen überwiegend Deutsch und setzte die Möglichkeit, schwierige Wörter zu übersetzen, gezielt ein, was den Teilnehmerinnen wiederum Sicherheit gab.

In der zweiten Einrichtung verfügten die Teilnehmenden des „Lesen-Schreiben-Verstehen“-Angebots alle bereits über eine Buchstabensicherheit und konnten einfache Texte mit Mühe lesen. Sie gaben aber an, Konzentrationsschwierigkeiten zu haben. Neben den Themen Bewerbung, Konto, Allgemeinwissen und Zeichensetzung wünschten sie sich, die Grundrechenarten zu wiederholen. Diese Themen wurden ebenfalls von der Lernbegleitung aufgegriffen.

Die an den Bedarfen der Teilnehmenden ausgerichtete Planung von Projektangeboten in den offenen Strukturen der Begegnungsstätten stellten hier entscheidende Erfolgsfaktoren für die Kooperation dar. Hilfreich für die Akzeptanz der Angebote durch Teilnehmende und Mitarbeitende vor Ort war die Konzeption und Durchführung von zunächst niedrigschwelligen Mitmachangeboten, die weniger lernzielorientiert waren, aber den Aufbau von Vertrauen und das Erleben von Selbstwirksamkeit im Umgang mit Schriftsprache förderten, sodass auf freiwilliger Basis schrittweise eine Motivation zur Teilnahme an weiterführenden Lernangeboten entwickelt werden konnte.

3.3 Begleitung und Betreuung der Teilnehmenden

Die Teilnehmenden in der Kooperation mit KontakTee im Projekt *Alpha-Kooperativ* wurden durch einen persönlichen Hinweis der Sozialarbeiter:innen des Integrationsbetriebes zur Teilnahme motiviert; diese waren dann auch während des Kurses größtenteils anwesend. Viele Betroffene mit psychischen Krankheiten haben (durchaus begründete) Vorbehalte gegenüber Institutionen und Maßnahmen. Die Möglichkeit, auf die vertrauten Betreuer:innen zurückgreifen zu können, ist für die erfolgreiche Teilnahme von Vorteil. Eine abschließende Reflexion zwischen Dozierenden und Sozialpädagoginnen und -pädagogen war obligatorisch.

Zur individuellen Begleitung im Beschäftigungsprojekt erhielten die Teilnehmenden laufend soziale und psychologische Betreuung durch Psychologinnen und Psychologen und Sozialpädagoginnen und -pädagogen, gelegentlich auch durch fachliche Arbeitsleiter:innen. Neben Einzelgesprächen im Arbeitsalltag gehörten feste wöchentliche Gesprächstermine zum Programm. Persönliche und fachliche Lernschritte wurden hier ebenso reflektiert wie Stimmungen, Gefühle und Erlebnisse.

Die enge Abstimmung zwischen den Betreuerinnen und Betreuern des Beschäftigungsprojekts und der Kursleitung konnte aufkommende Schwierigkeiten innerhalb des Kurses klären und bildete die Grundlage für den erfolgreichen Verlauf.

Auch für die Teilnehmenden aus der Kooperation des *ELB-Brücken-Projekts* mit Einrichtungen der ambulanten Sozialpsychiatrie galt, dass eine Teilnahme an einem regulären Lese- und Schreibkurs in der Volkshochschule in der Situation der Erkrankung nicht ohne Weiteres vorstellbar war. Schlaf- und Konzentrationsschwierigkeiten sowie Scham und geringe Lernerfolgserwartungen infolge eines geringen Selbstwertgefühls spielten hierbei beispielsweise eine Rolle. Der Anspruch des Angebots war es daher, ohne generelle Zielvorgabe und ohne Leistungsdruck an konkreten Beispielen aus der Lebenswelt Lesen, Schreiben oder Rechnen zu üben. Das Ziel waren positive Lern- und Selbstwirksamkeitserfahrungen, denn auch das regelmäßige gemeinsame Lernen mit anderen Erwachsenen in einer Gruppe kann mit einer psychischen Erkrankung eine besondere Herausforderung sein. Lernbegleitung und Teilnehmende hatten daher zu jeder Zeit die Möglichkeit, die psychologisch und/oder sozialpädagogisch ausgebildeten Mitarbeiter:innen vor Ort um Unterstützung zu bitten, wenn mit der Erkrankung zusammenhängende Schwierigkeiten auftraten. Auch in diesem Zusammenhang fanden regelmäßige Reflexionsgespräche statt.

Die Zuführung (und teilweise durchgängige Begleitung) von Teilnehmenden zu den einzelnen Aktivitäten erfolgte sinnvollerweise durch die vertrauten Betreuer:innen. Bezugsbetreuer:innen und Teilnehmende besprachen vorab, ob Grundbildungsbedarfe bestehen. Eine Verständigung über individuelle Lerninteressen und realistische Lernziele erfolgte im Gespräch mit der Lernbegleitung im Angebot. Die Lernbegleitung hatte die Aufgabe, die Inhalte bedarfsorientiert auszuwählen und den Unterricht binnendifferenziert zu gestalten, wobei die Anzahl der Teilnehmenden von Woche zu Woche schwankte.⁸ Der Erfolg des Angebots begründete sich sowohl in der fachlich-didaktischen Kompetenz der Lernbegleitung als auch in ihrer sozialen Kompetenz im Umgang mit den Menschen vor Ort. Zusammengefasst lässt sich schlussfolgern, dass die Anforderungen an Lernbegleitung und Kursleitung hier noch über die sowieso schon besonderen Anforderungen in den regelhaften Lese- und Schreibkursen in der Volkshochschule hinausgingen. So fühlte sich eine Kursleitung bereits nach dem ersten Termin überfordert und es musste eine Nachfolge gefunden werden.

Eine detailliertere Betrachtung der Bedeutsamkeit der Beziehungsarbeit wird auf Basis der Erfahrungen der Projekte *ELB-Brücken* und *mittendrin*⁹ nachfolgend dargestellt.

8 Die Anzahl der Teilnehmenden schwankte zwischen zwei und sieben Personen, wobei es einen festen Kern von drei bis vier Teilnehmenden gab, die regelmäßiger kamen und in allen drei Durchgängen teilnahmen.

9 Im Projekt *mittendrin* arbeitete die Volkshochschule Dresden mit der SG Dynamo Dresden unter wissenschaftlicher Begleitung des Zentrums für Forschung, Weiterbildung und Beratung der ehs Dresden (ZFWB gGmbH) zusammen. Das Projekt schafft Angebote zur Grundbildung im Umfeld des Fußball-Zweitligisten Dynamo Dresden.

Grundbildung ist Beziehungsarbeit

DENISE CROMBACH, FELIX KOCH, ANNETT LUNGERSHAUSEN

Die Erfahrungen aus den Projekten *ELB-Brücken* und *mittendrin* zeigen, dass für eine gelingende Grundbildungsarbeit insbesondere die Beziehungsarbeit von Bedeutung ist, um Erwachsene in schwierigen Lebenssituationen zum Lernen zu motivieren und um Möglichkeiten für Selbstwirksamkeitserfahrungen zu schaffen. Im Fokus beider Projekte steht die Teilzielgruppe der Erwachsenen in belasteten und prekären Lebenssituationen: Erwachsene mit Erziehungs- und systemischen Familienproblemen (z. B. bereits in Kontakt mit dem Jugendamt), Wohnungssuchende und Obdachlose, suchtbelastete, psychisch erkrankte und verschuldete Erwachsene. Hier wird nicht nur ein besonderer Unterstützungsbedarf deutlich, sondern auch, dass geringe Literalität bzw. mangelnde Grundbildung ein ganz zentrales, aber oft nicht erkanntes Problem darstellt, weil andere Probleme dringlicher zu bearbeiten sind. Gemein ist beiden Projekten, dass die beschriebenen Zielgruppen sich zu einem großen Anteil in Unterstützungsstrukturen befinden. Die Bandbreite reicht hier von der Inanspruchnahme von Beratungsleistungen oder Einzelfallhilfen, die u. a. durch die regionalen (Sozial-)Behörden oder Bezirksämter gefördert sind, bis hin zu finanzieller bzw. existenzsichernder Unterstützung wie Arbeitslosengeld II und Wohngeld.

In Bezug auf die als bedeutsam zu erachtende Beziehungsarbeit mit der Personengruppe Menschen mit Grundbildungsbedarfen lassen sich nachfolgende projektbasierte Erkenntnisse formulieren:

1. Ein Großteil der Zielgruppe lebt in der Gewohnheit der erlernten Hilfslosigkeit. Charakteristisch hierfür ist, dass die Menschen Aufgaben von anderen übernehmen lassen, weil sie der Überzeugung sind, „es selbst nicht zu können“. Die Wandlung dieses negativen Selbstbildes lässt sich erreichen, indem positive Selbstwirksamkeitserlebnisse geschaffen werden, wodurch intrinsische Motivation entsteht, die wiederum beim Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes von Bedeutung ist. Über regelmäßige Bestätigungen und wertschätzendes Feedback erleben die Teilnehmenden zunehmende Selbstwirksamkeit.
2. Die multiplen Problemlagen der Zielgruppe können den Blick auf mögliche Veränderungsoptionen versperren. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, bestehende blockierende Strukturen zunächst aufzulösen. Behilflich sind hierbei u. a. die in *ELB-Brücken* erprobten Conferencing-Verfahren¹⁰, die das persönliche Umfeld einbinden und dabei auf Erkenntnisse der Umfeldstudie (Grotluschen, Riekmann & Buddeberg 2015) Bezug nehmen.

¹⁰ Conferencing-Verfahren beruhen auf der Grundannahme, dass jeder Mensch über ein Netzwerk verfügt, das ihm hilft, Ideen für individuelle Lösungen in schwierigen Situationen oder Problemlagen zu entwickeln. Über Conferencing-Verfahren werden Menschen darin bestärkt, ihre eigenen Fähigkeiten für Problemlösungen auszubauen. Die Probleme werden mit den betroffenen Menschen und deren Netzwerken partizipativ in ihren Lebenswelten bewegt und bearbeitet. Neben der Einbindung des persönlichen Umfelds können ggf. professionelle Hilfen und Fachkräfte integriert werden.

3. Erfahrungsgemäß kommt die Zielgruppe häufig nicht in den Grundbildungs- und/oder Beratungsangeboten an, auf die verwiesen wurde. Hier bedarf es einer individuellen Begleitung in Form einer 1:1-Betreuung. Begleitstrukturen mit Patenmodellen sind maßgeblich Erfolg versprechend, wie bereits Ansätze aus den Projekten *Izu1 Basics*¹¹ und *BiG*¹² zeigen. Die Erfahrung aus *ELB-Brücken* zeigt, dass es einer konstanten und langfristigen Navigationshilfe in Form von ganzheitlicher Beratung und individueller Prozessbegleitung bedarf, um die Übergänge in Grundbildung und Teilhabe für die Betroffenen zu ermöglichen.
4. Für eine gelingende Beziehungsarbeit ist es unerlässlich, ein konstantes Miteinander zu schaffen, da häufige Wechsel von Betreuungspersonen, Dozierenden oder ehrenamtlich Tätigen zur Wiederholung der Kennenlernsituation führen, die für die Zielgruppe besonders herausfordernd ist. Ein Ankommen in der jeweiligen Lernsituation sowie die Motivation der einzelnen Personen lassen sich zudem erleichtern bzw. erhöhen, indem z. B. transparent mit der Laufzeit von Projekten umgegangen wird. So wird vermieden, dass mühsam erarbeitete Beziehungsstrukturen „plötzlich“ wegfallen. Zum Ende der Projektlaufzeit sollte das aufgebaute Netzwerk genutzt werden, um laufende Prozesse und bestehende Lerngruppen möglichst nahtlos in verstetigte Strukturen zu überführen. Damit kann das meist sehr enge und vertraute Gefüge der Teilnehmenden gefestigt, erhalten und bestärkt werden.
5. Eine entscheidende Rolle für das Gelingen eines ressourcenorientierten und ganzheitlichen Angebots spielt die professionelle Nähe und Distanz zwischen Dozierenden und Lernenden. Viele Prozesse und Lernfortschritte bei Lernenden mit multiplen Problemlagen sind eng mit ihrem Alltag und den damit verbundenen Emotionen und Beziehungen verknüpft. Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnis sollte das Team der Dozierenden für die Bedeutung einer professionellen Nähe und Distanz sensibilisiert bzw. von Sozialpädagoginnen und -pädagogen in diesem Prozess begleitet werden. Hierdurch können potenziell destruktive Situationen der Abhängigkeit zwischen Teilnehmenden und Dozierenden erkannt und reflektiert werden.

11 Im Projekt *Izu1 Basics* begleiten Patinnen und Paten jeweils eine Person mit Grundbildungsbedarf persönlich. Mehr Informationen siehe: <https://vhs.frankfurt.de/de/1zu1basics?page=1>

12 Die sogenannten Bildungscoaches im Projekt *BiG* (Bildungscoaches in der Grundbildungsarbeit) der vhs Karlsruhe sind Ansprechpartner:innen für Erwachsene mit Grundbildungsbedarf bzw. für Lerner:innen sowie für Mitarbeiter:innen von sozialen Einrichtungen in der Stadt, die mit gering literalisierten Erwachsenen zusammenarbeiten.

4 Perspektiven und Ausblick

Die beschriebene Erfahrung legt einen Bedarf bei der in Integrationsbetrieben betreuten Zielgruppe nahe. Für die Umsetzung empfiehlt sich ein Maßnahmenformat, das (räumlich, organisatorisch, fachlich) in den Betriebsalltag integriert umgesetzt wird, kein externes Kursangebot. In der so entstandenen Form können Maßnahmen der Alphabetisierung und Grundbildung auch zu einem standardmäßigen Element der Arbeit von Integrationsbetrieben werden. Durch die kleinteilige Anlage und die Kombination von fachlichen Grundbildungs- und Alphaelementen sind diese Formate leicht in die betriebliche Praxis einzubauen.

Entscheidend ist, wie das Angebot innerhalb der fachlichen Diskurse und Bedarfsbeschreibungen für die Integrationsbetriebe, sowohl der Verbände (Wohlfahrts-träger, Fachverbände) wie auch der Förderbehörden (Gebietskörperschaften, Jobcenter), rezipiert wird. Nötig sind sowohl Qualitätsstandards für die Durchführung durch die Betriebe selbst wie auch für die Beauftragung externer Trainer:innen sowie Dozentinnen und Dozenten.

Weiterhin liegt es im Sinne der AlphaDekade-Ziele nahe, dass Bildungsträger vermehrt Kooperationen mit sozialräumlichen Einrichtungen grundsätzlich und mit der ambulanten Sozialpsychiatrie im Speziellen eingehen sollten. Die Erfahrungen zeigen, dass die Zusammenarbeit sinnvollerweise deutlich über das Angebot von Sensibilisierungsschulungen für soziale Träger hinausgehen kann. Die offenen Begegnungsstrukturen der ambulanten Sozialpsychiatrie bieten gute Möglichkeiten der niedrigschwelligen Ansprache und Gewinnung von Teilnehmenden, die zwar in ihrer aktuellen Situation aus gesundheitlichen und sozialen Gründen nicht am Regelangebot der Grundbildung teilnehmen können, die jedoch im Rahmen der Begegnungsangebote bei entsprechender konzeptioneller Einbindung an Grundbildungsthemen herangeführt und in der Entwicklung von Lernmotivation unterstützt werden können. Die Konzepte für diese Zusammenarbeit sind so weit offen und flexibel zu halten, dass sie an die sozialräumlichen Strukturen vor Ort gut angepasst werden können.

Literatur

- Bonna, F., Stobrawe, H. & Hirschberg, M. (2019). „Diese körperlichen Geschichten sind gar nicht das Problem“ – zum Professionalisierungsbedarf in der Inklusiven Erwachsenenbildung. *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 2019 (Nr. 2), S. 37–44.
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (2020). *ICD-10-GM Version 2021. Kapitel V. Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99)*. Verfügbar unter <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2021/> (Zugriff am: 19.10.2021).
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv Publikation.

- Grotlüschen, A., Riekmann, W. & Buddeberg, K. (2015). *Umfeldstudie – Studie zum mitwis-senden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten*. Presseheft. Universität Hamburg, Hamburg.
- Künzel, K. (2011). *Projektbericht (eingehende Darstellung) des Projektes „Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung“ (PAGES) der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Uni-versität zu Köln*. Verfügbar unter <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fb12/718199812.pdf> (Zugriff am: 19.10.2021).
- Sozialbehörde Hamburg (o. J.). *ASP. Ambulante Sozialpsychiatrie*. Verfügbar unter <https://www.hamburg.de/ambulante-leistungen-erwachsene/4580268/ambulante-sozialpsy-chiatrie/> (Zugriff am: 19.10.2021).

Kapitel II – Ansprache, Sensibilisierung und Öffentlichkeitsarbeit

Ansprechen – aber wie? Erfolgs- und Misserfolgskriterien für die Ansprache gering literalisierter Erwachsener in der Lebenswelt. Ein Gespräch der Projekte *aktiv-S*, *Knotenpunkte für Grundbildung, mittendrin*, *ALFA-Media* und *Neu Start St. Pauli*

ANDREAS LÜCK, MARCEL MARIUS REDDER

Schlagworte

Ansprache in der Lebenswelt, Öffentlichkeitsarbeit, Gelingensfaktoren, AlphaDekade

Keywords

targeted addressing, public relations activities, success factors, AlphaDekade

Abstract Deutsch

In diesem Gespräch zwischen Mitarbeitenden aus verschiedenen AlphaDekade-Projekten wird die Vielfalt der Anspracheformate im lebensweltlichen Kontext aufgezeigt und kritisch reflektiert. Die Gesprächspartner:innen stellen unterschiedliche Erfahrungen, Zugänge und Voraussetzungen ihrer Projektarbeit vor. Der Beitrag mündet in eine für die Praxis anwendbare Checkliste zu Faktoren einer gelingenden Ansprache der Zielgruppen in der Lebenswelt. Weiterhin wird das Dissertationsvorhaben von Sarah Jasmine Ernst von der Universität Duisburg-Essen vorgestellt, welches organisationale Strategien zur Teilnehmendengewinnung in den Mittelpunkt rückt.

Abstract English

In this conversation between team members from various AlphaDekade projects, the variety of address formats in everyday context is shown and critically reflected. The interviewees present different experiences, approaches and requirements for their project work. The contribution leads to a checklist that can be used in practice on factors for successfully addressing the target groups in the living environment. In addition to that, the dissertation project by Sarah Jasmine Ernst from the University Duisburg-Essen that puts an emphasis on organizational strategies that aim at gaining participants is being presented.

Wie kann die Ansprache gering literalisierter Erwachsener in der Lebenswelt gelingen? Was muss beachtet werden? Welche Anspracheformate im Kontext der Lebenswelt haben sich als vielversprechend erwiesen? Und wie können bundesweite Kampagnen gewinnbringend mit lokalen Anspracheformen zusammengeführt werden?

Andreas Lück und Marcel Marius Redder vom Projekt *Neu Start St. Pauli* sprechen mit Annett Lungershausen, Projektleiterin des Projekts *mittendrin*, André Hamann, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt *aktiv-S*, Annelie Cremer-Freis aus dem Projekt *Knotenpunkte für Grundbildung* und Jan-Peter Kalisch, Projektleiter bei *ALFA-Media*.

Andreas Lück/Marcel M. Redder: Im Projekt *Neu Start St. Pauli* haben wir zusätzlich zu Einrichtungen wie Beratungsstellen, Jobcentern etc. im Rahmen regelmäßiger Stadtteilrundgänge gezielt Orte wie Kioske, Paketshops, Apotheken, Arztpraxen, Supermärkte, Drogeriemärkte, Fahrschulen, Imbisse und Kneipen aufgesucht. Diese Orte haben sich als relevant für die direkte und indirekte Ansprache der Zielgruppe erwiesen, weil sie zum einen regelmäßig im Sozialraum aufgesucht werden und es dort zum anderen viele vertraute Kontakte gibt, die Zugänge zu Betroffenen ermöglichen und als Brücken zu Lernangeboten genutzt werden können.

Welche Orte der Lebenswelt sind Ihrer Erfahrung nach für die Ansprache der Zielgruppe beachtenswert? Und warum insbesondere diese Orte?

Annett Lungershausen: Ein geeigneter Ort für die Ansprache ist aus unserer Sicht durch verschiedene Faktoren wie u. a. die Möglichkeit einer längeren Verweildauer, eines Mehrfachbesuchs sowie der Wahrung der eigenen Anonymität gekennzeichnet. Die Ansprache sollte an positiv konnotierten und vertrauten Orten erfolgen. Für das Projekt *mittendrin* sind dies Orte, an denen sich fußballbegeisterte Menschen begegnen. Es sind das Stadion, die Fußballkneipe oder andere Treffpunkte vor dem Spiel. Orte, die in besonderem Maß motivierend sind und durch eine enorme Attraktivität auffallen.

André Hamann: Die lebensweltlichen Grundbildungsangebote im Projekt *aktiv-S* werden vorwiegend in Kooperation mit sozialräumlichen Einrichtungen durchgeführt. Diese Einrichtungen haben sich als ideale Orte für lebensweltorientierte Grundbildungsangebote im urbanen Raum herausgestellt und kennen durch ihre jeweiligen Tätigkeiten ihre Zielgruppen sowie deren Interessen, Motive und alltäglichen Teilhabebeeinträchtigungen. Somit können sie auch benennen, welche Grundbildungsthemen sich für ein Angebot eignen. Darüber hinaus eignen sich zur Ansprache Orte, die hoch frequentiert sind, wie etwa Meldehallen in Bezirksrathäusern, Super- oder Wochenmärkte.

Annelie Cremer-Freis: Wir können diese Erfahrungen bestätigen. Orte zur direkten und indirekten Ansprache in den Stadtteilen sind z. B. Bürgerhäuser, Stadtteiltreffs, Stadtteilcafés, aber auch Bildungseinrichtungen wie Kindertagesstätten, Grundschulen, Familienbildungsstätten sowie Integrationsfach- und Beratungsstellen. Gründe, die für diese Orte sprechen, sind eine vertraute Umgebung, vertraute Ansprechpart-

ner:innen, Wohnungsnahe, regelmäßige und lange Öffnungszeiten sowie ein kostenloser und unbürokratischer Zugang.

Andreas Lück/Marcel M. Redder: Welche Materialien haben sich zur Ansprache der Zielgruppe bewährt und was sollte bei ihrer Gestaltung beachtet werden?

André Hamann: Grundsätzlich gibt es zu jedem unserer Angebote Informationen auf unserer Webseite und dazu passend einen Flyer im PDF-Format. Die Flyer enthalten alle Kerninformationen zum Angebot (Titel, Ort, Zeit, Kurzbeschreibung). Über diesen Weg erreichen wir aber vor allem Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

Je nach Ansprachesituation haben sich verschiedenste Materialien bewährt. Unsere Grundbildungsarbeit geht nicht von einer homogenen Zielgruppe aus. Es gibt daher auch nicht „das“ bewährte Material, das wir pauschal immer einsetzen. Gemeinsam mit unseren lokal verorteten Lernortpartnern planen wir die Grundbildungsangebote und auch die Ansprache potenzieller Teilnehmender.

Wenn wir Grundbildungsangebote ohne Lernortpartner anbieten, setzen wir neben der direkten sozialräumlichen Ansprache durch die für Beratung und Akquise zuständige Projektmitarbeiterin auf die Platzierung von Abreißzetteln, z. B. in Supermärkten und Bezirksrathäusern, oder auch Plakaten, die wir an frequentierten Orten aufhängen. Die Gestaltung unserer Materialien richtet sich nach deren Einsatzzweck. Punktuelle Aktionen bewerben wir mit aufwendig gestalteten Plakaten. Ansonsten sind unsere Materialien eher klar gestaltet mit einem Fokus auf Kerninformationen.

Annelie Cremer-Freis: Verwendet wurden Flyer und Postkarten. Insgesamt sollten die Materialien Aufmerksamkeit erzeugen, das Problem als solches offen benennen, übersichtlich gestaltet sein und mit wenig Text auskommen. Das gilt auch für Materialien, die sich an Mitwissende aus dem privaten Kontext wenden. Sie sollten ggf. auch an betroffene Personen weitergegeben werden können. Darüber hinaus sollten die Materialien positive Akzente setzen und bestenfalls einen Lebensweltbezug herstellen (z. B. Ansprache von Eltern im Rahmen einer Family Literacy-Aktion: „Fernsehen ohne Strom? Geht das?“).¹

Für ein professionelles Umfeld sind Zusatzmaterialien mit detaillierteren Informationen über Angebote und Möglichkeiten vor Ort bereitzustellen.

Annett Lungershausen: Es ist wichtig, dass eine gewisse Vielfalt an Materialien zur Anwendung kommt, die mit einem Wiedererkennungswert verbunden ist. Dies kann über ein Motiv, ein Logo oder eine Leitidee erfolgen. Werden bei der Ansprache Printmedien genutzt, sollten die Informationen verstärkt über Bilder transportiert werden, die zur Projektbotschaft passen müssen. Verwendete Textelemente folgen den Richtlinien der *Leichten Sprache*. Lernende mit ihrem besonderen Blick sind zur Rückkopplung wertvoll. Videoformate wirken modern, vermitteln spielerisch die Inhalte und lassen sich gut über die sozialen Netzwerke verbreiten.

¹ In einem Stadtteil wurde gemeinsam mit den Stadtteilakteurinnen und -akteuren die Idee entwickelt, ein Kamishibai-Erzähltheater (siehe: <https://www.kita.de/wissen/kamishibai/>) mit Eltern zu bauen, um es anschließend in Eltern-Kind-Angeboten in der Kita selbst einzusetzen. Das Theater ist auch als Ausleihe für zu Hause gedacht.

Andreas Lück/Marcel M. Redder: Die Passgenauigkeit von Ansprachematerialien für spezifische Orte und Adressatinnen und Adressaten kann ein wichtiger Aspekt für deren Gestaltung sein. Bei *Neu Start St. Pauli* haben wir neben Bierdeckeln für die direkte Ansprache gering literalisierter Kneipenbesucher:innen beispielsweise auch Handouts speziell für die Sensibilisierung von Ärztinnen und Ärzten entwickelt, um diesen das Thema nahezubringen und den konkreten Mehrwert aufzuzeigen, den die aktive Auseinandersetzung damit für den Arbeitsalltag bedeuten kann.

Wie sozialraum- bzw. branchenspezifisch² sollten die Materialien für die Ansprache sein?

Annelie Cremer-Freis: Systematische Materialien zu entwickeln, ist sehr zu begrüßen. Sozialraumspezifische Materialien können bei den Betroffenen Nähe erzeugen und Hürden senken, branchenspezifische Materialien den Mehrwert auch für die Fachkräfte im professionellen Umfeld explizit benennen und konkrete Vorteile für die eigene Einrichtung deutlich machen. So verbessern die Informationen in *Einfacher Sprache*³ beispielsweise die Kommunikation mit Eltern im Elternbrief oder mit den Kundinnen und Kunden. Im Kontext sozialer Beratungsdienste und Integrationsfachstellen ist es sinnvoll, wenn diese passende Informationen und Kontakte zu konkreten Angeboten in der Region weitergeben können.

Annett Lungershausen: Wenn gering literalisierte Menschen angesprochen und ihr Interesse geweckt werden sollen, sind immer mehrere Faktoren für das Gelingen verantwortlich. Erfolgt die Ansprache beispielsweise im Fußballkontext, muss sich die sozialräumliche Einbindung in einem Foto vom Stadion oder einem Spielerbild wiederfinden. Besondere Sozialräume können für die Ansprache von Vorteil sein. Das Material sollte mit sozialraumtypischen Attributen wie *Lernen in der Gemeinschaft* oder *Lernen in der VIP-Loge* werben.

André Hamann: Durch unsere Zusammenarbeit mit Lernortpartnern, die lokal verankert sind, können wir eine sozialraumspezifische Ansprache sicherstellen. Es ist uns dabei wichtig, dass in der Bewerbung von Angeboten ein Lernort erkennbar ist, der sich im wahrgenommenen Sozialraum der angesprochenen Zielgruppe befindet. Bei der Gestaltung von Materialien nutzen wir daher etwa die Logos der Lernortpartner. Diese sind potenziellen Teilnehmenden oft bereits vertraut.

Andreas Lück/Marcel M. Redder: Welche Aktionen haben sich zur direkten Ansprache der Zielgruppe bzw. des Umfelds bewährt und was sollte bei ihrer Durchführung beachtet werden? Warum?

Annett Lungershausen: Beispielhaft zu nennen ist der Aktionsspieltag während eines Heimspiels. Er wird direkt im Stadion angeboten und enthält Elemente wie einen

2 Sozialraumspezifische Materialien sind Öffentlichkeitsmaterialien, z. B. Plakate, die auf ein Lernangebot im Sozialraum hinweisen. Branchenspezifische Materialien werden beispielsweise speziell für Ärztinnen und Ärzte, Apotheker:innen oder Kiosk-/Kneipenbesitzer:innen entwickelt.

3 Zur Unterscheidung der Konzepte *Leichte* und *Einfache Sprache* siehe: <https://www.bpb.de/apuz/179341/leichte-und-einfache-sprache-versuch-einer-definition>

Infostand mit Lern-Glücksrad zur Verteilung von Werbe- und Sensibilisierungsmaterialien, Artikel im Stadionheft sowie die Auslegung von Flyern auf Sitzplätzen. Zusätzlich wird auf die Veranstaltung in den sozialen Medien hingewiesen und es erfolgt eine Bekanntmachung einer Vertrauensperson über Akteurinnen und Akteure des Vereins. Spielerische Elemente wie ein Glücksrad sind vielseitig einsetzbar, generieren Aufmerksamkeit und schaffen eine Atmosphäre, in der informiert, aber auch beraten werden kann.

André Hamann: Zur Ansprache von Familien haben wir Puzzles mit einem lokalen Motiv produzieren lassen. Im Rahmen eines Stadtteilfestes haben wir diese mithilfe eines Glücksrad-Spiels und eines Quiz verteilt. Parallel dazu gab es einen großen Stand mit kostenfreien Kinderbüchern sowie Kinderschminken und Luftballontieren. Wichtig war es uns, nicht den Eindruck zu vermitteln, dass wir etwas „verkaufen“ wollen. Die Grundbildungsangebote standen daher nicht im Vordergrund, sondern waren als Flyer nur informierendes Beiwerk.

Zum unverbindlichen „Reinschnuppern“ in Grundbildungsangebote haben wir einmal einen Pavillon in einem Park aufgebaut und Bänke sowie ein Flipchart dazu gestellt. Das Angebot „Deutsch auf der Wiese“ stand unter dem Motto: „Spielerisch und entspannt bei schönem Wetter neue Wörter kennen lernen. Für eine Kinderbetreuung ist gesorgt.“ Passantinnen und Passanten konnten so spontan an einem Grundbildungsangebot teilnehmen.

Annelie Cremer-Freis: Man benötigt einen langen Atem und sollte permanent im Gespräch bleiben mit einem Mix an Anspracheformaten und Aktionen wie zum Beispiel *StadtLesen*⁴, Ausstellungen, Infoständen in der Fußgängerzone und Teilnahmen an Netzwerktreffen usw. Auch der Einbezug von Selbsthilfegruppen hat sich bewährt. Die Mitglieder überzeugen durch ihr authentisches Auftreten und können für das Thema öffnen. Bei der Durchführung ist es am besten zu zweit zu sein, um sowohl die Standbetreuung als auch individuelle Beratung parallel sicherstellen zu können. Man sollte Anschauungsmaterialien, Give-aways sowie Infomaterialien zur Mitgabe bereithalten. Zusätzlich empfiehlt sich ein kreativer Eyecatcher am Stand, z. B. in Form eines Spiels oder eines auffälligen Plakats.

Andreas Lück/Marcel M. Redder: In der Grundbildungsarbeit gibt es ein Set an „klassischen“ Formaten und Medien, wie z. B. Broschüren oder Infostände bei öffentlichen Veranstaltungen, die vielerorts seit Langem zur Ansprache der Zielgruppe und des Umfelds eingesetzt werden. Mit dem Ziel, eine gewisse Reichweite und Aufmerksamkeit für das gesellschaftliche Thema *geringe Literalität* zu schaffen, haben wir in unserem Projekt u. a. in Zusammenarbeit mit dem FC St. Pauli die Kommunikationskanäle des Vereins genutzt, um tendenziell eher ungewohnte Formate wie Bandenwerbung bei einem Heimspiel und zielgruppengerecht gestaltete Beiträge in der Stadion- sowie Mitgliederzeitung zu erproben.

4 <https://www.stadtlesen.com/>

Welche unkonventionellen und kreativen Anspracheformate im lebensweltlichen Kontext erscheinen vielversprechend und warum? Können Sie dazu ein passendes Beispiel aus Ihrer Projektarbeit nennen?

Annett Lungershausen: Die Kanäle der SG Dynamo Dresden werden in regelmäßigen Abständen zur Ansprache der Zielgruppe und zur Sensibilisierung im Stadion genutzt. Aktionsspieltage mit ihren verschiedenen Bausteinen der Ansprache sind Teil der Kommunikationsstrategie. Projektmitarbeitende suchen vor Ort das informelle Gespräch. Fußballspieler sind Werbeträger und Identifikationsfiguren. Der Mannschaftskapitän der SG Dynamo Dresden wirbt in einem kurzen Clip für das Projekt. Er ermutigt gering literarisierte Menschen und verweist auf die Unterstützungsangebote.

Annelie Cremer-Freis: Vielversprechend sind überraschende Formate. So haben wir zum Schulstart ein Buch-Casting für Erstklässler:innen und ihre Eltern durchgeführt, das Lesefreude wecken, die mündliche Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen stärken und die Eltern ansprechen sollte. Wie in einem Wettbewerb traten drei bis fünf Bücher gegeneinander an (z. B. für Erstleser:innen, Sachbücher etc.). Sie wurden in verschiedenen Runden rasant vorgestellt und nach verschiedenen Kriterien, wie Cover, Titel oder Klappentext, bewertet. Am Ende wurde der Kinderbuch-Star zur Einschulung ermittelt und gefeiert.

André Hamann: Im Stadtteil Neubrück haben wir die Gemeinschaftsaktion *Gartenheld*innen im Kürbisfeld* organisiert, die in mehreren Phasen verlief. Zunächst wurde ein Stadtteilfest dafür genutzt, Kürbissamen und Pflanztopfchen sowie eine Startnummer an die Anwohnenden zu verteilen und diese zum Mitmachen bei einem Kürbis-Wettbewerb zu ermutigen. Im Rahmen eines Festes wurden die Kürbisse zu einer Suppe verarbeitet und es fand eine Preisverleihung statt. Als Projekt haben wir die Gesamtkoordination, inkl. der Öffentlichkeitsarbeit, übernommen. Durch diese Aktion konnten wir den Stadtteil für Grundbildungsangebote aufschließen.

Wir sind auch auf eBay Kleinanzeigen aktiv. Dort platzieren wir Grundbildungsangebote in den Kategorien „Verschenken & Tauschen“ sowie „Unterricht und Kurse/Sprachkurse“. Teilnehmende suchen oft eigentlich nach etwas anderem wie z. B. kostenlosen Möbeln, und unser Angebot begegnet ihnen dann eher zufällig. Anmeldungen und Nachfragen zu den Angeboten sind per Direktnachricht jederzeit niedrigschwellig möglich.

Andreas Lück/Marcel M. Redder: In unserem Projektteam haben sich zwei Mitarbeiter hauptverantwortlich den Themen Ansprache und Öffentlichkeitsarbeit gewidmet und sich regelmäßig Zeit für die Entwicklung unterschiedlicher Anspracheformate, Materialien, Aktionen und informativer Stadtteilrundgänge genommen.

Wie sind Ihre Erfahrungen bei der Umsetzung dieses Themas in Ihrem Arbeitsalltag? Welchen Stellenwert bzw. zeitlichen Umfang sollte man Ihrer Meinung nach dem Thema Ansprache und Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen von Grundbildungsarbeit einräumen?

André Hamann: Bei *aktiv-S* ist eine Projektmitarbeiterin schwerpunktmäßig für den Bereich Beratung und Akquise zuständig. Sie bietet wöchentlich eine Grundbildungsberatung an und ist ansonsten im Sozialraum unterwegs. Die hierfür zuständige Fachkraft war schon vor Projektbeginn im Viertel sehr bekannt und hat sich dort beruflich und privat engagiert. Zu ihren Aufgaben gehören, neben der Teilnehmendenberatung, der Kontakt zu verschiedenen Stadtteilnetzwerken, der Besuch von Stadtteilkonferenzen, regelmäßige Stadtteilrundgänge und der Kontaktaufbau mit neuen Lernortpartnern. Dieser Teil der Projektarbeit ist eine stetige Aufgabe und ein zentraler Aspekt des Projektvorhabens. Ein fester Stellenanteil für Beratung und Akquise ist in jedem Fall sinnvoll.

Für zukünftige Projektvorhaben müssen digitale Grundbildungsformate stärker in den Vordergrund treten. Um diese zu bewerben und um die Kommunikation mit potenziellen Zielgruppen direkt im digitalen Raum zu ermöglichen, empfiehlt sich aus unserer Sicht die Mitarbeit einer Person mit einer fachlichen Qualifikation aus dem Bereich des Social-Media-Managements, die diese Aufgabe übernimmt.

Annelie Cremer-Freis: Grundsätzlich sollte dem Thema ein hoher Stellenwert eingeräumt werden. Es bedarf dann aber einer Grundbildungs-Infrastruktur (Beratungsstellen, Kurse, Infoformate etc.), die die Nachfrage und den Bedarf kontinuierlich und passgenau abdecken kann. Im Projektalltag ist es eine Querschnittsaufgabe, die je nach Projektauftrag mehr oder weniger viel Aufmerksamkeit erhält.

Annett Lungershausen: Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit sind zwei wesentliche Instrumente, bei denen man stets am Ball bleiben muss, um sie kontinuierlich evaluieren, aktualisieren und anpassen zu können.

Andreas Lück/Marcel M. Redder: Bei der Gestaltung unserer Werbe- und Infomaterialien zu Lernangeboten haben wir darauf geachtet, dass die Benennungen einen konkreten Hinweis zum besseren Lesen und Schreiben enthalten. Dabei spielte der Aspekt der Enttabuisierung des Themas eine wichtige Rolle.

Welche Etikettierung von Lernangeboten ist für die Zielgruppe geeignet: Besser direkt als Lese- und Schreibangebot oder versteckt über thematische Brückenangebote? Bitte begründen Sie Ihre Meinung!

Annett Lungershausen: Bei der konzeptionellen Vorbereitung der ersten Lernformate wurde das Thema der direkten Benennung unter den Projektbeteiligten kontrovers diskutiert. Letztendlich erfolgte eine Festlegung auf eine direkte und konkrete Benennung der Lernangebote. Dies erschien im Projektzusammenhang als erforderlich, um den Teilnehmenden respektvoll und wertschätzend zu begegnen.

Annelie Cremer-Freis: Beide Ansprachewege und Angebotsformate sind sinnvoll. Nicht alle Personen der Zielgruppe haben für sich das Thema Schrift ganz bewusst „auf dem Schirm“. Diejenigen, die unter dem Problem leiden, sind sehr dankbar, wenn es klar kommuniziert wird und Informationen und konkrete Lernangebote bereitstehen. Andere definieren das Problem für sich anders und benötigen in ihrem

aktuellen Lebenskontext andere Bildungsangebote. Auch Menschen anzusprechen, die vom Bildungswesen nicht erreicht werden, und Bildung für sie interessant und möglich zu machen, bleibt eine zentrale Herausforderung. Hier scheint uns das Vielfaltsprinzip wesentlich.

André Hamann: Das Thema und der direkte Nutzen müssen für potenzielle Teilnehmende immer klar erkennbar sein. Wir versuchen den Nutzen als positiv besetzte Entwicklungsmöglichkeiten zu kommunizieren und alltägliche Verwendungszusammenhänge zu verdeutlichen. Dies versuchen wir in den Titel bzw. Untertitel der Angebote einfließen zu lassen, z. B. „*Lerntreff von A bis Z – Lesen und Schreiben für den Alltag*“ oder „*Schule verstehen für Eltern – Lesen und Schreiben von Anfang an*“.

Wir empfehlen nicht, Teilnehmende mit einem Thema anzulocken und ihnen dann im Rahmen des Angebots zu offenbaren, dass es sich um einen Lese- und Schreibkurs handelt. Gute Bildung braucht Offenheit und Vertrauen.

Andreas Lück/Marcel M. Redder: Als Gast-Experten für die Ansprache und Öffentlichkeitsarbeit auf der bundesweiten Ebene möchten wir an dieser Stelle Jan-Peter Kalisch mit ins Gespräch nehmen. Herr Kalisch, könnten Sie ein paar einleitende Worte zur Entwicklung der bundesweiten Kampagnenarbeit sagen?

Jan-Peter Kalisch: Ja, gerne. Bundesweite Kampagnen, die für die nachholende Verbesserung des Lesens und Schreibens werben, gibt es seit Ende der Neunzigerjahre. Damals wurde der „Lagerarbeiter“-Spot⁵ des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung (BVAG) schlagartig bekannt und brachte das Thema *Funktionaler Alphabetismus* erstmalig breiten Teilen der Bevölkerung ins Bewusstsein. Im Jahr 2008 startete der erste Förderschwerpunkt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). 2014 dann rief das BMBF die Kampagne *Lesen und Schreiben: Mein Schlüssel zur Welt* mit der bundesweiten Schaltung von drei Spots im Privatfernsehen und in Kinos (z. B. der Spot „Torwart im Elfmeterschießen“)⁶ sowie der begleitenden Plakatkampagne ins Leben. Seit 2018 ist der Fokus auf persönliche Geschichten, Information und Beratung gerichtet.

Andreas Lück/Marcel M. Redder: Vielen Dank.

Wie können bundesweite Anspracheformate mit lokalen Angeboten sinnvoll zusammengeführt werden? Worauf sollte man dabei achten?

Jan-Peter Kalisch: Bundesweite Kampagnen können eine breite Öffentlichkeit sensibilisieren, aufklären und informieren. Lokal wiederum wird für die Angebote direkt vor Ort geworben. Sinnvoll ist hier ein zeitlich aufeinander abgestimmtes Vorgehen. In Zeiten von bundesweit geschalteten TV-Spots ist es Erfolg versprechend, auch für die Angebote vor Ort zu werben. So lässt sich das gesteigerte öffentliche Interesse, z. B. durch Interviews und Artikel in der Lokalpresse, dem Lokalradio oder auch dem Lokalfernsehen, aufgreifen und durch Geschichten von realen Lernenden vor Ort er-

5 <https://www.youtube.com/watch?v=qb9Telj4vw>

6 <https://www.youtube.com/watch?v=pCG3iazf36Q>

gänzen und für die eigene Öffentlichkeitsarbeit nutzbar machen. Bundesweite Kampagnen sollten Materialien zur Verfügung stellen, die Motive und Personen, z. B. aus TV-Spots zeigen, aber beispielsweise auf Plakaten oder Flyern Platz bieten, Informationen über die lokalen Bildungsangebote unterzubringen. So lässt sich der Wiedererkennungseffekt optimal nutzen.

Annett Lungershausen: Wie schon ausgeführt können bundesweite Formate der Ansprache nur bedingt auf lokale Angebote übertragen werden. Dennoch wäre eine Best Practice-Sammlung, der Textbausteine und weiteres Material für die Nutzung in regionalen Formaten zu entnehmen sind, hilfreich.

André Hamann: Ein bereits existierendes bundesweites Anspracheformat, das mit lokalen Anbietern zusammenarbeitet, ist ein Besuch des ALFA-Mobils vor Ort. Die aufsuchende Beratung präsentiert sich hier gemeinsam mit lokalen Anbietern von Grundbildungsangeboten in einem sozialräumlich viel genutzten Umfeld, wie etwa einem Wochenmarkt oder einem Stadtteilstfest. Diese Kombination ist gewinnbringend, weil sie den professionellen Auftritt des ALFA-Mobils mit den vor Ort bekannten Einrichtungen direkt zusammenbringt. Bundesweite Anspracheformate zielen im Moment hauptsächlich auf das Thema Alphabetisierung ab und beinhalten dabei weniger den umfassenderen Grundbildungsbegriff, wie es bei lokalen Anbietern meist der Fall ist.

Annelie Cremer-Freis: Auch wir haben sehr gute Erfahrungen mit dem ALFA-Mobil gemacht, vor allem beim Lesefestival *StadtLesen*. Lokale Informationen ergänzten die Broschüren und Flyer des ALFA-Mobils und boten so eine sinnvolle Bandbreite an Informationen für die interessierten Passantinnen und Passanten. Im Rahmen der bundesweiten Theatertournee *Der erste Mensch* musste allerdings leider konstatiert werden, dass die Besucher:innen kaum offen waren für einen anderweitigen Input. Es waren drei Infostände im Foyer des Theaters vertreten: der Projektstand, ein Stand der Trierer Selbsthilfegruppe „Wortsalat“ sowie ein Stand des Bundesverbandes. Die Theater-Besucher:innen unterhielten sich rege in Grüppchen und nahmen einen Snack ein, aber nur sehr wenige kamen auf die Infostände zu. Interessanterweise waren die Erfahrungen der Kollegen und Kolleginnen des Bundesverbandes, die die Tournee auch in anderen Städten begleiteten, nicht so ernüchternd wie in Trier. Die Bereitschaft von Menschen, Informationen aufzunehmen, scheint je nach Kontext sehr unterschiedlich zu sein und ist jeweils zu reflektieren.

Andreas Lück/Marcel M. Redder: Zusammenfassend: Was sind Gelingens- bzw. Misslingensfaktoren für die Ansprache der Zielgruppe im Sinne einer anwendbaren Checkliste für die Praxis? Nennen Sie jeweils zwei Faktoren!

Annett Lungershausen: Als Gelingensfaktoren sehe ich insbesondere eine lebensweltbezogene, passende Ansprache der Zielgruppe und eine breite Palette an geeigneten Medien. Misslingensfaktoren sind: keine konkrete Benennung der Bildungsinhalte sowie Anspracheformate ohne klar erkennbare Botschaft.

André Hamann: Das Thema des Angebots muss für potenzielle Teilnehmende immer direkt erkennbar sein, der direkte Nutzen als positiv besetzte Entwicklungsmöglichkeit kommuniziert und alltägliche Verwendungszusammenhänge verdeutlicht werden. Die Zusammenarbeit mit lokalen Lernortpartnern schafft bei potenziellen Teilnehmenden Vertrauen.

Annelie Cremer-Freis: Wichtig ist ein gutes Netzwerk an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, das an konkrete Ansprechpersonen vermitteln kann. Das Thema muss immer wieder Präsenz zeigen, sodass insbesondere Mitwissende aus dem privaten Umfeld darauf aufmerksam werden und vermitteln können.

Die Misserlingensfaktoren sind keine Misserlingensfaktoren im eigentlichen Sinn. Es ist dennoch wichtig, sie mitzudenken: Es ist von einer deutlich versetzten zeitlichen Wirksamkeit auszugehen; dies muss man einkalkulieren bzw. in Kauf nehmen. Es ist ein hoher Einsatz und Aufwand notwendig.

Jan-Peter Kalisch: Anspracheformen sollten sich immer an den Bedürfnissen der Zielgruppe orientieren. Hierbei kann z. B. wichtig sein, auf die Verwendung von *Leichter Sprache* zu verzichten und stattdessen mit *Einfacher Sprache* zu arbeiten, wenn die Zielgruppe die Betroffenen selbst sind. Zu beachten ist hierbei, dass die größte Gruppe der Betroffenen die 4,2 Millionen Erwachsenen auf Alpha-Level 3 sind. Diese Gruppe wird bislang am wenigsten erreicht.

Die Erfahrung zeigt, dass ein Kontaktversuch zu einem Angebot viele Betroffene Überwindung kostet. Scheitert der Versuch, gefährdet dies die Inanspruchnahme des Angebots. Gute Erreichbarkeit ist daher entscheidend und zeigt sich in einem breit gefächerten Terminangebot zur Kontaktaufnahme. Wenn dies nicht möglich ist, sollten andere Wege, wie z. B. die Vereinbarung eines Rückrufs, oder eine niedrigschwellige Kontaktmöglichkeit per Messenger-Dienst gewährleistet sein.

Bei der Bewerbung von Lernangeboten muss deutlich werden, dass es dabei nicht um das Schmökern von Romanen geht, sondern um das alltägliche Lesen: Rezepte, Beipackzettel, Infoschreiben in der Kita, Arbeitsanweisungen etc. Darin steckt zugleich ein großer lebensweltlicher Nutzen, der zur Motivation beiträgt.

Für eine gelungene Ansprache ist es schließlich notwendig, Ziele und Zielgruppen zu differenzieren. Ein Flyer, der zugleich die allgemeine Öffentlichkeit sensibilisieren, Fallberater:innen in Jobcentern informieren und Betroffene motivieren soll, wird aller Wahrscheinlichkeit nach keines dieser Ziele erreichen. Es ist sinnvoll, die Kommunikationsziele im Vorfeld festzulegen und für die jeweilige Zielgruppe spezifische Materialien zu entwickeln.

Andreas Lück/Marcel M. Redder: Herzlichen Dank für das sehr konstruktive Gespräch.



CHECKLISTE: ERFOLGSFAKTOREN FÜR GELINGENDE ANSPRACHE

- Geeignete Lebensweltorte im Sozialraum auswählen
- Ein Multiplikatoren-Netzwerk aufbauen und pflegen
- Mit sozialräumlichen Einrichtungen kooperieren
- Ansprachematerialien und Öffentlichkeitsarbeit nach Zielsetzungen und Zielgruppen differenzieren und passgenau gestalten
- Kreative, unkonventionelle Anspracheformate konzipieren und umsetzen
- Lernende als Expertinnen und Experten einbeziehen
- Grundbildungsinhalte und lebensweltlichen Nutzen bei der Etikettierung der Lernangebote deutlich machen
- Sämtliche Kommunikationskanäle und -formate bedienen
- Kontinuierlich Präsenz im Sozialraum zeigen und mit den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Gespräch bleiben
- Bundesweite Kampagnen mit lokalen Angeboten verzahnen
- Verschiedene Wege zur Kontaktaufnahme ermöglichen
- Den Themen Ansprache und Öffentlichkeitsarbeit einen festen Stellenanteil in der Grundbildungsarbeit einräumen

Abbildung 1: Checkliste: Erfolgsfaktoren für gelingende Ansprache

Die Frage nach der gelingenden Ansprache von potenziellen Teilnehmenden im Feld der lebensweltlichen Alphabetisierung und Grundbildung steht auch im Mittelpunkt eines aktuellen Qualifizierungsvorhabens innerhalb des NRW Forschungsnetzwerkes Grundbildung und Alphabetisierung. Das empirische Vorhaben beschäftigt sich dabei mit der besonderen Herausforderung der Teilnehmendengewinnung aus der Perspektive von Weiterbildungseinrichtungen und soll an dieser Stelle kurz vorgestellt werden.

Organisationale Strategien zur Teilnehmendengewinnung im Feld der lebensweltlich orientierten Alphabetisierung und Grundbildung – ein Promotionsvorhaben im „NRW Forschungsnetzwerk Grundbildung und Alphabetisierung“ (AlphaFunk)⁷

Wie gewinnen Weiterbildungseinrichtungen im Feld der Grundbildung ihre Teilnehmenden? Welche Strategien und Maßnahmen werden angewendet, um Adressatinnen und Adressaten in ihrem sozialen Umfeld zu erreichen? Inwiefern müssen sich Organisationen verändern, um ein „Agieren in den Lebenswelten“ zu ermöglichen? Solche und daran anknüpfende Forschungsfragen werden im Rahmen des NRW Forschungsnetzwerkes Grundbildung und Alphabetisierung in einem von sechs Promotionsvorhaben bearbeitet. Anknüpfend an die nach wie vor aktuelle Herausforderung der gelingenden Zielgruppenansprache sowie die Erkenntnis um das Potenzial niedrigschwelliger Anspracheformate, wird das Konzept der Lebensweltorientierung als ein möglicher Lösungsansatz thematisiert. Das zentrale Forschungsinteresse besteht in der Analyse konkreter Strategien zur Teilnehmendengewinnung aus einer organisationstheoretischen Perspektive. Die Berücksichtigung der Organisationsinnensicht erlaubt es, die „spezifischen Einflussmöglichkeiten der Organisation auf die Entwicklung und Umsetzung von effektiv lernförderlichen Lern- und Bildungsmöglichkeiten“ (Dollhausen 2014, S. 13) sichtbar zu machen. Die Zielsetzung des empirisch-qualitativ angelegten Promotionsprojektes besteht in der Rekonstruktion eines Repertoires an organisationalen Strategien zur Gewinnung von Teilnehmenden am Beispiel lebensweltlich orientierter Grundbildung sowie der Formulierung von Gelingensbedingungen zur Gestaltung innovativer Zugangswege.

Sarah Jasmine Ernst, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen sowie Doktorandin im NRW Forschungsnetzwerk Grundbildung und Alphabetisierung.

⁷ Das Kooperationsprojekt wird durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft NRW gefördert. Für weitere Informationen siehe auch: <https://nrw-forschungsnetzwerk.uni-koeln.de/>

Literatur

Dollhausen, K. (2014). Die Organisation als zentrales Bildungsmittel. Trends und zukünftige Anforderungen der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/2014-organisationsforschung-01.pdf> (Zugriff am: 19.10.2021).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Checkliste: Erfolgsfaktoren für gelingende Ansprache 125

Flyer verteilen und was noch? – Ideen für eine lebensnahe Ansprache im sozialen und digitalen Raum

BARBARA NIENKEMPER

Schlagworte

lebensnahe Ansprache, informelle Sensibilisierung, Enttabuisierung

Keywords

realistic addressing, informal sensitization, removal of taboos

Abstract Deutsch

Die im Rahmen der AlphaDekade geförderten Projekte zur lebensweltorientierten Alphabetisierung und Grundbildung haben vielfältige und lebensnahe Wege entwickelt, um Erwachsene, die nicht gut lesen und schreiben können, sowie Personen aus ihrem sozialen Umfeld zu erreichen. In dem Beitrag werden sieben Formate und Aktionen beschrieben, mit denen spezifische Teilzielgruppen im sozialen und digitalen Raum angesprochen und über Lern- und Beratungsangebote informiert werden können. Die ausgewählten Anspracheformate sind als Ergänzung zu eher klassischen Werbemaßnahmen wie Flyern, Abreißzetteln, Zeitungsanzeigen und Radiobeiträgen zu verstehen.

Abstract English

The projects on environment-oriented literacy and basic education funded as part of the AlphaDekade have developed diverse and everyday ways to reach adults who cannot read and write properly, as well as people from their social environment. The article describes seven methods and campaigns to purposefully address specific sub-target groups in the social and digital space, and inform these groups about learning and counselling offers. The selected campaigns are to be understood as a supplement to more classic advertising measures such as flyers, tear-off sheets, newspaper advertisements and radio reports.

1 Einleitung

Die nachfolgenden sieben Praxisbeispiele dienen sowohl der direkten Ansprache gering literalisierter Erwachsener als auch der Sensibilisierung des sozialen Umfelds sowie der Enttabuisierung. Die Ideen gehen dabei über klassische und eher allgemeingültige Flyer, Abreißzettel, Zeitungsanzeigen und Radiobeiträge zur Bewerbung von Lese- und Schreiblernangeboten hinaus, wobei die verschiedenen Anspracheformate vielmehr lebensnahe Interessen von spezifischen Teilzielgruppen und deren sozialem Umfeld aufgreifen. Beispielhaft wird aufgezeigt, wie Menschen gezielt und lebensnah im sozialen und digitalen Raum angesprochen und über Lern- und Beratungsangebote zur Alphabetisierung und Grundbildung informiert werden können.

1. Erklärvideos und Social-Media-Intros im Projekt *Alpha-Kooperativ*
2. Motivationsvideo im Projekt *mittendrin – mit Kopf und Ball*
3. Bandenwerbung und Bierdeckel im Projekt *Neu Start St. Pauli*
4. „Ulm neu Lernen“ – Stadterkundungen im Projekt *Lernen fürs Leben*
5. „Vorlese-Express“ im Projekt *GrubiSo*
6. „Die Gartenheld*innen im Kürbisfeld“ im Projekt *aktiv-S*
7. Schultüten basteln im Projekt *ELB-Brücken*

2 Erklärvideos und Social Media-Intros im Projekt *Alpha-Kooperativ*

Anspracheformat

Im Kooperationsprojekt *Alpha-Kooperativ* wurden von der VHS Ostallgäu Mitte Erklärvideos für die Ankündigung von Grundbildungsangeboten entwickelt. Den Videos *Schule verstehen* und *Einfach gut mit Geld umgehen* werden weitere folgen: so z. B. *Einfach durch die Stadt* und *Briefe verstehen*. Für die konkrete Ankündigung von Lernangeboten in den Social Media wurden zusätzliche Intros entwickelt, die der jeweiligen Ankündigung vorangestellt werden und so die Veranstaltung als Grundbildungsveranstaltung markieren. Sowohl die Erklärvideos als auch die Social-Media-Intros sind verfügbar unter www.alpha-kooperativ.de.

Ziel der Lernangebote ist, dass die angesprochenen Personen in die Lage versetzt werden, besser mit einzelnen wiederkehrenden Alltagssituationen zurechtzukommen. Die Idee für die Erklärvideos entstand in der Zusammenarbeit mit Schulen, wobei die Lernangebote für Eltern bei Elternabenden angekündigt wurden. Wichtig war hierbei die sensible Ansprache betroffener Eltern sowie die Möglichkeit zur Wahrung ihrer Anonymität. Auch das Umfeld der Betroffenen wird über diesen Weg für das Thema Grundbildung sensibilisiert und über Angebote informiert.

Die entwickelten Videos erklären die Inhalte der Angebote, mögliche Lerneffekte und dadurch mittelfristig erreichbare positive Verbesserungen im Alltag der Betroffenen und können den Eltern in der Aula oder im Klassenraum gezeigt werden.



Abbildung 1: Erklärvideos (©designgruppe koop, Marktobendorf)

Durchführung

- Der Einsatz der Erklärvideos wurde in Kooperation mit Schulen, Sozialberatungsstellen, Familienstützpunkten¹ und in der Lebenshilfe² erprobt.
- Die Erklärvideos wurden von Betroffenen und von Kooperationspartnerinnen und -partnern sehr gut angenommen. Diese konnten beispielsweise in Beratungssituationen oder Elterngesprächen „mal eben schnell“ auf dem Handy den Betroffenen gezeigt werden.
- Die Erklärvideos sollen auch auf den Internetseiten der Projektpartner (z. B. Schulen, weitere Akteurinnen und Akteure in der Lebenswelt) veröffentlicht werden.

Ressourcen

Die Erklärvideos wurden zunächst durch Laien erstellt und ihr Einsatz bei verschiedenen Kooperationspartnerinnen und -partnern erprobt. Im zweiten Schritt konnte eine professionelle Grafikagentur mit Erfahrung in der Ansprache sensibler Zielgruppen gewonnen werden.

Vorteile und Reichweite

- Die Ansprache mittels Erklärvideos lässt sich gut mit den jeweils vorhandenen Ressourcen, digitalem Know-how und Umsetzungslust in der eigenen Institution nachahmen.
- Es handelt sich um eine kurze und informative Ansprache und Öffentlichkeitsarbeit unter Wahrung der Anonymität.
- Die Rückmeldungen gering literalisierter Erwachsener waren positiv. Die Bildsprache wurde gut verstanden und als ansprechend empfunden.
- Die Erklärvideos sind in verschiedenen Institutionen gleichermaßen nutzbar.
- Sie lassen sich über verschiedene Wege digital einbetten und verbreiten, z. B. Online-Plattformen, Messenger-Dienste oder Bildschirme in Wartebereichen.
- Sie ermöglichen eine unkomplizierte Weitergabe und Verbreitung per Social Media – „digitale Mundpropaganda“ also.

Entwicklungen und Perspektiven

- Auch in anderen Bereichen wie Arztpraxen, Jobcentern oder Apotheken ist ein Einsatz sehr gut vorstellbar.
- Die Erklärvideos werden zukünftig samt Intro über Social Media und die Webseiten der Kooperationspartner:innen veröffentlicht.
- Sie können von allen interessierten Akteurinnen und Akteuren in der Grundbildung genutzt werden. Für die Übernahme der nun fertiggestellten Materialien

1 Familienstützpunkte sind Kontakt- und Anlaufstellen, die konkrete Angebote der Eltern- und Familienbildung in einer Kommune vorhalten und mit anderen sozialen Einrichtungen gut vernetzt sind. Sie bieten für die unterschiedlichen Bedürfnisse der Familien je nach Alter des Kindes und Familiensituation geeignete, passgenaue Hilfen an. Mehr Informationen sind verfügbar unter <https://www.stmas.bayern.de/erziehungsberatung/allgemein/-sec2>.

2 Hier handelt es sich um die Lebenshilfe Ostallgäu e. V. mit ihren Einrichtungen, den Werkstätten, den Wohnheimen und der offenen Behindertenarbeit. Die Klientel setzt sich einerseits aus Menschen mit psychischen Belastungen und andererseits aus geistig beeinträchtigten Menschen zusammen.

entstehen nur Integrationskosten in das vorhandene Online-/Social-Media-System.

Kontakt

Alpha-Kooperativ, Diana Durner-Maier
VHS Ostallgäu Mitte gGmbH
E-Mail: diana.durner@vhs-oal-mitte.de

3 Motivationsvideo im Projekt *mittendrin* – mit Kopf und Ball

Anspracheformat

In Kooperation mit der SG Dynamo Dresden erstellte die Volkshochschule Dresden ein Video, in dem der Mannschaftskapitän des Vereins, Sebastian Mai, motivierende Worte an die Fans richtet. Er ruft die Anhänger:innen dazu auf, bei Lese- und Schreibproblemen Kontakt mit dem Projekt *mittendrin* aufzunehmen. Gering literalisierte Menschen finden hier Unterstützung bei der Verbesserung ihrer Schriftsprachkompetenz.

Das gewählte Anspracheformat richtet sich an alle Fans der SG Dynamo, die sich ihrem Verein verbunden fühlen und mit ihrer Vielfalt das komplette Spektrum der gesellschaftlichen Schichten repräsentieren. Somit wendet es sich gleichermaßen an potenzielle Teilnehmende und mögliche Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Die direkte Ansprache durch den Mannschaftskapitän soll potenzielle Teilnehmende motivieren, den Weg in die Lernangebote des Projektes zu wagen und Vorurteile gegenüber gering literalisierten Menschen in der Öffentlichkeit abzubauen. In Zeiten leerer Stadien ist die Videoansprache ein besonders geeignetes Mittel, um Zugänge zu den Fans und damit auch zu gering literalisierten Menschen zu eröffnen.

Da das Video auf die Kooperation der Volkshochschule (VHS) mit dem Verein hinweisen und als Werbemedium für die Lern- und Beratungsangebote dienen soll, wird es in den sozialen Medien Facebook, Twitter, Instagram und YouTube über die Kanäle des Fußballvereins und der Volkshochschule verbreitet. Es findet auch eine Veröffentlichung auf den Homepages der beiden Kooperationspartner:innen statt.

Durchführung

Das Vorhaben, die Idee von *mittendrin* durch einen Spieler ins Stadion zu tragen, entstand schon in einer frühen Projektphase. Da Fußballspieler als Werbeträger nur bedingt zur Verfügung stehen, war zunächst ein Beziehungsaufbau innerhalb der Kooperation mit dem Verein notwendig, bevor das Video realisiert werden konnte.

Ressourcen

Die Planung des Formats, die Anfrage bei der SG Dynamo Dresden, die inhaltliche Vorbereitung und die technische Durchführung vor Ort übernahmen das Projektteam sowie die Marketingabteilung der Volkshochschule. Ebenso lag hier die Verantwortung für die Fertigstellung des Videos sowie die Einholung der Freigaben für die zukünftige Veröffentlichung und Nutzung zu Werbezwecken. Die Mitarbeitenden der Fan- und Presseabteilung des Vereins organisierten den Termin, den Drehort und wählten Sebastian Mai als Spieler aus.



Abbildung 2: Motivationsvideo

Durch die Einbindung der SG Dynamo Dresden in das Projekt *mittendrin* und die damit verbundene Nutzung der Ressourcen des Vereins wurde die Realisierung des Videos ohne zusätzliche finanzielle Aufwendungen ermöglicht.

Vorteile und Reichweite

- Das Videoformat bot den Vorteil, dass es sich – trotz pandemiebedingter Auflagen – schnell und unkompliziert umsetzen ließ.
- Mit Sebastian Mai, der als Mannschaftskapitän eine Identifikationsfigur darstellt, erhielt die Aktion besondere Aufmerksamkeit.
- Die Projektbotschaft wurde authentisch vermittelt. Dies gelang, indem bei der Umsetzung auf Spontaneität gesetzt wurde. Eine kurze, prägnante und direkte Ansprache an die Fans war gewünscht. Das Briefing des Spielers erfolgte in einem kurzen Vorgespräch und mit einigen Stichpunkten, die er vorab erhalten hatte.
- Unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit ist die Nutzung des Videos für einen längeren Zeitraum geplant und würde hinsichtlich der Aktualität lediglich durch mannschaftsinterne Veränderungen begrenzt werden.

Entwicklungen und Perspektiven

- Besonders vorteilhaft erscheint, dass das Format leicht und jederzeit zugänglich ist. Bisher wurde das Video ohne große Bewerbung auf der Facebookseite des Projekts und auf der Homepage der VHS geteilt. Eine konkrete Evaluation des Videos ist erst sinnvoll, wenn mit der aktiven Kursbewerbung begonnen wurde. Diese kann erst erfolgen, wenn das Stadion wieder für das Publikum geöffnet ist und somit auf das offene Angebot im Stadion der SG Dynamo Dresden aufmerksam gemacht werden kann.
- Abschließend ist festzuhalten, dass der in der Planung, Vorbereitung und Durchführung beschrittene Weg bei künftigen Aufnahmen von Videoclips beibehalten werden könnte.

Kontakt

mittendrin, Annett Lungershausen

Volkshochschule Dresden e. V.

E-Mail: annett.lungershausen@vhs-dresden.de

4 Bandenwerbung und Bierdeckel im Projekt *Neu Start St. Pauli*

Anspracheformat

Die Suche nach Formen der Öffentlichkeitsarbeit mit großer Reichweite führte zur LED-Bande des FC St. Pauli im Millerntor-Stadion. Als branchenspezifisches Werbemittel für die informelle Zielgruppenansprache in Kneipen, Bars, Kiosken, Imbissen, Restaurants und Cafés wurden zwei Bierdeckel-Formate entwickelt. Das Ziel der Bandenwerbung und der Bierdeckel war sowohl die direkte Ansprache der Betroffenen als auch die Sensibilisierung des mitwissenden Umfelds im lebensweltlichen Kontext des Fußballs bzw. der Gastronomie.

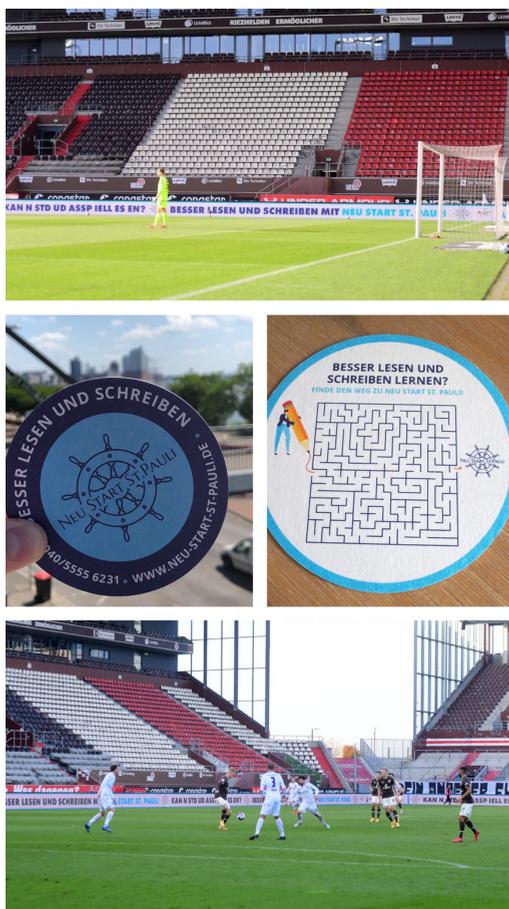


Abbildung 3: Bandenwerbung und Bierdeckel

Durchführung

Die Bandenwerbung wurde an zwei Heimspieltagen des FC St. Pauli in der 2. Bundesliga geschaltet. Die Bierdeckel wurden im Rahmen eines Stadtteilrundgangs an informelle Multiplikatorinnen und Multiplikatoren diverser Lokalitäten ausgegeben. Die Ausgabe war immer an informelle Sensibilisierungsgespräche gekoppelt, die in einem kompakten Format zum gesellschaftlichen Ausmaß geringer Literalität informieren, den Nutzen der Ansprache Betroffener aufzeigen und Lernangebote in sozial-räumlicher Nähe nennen.

Ressourcen

- Die Planung und Durchführung der Bandenwerbung erfolgte in Absprache mit der CSR³- und Marketing-Abteilung des FC St. Pauli. Der Grafiker des Vereins stand bei der Konzeption beratend zur Seite.
- Bereits zuvor bestand eine Zusammenarbeit, die u. a. öffentlichkeitswirksame Beiträge zu den Angeboten von *Neu Start St. Pauli* in den Vereinsmedien wie Webseite, Stadion- und Mitgliederzeitschrift sowie ein regelmäßiges offenes Lernangebot in den Fanräumen des Millerntor-Stadions hervorgebracht hatte, sodass die für die Umsetzung erforderliche Kontaktstruktur damit schon aufgebaut war.
- Die Produktion der Bierdeckel wurde nach einer vorherigen Anbieteranalyse über eine Online-Druckerei beauftragt.

Vorteile und Reichweite

- Bei der grafischen Konzeption der Bande wurde die Frage „KAN N STD UD ASSP IELL ES EN?“ als Textelement mit dem Verweis auf das Thema und ein konkretes Lernangebot „BESSER LESEN UND SCHREIBEN MIT NEU START ST. PAULI“ kombiniert. Die rhetorische Frage spielt kontextspezifisch auf eine gängige Phrase des Fußball-Jargons an. Ihre sprachliche Verfremdung diene als Methode zur Selbsterfahrung von Leseschwierigkeiten und ihre Formulierung als direkte Anrede dazu, um die Aufmerksamkeit der Zuschauer:innen zu erregen und sie einzubeziehen.
- Zwar waren aufgrund der Pandemie-Beschränkungen keine Besucher:innen im Stadion zugelassen – durch die Bilder der Fernseh- und Internetübertragungen wurde dennoch eine gewisse Reichweite für die öffentlichkeitswirksame Platzierung des Themas erreicht.
- Bei den beiden Bierdeckel-Formaten wurde großer Wert auf die zielgruppengerechte Gestaltung gelegt, da sie gleichermaßen auf die direkte Ansprache von Betroffenen und ihrem Umfeld ausgelegt sind. Es wurde deshalb ein sehr klar strukturiertes Layout gewählt und *Leichte Sprache* eingesetzt. Zudem wurde auf der Rückseite beider Formate ein Suchwort- bzw. Labyrinth-Rätsel integriert. Den

3 Mit Corporate Social Responsibility (CSR) ist im Allgemeinen die gesellschaftliche Verantwortung eines Unternehmens gemeint. Beim FC St. Pauli besteht auf der Strukturebene eine eigenständige CSR-Abteilung, die sich u. a. mit Interessengruppen im Stadtteil vernetzt, um relevante soziale Themen anzugehen.

Bierdeckeln wird dadurch ein praktischer Nutzwert verliehen, damit sie von den Gästen in den Lokalitäten in die Hände genommen und genutzt werden, um darüber Aufmerksamkeit für das Thema geringe Literalität und lokale Lernangebote zu erzeugen.

Entwicklungen und Perspektiven

- Wie so oft lassen sich die unmittelbaren Effekte breit angelegter Öffentlichkeitsarbeit auch in Bezug auf die Bandenwerbung schwer messen, obschon sich an den Folgetagen ein erhöhtes Aufkommen an Aufrufen der Projekt-Webseite zeigte. Perspektivisch bietet die erstellte Bandenwerbung in Absprache mit dem FC St. Pauli die Möglichkeit des wiederholten Einsatzes.
- Die beiden Bierdeckel-Formate sind Bestandteil des Sets projekteigener Werbemittel geworden, die während der regelmäßigen aufsuchenden Stadtteilrundgänge nach der Pandemie wieder verstärkt zum Einsatz kommen sollen.

Kontakt

Neu Start St. Pauli, Marcel Marius Redder

KOM gGmbH

E-Mail: marcel.redder@neustart.kom-bildung.de

5 „Ulm neu Lernen“ – Stadterkundungen im Projekt *Lernen fürs Leben*

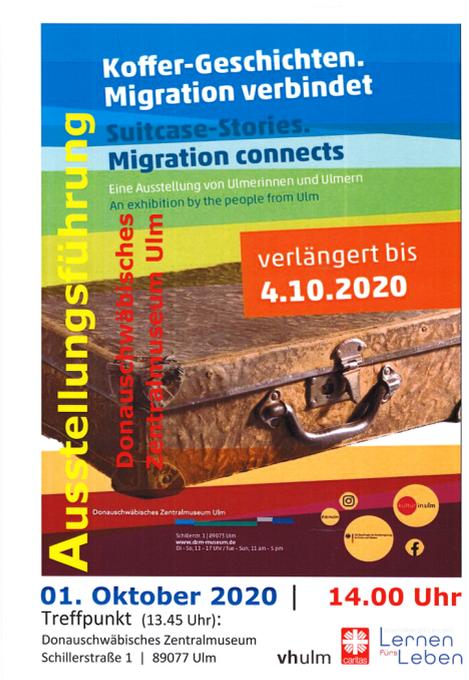


Abbildung 4a: Stadterkundungen (1)

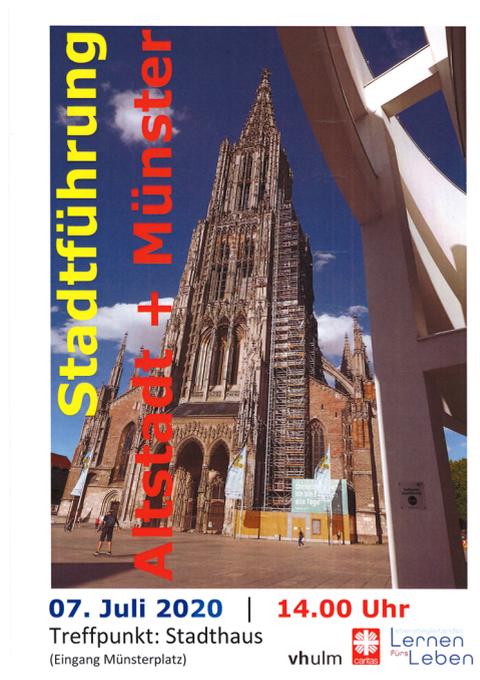


Abbildung 4b: Stadterkundungen (2)

Anspracheformat

Die nachfolgend beschriebenen Stadterkundungen umfassen sieben Bibliotheks-, Ausstellungs- und Stadtführungen mit verschiedenen Themenstellungen.

Mit den Angeboten wurden insbesondere Arbeitslosengeld II (ALG II) beziehende Personen angesprochen, denen es durch ihr geringes Einkommen kaum oder nicht mehr möglich war, Bildungsangebote zu nutzen. Viele der Menschen nahmen an unterschiedlichen Jobcentermaßnahmen bei der Caritas Ulm-Alb-Donau (UAD) teil oder nutzten das dortige offene Angebot des Arbeitslosenberatungszentrums.

Ziel war es, den Teilnehmenden neue Blickwinkel zu vermitteln. Die Einzelveranstaltungen sollten die Menschen neugierig machen, was „ihre“ Stadt noch für sie zu bieten hat.

Die beiden Projektpartner:innen Caritas UAD und Ulmer Volkshochschule (vh Ulm) kooperierten hierbei mit der *Ulm/Neu-Ulm Touristik GmbH (UNT)* für die

Stadtführungen sowie mit dem Donauschwäbischen Zentralmuseum (DZM) für deren Ausstellung *Koffergeschichten*.⁴

Durchführung

- Die zu Beginn durchgeführte Informationsveranstaltung in den Räumen des Caritas-Hauses bot den Teilnehmenden ein ihnen vertrautes Umfeld.
- Im nächsten Schritt fand die Auftaktveranstaltung des Projekts *Lernen fürs Leben* in den Räumen der vh Ulm statt, die mit der Möglichkeit einer Hausführung verknüpft war. So gelangten die meisten Teilnehmenden in ein für sie bis dahin unbekanntes Umfeld und erhielten neue An- und Einsichten.
- Die Vorbereitungen bestanden in Einzelgesprächen mit den Teilnehmenden der Maßnahme, den daraus abgeleiteten Interessen und Bedarfen sowie den organisatorischen Aufgaben. Die Stadtführungen erfolgten durch städtische Fremdenführerinnen. Durch die Ausstellung *Koffergeschichten* (DZM) führten neben der Projektleiterin drei der in der Ausstellung vorgestellten Personen selbst.
- Die Bewerbung der Einzelveranstaltungen erfolgte mittels Handzetteln, kleiner Plakate und über die persönliche Ansprache möglicher Interessierter durch die Mitarbeitenden der Caritas UAD. Bereits nach der zweiten Veranstaltung zeigte sich, dass die Mund-zu-Mund-Propaganda eine sehr wichtige Form der Teilnehmengewinnung darstellt.

Ressourcen

- Die sieben verschiedenen Stadterkundungen wurden über das Projekt *Lernen fürs Leben* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert und kosteten pro Führung jeweils ca. 100 EUR.
- Hinzu kam der Personalaufwand für die konzeptionelle Umsetzung in der Vorbereitung, Werbung, Durchführung, Nachbereitung, Dokumentation, Verwaltung, Vernetzung sowie Planung neuer Angebote.

Vorteile und Reichweite

- An den Angeboten des Projekts nahmen 2020 insgesamt 31 Menschen teil. Von Vorteil war hierbei, dass die Angebote einzeln gebucht werden konnten und sich die teilnehmenden Personen deshalb nicht langfristig zur Teilnahme verpflichten mussten. Dennoch nahmen die Personen beim Folgetermin wieder teil.
- Bei diesen zwanglosen Erkundungen bot sich die Gelegenheit, die Teilnehmenden gezielt auf ihre Interessen und Bedarfe anzusprechen.
- Weiterhin konnte den Teilnehmenden der Stadterkundung die Teilnahme an Kursen der vh Ulm nahegebracht werden. In der Folge besuchten einige Teilnehmende im Anschluss einen Alphabetisierungs- oder Smartphone-Kurs.

4 <https://www.dzm-museum.de/sonderausstellungen/koffer-geschichten/>

Entwicklungen und Perspektiven

- Die Stadtführungen brachten einen ersten zaghaften Erfolg, indem Menschen, die bis dato keine oder nur wenige Berührungspunkte mit der vh Ulm hatten, diese kennenlernen konnten.
- Dies brachte für diese Menschen die Möglichkeit mit sich, über ihre Teilnahme eine Ansprechperson bei der Caritas UAD für ihre persönlichen Fragestellungen zur Verfügung zu haben.
- Von allen Teilnehmenden der Stadtführungen gab es durchweg positive Rückmeldungen.

Kontakt

Caritas Ulm Alb-Donau, Bernhard Brem

E-Mail: brem@caritas-ulm-alb-donau.de

Volkshochschule Ulm, Michael Koranda-Springer

E-Mail: abendgymnasium@vh-ulm.de

6 „Vorlese-Express“ im Projekt *GrubiSo*

Anspracheformat

Der Vorlese-Express ist eine Straßenbahn, die am bundesweiten Vorlese-Tag im November für ca. vier Stunden durch Potsdam fährt. Die Straßenbahn fährt dabei ihre „normale“ Route. Angesprochen werden alle Fahrgäste, die die Straßenbahn in dieser Zeit nutzen. Somit wird die breite Masse erreicht, die das öffentliche Verkehrsmittel nutzt. Das Ziel ist es, die Menschen auf die Angebote der VHS im Bereich Grundbildung aufmerksam zu machen und diese gleichzeitig für das Thema zu sensibilisieren.

15. November 2019
Bundesweiter Vorlesetag

Mit dem
VORLESE-EXPRESS
durch Potsdam

Tram
91/93

zwischen Bhf. Rehbrücke und
Bhf. Pirschheide/Glienicker Brücke

**Geschichten
zum Zuhören**

Treffpunkt: Platz der Einheit

**Ab 14:20 Uhr
lesen für Sie:**

Tatjana Jury
Moderatorin beim rbb

Alexander Hollensteiner
Geschäftsführer
Kammerakademie Potsdam

Noosha Abuel
Beigeordnete für Bildung,
Kultur, Jugend und Sport

Bettina Jahnke
Intendantin Hans-Otto-Theater

Bettina Jantzen
Chefdramaturgin HOT

Franziska Melzer
SchauspielerIn HOT

Marion Mattek
Direktorin der Stadt- und
Landesbibliothek

Simone Leinkauf
Geschäftsführerin pro Wissen e.V.

Jann Jakobs
Oberbürgermeister bis 2018

VHS | VOLKSHOCHSCHULE
IM BILDUNGSFORUM

Verkehrsbetrieb
Städtischer
Potsdam

Abbildung 5: Vorleseexpress

Im hinteren Teil der Straßenbahn sitzt ein prominenter Vorleser oder eine prominente Vorleserin, der oder die auf einem Streckenabschnitt der Bahn aus einem Buch vorliest. Dies wird via Lautsprecher in die gesamte Bahn übertragen. Die Bücher werden zum Teil vom Projekt *GrubiSo* (Grundbildung im Sozialraum) und dem Grundbildungszentrum Potsdam vorgeschlagen. Die Vorlesenden konnten ihre Literatur aber auch selbst wählen. Neben den gewählten Texten wurden zudem Texte von Lernenden aus den kostenfreien Lerncafés vorgelesen.

Die Vorlesenden führen jeweils eine halbe Stunde mit und unterhielten die Fahrgäste in dieser Zeit mit einer Lesung. Die Wechsel erfolgten im Stadtzentrum, einem zentralen Knotenpunkt der Potsdamer Straßenbahnlinien.

Die Aktion ist eine Veranstaltung der Volkshochschule im Bildungsforum Potsdam (VHS) mit ihrem Kooperationspartner Verkehrsbetrieb in Potsdam GmbH (ViP). Für die VHS sind beim Vorlese-Express insbesondere die Mitarbeiterinnen von *GrubiSo* und dem Grundbildungszentrum aktiv. Die Verkehrsbetriebe stellen die Straßenbahn sowie die technische Ausstattung mit Lautsprechern und Mikrofon. Hinzu kommen ein Techniker, der die Bahnfahrt begleitet, sowie ein Mitarbeiter, der Sorge trägt, dass alles reibungslos abläuft.

Durchführung

In der Planung sind folgende Punkte einzubeziehen:

- Kontaktaufnahme mit den Vorlesenden
- Erstellung von Werbemitteln in Form eines Flyers und eines kleinen Werbefilms für das Fahrgast-TV in der Straßenbahn
- Vorbereitung einer Pressemitteilung und eines -termins
- Bewerbung auf den Webseiten der VHS und der ViP
- Enge Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnerinnen und -partnern sowie den Vorlesenden
- Auswahl der geeigneten Literatur
- Bereitstellung einer Bahn
- Organisation des Ablaufs (Vorlesende in den Fahrplan „eintakten“)
- Empfangnahme der Vorlesenden und Begleitung dieser zur Straßenbahn

Ressourcen

- Die Finanzierung der Werbematerialien teilten sich die ViP und die VHS.
- Für diese Aktion werden zwei bis vier Personen benötigt, die die Vorbereitung und Durchführung gestalten (Kommunikation, Planung der Öffentlichkeitsarbeit, Moderation der Veranstaltung und Begleitung der Vorlesenden während der Fahrt sowie beim „Teamwechsel“).

Vorteile und Reichweite

- Durch die Nutzung eines öffentlichen Verkehrsmittels konnte die „breite Masse“ angesprochen werden.
- Es konnte auf das Thema Grundbildung und geringe Literalität aufmerksam gemacht werden.
- Die Volkshochschule mit ihrem reichen Angebot wurde bekannter.
- Auch die Prominenz setzte sich mit dem Thema auseinander, indem sie Texte Betroffener gelesen und vorgelesen hat.
- Durch die besondere Aktion wurden zudem die Medien auf die Thematik aufmerksam und berichteten darüber.
- Durch die Werbung in den Straßenbahnen, Flyer sowie entsprechende Berichterstattungen wurde die Aktion potsdamweit bekannt.

Entwicklungen und Perspektiven

- Die meisten Fahrgäste wirkten interessiert und sprachen die Mitarbeitenden zum Teil auch an. Verteiltes Infomaterial wurde gern entgegengenommen. Einige Fahrgäste fuhren extra mit oder blieben sitzen, um vorgelesen zu bekommen.
- Im Nachhinein meldeten sich verschiedene Menschen und fragten nach Grundbildungsangeboten und den Lerncafés.
- Der Vorlese-Express soll jährlich stattfinden. Letztendlich war diese Veranstaltung ein Erfolg. Alle Vorleser:innen waren von der Aktion sehr angetan und sind bereit, auch im Folgejahr wieder vorzulesen.

Kontakt

VHS im Bildungsforum, Maren Herbst und Maria Schulze

E-Mail: maren.herbst@rathaus.potsdam.de und maria.schulze@rathaus.potsdam.de

7 „Die Gartenheld*innen im Kürbisfeld“ im Projekt *aktiv-S*



Abbildung 6a: Gemeinschaftsgarten (1)



Abbildung 6b: Gemeinschaftsgarten (2) (Foto: Martina F. Tenten)

Anspracheformat

Im Mai 2019 wurde die Aktion „Gartenheld*innen“ in Köln-Neubrück ins Leben gerufen und in einer Gemeinschaftsaktion legten Anwohner:innen ein Kürbisfeld an.

Neben dem Projekt *aktiv-S* der Lernenden Region – Netzwerk Köln e. V. (LRNK) waren der Bürgerverein Neubrück, die Essbare Stadt, die Sozialraumkoordination Neubrück sowie die Wohnungsbaugesellschaft Vonovia an der Aktion beteiligt.

Der Stadtteil mit seiner verinselten Lage, umrandet von Autobahnen im äußeren Bereich von Köln und schlecht an den Öffentlichen Personennahverkehr angebunden, ist geprägt durch Hochhäuser und eine Bewohnerschaft, die größtenteils unter schwierigen sozioökonomischen Bedingungen lebt. In Neubrück gelingt es daher gut, mit der überschaubaren Anzahl der dort tätigen Akteurinnen und Akteure Impulse zu setzen.

Durchführung

- Das Projekt „Gartenheld*innen“ begann im Mai 2019 mit der Aktion „Gartenheld*innen gesucht – Neubrück wird essbar. Der schwerste Kürbis gewinnt“. 71 Pflanztöpfe und zahlreiche Kürbissamen wurden auf einem Stadtteilstfest verteilt. Als Anreiz wurde ein Gewinn für den größten Kürbis in Aussicht gestellt.
- Die Einpflanzaktion fand Ende Juni 2019 statt. Dabei fanden 28 der ursprünglich 71 ausgegebenen Pflanztöpfe den Weg ins Kürbisfeld. Die Veranstaltung wurde von der Kölner Presse begleitet.
- Unter dem Motto: „Gartenheld*innen - es gibt was zu feiern! Die Kürbisernte ist vollbracht - Die Suppe ist schon fast gemacht“ wurde an Halloween ein großes Kürbisfest gefeiert. An dem Tag wurden aus den geernteten Früchten verschiedene Suppen zubereitet und an alle Gäste verteilt.

Ressourcen

- Gemeinsam mit den Akteurinnen und Akteuren folgte die Standortsuche für den Garten.
- Die kostenlose Fertigstellung des Beetes mit schwerem Gerät, die Einzäunung und das Aufstellen eines Wassertanks wurden von der Vonovia übernommen.
- In regelmäßigen Abständen besuchten Mitarbeiterinnen der LRNK die Hochhaussiedlung und die für die Aktion neu angelegte Gartenfläche und kamen dabei mit Teilnehmenden der Aktion ins Gespräch.
- Die Pflege der Setzlinge im Garten erfolgte durch die Anwohner:innen des Gartens („Gießhelden“). Die Anzahl der Gießhelden wurde ab den Sommerferien geringer. Einige erschienen, sehr zum Unmut der besonders Engagierten, nur sporadisch oder gar nicht mehr. Mit der üppigen Kürbisernte vor Augen wurde der Garten von dieser Gruppe immer stärker bewacht, kontrolliert und reglementiert.

Vorteile und Reichweite

- Durch die Kürbisaktion sind Menschen miteinander ins gemeinsame Handeln gekommen, es entstanden Gespräche und Veränderungen im eigenen Wohnumfeld wurden sichtbar. Die Menschen haben nicht nur teilgenommen, sondern eine aktive Teilhabe erlebt.
- Durch die gemeinsamen Aktionen in Neubrück erfolgt längerfristig eine Integration des Themas Grundbildung in sozialräumlich orientierte Programme und Projekte. Auf diese Weise werden Grundbildungsangebote ein Teil sozialräumlicher Strategien.

Entwicklungen und Perspektiven

- Das angelegte Gemeinschaftsbeet wird seit der Kürbisernte von den Anwohnenden weiter bewirtschaftet. Mittlerweile haben dort zahlreiche Gemüsesorten, Obststräucher, spezielle Kräuter für Bienen und Zierpflanzen ihren Platz gefunden.
- 2020 startete eine Garten-AG unter der Leitung eines erfahrenen Gartentrainers der LRNK. Dieser stand den Gartenfreundinnen und -freunden zwei Monate lang einmal pro Woche mit Tipps rund um das Gärtnern zur Verfügung. In eine bestehende Frauengruppe wurde das Thema „Kräuter“ hereingetragen und im weiteren Verlauf eine Kräuterspirale im Viertel gebaut.
- Parallel zu den beschriebenen Gartenaktionen hat die LRNK in Neubrück weitere Angebote entwickelt und dafür die bestehenden Netzwerkkonstellationen und Zugänge zu potenziellen Teilnehmenden genutzt. In einem Familienzentrum wurde ein Gesundheitsangebot für Eltern entwickelt und in der Stadtteilbibliothek fand einsehbar und für jedermann zugänglich ein Gesprächsangebot statt, in dem die Teilnehmenden üben konnten, sich zu Alltagsthemen auf Deutsch zu unterhalten.

Kontakt

aktiv-S, Martina F. Tenten

Lernende Region – Netzwerk Köln e. V.

E-Mail: martina.tenten@bildung.koeln.de

8 Schultüten basteln im Projekt *ELB-Brücken*



Abbildung 7: Schultüten (Foto: Hamburger Volkshochschule)

Anspracheformat

Die Einschulung der eigenen Kinder kann für Eltern, die selbst nicht so gut lesen, schreiben oder rechnen können, Ausgangspunkt und Motivation zum eigenen Lernen sein. Mit der Schultütenaktion wurden daher gezielt Eltern adressiert, deren Kinder nach den Sommerferien eingeschult werden. Vor mehreren Kindertagesstätten (Kitas), Grundschulen mit Vorschulklassen (im Folgenden „Vorschulen“), Elternschulen⁵ und öffentlichen Bücherhallen wurden Schultüten-Bastelsets an sie ausgegeben. Bei einzelnen Terminen wurde auch vor Ort gemeinsam gebastelt. Die Eltern wurden begleitend über geringe Literalität im Erwachsenenalter informiert und bei Interesse zu Lernangeboten beraten. Sie wurden auch darauf aufmerksam gemacht, dass sie selbst möglicherweise Betroffene kennen und sie diese selbst ansprechen und unterstützen sollten, wenn eine Vertrauensbasis besteht.

⁵ Elternschulen sind Einrichtungen der bezirklichen Fachämter Jugend- und Familienhilfe bzw. Sozialraummanagement in Hamburg. Ihr Angebot umfasst Beratung zu Erziehungsfragen, Kindesentwicklung, Familienalltag oder auch Überlastung. Sie bieten Kurse, Informationsveranstaltungen, Eltern-Kind-Gruppen und offene Treffpunkte an. Mehr Informationen sind verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/3903750/ef4388db20856a894f9691243645bbc8/data/handlungskonzept-elternschulen.pdf>

Durchführung

- Zeitraum:
 - 3 Wochen vor Beginn der Sommerferien 2020 in Kitas und Vorschulen
 - 2 Wochen nach Beginn der Sommerferien 2020 in Elternschulen und Bücherhallen
- Umfang:
 - 7 Termine mit jeweils 1–2 Zeitstunden zur Abholzeit der Kinder in Kitas und Vorschulen
 - 9 Termine mit jeweils 2 Zeitstunden (bzw. 3 Zeitstunden, wenn vor Ort gemeinsam gebastelt wurde) in Elternschulen und Bücherhallen
- Die Termine in Bücherhallen und Elternschulen wurden mit Unterstützung der VHS-Marketingabteilung über die lokale Presse, Aushänge und Social Media bekannt gemacht. Weiterhin erhielten die umliegenden Vorschulen und Kitas Elternbriefe in benötigter Anzahl. Alle beteiligten Einrichtungen unterstützten die Bewerbung der Aktion darüber hinaus über ihre spezifischen Kanäle. Dazu gehörten die persönliche Ansprache, die eigenen Internetseiten sowie Messenger-Nachrichten.
- Auf jeder Bekanntmachung wurde der Hinweis „Auch Eltern können noch lesen und schreiben lernen“ mit einem Kontakt zur Beratung und Information abgedruckt.
- Im Gespräch wurde auf eine diskriminierungsfreie Ansprache geachtet, z. B. „Vielleicht kennen Sie jemanden, ...“ und „Das betrifft auch Menschen, die Deutsch als Herkunftssprache sprechen und hier die Schule besucht haben“.
- Für die Gewinnung von Teilnehmenden war es wichtig, Verbindlichkeit herzustellen, indem Termine für anschließende Beratungsgespräche direkt vor Ort vereinbart wurden.

Ressourcen

- 200 Schultütenbastelsets
- Bastelanleitungen (Bild-für-Bild)
- Informationsflyer oder Postkarten mit Lern- und Beratungsangeboten
- Stofftaschen, in denen die Materialien ausgegeben wurden
- „Trostpreise“ für jüngere Geschwisterkinder (z. B. Buchstabensuppen, Malbücher)
- Infotresen und Aufsteller aus der großen Infoausstellung der AlphaDekade
- Transportfahrten

Vorteile und Reichweite

- Die Aktion besetzt das Thema „Lesen, Schreiben und Rechnen lernen“ positiv, indem die Schultüte als freudestiftendes Einschulungssymbol genutzt wird.
- Das gemeinsame Basteln ermöglicht eine ressourcenorientierte Ansprache.
- Die kostenfreie Ausgabe von Schultütenbastelsets entlastet Familien finanziell ein wenig.

- Die Aktion bietet gute Möglichkeiten der breiteren Öffentlichkeitsarbeit.
- Bei öffentlichen Terminen ist die quantitative Reichweite besser, da auch Gespräche mit dem Laufpublikum zustande kommen.
- Bei Terminen, bei denen vor Ort gebastelt wird, ergeben sich intensivere Gespräche.

Entwicklungen und Perspektiven

- Die angesprochenen Eltern reagierten durchweg offen auf die Ansprache. Auch eine kleine telefonische Nachbefragung ergab positives Feedback.
- Einzelne Beratungsgespräche mit interessierten Lernenden wurden direkt vor Ort verbindlich vereinbart und in der folgenden Woche an der Volkshochschule durchgeführt.
- Die Aktion konnte im Jahr 2021 mit finanzieller Unterstützung durch die Hildegard und Horst Röder-Stiftung wiederholt werden.

Kontakt

ELB-Brücken, Dr. Barbara Nienkemper und Birgit Stanisch

Hamburger Volkshochschule

E-Mail: b.nienkemper@vhs-hamburg.de und b.stanisch@vhs-hamburg.de

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Erklärvideos	131
Abb. 2	Motivationsvideo	134
Abb. 3	Bandenwerbung und Bierdeckel	136
Abb. 4a	Stadterkundungen (1)	139
Abb. 4b	Stadterkundungen (2)	139
Abb. 5	Vorleseexpress	142
Abb. 6a	Gemeinschaftsgarten (1)	145
Abb. 6b	Gemeinschaftsgarten (2)	145
Abb. 7	Schultüten	148

Beratende im Sozialraum sensibilisieren – aber wie?

EVELYN LINKE, MONIKA DAVID

Schlagworte

Sensibilisierung, Schulungskonzepte, Praxisbeispiele

Keywords

sensitization, educational concepts, practical examples

Abstract Deutsch

Lediglich ein geringer Anteil der gering literalisierten Erwachsenen besucht Angebote der Grundbildung. Die Ansprache dieser Personen ausschließlich durch Medien ist nicht ausreichend möglich; vielmehr können sie durch das mitwissende Umfeld oder Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus dem sozialen Raum erreicht werden. Im vorliegenden Beitrag wird anhand von Beispielen aus der Praxis dargestellt, wie formale Maßnahmen für Beratende konzipiert und durchgeführt werden können, um diese für das Thema geringe Literalität zu sensibilisieren. Auf diesem Wege soll die persönliche Ansprache von gering literalisierten Erwachsenen erleichtert und gefördert werden.

Abstract English

Only a small proportion of low-literate adults attend courses for basic education. Addressing these people cannot be exclusively through the media; rather, they should also be reached by the multipliers from their social sphere. This article uses practical examples to show how formal measures for advisors can be designed and carried out in order to raise their awareness on the topic of low literacy. Personal addressing of low-literate adults should be facilitated and encouraged in this way.

1 Sensibilisierungsmaßnahmen in der Grundbildungsarbeit

In Deutschland sind 6,2 Mio. Erwachsene (12,1% der Gesamtbevölkerung) von geringer Literalität betroffen, wie die Ergebnisse der LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität gezeigt haben (Grotlüschen, Buddeberg, Dutz u. a. 2019). Hiervon besuchen jedoch lediglich 0,7% Kurse aus dem Bereich der Alphabetisierung (Reichart, Lux & Huntemann 2018, S. 47). Es scheint also „*ejine Herausforderung [darin zu liegen], die*

selektive Weiterbildungsbeteiligung zu reduzieren, indem jene Personen erreicht werden, die bisher unterdurchschnittlich an Weiterbildung partizipierten“ (Tröster, Mania & Bowien-Jansen 2018, S. 2). Insbesondere die Ansprache über gern genutzte Verbreitungsmedien wie Flyer, Broschüren, Werbetafeln oder Einträge in sozialen Medien erreicht jedoch Menschen mit geringer Literalität nicht.

Eine Möglichkeit stellt die persönliche Ansprache dieser Personen durch das sogenannte mitwissende Umfeld dar. Hierbei handelt es sich um vertraute Personen, seien es Familie, Freundinnen und Freunde, Bekannte oder Arbeitskolleginnen und -kollegen, die von den mangelnden schriftsprachlichen Kompetenzen wissen. Geleitet werden kann eine solche Ansprache jedoch auch durch Mitarbeitende von häufig aufgesuchten Einrichtungen, die oftmals eine Vertrauensbeziehung mit den Besuchenden aufbauen. Diese Mitarbeitenden bringen zwar ihr Fachwissen sowie oftmals auch Beratungskompetenzen mit, sind jedoch im Normalfall nicht in den Bereichen Alphabetisierung und Grundbildung geschult, sodass das Erkennen und Ansprechen geringer Literalität teilweise nicht gewährleistet ist. Eine Verweisberatung an entsprechende Weiterbildungsangebote kann demnach nicht durchgeführt werden. Hieran knüpfen Sensibilisierungsmaßnahmen an, die sich an unterschiedliche Zielgruppen richten können. Ziel dieser Maßnahmen ist es, den Beratenden zu vermitteln, dass zwar *„(j)e nach Institutionsauftrag und professionellem Setting [...] die Begegnungen und Gespräche in ihrer Intensität und ihren Möglichkeiten variieren“* (Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der Evangelischen Hochschule Dresden gGmbH 2020, S. 36), jedoch dennoch eine adressatengezielte und sinnvolle Ansprache der Problematik wichtig sein kann. Dafür benötigen die Beratenden zum einen Hintergrundwissen zur Thematik an sich, zum anderen jedoch auch die Sicherheit, geringe Literalität erkennen sowie ansprechen zu können und wollen. Das bedeutet u. a., dass Beratende *„die Menschen als eigenständige Personen in ihrer Individualität sehen, ansprechen und somit als gesicherte und wichtige Adresse erreichen. Dazu gehört es, deren immer individuelle Situation zu verstehen und an eine gemeinsame Klärung heranzugehen“* (ebd., S. 37). Ob und wie eine gemeinsame Klärung dabei stattfinden kann, hängt von den Bedürfnissen der beratungssuchenden Person ab, jedoch auch von den institutionellen Rahmenbedingungen.

Im Bereich der sozialraumorientierten Grundbildung werden vermehrt Beratende (sowie weitere Personengruppen wie z. B. ehrenamtlich Tätige) durch Workshops fortgebildet, die entweder als spezifische Inhouse-Veranstaltungen oder als allgemeine Workshops für Beratende konzipiert sind. Dabei können auch Betroffene zu Wort kommen, wie es im Falle des ALFA-Mobils durch Lernbotschafter:innen umgesetzt wird (vgl. Pöppel in diesem Band). Solche Veranstaltungen können in Gruppen von 10 bis 20 Teilnehmenden stattfinden und einen Seminarcharakter aufweisen, sodass ein Austausch und gemeinsame Diskussionen möglich sind. Alternativ sind Großveranstaltungen von 100 oder mehr Personen denkbar, die eher einen Informationscharakter aufweisen. Sensibilisierung kann weiterhin sowohl formell, also durch Workshops, Seminare, Vorträge usw., als auch informell, zum Beispiel durch aufsuchende Stadtteilrundgänge (vgl. Redder in diesem Band) erfolgen. Einige der genannten formalen Ansätze werden im Folgenden vorgestellt.

2 Wie können Sensibilisierungsmaßnahmen ausgestaltet werden?

Die Ansprache von Beratenden unterschiedlicher Einrichtungen zum Zwecke von Sensibilisierungsmaßnahmen ist ein verbreitetes Vorgehen in der Grundbildungsarbeit. Unter anderem arbeiteten die Projekte *Alphalernberatung*¹, *InSole*², *GruKiTel*³ und *Delta-Netz*⁴ vornehmlich nach diesem Prinzip.

2.1 „Offene“ Workshops für Beratende unterschiedlicher Institutionen

InSole startete mit einer Befragung von mehr als 500 Fachkräften aus Mitgliedsorganisationen des Paritätischen NRW. Hierbei konnten hinsichtlich der lebensweltorientierten Zugangs- und Unterstützungsmöglichkeiten für Menschen mit geringen Les- und Schreibkenntnissen in sozialraumorientierten Angebotsstrukturen systematisch Erkenntnisse gewonnen werden. Auf dieser Grundlage realisierte *InSole* an drei Modellstandorten in NRW (Bochum, Dortmund und Remscheid) verschiedene Maßnahmen zur Praxisentwicklung: Zur Auswahl der Kooperationspartner:innen wurde bei *InSole* an den Modellstandorten zugrunde gelegt, dass die beteiligten Volkshochschulen ausdrücklich die mit dem Vorhaben verbundene Dezentralisierung ihrer Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote begrüßen. Zur Umsetzung der Maßnahmen müssen also die Volkshochschulen gewillt und in der Lage sein, außerhalb ihrer Standorte in den Quartieren aktiv zu werden. Die sozialraumverantwortlichen Träger mussten die Bereitschaft mitbringen, die Zugänge zu gering literalisierten Erwachsenen im Sozialraum zu öffnen und damit die Ansprache und Motivation für eine Teilnahme an den niedrigschwelligen Lernangeboten zu erleichtern.

In ähnlicher Weise startete auch die *Alphalernberatung* mit einer Bedarfsabfrage bei Beratungseinrichtungen in Bielefeld, welche in Form von Interviews und Hospitationen stattfand. Diese wurde als Grundlage für die Konzipierung der Sensibilisierungsworkshops genutzt. Dem Projekt *Alphalernberatung* lag die Idee zugrunde, die Motivation von beratungssuchenden gering literalisierten Personen, die unterschiedliche Beratungsangebote wahrnehmen, für die Erweiterung ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen zu nutzen. Die *Alphalernberatung* verstand sich dabei als zusätzliches Angebot, das das Ziel verfolgte, schriftsprachliche Erwerbsprozesse bei den Beratungssuchenden anzustoßen und zu begleiten. Da an bestehende sozialraumorientierte Beratungsangebote angeknüpft wurde, erfolgte die Akquise der Beratungssuchenden über die bereits etablierten sozialraumorientierten Beratungsansätze (z. B. Migrationsberatung oder Frauenhaus). Ziel der *Alphalernberatung* war es ausdrücklich,

-
- 1 Verbundprojekt des Arbeiterwohlfahrt Kreisverbandes Bielefeld e. V. mit der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster: „*Alphalernberatung* – Sozialraumorientierte Lernberatung für gering literalisierte Erwachsene mit / ohne Migrationshintergrund“
 - 2 Verbundprojekt vom Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) und dem Paritätischen NRW: „*InSole* - In Sozialräumen lernen“
 - 3 *GruKiTel* ist ein Verbundprojekt zwischen dem Thüringer Volkshochschulverband e. V., dem Caritasverband für das Bistum Erfurt e. V. und dem Bildungswerk im Bistum Erfurt e. V.
 - 4 „*Delta-Netz*: Modelle zur Stärkung von Grundbildung im Quartier“ ist ein vom Internationalen Bund (IB) getragenes Verbundprojekt mit Projektstandorten in Sozialräumen der vier deutschen Mittelstädte Suhl, Koblenz, Schwerin und Neuenhagen bei Berlin.

selbstgesteuerte Lernprozesse außerhalb eines formal organisierten Unterrichts mit Themen zu verbinden, die in Beratungsangeboten berücksichtigt wurden. Auf diese Weise profitierten die Alphalernberatung und sozialraumorientierte Beratungen voneinander: Zum einen wurde die Motivation der Beratungssuchenden aufgegriffen und im Rahmen der Alphalernberatung als Basis für die Anbahnung selbstgesteuerter schriftsprachlicher Lernprozesse gewählt, zum anderen konnte die sozialraumorientierte Beratung (schrift-)sprachlich entlastet werden.

Auch bei *InSole* hat sich der Zugang über und die Bewerbung durch die sozialraumverantwortlichen Träger bewährt, da diese als Mitwissende hinsichtlich geringer Literalität von Bewohnerinnen und Bewohnern im Quartier mit diesen häufig bereits im engen (Beratungs-)Kontakt stehen. Gleichzeitig sind sie im steten Austausch mit anderen sozialen Dienstleistern im Quartier und können so Informationen zu unterschiedlichen Unterstützungs- und Bildungsangeboten im Sozialraum einfach und gezielt weitergeben. Um die Fachkräfte der Sozialträger beim Erkennen und Ansprechen schriftsprachlicher Defizite ihrer Klientel zu bestärken, entwickelte *InSole* das Schulungskonzept „Erkennen, ansprechen und zum Lernen motivieren“. Durch diese umfassende Informationsvermittlung zum Thema wurden die Fachkräfte ermutigt, aktiv zu werden. Zudem konnte die Ansprache potenzieller Teilnehmender für ein niedrigschwelliges Lernangebot gefördert werden. Die Volkshochschulen brachten an den Modellstandorten mit der Umsetzung ihrer niedrigschwelligen Lernangebote aktiv ihre Expertise im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung ein.

Um eine Verweisberatung anderer Beratungsangebote an sie zu ermöglichen, bot auch das Projekt *Alphalernberatung* eigens konzipierte Sensibilisierungsworkshops für Beratende unterschiedlicher Einrichtungen in Präsenz sowie online an. Die Veranstaltungen umfassten acht Unterrichtseinheiten, die in Präsenz an einem Tag stattfanden, online hingegen auf zwei Vormittage aufgeteilt wurden. Zum einen wurde hierbei ein hilfreiches Fakten- und Hintergrundwissen zu geringer Literalität vermittelt, zum anderen anhand praktischer Übungen der Transfer in den eigenen Berufsalltag gewährleistet. Dabei ging es vornehmlich um die Fragen, wie geringe Literalität im jeweiligen Beratungsangebot erkannt und dieses Thema sensibel mit der Zielgruppe besprochen werden kann. Des Weiteren wurden das Konzept und die Arbeit der Alphalernberatung vorgestellt, beispielsweise die anvisierten Zielgruppen, das Vorgehen und die Möglichkeiten bzw. Grenzen dieser Beratung. Die angebotenen Workshops waren daher auf der einen Seite stark vorstrukturiert, boten aber auf der anderen Seite auch Raum für Reflexion und Austausch.

Es zeigte sich in allen Projekten, dass gerade die gemeinsame Teilnahme an Sensibilisierungsmaßnahmen durch Beratende aus zum Teil sehr unterschiedlichen Institutionen einen großen Mehrwert bietet, da punktuell stark voneinander abweichende Thematiken, aber auch Ansätze und Herangehensweisen betrachtet und miteinander verglichen werden können. So eröffnen sich den Workshopteilnehmenden z. T. neue Perspektiven auf ihren Beratungsalltag.

Dass neben solchen für unterschiedliche Zielgruppen offenen Angeboten zusätzlich eine Spezialisierung auf bestimmte Zielgruppen von Vorteil sein kann, wird nachfolgend anhand zweier Praxisbeispiele gezeigt.

2.2 Zielgruppenspezifische Sensibilisierung

Im Projektverlauf hat sich bei einzelnen Projekten hinsichtlich der durchzuführenden Sensibilisierungsmaßnahmen eine zusätzliche Fokussierung auf bestimmte Zielgruppen ergeben. So entwickelte *GruKiTel* eine Sensibilisierungsschulung speziell für Mitarbeitende im Bundesfreiwilligendienst, die den Spezifika dieser Personengruppe sowie deren vielfältigen Einsatzfeldern Rechnung trägt. *Delta-Netz* nutzte die im IB bereits bestehenden Strukturen der Zusammenarbeit mit Jobcentern und Arbeitsagenturen, entwickelte für deren Mitarbeitende Sensibilisierungs- und Multiplikatorenschulungen und führte diese durch. Einen weiteren Schwerpunkt setzte *Delta-Netz* bezüglich der Sensibilisierung medizinischen Personals insbesondere im Bereich psychiatrischer Kliniken.

2.2.1 Einbezug von Freiwilligendiensten

Das Projekt *GruKiTel* aus Thüringen bietet im Bereich der Sensibilisierung vielfältige Zugangswege an; angefangen bei der Möglichkeit, sich telefonisch über eine Grundbildungshotline zum Thema geringe Literalität zu informieren, über die Besuche interner Austauschtreffen (Teambesprechungen etc.) bis hin zu Seminaren sowie Großveranstaltungen. Als interessant erwies sich dabei die Zusammenarbeit mit der Bundesfreiwilligenagentur, mithilfe derer eine überaus heterogene Gruppe erreicht werden konnte. Innerhalb des Caritasverbandes bestand (und besteht) insbesondere eine enge Zusammenarbeit mit der Abteilung Beratung und Soziale Dienste, welche die Beratungs- und Hilfestrukturen koordiniert und die Mitarbeitenden in den Einsatzstellen des Bistums berät und unterstützt. Zur genannten Abteilung gehört auch das Referat Freiwilligendienste. Die Mitarbeitenden dieses Referats betreuen die Teilnehmenden im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJler:innen) und im Bundesfreiwilligendienst (BFDler:innen) während ihrer Einsätze in den caritativen Einrichtungen des Verbandes. Zu den Einsatzzeiten gehören verpflichtende Seminartage, die der pädagogischen Begleitung dienen. Im Rahmen dieser Seminartage führte das Projekt *GruKiTel* in den Jahren 2020 und 2021 Sensibilisierungen in Form ganztägiger Workshops für BFDler:innen durch. Dabei unterschieden sich die Veranstaltungen mit der Zielgruppe der Freiwilligen im BFD in mehrerlei Hinsicht von den sonst konzipierten Sensibilisierungen innerhalb des Caritasverbandes und gleichzeitig auch von Sensibilisierungsmaßnahmen vieler anderer Projekte, denn:

1. Die Freiwilligen leisten einen befristeten Arbeitseinsatz in unterschiedlichen Einrichtungen und sozialen Diensten der Caritas. Sie sind quasi Mitarbeitende auf Zeit.
2. Die Freiwilligen müssen keine konkreten fachlichen Qualifizierungen für ihren Einsatz nachweisen, wohl aber Engagement, Freude und Tatkraft mitbringen. Daher können sie besonders wichtige Mittler:innen und Vertrauenspersonen sein.
3. Die Freiwilligen bringen ganz unterschiedliche Erfahrungen und individuelle Voraussetzungen mit – altersbezogen, biografisch, kulturell sowie lebens-, lern- und berufsbezogen. Sie können grundsätzlich auch selbst „Betroffene“ sein.

Um diesen Anforderungen in den Sensibilisierungsworkshops gerecht zu werden und auf die besondere Heterogenität der Zielgruppe eingehen zu können, bedurfte es einer entsprechenden inhaltlich-didaktischen Planung und Durchführung. So wurde u. a. auf textlastige, verdichtete Informationen zugunsten einer barrierearmen Kommunikation, beispielsweise unter Einhaltung von Regeln der *Einfachen* (teils auch *Leichten*) *Sprache*, verzichtet. Darüber hinaus wiesen die Veranstaltungen einen ausgeprägten dialogischen Charakter auf. Vorträge, PowerPoint-Präsentationen und die Arbeit mit Unterlagen und Handouts wurden vermieden. Die Einführung und Besprechung des Themas wurde anhand konkreter praktischer Methoden umgesetzt, u. a. durch die Beschäftigung mit kleinen Wort-/Textimpulsen, durch filmisches Material (Szenen aus Spielfilmen) und durch praktische (auch haptische) Übungen. Die Workshops unterlagen zwar einer grundsätzlichen inhaltlich-methodischen Planung, boten aber bewusst viel Raum für einen offenen, flexiblen Austausch, um individuelle Erfahrungen mit (Schrift-)Sprache reflektieren und Erfahrungen an den unterschiedlichen Einsatzorten (und im Umgang mit Klientinnen und Klienten) berücksichtigen zu können.

2.2.2 Sensibilisierung im Gesundheitswesen und in der Arbeitsverwaltung

Ähnlich wie die Projekte *InSole*, *Alphalernberatung* und *GruKiTel* nutzte auch das Verbundprojekt *Delta-Netz* bereits im Sozialraum bestehende, aber noch ungenügend genutzte Strukturen, um Betroffene zu erreichen und für die Grundbildung zu aktivieren. Räumlich angesiedelt waren die *Delta-Netz*-Standorte in sozialen Einrichtungen wie z. B. Mehrgenerationenhäusern, Stadtteilzentren oder offenen Treffs. Diese boten aufgrund ihres oft generationsübergreifenden und aus allen sozialen Schichten stammenden Publikums gute Möglichkeiten, über Printwerbung, vor allem aber auch über die direkte Ansprache eine breite Öffentlichkeit zu erreichen und über die Thematik „Alphabetisierung & Grundbildung“ zu informieren. Aufgebaute Kooperationen und durchgeführte Maßnahmen zielten hier darauf ab, die Partner:innen in den bereits bestehenden Netzwerken im Rahmen von oben beschriebenen „offenen“ Workshops zu sensibilisieren, neue Partner:innen für die Ansprache gering literalisierter Erwachsener zu gewinnen und zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auszubilden. So hat *Delta-Netz* zunächst trägerintern auf der Basis des Grundsatzpapiers „Alphabetisierung & Grundbildung“ im IB Synergien zwischen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit und der Bildungsarbeit genutzt, das IB-Bildungspersonal sensibilisiert und zum Teil auch zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet. Mit Projektfortschritt wurden anhand des Konzepts auch viele Mitarbeitende externer Kooperations- und Netzwerkpartner sensibilisiert und zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet. Ein Standort widmete sich insbesondere der engen Zusammenarbeit mit dem Sozialdienst einer psychiatrischen Klinik. Dort hat die Projektverantwortliche bereits mehrmals Klinikmitarbeitende geschult und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren gewinnen können, die nach dem nunmehr an ihre Spezifika angepassten Konzept weitere Interessierte schulen. Da der IB bundesweit u. a. am Übergang von Schule zu Beruf und beruflicher (Weiter-)Bildung agiert, war es *Delta-*

Netz hinsichtlich seiner Sensibilisierungsmaßnahmen auch wichtig, die Jobcenter und Arbeitsagenturen einzubinden. Unter Mitarbeit von *Delta-Netz* wurde hierfür im IB das Konzept „Funktionalen Analphabetismus als Vermittlungshemmnis erkennen und Betroffene adäquat unterstützen“ erstellt, zu dem auch eine PowerPoint-Präsentation sowie eine Handreichung für Multiplikatorenschulungen vorliegen. Die Projektmitarbeitenden führten sowohl in Präsenz als auch in digitaler Form Sensibilisierungsschulungen mit den Mitarbeitenden durch, um deren Beratungskompetenz mit Blick auf die Zielgruppe gering Literalisierter und bestehende Verweisstrukturen zu erweitern. Gleichzeitig wurden Möglichkeiten einer intensiveren Kooperation diskutiert. Die zumeist im Rahmen von halbtägigen Workshops stattfindende Erprobung des Konzepts in mehreren Jobcentern und Arbeitsagenturen bundesweit hatte auch zum Ziel, den Aufbau eines internen Multiplikatorennetzwerkes nach dem Modell der „Alpha-Paten“⁵, wie es im Jobcenter Frankfurt am Main gelebt wird, anzuregen.

3 Fazit

Sensibilisierungsmaßnahmen können innerhalb der Grundbildungsarbeit unterschiedlich ausgestaltet werden. Es zeigt sich anhand der in diesem Beitrag aufgeführten Praxisbeispiele aber, dass es hierbei keinen „richtigen“ oder „falschen“ Ansatz gibt. So können sie sich an spezielle Zielgruppen richten oder offen ausgerichtet sein, in einem kleinen, fast schon privaten Rahmen stattfinden oder als Großveranstaltung konzipiert sein. Weiterhin ist eine Ausrichtung an Mitarbeitende verschiedener Institutionen oder Betroffene denkbar. Dieser Aufzählung lassen sich sicherlich zahlreiche weitere Unterschiede hinzufügen. Bei der Konzipierung von Sensibilisierungsmaßnahmen sollten Ziele und Zielgruppen sowie Rahmenbedingungen der zu sensibilisierenden Personen (und/oder Einrichtungen) betrachtet werden. Diese geben die Ausgestaltung der Maßnahmen vor.

Literatur

- Grotlischen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre, Hamburg. Verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo> (Zugriff am: 18.11.2021).
- Plänkers, B. (2021). Das Alpha-Patenmodell – eine Kooperation zwischen der vhs und dem Jobcenter Frankfurt. In Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (Hrsg.), *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*, S. 247–253. Bielefeld: wbv Publikation.

5 Das Alpha-Paten-Modell ist eine modulare Fortbildung des Projekts *BASIC* (2012–2015) in Kooperation mit dem Jobcenter Frankfurt am Main; Qualifizierung von innerbetrieblichen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zum Thema „Alphabetisierung & Grundbildung“ (vgl. Plänkers 2021).

- Reichart, E., Lux, T. & Huntemann, H. (2018). *Volkshochschul-Statistik – 56. Folge, Arbeitsjahr 2017*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (DIE Survey).
- Tröster, M., Mania, E. & Bowien-Jansen, B. (2018). MultiplikatorInnen als TüröffnerInnen zu Angeboten der Grund-/Basisbildung. Erste Erfahrungen mit Sensibilisierungsworkshops. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 2018 (Nr. 34), Beitrag 8, S. 1–11. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15733/pdf/Erwachsenenbildung_34_2018_Troester_Mania_BowienJansen_MultiplikatorInnen.pdf (Zugriff am: 18.11.2021).
- Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der Evangelischen Hochschule Dresden gGmbH (2020). *Menschen, die nicht lesen und schreiben können*. Handreichung für Fachkräfte in Bildung, Beratung und Betreuung. Dresden, Jena, Garmisch-Partenkirchen. Verfügbar unter https://www.ehs-dresden.de/fileadmin/FORSCHUNG/apfe-Forschung/Pass-Alpha_Koalpha/Handreichung_Menschen__die_nicht_lesen_..._Thueringen_2020.pdf (Zugriff am: 18.11.2021).

Informelle Sensibilisierung – eine Vorgehensweise zur lebensweltnahen Ansprache und Sensibilisierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Grundbildungsarbeit

MARCEL MARIUS REDDER

Schlagworte

Informelle Sensibilisierung, Speed-Sensibilisierung, Ansprache von Zielgruppen

Keywords

informal sensitization, speed sensitization, addressing target groups

Abstract Deutsch

Das Potenzial informeller Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Lebenswelt ist enorm: Sie haben oftmals im Alltag „natürlichen Kontakt“ mit gering literalisierten Menschen und es besteht zugleich eine Vertrauensbasis, sodass sie bei der Ansprache von Lese- und Schreibschwierigkeiten zu wichtigen Schlüsselpersonen werden können. In vielen Fällen braucht es für ihre Sensibilisierung niedrigschwellige Formate, um sie überhaupt zu erreichen. Im vorliegenden Praxisbericht wird in diesem Zusammenhang die Vorgehensweise der „informellen Sensibilisierung“ vorgestellt, welche im Projekt *Neu Start St. Pauli* entwickelt und erprobt wurde.

Abstract English

The potential for informal multipliers is enormous: They often have “natural contact” with less literate people in everyday life and at the same time have a basis of trust, so that they can become important key people when addressing reading and writing difficulties. In many cases, however, low-threshold formats are needed to raise awareness in order to even reach them. In this practical report, the “informal sensitization” approach is presented, as developed and tested in the project *Neu Start St. Pauli*.

1 Einleitung

Adressatenspezifische Ansprache und passgenaue Formate sind ein viel beleuchtetes Thema der Erwachsenenbildung, auch in Bezug auf die Sensibilisierung der für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit relevanten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Doch nicht immer sind diese Personen über die weit verbreiteten Anspracheformate wie die Kaltakquise via E-Mail, Telefon oder das Angebot zur Teilnahme an formalisierten Sensibilisierungsschulungen erreichbar, geschweige denn als engagierte Brückenbauer:innen zu gewinnen: Bürokratisierte Entscheidungsprozesse in Institutionen, knappe zeitliche Ressourcen oder eine nicht erkannte Nähe zur Zielgruppe der gering literalisierten Erwachsenen können u. a. Gründe dafür sein, der aktiven Beschäftigung mit dem Thema „geringe Literalität“ wenig Aufmerksamkeit zu schenken. So scheint beispielsweise eine Freistellung der Mitarbeiter:innen für eine mehrstündige Sensibilisierungsschulung im Arbeitsalltag vieler Arztpraxen aus Zeitgründen kaum praktikabel.

Bedingt durch die Praxiserfahrung der schwierigen Zugänglichkeit bestimmter Institutionen und Branchen ist im Projekt *Neu Start St. Pauli* die Vorgehensweise einer „informellen Sensibilisierung“ entstanden. Damit wird das Zusammenspiel verschiedener Elemente einer aufsuchenden und informellen Multiplikatorenansprache begrifflich beschrieben. Die dafür zentralen Ausgangsfragen lauten: *Wie lassen sich Einrichtungen und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren mit dem Thema „geringe Literalität“ erreichen, die aus verschiedenen Gründen kaum für die gängigen Formate wie formalisierte Sensibilisierungsschulungen zugänglich sind? Welche Formate (der Ansprache und Sensibilisierung) sind für diese informellen Bezugspersonen in der Lebenswelt passgenau einsetzbar?* Das Potenzial dieser Akteurinnen und Akteure im Sozialraum, z. B. in Arztpraxen, Apotheken, Kiosken, Paketshops, Fahrschulen, Imbissen oder Kneipen, ist immens: Sie haben in vielen Fällen im Alltag „natürlichen Kontakt“ mit gering Literalisierten und zugleich eine Vertrauensbasis, sodass sie bei der Ansprache von Lese- und Schreibschwierigkeiten zu wichtigen Schlüsselpersonen werden können. Dieses Potenzial sollte aufgegriffen und durch lebensweltnahe Formate der Sensibilisierung aktiviert werden, die sich niedrigschwellig entlang der jeweiligen Gegebenheiten organisieren lassen. In diesem Praxisbericht werden daher die Formate und Instrumente der informellen Sensibilisierung vorgestellt, welche im lebensweltlich orientierten Projekt *Neu Start St. Pauli* entwickelt und erprobt wurden.

2 Zielsetzung und Definition der informellen Sensibilisierung

Nur 0,7% der als gering literalisiert geltenden Erwachsenen in Deutschland nutzen laut der LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität vorhandene Lernangebote der Grundbildung (vgl. Grotluschen, Buddeberg, Dutz u. a. 2019, S. 18). Vor diesem Hintergrund besteht die Zielsetzung der informellen Sensibilisierung neben einer allgemeinen Öffentlichkeitsarbeit zur Enttabuisierung des Themas vor allem in der

Gewinnung von Teilnehmenden für lokale Lern- und Beratungsangebote. Dafür sollen zusätzlich zum professionell-formellen Umfeld am Arbeitsplatz und den Mitarbeitenden von behördlichen Einrichtungen (z. B. in Jobcentern, Schulen oder städtischen Schuldnerberatungsstellen), die in der Multiplikatorenarbeit der Grundbildung bereits seit längerem eine Rolle spielen, insbesondere relevante informelle Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Lebenswelt erreicht und durch kompakte Formate zur Ansprache der Betroffenen motiviert werden. Der seit 2017 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der AlphaDekade eingerichtete Förderschwerpunkt zur „lebensweltorientierten Grundbildung“¹ bietet die Möglichkeit, diese informellen Strukturen und sozialräumlichen Bezugspersonen gezielter als bislang in den Blick zu nehmen.

Die „informelle Sensibilisierung“, wie sie bei *Neu Start St. Pauli* umgesetzt wurde, kann sowohl hinsichtlich ihrer *Formate* als auch unter Bezugnahme auf ihre *Adressatinnen und Adressaten* definiert werden: Der Begriff beschreibt eine aufsuchende Vorgehensweise zur Ansprache von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Lebenswelt, die durch informelle Formate für das Thema „geringe Literalität bei Erwachsenen“ sensibilisiert werden. Zu diesen informellen Formaten zählen „lebensweltliche Stadtteilrundgänge“, adressatenspezifische Werbemittel und Formate der sogenannten „Speed-Sensibilisierung“, die in Abgrenzung zu formalen Ansprachewegen in telefonischer bzw. postalischer Form und planungsintensiven Sensibilisierungsschulungen verstanden werden. Als Adressatinnen und Adressaten gelten dieser Definition nach z. B. Mitarbeitende von Supermärkten, Kiosken, Paketshops, Fahrschulen, Friseurgeschäften, Sozialkaufhäusern, Stadtteiltreffs, nicht-behördlichen Beratungsstellen oder Familienzentren, Apotheken, Arztpraxen, Obdachloseneinrichtungen, Vereinen und Kneipen. All diese Personen haben potenziell Berührungspunkte und einen vertrauten Zugang zur Zielgruppe, der für die motivierende Ansprache sowie die Information zu Lernangeboten in räumlicher Nähe genutzt werden kann. Durch die Formate der informellen Sensibilisierung werden sie passgenau und niedrigschwellig in ihrem alltäglichen Handlungsfeld angesprochen.

3 Die Lebenswelt, ihre informellen Personen und Orte

Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten bewegen sich in ihrem Alltag an verschiedensten Orten und Anlaufstellen ihrer individuellen Lebenswelt. An vielen dieser Orte haben sie soziale Kontakte, denen sehr unterschiedliche Anlässe zugrunde liegen und die mehr oder weniger intensiv sein können: In einem Moment ist es ein Gespräch zur familiären Situation mit der Mitarbeiterin der lokalen Beratungsstelle und in einem anderen der flüchtige Small Talk mit dem Kneipenbesitzer um die Ecke, den man schon seit vielen Jahren kennt. Daher liegt die Überlegung nahe, vor allem diejenigen Personen im Sozialraum für die informelle Sensibilisierung zu identifizieren, die sich dadurch auszeichnen, dass sie in ihrem Alltag eine *regelmäßige*

1 <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1374.html>

Form des Kontakts mit der Zielgruppe haben. Oftmals sind nur in diesen Fällen die für die sensible Ansprache wichtigen Beziehungsbrücken zu den Betroffenen vorhanden. Ein weiteres Kriterium für die besondere Passung der informellen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren liegt vor, wenn ihr Kontakt so geartet ist, dass sich eine „natürliche Chance“ zum Erkennen von Lese- und Schreibschwierigkeiten bietet. Dies ist beispielsweise bei dem Betreiber eines Kioskes mit integrierter Postannahmestelle gegeben, der aufgrund der schriftsprachlichen Anforderungen bei der Postannahme mit hoher Wahrscheinlichkeit erkennen kann, wer Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben hat.

Verallgemeinert lassen sich somit folgende Fragen für die Identifikation relevanter informeller Multiplikatorinnen und Multiplikatoren formulieren: *Welche möglicherweise unkonventionellen Ansprechpersonen der Lebenswelt haben in ihren Alltagsbezügen regelmäßigen Kontakt zur Zielgruppe? Haben diese Bezugspersonen als mitwissendes Umfeld Vertrauensbrücken zu Betroffenen, die eine motivierende Ansprache erleichtern können?* Oder ortsbezogen formuliert: *An welchen Orten halten sich gering literalisierte Menschen in ihrem Alltag auf und welche dieser Orte bieten besonders aussichtsreiche Chancen für die Ansprache mithilfe informeller Multiplikatorinnen und Multiplikatoren?*

Diese Vorüberlegungen im Sinne einer Analyse des Sozialraums und seiner Akteurinnen und Akteure sind wesentlich, um zu einer strukturierten und eingrenzba- ren Durchführung der informellen Sensibilisierung kommen zu können. Deshalb ist es sinnvoll, vorweg z. B. Listen mit potenziellen Netzwerkeinrichtungen im anvisierten Sozialraum zu erstellen und diese entlang der Unterscheidung in informelle und formelle Stellen zu clustern.

4 Lebensweltliche Stadtteilrundgänge

Ein zentrales Instrument für die aufsuchende Ansprache und informelle Sensibilisierung sind die „lebensweltlichen Stadtteilrundgänge“, die regelmäßig im Hamburger Stadtteil St. Pauli praktiziert wurden. Im Zuge dieser Stadtteilrundgänge wurden beispielsweise Drogerie- und Supermärkte, Kioske, Kneipen, Fahrschulen, Paketshops, Sozialkaufhäuser, Arztpraxen, Apotheken und Kulturtreffs als relevant klassifiziert und dementsprechend besucht. Bei der Auswahl der Orte sollten stigmatisierende Annahmen jedoch vermieden werden, da die Zielgruppe wie die Gesamtgesellschaft selbstredend sehr heterogen in Bezug auf ihr Verhalten im Sozialraum ist. Aufschlussreiche Hinweise zu aktiv genutzten Orten der Lebenswelt lassen sich auch durch Rückfragen an Lernende selbst erfahren, die in Lerner-Experten-Runden über ihre Freizeit- und Lebensgewohnheiten berichten können.

An den genannten Orten bietet sich in der Regel die Möglichkeit, ohne vorherige Anmeldung mit informellen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren dialogisch und unmittelbar ins Gespräch zu kommen, da die Zugangshürden per se niedrigschwelliger und der Umgangshabitus oft lockerer als in formellen Settings wie beispielsweise bei behördlichen Einrichtungen oder im betrieblichen Kontext sind. Im Rahmen „informeller Sensibilisierungsgespräche“ lassen sich vor Ort die richtigen Ansprechper-

sonen finden, um wertvolle Kooperationskontakte anzubahnen und das Thema „geringe Literalität“ auf die Agenda zu setzen.

Wie kann ein sogenanntes „informelles Sensibilisierungsgespräch“ in der Praxis konkret gestaltet werden? Ein möglicher Gesprächseinstieg funktioniert über den Verweis auf die sehr hohe Zahl gering Literalisierter gemäß der LEO-Studie 2018 (Grotluschen, Buddeberg, Dutz u. a. 2019), wobei die Zahlen auch lokal, für den jeweiligen Sozialraum umgerechnet, genannt werden sollten, um eine emotionale Nähe zum Thema herzustellen. Dieser Einstieg dient als Aufmerksamkeitsanker, da den Erfahrungen im Projekt *Neu Start St. Pauli* nach viele Gesprächspartner:innen vom gesellschaftlichen Ausmaß des Phänomens sehr überrascht sind. Anschließend können der Nutzen der Ansprache Betroffener aufgezeigt sowie lokale Lern- und Beratungsangebote in bündiger Form vorgestellt und mit der Bitte um ein „Weitererzählen im Bedarfsfall“ versehen werden.

Ein weiterer Aspekt dieser Stadtteilrundgänge betrifft die Netzwerkarbeit: Die Face-to-Face-Kommunikation vor Ort wirkt bei den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren grundsätzlich dauerhafter nach als eine von oft unzähligen E-Mail-Anfragen. In Gesprächen mit den Akteurinnen und Akteuren der Lebenswelt lassen sich zudem wichtige Informationen zu „unsichtbaren“ Netzwerkstrukturen, wie z. B. Stadtteilfrühstücke von Nachbarschaftsinitiativen oder informelle Vernetzungstreffen, sowie zu potenziellen neuen Netzwerkkontakten sammeln, die ansonsten unzugänglich wären, da sie teilweise nicht auf öffentlich einsehbaren Kanälen kommuniziert werden. Doch gerade die Aktivierung des impliziten Wissens dieser informellen Netzwerkstrukturen im Sozialraum ist wesentlich für die Bekanntmachung der Grundbildungsangebote und die Sensibilisierung möglichst vieler informeller Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

Allerdings ist dieses Vorgehen zeit- und personalintensiv, da die „lebensweltlichen Stadtteilrundgänge“ in einem regelmäßigen Turnus stattfinden sollten: Nur durch wiederkehrende Präsenz nach erfolgreicher Kontaktabahnung mit den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ist es möglich, im Gespräch zu bleiben und das Thema im Alltagsbewusstsein wachzuhalten. Zugunsten der zeitlichen Effizienz ist es empfehlenswert, drei bis vier Einrichtungen zu recherchieren und im Vorfeld eine Route für den Stadtteilrundgang festzulegen.

5 Speed-Sensibilisierung und ihre Formate

Die Idee der „Speed-Sensibilisierung“ wurde aus dem Erfahrungswissen der regelmäßigen Stadtteilrundgänge heraus entwickelt. Diese lässt sich auf die Formel *„Geben Sie uns fünf Minuten, um Ihnen unser Thema vorzustellen!“* bringen und zielt darauf ab, als Türöffner für eine weiterführende Zusammenarbeit zu dienen. Dieses Vorgehen bietet sich insbesondere in Einrichtungen an, deren Ressourcen in Bezug auf Zeit und Personal begrenzt sind, sodass es oftmals kaum Kapazitäten dafür gibt, sich neuen Themen jenseits des Arbeitsalltags zu öffnen.

Zu den Formaten der „Speed-Sensibilisierung“ zählt neben den „informellen Sensibilisierungsgesprächen“ auch die gezielte Nutzung bestehender Strukturen wie Teamsitzungen. In deren Rahmen können fünfminütige Kurzpräsentationen durchgeführt werden, durch die der zusätzliche Planungsaufwand seitens der informellen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren minimal gehalten wird, da viele Einrichtungen ohnehin in einem gewissen Rhythmus Teamsitzungen abhalten. Absprachen dazu lassen sich in den informellen Gesprächen treffen. Im Unterschied zur Kaltakquise bietet diese Vorgehensweise große Vorteile, denn ist der Kontakt erst einmal hergestellt und durch das Gespräch ein persönlicher Bezug geschaffen, gestaltet sich der weitere Kontaktverlauf mit einer höheren Verbindlichkeit und aus den anfänglich eingeräumten fünf Minuten wird schnell ein längeres Zeitfenster oder gar ein weiterer Termin für eine vollumfängliche Sensibilisierungsschulung.

Die folgenden zwei Fallbeispiele dienen zur Veranschaulichung dieser Vorgehensweise:

1. Im Zuge eines Stadtteilrundgangs wurde zwischen zwei Behandlungsterminen ein kurzes „informelles Sensibilisierungsgespräch“ mit der Ärztin einer allgemeinmedizinischen Gemeinschaftspraxis geführt. Sie zeigte sich sehr interessiert am Thema, hatte in der akuten Situation des Praxisalltags aber keine Kapazitäten für ein längeres Gespräch. Daraufhin lud sie zu der nächsten Teamsitzung in ihre Praxis ein, um dort zu Beginn eine fünfminütige Speed-Sensibilisierung durchzuführen, während der das Projekt mit seinen Lern- und Beratungsangeboten vorgestellt und die Mitarbeiter:innen anhand eines branchenspezifischen Handouts zu geringer Literalität sensibilisiert wurden.
2. In ähnlicher Weise entstand in einer Seniorenwohnanlage, vermittelt über eine unangekündigte „informelle Sensibilisierungsgespräch“ mit der zuständigen Sozialarbeiterin, eine Einladung zum regelmäßigen Arbeitskreis-Frühstück der Einrichtung, wo eine Kurzpräsentation des Projektthemas erfolgte und Perspektiven der Kooperation ausgelotet werden konnten. Zudem konnte die Sozialarbeiterin schon während des Sensibilisierungsgesprächs hilfreiche Einschätzungen dazu abgeben, in welchem Ausmaß Grundbildungsbedarfe bei den Bewohnerinnen und Bewohnern vorhanden sind, und weitere potenzielle Netzwerkkontakte benennen.

Allerdings müssen nicht immer derartige Folgetermine entstehen, um die Speed-Formate als erfolgreich bewerten zu können. Die informellen Gespräche können für sich genommen bereits sehr wertvoll sein, um beispielsweise Kassierer:innen im Supermarkt, Kneipen- und Kiosk-Mitarbeiter:innen oder Besucher:innen bei Stadtteilsten in einem lockeren Gespräch auf den Verbreitungsgrad geringer Literalität aufmerksam zu machen. Diese Personengruppen sind in vielen Fällen sehr gut im Sozialraum vernetzt und können das Thema und die Information in ihrem sozialen Umfeld streuen. Bestehende Beratungs- und Lernangebote, die flankierend bei den Speed-Sensibilisierungen genannt werden sollten, befinden sich bestenfalls in räumlicher Nähe.

6 Öffentlichkeitsarbeit und adressatenspezifische Werbemittel

Die „lebensweltlichen Stadtteilrundgänge“ lassen sich mit gezielten Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit kombinieren, durch die abgesehen vom mitwissenden Umfeld auch eine direkte Ansprache und Information der von Lese- und Schreibschwierigkeiten betroffenen Menschen erreicht werden kann. Die Auslage von zielgruppengerecht gestalteten Postkarten (z. B. in Kiosken, Kneipen, Jobcentern, Arztpraxen, Stadtteiltreffs) und der Aushang leicht lesbarer Plakate mit Telefonnummer-Abreißzetteln zu lokalen Lernangeboten an sichtbaren Orten der Lebenswelt (z. B. an schwarzen Brettern in Drogerie- und Supermärkten, Stromkästen, Spielplätzen, Altglascontainern) kann nach den Erfahrungen im Projekt *Neu Start St. Pauli* merkbare Effekte in Bezug auf die Teilnehmendengewinnung haben. Die Effekte der Präsenz mit Infoständen bei Stadtteilfesten, Flohmärkten oder am örtlichen Stadion sind in der Regel zwar nicht unmittelbar messbar, sollten im Sinne der Sichtbarmachung der Grundbildungsangebote jedoch ebenso wenig wie die Nutzung der Kommunikationsmedien von Netzwerkeinrichtungen außer Acht gelassen werden. Eine gezielte Bestückung von Briefkästen mit leicht lesbaren Postkarten – insbesondere in Wohngebieten, die aufgrund einer vorangegangenen Sozialraumanalyse besonders geeignet für die direkte Ansprache der Zielgruppe erscheinen – ist eine weitere beachtenswerte Handlungsoption für die lebensweltnahe Öffentlichkeitsarbeit.

Um eine nachhaltige Ansprache und Sensibilisierung mit den eingesetzten Werbemitteln zu erzielen, sollte deren Gestaltung auf die jeweiligen Adressatinnen und Adressaten bzw. Branchen hin spezifiziert werden. Ein Kneipenwirt erinnert sich z. B. zumeist besser an das Thema des Speed-Sensibilisierungsgesprächs, wenn er begleitend Bierdeckel (mit einem aufgedruckten Rätselspiel und den Kontaktdaten zu einem lokalen Lernangebot) ausgehändigt bekommt, die einen alltagsrelevanten Nutzen für ihn haben.

Adressaten- und branchenspezifische Werbemittel sind somit immer als Begleitmaterial ratsam, um das Kernthema der Speed-Sensibilisierungsformate bleibender im Bewusstsein der informellen Brückenpersonen zu verankern. Aus dem gleichen Grund sollten während der Stadtteilrundgänge stets die Kontaktinformationen neuer Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für das Abonnieren des eigenen Newsletters oder Infobriefs als Instrument der Öffentlichkeitsarbeit aufgenommen werden, damit die erforderliche Pflege des Netzwerks proaktiv gestaltet werden kann.

Als verallgemeinernde Ausgangsfrage für Überlegungen zur Erstellung von spezifizierten Werbematerialien für die Ansprache des mitwissenden Umfelds lässt sich folglich formulieren: *Welche Werbemittel haben einen praktischen Mehrwert für welche konkreten Orte der Lebenswelt und sind demnach geeignet, eine bleibende Erinnerungsbrücke zum Thema zu schaffen?*



Abbildung 1: Informelle Sensibilisierung – Strukturdiagramm zur Vorgehensweise

7 Fazit

Die Vorgehensweise der informellen Sensibilisierung ist mit Blick auf die Sichtbarmachung lokaler Lernangebote, die Teilnehmendengewinnung und die gesellschaftliche Enttabuisierung der geringen Literalität ein auf andere urbane Sozialräume übertragbarer Handlungsansatz. Aufgrund des niedrigschwelligen und aufsuchenden Zugangs ist sie eine bedenkenswerte Option für die Praxis der Grundbildungsarbeit, um die in ihrer mitwissenden Bedeutung für die Ansprache kaum überschätzbaren Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Lebenswelt in ihren Alltagsbezügen zu erreichen und zu sensibilisieren.

Literatur

Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Pressebroschüre. Hamburg. Verfügbar unter <https://leo.blogs.uni-hamburg.de> (Zugriff am: 20.10.2021).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Informelle Sensibilisierung – Strukturdiagramm zur Vorgehensweise 166

Aufsuchend gut beraten: Bundesweite Öffentlichkeitsarbeit mit dem ALFA-Mobil

NICOLE PÖPPEL

Schlagworte

Öffentlichkeitsarbeit, aufsuchende Beratung, Aufklärung, Enttabuisierung

Keywords

public relations, outreach advice, information, removal of taboos

Abstract Deutsch

Das ALFA-Mobil war von 2016 bis 2021 bundesweit mit rund 500 Aktionen im Einsatz, um die allgemeine Öffentlichkeit über geringe Literalität aufzuklären sowie Erwachsene mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben in Lernangebote zu vermitteln. Mit einem bedruckten Transporter, einem Infostand und proaktiver Ansprache erreicht das Projekt auf Marktplätzen, Festen, Messen und in Fußgängerzonen zahlreiche Menschen. Der Beitrag stellt die öffentlichkeitswirksame, aufsuchende Arbeit am Infostand dar und hebt drei Faktoren für die erfolgreiche Ansprache und Vermittlung von Lerninteressierten hervor: begleitende Pressearbeit, die Einbindung von Betroffenen als Lernbotschafter:innen sowie die enge Kooperation mit Partnerinnen und Partnern aus dem Sozialraum und Bildungsanbietern.

Abstract English

Between 2016 and 2021 ALFA-Mobil organized about 500 events throughout Germany, informing the general public about functional illiteracy and discussing learning options with adults who have difficulty reading and writing. The project reaches numerous people in markets, festivals, fairs and in pedestrian zones using a personalized campaign van, an info stand and by proactively approaching passers-by. This article details the publicly visible outreach work at the stand and highlights three factors for successfully addressing and advising interested people on potential courses: additional PR, the engagement of affected persons as “learning ambassadors”, as well as close cooperation with partners from their social environment and educational institutions.

1 Bundesweite Kooperationen und aufsuchende Aktionen

Das ALFA-Mobil-Projekt des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (BVAG) veranstaltete von 2016 bis 2021 bundesweit mehr als 500 öffentlichkeitswirksame Aktionen.¹ Von 2016 bis 2018 startete ein ALFA-Mobil, also ein bedruckter Transporter, ab dem Sitz des BVAG in Münster; seit Januar 2018 ist ein zweites ALFA-Mobil ab Berlin im Einsatz. Die Stärken des ALFA-Mobils sind seine Mobilität und variable Einsatzfähigkeit. Auf Anfrage von Kooperationspartnerinnen und -partnern ist das ALFA-Mobil bundesweit im Einsatz. Es werden auch Veranstaltungen wie Messen eigeninitiativ geplant oder gezielt Regionen erschlossen, aus denen die Nachfrage noch gering ist. Im Laufe der bald fünfjährigen Projektlaufzeit fanden verteilt auf alle 16 Bundesländer Aktionen mit mehr als 250 Kooperationspartnerinnen und -partnern statt. Die meisten Anfragen werden von Bildungsträgern wie Volkshochschulen und Grundbildungszentren sowie freien oder kirchlichen Bildungsträgern gestellt. Auch die Koordinierungsstellen der Länder, die Koordinierungsstelle der AlphaDekade mit der *Mein Schlüssel zur Welt*-Kampagne sowie Dekade-Projekte aus Lebens- und Arbeitswelt konnten mit Aktionen unterstützt werden. Eine große Nachfrage kommt zudem aus Jobcentern und Arbeitsagenturen, von Trägern der Wohlfahrtspflege und sozialen Beratungsstellen. Steigende Anfragen werden außerdem von Mehrgenerationenhäusern im Sonderschwerpunkt „Förderung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen“ verzeichnet.

Besonders erfreulich sind Zugänge von Akteurinnen und Akteuren, die weder explizit im Bereich Alphabetisierung aktiv noch Partner:in der Dekade sind. Darunter sind Arbeitsgemeinschaften zum Thema Bildung aus Parteien, Ausbildungsstätten der Verwaltung wie die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, Universitäten, der Bundesverband der Produktionsschulen, die AOK Niedersachsen sowie die Schwangerschaftsberatung *donum vitae e. V.*, die ihre Berater:innen für die Zielgruppe sensibilisieren möchte. Dies deutet darauf hin, dass die strukturelle Verankerung des Themas voranschreitet und dass durch die Dekade Zugänge zu weiteren Akteurinnen und Akteuren entstehen, die für Bedürfnisse von Menschen mit Grundbildungsbedarf sensibilisiert werden und entsprechende Angebote schaffen.

2 Veranstaltungsplanung: Nachfrage und Akquise

Im Rahmen von Aktionen besuchte das ALFA-Mobil bundesweit zahlreiche Institutionen in Groß- und Kleinstädten sowie Gemeinden. Insbesondere in ländlichen Regionen wurden vorwiegend mehrtägige Touren organisiert, um mehrere Standorte in

¹ Der Beitrag beschreibt vor allem die aufsuchende Arbeit. Außerdem führt das Team Sensibilisierungsschulungen und Workshops für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren durch, stets mit Lernbotschafterinnen und -botschaftern. Des Weiteren setzt es digitale und Printprodukte zur Sensibilisierung und Kurswerbung mit Lernendenbeteiligung um; siehe die Video-Reihen „Mein Weg in den Lese- und Schreibkurs“ sowie „Corona-Tagebuch“. Weitere Informationen unter: <https://www.youtube.com/user/alfareporter/videos>

Folge zu besuchen und das Thema in die Fläche zu tragen (vgl. Pöppel 2020, S. 717 f.). Die kostenfreie Unterstützung von Bildungsträgern durch das ALFA-Mobil stellt eine sinnvolle Ergänzung zu den Regionalstrukturen dar. Laut Veranstaltungsevaluation kommen die meisten Anfragen über Empfehlungen zustande. Die Weiterempfehlungsquote unter den befragten Partnerinnen und Partnern liegt bei 100 %.

Gute Erfahrungen wurden mit der proaktiven Ansprache von Kursträgern in Regionen gemacht, in denen bis dato wenig(er) Aktionen verzeichnet werden konnten. 2019 sprach das Projektteam gezielt Kursanbieter im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern durch eine E-Mail mit dem Betreff „Das ALFA-Mobil 2019 auch in [Name des Ortes]?“ an. Diese Form der Ansprache bei Fachbereichsleitungen an Volkshochschulen und in Mehrgenerationenhäusern erzeugte eine derartige Resonanz, dass 2019 insgesamt elf Aktionstage stattfanden. Zum Vergleich: 2018 erfolgte keine Einladung nach Mecklenburg-Vorpommern und die einzige Aktion fand eigeninitiativ auf einer Ärztemesse statt.

3 Öffentlichkeitswirksamkeit durch lokale Ansprache und Pressearbeit

ALFA-Mobil-Aktionen erzeugen lokale Aufmerksamkeit und Sichtbarkeit. Zusammen mit Kooperationspartnerinnen und -partnern werden dazu belebte Standplätze wie Wochenmärkte, zentrale Plätze in der Innenstadt oder Feste ausgewählt. Dort geht das ALFA-Mobil-Team in einem Zeitraum von vier bis sechs Stunden auf Menschen zu, informiert über das Thema geringe Literalität, klärt auf und berät über lokale Angebote. Eine Voraussetzung für den potenziellen (Ideal-)Fall einer direkten Vermittlung ist, dass die Partner:innen anwesend sind und gemeinsam mit dem Team des Mobils ihr Angebot vorstellen und beraten.



Abbildung 1: ALFA-Mobil-Ausstellung (© VHS Hamburg/Gesche Jäger)

Als Projekt der aufsuchenden Beratung spricht das ALFA-Mobil Passantinnen und Passanten in ihrer Lebenswelt an. So kann es auch Personen adressieren, die kein Beratungsangebot gesucht oder in Anspruch genommen hätten. Die Form der Ansprache ist insofern aufsuchend, als bei der Arbeit am ALFA-Mobil Menschen proaktiv in ihrem Alltag und in Wohnortnähe auf das Thema Lese- und Schreibschwierigkeiten angesprochen werden. Die Beratung am ALFA-Mobil-Stand stellt für Betroffene in erster Linie eine Erstkontaktberatung dar, bei der gleichzeitig eine wichtige Brücke zur Arbeit der Kooperationspartner:innen vor Ort gebaut wird.

Die Aktionen des ALFA-Mobils verbinden stets mehrere Anliegen:

- Information, Aufklärung und Sensibilisierung zum Thema geringe Literalität
- Bekanntmachen von Dekade-Zielen, Projekten sowie Lern- und Beratungsangeboten
- Beratung und Vermittlung von Betroffenen in lokale Kursangebote
- Vernetzung und Austausch von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

4 Visuelle Gestaltung des ALFA-Mobil-Standes und Ansprache

Die Gestalt(-ung) des Infostandes stellt einen wichtigen Faktor für die gelungene Ansprache dar. Der geräumige Infostand ist zusammen mit dem Fahrzeug auch aus der Distanz gut sichtbar. Beides dient zudem als Werbeträger für die AlphaDekade und lässt auf ein offizielles, nicht-kommerzielles Anliegen schließen. Auf dem Transporter finden sich neben einem aktuellen Motiv und Slogan der *Mein Schlüssel zur Welt*-Kampagne Hinweise auf das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die AlphaDekade und den Projektträger BVAG sowie die Nummer des ALFA-Telefons.

Lesegeübte Menschen können das thematische Anliegen des Stands durch Roll-ups und Aufschriften aus der Ferne einordnen. Um die Hürden auch für ungeübte Lesende gering zu halten, sind die Textanteile in *Einfacher Sprache* und großer Schrift gestaltet. Zudem wird grundsätzlich vor allem auf mündliche Ansprache gesetzt.

Bei jeder Aktion werden zahlreiche Gespräche geführt und zusätzlich Informationen mit Werbegeschenken an Passantinnen und Passanten herausgegeben. Sie bestehen zurzeit aus einer unterhaltsamen Cartoon-Postkarte², einem Kugelschreiber mit der Nummer des ALFA-Telefons sowie einem Infolyer mit Themenhinweis, der Telefonnummer eines lokalen Kontakts und der Nummer des ALFA-Telefons. Im Allgemeinen erreichen Aktionen an belebten öffentlichen Orten wie Wochenmärkten oder in Einkaufszonen einen umfangreichen Personenkreis, der von 50 bis zu mehreren hundert Kontakten variieren kann. Um eine möglichst hohe Reichweite der Aktionen zu gewährleisten, wurde der Standortfrage in der Planung mit Partnerinnen und Partnern zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt. Der Ort sollte möglichst gut be-

² Postkarten und andere Werbematerialien für Lernangebote mit dem Hinweis auf die bundesweite Beratungshotline ALFA-Telefon vom Projekt *iCHANCE* des BVAG (jetzt *ALFA-Media*) finden Sie hier: <https://www.profi.ichance.de/index.php?id=16>

sucht sein und einen niedrigschwelligen, unmittelbaren Zugang zu verschiedenen Bevölkerungsgruppen bieten.

Um Menschen neugierig und gesprächsbereit zu machen, nutzt das Team Mitmachaktionen wie Gewinnspiele (Rechtschreibquiz), ein Glücksrad für ein Stadt-Land-Fluss-Spiel und Buchstabenwürfel. Das Glücksrad zieht oft Familien an. Einladungen wie „Möchten Sie bzw. möchtest du mal am Glücksrad drehen?“ werden selten abgelehnt. Eine Stofftasche, auf der ein Multiple-Choice-Rechtschreibquiz aufgedruckt ist, kann zusammen mit der gleichlautenden Frage „Wissen Sie eigentlich, wie man Cappuccino schreibt?“ als Gesprächseinstieg genutzt werden.



Abbildung 2: ALFA-Mobil-Ausstattung

Je nach Aktion werden auch Künstler:innen für Pantomime, Zeichnungen oder Luftballonfiguren am Stand als Publikumsmagnet eingebunden. Weitere, von den Projektpartnerinnen und -partnern zur Verfügung gestellte Elemente wie Bodenzeitungen, Bastelaktionen oder Bücherboxen/Leseecken können den Stand ergänzen.

Bei der Arbeit am Infostand nutzt das ALFA-Mobil-Team spontan angepasste Formen der Ansprache, um mit Menschen ins Gespräch zu kommen. Manchmal genügt eine freundliche, nonverbale oder knappe mündliche Einladung, sich dem Stand anzunähern, wie: „Kommen Sie doch mal heran, hier gibt es Informationen!“ Zum allgemeinen Einstieg eignen sich thematische Aufhänger, die einen Bezug zum Infostand herstellen und den Vorbeigehenden erklären, worum es bei der Aktion geht, wie z. B. „Unser Thema ist Lesen und Schreiben bei Erwachsenen“ oder auch ein problemorientierter Hinweis wie „Mehr als 6 Millionen Menschen in Deutschland haben Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben“. Eine gute Möglichkeit, um die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, bietet eine knappe, themenbezogene Information wie „Hier geht es

ums Lesen- und Schreibenlernen für Erwachsene“ oder auch präziser „Wir unterstützen Erwachsene, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben“. Bei der allgemeinen Bevölkerung steht die Aufklärung und Bewusstseinschärfung für das Phänomen der geringen Literalität im Vordergrund. Nicht selten offenbaren sich Vorurteile, sodass eine Aufklärung über grundlegende Aspekte des Themas wie die Verbreitung und die Ursachen des Phänomens stattfindet, wobei wissenschaftliche Erkenntnisse wie die der LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität eine zentrale Rolle spielen (Grotlüschen & Buddeberg 2019).

5 Austausch mit Fachpersonal und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

Bei Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Fachpersonal stehen die fachliche Information und der Austausch im Vordergrund. Sie kommen oft zielgerichtet und auf Einladung von Partnerinnen und Partnern oder Presse. Am Stand können sich Lehrkräfte und Kursleitungen aus dem erwachsenenpädagogischen Bereich informieren und austauschen. Am ALFA-Mobil ist auch Arbeits- und Unterrichtsmaterial (oder ein Hinweis darauf) vorhanden und es werden Anschauungsexemplare ausgewählter Lehrwerke gezeigt.

Sensibilisierungsschulungen sind zur Ansprache von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren besonders geeignet. Die Kombination aus Sensibilisierungsschulung und Infostand bietet gute Vernetzungsimpulse von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, welche eine kompetente Weiterleitung lerninteressierter Menschen ermöglichen können. So können z. B. Jobcentermitarbeitende, die in ihrem Berufsalltag mit hoher Wahrscheinlichkeit auf gering Literalisierte treffen, auf bestehende Lernangebote verweisen.³ Häufig wird das ALFA-Mobil außerdem eingeladen, um neu geschaffene Kurse zu bewerben.

Messen sind ein spezieller Veranstaltungsort, bei dem gezielt bestimmte Personengruppen adressiert werden können. Bei Karriere- und Jobmessen werden neben Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auch Betroffene adressiert. Bei Aktionen mit Jobcentern und der Agentur für Arbeit nutzen die Kooperationspartner:innen die Gelegenheit, Kundinnen und Kunden explizit auf die Aktion hinzuweisen und sie zum Standbesuch anzuregen.

Medizinmessen eignen sich, um die wichtige Multiplikatorengruppe der Ärztinnen und Ärzte zu erreichen. Hier eignen sich Fragen wie: „Wussten Sie, dass jeder achte Patient/jede achte Patientin Schwierigkeiten damit hat, den Anamnesebogen auszufüllen?“ Da sich gezeigt hat, dass das Wissen um geringe Literalität bei Patientinnen und Patienten bei ihnen recht verbreitet ist, sind hier konkrete Infomaterialien und Fragen zur Vermittlung Betroffener besonders gefragt.

3 Zu Anteilen Betroffener in bestimmten Berufsgruppen und anderen zentralen Erkenntnissen über geringe Literalität in Deutschland siehe: Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2019): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv Publikation.

6 Erfolgreiche Ansprache Lerninteressierter

Ein besonderer Erfolg von Aktionen ist, wenn Betroffene erkennbar erreicht werden. Es kommt regelmäßig vor, dass Betroffene direkt über eine Aktion in Angebote vermittelt werden. Der Schlüssel für solch eine direkte Vermittlung ist die Anwesenheit der Kooperationspartner:innen, die ihr eigenes Angebot präsentieren. Mit ihnen wird die Hürde zwischen möglichem Lernbedarf oder gar bestehender Lernmotivation und der proaktiven Suche nach Informationen überwunden. Zudem können sie durch persönlichen Kontakt auch dabei behilflich sein, Ängste zu reduzieren und dabei das Vertrauen Lerninteressierter zu gewinnen. Lokale Lehrkräfte oder Berater:innen geben außerdem Orientierung durch Informationen über Kosten, Anmeldeformalitäten sowie den Turnus von Kursen. Sie kennen die örtlichen Gegebenheiten und können so z. B. den Weg zum Beratungs- oder Lernort beschreiben. Weiterhin kennen sie die Räumlichkeiten, die Lernsituation und die Lerngruppe. Dies alles sind Fragen, die lerninteressierte Betroffene beschäftigen. Auch für Menschen aus dem mitwissenden Umfeld sind diese Informationen relevant. Sie stellen sich häufig die Frage, wie sie jemanden aus ihrem Umfeld sensibel ansprechen können, ohne zu verletzen, oder sie fragen sich, wie sie geoutete Menschen zum Lernen motivieren oder begleiten können.

7 Ehrenamtliche Unterstützung von Lernbotschafterinnen und -botschaftern

Lernende nehmen eine wichtige Funktion ein, wenn es darum geht, Ängste oder Hürden abzubauen. Die Zusammenarbeit mit sogenannten Lernbotschafterinnen und -botschaftern stellt ein Herzstück der Projektarbeit dar. Bundesweit engagieren sich rund 50 ehrenamtliche Lernbotschafter:innen beim ALFA-Mobil. Sie dafür zu gewinnen, gelingt dank Kooperationspartnerinnen und -partnern, dank der rund zehn bundesweit aktiven Selbsthilfegruppen sowie der Mund-zu-Mund-Propaganda unter den Lernenden an ihren Lernorten. Da der Projekterfolg des ALFA-Mobils maßgeblich von der Unterstützung Betroffener abhängt, wird die Gewinnung und Schulung von Lernenden immer wichtiger. So werden in jährlichen Workshops und Schulungen die Vernetzung und die Öffentlichkeitsarbeit von Lernenden bundesweit gefördert. Lernende in der Beratung und Öffentlichkeitsarbeit wie am ALFA-Mobil zu beteiligen, hat mehrere Vorteile:

- Ansprache Betroffener auf Augenhöhe, vertraulicher Austausch und Verständnis
- Motivations- und Vorbildfunktion → Vermittlung der Vorteile des (erneuten) Lernens
- Für das Team/die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren: Kennenlernen der Zielgruppe, ihrer Bedarfe und Lebenswelt durch gemeinsames Reisen, Arbeiten und Gespräche
- Erzeugung von Medieninteresse → Erreichen einer größeren Öffentlichkeit
- Anschaulichkeit von Biografien dient der Aufklärung und dem Verstehen
- Entkräftung von Vorurteilen und Stereotypen durch Austausch und Präsenz

8 Öffentlichkeitswirksamkeit durch Pressearbeit

Über Pressearbeit erzielt das ALFA-Mobil eine große Reichweite. Von Januar 2016 bis Mai 2021 generierte das Projekt insgesamt 370 Medienbeiträge in lokalen Zeitungen, auf Online-Plattformen, im Radio und Fernsehen. Gezählt wurden hierbei Beiträge, die das ALFA-Mobil explizit erwähnen. Die geschätzte Reichweite eines Lokalzeitungsbeitrags in einer Kleinstadt liegt beispielsweise im vierstelligen Bereich. Ein wesentlicher Faktor für das Medieninteresse ist die Beteiligung von Lernenden. Viele Journalistinnen und Journalisten nehmen insbesondere mit dem Wunsch Kontakt auf, die Lernerin oder den Lerner in Kombination mit einer Expertin oder einem Experten zu interviewen.

Im Laufe des Projekts wurden die Social-Media-Aktivitäten ausgebaut. Seit 2018 wird über den Facebook-Kanal des BVAG von jeder Aktion berichtet. Erfahrungsgemäß wird hierbei allerdings vorwiegend Fachpublikum erreicht: Kooperationspartner:innen und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie die auf Social Media aktive Gruppe der Lernbotschafter:innen.

Das ALFA-Mobil unterstützt lokale Partner:innen im Vorfeld bei der Pressearbeit, indem es Pressemitteilungen (oder Bausteine dafür) zur Verfügung stellt. Zudem berät es bezüglich geeigneter Kanäle und Ansprechpartner:innen für die Öffentlichkeitsarbeit wie lokale Prominenz mit Bezug zu Bildung und politische Amtsträger wie Landräte und Bürgermeister:innen. Ein idealtypisches Beispiel für die Einbettung der verschiedenen Wirkungsweisen an einem Standort bietet ein Stadtfest in Greifswald 2019: Ein Radiosender machte dort vorab auf das ALFA-Mobil aufmerksam, was Menschen explizit zum Stand führte, und eine Lokalzeitung berichtete darüber. Am Infostand selbst konnten verschiedene Bevölkerungsgruppen und Bildungsmilieus im Rahmen eines gut besuchten Stadtfests erreicht werden. Außerdem konnten bei einer anschließenden Sensibilisierungsveranstaltung im Mehrgenerationenhaus verschiedene Akteurinnen und Akteure vernetzt und geschult werden, zum Beispiel Mitarbeitende der Mehrgenerationenhäuser, des Jobcenters, Menschen aus dem medizinischen Bereich und Angestellte der Stadtverwaltung.

9 Fazit

Die aufsuchende Bildungsarbeit mit Kooperationspartnerinnen und -partnern ermöglicht es, bundesweit auf das Thema geringe Literalität aufmerksam zu machen sowie über Lern- und Beratungsangebote zu informieren. Die Präsenz des ALFA-Mobils im Sozialraum setzt Impulse in den Regionen und ermöglicht einen Erstkontakt mit gering Literalisierten sowie ihrem mitwissenden Umfeld, der sonst nicht zustande käme. Im Rahmen der Beratung am Infostand kann Vertrauen aufgebaut und es können wichtige Informationen für Lerninteressierte vermittelt werden. Gleichzeitig ermöglicht die Einbindung der Presse und von Social-Media-Kanälen, die lokale Öffentlichkeit zusätzlich zur direkten Ansprache auch medial über das Thema und Lernan-

gebote anzusprechen. Das ALFA-Mobil sorgt als öffentlichkeitswirksames Projekt, das die AlphaDekade flankiert, für kontinuierliche Präsenz des Themas, denn jede Aktion führt zu unmittelbarer Aufmerksamkeit und Aufklärung mehrerer relevanter Adressatengruppen und ermöglicht den Wissenstransfer zwischen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

Literatur

- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2019). LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv Publikation.
- Pöppel, N. (2020). Der Beitrag des ALFA-Mobils zu Alphabetisierung und Grundbildung im ländlichen Raum. *Der Landkreis*, 2020 (Nr. 11), S. 717–718.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	ALFA-Mobil-Ausstellung	169
Abb. 2	ALFA-Mobil-Ausstattung	171

Kapitel III – Lernsettings und Lernorte

Einzelförderung passt. Möglichkeiten und Herausforderungen individueller Lernarrangements

BARBARA DIETSCHKE, ANDREAS LÜCK, FABIAN WALPUSKI

Schlagworte

Einzelförderung, Lernangebot, Teilnehmerorientierung, Bildungsbeteiligung

Keywords

individual support, learning opportunities, participant orientation, educational participation

Abstract Deutsch

Mit Einzelförderung kann auf persönliche Voraussetzungen der Lernenden individuell und flexibel reagiert werden. Drei Szenarien zeigen die besonderen Möglichkeiten dieses Lernangebots auf, der Beitrag thematisiert aber auch Herausforderungen. Basis dafür sind die Erfahrung aus drei lebenswelt- und sozialraumorientierten Projekten sowie eine Befragung zum Thema Einzelförderung in der Alphabetisierung und Grundbildung bei 28 Einrichtungen wie z. B. Volkshochschulen und Mehrgenerationenhäusern.

Abstract English

Individual support can be used to personally and flexibly respond to the specific requirements of the learners. Three scenarios show the special possibilities of this learning offer, the article also addresses challenges. The basis for this is the experience from three projects oriented to the living environment and social space as well as a survey on the topic of individual support in literacy and basic education at 28 institutions on the subject of individual support (such as adult education centers and multi-generation houses).

1 Einführung

Nicole (Name geändert) ist 26 Jahre alt und hat Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben. Im Rahmen eines Erstberatungsgesprächs im Projekt *Neu Start St. Pauli* berichtet sie, dass sie in wechselnden Schichten und an unterschiedlichen Wochentagen im Einzelhandel arbeitet. Zum Teil ist es auch notwendig, kurzfristig auf Abruf bereitzustehen. Häufig muss sie bis in die Abendstunden arbeiten und hat stets große Angst, dass ihre Schwäche bei der Arbeit entdeckt wird, und auch der Freundeskreis ist nur teilweise eingeweiht. Regelangebote in der Gruppe und zu feststehenden Zeiten sind für Nicole nur schwer wahrzunehmen. Außerdem hat sie negative Erfahrungen mit zwei bereits besuchten Gruppenangeboten gemacht. Daher fragt sie in der Beratung gezielt nach einem zeitlich und räumlich flexiblen Lernangebot in einer 1:1-Situation.

Das Beispiel ist nur eines von vielen, das zeigt, was Menschen daran hindern kann, Lernangebote wahrzunehmen. Im Rahmen der üblichen Planungsprozesse können Einrichtungen der Erwachsenenbildung nur selten auf solche individuellen Wünsche eingehen.

Einzelförderangebote stellen hingegen einen ergänzenden Ansatz dar, Barrieren individuell abzubauen und somit mehr Betroffenen den Zugang zu Grundbildungsangeboten zu erleichtern oder überhaupt erst zu ermöglichen. In unterschiedlichen Formaten fördern sie in einem 1:1-Setting gezielt und bedarfsorientiert den individuellen Lehr-Lern-Prozess. Diese Angebote existieren in der Alphabetisierungs- und Grundbildungslandschaft bereits vereinzelt. Vor dem Hintergrund der großen Spanne zwischen der ermittelten Anzahl gering Literalisierter und ihrer geringen Teilnahme an Angeboten (vgl. Grotlüschen, Buddeberg, Dutz u. a. 2019) steht die Frage im Raum, inwieweit Einzelförderung dazu beitragen kann, Bildungsbeteiligung zu erhöhen.

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Einzelförderung auf Grundlage der Erfahrungen von drei Lebensweltprojekten¹ der AlphaDekade und den Ergebnissen einer Befragung zum Thema Einzelförderung in der Alphabetisierung und Grundbildung von insgesamt 28 Einrichtungen.² Ziel der Befragung war es, Erfahrungen verschiedener Anbieter mit Einzelförderung zu erfassen und einen Austausch zum Thema anzuregen.

Zunächst wird die Einzelförderung als Antwort auf die Passungsproblematik angeführt. Erprobte Szenarien zeigen mit Einblick in Fallbeispiele auf, welche Möglichkeiten der Individualisierung in der Einzelförderung umsetzbar sind. Das Matching zur Anbahnung einer angemessenen Beziehung, die verringerten Sozialkontakte und passende Rahmenbedingungen sind drei Herausforderungen, die der Text detaillierter auffächert. Der Beitrag zieht abschließend ein Fazit und gibt einen Ausblick auf offene Fragen, die zu bearbeiten sind.

1 *Izu1 Basics* der Volkshochschule Frankfurt am Main, *Neu Start St. Pauli* der KOM gemeinnützige Gesellschaft für berufliche Kompetenzentwicklung mbH und *GruKiTel* des Thüringer Volkshochschulverbandes

2 Der Fragebogen wurde von den genannten Projekten entwickelt und im Januar/Februar 2021 eingesetzt. Enthalten sind die Antworten von zehn Volkshochschulen, sieben Dekade-Projekten, sechs kommunalen Projekten sowie fünf Mehrgenerationenhäusern. Die vollständigen Ergebnisse können unter folgendem Link eingesehen und heruntergeladen werden: <https://drive.google.com/file/d/17Adu-ERIORPBRR5pzE1VoWIMHtjB4yu/view?usp=sharing>

2 Einzelförderung stellt individuelle Passung her

Die persönlichen Voraussetzungen gering Literalisierter als Adressatinnen und Adressaten eines Lernangebots sind höchst unterschiedlich. Die Verbindung von Themen, Lernenden und Lehrenden (didaktisches Dreieck; vgl. Hippel, Kulmus & Stimm 2019, S. 22) zu antizipieren ist daher herausfordernd. Im Kurs würden Lehrende mithilfe einer Binnendifferenzierung auf die Heterogenität der Lernenden eingehen, um eine Teilnehmenden- und Lebensweltorientierung herzustellen (vgl. Löffler & Weis 2016). Für lebensweltlich relevante Fragen beispielsweise der zeitlich-räumlichen Dispositionen besteht bei einem Gruppenangebot jedoch kaum Flexibilität. Demgegenüber stellt Einzelförderung im Vorfeld der Lehr-Lern-Situation u. a. dafür eine möglichst gute Passung her und bringt Lehrende und Lernende individuell zusammen. So kann möglicherweise auch ein höherer Grad an Selbstbestimmung und Subjektorientierung für das Lernen ermöglicht werden (vgl. Hippel, Kulmus & Stimm 2019, S. 73–75). Um die Chancen sowohl des Gruppen- als auch des Einzelsettings nutzen zu können, würde Hubertus (vgl. 2020) eine Kombination begrüßen.

Neben dem eingangs geschilderten Fallbeispiel gibt es noch mehr Ausgangssituationen, für die das Lernangebot mit Einzelförderung besser passen kann oder eine Lösung bei Passungsproblemen von individuellem Bedarf und vorhandenen Lernangeboten anzubieten in der Lage ist, insbesondere für den Zugang zur Alphabetisierung und Grundbildung.

- Lerner:innen mit hohem und/oder individuellem Förderbedarf, bei denen eine besondere Aufmerksamkeit für den individuellen Lernweg erforderlich ist,
- Lerner:innen, die lieber allein lernen bzw. in Gruppen/Regelangeboten nicht zu recht kommen,
- Lerner:innen, die sich eine zusätzliche Unterstützung zum Kurs oder nach dem Verlassen des Kurses wünschen,
- Lerner:innen, die akuten Bedarf haben (z. B. wegen einer Prüfung) und lange Wartezeiten für passende Kurse vermeiden wollen sowie
- Lerner:innen, bei denen die Zeit und/oder der Ort von Regelangeboten nicht erreichbar sind, sei es wegen fehlender Angebote oder Verkehrsanbindung vor Ort oder Unsicherheiten sich vom Wohnort wegzubewegen.

Dementsprechend haben die befragten Einrichtungen überwiegend pädagogische und didaktische Gründe für ihre Einzelförderung genannt.

3 Erprobte Szenarien der Einzelförderung

Die Einzelförderung in der Alphabetisierung und Grundbildung ist in vielen Formen passgenau einsetzbar: als zeitlich begrenzter Lerneinstieg, als dauerhafte Lernoption, als Fernlernangebot, als Begleitung durch Ehrenamtliche, in Kombination mit anderen Sozialformen (Zweiergruppen, Kleingruppen, offene Lerntreffs), als zusätzliche oder weiterführende Förderbegleitung, in Präsenz, digital oder über das Telefon. Indi-

viduell gestaltete Einzelförderung kann somit sowohl pädagogisch-didaktisch sinnvoll eingesetzt werden als auch bestehende Bedarfslücken in der Angebotslandschaft schließen und Bildungsbeteiligung erhöhen.

3.1 Einzelförderung als Einstieg oder Wiedereinstieg ins Lernen

„Ich fand gut, dass ich nicht in eine große Gruppe gehen sollte, sondern alleine anfangen konnte. Als ich das gehört habe, hatte ich auch Lust dazu.“³

Vielfältige Erfahrungen haben gezeigt, dass die Teilnahme an einem Lernangebot für einen Großteil der Menschen mit Lese- und Schreibproblemen, besonders für Muttersprachler:innen, eine große Hürde darstellt. Angst und Scham spielen dabei eine zentrale Rolle und damit verbunden die immense Herausforderung, aus der Anonymität heraustreten und sich outen zu müssen.

Deshalb hat sich in der Praxis ein zeitlich begrenzter individueller (Wieder-)Einstieg ins Lernen mit Einzelunterricht als ideale Voraussetzung für die Teilnehmenden bestätigt, um eine vertrauensvolle Bindung aufzubauen, weitgehend ohne Ängste mit dem Lernen beginnen und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gewinnen zu können.

Außerdem bietet die 1:1-Einstiegssituation den professionellen Lernbegleitenden die Möglichkeit, die Diagnostik und Entwicklung der ersten Schritte einer Förderplanung gemeinsam mit den Teilnehmenden zu erarbeiten. Gerade bei Personen, die vom Bildungswesen nicht erreicht werden, schafft eine intensive und wertschätzende Zuwendung in der Einstiegsphase eine stabile und vertrauensvolle Grundlage für den weiteren Lernprozess. Insbesondere in dieser Phase können Ehrenamtliche den Menschen hilfreiche Brücken bauen. Auch als Vorbereitung eines möglichen Übergangs zu Zweier- oder Kleingruppenangeboten hat sich der 1:1-Lerneinstieg bewährt.

3.2 Einzelförderung als passgenaues und flexibles Dauerangebot

Viele Erwachsene mit geringer Literalität werden von regulären Kursangeboten nicht erreicht. So hat sich in zahlreichen Lernberatungsgesprächen gezeigt, dass erwachsene Lernende aus vielfältigen Gründen häufig wenig Zeit haben. Das betrifft z. B. den Lerner, der im Schichtbetrieb mit wöchentlich wechselnden Arbeitszeiten arbeitet; die alleinerziehende Mutter von zwei schulpflichtigen Kindern, die als Reinigungskraft zwei verschiedenen Minijobs nachgeht oder die Lernerin, die zu Hause ihren pflegebedürftigen Ehemann betreut.

Die erwachsenen Lernenden wünschen sich deshalb oft flexible, an ihre individuelle Lebenssituation angepasste (kostenlose) Lernangebote mit einer hohen Effizienz und der Möglichkeit der individuellen Vereinbarung von Lernterminen. Bei drei Viertel der an der Umfrage beteiligten Einrichtungen können die Lernenden die Zeiten für das Einzelförderangebot flexibel vereinbaren.

3 Aus einem Feedbackgespräch mit einem Lerner zum Thema Erstberatung und Lerneinstieg von *Neu Start St. Pauli* (sinngemäße Wiedergabe).

Darüber hinaus meiden viele Betroffene Gruppenangebote wegen negativer Lern- und Gruppenerfahrungen oder weil sie einen erhöhten Förderbedarf aufgrund von besonderen Lernhindernissen haben. Beispielhaft genannt seien hier ein Lerner, der sich in Gruppensituationen unbehaglich fühlt und zunächst in einer geschützten Zweier-Situation Selbstvertrauen aufbauen muss; eine Lernerin, die wegen negativer Erfahrungen in zwei Gruppenkursen gezielt Einzelförderung gesucht hat, oder eine arbeitslose Mutter von zwei Kindern, die das Lernen im Rahmen einer Jobcenter-Maßnahme abgebrochen hat und in einem 1:1-Setting erst einmal gezielte Förderung bezüglich der Stärkung ihres Selbstwertgefühls und ihrer Lernkompetenzen braucht.

Eine passgenaue Einzelförderung mit einer intensiven Zuwendung kann auch diesen Betroffenen den Zugang zu Grundbildungsangeboten ebnen. Die Mehrzahl der befragten Einrichtungen betont besonders die didaktischen und pädagogischen Vorteile für ihre Lerner:innen, z. B. ein individuelles Lerntempo wählen zu können, effektivere und schnellere Lernerfolge zu erzielen, an individuellen Förderschwerpunkten und Lernwünschen zu arbeiten, Versagensängste und Gruppendruck abzubauen, Betroffenen mit besonderem Förderbedarf oder komplexeren Problemstellungen ungeteilte Aufmerksamkeit zu widmen und die Selbstständigkeit zu fördern. Schließlich fehlen häufig wohnortnahe Angebote, besonders in strukturschwachen Sozialräumen und im ländlichen Raum (vgl. Eberhardt, Haines-Staudt, Hillenbrand, Winkler & Werner in diesem Band).

In diesen Fällen hat sich Einzelförderung als eine passende Lösung erwiesen, und zwar in Form eines individuellen Fernlernangebots, z. B. über Telefon, Lernbriefe, Messengerdienste, Lernportale oder kollaborative digitale Tools. Ungefähr zwei Drittel der befragten Einrichtungen haben angegeben, dass sie Einzelförderangebote inzwischen sowohl in Präsenz als auch im Fernunterricht anbieten. Aus Sicht der Lerner:innen kann ein Einzel-Fernlernangebot weiterhin sinnvoll sein, um z. B. bei Krankheit von zu Hause aus lernen zu können oder sich zu Hause sicherer zu fühlen sowie Fahrtkosten und -zeiten einzusparen.

Dass Einzelförderung im Fernlernen auch eine dauerhafte zusätzliche Option im Rahmen von Regelangeboten darstellen kann, hat sich während der COVID-19-Pandemie gezeigt. In dieser Zeit hat sich Einzelförderung im Fernlernen rasch als das passende Lernangebot etabliert, um zum einen den Kontakt zu den Lernenden zu halten und ihnen zum anderen das Weiterlernen während des ausgesetzten Präsenzunterrichts zu ermöglichen. Das Fernlernen ist in der Umsetzung hinsichtlich weiterer Aspekte wie z. B. der individuellen technischen Voraussetzungen, digitalen Kompetenzen und Wünsche der Lernenden anzupassen und zu begleiten.

3.3 Einzelförderung als Begleitung

In 22 der befragten Einrichtungen können Gruppen- und Einzelförderangebote miteinander kombiniert werden. Einzelförderung ist dann ein begleitender Teil der Lernaktivität. Die Abstimmung zwischen der Einzel- und Gruppenförderung kann dabei sehr unterschiedlich sein. Die Rückmeldungen hierzu reichen von „Abstimmung nicht erwünscht/möglich“ bis hin zur gezielten gegenseitigen Bezugnahme hinsichtlich der Themen oder Niveaus der beiden Angebotsformen.

Aus Sicht der Lernenden kann zusätzlicher Unterstützungsbedarf zu einer Kurs-
teilnahme durch eine ergänzende Einzelförderung gedeckt werden. Dies kann z. B.
durch ein sehr langsames Schreibtempo bedingt sein oder wenn sich eine Person
noch nicht traut, in einem Gruppensetting Bedürfnisse zu formulieren und häufig
nachzufragen. Außerdem ist der Zeitumfang in Regelangeboten wöchentlich be-
grenzt und ein Lernerfolg stellt sich nur langsam ein. Gerade für Personen, die sich
aus Eigenmotivation mehr Lernzeit wünschen, bietet das individuelle Lernsetting
eine sehr gute Ergänzung. Die Einzelförderung greift dann die Inhalte eines Kurses
auf und der oder die Lerner:in bekommt zusätzliche Zeit und Aufmerksamkeit zum
Nacharbeiten oder Vertiefen.

4 Herausforderungen bei der Gestaltung von Einzelförderung

Bei der Etablierung von Einzelförderangeboten sind besonders folgende Herausfor-
derungen in den Blick zu nehmen.

4.1 Matching zur Anbahnung einer angemessenen Beziehungsgestaltung

Analog zu Paten- oder Mentoringprojekten bezeichnet „Matching“ hier das Zusam-
menbringen von einer Lernerin oder einem Lerner und einer Lehrperson bzw. einer
Lernbegleitung.⁴ Ausgehend davon, dass den Koordinatorinnen und Koordinatoren
die Personen bekannt sind, kann zu relevanten Merkmalen (z. B. Interessen, Themen,
Lernniveau, Zeiten, Orte, Gender, Medienausstattung und -kompetenz, Neigung zum
Fernlernen) eine passende Begleitung ausgewählt und ein Kennenlernen angebahnt
werden. Im Matching-Prozess können Lernende eine aktive Rolle spielen. In der
Hälfte der befragten Einrichtungen ist dies bereits der Fall, allerdings in unterschied-
lichem Ausmaß. Ungefähr zwei Drittel (64 %) dieser Einrichtungen berücksichtigen
Wünsche im Erst- bzw. individuellen Beratungsgespräch. Genauso viele geben aber
auch an, dass die Auswahl abhängig von Kapazitäten und der Lernzeit ist. Möglich ist
zudem, nach Probeterminen die Passung beiderseits zu überprüfen und die Zusam-
menarbeit des „Tandems“ durch eine Matching-Vereinbarung verbindlicher zu gestal-
ten. Eine gute Beziehung zwischen den Personen ist eine wichtige Grundlage für das
Lernen in der Einzelförderung. Dabei spielt die Regulierung von Nähe und Distanz
eine wichtige Rolle, damit es keine zu starke Fixierung auf die Lernbegleitung/Lehr-
kraft gibt, deren Rolle zu klären ist. Dies bestätigen auch die Ergebnisse der Befra-
gung. Die Beziehungsgestaltung ist die von den Befragten meistgenannte Schwierig-
keit für Lernbegleiter:innen (36 %) und wird auch als Schwierigkeit für Lerner:innen
gesehen (25 %).

4 Im Unterschied zu Lehrpersonen haben Lernbegleitungen keine formale Qualifikation in der Alphabetisierung und Grundbildung. Lernbegleitungen können z. B. auch ehrenamtlich tätig sein und nehmen insofern eine andere Rolle ein.

4.2 Ermöglichung von Sozialkontakten parallel zur Einzelförderung

Der Austausch mit gleichermaßen Betroffenen, die Möglichkeit, neue Leute kennenzulernen, miteinander zu sprechen, Spaß zu haben oder das gleiche Schicksal zu teilen – das alles sind wichtige soziale Aspekte, die bei Einzelförderungsangeboten erst einmal weniger Beachtung finden. Diesen Nachteil sehen auch 36 % der befragten Einrichtungen. Es gibt kein Voneinander-Miteinander-Lernen und Ängste vor Grupsituationen können in der Einzelförderung nicht ausreichend bearbeitet werden.

Mit dem Wissen um diese Grenze gilt es deshalb verschiedene Optionen zu etablieren, um Teilnehmenden mit Einzelförderung bei Bedarf und Interesse das Lernen in Gruppen zu ermöglichen. In der Praxis hat sich die häufig genutzte Möglichkeit bewährt, mehrere Lernangebote parallel zu besuchen, z. B. einen offenen Lerntreff oder ein Themenangebot neben dem individuellen Lese- und Schreibunterricht. Darüber hinaus können auch der Wechsel oder die Kombination von Sozialformen möglich sein und angestrebt werden. So bieten 89 % der befragten Einrichtungen neben den Einzelförderangeboten Gruppenförderangebote an (z. B. offene Lerntreffs, Kurse etc.), die zusätzlich genutzt und bei fast allen auch miteinander kombiniert werden können. Der Übergang in ein Kursangebot wird mit den Teilnehmenden besprochen und wenn möglich in die Wege geleitet. Das ist jedoch wegen zeitlicher Einschränkungen oder persönlicher Hindernisse der Teilnehmenden oft schwierig.

4.3 Passende Rahmenbedingungen

Bei der Herstellung eines individuellen Lernsettings spielen neben den pädagogisch-didaktischen Aspekten auch noch weitere Faktoren eine Rolle, die besonders die Rahmenbedingungen betreffen und die es bei der Gestaltung von Einzelförderangeboten ebenfalls zu berücksichtigen gilt.

Als die am häufigsten genannte Schwierigkeit für Einrichtungen sieht die Hälfte der Befragten den mit Einzelförderung verbundenen hohen Mehraufwand, der mit der Koordination, der Personal-, Zeit- und Raumplanung und dem erhöhten Informationsaustausch zwischen Einrichtung, Lehrenden und Lernenden verbunden ist. Dies gilt auch für die Lernbegleiter:innen. Sie bringen einen sehr hohen zeitlichen und persönlichen Aufwand für die Anpassung von Unterrichtsmaterialien, die Vor- und Nachbereitung sowie für Fallbesprechungen und den Austausch im Team auf und zeigen oft einen großen persönlichen Einsatz.

Für Präsenzangebote kommt dem Lernort eine bedeutende Rolle zu. Bei der Begleitung durch Ehrenamtliche werden Lernorte und -zeiten möglichst optimal für beide, Lernende und Ehrenamtliche, individuell vereinbart. Dazu werden ein Pool an möglichen Räumlichkeiten/Kooperationen und entsprechende Regelungen (z. B. Schlüssel, Öffnungszeiten, Zugang zu WLAN, Ausstattung mit Tablets, Smartphones und Laptops) benötigt. Mögliche Zeiten und Orte aufeinander abzustimmen ist somit auch Teil des Matchingprozesses. Für die Hälfte der befragten Einrichtungen ist bei der Wahl des Lernortes besonders eine gemütliche, ruhige Atmosphäre wichtig. Darüber hinaus soll er einen geschützten Rahmen bieten, in dem Vertraulichkeit und die

Möglichkeit der Anonymität gewährleistet sind. Zudem sind eine gute Erreichbarkeit und eine gute Ausstattung mit Materialien und Technik von großer Wichtigkeit.

Schließlich stellt auch die Frage der Finanzierung eine Herausforderung dar. Bei 23 (82 %) der befragten Einrichtungen werden die Einzelförderangebote zurzeit über Bundesfördermittel (AlphaDekade, Sonderförderung der Mehrgenerationenhäuser oder Mittel des Europäischen Sozialfonds) abgedeckt und sind somit abhängig von der Förderdauer zeitlich begrenzt. Nur bei zehn Einrichtungen (36 %) geschieht die Finanzierung auch über eine regionale Landesförderung oder über Eigenmittel und bietet somit eine längerfristige Perspektive. Verbesserungsbedarf gibt es auch bei der Entlohnung. Professionelle Lernbegleiter:innen auf Honorarbasis erhalten bei den befragten Einrichtungen zwischen 10 und 35 € pro Unterrichtseinheit.

5 Fazit und offene Fragen

Die Erfahrungen der drei Lebensweltprojekte und die Ergebnisse der Umfrage von 28 Einrichtungen haben zusammenfassend gezeigt, dass es einen großen Bedarf an Einzelförderangeboten gibt und diese ein wichtiger Baustein sind, um Lernbarrieren unterschiedlicher Art zu überwinden und mehr Menschen mit geringer Literalität den Zugang zu Grundbildungsangeboten zu erleichtern. Um Einzelförderangebote erfolgreich umzusetzen, müssen bei der Planung ihre Grenzen berücksichtigt, die Angebote entsprechend gestaltet und idealerweise mit bestehenden Gruppenangeboten zusammengeführt werden.

Die Projekte haben zudem offene Fragen identifiziert. Eine Frage bezieht sich auf die Fortbildung für Lehrende/Lernbegleitungen in der Einzelförderung. Über die Hälfte (57 %) aller befragten Einrichtungen sieht einen besonderen Fortbildungsbedarf, besonders im Bereich Didaktik und Methodik (75 %) und im Fernlernen (25 %). Nur etwas mehr als ein Drittel bietet Fortbildungen zur Einzelförderung an. Die bestehenden Fortbildungen greifen überwiegend Hintergrund- und Sensibilisierungsthemen auf und sind z. B. als Stammtisch organisiert. Sie gehen aber auch auf besondere Themen (Materialien, Didaktik, Motivation, Zielsetzungen, traumapädagogische Ansätze, Schutzbedürftigkeit) ein.

Darüber hinaus sollten auch die Finanzierung, die didaktisch-methodische Umsetzung oder die Übergänge/Schnittstellen zu Kursangeboten bearbeitet werden. Die genannten Themen sollten weiter erforscht werden, um attraktive Einzelförder-Angebotsformate entwickeln zu können, die das Potenzial haben regelhaft in das Angebot aufgenommen zu werden. Sie können Lernenden dazu verhelfen, den Einstieg ins Lernen zu schaffen und das Lernen als festen Bestandteil in ihr Leben zu integrieren.

Literatur

- Grotluschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). LEO 2018 - Leben mit geringer Literalität. *LEO Pressebroschüre, 2019*, S. 18. Verfügbar unter leo-Presseheft2019-Vers9.indd (uni-hamburg.de) (Zugriff am: 19.10.2021).
- Hippel, A. von, Kulmus, C. & Stimm, M. (2019). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Paderborn: Schöningh.
- Hubertus, P. (2020). Geringe Teilnahme an Alphabetisierungskursen und die Chancen ehrenamtlicher Einzelförderung. *ALFA Forum Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, Sommer 2020 (Nr. 97), S. 16–19.
- Löffler, C. & Weis, S. (2016). Didaktik der Alphabetisierung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, S. 365–382. Münster: Waxmann.

Der Einsatz von Bildungscoaches in der aufsuchenden Grundbildungsarbeit

JÖRG ALTHEN, DIANA AMOROSO

Schlagworte

Bildungscoach, aufsuchende Grundbildungsarbeit, Beziehungsarbeit, Niedrigschwelligkeit, Bedarfsorientierung, Einzelförderung

Keywords

educational coach, outreach basic educational work, relationship work, low-threshold, needs orientation, individual support

Abstract Deutsch

Bei Bildungscoaches handelt es sich um Ansprechpartner:innen der Lernenden an der Volkshochschule Karlsruhe, die gleichermaßen für die Soziale Arbeit wie auch für die aufsuchende Bildungsarbeit qualifiziert sind. Bildungscoaches suchen regelmäßig Einrichtungen der sozialräumlichen Kooperationspartner:innen auf. Durch die enge Zusammenarbeit wird der bestehende Grundbildungsbedarf der Nutzer:innen identifiziert und der Zugang zu ihnen erleichtert. Hierbei geht es darum, Themen ihres Alltags aufzugreifen, den Bezug zum Lernen aufzuzeigen, die Motivation zu stärken, Lernangebote zu schaffen und potenzielle Lernende zu passenden Angeboten in ihrem Umfeld zu beraten. Das aufgebaute Vertrauen soll den Übergang in die Kursangebote erleichtern und Lernabbrüche reduzieren.

Abstract English

Educational coaches are the first point of contact for students with special needs at the Volkshochschule (adult education centre) Karlsruhe. They are equally qualified for social work and outreach educational work. Our educational coaches regularly visit the facilities of the cooperation partners. Through close cooperation, the coaches identify the existing basic educational needs of the clients in the facilities and facilitate access to the learners. This means taking up topics of their everyday lives, showing the connection to learning, strengthening motivation, creating learning opportunities and advising potential students on suitable offers in their environment. The confidence gained is intended to facilitate the transition to our literacy courses and reduce the rate of dropouts.

1 Hintergrund

Seit mehr als 20 Jahren bietet die Volkshochschule Karlsruhe (vhs Karlsruhe) Alphabetisierungskurse für deutsche Muttersprachler:innen sowie Kurse zur Verbesserung der Rechtschreibung an. Mit Erscheinen der LEO – Level-One Studie im Jahre 2010 (vgl. Grotlüschen & Riekmann 2011) wurde deutlich, dass der Bedarf an Grundbildung in der Gesellschaft deutlich höher war als zuvor angenommen. Als Reaktion auf die alarmierenden Ergebnisse der LEO-Studie 2010 richtete die vhs Karlsruhe 2013 eine gesonderte Abteilung für Alphabetisierung und Grundbildung ein. Neben dem Ausbau des damaligen Grundbildungsangebots und einer breiten Kampagne für die Sensibilisierung der Öffentlichkeit stellte bereits damals die aufsuchende Bildungsarbeit¹ einen wichtigen Tätigkeitsschwerpunkt dar. Dabei stellten die Mitarbeiter:innen des Fachbereichs Alphabetisierung und Grundbildung schnell fest, dass eine regelmäßige und verlässliche Beziehungsarbeit für die erfolgreiche Ansprache gering literalisierter Erwachsener unerlässlich ist. Das Aufsuchen der Zielgruppe im Sozialraum allein mit mobilen Infoständen, Give-Aways und guten Argumenten für eine Kursteilnahme erwies sich als nicht hinreichend, um potenzielle Lerner:innen zur Wahrnehmung einer Beratung oder eines Lernangebots zu motivieren. Die notwendige intensive Beziehungsarbeit konnte jedoch nicht im Rahmen von zeitlich eng begrenzten Informationsveranstaltungen geleistet werden, sodass die Betroffenen in der Stadt Karlsruhe trotz aller Bemühungen des Grundbildungsteams kaum erreicht werden konnten.

2 Das Konzept der Bildungscoaches

An diesen Schwachstellen des bis dahin bestehenden Ansatzes setzt das Modell der Bildungscoaches an, das im Projekt *Bildungscoaches in der Grundbildungsarbeit (BiG)* an der vhs Karlsruhe erprobt wurde und im Folgeprojekt *BiG Transfer* weiter ausgearbeitet wird.² Die Bildungscoaches der vhs Karlsruhe sind Ansprechpartner:innen für Erwachsene mit Grundbildungsbedarf bzw. für Lerner:innen in Karlsruhe sowie für Mitarbeiter:innen von sozialen Einrichtungen in der Stadt, die mit gering literalisierten Erwachsenen zusammenarbeiten. Sie stellen für die Betroffenen eine wichtige Brücke zwischen der Bildungseinrichtung und der sozialen Einrichtung dar. Das Projekt kooperierte bisher mit fünf sozialen Einrichtungen mit unterschiedlichen Zielgruppen in Karlsruhe.³ Allen gemeinsam ist ihr alltäglicher Kontakt mit Menschen, die in hohem Maße von Bildung ausgeschlossen sind und einen erhöhten Grundbildungsbedarf aufweisen. Es handelt sich dabei um ehemals wohnungslose oder psychisch erkrankte Menschen, solche mit einer geistigen und/oder körperlichen Behin-

1 Aufsuchende Bildungsarbeit bedeutet, Menschen mit (Grund-)Bildungsbedarf in ihrer Lebenswelt bzw. dort, wo sie sich aufhalten, aufzusuchen. Es bedeutet in unserem Verständnis auch, ihre Lebensthemen aufzugreifen und sie für Lernerfahrungen zugänglich zu machen, anstatt ihnen vorgefertigte Lerninhalte vorzusetzen.

2 <https://www.vhs-karlsruhe.de/big>

3 SOZPÄDAL, AWO, Hagsfelder Werkstätten (HWK), Brunhilde-Baur-Haus (Mehrgenerationenhaus) und das Beratungszentrum Caritashaus

derung sowie Besucher:innen des Mehrgenerationenhauses und Seniorinnen und Senioren. Die Zugänge zu Bildungseinrichtungen sind für die Nutzer:innen der sozialen Einrichtungen in der Regel zu hochschwellig⁴ und Lese- und Schreibschwierigkeiten mit Scham besetzt, wodurch erfahrungsgemäß die Teilhabemöglichkeiten in einigen Teilbereichen des gesellschaftlichen Lebens deutlich und dauerhaft begrenzt sind. Im Rahmen des Projekts wurden insgesamt drei Bildungscoachinnen⁵ mit unterschiedlichen Stellenanteilen zwischen 50 % und 75 % der regulären Arbeitszeit angestellt. Zwei Bildungscoachinnen waren bei der vhs Karlsruhe angestellt und arbeiteten in einem eigens für das Projekt angemieteten Lernladen.⁶ Die dritte Bildungscoachin wurde direkt beim Kooperationspartner SOZPÄDAL angestellt und arbeitete in den Räumlichkeiten des Trägers. Die gleichermaßen für die Soziale Arbeit und für die aufsuchende Bildungsarbeit qualifizierten Bildungscoachinnen waren mit einem hohen Arbeitszeitanteil in den sozialen Einrichtungen und lebensweltlichen Treffpunkten tätig. Durch ihre regelmäßige und verlässliche Anwesenheit in den sozialen Einrichtungen, beispielsweise durch das Durchführen oder Besuchen der Grundbildungsangebote vor Ort sowie beim Besuch von Veranstaltungen der Träger (zum Beispiel wöchentliches Frühstück, Flohmärkte, Weihnachtsfeiern, Sommerfeste usw.), bestand die Möglichkeit, die Nutzer:innen der sozialen Einrichtungen angemessen anzusprechen und damit zu Ansprechpartnerinnen für sämtliche Bedürfnisse mit Bezug zu Grund- oder Weiterbildung zu werden.

3 Die Bedeutung der Beziehung

(Grund-)Bildungseinrichtungen sehen sich einer sehr ähnlichen Herausforderung gegenübergestellt wie Träger der Sozialen Arbeit: Die Problembearbeitung bzw. der Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen muss gegen alle äußeren und inneren Widerstände (z. B. Vermeidungsstrategien) durch die Klientinnen und Klienten selbst erfolgen. Beratende und Lehrende können diesen Prozess lediglich begleiten und strukturieren. Um Klientinnen und Klienten zu motivieren und die Veränderung negativer Selbstwahrnehmungen anzustoßen, die den Erwerb neuer Kompetenzen unmöglich erscheinen lassen, ist Beziehungsarbeit bzw. der Aufbau eines dauerhaften Vertrauensverhältnisses unerlässlich. In der Wissenschaft der Sozialen Arbeit ebenso wie in der Wirksamkeitsforschung zu psychotherapeutischen Methoden ist empirisch gut dokumentiert, dass die Arbeitsbeziehung zwischen Klient:in und Berater:in der zentrale Wirkfaktor für das Gelingen der Intervention ist (vgl. Gahleitner 2017, S. 65; Hancken 2020, S. 55).

4 Ein hochschwelliger Zugang zu Bildung meint, dass die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten für gering Literalisierte mit hohen Anforderungen verbunden ist.

5 Da im Rahmen des Projekts ausschließlich Mitarbeiterinnen im Bildungscoaching tätig sind, wird im weiteren Verlauf die weibliche Schreibweise der Bildungscoaches verwendet.

6 Bei dem BiG-Lernladen handelt es sich um die Arbeitsstätte der vhs-Bildungscoachinnen. Der Lernladen dient als niedrigschwellige Anlauf- und Beratungsstelle für Betroffene und Interessierte in der Karlsruher Innenstadt. Zudem finden im Lernladen trägerübergreifende, kostenlose Grundbildungsangebote statt.

Beziehungsarbeit ist ein integraler Bestandteil des Lehr- und Lernhandelns in Grundbildungskursen, die neben der Anbahnung von Lese- und Schreibkompetenzen stets auch auf Selbstwirksamkeitserfahrungen und Persönlichkeitsbildung abzielen (vgl. Hillenbrand und Nienkemper in diesem Band). Im Unterschied zu anderen Lernangeboten muss jedoch schon der Zugang zu Grundbildungsangeboten durch Beziehungsarbeit bereitet werden. Dafür müssen die Bildungscoachinnen die professionelle Dynamik der Beziehungsgestaltung beherrschen und zudem Zeit investieren, da Vertrauen, Verständnis, Wertschätzung und Zuwendung sowie viel Erfahrung in der Beziehungsgestaltung notwendig sind (vgl. Mayer 2019). In der professionellen Handlungskompetenz der Bildungscoachinnen geht dabei die Sachkompetenz eine Verbindung mit der Beziehungskompetenz als der Summe von methodischem Wissen zur Beziehungsgestaltung und der Erfahrung ein. Mit Sachkompetenz ist das Wissen um bildungsbiografische Schwierigkeiten wie um die Möglichkeiten gemeint, anschlussfähige Lernangebote zu gestalten, die in kognitiver, motivationaler und pragmatischer Hinsicht anschlussfähig sind (vgl. Gahleitner 2017, S. 286; Hancken 2020, S. 36). Die Entwicklung dieser Kompetenz ist eine fortwährende Aufgabe der Bildungscoachinnen, die diese in kollegialer Reflexion – auch in multiprofessionellen Settings mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Kooperationspartner:innen – und durch fortlaufende Übung angehen.⁷

4 Konzeption von Bildungsangeboten

Bei BiG arbeiten die Bildungscoachinnen eng mit den sozialpädagogischen Fachkräften zusammen, wodurch der Zugang zu den Betroffenen erleichtert wird und der bestehende Grundbildungsbedarf in den jeweiligen Einrichtungen erhoben werden kann. Die Bildungscoachinnen berücksichtigen hierbei die Bildungsvoraussetzungen und insbesondere die möglichen Lese-, Schreib- und Rechenschwierigkeiten, die mit der Lebenssituation der Betroffenen einhergehen bzw. für diese mitursächlich sind. Dabei werden häufig die Lese-, Schreib- und Rechenschwierigkeiten erst nachrangig angegangen, da die unmittelbare Krisenintervention dringlicher erscheint, zumal Bildungsbelange in der Regel nicht Teil des Angebotsportfolios der sozialen Einrichtungen sind. In enger Absprache mit den sozialpädagogischen Fachkräften sowie den Betroffenen konzipieren die Bildungscoachinnen schließlich niedrigschwellige Grundbildungsangebote, die sich an den Alltagsthemen und Interessen der Lerner:innen orientieren und dort stattfinden, wo sich diese aufhalten, also direkt in den sozialen Einrichtungen oder lebensweltlichen Treffpunkten. Neben eher klassischen Lese-, Schreib- und Rechenangeboten werden innovative Lernformate exploriert, die spielerisch Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten fördern (zum Beispiel: Aufnehmen eines Hörspiels – eigenständiges Schreiben von Texten, gemeinsames Lesen der Texte in der Gruppe; Kochen eines Lieblingsgerichtes – Lesen des Rezepts, Umrechnen von

⁷ Anregungen hierzu finden sich bei Hancken 2020, Kap. 6: *Gestaltung einer professionellen Arbeitsbeziehung* und bei Miller 2017.

Mengeneinheiten; Herstellen von Naturkosmetik – Lesen der Anleitung, Beschriftung von Behältern). Das vorrangige Ziel ist nicht, die Betroffenen kurzfristig in Kursangebote zu überführen und statistisch wirksame Scheinerfolge zu erzielen, sondern zunächst eine unmittelbare Nutzenerwartung hervorzurufen und damit eine Offenheit für Lernerfahrungen zu bewirken sowie eine grundlegende Lernmotivation hervorzurufen.

5 Fallbeispiel einer Lernerin

Exemplarisch kann die Wirksamkeit des oben umrissenen Ansatzes des Bildungscoachings an der Lerngeschichte von Frau Sommer⁸ illustriert werden. Frau Sommer nahm schon vor Beginn des *BiG-Projekts* an Lese- und Schreibkursen im offenen Grundbildungsangebot der vhs Karlsruhe teil. Obwohl sie dabei anfangs durch eine Sozialpädagogin von SOZPÄDAL, einem örtlichen Träger der sozialen Arbeit, begleitet wurde, zeigten sich schon bald unerwartete Schwierigkeiten. Frau Sommer war wohnungslos und hatte Probleme mit der zeitlichen und räumlichen Orientierung, sodass sie bisweilen viel zu früh für ihren Kurs erschien oder den Kursraum nicht fand. Fiel ein Kurstag aufgrund von Ferien, Feiertagen oder Erkrankung der Dozentin aus, suchte sie ihren Kurs vergeblich, da sie beispielsweise die entsprechenden Ausgänge nicht verstehen konnte. Mangels Ausstattung war sie telefonisch nicht zu erreichen. Zudem stellte sich sehr schnell heraus, dass ein vorwiegend am Erwerb sprachlicher Kompetenzen orientierter Unterricht trotz der sehr guten Beziehung zur Kursleiterin für Frau Sommer in ihrer Lebenssituation keinen Nutzen stiften konnte, der für sie die Anstrengungen und Unannehmlichkeiten des Kursbesuchs aufgewogen hätte. Letztlich nahm Frau Sommer die Regelangebote im Grundbildungsbereich nicht mehr wahr. Erst durch die Kooperation mit SOZPÄDAL im Rahmen von *BiG* war es möglich, Frau Sommer wieder für Grundbildungsangebote zu gewinnen.

Frau Sommer hält sich als Stammklientin montags bis freitags im Tagestreff für Frauen (Taff) von SOZPÄDAL auf und nimmt dort an unterschiedlichen tagesstrukturierenden Maßnahmen teil. Im Taff fühlt sie sich angenommen und sicher, zudem pflegt sie zu vielen Klientinnen ein freundschaftliches Vertrauensverhältnis. Durch die enge Zusammenarbeit mit den Sozialpädagoginnen und -pädagogen vor Ort war es den Bildungscoachinnen von *BiG* möglich, Frau Sommer angemessen in ihrem lebensweltlichen Kontext anzusprechen, mit der Zeit ein vertrauensvolles Verhältnis aufzubauen und gleichzeitig die individuelle Lerngeschichte, den Stand ihrer Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten, sowie ihren persönlichen Bedarf bzw. ihre Interessen zu erheben. Neben der Durchführung der Angebote in ihrem gewohnten Umfeld sowie der Orientierung an ihren Interessen und ihrem Alltag wirkte sich im Fall von Frau Sommer die Tatsache positiv aus, dass viele Nutzerinnen des Taff, mit welchen sie befreundet ist, an den angebotenen Grundbildungskursen teilnahmen. So konnte

8 Name wurde geändert.

sie zusätzlich von der herrschenden Gruppendynamik profitieren. Bis heute nimmt Frau Sommer im Rahmen von *BiG* regelmäßig an unterschiedlichen Grundbildungsangeboten teil, zum Beispiel zu den Themenfeldern Ernährung und Singen im Chor sowie an Angeboten zur Förderung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz im TaFF. Sie ist hierbei motiviert und zeigt viel Spaß am Lernen.

6 Fazit

Die von *BiG* umgesetzten Lernangebote weisen durchgängig nicht nur einen unmittelbaren Lebensweltbezug auf, sondern bilden die Blaupause für Bausteine eines erweiterten Grundbildungsangebots, das auch von anderen Betroffenen mit höherer Wahrscheinlichkeit angenommen werden wird. Die Teilnehmenden von *BiG* stellen in diesem Sinne eine Testgruppe zur partizipativen Themenfindung sowie zur Entwicklung und Erprobung von Formaten dar. Dabei wird der Schwerpunkt auf die Bedarfsorientierung gelegt, denn häufig stoßen Angebote, die nicht am Bedarf der Lerner:innen orientiert sind, auf geringes Interesse. Schwierig sind in diesem Zusammenhang curricular stark ausgeformte Angebote, die nur wenig Raum für individuelle Interessen bieten und deren Urheber:innen vermeintlich zu wissen glauben, was ihre Klientinnen und Klienten brauchen. Letztlich hat sich die Bedarfserhebung bei *BiG* insofern bestätigt, als dass viele Klientinnen und Klienten sozialer Einrichtungen trotz vordringlicher Probleme und Lebensthemen Lernangebote mit unmittelbarem Alltagsnutzen und starker Anbindung an die eigenen Interessen wahrnehmen, wenn günstige Voraussetzungen dafür geschaffen werden: Vertrauen schaffen durch Beziehungsarbeit, Anbahnung einer Lerndisposition und Lernen im geschützten Rahmen.

Literatur

- Gahleitner, S. B. (2017). *Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (2011). *leo. - Level-One Studie*. Presseheft. Hamburg: Universität Hamburg. Verfügbar unter https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf (Zugriff am: 19.10.2021).
- Hancken, S. A. (2020). *Beziehungsgestaltung in der Sozialen Arbeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mayer, K. (2019). *Beziehungsgestaltung als Herzstück sozialer Arbeit*. Vortrag zum World Social Work Day am 19. März 2019. Verfügbar unter https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2019/03/Beziehungsgestaltung-als-Herzstu%CC%88ck-Sozialer-Arbeit_2019_03_20.pptx_.pdf (Zugriff am: 19.10.2021).
- Miller, R. (2017). *Pädagogische Beziehungsgestaltung. 60 Reflexionskarten*. Weinheim, Basel: Beltz.

mekoLEGALL – Analyse von Lernbedarfen für die Planung und Umsetzung von Bildungsangeboten im Rahmen von Einzelförderung

ARNIM KAISER, SNEŽANA WERNER, KERSTIN HOHENSTEIN

Schlagworte

Bedarfsanalyse, Metakognition, Lebenswelt, Instrumente

Keywords

needs assessment, metacognition, environment, analytic devices

Abstract Deutsch

Der Beitrag stellt zwei wesentliche Ansätze zur Ermittlung von Bedarfen vor: die Identifizierung konkreter Problemsituationen in der Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten sowie die Bestimmung ihres Lernvermögens. Beides wird mit eigens dafür entwickelten Instrumenten erhoben. Diese werden zunächst in ihren Einsatzmöglichkeiten anhand konkreter Fallbeispiele aus der Bildungspraxis anschaulich demonstriert und danach in ihrem Aufbau und ihren Analysemöglichkeiten allgemein beschrieben.

Abstract English

The article presents two essential approaches to determine the need for learning. The first approach identifies actual challenges that originate in the learner's environment. The second approach is aimed at marking out the learning abilities of the students. Both needs are measured with analytic devices specifically developed for that purpose. In the following article the devices will be described alongside the practical cases. Thereby we also demonstrate the operating conditions, the structure and the potential analytical conclusions.

1 Ausgangslage

Einzelförderung im Grundbildungsbereich außerhalb formalisierter Bildungsangebote und feststehender Curricula orientiert sich an den Themen und Bedarfen der Lernenden. Damit ist allerdings nicht gemeint, nur kurzfristig Hilfestellung zu geben. Wird der Anspruch auf lebensweltbezogene Bildungsarbeit ernst genommen,

sind zweierlei Aspekte zu beachten: sowohl die *aktuell* von den Teilnehmenden vorgebrachten Fragen als auch die darin steckenden *grundsätzlichen* Probleme und Schwierigkeiten. Nur dann gelingt es, Teilnehmende einerseits bei der Lösung im Augenblick bestehender Fragen zu unterstützen wie auch andererseits relevante Kompetenzen zu vermitteln, auf welche sie zukünftig zur Lösung strukturell ähnlicher Probleme zurückgreifen können. Dies bedeutet, die Lernenden insgesamt in ihrem Lernvermögen zu fördern.

2 Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit im Projekt mekoLEGALL¹

Aus den beiden zuvor genannten Aspekten (Lebensweltbezug und Kompetenzvermittlung) leitet sich der *didaktische Ansatz* des Projektes mekoLEGALL mit folgenden Elementen ab:

- inhaltliche Arbeit an *konkreten lebensweltlichen Problemen* der Lernenden;
- dabei zugleich Vermittlung und Anwendung *metakognitiver Strategien*² (*exekutiver Aspekt*) und
- Anreicherung des *deklarativen metakognitiven Gedächtnisses*³, in dem sowohl Einzelstrategien als auch grundlegendes, immer wieder verwendbares Wissen zur Erschließung textlicher, inhaltlicher und numerischer Informationen gespeichert sind.

Die beiden zuletzt genannten Punkte decken den Aspekt der Metakognition ab. Sie werden in diesem Zusammenhang unter dem Begriff der *Informationskompetenz* zusammengefasst.

Im Projekt mekoLEGALL wird dieser Ansatz in Einzelförderung und Kleingruppen umgesetzt. Deutschlandweit sind daran Institutionen wie unter anderem Volkshochschulen, Mehrgenerationenhäuser, die DAA (Deutsche Angestellten-Akademie) Familienbildungsstätten, kirchliche Bildungsträger und Bildungswerke beteiligt. Neben der konsequenten Ausrichtung an den Bedarfen und Möglichkeiten der Lernenden zeichnet sich die Bildungsarbeit im Rahmen des Projektes durch ein weiteres

1 metakognitiv fundierte Sicherung und Optimierung lebensweltlicher Grundlagen des Handelns in alltagsnahen Problemlagen, 2019–2021. Projektträger ist die KEB Deutschland. Gefördert wird das Projekt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. Wissenschaftliche Begleitforschung: Prof. Dr. Arnim Kaiser und Team.

2 Zu den metakognitiven Strategien zählen Planung, Steuerung und Kontrolle der Prozesse zur Verarbeitung von Informationen. Planungsstrategien werden eingesetzt, um die Vorgehensweise festzulegen, die man bei der Bearbeitung der Aufgabe einsetzen will. Strategien der Steuerung helfen, den Prozess der detaillierten Bearbeitung der Aufgabe entlang der Planung im Blick zu behalten und bei Schwierigkeiten gegenzusteuern. Kontrollstrategien schließlich dienen dazu, Teilergebnisse sowie das Endergebnis einer expliziten Prüfung zu unterwerfen und dabei insbesondere zu überprüfen, ob alle in der Aufgabe gegebenen Informationen berücksichtigt wurden. Diese drei Kernstrategien gehören zum exekutiven Bereich von Metakognition.

3 Neben dem eben erwähnten exekutiven gehört als zweiter der deklarative Aspekt zur Metakognition. In ihm ist metakognitives Wissen gespeichert, nämlich Personwissen (beispielsweise solches um eigene Lern- und Attribuierungsmuster), Strategiewissen sowie Aufgabenwissen. Letzteres enthält Grundkategorien, die die Erschließung textlicher, bildlicher oder numerischer Informationen ermöglichen.

Merkmal aus: die metakognitive Fundierung des Lehrens und Lernens (vgl. Kaiser, Kaiser, Lambert u. a. 2018, S. 31 ff.). Diese Art des Lernens zielt im Kern darauf ab, den Lernenden *transferierbare* Fähigkeiten zur *Informationsverarbeitung* zu vermitteln. Sie werden in ihren Lernfähigkeiten und ihrer Lernzuversicht gestärkt und bekommen Werkzeuge an die Hand, um mit Informationen *selbstgesteuert* umgehen zu können. In metakognitiv fundierter Bildungsarbeit gelingt dies über den expliziten Blick auf das eigene Denken. Lern- und Denkvorgänge bei der Informationsverarbeitung werden somit sichtbar, implizites Strategie- und Aufgabenwissen wird den Lernenden zugänglich gemacht und weiteres Wissen wird aufgebaut.

3 Die Bedarfsanalyse bei *mekoLEGALL*

Die Ermittlung des Lernbedarfs von Teilnehmenden erstreckt sich auf Lerninhalte, die Lernende als für sich relevant ansehen, auf das Ausmaß ihrer Lernfähigkeiten sowie auf das ihrer digitalen Kompetenzen – Letztere nicht zuletzt aufgrund der Notwendigkeiten, wie sie durch die Pandemie gegeben waren, aber auch mit Blick auf die zunehmende Digitalisierung der Gesellschaft. Die Bedarfe werden in *mekoLEGALL* jeweils zu Beginn und auch im Verlauf der Bildungsarbeit mithilfe folgender, selbst entwickelter Diagnose-Tools erfasst:

- *Narrativ-fokussiertes Interview*: Wo genau liegt **inhaltlicher Lernbedarf** der Lernenden? Welche lebensweltlichen Themen und Inhalte sind für sie von Bedeutung, welche Problemlagen möchten sie überwinden?
- Fragebogen „So lerne ich“ (*Frasoli*): Welche **lernrelevanten Einstellungen und Haltungen** (Lernzuversicht/-skepsis und Kontrollorientierung⁴) bringen die Teilnehmenden mit?
- Fragebogen zu digitalen Kompetenzen (*DigiKom*): Über welche **digitalen Grundkompetenzen** verfügen Teilnehmende? Inwieweit sind sie in der Lage, verschiedene digitale Medien zu nutzen?
- Problemhaltige Aufgaben (*Performanztests*): Über welche **kognitiven Möglichkeiten und Fähigkeiten zum Strategieeinsatz** verfügen Teilnehmende?
- Teilnehmerkompetenzbogen (*TeKom*): Wie entwickeln sich wichtige **Elemente metakognitiver Kompetenz** und in welchem Ausmaß wenden Teilnehmende sie an?

Aus den Antworten auf diese Fragen ergibt sich ein fundiertes *individuelles Bedarfsprofil*, das den Kursleitenden bei der Planung und im Verlauf der Bildungsarbeit Orientierung bietet. *mekoLEGALL* hat bis jetzt insgesamt 68 Lernende für einen Zeitraum zwischen mehreren Monaten bis zu zwei Jahren in ihrem Lernen begleitet.

4 Kontrollorientierung beschreibt die Haltung von Lernenden, bei der Bearbeitung einer problemhaltigen Aufgabe permanent und selbstverständlich Kontrollstrategien einzusetzen.

4 Bedarfsorientierte Arbeit in der Grundbildung – Beispiele aus der Praxis

Im Folgenden werden die oben aufgeführten Instrumente kurz skizziert und ihr Ertrag für die Bedarfsanalyse an einem Beispiel dargestellt. Alle Instrumente sind vollständig und mit weiteren Erläuterungen für ihren Einsatz zu finden unter: www.mekofun.de/Downloads.

Kurzbeschreibung Narrativ-fokussierte Interviews (vgl. Kaiser 2012): ein Gespräch mit Teilnehmenden zu Problembereichen ihrer Lebenswelt (= Fokus). Geeignete erzählgenerierende Impulse regen die Lernenden an, aus ihrer Lebenswelt zu berichten. Mit entsprechenden Rückfragen wird an die angesprochenen Themen „angedockt“, um so die Bedarfe möglichst facettenreich zu erfassen.

Teilnehmende: „Oder, was ich auch gerne mal machen würde. Die meisten gucken heute im Internet, ne? Was, ähm-, wann Zug fährt. (Interviewerin: Ja.) Kann ich nicht, habe ich auch noch nie gemacht. (I: Sie können es nicht, weil Sie es noch nicht gemacht haben?) ... Richtig. Hm. Das würde ich auch mal gerne machen, ne? Aber es einer mal zeigt, wie es ... das funktioniert. (I: Hm.) Oder viele Sachen, die man immer aus dem Internet sucht. Ist ja auch-. Wenn man-. Wenn man die ja nicht richtig eingibt, dann kriegt man das ja auch nicht beantwortet, klar. [...]

Und ich gebe manchmal auch was im Internet ein. Dann kommt es nicht. Und ich denke immer, es liegt daran, weil es falsch geschrieben wird.“ (Interviewtranskript HF20190919: Abs. 161–163)

Die Teilnehmerin spricht hier einen Lernbedarf an, der für sie hohe Relevanz hat. Die konkrete Arbeit an diesem Thema wird ihr bei der Gestaltung ihres Alltags an diesem Punkt mehr Selbstständigkeit ermöglichen. Gleichzeitig stecken weitere zentrale Lernfelder der Grundbildung in diesem Themenkomplex: Schreibkompetenz, digitale Kompetenz (wie z. B. der Umgang mit dem Internet) sowie die Recherche gewünschter Informationen. Eine Bildungsarbeit, die an diesem Punkt ansetzt und sowohl die konkrete Frage (hier: Auskunft über Zugfahrten) als auch die grundlegenden Probleme (Umgang mit dem Internet, Recherche, Schreibkompetenz) angeht, wird vermutlich auf eine hohe Lernmotivation und auch Bereitschaft zur Anstrengung treffen. In einem nächsten Schritt gilt es nun, die Aufarbeitung der Themen so zu gestalten, dass sie dem Lernvermögen der Teilnehmenden entspricht.

Die Veranschaulichungen der folgenden Instrumente beziehen sich alle auf einen konkreten Fall. Von diesem (männlichen) Teilnehmer gibt es kein transkribiertes Interview. Der von ihm geäußerte inhaltliche Lernbedarf lag im Rahmen der über alle Interviews hinweg angesprochenen verschiedenen Problem- und Lebensfelder. Um die Anonymisierung zu gewährleisten, ist ausschließlich ein Code des Lernenden angegeben (D153B).

Kurzbeschreibung Frasoli: Fragebogen mit Einzelfragen zu soziodemografischen Daten sowie Skalen zu Lerneinstellungen und Selbstwirksamkeit (vgl. Bandura 1997). Der Fragebogen kann Lernenden vorgelesen werden. Die Auswertung des Fragebogens zur Erstellung eines individuellen Lernprofils erfolgt mithilfe eines eigens dazu entwickelten Excel-Tools.

Die Items zur Erfassung von Lerneinstellung und Selbstwirksamkeit wurden einer Faktorenanalyse unterzogen. Diese weist vier Faktoren aus: *Lernzuversicht* und *Lernresignation* sowie *internales* und *externales Attribuierungsmuster*. Bei einem internalen Attribuierungsmuster erklären sich Teilnehmende ihren Handlungserfolg bzw. -misserfolg aus Ursachen, die in ihnen selbst liegen (zum Beispiel gut oder weniger gut ausgeprägte Fähigkeiten). External ist ein Attribuierungsmuster dann, wenn diese Ursachen im Wirken äußerer „Mächte“ gesehen werden (etwa Vorgesetzte, Behörden oder „das Schicksal“).

Grafisch dargestellt ergibt sich für den Teilnehmer D153B folgendes Bild:

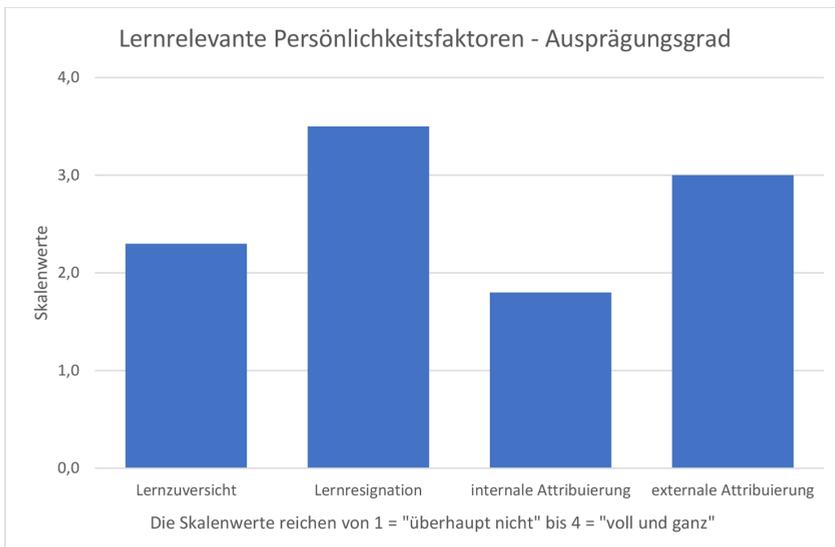


Abbildung 1: Profil lernrelevanter Persönlichkeitsfaktoren eines Teilnehmers

Das Profil des Lernenden ist geprägt von hoher Lernresignation (Skalenwert = 3,5) und geringer Lernzuversicht (Skalenwert = 2,3). Auch die Attribuierungsmuster weisen eine für das Lernen nachteilige Ausprägung auf (internales Muster = 1,8; externes Muster = 3,0). Diese ungünstige Konstellation muss bei der Gestaltung der Lernaufgaben bedacht werden. Die Detailanalyse auf Item-Ebene mithilfe des *Frasoli-Tools* zeigt, dass aus der Skala *Lernen* insbesondere das Item „Ich weiß von Anfang an, dass mein Lernen nicht zu Erfolg führen wird“ (angekreuzt: 4, auf einer Skala, die, wie bei den übrigen Fragebögen auch, von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „stimmt voll

und ganz“ reicht) und aus der zu den *Attribuierungsmustern* das Item „Egal was ich tue, mein Leben wird von den anderen bestimmt“ (4) zu dieser eher negativen Gesamtbilanz beitragen.

Das Profil ist für Kursleitende ein Signal, auf diese Faktoren besonderes Augenmerk zu legen. Ein Ziel der Bildungsarbeit ist es, Lernzuversicht aufzubauen. Dazu trägt auch bei, Lernerfolge unmittelbar erfahrbar zu machen und rückzumelden. Der *mekoLEGALL* zugrunde liegende metakognitiv fundierte Ansatz unterstützt die Wahrnehmung auf eigene Lernprozesse explizit: Lernen wird sichtbar und damit auch „fassbar“ gemacht, die Lernenden erlernen Strategien, mit denen sie ihr Lernen selbst steuern können. Es wird Selbstwirksamkeit in Bezug auf Lernen und Informationsverarbeitung aufgebaut.

Kurzbeschreibung DigiKom: Fragebogen mit insgesamt rund 30 Items zur Verfügbarkeit digitaler Geräte, Kompetenzen rund um das Internet (Kompetenzgrad Internet), zu digitaler Kommunikation (Kompetenzgrad Kommunikation) und technischen Fähigkeiten (Kompetenzgrad techn. Fähigkeiten), wie z. B. die Bearbeitung von Hintergrundeinstellungen beim Handy. Der Fragebogen kann Lernenden auch vorgelesen werden.

Die eher ins Negative tendierende Bilanz des *Frasoli*, also Lernhaltung und Attribuierungsmuster, setzt sich im *DigiKom* nicht fort. Im Gegenteil: Teilnehmer D153B kommt zu einer eher positiven Bilanz mit Ausprägungsgraden der einzelnen Teilkompetenzen um den Skalenwert 3,0.

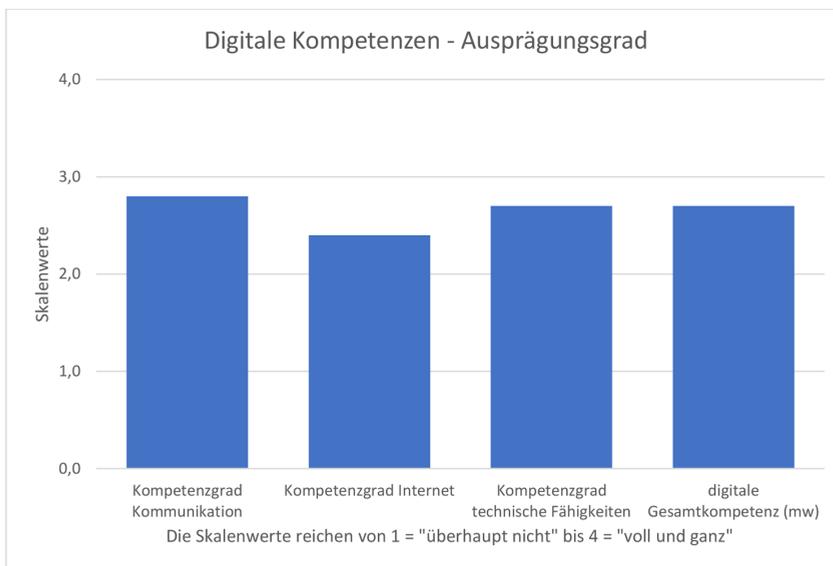


Abbildung 2: Ausprägungsgrad verschiedener Teilkompetenzen digitaler Grundkompetenz

Die Items zur Erfassung digitaler Kompetenzen wurden in ihrer Gesamtheit einer Faktorenanalyse unterzogen und die Einzelkompetenzen schließlich zu einer digitalen Gesamtkompetenz verdichtet, die der Balken rechts in der Grafik anzeigt. Über dieses Kompetenzprofil hinaus ist es von Vorteil, dass D153B über eine digitale Grundausstattung mit Handy, eigener Telefonnummer, E-Mail-Adresse und Internetzugang verfügt. Damit können sich die ersten Lernaktivitäten insbesondere auf den Inhalt und vor allem auf den Umgang mit Metakognition konzentrieren. Es bedarf also nicht noch umfangreicher vorbereitender oder begleitender Maßnahmen zur Sicherung fundamentaler digitaler Kompetenzen für den Onlinekontakt zwischen Teilnehmendem und Kursleiterin, wie er sich als Folge der Pandemie zwangsläufig ergab.

Kurzbeschreibung Performanztest: Der Performanztest besteht aus einer Aufgabe, die sich auf ein konkretes lebensweltliches Problem von Teilnehmenden bezieht und in vier Teilaufgaben aufgesplittet ist: Die erste, vom Anspruch her einfachste Aufgabe, erfordert als kognitive Leistung einfaches *Wiederholen* (Niveau 1). Die zweite, etwas schwieriger, erfasst die Fähigkeit zur Arbeit mit einfachen *Algorithmen* (Niveau 2). Die dritte Aufgabe verlangt Fähigkeiten zum *Umstrukturieren* (Niveau 3). Die vierte Aufgabe, die schwierigste, zielt auf den Nachweis der Fähigkeit zum *Elaborieren* ab, also zum Entwerfen neuer Lösungen anhand der Informationen, die in der Aufgabe präsentiert werden (Niveau 4). Die Aufgaben können bei Lese- und Schreibschwierigkeiten mit den Lernenden auch mündlich bearbeitet werden.

Der Einsatz eines Performanztests bietet zwei Erkenntnismöglichkeiten: Zum einen zeigt der Test, bis zu welchem kognitiven Leistungsniveau Lernende in der Lage sind, mit Informationen umzugehen. Zum anderen gewährt das Besprechen der Aufgabe entlang metakognitiver Elemente tiefe Einblicke in die Denkvorgänge, das Strategierepertoire sowie das deklarative Wissen (siehe Fußnote 3) von Lernenden. Dadurch können Lernende ihr Wissen um eigene Lernstärken bzw. -schwächen anreichern. Die Lehrenden haben damit eine solide Basis, um unmittelbare Schlussfolgerungen für die Gestaltung weiterer anstehender Kurseinheiten zu ziehen.

Im Folgenden sind Auszüge einer Dokumentation zur Besprechung des Performanztests zum Themenfeld „Wohnungssuche“ zu sehen. Der Lernende D153B hat das kognitive Niveau 3 erreicht, d. h. er ist in der Lage, Informationen neu zu strukturieren und zu ordnen (die vollständige Aufgabe mit Musterlösungen findet sich unter: <https://www.mekofun.de/downloads/>):

Der Teilnehmer (TN) hat alle vier Aufgaben selbst erarbeitet. Die Lösungswege wurden telefonisch besprochen. Aufgabe 4 fand er zu schwer, weil „so viel Text war“ und „Tom (das

ist der Wohnungssuchende, Anmerkung der Autoren) so wenig Präferenzen hat“.⁵ Das war „schwer, Kriterien zu finden“. Die Bedeutung der Wörter „zwar“ und „ÖPNV“ waren ihm unklar.

(Meta-)kognitive Fähigkeiten: TN verschafft sich schnellen Überblick, aber übersieht einzelne Informationen. Reflektiert, überlegt den Zugriff auf die Aufgabe, kann den Lösungsweg schildern und Gedanken ansprechen, die weitergeführt haben.

Allgemeine Bemerkungen: motiviertes Arbeiten, Freude am Arbeiten, TN macht mehr als die Aufgabe verlangt, denkt weiter als es die Aufgabe erfordert. Taschenrechner für die Mietberechnung benutzt. Sagt von sich, dass er Angst habe, zu schreiben, und Struktur brauche.

Aus dieser Besprechung und den Rückmeldungen des Teilnehmenden entlang des Performanztests lassen sich folgende Implikationen ableiten:

- Arbeit mit Junktoren⁶, die etwas schwieriger sind („zwar“)
- Umgang mit schwierigen/unbekannten Wörtern („ÖPNV“). Welche Strategien können herangezogen werden, um sich die Wörter zu erschließen?
- Die Strukturierung von „viel Text“ in Einheiten, die erfassbar sind. Gezielt Gliederungselemente von Texten erarbeiten (Überschriften, Absätze, Aufzählungspunkte).
- Erarbeitung zentraler deklarativer Elemente zu Textwissen (z. B. Schlüsselbegriffe, Fokusadverbien, siehe Fußnote 5), um Kriterien erkennen zu können.
- Strategien für das strukturierte, systematische und vollständige Erfassen von Informationen einüben (ergänzt durch entsprechende Kontrollstrategien, siehe Fußnote 2).
- Strukturierung von Arbeitsprozessen mithilfe metakognitiver Strategien und Einsatz der „meko-Karten“. Jede Karte ist mit einem metakognitiven Element beschriftet bzw. bebildert. Lernende können sie auf einem Tisch auslegen und so anordnen, dass sie ihre intendierten Arbeitsprozesse bildlich wiedergeben.
- Abbau der Angst vor dem Schreiben (zu diesem Punkt muss mit dem Lernenden noch weiter geklärt werden, worin die Angst besteht oder wann sie auftaucht. Zur weiteren Erarbeitung dieses Problembereichs kann auf Techniken des narrativ-fokussierten Interviews zurückgegriffen werden).

5 Bei Aufgabe 4 (Leistungsniveau „Elaborieren“) sind drei Materialien beigelegt: eine in Textform gehaltene Beschreibung der Anforderungen, die Tom an die neue Wohnung stellt, also seine Kriterien, sowie zwei Wohnungsannoncen in der Art, wie sie im Immobilienteil von Tageszeitungen abgedruckt sind. Die Schwierigkeit bestand darin, zunächst dem Fließtext überhaupt die Kriterien zu entnehmen (zum Beispiel Balkon, ruhige Lage, Kfz-Stellplatz) und dann im Weiteren anhand entsprechender Sprachsignale die Wichtigkeit zu ermitteln, die Tom den einzelnen Kriterien beimisst. Dies geschieht anhand von Fokusadverbien, zum Beispiel „vor allem“, „überhaupt“, „auf jeden Fall“, und mithilfe von Intensivierungsadverbien wie „sehr“, „insbesondere“, „wenig“ (vgl. Weinrich 2007, S. 593 ff.).

6 Junktoren sind Wörter, die Satzteile so miteinander verbinden, dass deren logische Zuordnung deutlich wird. Folglich gibt es beispielsweise kausale Junktoren („weil“) oder schlussfolgernde („also“) oder einschränkende („allerdings ohne dass“) usw. (vgl. Weinrich 2007, S. 609 f.).

Kurzbeschreibung TeKom: Der Teilnehmerkompetenzbogen ist ein Beobachtungsbogen, der von den Kursleitenden ausgefüllt wird. Er bezieht sich auf zentrale Elemente metakognitiver Kompetenz (exekutiver und deklarativer Aspekt). Der TeKom wird im Verlauf der Bildungsarbeit regelmäßig eingesetzt, um Fortschritte und den jeweiligen Lernstand zu dokumentieren sowie anhand noch wenig ausgeprägter Kompetenzen nächste Lernschritte zu planen.

TeKom mekoLEGALL

Teilnehmerkompetenzbogen – TeKom
Bogen zur Einschätzung der metakognitiven Kompetenzen von Lernenden

Zeitraum der Einschätzung: _____ Code-Nr.

Kompetenz	erkennbar an/durch: Der/die Lernende ...	zeigt sich ... <small>(je gar nicht bis 4=sehr gut*)</small>			
		1	2	3	4
<i>Exekutiver Aspekt: Einsatz metakognitiver Strategien</i>					
Lautes Denken	... verbalisiert eigene Denkvorgänge und Lernzugriffe (d.h. wahrnehmen und in Worte fassen)				X
Planen	... erfasst/benennt die Aufgabenstellung genau.	X			
	... übersetzt eine Aufgabe in Planungsschritte und sagt, was er/sie als erstes tun wird.	X			
Steuern	... benennt konkrete Schritte im Ablauf der Aufgabebearbeitung („jetzt mache ich das und das“ – „als nächstes nehme ich mir x vor.“ – „das geht jetzt nicht so, wie ich gedacht/geplant hatte“)	X			
	... steuert bei Schwierigkeiten gegen bzw. plant neu („da muss ich noch mal neu überlegen.“)	X			
Kontrollieren	... sagt genau, was er/sie kontrollieren will und warum („mal sehen, ob die Summen der Unfalftalchen stimmen, denn die brauche ich gleich bei der Berechnung der Quoten pro Altersklasse“).	X			
	... greift beim Kontrollieren auch auf Informationen zurück, die in der Aufgabe enthalten sind.	X			
Selbststeuerung	... kann planende, steuernde und kontrollierende Schritte • mit Hilfe eines Arbeitsblattes/ Impulsen zur Selbstbefragungstechnik oder des Kartensets durchführen • vollkommen frei durchführen				
<i>Deklarativer Aspekt: Einsatz kognitiver Strategien</i>					
Strategieinsatz	... kann (relevante) Informationen konkret benennen.				X
	... kann begründen, warum sie für die Aufgabebearbeitung relevant/ wichtig/unverzichtbar sind.				X
	... kann Informationen zerlegen, reduzieren.				X
	... kann Informationen (neu) ordnen, organisieren, in Beziehung zueinander setzen.	X			
	... kann Informationen transformieren, übersetzen.	X			
	... reichert Informationen an, „arbeitet“ mit ihnen (elaborieren).	X			

*1=gar nicht, 2=mittelmäßig, 3=gut, 4=sehr gut

TeKom mekoLEGALL

Kompetenz	erkennbar an/durch: Der/die Lernende ...	zeigt sich ... <small>(je gar nicht bis 4=sehr gut*)</small>			
		1	2	3	4
<i>Deklarativer Aspekt: Abruf Aufgabenwissen</i>					
Aufgabenwissen	... beachtet Überschriften, Marginalien, Gliederungselemente, ... (bei Texten, Bildern, Grafiken).			X	
Text	... erkennt das Textthema und die zentralen Schlüsselbegriffe.			X	
	... kann ein Textthema anhand der Informationen im Text es in Ober-Unterpunkte, ... ausdifferenzieren.			X	
Zahl	... kann die Textart und die damit verbundene Kommunikationsabsicht erkennen.	X			
	... kennt die Funktionen von Zahlen und kann vorliegende Zahlen sicher zuordnen.			X	
Zahl/ Bild	... kann Tabellen lesen.	X			
	... kann Tabellen erstellen.	X			
Bild	... kennt die Aufbauelemente einer Grafik.	X			
	... erkennt ein Bildthema (an Überschriften, Bildobjekten, ...).	X			
Text/Bild/ Zahl	... bezieht verschiedene Informationsarten aufeinander (Zahl, Bild, Text).	X			
Personwissen	... benennt Lernstärken und -schwächen und beachtet sie bei der Bearbeitung von Aufgaben.				X
	... schätzt die eigenen Fähigkeiten zutreffend ein.				X
<i>Gesamteindruck – Notizen:</i>					
Bei welchen Kompetenzen zeigen sich nach wie vor Defizite? <i>schreiben sich organisieren / sich auf Themen fokussieren Details erkennen</i>					
Bei welchen zeigen sich Fortschritte?					
Was will ich von daher verstärkt mit dem/der Lernenden bearbeiten? <i>Planungsschritte, oder: Wissen Text, Tabelle, Graph</i>					
Welche weiteren (positiven) Veränderungen beim Lernverhalten sind mir aufgefallen?					

*1=gar nicht, 2=mittelmäßig, 3=gut, 4=sehr gut

Abbildung 3: Beispiel eines Teilnehmerkompetenzbogens (TeKom)

Der oben stehende Auszug aus dem TeKom präzisiert die Aussagen in der Dokumentation der Kursleitenden zum betreffenden Teilnehmer: Er zeigt im Ansatz gute Kompetenzen bei den metakognitiven Strategien, muss hier aber noch Fortschritte machen. Der Einsatz von Strategien auf einfacheren Leistungsebenen ist gut entwickelt (Skalenwert = 3), auf höheren Niveaus dagegen eher nur ansatzweise vorhanden. Tendenziell passt dieses Profil zum Ergebnis des Performanztests und des Frasoli. Zugleich zeigt es deutlich den weiteren Lernbedarf an. Mit Blick auf das deklarative Aufgabenwissen bestehen die größten Bedarfe in den Bereichen Zahl und Bild sowie bei Text im Erkennen einer Textart und deren Kommunikationsabsicht.

5 Umsetzung der Ergebnisse der Bedarfserhebung in die (metakognitiv fundierte) Bildungspraxis

Aus dem in kurzen Auszügen dargestellten Fallbeispiel D153B ergibt sich folgendes *Bedarfsprofil* für die Planung der weiteren Bildungsarbeit:

- Die Arbeit richtet sich **inhaltlich** zunächst am Recherchieren und Erschließen von (digitalen) Informationen aus, weiter an Schreibkompetenz und am Umgang mit unbekanntem Wörtern. Zudem gilt es, die Angst vor dem Schreiben abzubauen.
- Mit Blick auf die hohe **Lernskepsis** werden die Aufgaben sehr kleinschrittig aufbereitet. Nach jeder kleineren Lerneinheit wird der Lernerfolg für den Lernenden sichtbar dokumentiert. Der Blick auf die eigene Lernresignation bzw. Lernzuversicht wird regelmäßig mit dem Lernenden thematisiert.
- Der Teilnehmer verfügt über digitale Geräte und kann auf eine gute Basis **digitaler Grundkompetenzen** zurückgreifen. Der Lernerfolg in diesem Bereich steht im Widerspruch zur eigenen Lernresignation. Möglicherweise hat der Lernende im Umgang mit den Kursinhalten einen sehr engen Blick auf (schulisches) Lernen. Es gilt, diesen Blick zu weiten, um das **eigene Lernvermögen** besser wahrnehmen zu können, denn es zeigt sich auf digitalem Gebiet, dass ein ausbaufähiges Lernpotenzial vorhanden und über den gezielten Einsatz metakognitiver Strategien optimierbar ist.
- Der Lernende verfügt über **gute Ressourcen im Umgang mit Informationen**, was sich im Erreichen des Leistungsniveaus 3 im Performanztest zeigt. Die vorhandenen Kompetenzen sollen weiter gestärkt und dem Lernenden selbst explizit zugänglich gemacht werden. Dadurch kann er bewusst und gezielt Strategien und Wissen einsetzen, um kompliziertere Aufgaben zu bearbeiten. Ziel ist es, dem Lernenden einen Umgang mit Informationen auf Niveau 4 zu ermöglichen.
- Hierfür soll seine **metakognitive Kompetenz** ausgebaut werden. Im exekutiven Aspekt sind insbesondere Planungs- und Kontrollaktivitäten zu festigen. Die Nutzung entsprechender metakognitiver Strategien gerade in diesen beiden Phasen fördert Lernerfolg. Damit kann im Weiteren die eigene Lernzuversicht gestärkt werden. Im deklarativen Aspekt von Metakognition ist weiterhin mit dem Lernenden zu üben, bereits verfügbare Grundkategorien zur Erschließung vor allem textlicher Informationen einzusetzen. Darüber hinaus ist der Bestand vorhandener Kategorien anzureichern – insbesondere mit solchen, die dem Lernenden die Gliederung von Texten ermöglichen, um ihnen „Struktur“ zu geben. Weitere Performanztests sollten dann neben der Informationsart *Text* auch auf die Überprüfung des Aufgabenwissens zu den Informationsarten *Bild* (z. B. Tabellen und Grafiken) sowie *Zahl* angelegt werden.

Dieser Beitrag verdeutlicht die doppelte Funktion der hier vorgestellten Instrumente: Sie sind einerseits *analytisch*, indem sie Kursleitenden detaillierte und empirisch gestützte Kenntnis ihrer Teilnehmenden ermöglichen. Zugleich sind sie *konstruktiv*, als sich auf der Grundlage ebendieser Kenntnisse Lernschritte und größere Lerneinheiten individualisiert für Teilnehmende gestalten lassen.

Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Kaiser, A., Kaiser, R., Lambert, A. & Hohenstein, K. (2018). *Metakognition: Die Neue Didaktik. Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen ist Grundbildung*. Kath. Erwachsenenbildung Deutschland (KEB), 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kaiser, R. (2012). Narrativ-fokussierte Interviews - Struktur und analytische Zugriffe. In A. Kaiser, R. Kaiser & R. Hohmann (Hrsg.), *Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz im Projekt KLASSIK*, 1. Aufl., S. 201–215. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Weinrich, H. (2007). *Textgrammatik der deutschen Sprache*, 4. Aufl. Hildesheim: Olms.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Profil lernrelevanter Persönlichkeitsfaktoren eines Teilnehmers 199
- Abb. 2 Ausprägungsgrad verschiedener Teilkompetenzen digitaler Grundkompetenz 200
- Abb. 3 Beispiel eines Teilnehmerkompetenzbogens (TeKom) 203

Mit der Erstsprache in der Zweitsprache Lesen und Schreiben lernen

BRITTA MARSCHKE, ÖZCAN KALKAN

Schlagworte

kontrastive Alphabetisierung, Situationsansatz, Erstsprache, Zweitsprache, Muttersprache

Keywords

contrastive literacy training, situational approach, first language, second language, native language

Abstract Deutsch

Alphabetisierung und Grundbildung an Moscheen (ABCami) und Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz (KASA) entwickeln und erproben seit 2012 den Einsatz verschiedener Muttersprachen (Türkisch, Arabisch und Persisch) beim Erlernen der deutschen Sprache. Der Artikel skizziert die Zielgruppe der kontrastiven Alphabetisierung und beschreibt anschließend die praktische Umsetzung der aufsuchenden, niedrighschwelligigen Bildungsarbeit. Die Darstellung der kontrastiven Methode und deren Materialien sowie Lernorte und Zugänge zu den Lernenden werden dargestellt. Der Beitrag gibt Impulse und Hinweise für die Arbeit mit Zweitsprachlernenden in der Alphabetisierung.

Abstract English

Since 2012 literacy and basic education at mosques (*ABCami*) and contrastive literacy in the situational approach (*KASA*) have been developed by testing the use of native languages (Turkish, Arabic and Persian) when learning the German language. The article outlines the target group of contrastive literacy training and then describes the practical implementation of outreaching, low-threshold educational work. The presentation of the contrastive method and the materials, the learning locations and the access to the learners are shown. The article gives incentives and tips for working with second language learners in literacy.

1 Einleitung

Die Anzahl der Zweitsprachlernenden hat in den letzten Jahren im Zuge der Flucht-migration nach Deutschland stark zugenommen. Vielerorts erfolgreich umgesetzte Konzepte für das Erlernen einer zweiten Sprache stehen seitdem auf dem Prüfstand und mussten und müssen nach wie vor der neuen herausfordernden Situation angepasst werden. Dieser Umstand spiegelt sich auch in den „Deutsch-Test für Zuwanderer“-Bestehensquoten wider (vgl. Deutsche Welle 2021).

Der Spracherwerb von Menschen gründet auf einer naturgegebenen Fähigkeit, neue Sprachen zu erlernen. Anders als das Erlernen der Muttersprache, das automatisch im Kindesalter erfolgt, erfordert das Erlernen einer Zweitsprache zumeist eine gezielte Sprachförderung und aktive Anstrengungen seitens der Lernenden.¹ Die Frage, wie der Zweitspracherwerb erfolgreich vonstatten geht, hängt von vielerlei Faktoren ab. Über weite Strecken interdisziplinärer Forschungszweige herrscht Konsens darüber, dass es insbesondere drei Faktoren sind, die den Zweitspracherwerb grundlegend beeinflussen: Effizienz, Gelegenheiten und Motivation. Während der Faktor Effizienz Parameter wie Bildung, Alter, Geschlecht und Lernstile etc. einschließt, zählen zu Gelegenheiten kontinuierliche Kontakte mit Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern sowie die Aufenthaltsdauer im entsprechenden Zielland. Unter Motivation fallen Merkmale wie anfallende Kosten, Bleibeperspektiven, aber auch Angst vor Verlust der kulturellen Identität (vgl. Scheible & Rother 2017, S. 11).

Bei dem Merkmal der kulturellen Identität haben die Projekte *ABCami* – Alphabetisierung und Grundbildung an Moscheen sowie *KASA* – Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz² angesetzt und in Form des kontrastiven Ansatzes eine im wissenschaftlichen Diskurs längst diskutierte Methode in die Praxis umgesetzt. Der kontrastive Ansatz ermöglicht, die muttersprachlichen Kompetenzen der Teilnehmer:innen zu nutzen, um den Sprach- und Schriftspracherwerb im Deutschen zu erleichtern.

Das nachfolgende Video zeigt anhand von Animationen die Grundpfeiler von *KASA* (Kontrastiver Ansatz, Lernort und Situationsansatz) leicht verständlich illustriert.



Abbildung 1: Erklärvideo von *KASA*
(<https://peertube.giz.berlin/w/c8241179-2ceb-4d9f-9c4d-10b8b9fd9a0f>)

1 Die Linguistik unterscheidet in diesem Kontext häufig zwischen ungesteuertem und gesteuertem Spracherwerb.
2 Der kontrastive Ansatz sowie der Situationsansatz sind die beiden Grundpfeiler des Konzepts von *KASA* und entsprechend namensgebend für das Projekt.

2 Zielgruppen der kontrastiven Methode

Unlängst hat die Level-One Studie 2018 (LEO-Studie 2018) aufgezeigt, dass knapp 47 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen als erste Sprache eine andere Sprache als Deutsch gelernt haben. Sie machen 2,9 Millionen der 6,2 Millionen gering Literalisierten in Deutschland aus. Fast 78 Prozent von ihnen gaben jedoch an, in ihrer Erstsprache anspruchsvolle Texte lesen und schreiben zu können (vgl. Grotlischen, Buddeberg, Dutz u. a. 2019). Dabei wurden nur Teilnehmer:innen befragt, deren Deutschkenntnisse ausreichend waren, um an der Befragung teilnehmen zu können. Die Mehrheit der in den vergangenen Jahren geflüchteten Menschen ist in der LEO-Studie noch nicht berücksichtigt worden.

Nimmt man die Zielgruppe der Projekte *ABCami* und *KASA* in Augenschein, fällt auf, dass das Altersspektrum der Lernenden von 20 bis 70 Jahren reicht und sich die Biografien entsprechend divers gestalten. Während insbesondere ältere türkischsprachige Lernende im Zuge der Arbeitsmigration nach Deutschland migrierten und aufgrund mangelnder Sprachangebote keine Möglichkeiten hatten, die deutsche Sprache zu erlernen, sind es derzeit insbesondere arabisch- und persischsprachige Lernende mit Fluchthintergrund, die sich oftmals zunächst in einem ihnen völlig fremden Sprachsystem zurechtfinden müssen.

3 Möglichkeiten der kontrastiven Methode

Die kontrastive Methode basiert auf der Annahme, dass Lernende einer Zweitsprache selbige im Sinne eines positiven Transfers besser erlernen, wenn auf bereits vorhandenes Wissen in der Erstsprache zurückgegriffen werden kann. So werden verschiedene sprachliche Aspekte beider Sprachen miteinander verglichen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten erkannt und sprachdidaktisch nutzbar gemacht. Der Vergleich bezieht sich auf alle sprachlichen Ebenen zweier oder mehrerer Sprachen. Dies können phonetische, phonologische, aber auch etymologische Aspekte sein. Exemplarisch seien an dieser Stelle einige Beispiele angeführt: die gleiche Aussprache der deutschen Buchstabenfolge „sch“ und dem türkischen „ş“, die diametrale Artikulation des stimmlosen und stimmhaften s-Lautes im Türkischen und Deutschen sowie die Entlehnung des deutschen Wortes Joghurt aus dem Türkischen (yoğurt).

Die Kontrastivität ist als geeigneter Ansatz zu betrachten, um Sprachlernprozesse besser und einfacher zu gestalten. In diesem Kontext unterstreicht Ohm die für das Lernen zentrale Dynamik, dass jedwedes Lernen, allen voran in Migrationskontexten, oftmals mit einer einschneidenden Veränderung der Welt- und Selbstwahrnehmung der jeweils Betroffenen einhergeht (Ohm 2009, S. 131 ff.). Entsprechend erweitert sich der Begründungsrahmen für die Wahl der kontrastiven Methode: Begreift man Lernen nicht nur als Transport von Wissensbeständen, sondern interpretiert es vielmehr als individuellen Prozess von Personen, dann sind in dieser Dynamik stets die individuelle Situation, die einzelne Biografie, die einzelne Ressourcen- und Moti-

vationslage als zentrale Elemente des Lernprozesses zu verankern. Vor diesem Hintergrund fungiert diese Dynamik als Schnittstelle zwischen Lernenden und Lerninhalt sowie als Ausgangspunkt für den individuellen Lernprozess. Mithin holt die kontrastive Methode mit dem Rückgriff auf die Erstsprache Lernende als Individuen ab. Feldmeier (2015) hat Vorteile, Möglichkeiten und Grenzen des kontrastiven Ansatzes in der Alphabetisierungsarbeit mit Zugewanderten umfassend skizziert. Neben lernpädagogischen Aspekten beim kontrastiven Ansatz hebt er insbesondere die Wertschätzung der Herkunftssprache der Lernenden als einen der größten Motivationsfaktoren hervor. Im von Feldmeier verfassten und vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) herausgegebenen bundesweiten Konzept für Integrationskurse mit Alphabetisierung wird dem kontrastiven Ansatz ein Unterkapitel gewidmet. Unter der Überschrift „*Kontrastive Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*“ wird im Sinne der Motivation der Lernenden, der Entwicklung von Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit, der Wertschätzung der Teilnehmenden, des zusätzlichen Zugangs zu deutschem Vokabular und der Lernstrategien die kontrastive Methodik insbesondere für primäre Analphabetinnen und Analphabeten empfohlen (vgl. Kapitel VII.1.2 in: Feldmeier 2015, S. 110).

4 Die Rolle der Lehrkraft und der Lernenden im kontrastiven Unterricht

Sowohl für die Lehrkraft als auch die Lernenden fördert der kontrastive Ansatz eine neue, völlig veränderte Rolle im Unterrichtsgeschehen zutage. Im kontrastiven Unterricht ist die Muttersprache der Lernenden damit kein defizitäres Mitbringsel aus „der Heimat“ mehr, sondern eine wertgeschätzte Ressource, auf die kontinuierlich zurückgegriffen wird. Mehr noch: Die Lernenden sind somit Expertinnen und Experten für ihre eigene Muttersprache, was einen interessanten und hochgradig motivierenden Wechsel der Perspektive zur Folge hat. Eine Lernende brachte die neue Rollenverteilung und den damit einhergehenden Motivationsschub für das Lernen im Rahmen einer Hospitation wie folgt auf den Punkt:

„Es ist völlig ungewohnt für mich, dass meine Muttersprache in einem Deutschkurs respektiert wird. Der Lehrer fragt mich: Gibt es diesen Laut in deiner Muttersprache? Ich erkläre ihm alles und er bedankt sich bei mir. Ich mache viel mehr mit.“ (Lernende, 49, KASA-Kurs Fürth)

Für Lehrende stellt diese neue Situation zunächst eine Herausforderung dar – schließlich geben sie einen Teil ihrer Rolle im Unterrichtsgeschehen ab, unabhängig davon, ob sie der Erstsprache der Lernenden mächtig sind oder nicht. Viele reagieren verunsichert angesichts der Tatsache, die Muttersprache nicht sprechen zu können. Schnell realisieren sie jedoch, dass der kontrastive Ansatz nicht erst beim Sprachenvergleich ansetzt, sondern viel früher an Kontur gewinnt. Eine Unterrichtseinheit mit einem „Guten Morgen“ in der Herkunftssprache zu beginnen oder in selbiger zu lo-

ben, setzt nicht viel Wissen über die Sprache(n) der Lernenden voraus, kann jedoch rechtzeitig viele Brücken bauen. Hierfür hat das Projektteam von KASA eine umfangreiche Sammlung an im Unterricht gebräuchlichen Redemitteln wie „Sehr gut“, „Weiter so“ usw. ins Arabische, Türkische und Persische übersetzt. Dergestalt konnten Lehrkräfte, die in der Muttersprache der Lernenden nicht firm waren, peu à peu ein umfangreiches Repertoire an wichtigen Redemitteln aufbauen.

5 Kontrastive Materialien für den ressourcenorientierten Unterricht³

„Die meisten Teilnehmenden dieser Gruppe sprachen Arabisch. Daher hatten wir das Gefühl, dass wir eine Familie waren. Wir haben den Kurs gern besucht.“ (Lernender, 53, KASA-Kurs Borken)⁴

Die Einbeziehung der Erstsprache der Lernenden in die Alphabetisierung ist häufig eine Herausforderung, insbesondere für Lehrkräfte ohne Sprachkenntnisse in den entsprechenden Sprachen. Die Lernenden sind jedoch auch Expertinnen und Experten ihrer Sprachen und können sich gegenseitig mit Erläuterungen und Übersetzungen unterstützen. Lehrkräfte, die den kontrastiven Ansatz erproben möchten, sind häufig auf der Suche nach kontrastiven Materialien. In den gängigen Lehrwerken, die im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht (DaZ) in der Alphabetisierung eingesetzt werden, wird die kontrastive Methode wenig bis gar nicht eingesetzt. Deshalb haben das Projekt KASA sowie auch das Vorgängerprojekt *ABCami* Materialien entwickelt, um einen kontrastiven Einsatz der Muttersprachen Türkisch, Arabisch und Persisch zu erleichtern.

Beginnend mit einer **Anlauttabelle** wird die Progression der Buchstaben nach den Gemeinsamkeiten der Laute in beiden Sprachen sowie der Vorkommenshäufigkeit im Deutschen festgelegt. Die zweiseitige kontrastive Anlauttabelle ermöglicht die schnelle visuelle Identifizierung und das Memorieren von Graphem-Phonem-Korrespondenzen.^{5, 6} Die Besonderheit der Anlauttabelle ist, dass die Bedeutung der Wörter, die den Anlaut symbolisieren, in beiden Sprachen identisch ist. Dadurch können die

3 Die Entwicklung der Materialien ist durch die wertvollen Hinweise und die stetige Unterstützung von Prof. Dr. Karen Schramm geprägt.

4 Innerhalb des Projektes KASA wurde in den Jahren 2019 und 2020 durch Prof. Dr. Clemens Seyfried die Studie „*Förderliche Bedingungen für Lernprozesse aus Sicht der Lernenden im Rahmen der kontrastiven Alphabetisierung*“ durchgeführt. Die Studie fokussierte Lernerfahrungsfelder im Kontext der Alphabetisierungskurse des Projektes KASA und erhob dazu verbale Daten mithilfe von 30 Interviews, deren Struktur offene Assoziationen dazu ermöglichen.

5 Die Buchstabenprogression ist bei der Alphabetisierung bedeutend. Ziel der Progression ist es, dass möglichst rasch die häufigsten Buchstaben der deutschen Schrift (z. B. <e> und <n>) erlernt werden, um einen schnellen Lernerfolg zu sichern. Nachgeordnet werden Buchstaben (z. B. <v>, <j> und <x>) und Buchstabengruppen (z. B. <ng>) im Deutschen vermittelt, die seltener vorkommen. Hierbei gibt es unterschiedliche Modelle (z. B. Schubenz 1979; Hörmann 1977; Feldmeier 2003) mit verschiedenen Reihenfolgen des Erlernens der Buchstaben. Bei dem Vergleich mit anderen Sprachen kann es problematisch sein, wenn die Phoneme nicht bekannt sind. Im Arabischen ist beispielsweise das Phonem [e] nur in Dialekten vorhanden und ein Graphem für den Laut existiert nicht. Im Projekt KASA haben wir deshalb für jede Sprache eine spezifische Reihung der Buchstabeneinführung entwickelt, die sowohl die Häufigkeit im Deutschen als auch die Bekanntheit in der Erstsprache berücksichtigt. So findet sich das <e> in der deutsch-arabischen Anlauttabelle nicht zu Beginn.

6 Das Wort Lampe mit dem Anlaut [l] und dem ersten Buchstaben <l> wird durch das Bild und das Wort *Lampe* symbolisiert, das in den jeweiligen Sprachen (Türkisch, Arabisch, Persisch) gleich klingt und die gleiche Bedeutung hat.

Laute mit den dazu eingeführten Buchstaben über die Muttersprache hergeleitet werden, selbst wenn das Wort auf Deutsch nicht bekannt ist oder nicht erinnert wird.

Die angegebenen Links führen zu den im Projekt entwickelten Anlauttabellen Türkisch, Arabisch und Persisch.



Abbildung 2: QR-Code zu Anlauttabelle Türkisch (https://abc.giz.berlin/static/resources/Tuerkisch_Zusatzmaterialien/1_3_Anlauttabelle.pdf)



Abbildung 3: QR-Code zu Anlauttabelle Arabisch (https://abc.giz.berlin/static/resources/Arabisch_Zusatzmaterialien/1_3_Anlauttabelle.pdf)



Abbildung 4: QR-Code zu Anlauttabelle Persisch (https://abc.giz.berlin/static/resources/Persisch_Zusatzmaterialien/1_3_%20Anlauttabelle.pdf)

Die drei **Lehrwerke** *Mit Türkisch Deutsch lernen.*, *Mit Arabisch Deutsch lernen.*, *Mit Persisch Deutsch lernen.* führen Lernende in die Alphabetschrift des Deutschen auf dem A1-Niveau nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen ein. Aufgrund der jeweiligen Sprachkontraste ist jedes der drei Lehrwerke anders aufgebaut. Lehrwerks- und Unterrichtssprache ist durchgängig Deutsch. Die Lehrwerke sind als Kurs- und Arbeitsbuch konzipiert. Auch Lernende mit weiteren Muttersprachen oder heterogene Lerngruppen können die Lehrwerke nutzen.

Die Lehrwerke sind zudem für Lehrkräfte geeignet, die über keine oder nur geringe Kenntnisse in den Ausgangssprachen verfügen. Schriftliche Angaben und Audioinhalte in der Erstsprache unterstützen den Zweitspracherwerb. Einfache Redemittel werden mittels der Sandwich-Technik eingesetzt, indem die Lehrkraft eine treffende, idiomatische muttersprachliche Übersetzung nennt und anschließend den ursprünglichen deutschen Ausdruck wiederholt. Lehrkräfte sind somit selbst Vorbild für das Erlernen einer Sprache.



Abbildung 5: Übersicht der kontrastiven Lehrwerke

Die Lehrwerke werden durch umfangreiche **Zusatzmaterialien** ergänzt, die zum kostenlosen Download auf der Homepage des Projektes bereitstehen: <https://abc.giz.berlin>.

Hierbei handelt es sich um Fotogeschichten für den mündlichen Einstieg, über QR-Codes abrufbare Audiodateien zu vielen schriftlichen Inhalten und Übungen, ein mehrsprachiges Glossar, Bildkarten für den binnendifferenzierten und spielerischen Einsatz, zahlreiche Arbeitsblätter mit zusätzlichen Übungen und Spielvorschlägen sowie herkunftssprachliche Redemittel für die Lehrkraft. Zudem stehen didaktische Hinweise zu jeder Lektion mit der Ausdifferenzierung von Lernzielen, Inhalten, Tipps und Hinweisen für die Durchführung der einzelnen Übungen zur Verfügung.

Im Bereich der Materialien für die Alpha-Levels 3 und 4 hat das Team 18 Themen der Verbraucherbildung und 30 Themen der Gesundheitsbildung mit jeweils 15 bis 25 Seiten entwickelt und erprobt. Diese Inhalte sind viersprachig aufgebaut und vereinen Deutsch, Türkisch, Arabisch und Persisch in jeweils der gleichen Unterrichtseinheit. Der Einsatz in einsprachigen Lerngruppen ist ebenfalls möglich.

Ergänzend zum Lehrwerk werden in über 50 **Grammatikvideos** die Grundlagen der deutschen Grammatik auf A1-Niveau induktiv⁷ vermittelt. Die Muttersprachen werden durch Vergleiche und in Übersetzungen zur Regelerläuterung eingesetzt. Die zumeist etwa 10-minütigen Filme wurden wie alle Materialien von Lernenden erprobt und aufgrund ihres Feedbacks überarbeitet.



Abbildung 6: QR-Code Themen und Grammatikvideos (auswählbar über: Alpha 1 & 2-Videos) (<https://abc.giz.berlin/resources/topicList>)

6 Aufsuchende Zugänge an lebensweltlichen Lernorten

„Wenn mein Kopf frei ist und wenn ich mich innerlich gut und friedlich fühle, kann ich besser lernen. Das ist mir sehr wichtig.“ (Lernender, 55 Jahre alt, KASA-Kurs in Berlin)

Das Projekt arbeitet statt mit einer Komm-Struktur mit einer Geh-Struktur. Der Lernort ist einer der entscheidenden Aspekte für das Lernen. Durch die aufsuchende, niedrigschwellige Bildungsarbeit werden Personen erreicht, die bisher für bestehende Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse schwer zu motivieren und/oder zu erreichen waren.

Die Lernorte des Projektes KASA sind Orte, an denen sich die Lernenden in ihrer Freizeit aufhalten und bereits teilweise andere Lernangebote nutzen. Es sind aber auch Orte, an denen die Lernenden sozial eingebunden sind, da die soziale Eingebun-

⁷ Die Lernenden erschließen sich selbst grammatikalische Gesetzmäßigkeiten durch Beobachten, Vergleichen und Generalisieren von Sprache und Text. Regeln werden erst zum Abschluss des grammatikalischen Themas formuliert.

denheit elementarer Bestandteil für das Erlernen des Lesens und Schreibens ist. Moscheen, Migrant*innenorganisationen und orientalisch-kirchliche Gemeinden werden im Projekt als pädagogische Einrichtungen wahrgenommen. Orte, welche den gering Literalisierten bereits bekannt sind und von ihnen regelmäßig aufgesucht werden, sind lebensweltliche Orte des Vertrauens. Ein wichtiger Aspekt ist dabei, dass eine große Zahl unterschiedlicher sozialräumlicher Akteur*innen und Akteure (türkisch- und arabischsprachige Moscheen verschiedener Verbände, orientalisch-kirchliche Gemeinden, Migrant*innenorganisationen, Bildungsträger) als Kooperationspartner*innen für das Thema Alphabetisierung und die Durchführung der Kurse gewonnen werden konnte. Über ein gesamtgesellschaftlich relevantes Thema – die Alphabetisierung von Erwachsenen – werden inhaltliche Beziehungen zum sozialräumlichen Umfeld, zu Partner*innen und Partnern aus Bildung, Wissenschaft, Politik und Integration vorbereitet und die Vernetzung der Akteur*innen und Akteure auf Augenhöhe wird unterstützt.

Die pädagogische Arbeit im Projekt wird mit Lehrkräften aus den Partnerorganisationen gemeinsam geplant und durchgeführt, wobei die Lehrkräfte die Schnittstelle zwischen externen Bildungsträgern und Organisationen darstellen. Häufig besitzen sie bereits das Vertrauen der Lernenden.

„Die Lehrkraft spielt eine große Rolle. Die Lehrkraft sollte den Teilnehmenden keinen Druck machen. So werden die Teilnehmenden Stress haben. Wichtig ist es, nur ein Thema beizubringen, den Teilnehmenden Zeit zu geben, um das Gelernte zu vertiefen.“
(Lernender, 35 Jahre alt, KASA-Kurs in Berlin)

Über ihre Verbindung zu Partnerorganisationen sind sie zudem wichtig für die Sicherung der Nachhaltigkeit des Projekts. Über 70 Lehrende konnten während der zweijährigen Kurslaufzeit neue Unterrichtserfahrungen in der kontrastiven Erwachsenenbildung sammeln, sich projektintern formell und informell weiterbilden und sich untereinander austauschen.⁸ Lehrkräfte können über das Projekt hinaus das Gelernte weiter anwenden und ausbauen sowie Erfahrungen mit der kontrastiven Methode in andere etablierte Bildungsträger tragen. Der Ansatz scheint für Lernende positiv zu sein. In den Interviews mit den Lernenden im Rahmen der projektbegleitenden Studie „Förderliche Bedingungen für Lernprozesse aus Sicht der Lernenden im Rahmen der kontrastiven Alphabetisierung“ kommt Seyfried (2021, unveröffentlichter Bericht, Projekt KASA) in der Auswertung zu dem Schluss:

Ein „[...] positives Klima, wertschätzender Umgang mit Personen und deren Sprache und die Wahrnehmung unterschiedlicher Lebenskontexte werden in Interviews als förderlich für das Lernen beschrieben.“

8 Für weitere Informationen vgl. Marschke in diesem Band und <https://sure.giz.berlin/home>.

Literatur

- Deutsche Welle (02.01.2021). *Mehr Zuwanderer fallen beim Deutschtest durch*. Verfügbar unter <https://www.dw.com/de/mehr-zuwanderer-fallen-beim-deutschtest-durch/a-56114590> (Zugriff am: 25.10.2021).
- Feldmeier, A. (2003). Buchstabenprogression in der Alphabetisierung ausländischer Erwachsener. *Deutsch als Zweitsprache*, 2003 (Nr. 1), S. 26–32.
- Feldmeier, A. (2015). *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. Überarbeitete Neuauflage. Paderborn: Bonifatius.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Pressebroschüre, Hamburg. Verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo> (Zugriff am: 25.10.2021).
- Hörmann, H. (1977). *Die psychologische Realität der Grammatik*. Berlin: Springer Verlag.
- Ohm, U. (2009). Fachdidaktik Deutsch als Zweit- und Fremdsprache - Konzepte, Modelle, curriculare Fragen, Perspektiven: Berichterstattung (Themenschwerpunkt I: Aus- und Fortbildung des Personals). In Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.), *Hochschule in der Zuwanderungsgesellschaft: Sprachliche Bildung und Integration*. Nürnberg, S. 131–144.
- Scheible, J. & Rother, N. (2017). *Schnell und erfolgreich Deutsch lernen – wie geht das? Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten* (Working Paper/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ), 72). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Verfügbar unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/67668> (Zugriff am: 25.10.2021).
- Schubenz, S. (1979). Eine Morphem-Analyse der deutschen Sprache und ihre lernpsychologische Bedeutung für die Vermittlung von Schriftsprachkompetenz. In D. Pilz & S. Schubenz (Hrsg.), *Schulversagen und Kindergruppentherapie. Die Überwindung von sozialer Ausgrenzung*, S. 239–255. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Seyfried, C. (2022). *Wie kann Lernen gelingen? Zugänge für förderliche Lernprozesse aus Sicht der Lernenden*, interner Bericht für das Projekt KASA.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Erklärvideo von KASA	208
Abb. 2	QR-Code zu Anlauttabelle Türkisch	212
Abb. 3	QR-Code zu Anlauttabelle Arabisch	212
Abb. 4	QR-Code zu Anlauttabelle Persisch	212
Abb. 5	Übersicht der kontrastiven Lehrwerke	212

Abb. 6	QR-Code Themen und Grammatikvideos (auswählbar über: Alpha 1&2-Videos)	213
---------------	--	-----

Alltagsnahe Angebote in Mehrgenerationenhäusern stärken Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen

KATJA ZIMMERMANN, MARTINA OBSIVAC, JOHANNA THON

Schlagworte

Alltagsorientierung, Niedrigschwelligkeit, Sozialraumorientierung, generationsübergreifende Arbeit, Begegnungs- und Bildungsorte, Mehrgenerationenhaus

Keywords

daily life orientation, low-threshold, social space orientation, cross-generational work, meeting and educational places, multigenerational house

Abstract Deutsch

Die Mehrgenerationenhäuser sind wichtige Partner der AlphaDekade und setzen im Rahmen des *Bundesprogramms Mehrgenerationenhaus. Miteinander – Füreinander* einen Sonderschwerpunkt mit niedrigschwelligen Angeboten zur Förderung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen Erwachsener um. Mehrgenerationenhäuser sind bundesweit als Begegnungs- und Bildungsorte aktiv, die als wichtige Anlaufstellen mit ihrer offenen Angebotsstruktur und ausgeprägten Netzwerkarbeit vielfältige Angebote im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung entwickeln. Im Beitrag werden neben allgemeinen Informationen zum Bundesprogramm auch verschiedene Angebote aus der Praxis vorgestellt.

Abstract English

The multi-generational centers are important partners of the AlphaDekade and are part of the federal multi-generational center program. *Miteinander – Füreinander* puts its emphasis on low threshold opportunities, which promote reading, writing and arithmetic skills for adults. These nationwide multi-generational centers are a place to connect, learn and develop. Their extensive network and open structure allow the implementation of a wide range of literacy and basic education. In addition to the general information of the program, this article also presents some practical examples.

1 Einleitung

Seit 2006 fördert das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) Mehrgenerationenhäuser als Begegnungs- und Bildungsorte, die allen Menschen offenstehen – unabhängig von Alter oder Herkunft. Am *Bundesprogramm Mehrgenerationenhaus. Miteinander – Füreinander* (2021–2028) nehmen aktuell bundesweit rund 530 Mehrgenerationenhäuser (MGH) teil. Die Häuser richten ihre niedrigschwelligeren Angebote in Abstimmung mit der jeweiligen Standortkommune flexibel an den jeweils vor Ort bestehenden Bedarfen der Menschen aus. Als wichtige Bestandteile der sozialen Infrastruktur tragen sie u. a. zur Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts und des bürgerschaftlichen Engagements bei und verbessern die Entwicklungschancen und Teilhabemöglichkeiten der Menschen. Den konzeptionellen Rahmen für die Arbeit der Mehrgenerationenhäuser bilden vier Querschnittsaufgaben: generationenübergreifende Arbeit, Teilhabe, Sozialraumorientierung und freiwilliges Engagement.

Zahlen aller rund 530 Mehrgenerationenhäuser im Überblick

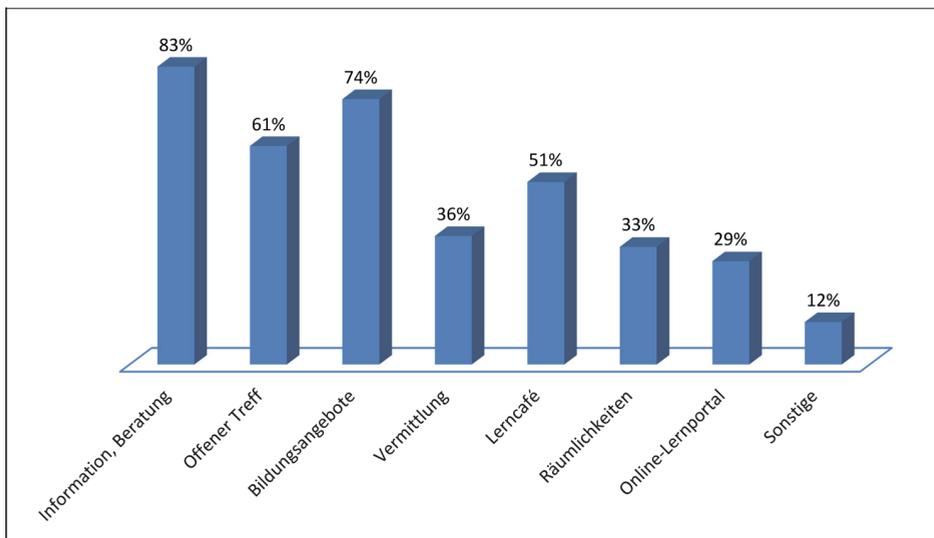


* Der Generationsindex (GI) ist ein Maß für die Verteilung der Nutzer:innen auf unterschiedliche Altersgruppen. Für die Berechnung wurden die Altersgruppen 0–17, 18–44, 45–64 und ab 65 Jahre und älter zugrunde gelegt. Der GI liegt zwischen 0 und 1. Bei einem Wert von 1 würden sich die Nutzer:innen gleichmäßig auf die vier Altersgruppen verteilen (je 25 %). Würden alle Nutzer:innen in einer Altersgruppe liegen, hätte der GI einen Wert von 0. Gemäß der Zielsetzung des Bundesprogramms werden Werte mit 0,6 als hoch eingestuft.

Abbildung 1: Die wichtigsten Kennzahlen aus dem Monitoring für 2020 (Quelle: Monitoring für 2020 (N = 534); Monitoring für 2019 (N = 536), Stand: 02. Juni 2021. Die Werte in Klammern sind Vorjahreswerte aus dem Monitoring für 2019.)

Mehrgenerationenhäuser bieten Raum für gemeinsame Aktivitäten und schaffen ein nachbarschaftliches Miteinander in der Kommune. Sie sind Orte des Austauschs und der Unterstützung im Alltag. Mehrgenerationenhäuser setzen nicht nur ein umfangreiches Freizeit- und Kulturprogramm um. Viele der Häuser führen Sozialberatungen durch, unterstützen in Krisensituationen und stärken Menschen durch gezielte Weiterbildung und -vermittlung. Aufgrund der je nach Standort sehr unterschiedlichen Ausgangslagen und Bedarfe und der flexiblen am Sozialraum ausgerichteten Arbeitsweise der Mehrgenerationenhäuser ist kein Haus wie das andere.

Den Grundpfeiler der vielseitigen Angebote aller Mehrgenerationenhäuser bildet das freiwillige Engagement. Mithilfe von mehr als 32.000 freiwillig Engagierten bundesweit haben die Mehrgenerationenhäuser im Jahr 2020 über 21.000 Angebote für insgesamt fast 46.000 Besucher:innen täglich umgesetzt.



Angaben in %: Anteil der MGH im SSP mit Angeboten für gering literalisierte Erwachsene

Abbildung 2: Angebotsarten im SSP

Im Rahmen der AlphaDekade unterstützt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gemeinsam mit dem BMFSFJ Mehrgenerationenhäuser dabei, niedrigschwellige Angebote zur Förderung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen Erwachsener bereitzustellen, und stellt den Häusern für die Umsetzung dieses Sonderschwerpunkts (SSP) im Bundesprogramm *Mehrgenerationenhaus. Miteinander – Füreinander* zusätzliche finanzielle Mittel zur Verfügung. Rund 170 Mehrgenerationenhäuser sind aktuell in diesem Bereich aktiv. Mit vielfältigen, leicht zugänglichen Informations- und Freizeitangeboten erreichen sie gering literalisierte Erwachsene und deren Angehörige in ihrem unmittelbaren Lebensalltag. Innerhalb ihrer gut ausgebauten Netzwerke stehen die Mehrgenerationenhäuser mit wichtigen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in engem Kontakt. Dazu zählen kommunale Verwaltungen, regionale Agenturen für Arbeit, Jobcenter, Beratungsstellen, Arztpraxen, Schulen,

Kitas, lokale Unternehmen sowie weitere Partner:innen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung. Mit ihrer offenen Angebotsstruktur und ihrer ausgeprägten Netzwerkarbeit sind Mehrgenerationenhäuser bedeutende Partner der AlphaDekade.

2 Fallbeispiele aus der Praxis

Im Folgenden berichten Mitarbeitende von Mehrgenerationenhäusern, die im SSP bereits mehrere Jahre aktiv sind, aus ihrem Berufsalltag und stellen verschiedene Angebote aus dem Bereich „Förderung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen“ vor.

2.1 Öffentlichkeitsarbeit und Ansprache im Mehrgenerationenhaus Kuppelhalle in Tharandt (Sachsen)

Das Mehrgenerationenhaus Kuppelhalle in Tharandt konzipiert viele öffentlichkeitswirksame Maßnahmen und legt dabei den Schwerpunkt auf die Ansprache gering Literalisierter:

Alle Angebote im Sonderschwerpunkt sind eng verknüpft mit Öffentlichkeitsarbeit. Öffentlichkeitsarbeit ist immer der Beginn, um ein geplantes Projekt zu starten, um arbeitsfähig in diesem zu sein, aber auch eine notwendige Grundlage, um beständig bekannt und im Gespräch zu bleiben und Projekte kontinuierlich und langfristig durchführen zu können. Dabei nutzen wir verschiedene Möglichkeiten, zum Beispiel den Kontakt zu bereits vorhandenen Anlaufstellen und Kooperationspartnerinnen und -partnern, eigene Recherchen im Umfeld, sensible Gesprächsführungen bei niederschweligen Angeboten oder auch traditionell Zeitungsartikel, Veröffentlichungen über die Homepage und andere soziale Medien. Kooperationspartner:innen wie das Jobcenter, das Arbeitsamt, KoAlpha¹, der Verein zur Förderung benachteiligter Jugendlicher (FbJ) sowie Förderschulen im Einzugsbereich sind informiert und vermitteln Teilnehmende in Angebote im Sonderschwerpunkt. Die Angebote im Mehrgenerationenhaus sind den Kooperationspartnerinnen und -partnern bekannt und werden vom Mehrgenerationenhaus mit Flyern beworben. Die Nutzung moderner Medien, wie Smartphones, ist auch für Teilnehmende im Sonderschwerpunkt ein großes Thema. Die Hemmschwelle, an diesen Angeboten teilzunehmen, scheint in diesem Bereich geringer zu sein, da geringe Lese- und Rechtschreibkenntnisse oft durch technisches Interesse kompensiert werden. Das Mehrgenerationenhaus Tharandt verfügt über eine Galerie, in welcher vier bis sechs Ausstellungen pro Jahr stattfinden. Zusätzlich haben wir die Info-Ausstellung "Lesen und Schreiben - Mein Schlüssel zur Welt" in drei aufeinanderfolgenden Jahren für jeweils drei Wochen integriert. In den Galerieräumen finden zahlreiche Projekte und Veranstaltungen statt.

Mit Kampagnen zur Information und Sensibilisierung des sozialen Umfelds der Zielgruppe tragen die Häuser zur Aufklärung über die – oft unterschätzte – Verbreitung geringer Literalität und zur Enttabuisierung des Themas bei. In den Mehrgenerationenhäusern eröffnet sich die Möglichkeit, zum Beispiel durch Stellwände, Poster und Flyer, niedrigschwellig auf das Thema Alphabetisierung und Grundbildung auf-

1 Koordinierungsstelle Alphabetisierung in Sachsen

merksam zu machen und die Besucher:innen, die ohnehin schon im Haus sind, bei-läufig zu informieren. Allen Mehrgenerationenhäusern, die im Rahmen der Alpha-Dekade aktiv sind, stehen im MGH-eigenen Intranet Materialien für die Öffentlichkeitsarbeit zur Verfügung. Neben Flyern für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Flyer-Vorlagen in *Einfacher Sprache* gibt es Postervorlagen, Share-Pics², Aktionsideen und vielfältige Werbemittel, um bestmöglich auf die Angebote im Haus aufmerksam zu machen.

Zusätzlich zur Öffentlichkeitsarbeit sind es vor allem die niedrigschwelligen Angebote und offenen Formate, welche besonders gut geeignet sind, Vorbehalte und Hemmnisse gering Literalisierter abzubauen. In den Mehrgenerationenhäusern finden sie eine erste Beratung, alltags- und praxisbezogene Unterstützungsangebote und unkomplizierte Hilfe in zwangloser Atmosphäre.

2.2 Die Beratungsstelle „Beratung und Alltagshilfe“ des Mehrgenerationenhauses in Bammmental (Baden-Württemberg)

Mit der „Beratung und Alltagshilfe“ setzt das Mehrgenerationenhaus in Bammmental genau da an, wo Menschen beim Lesen und Schreiben konkrete Schwierigkeiten haben:

Im Rahmen vom Offenen Treff bieten wir Unterstützung beim Ausfüllen von Formularen, bei Anträgen und Bewerbungen und ganz allgemein Hilfe bei oftmals existenziellen Nöten. So konnten wir beispielsweise bei Anschreiben an Stromversorger oder der Organisation von Impfterminen behilflich sein (das ist für gering literalisierte Menschen über die Homepage nicht leistbar, die telefonische Hotline war sehr oft nicht erreichbar), Unterstützung leisten bei der Beantragung von Pflegegraden sowie bei schriftlichem Kontakt mit dem Jugendamt. Die Probleme sind so vielfältig wie die Menschen, die zu uns kommen. Wir sprechen die Menschen direkt an, werben über unser Netzwerk oder die Kommune verweist (dank der sehr guten und vertrauensvollen Zusammenarbeit) die Menschen an uns. Vertrauen ist dabei das Wichtigste. Menschen lassen uns in ihr Leben hineinschauen, dafür nehmen wir uns Zeit, hören zu, fragen nach. Das Angebot ist für die Nutzer:innen kostenlos, vor allem dank unserer ehrenamtlichen Mitarbeiter:innen, die sich mit viel Engagement und Lebenserfahrung einbringen. Ein großer Vorteil, den wir als Haus haben: Einer der Ehrenamtlichen kann seine Expertise als Berufsbetreuer einbringen. Unser Offener Treff ist mittwochs bis samstags von 9:00 bis 12:00 Uhr und 15:00 bis 18:00 Uhr geöffnet. Innerhalb dieser Zeiten bieten wir unsere Alltagshilfe an, aber auch darüber hinaus sind wir erreichbar. So kommt es schon mal vor, dass es sonntags telefonische Nachfragen gibt oder in der Mittagspause jemand im Haus steht. Wir haben gute Erfahrungen damit gemacht, uns dabei nach dem Bedarf zu richten und, wenn möglich, dann da zu sein, wenn die Hilfesuchenden uns brauchen. Wir wurden mal als „Haus der Lücke“ bezeichnet, weil wir da einspringen, wo Lücken sind. So verstehen wir die Alltagshilfe. Wir springen in die Lücken, die durch fehlende Lese- und Schreibfähigkeiten vorhanden sind, unterstützen und entlasten damit und tragen unseren Teil zur Teilhabe aller an der Gesellschaft bei.

2 Share-Pics sind Bilder mit einem kurzen Zitat oder Spruch.

Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten finden so beispielsweise in Mehrgenerationenhäusern Hilfe beim Ausfüllen von Formularen sowie beim Verstehen und Verfassen von Anschreiben. Damit Menschen mit geringer Lese- und Schreibkompetenz die Lust am Lernen wiederentdecken und um Teilnahmehürden zu vermeiden, verzichten die Mehrgenerationenhäuser auf Anmelde- und Anwesenheitspflichten sowie auf Hausaufgaben und Prüfungen. Alle Angebote sind zudem kostenfrei.

2.3 Das Lerncafé des Mehrgenerationenhauses in Fürth (Bayern)

Als besonders geeignet für die Förderung der Lese- und Schreibkompetenzen hat sich das Lerncafé herausgestellt. Viele Mehrgenerationenhäuser nutzen das lockere und offene Format eines Lerncafés, um auf die Angebote im Haus aufmerksam zu machen und um mit gering literalisierten Personen in ein ungezwungenes Gespräch zu kommen und Alltagserfahrungen auszutauschen. Das Mehrgenerationenhaus in Fürth (Bayern) zeigt auf, was ein attraktives Lerncafé ausmacht:

Wichtig ist die vertrauliche Atmosphäre. Das Lerncafé findet in einem Nachbarraum des Mehrgenerationenhauses statt, Interessierte können sich telefonisch direkt an das Team des Lerncafés wenden. Wir haben im Lerncafé zudem eine Kinderbetreuung eingerichtet. In den geöffneten zwei Stunden pro Woche werden Lernspiele gespielt, Lern-Apps ausprobiert und gemeinsam Geschichten gelesen. Wichtige Themen wie Gesundheit und Ernährung werden von den Teilnehmenden eingebracht und ebenso aufgegriffen wie deren Alltagserfahrungen. Die Schreibweise prägnanter Schlüsselworte wird eingeübt und auftretende Probleme, beispielsweise beim Ausfüllen von Formularen, werden besprochen und gelöst. Gering literalisierte Menschen sollen so die Möglichkeit bekommen, an der Gesellschaft teilzuhaben, ihre Hemmschwellen zu überwinden und vor allem Spaß am Lesen und Schreiben finden. Außerdem entstehen aus dem Lerncafé öffentlichkeitswirksame Aktionen. So haben die Teilnehmenden in der Adventszeit 2020 ein Adventsfenster mit persönlichen Weihnachtserlebnissen gestaltet. Solche Aktionen sollen ausgeweitet werden, da sie das Selbstbewusstsein der Teilnehmenden steigern und große Lernschübe auslösen. Hier werden die persönlichen Fortschritte für jede/n Einzelne/n besonders greifbar. Das Lernen findet ohne Druck statt, die Teilnehmenden müssen kein Kurspensum in einer vorgegebenen Stundenzahl absolvieren, sondern sie setzen sich persönliche Ziele. Aus dem Wunsch, im Bereich der Digitalisierung und Social Media nicht abgehängt zu werden, entstand z. B. eine Kooperation mit der PC-Sprechstunde des Mehrgenerationenhauses, welche den Teilnehmenden während der Pandemie half, die Kontaktbeschränkungen zu bewältigen. Ziel ist es, für Interessierte immer offen zu stehen und Menschen in einem stetigen Prozess zu ermutigen, Lesen und Schreiben zu lernen.

Angebote, die auf kreative Weise besonders alltagsnah das Lesen, Schreiben oder Rechnen vermitteln, werden in den einzelnen Mehrgenerationenhäusern ebenfalls berücksichtigt. In Kochkursen lesen die Teilnehmenden beispielsweise zusammen Rezepte und schreiben Einkaufszettel, lernen so den Umgang mit Geld und erfahren mehr zu den Themen Ernährung und Gesundheit.

2.4 Die Lernwerkstatt „Handarbeit“ des Mehrgenerationenhauses in Freudenstadt (Baden-Württemberg)

Mit der Lernwerkstatt „Handarbeit“ setzt das Mehrgenerationenhaus in Freudenstadt auf ein kreativ-handwerkliches Angebot, bei dem gemeinsam mit schriftlichen Anleitungen gearbeitet wird:

Das wöchentlich stattfindende und kostenfreie Kreativangebot ist gezielt niedrigschwellig und praxisnah konzipiert, um über das gemeinsame Erlernen von Häkeln, Stricken, Nähen, Trockenfilzen etc. und einfach zu lesenden Anleitungen zunächst ganz beiläufig Bildungszugänge zu schaffen. Das Angebot findet im Offenen Treff statt, ist vertrauensbildend aufgebaut und soll Hemmschwellen abbauen. Die Lernwerkstatt wird von geschulten ehren- und hauptamtlichen Mitarbeitenden des Mehrgenerationenhauses Freudenstadt begleitet und richtet sich an gering literalisierte Erwachsene. Während des Werkstattangebotes werden die Teilnehmenden sowohl in einer 1:1-Betreuung als auch in Gruppenprozessen an die jeweiligen vereinfachten Arbeitsanleitungen herangeführt. Dabei spielt anfänglich die Verbildlichung der Anleitungen eine große Rolle. Die Anleitungen in Einfacher Sprache werden gelesen, umgesetzt und vertieft, teilweise auch zu Hause. Durch die niedrigschwellige, kreative Arbeit bekommen die Teilnehmenden Lust am Lernen und können ihre Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen erweitern. Der Spaßfaktor ist ein nicht zu unterschätzender Motivationsmotor, daher der Tipp: In den Lernangeboten viel Raum für gemeinsames Lachen geben! Eine sensible Einsatzsteuerung der Fachkräfteteams (sozial, kompetent und herzlich) zählt daher in diesem Lernbereich zu den Erfolgsfaktoren. Die Lernwerkstatt fungiert angebotsübergreifend als Türöffner zu anderen (internen und externen) Lernangeboten und hilft mit, Bildungsschwellen abzubauen und über das gemeinsame Tun und Lernen Lust auf Lesen, Lernen und Gemeinschaft zu wecken. Durch den großen Praxisbezug mit persönlichkeitsstärkendem Ansatz wird das Zutrauen in eigene Fähigkeiten gestärkt, was für weitere Schritte von immenser Bedeutung ist. Darüber hinaus erproben wir hiermit Lernformate und die Weiterentwicklung von neuen teilhabe- und arbeitsplatzorientierten Lernkonzepten und deren Überführung in neue, konzeptionell ganzheitliche, Ansätze. Im offenen Mehrgenerationenhaus wird die Vision einer gerechten Teilhabe für alle Menschen täglich gelebt und umgesetzt – so sind die Themen der Inklusion und Teilhabe unterschiedlichster gesellschaftlicher Gruppen im Mehrgenerationenhaus verortet.

In Zeiten der Pandemie stärken Mehrgenerationenhäuser weiterhin den Zusammenhalt vor Ort und entwickeln Alternativangebote und Hilfen, um die sozialen Kontakte trotz räumlicher Entfernung aufrechtzuerhalten und Menschen zu unterstützen, die besonders jetzt Hilfe benötigen. Die Mehrgenerationenhäuser organisieren Nachbarschaftshilfen, führen regelmäßige Telefonate mit ihren Nutzerinnen und Nutzern, bieten Video- oder Webformate zum Austausch und Lernen, Hotlines u. v. m., um den notwendigen physischen Abstand nicht zu einem sozialen werden zu lassen.

2.5 „Lernen am Telefon“ mit dem Mehrgenerationenhaus in Kusel (Rheinland-Pfalz)

Mit einem neuen, ergänzenden Lernformat „Lernen am Telefon“ erreicht das Mehrgenerationenhaus in Kusel auch während der Kontaktbeschränkungen bekannte wie potenziell neue Lernende und ruft direkt bei ihnen an:

Grundidee war hier, dass man durch diese Form des Lernens auch Personen erreichen kann, für die ein Präsenzunterricht noch zu schambehaftet ist oder aber, und das trifft gerade für den ländlichen Raum zu, die wegen der großen Entfernungen bei schlecht ausgebautem Personennahverkehrssystem die Angebote kaum erreichen können. Unser Angebot ist kostenlos und richtet sich an alle Menschen, die ihre Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten verbessern möchten. Interessierte können zum ersten Kennenlernen unser ABC-Café besuchen oder alternativ anonym nur über Telefon oder E-Mail mit uns in Kontakt treten. Es werden dann Telefontermine (ggf. via Skype) vereinbart, das Lernmaterial wird postalisch oder per E-Mail zugestellt und anschließend gemeinsam bearbeitet und besprochen.

Hier kommen größtenteils die VHS-Curricula auf Basis der Alpha-Kurzdiagnostik zum Einsatz. Bei konkreten Lernwünschen der Teilnehmenden wird auf diese eingegangen und vorrangig das persönliche und vertraute Material bearbeitet. In einem Fall sind es z. B. die eigenen Schulbücher, aus denen immer wieder Abschnitte kopiert, an uns geschickt und dann gemeinsam besprochen werden. Nicht selten besteht Redebedarf. Die Möglichkeit, trotz der Kontaktbeschränkungen regelmäßig eine Ansprechperson zu haben, gibt vielen Menschen Sicherheit im Alltag. Unser „Lernen am Telefon“ wird individuell vereinbart und kann grundsätzlich auch als Einstieg für alle betrachtet werden, die sich eine offene Kontaktaufnahme noch nicht zutrauen. Für diese Menschen ist das Mutmachen ein erster Schritt hin zu einem systematischen Lernen und einer Verbesserung der Grundbildungskompetenzen. Die benötigte Zeit pro Teilnehmer:in beträgt in etwa 1–1,5 Stunden wöchentlich inklusive der Vor- und Nachbereitung. Bei zurzeit fünf Teilnehmenden des „Lernens am Telefon“ muss man sagen, dass sich besonders die VHS-Curricula bewährt haben. Voraussetzung für eine gelingende Umsetzung des Fernlernens sind Kompetenzen mindestens im Bereich des Alpha-Levels 2 bis 3. Fähigkeiten im Umgang mit einem Computer oder Smartphone erleichtern die Ergebnisübermittlung.

Diese fünf Fallbeispiele zeigen nur einen kleinen Ausschnitt davon, wie vielfältig und bedarfsgerecht die Mehrgenerationenhäuser ihre Angebote im Sonderschwerpunkt "Förderung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen" gestalten. Die Förderung des Sonderschwerpunkts wird in den Mehrgenerationenhäusern bis zum Ende der AlphaDekade 2026 fortgeführt.

Weiterführende Informationen zum Bundesprogramm *Mehrgenerationenhaus. Miteinander – Füreinander*, Links zu MGH-Praxisbeispielen sowie eine Liste aller aktuell im Bereich „Förderung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen“ aktiven Mehrgenerationenhäuser finden Sie unter www.mehrgenerationenhaus.de/lshr.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Die wichtigsten Kennzahlen aus dem Monitoring für 2020	218
Abb. 2	Angebotsarten im SSP	219

Einrichtung und Durchführung von offenen Lernangeboten im Sozialraum

EVELYN LINKE, MARIA SCHULZE, CHRISTIAN WEIKUSAT

Schlagworte

Lerncafés, Lernorte, niedrigschwellige Lernangebote

Keywords

learning cafés, places of learning, low-thresholds learning possibilities

Abstract Deutsch

Der Praxisbericht thematisiert die Einrichtung und Durchführung von niedrigschweligen und offenen Lernangeboten und basiert auf Erfahrungen der Projekte *Delta-Netz* in Frankfurt/Main, *GrubiSo* in Potsdam und *Aufbruch* in Bremerhaven. Die drei Projekte haben Lernangebote, z. B. in Form von Lerncafés, erfolgreich umgesetzt und dabei Gelingensbedingungen identifiziert.

Abstract English

The practice report describes the establishment and implementation of low-threshold and open learning opportunities and refers to the experiences of the projects *Delta-Netz* in Frankfurt/Main, *GrubiSo* in Potsdam and *Aufbruch* in Bremerhaven. The three projects have successfully implemented open learning opportunities, e. g. in the form of learning cafés and hereby identified success factors.

1 Was sind Lerncafés?

Lerncafés oder ähnliche Lernangebote in der Grundbildung sind offene und kostenfreie niedrigschwellige Lernorte für Erwachsene ab 18 Jahren mit Grundbildungsbedarf. Diese richten sich an gering Literalisierte, die entweder Deutsch als Erstsprache erlernt haben oder über gute Deutschkenntnisse verfügen. Lerncafés ermöglichen es, auf individuellem Weg potenzielle Lernende zu erreichen, da durch den offenen Charakter die Bedürfnisse der Besucher:innen besonders berücksichtigt werden können (vgl. Aßmann, Fleischer, Göbel u. a. o. J.).

Zusammengefasst lässt sich ein Lerncafé folgendermaßen beschreiben:

- **flexibel:** ohne Anmeldung
- **kostenfrei**

- **individuell:** Lernende bringen eigene Materialien und Lernwünsche mit und jede:r lernt das, was er oder sie möchte
- **gemütlich:** angenehme Atmosphäre mit Getränken und Snacks
- **entspannt:** kein Druck, jede:r lernt in ihrem/seinem eigenen Tempo

Die Projekte *Delta-Netz*¹, *GrubiSo*² und *Aufbruch*³ haben die offenen Lernorte in ihre Konzepte integriert. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die im Rahmen der verschiedenen Projekte eingerichteten Lerncafés.

Tabelle 1: Überblick über eingerichtete Lerncafés

Projekt	Lerncafés
<i>Delta-Netz</i>	Lernoase im Mehrgenerationenhaus (MGH)/Schwerin Café Buchstabensalat im Bürgerzentrum/Koblenz Lerncafé im MGH „ARCHE“/Neuenhagen bei Berlin Lerncafé Delta/Suhl
<i>GrubiSo</i>	Zwei Lerncafés im Nachbarschafts- und Begegnungshaus/Potsdam Lerncafé im Projekthaus/Potsdam
<i>Aufbruch</i>	Drei Lerncafés in Familien- und Stadtteilzentren/Bremerhaven

2 Zugang: Wo sollten Lerncafés lokalisiert werden?

Für eine gelingende Grundbildungsarbeit ist die Wahl von Lernorten, welche den Bedürfnissen der Lernenden entsprechen, von großer Bedeutung. Die Lernorte der beschriebenen Projekte unterscheiden sich in ihren Gegebenheiten. Hierbei ist die Anbindung an Netzwerke und Institutionen, wie Familienzentren, MGH, Bürgerzentren sowie Nachbarschafts- und Begegnungshäuser, von Vorteil, da sich infolgedessen Synergien hinsichtlich der Zielgruppenansprache und Teilnehmendengewinnung ergeben können. So bewährte sich beispielsweise die Einrichtung eines Lerncafés in einem Dienstleistungszentrum im Rahmen des Projektes *Aufbruch*, welches unter anderem eine Kindertagesstätte, eine Musikschule sowie verschiedene Anlaufstellen für Arbeits-, Sozial- und Migrationsberatungen beheimatet. Außerdem wurden Lerncafés an zentralen Orten wie beispielsweise Marktplätzen (*GrubiSo*) eingerichtet. Hier blickten interessierte Menschen durch geöffnete Fenster und Türen und betraten die Lerncafés zunächst einmal für unverbindliche Gespräche. Die Einrichtung von Lerncafés in verschiedenen Stadtteilen (wie z. B. im Projekt *Aufbruch*) ermöglicht zudem einen Besuch von Menschen, die in ihrer Mobilität eingeschränkt sind. An allen

1 Träger des Projektes: Internationaler Bund (IB) Freier Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit e. V. in Frankfurt am Main

2 *GrubiSo* (Grundbildung im Sozialraum) ist ein Projekt der Volkshochschule Potsdam.

3 Das Projekt *Aufbruch* war ein Gemeinschaftsprojekt des Arbeitsförderungs-Zentrums im Lande Bremen GmbH, der AWO Sozialdienste GmbH und des Pädagogischen Zentrums e. V.

Standorten wurde auf die Möglichkeit eines barrierefreien Zugangs sowie die Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln geachtet. Weiterhin war die Möglichkeit einer Kinderbetreuung ein wichtiger Faktor.

3 Umsetzung: Wie sollten Lerncafés gestaltet sein?

Ausschlaggebend für ein ungezwungenes Lernen ist eine lockere und entspannte Atmosphäre. So wurde darauf geachtet, keine Assoziationen mit Schulen zu wecken, da diese ggf. mit negativen Emotionen verbunden sein können (Grotlüschen & Sondag 2012). Auch die Wahl des Namens eines solchen Lernorts kann von Bedeutung sein. So wurde das „Lerncafé Buchstabensalat“ (*Delta-Netz*) nachträglich in „Café Buchstabensalat“ umbenannt, um Verbindungen zum Thema Schule zu vermeiden. In Schwerin hingegen erzeugte der Name „Lernoase“ bereits ein Wohlgefühl und lud zum Lernen ohne Druck ein.

Hinsichtlich der räumlichen Gestaltung der Lernangebote griffen die Projekte auf verschiedene Mittel zurück. Im Schweriner Lerncafé (*Delta-Netz*) wurden die bodentiefen Fenster etwa nachträglich mit Jalousien versehen, da Teilnehmende Scham zeigten, von Passanten erkannt zu werden. Die Einrichtung voneinander abgegrenzter Lerninseln mithilfe von Grünpflanzen ermöglichte individuelles Lernen. In Potsdam bei *GrubiSo* waren die Räumlichkeiten sehr groß und mit multifunktionalem Mobiliar ausgestattet. Tische konnten ohne Schwierigkeiten im Raum bewegt und somit unterschiedliche Lernsettings geschaffen werden. Außerdem konnten Lernende im Sommer einen kleinen Garten nutzen.

In den Räumlichkeiten der Projekte wurde ein breites Angebot zum Lernen geboten. Neben Spielen, die das Lesen und Schreiben anregen, und einer EDV-Ausstattung (Computer oder Tablets, inklusive Druckmöglichkeit) waren die Lernorte mit Büchern und Zeitschriften in *Einfacher Sprache*, Schreibtafeln und Smartphones ausgestattet. Es wurde zudem kreatives Material, wie z. B. Dekobuchstaben, Buchstabenperlen für die Herstellung von Schmuck, Porzellangeschirr zum Beschriften, Papier und Deko zur Herstellung von Grußkarten sowie selbstgebastelte Musikinstrumente, zur Verfügung gestellt.

4 Lernende und Lehrende: Wer trifft sich in Lerncafés?

Die Besucher:innen der Lerncafés sind an allen Standorten als heterogen zu bezeichnen. Neben Menschen mit Deutsch als Erstsprache nehmen auch Menschen mit Deutsch als Zweitsprache und sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen an den Angeboten teil. Die Alpha-Levels variieren von 1 bis 4, wobei die Mehrzahl über das Level 3 und höher verfügt. Die Lerncafés werden ungefähr zu gleichen Teilen von Männern und Frauen mit einer Altersstruktur zwischen 18 und 60 Jahren besucht, wobei der Großteil unter 40 Jahre alt ist. Die Motivationslagen der Teilnehmenden sind sehr

unterschiedlich. Sie reichen von „die Kinder schulisch unterstützen zu können“ über Alltagsbewältigung bis hin zum Nachholen von Bildungsabschlüssen und beruflichem Aufstieg.

Viele Standorte setzen auf fest angestelltes pädagogisches Personal, das von Ehrenamtlichen und Bundesfreiwilligendienstlerinnen und -dienstlern (Bufdis) unterstützt wird. Das pädagogische Personal kümmert sich hauptsächlich um die Projektorganisation, die Öffentlichkeits- und Netzwerkarbeit sowie die Gewinnung von Lehrenden und Lernenden. Außerdem führt es auch selbst Beratungs- und Unterrichtsangebote durch und begleitet Lernende im Kursverlauf und während Überleitungsphasen in weiterführende Kursangebote. Die Mitarbeitenden in den Lerncafés sind also nicht nur Lehrende, sondern zudem mit sozialpädagogischen Aufgaben konfrontiert.

Eine Vielzahl niedrigschwelliger Angebote (z. B. Kreativ- und PC-Kurse) wird jedoch von Ehrenamtlichen oder Bufdis umgesetzt, ohne die ein solch vielfältiges Lernangebot nicht realisierbar wäre. Da durch den Einsatz von Bufdis eine verhältnismäßig hohe Fluktuation herrscht, eine vertraute und persönliche Atmosphäre für die Lernenden aber essenziell ist, wird hinsichtlich der Ehrenamtlichen und des fest angestellten Personals Kontinuität angestrebt.

5 Thematische Ausrichtung: Welche Themen und Materialien sind von Interesse?

In einigen Projekten werden neben den wöchentlich stattfindenden Lerncafés Spezialangebote, teils von externen Dozierenden, durchgeführt. Diese umfassen die Themenschwerpunkte gesunde Ernährung und Einkaufen sowie digitale oder finanzielle Grundbildung. Die Angebote werden gut angenommen, da es neben theoretischen Inhalten auch einen praktischen Input gibt und zudem der Aspekt des sozialen Miteinanders positiv gewertet wird. Zu den meistfrequentierten Angeboten zählen dabei niedrigschwellige PC-Kurse sowie kreative Angebote wie Keramik-, Koch-, Back- und Malkurse, Angebote im musikalischen Bereich sowie Hilfen in Behördenangelegenheiten. Auch Veranstaltungen wie musikalische Lesungen zum Weltalphabetisierungstag, zum Weltvorlesetag oder zum Welttag des Buches erfreuen sich großer Beliebtheit.

Um eine hohe Akzeptanz der Angebote zu erreichen, müssen diese an den Bedarfen der Teilnehmenden orientiert sein. Hierfür ist es notwendig, ein Wohlfühlgefühl zu erzeugen und die Lernenden mit ihren jeweiligen Bedürfnissen ernst zu nehmen. Dies betrifft sowohl angemessene Lernniveaus als auch eine thematisch ansprechende Auswahl der Lernmaterialien. Die genutzten Materialien sollten Themenfelder der Lebenswelt aufgreifen; auf Grundschulmaterial sollte hingegen verzichtet werden.

In allen Angeboten wurden Grundbildungsmaterialien erfolgreich eingesetzt. Da die Lernenden mit sehr individuellen Wünschen und Bedarfen in die offenen Lernan-

gebote kommen, ist ein reiches Angebot vorgestellter Materialien von Vorteil, um eine individuelle Auswahl zu ermöglichen.

Folgende Materialien bewährten sich beim Einsatz in den Lerncafés:

- Lesematerialien für gemeinsames Lesen und Vorlesen wie z. B. vom Verlag Spaß am Lesen
- Lernmaterialien zur Erweiterung der eigenen Kompetenzen wie z. B. das HAMBURGER ABC (<https://www.hamburger-abc.de>)
- Materialien als Anregung zum Verfassen eigener Texte: Wort-/Bild-Karten, Bilder geschichten, Fotokarten und Story-Cubes⁴
- Materialien zum Buchstabieren und Spielen wie z. B. Scrabble
- Materialien für das Bewerbungstraining
- Lehrwerke für Deutschlernende

Weitere Materialien für das Online-Lernen und die digitale Grundbildung umfassen unter anderem:

- Nachrichten in *Leichter Sprache*: Nachrichten leicht (<https://www.nachrichten-leicht.de/>)
- vhs-Lernportal: Das vhs-Lernportal ist ein kostenfreies Lernangebot des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (DVV) mit digitalen Kursen für Alphabetisierung und Grundbildung sowie für Deutsch als Zweitsprache (<https://www.vhs-lernportal.de/>).⁵
- Berufsbegleitende Lernsoftware und berufsorientierte Lernvideos: Beluga (<https://abc-projekt.de/beluga/>), e-Video (<https://www.lernen-mit-evideo.de/>), ABC-Lernwerkstatt (<https://abc-lernwerkstatt.de/>)
- Lernmaterialien für Schulabschluss und Ausbildung: Schlaukopf (<https://www.schlaukopf.de/>)
- Materialien für einen spielerischen Einstieg in das Schreiben, Englisch und Mathematik: Lesejule (<https://lesejule.de/>), Levrai (<https://levrai.de/>)
- Materialien für die Bereiche Ernährung und Bewegung: Buchstäblich fit – Besser lesen und schreiben mit den Themen Ernährung und Bewegung (<https://www.ble-medienservice.de/1735/buchstaeblich-fit-besser-lesen-und-schreiben-mit-den-themen-ernaehrung-und-bewegung>)
- Materialien zur Verbesserung der Deutschkenntnisse: Deutsch und deutlich (<https://www.deutschunddeutlich.de/>)

4 Story Cubes sind Würfel mit Symbolen oder Wörtern, die zu Schreibenanlässen anregen.

5 vgl. <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/projekte/vhs-lernportal/index.php>

6 Verstetigung: Wie können Lerncafés langfristig etabliert werden?

Um Lerncafés und ähnliche Angebote langfristig im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung verankern zu können, ist es notwendig, diese im Rahmen von Regelstrukturen in Form einer dauerhaften Finanzierung einzubinden. Dies gewährleistet die Finanzierung von fest angestelltem Personal als Grundpfeiler für die Arbeit in Lerncafés, da Kontinuität für die erfolgreiche Etablierung von Lerncafés essenziell ist. Auch die dauerhafte Finanzierung von Bufdis als Unterstützung ist hier von Bedeutung. Bezüglich der Ansprache der Zielgruppe, der Öffentlichkeitsarbeit und auch der räumlichen Verortung ist für die Verstetigung von Lerncafés zudem die Anbindung an Sozialraumakteure Erfolg versprechend. Wie die dauerhafte Verstetigung von Projektansätzen der Alphabetisierung und Grundbildung in Regelstrukturen gelingen kann, wird im Beitrag von Hella Krusche und Petra Mundt (in diesem Band) näher ausgeführt.

Literatur

- Aßmann, D., Fleischer, A., Göbel, L., Hastrich, H., Novaki, R. & Schiener, H. (o. J.). *Dort lernen wo es Spaß macht: Lerncafés GrubiNetz*, Broschüre. Verfügbar unter <https://www.grubinetz.de/app/download/14133125932/Brosch%C3%BCre+Lerncaf%C3%A9+GrubiNetz.pdf?t=1558596862> (Zugriff am: 14.12.2021).
- Cremer, A., Fries, R., Smilek, N. & Strauß, R. (2015). *Netzwerk Bildung. Kommunale Alphabetisierungs- und Grundbildungsstrategien am Beispiel der Stadt Trier*. Broschüre. Verfügbar unter <https://grundbildung.trier.de/File/apag-praxishandreichung-2015-kl.pdf> (Zugriff am: 14.12.2021).

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Überblick über eingerichtete Lerncafés	228
--------	--	-----

Lernstuben – eine neue Lernumgebung für Erwachsene im Kanton Zürich (Schweiz)

MARTINA ALIG, KATHARINA GÖTSCH

Schlagworte

Grundkompetenzförderung Kanton Zürich, Grundkompetenzen, Lernstuben Zürich, Grundbildung Schweiz

Keywords

basic skill promotion Canton of Zurich, basic skills, Lernstuben Zurich, basic education Switzerland

Abstract Deutsch

Von der Vision zur Realität: Im folgenden Beitrag wird das Projekt *Lernstuben* vorgestellt, das seit 2017 im Kanton Zürich realisiert wird. Die Lernstuben bieten einen niederschweligen (Wieder-)Einstieg in das lebenslange Lernen und befähigen Menschen mit geringen Grundkompetenzen zur Bewältigung von Alltag und Beruf. Mittlerweile existieren vier Lernstuben und bis Ende 2024 soll ein überregionales Netz aus Lernstuben gesponnen werden. In diesem Beitrag wird die Entstehung der Lernstuben erläutert und es werden ihre spezifischen Charakteristika und Erkenntnisse aus den ersten drei Jahren Projektarbeit dargestellt. Gleichzeitig wird auf die Förderstrukturen in der Schweiz eingegangen.

Abstract English

From vision to reality: The following article presents the *Lernstuben* project, which has been implemented in the Canton of Zurich since 2017. The "Lernstuben" offer a low-threshold (re-)entry into lifelong learning and enable people with poor basic skills to cope with everyday life and work. There are now four "Lernstuben", and by the end of 2024 there shall be a network of "Lernstuben" across the Canton of Zurich. This article explains the creation of the "Lernstuben" and describes their specific characteristics as well as the findings from the first three years of this project. At the same time, the funding structures in Switzerland will be discussed.

1 Zur Einleitung

Grundkompetenzen sind eine wesentliche Voraussetzung, um den privaten und beruflichen Alltag erfolgreich bewältigen zu können. Das Programm Grundkompetenzen am Mittelschul- und Berufsbildungsamt der Bildungsdirektion Kanton Zürich unterstützt Personen im erwerbsfähigen Alter dabei, ausreichend lesen, schreiben und rechnen zu lernen sowie digitale Geräte anwenden zu können. Damit fördert das Programm den (Wieder-)Einstieg in eine persönliche Bildungslaufbahn, ermöglicht den Anschluss an eine berufliche Nachholbildung und hilft dabei, die Anforderungen einer zunehmend digitalisierten Welt zu bewältigen.

Die Maßnahmen der Grundkompetenzförderung streben eine Kultur des lebenslangen Lernens an – ein Anspruch, der im schweizerischen Bundesgesetz über die Weiterbildung vom 20. Juni 2014 in *Artikel 13 Grundkompetenzen Erwachsener* (vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft 2014) wie folgt festgehalten ist:

„**Art. 13 Grundkompetenzen Erwachsener**

¹ Grundkompetenzen Erwachsener sind Voraussetzungen für das lebenslange Lernen und umfassen grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten in den folgenden Bereichen:

- a. Lesen, Schreiben und mündliche Ausdrucksfähigkeit in einer Landessprache;
- b. Grundkenntnisse der Mathematik;
- c. Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien.

² Die Anbieterinnen und Anbieter von Kursen zum Erwerb und zum Erhalt von Grundkompetenzen Erwachsener sorgen für eine praxisnahe Ausgestaltung des Angebots, indem sie im Alltag relevante gesellschaftliche, wirtschaftliche und rechtliche Themen in die Vermittlung von Grundkompetenzen Erwachsener einbeziehen.“

Um Grundkompetenzen bei Erwachsenen zu fördern, können Schweizer Kantone mit dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)¹ eine Leistungsvereinbarung abschließen, in welcher Ziele und Maßnahmen zur Grundkompetenzförderung festgelegt werden. Wenn die Kantone sich zu dieser programmatischen Förderung verpflichten, erhalten sie vom Bund Fördermittel, die gesamtschweizerisch proportional zur Bevölkerung aufgeteilt sind. Dieses vom Bund erhaltene Budget müssen die Kantone mit eigenen Mitteln in mindestens derselben Höhe aufwiegen.

In der Projektphase von 2017 bis 2020 galt es, bestehende Maßnahmen zu identifizieren, neue zu schaffen und zu koordinieren sowie einen Programmmentwurf zu erarbeiten. Anschließend lud der Bund die Kantone ein, eine Programmvereinbarung für die erste reguläre Programmperiode von 2021 bis 2024 einzureichen. Die Projektleitung des Mittelschul- und Berufsbildungsamts Zürich legte dem Bund und dem Kanton Zürich ebenfalls ein Programm mit Zielen und Maßnahmen zur Grundkompetenzförderung vor. Dieses wurde im März 2021 einstimmig vom Kantonsrat angenommen und vom Bund bewilligt.

¹ Weitere Informationen zur Grundkompetenzförderung des SBFI finden Sie auf: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/weiterbildung/grundkompetenzen-erwachsener.html>

Das Programm Grundkompetenzen Zürich wird mit einem dreistufigen Fördermodell umgesetzt: Die erste Förderstufe besteht aus niederschweligen und aufsuchenden Lernangeboten für die Zielgruppen „Working Poor“² und „Erwachsene ohne berufliche Grundbildung“. Diese Angebote werden in den sogenannten Lernstuben zur Verfügung gestellt. Daran anschließend folgen auf Stufe zwei Grundkompetenzkurse und -projekte der nicht-formalen Weiterbildung. Diese Kurse finden in klassischen, schulischen Lernsettings statt. Die dritte Stufe des Zürcher Fördermodells bereitet mit dem Basiskurs Grundkompetenzen³ auf eine berufliche Nachholbildung und auf die Kurse des Sekundarabschlusses für Erwachsene⁴ vor.

Das Programm Grundkompetenzen als Maßnahmenbündel einer kantonalen Verwaltung sieht vor allem die Finanzierung von Kursen und Projekten vor. Die Lernstubenkurse finanziert es bereits vollumfänglich mit den von Bund und Kanton bewilligten Geldern. Vorgesehen ist, dass zukünftig alle Maßnahmen des Fördermodells zu hundert Prozent finanziert werden können. Der Kanton Zürich hat die Änderung des entsprechenden kantonalen Gesetzes bereits beauftragt. Die Förderziele des Programms Grundkompetenzen Zürich bestehen jedoch nicht nur in der adäquaten Finanzierung von zielgruppengerechten Maßnahmen. Die Maßnahmen werden vom Programmteam zudem gesteuert und selbst umgesetzt – dies in den Handlungsfeldern Alltagsbewältigung, Berufsbefähigung, digitale Kompetenzen, Öffentlichkeitsarbeit und Sensibilisierung, Professionalisierung und Zusammenarbeit. Die Lernstuben sind primär der „Alltagsbewältigung“ und den „digitalen Kompetenzen“ zugeordnet, finden jedoch in jedem der Handlungsfelder ihre Verbindungen.

2 Lernstuben: Idee und Umsetzung

Im Jahr 2020 wurden im Kanton Zürich die ersten vier Lernstuben eröffnet. Bis Ende 2024 soll im ganzen Kanton ein Netz aus bis zu 16 regionalen Lernstuben entstehen. Die Lernstuben werden in der ersten Programmphase bis 2024 auf Projektbasis umgesetzt. Nach einer für Mitte 2023 geplanten Evaluation soll entschieden werden, ob und inwiefern diese neue Lernstruktur ein reguläres Angebot des Programms Grundkompetenzen werden soll. Ziel des Projekts *Lernstuben* ist das Bereitstellen einer nie-

2 Gemäß dem Bundesamt für Statistik werden mit „Working Poor“ Personen bezeichnet, die mindestens einer Wochenstunde bezahlter Arbeit nachgehen und in einem Haushalt unter der Armutsgrenze leben (Bundesamt für Statistik 2002, Working Poor in der Schweiz, S. 7).

3 Der Basiskurs greift in seiner Grundidee zurück auf den «Vorbereitungskurs Grundkompetenzen» des Kantons Solothurn (<https://so.ch/verwaltung/departement-fuer-bildung-und-kultur/amt-fuer-berufsbildung-mittel-und-hochschulen/berufliche-grundbildung/berufsabschluss-fuer-erwachsene/vorbereitungskurs-grundkompetenzen/>). Weitere Informationen zum Basiskurs an der EB Zürich finden Sie auf: <https://www.eb-zuerich.ch/angebot/basiskurs-grundkompetenzen.html>

4 Die obligatorische Schulzeit in der Schweiz dauert in der Regel neun Jahre und wird in zwei Stufen absolviert: Die erste Stufe bildet die Primarschule von der 1. bis zur 6. Klasse, die zweite Stufe bildet die Sekundarstufe von der 7. bis zur 9. Klasse. Anschließend kann eine weiterführende Schule (Tertiärstufe) oder eine Berufslehre mit Berufsabschluss absolviert werden, die in der Regel drei oder vier Jahre dauert. Beide Abschlüsse, der Sekundarabschluss und der Berufsabschluss, können auch im Erwachsenenalter nachgeholt werden. Weitere Informationen finden Sie hier: <https://www.zh.ch/de/bildung/berufs-studien-laufbahnberatung/laufbahnberatung/bildungsabschluss-nachholen.html> Weiterführende Informationen zum Schweizer Bildungssystem finden Sie hier: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/bildungsraum-schweiz/bildungssystem-schweiz.html>

derschweligen Lernstruktur, die bildungsungewohnte Erwachsene dazu befähigt, Voraussetzungen für das lebenslange Lernen zu erwerben oder wiederzuerlangen und die ihnen den Einstieg in eine persönliche Weiterbildungslaufbahn ermöglicht. In diesem Kapitel wird aufgezeigt, wie die Idee einer Lernstube entstand, mittels eines Projekts umgesetzt wurde und welche Herausforderungen sich für das Bereitstellen niederschwelliger Angebote im Kanton Zürich stellen.

2.1 Die Hauptzutaten einer Lernstube

Wer nicht genügend lesen, schreiben oder rechnen kann, dem fällt es oft schwer, dies öffentlich zu bekunden und/oder Hilfe in Anspruch zu nehmen. Dies gilt insbesondere für jene Personen, welche die obligatorische Schulzeit in der Schweiz vollständig absolviert haben. Bei ihnen hat die schulische Lernumgebung mit ihren didaktischen Ansätzen und Lernmethoden nicht gegriffen – und eine schulische Lernumgebung erinnert sie oftmals an ihre Bildungsmisserfolge. Gerade durch ihre Lernerfahrungen in der Schule weisen die betroffenen Personen häufig Bildungswiderstände auf (vgl. Neuenschwander 2009, S. 83) und laufen so Gefahr, den Anschluss an das lebenslange Lernen zu verlieren. Personen mit geringen Grundkompetenzen arbeiten zudem oft in Berufen, die wenig in firmeninterne Weiterbildung investieren (vgl. ebd.), leben finanziell in bescheidenen Verhältnissen und häufig nahe der Armutsgrenze (vgl. Grämiger & Sgier 2015, S. 8; BASS AG 2007, S. 1).

Die Zielgruppe des Programms Grundkompetenzen besteht zusammengefasst also aus Personen, die weder über die notwendigen Ressourcen noch über eine lernförderliche Einstellung für das Besuchen eines Weiterbildungskurses im Rahmen eines schulischen Settings verfügen. Um diesen Personen überhaupt erst den Wiedereinstieg in das Lernen zu ermöglichen, müssen die Angebote in einer alternativen Lernumgebung stattfinden und möglichst kostengünstig sein. Aus diesen Überlegungen ist unter anderem die Idee einer Lernstube entstanden:

Eine Lernstube⁵ ist ein Ort, der bei Erwachsenen, die eine wenig positive Bildungslaufbahn durchlebt haben, die Lust und Freude am Lernen (wieder) weckt. Deshalb unterscheidet sich dieser Lernort räumlich klar von einem Unterrichtszimmer. Er ist öffentlich zugänglich und liegt möglichst innerhalb des Wohn- oder Arbeitsumfeldes der Betroffenen, damit sie nicht an einen weit entfernten Schulungsort reisen müssen. Das Herz jeder Lernstube bildet die persönliche Beziehung, die zu den Lernenden aufgebaut wird, dies durch die sogenannte Lernstuben-Animation. Die Lernstuben-Animation ist die erste Ansprechperson für Besucher:innen. Sie berät, begleitet und verweist an entsprechende Angebote, koordiniert alle Lernstubenangebote und fördert die Vernetzung ihrer Lernstube mit anderen Lernstuben. Sie bewirbt die Lernstube und deren Angebote, plant Veranstaltungen und ist für die Berichterstattung verantwortlich. Ihr zur Seite stehen Freiwillige, die in den verschiedenen Angeboten mitberaten und unterstützen.

Zu den Lernangeboten einer Lernstube gehören nebst der Beratung in der Regel zwei Jahreskurse Grundkompetenzen mit je einem Förderschwerpunkt, ein Schreib-

5 Was ist eine Lernstube? Erfahren Sie mehr im Animationsfilm: <https://www.youtube.com/watch?v=THkaSgyFeMo>

dienst und eine Bewerbungswerkstatt, Workshops sowie ein Kinderbetreuungsangebot. Die niederschweligen Grundkompetenzkurse sollen der Zielgruppe den Zugang zu klassischen Weiterbildungskursen in schulischen Settings erleichtern. Bei den Kursen handelt es sich um Jahreskurse, die sehr individuell gestaltet sind und sich den jeweiligen Bedürfnissen der Teilnehmenden anpassen. Alle Kurse sind handlungsorientiert und fächerübergreifend, das heißt, es werden jeweils nicht einzelne Kompetenzen geschult, sondern alle Grundkompetenzen gleichzeitig mit entsprechenden Schwerpunkten vermittelt. Die Jahreskurse werden von regional etablierten, professionellen privaten oder staatlichen Anbieterinstitutionen (Sprachschulen und Stiftungen mit Weiterbildungsauftrag) durchgeführt, die eine ausgewiesene Expertise und entsprechende Qualifikationen im Bereich Grundkompetenzen vorweisen können.

Jede Lernstube arbeitet mit einem Schreibdienst⁶ zusammen, der beim Lesen und Verfassen von Briefen und beim Ausfüllen von Formularen beispielsweise an Behörden oder Schulen hilft. Die mit den Lernstuben kooperierenden Schreibdienste werden entweder in der Lernstube angeboten oder sie führen ihre Tätigkeiten an einem mit der Lernstube verknüpften Ort durch. Zudem findet eine sogenannte Bewerbungswerkstatt statt, die ausschließlich und gezielt bei der Arbeitssuche unterstützt.

In kurzen Schulungsinputs, den Workshops, werden spezifische Themen wie Wohnungssuche, Umgang mit Geld, Gesundheit, Bedienung von Computer und Smartphone etc. behandelt. Die Workshops werden ebenfalls von professionellen Anbieterinnen und Anbietern oder von kantonalen Fachstellen wie der Schuldenberatung Zürich durchgeführt.

Besonderes Augenmerk wird in den Lernstuben zudem auf digitale Kompetenzen gelegt, sowohl in den Workshops und Jahreskursen als auch bei Lernenden und Kursleitenden. Dazu hat das Programm Grundkompetenzen die sogenannte „eLounge“ konzipiert.⁷ Die eLounge ist Bestandteil des Webauftritts des Programms Grundkompetenzen und ein umfassendes Open Educational Resource (OER) Lernportal für Erwachsene mit geringen Grundkompetenzen. Es stellt digitale Werkzeuge für das Lernen und den Unterricht in den Bereichen Grundkompetenzen und Deutsch als Zweitsprache bereit und bietet eine Arbeitsumgebung für die Lernstuben-Animationen.

Ein gemütlicher und digital modern ausgestatteter Lernort, eine persönliche und individuelle Lernbeziehung sowie eine spezifisch niederschwellige Angebotspalette stellen die drei Hauptingredienzen einer Zürcher Lernstube dar. Die Idee des Projekts ist einfach, die Umsetzung dieser neuen Lernstruktur als kantonales Projekt hat sich als komplex, Kräfte fordernd, aber vor allem auch als echter Gewinn für das Programm Grundkompetenzen herausgestellt. Bis die oben beschriebene Vision einer Lernstube tatsächlich umgesetzt werden konnte, mussten neue Arbeitsprozesse ge-

6 Es gibt im Kanton Zürich in vielen Gemeinden Schreibdienste, die Hilfesuchende unterstützen, sei dies beim Verstehen von Briefen, Ausfüllen von Formularen oder Erstellen von Bewerbungsunterlagen.

7 <http://www.lernstuben.ch/>

schaffen und ein neues Vertrags- und Finanzmanagement installiert werden, rechtliche Abklärungen getroffen und eine Gesetzesänderung initiiert sowie zusätzliches Projektpersonal eingestellt und eingearbeitet werden.

2.2 Herausforderungen für eine Lernstube im Kanton Zürich

Die mitunter größten Herausforderungen für das Bilden einer Lernstube waren und sind die Finanzierung sowie die Regelung der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Projektpartner:innen.

Eine Zürcher Lernstube wird stets von drei unterschiedlichen Projektpartnerinstitutionen betrieben: vom Mittelschul- und Berufsbildungsamt als einer *kantonalen Behörde*, von einer *Trägerschaft* und von einer oder mehreren *Anbieterinstitution(en)*. Diese drei stellen zusammen das Lernstuben-Personal: die Animationen, die Kursleitenden der verschiedenen Angebote und die Freiwilligen. Als *Trägerschaft* einer Lernstube werden Organisationen bezeichnet, die bereits Zugang zur Zielgruppe haben und geeignete niederschwellige Lernräume anbieten können, beispielsweise gemeinnützige Stiftungen und Vereine, Betriebe der Arbeitsintegration sowie andere nicht-gewinnorientierte Vereinigungen. Die Trägerschaften der ersten vier Lernstuben sind demnach ein Familienverein in der Stadt Zürich, ein Arbeitsintegrationsbetrieb der Stadt Kloten, eine Stiftung für von Armut bedrohte oder betroffene Personen sowie eine Stiftung mit Bildungsauftrag für die Gemeinde Dübendorf. Bei den *Anbieterinstitutionen* handelt es sich um gewinnorientierte Sprach- und Grundkompetenzschulen der Erwachsenenbildung oder um Stiftungen und Vereine, die eigene Weiterbildung betreiben. Die Anbieterinstitutionen stellen die Angebote für die Lernstube bereit: die Jahreskurse Grundkompetenzen, die Workshops, den Schreibdienst und die Bewerbungswerkstatt.

Die Zusammenarbeit von gewinn- und nicht-gewinnorientierten Organisationen gemeinsam mit einer kantonalen Behörde hat ein neues Vertragsmanagement gefordert sowie das Einführen der aufwandorientierten – einer behörden-unüblichen – Finanzierung. Zudem wurde eine Förderrichtlinie erarbeitet, welche die Zusammenarbeit der verschiedenen Parteien möglichst lückenfrei regelt: Der „Leitfaden Lernstuben“ legt die Kriterien und Finanzierungsbedingungen für eine Lernstube dar, steuert die Angebotsinhalte und beschreibt die wichtigsten Betriebsabläufe einer Lernstube. Der Leitfaden wurde in der Konzeptphase der Lernstuben (2018 bis 2019) erarbeitet und wird mit jeder Lernstuben-Zusammenarbeit kontinuierlich verbessert.

Eine weitere Herausforderung für das Projekt *Lernstuben* bilden die kantonalen gesetzlichen Grundlagen für die Finanzierung von Angeboten im Bereich Grundkompetenzen im Rahmen der allgemeinen Weiterbildung. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Förderung von Grundkompetenzen wären im Kanton Zürich eigentlich gegeben. In der Verfassung des Kantons Zürich ist das Schaffen von Fördermassnahmen zugunsten bildungsungehobener Personen wie folgt formuliert: „Um die tatsächliche Gleichstellung zu erreichen sind Fördermassnahmen zu Gunsten von Benachteiligten zulässig“ (Schweizerische Eidgenossenschaft 2005). Trotzdem kann der Kanton Zürich Fördermassnahmen im Bereich Grundkompetenzen

nicht angemessen finanzieren, was sich in den aktuellen Bestimmungen im Einführungsgesetz zum Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 14. Januar 2008 (vgl. Kanton Zürich 2008) und der Verordnung über die Finanzierung von Leistungen der Berufsbildung vom 24. November 2010 (vgl. Kanton Zürich 2010) begründet. Die Zusammenarbeit mit privaten Anbietern kann derzeit nur auf Projektbasis erfolgen und ein notwendiger, stabiler und längerfristiger Betrieb von regionalen Angeboten in einer Lernstube ist nicht möglich. Zudem können Grundkompetenzkurse im Kanton Zürich bei privaten wie bei staatlichen Anbietenden nicht adäquat finanziert/subventioniert werden. Projekte etwa können nur zu 75 Prozent durch Staatsbeiträge unterstützt werden. Das heißt, die Trägerschaft einer Lernstube muss 25 Prozent der Projektkosten selbst tragen können⁸, was für potenzielle Trägerschaften bisweilen schwierig umzusetzen ist.

Um diese Hürde im besagten kantonalen Gesetz zu überwinden, beauftragte der Regierungsrat die Bildungsdirektion, eine Vorlage zur Ergänzung der gesetzlichen Grundlagen im Bereich Weiterbildung Grundkompetenzen zu erarbeiten (vgl. Kanton Zürich 2019). Die Gesetzesänderung ist 2020 erarbeitet worden (vgl. Kanton Zürich 2020) und soll spätestens 2022 vom Zürcher Parlament verabschiedet werden.

3 Erfahrungen aus der Pilotphase

Der Aufbau einer neuen Lernstruktur braucht Zeit. Die Konzeptionsphase, in welcher die Finanzierungspraxis, die Verträge und die Richtlinie erarbeitet wurden, war ebenso aufwendig wie die Umsetzungsphase, die durch die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie verzögert wurde. Nach drei Jahren Vorbereitung und Umsetzung der ersten vier Lernstuben gibt es bereits einige wichtige Erkenntnisse, die für die nächsten Lernstuben mitgenommen werden können:

Ein einziges Modell „Lernstube“ gibt es nicht – so heterogen wie die Zielgruppe Grundkompetenzen (vgl. Sahrai, Gerdes, Drucks u. a. 2011) ist, so unterschiedlich sind auch die einzelnen Regionen mit ihren kulturellen Eigenheiten im Kanton Zürich. Dies bedeutet, dass es bei jeder neuen Lernstube zu überlegen gilt, wie sie in das Lernstubennetz hineinpasst und wo allenfalls die Angebote an die spezifischen Örtlichkeiten angepasst werden müssen.

Ansprechende, gemütliche Räumlichkeiten, in welchen es Platz für Gespräche und Unterstützung gibt, sind eine wichtige Grundvoraussetzung für eine Lernstube. Daher ist für die Pilotphase der Begriff „Stube“ gewählt worden. Denkbar für dieses niederschwellige Lernsetting sind auch andere Begriffe wie „Lernatelier“, „Lerncafé“, oder „Lernforum“. Der Begriff der „Stube“ wird dabei jedoch durchaus modern ge- deutet: So wie in den heutigen Stuben der Fernseher und das Handy ihren Platz haben, so haben die digitalen Medien dies auch in einer Zürcher Lernstube als einem modernen Lernort, der digitales, handlungsorientiertes und selbstorganisiertes Ler-

8 Diese 25 Prozent können in Form von anrechenbaren Eigenleistungen erfolgen und sich beispielsweise aus Mietkosten, Infrastrukturkosten wie Strom etc. oder Kosten für den Cafeteria-Betrieb oder die Kinderbetreuung zusammensetzen.

nen fördert und eine eigens für die Lernstuben entwickelte Arbeitsumgebung zur Verfügung stellt. Um digitale Technologien zu schulen, ist eine zeitgemäße Infrastruktur unumgänglich. Jede Lernstube wird jeweils mit zusätzlichen Laptops und Tablets ausgestattet, wenn nicht genügend Geräte vorhanden sind.

Die Angebote in einer Lernstube müssen professionell sein. Darum arbeitet das Programm Grundkompetenzen einerseits mit Institutionen zusammen, die eine ausgewiesene Expertise auf dem Gebiet vorweisen. Daneben gibt es für das Lernstubenpersonal ein Schulungsprogramm, das kostenlose Webinare und Workshops anbietet. Für das Lernstubenpersonal sind diese Schulungen teilweise Pflicht, sie sind aber offen für alle Interessierten im Kanton Zürich, in der Schweiz und im gesamten deutschsprachigen Raum. Die Webinare werden auf der eLounge halbjährlich ausgeschrieben.

Eine qualitativ hochwertige Berichterstattung ist für die Rechtfertigung des Projekts gegenüber den Geldgebenden wichtig, insbesondere auch in Bezug auf den Entscheid, ob die Lernstuben vom Projektstatus in ein reguläres Angebot des Programms Grundkompetenzen überführt werden sollen. Die Evaluationsergebnisse aus dem ersten Jahr haben gezeigt, dass die Kernzielgruppe noch besser erreicht werden muss. Es kann jedoch festgehalten werden, dass sich der Zugang zu dieser Personengruppe langsam verbessert – dies dank der kontinuierlichen Vernetzung und der gezielten Sensibilisierung durch die Lernstuben-Animationen und das Programmteam.

Die Pandemie hat die Situation für Erwachsene mit geringen Grundkompetenzen verschärft. Die Lernstuben entlasten hier auch die Regionalen Arbeitsvermittlungszentren (RAV) sowie die Sozialdienste und fangen Personen auf, die dringend Hilfe im Alltag oder für das Berufsleben benötigen.

4 Ein Ausblick

Basierend auf den gewonnenen Erfahrungen und der gelungenen Zusammenarbeit ist es durchaus vorstellbar, dass die Lernstuben ein fester Bestandteil der Zürcher Weiterbildungslandschaft werden. Die für 2023 geplante Evaluation wird mehr Erkenntnisse bringen. Die Vision des Lernstuben-Netztes, das sich über den ganzen Kanton erstreckt, ist noch nicht zu Ende gesponnen, aber das Programm Grundkompetenzen ist auf einem guten Weg dahin. Die Grundkompetenzförderung ist wichtig, damit jede erwachsene Person die Möglichkeit hat, ein aktives Mitglied der Gesellschaft zu werden und zu bleiben. Die Lernstuben helfen dem Programm Grundkompetenzen Zürich, durch ihre physische Präsenz und durch den Webauftritt, ganz konkret auf das Thema aufmerksam zu machen und zu sensibilisieren. Die Lernstuben werden fortlaufend weiterentwickelt und es werden neue Kontakte mit interessierten potenziellen Partnerinnen und Partnern geknüpft. Denkbar ist auch eine Weiterentwicklung der Zürcher Lernstuben nach dem Vorbild der Mehrgenerationenhäu-

ser der AlphaDekade in Deutschland oder der „Literacy houses“⁹ in den Niederlanden. Das Programmteam hofft, in Zukunft viele dieser vielversprechenden und schon vorhandenen Ideen auch im Kanton Zürich aufnehmen und umsetzen zu können.

Literatur

- BASS AG (Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien) (2007). *Massnahmen zur Ansprache bildungsbenachteiligter Personen. Schlussbericht*. Bern. Verfügbar unter https://www.buerobass.ch/fileadmin/Files/2007/ERZ_Bildungsbenachteiligte_definitiver_Schlussbericht.pdf (Zugriff am: 29.10.2021).
- Bundesamt für Statistik (2002). *Working Poor in der Schweiz. Konzepte, Ausmass und Problemlagen aufgrund der Daten der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung*. Neuchâtel. Verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/337495/master> (Zugriff am: 29.10.2021).
- Grämiger, B. & Sgier, I. (2015). Einleitung. In SVEB, B. Grämiger & C. Märki (Hrsg.), *Grundkompetenzen von Erwachsenen fördern. Modelle, Perspektiven, Best Practice*, Band 1 der SVEB-Publikationsreihe Praxis, S. 8–12. Zürich.
- Kanton Zürich (2008). *Einführungsgesetz zum Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 14. Januar 2008*. Verfügbar unter https://www.zh.ch/de/politik-staat/gesetzbeschluesse/gesetzessammlung/zhlex-ls/erlass-413_31-2008_01_14-2011_01_01-098.html (Zugriff am: 29.10.2021).
- Kanton Zürich (2010). *Verordnung über die Finanzierung von Leistungen der Berufsbildung vom 24. November 2010*. Verfügbar unter https://www.zh.ch/de/politik-staat/gesetzbeschluesse/gesetzessammlung/zhlex-ls/erlass-413_312-2010_11_24-2011_01_01-103.html (Zugriff am: 29.10.2021).
- Kanton Zürich (2019). *Regierungsratsbeschluss Nr. 75/2019. Förderung und Erhalt von Grundkompetenzen Erwachsener, Gesetzgebung und Programm, Auftrag*. Verfügbar unter <https://www.zh.ch/de/politik-staat/gesetzbeschluesse/beschluesse-des-regierungsrates/rrb/regierungsratsbeschluss-75-2019.html> (Zugriff am: 29.10.2021).
- Kanton Zürich (2020). *Regierungsratsbeschluss Nr. 873/2020. Beschluss des Kantonsrates über die Bewilligung eines Rahmenkredites für 2021–2024 für das Programm Grundkompetenzen Erwachsener, Antrag an den Kantonsrat*. Verfügbar unter <https://www.zh.ch/de/politik-staat/gesetzbeschluesse/beschluesse-des-regierungsrates/rrb/regierungsratsbeschluss-873-2020.html> (Zugriff am: 29.10.2021).
- Neuenschwander, M. P. (2009). Bildungsferne Personen in der Weiterbildung des Kantons Zürich. *Konzept Weiterbildung im Kanton Zürich*, S. 78–92. Verfügbar unter <http://www.kontextweiterbildung.ch/assets/Uploads/documents/2009-09-Konzept-Weiterbildung.pdf> (Zugriff am: 29.10.2021).

9 Weitere Informationen zu diesem Projekt der „Reading & Writing Foundation“ der Niederlande finden Sie hier: <https://www.lezenenschrijven.nl/reading-and-writing-foundation>

- Sahrai, D., Gerdes, J., Drucks, S. & Tuncer, H. (2011). Eine Typologie des funktionalen Analphabetismus. Strukturelle Bestimmungen und notwendige Differenzierungen zur Analyse einer schwer greifbaren und heterogenen Zielgruppe. In Projektträger im DLR e. V. (Hrsg.), *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache*, S. 33–58. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2005). *Die Publikationsplattform des Bundesrechts. Verfassung des Kantons Zürich vom 27. Februar 2005*. Art. 11, Abs. 5 Rechtsgleichheit. Verfügbar unter https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2006/14_fga/de (Zugriff am: 29.10.2021).
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2014). *Die Publikationsplattform des Bundesrechts. Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG)*. Verfügbar unter <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2016/132/de> (Zugriff am: 29.10.2021).

Grundbildung im ländlichen Raum – Erfahrungsberichte aus der Praxis

CORNELIA EBERHARDT, JENNIFER HAINES-STAUDT, WOLFGANG HILLENBRAND,
GISELA WINKLER, SNEŽANA WERNER

Schlagworte

Versorgungsstrukturen, Angebotsgestaltung, Bildungsinstitutionen, ländliche Räume

Keywords

supply structure, supply design, educational institutions, rural areas

Abstract Deutsch

Der folgende Artikel beleuchtet die Grundbildungsarbeit im ländlichen Raum aus verschiedenen Blickwinkeln. Drei Kursleitende aus unterschiedlichen Regionen und ihre Teilnehmenden sowie ein Mitarbeiter auf Institutionsebene kommen zu Wort. Sie thematisieren u. a. versteckte Kosten, mögliche Kooperationen auf Ebene der Einrichtungen, das hohe Engagement aller Beteiligten, anschlussfähige Angebotsgestaltung und -bewerbung mit Blick auf die Zielgruppe sowie ortsunabhängige digitale Angebote.

Abstract English

The following article examines basic education work in rural areas from different perspectives. Three course instructors from different regions and their students, as well as a representative of the institute level, were interviewed for the purpose of the article. They discuss hidden costs, institutional cooperation, the strong commitment from all involved persons, offers and presentations of training courses that address the target group, as well as online learning offers that are independent from locations.

1 Einleitung

Ungeachtet der vielfältigen in der Wissenschaft entwickelten Indexverfahren zur Abgrenzung ländlicher Räume lassen sich folgende Merkmale ländlicher Räume benennen: „[...] eine geringe Bevölkerungs- und Siedlungsdichte, kleine Orts- und Gemeindegroßen, hohe Anteile nicht besiedelter Flächen sowie eine geringe Zentralität bzw. große Entfernungen zu Zentren“ (Küpper 2020). Gerade die Parameter „kleine Ortsgrößen“ sowie „geringe Zentralität bzw. große Entfernung zu Zentren“ weisen darauf

hin, dass sich Bildungsangebote regelrecht erarbeitet, meistens „erfahren“ werden müssen. Es sind also zumindest ein hohes Maß an Mobilitätsbereitschaft und ein erheblicher Zeiteinsatz erforderlich, um an Bildung teilnehmen zu können. Will Grundbildung die Menschen auch in diesen Gebieten erreichen, müssen strukturelle Besonderheiten ländlicher Gebiete in den Blick genommen werden. Das geschieht in diesem Beitrag nun bewusst nicht in Form einer streng methodisch durchgeführten empirischen Erhebung und systematischen Analyse der so gewonnenen Daten. Die Ausführungen basieren vielmehr auf persönlichen und subjektiven Einblicken derjenigen, die in das Lehr-/Lerngeschehen eingebunden und in ihrer täglichen Arbeit unmittelbar mit den Chancen wie auch Restriktionen der Bildungsarbeit im ländlichen Raum konfrontiert sind. So gesehen geht es im ethnomethodologischen Verständnis um die „Insiders View“. Dazu gehören nicht zuletzt auch die Lernenden, deren Eindrücke ländlicher Bildungsarbeit hier ebenfalls zur Sprache kommen.

Im ersten Abschnitt macht Gisela Winkler (pädagogische Mitarbeiterin im Konrad-Martin-Haus, Naumburg) auf die versteckten Kosten und den hohen persönlichen Einsatz aller Beteiligten im ländlichen Raum aufmerksam. Die von vielen bisher unentgeltlich aufgebrachte Mehrarbeit muss bei der Finanzierung zukünftiger Angebote mitbedacht werden.

Cornelia Eberhardt (Projektkoordinatorin im Mehrgenerationenhaus Neustadt, Wied) sieht in den persönlichen Beziehungen einen großen Mehrwert für das Lernen im ländlichen Raum. Damit dieser Mehrwert zum Tragen kommen kann, braucht es jedoch entsprechende institutionelle Strukturen, wie sie zum Beispiel Mehrgenerationenhäuser bieten können.

Im darauffolgenden Abschnitt nimmt Wolfgang Hillenbrand (Projektentwickler bei EUCON e. V., EUSPIN und BBJ Consult) die institutionelle Ebene in den Blick und zeigt die Bedeutung von Netzwerkarbeit zwischen Bildungsträgern und anderen kommunalen Versorgungsstrukturen auf. Nur wenn diese aufeinander zugehen und bei der Akquise sowie der Angebotsplanung und -umsetzung miteinander kooperieren, kann Bildungsarbeit im ländlichen Raum gelingen.

Jennifer Haines-Staudt (Projektkoordinatorin für die vhs Offenbach am Main) zeigt anhand eigener Erfahrungen Chancen des digitalen Lernens für den ländlichen Raum auf. Online-Lernen kann das Grundbildungsangebot gerade im ländlichen Raum verbessern. Auch dafür müssen jedoch zunächst entsprechende Strukturen geschaffen werden.

Abschließend werden die generellen Implikationen für Entscheidungsträger von Bildungsmaßnahmen aufgezeigt, die sich aus den in der Praxis gemachten Erfahrungen ableiten lassen.

2 Hoher Einsatz und versteckte Kosten – Bildungsarbeit im ländlichen Raum fordert von allen Beteiligten „mehr“

Gisela Winkler arbeitet im Bereich Grundbildung im Burgenlandkreis (Sachsen-Anhalt). Sie ist Mitbegründerin des lokalen Bündnisses Grundbildung, das sich zum Ziel gesetzt hat, nachhaltige, leicht zugängliche und lebensweltbezogene Angebote für Erwachsene im Landkreis zu etablieren.

Wer einmal beginnt, nach versteckten Kosten und Hindernissen zu suchen, findet sie überall: Das betrifft beispielsweise die Zeit, die für Netzwerkarbeit gebraucht wird, damit ein Gefühl von Zuverlässigkeit entsteht. Weiterhin kommt es zu Anrufen und Nachfragen, ohne die es keine belastbare Lernbeziehung mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gibt. Außerdem benötigen diese Unterstützung bei Formularen, Internetrecherchen und anderen persönlichen Anliegen – NACH dem Kurs, in unbezahlter Zeit. Hierbei ist die große Herausforderung, Menschen aus verschiedenen Teilen des Landkreises zusammenzuführen, ihre Motivation zu bündeln und ihre Verbundenheit zu stärken, selbst wenn ihre Lebenswelten im Alltag bis zu 60 km auseinanderliegen. Ob Zeit, Geld oder die Nutzung eigener Geräte, Daten oder Räume, der Einsatz persönlicher Lebenskraft – die Bildungsarbeit im ländlichen Raum erfordert immer mehr, als in den Förderrichtlinien vorgesehen ist. Dies wird anhand des folgenden Beispiels deutlich:

Heute steht ein Treffen mit dem *Lesezirkel Zeitz* auf meinem Programm. Eine Stunde hin, eine Stunde arbeiten, eine Stunde zurück. Mit dem Bus dauert es noch länger, also nehme ich doch immer wieder meinen Pkw, obwohl ich so keine Fahrtkosten geltend machen kann. An diesem Ort ist nur der eine Termin, ein anderer ist schon wieder etliche Kilometer weiter weg.

Es geht mir nicht anders als den Teilnehmenden der Selbsthilfegruppe *Lesezirkel Zeitz*. Auch sie sind lange unterwegs und bekommen die Fahrtkosten nicht erstattet. Außerdem wissen sie vorher nicht immer, ob das Treffen wirklich stattfinden wird, und sie fragen sich manchmal, ob sich der ganze Aufwand lohnt. Einen wichtigen Unterschied gibt es allerdings, wie mir Frau B. einmal erklärte: Sie hat nicht so viel Geld wie ich. Für sie machen die monatlichen Fahrtkosten zu den Grundbildungskursen etwa 5% von ihrem Monatseinkommen aus. Ob das Teilnehmerinnen und Teilnehmern in städtischen Gebieten auch so geht? Wenn ja, wäre das ein blinder Fleck in unserer Arbeit – wir glauben, wir ermöglichen Teilhabe, aber sehen die tatsächlichen Barrieren nicht.

Aufgrund der Einschränkungen der Pandemie traf sich der Lesezirkel in dieser Zeit nicht mehr. „Ich lebe jetzt so vor mich hin“, sagt Herr S., der statt Kurzarbeit den frühen Ruhestand gewählt hat. „Wenn ich nicht mehr arbeiten muss, geht es ganz gut ohne Schreiben. Ich glaube nicht, dass ich mir das noch einmal antun muss.“

Herr E. dagegen vermisst die Gruppe. „Wir schicken uns Sprachnachrichten, aber das ist halt nicht das Gleiche“, seufzt er ins Telefon. „Außerdem fehlt mir die Übung. Ich bin jetzt wieder unsicherer geworden. Wenn es wieder losgeht, kann es ja

sein, dass sich der Busfahrplan ändert. Dann muss ich wieder von vorn anfangen. Das wird noch ganz schön schwierig, meine ich. Ich mach' jetzt hier im Dorf alles zu Fuß oder mit dem Fahrrad. Da habe ich das Problem nicht.“

Frau B. merkt, dass ich mich frage, wo nach der Pandemie die Kraft für das Hochfahren der Arbeit herkommen soll. Sie versucht mich zu trösten. „Sie wollten schon immer mehr für uns rausholen, als wir selbst. Aber wir Menschen sind zäh, wissen Sie. Irgendwie geht es immer weiter, das Leben.“

Frau B. hat recht. Mir reicht es nicht, dass es nur „irgendwie“ weitergehen wird. Die Menschen auf dem Land, gerade weil sie zäh sind und sich durchbeißen, verdienen Unterstützung und eine gewisse Lebensqualität. Was ist gegen flächendeckend gute Angebote einzuwenden, wenn schon so viele Menschen (Teilnehmer:innen wie Kursleiter:innen) freiwillig so viel tun. Die Erfahrung zeigt immer wieder: So ein Engagement ist unbezahlbar. Vielleicht brauchen wir eine Sprache für unsere Arbeit, in der Wertschätzung und Wertschöpfung nicht nur nette Floskeln sind. Sicherlich gehört dazu auch ein gewisses Maß an freiwilligem Engagement der Beteiligten. Nur kann es nicht so sein, dass die Belastung in finanzieller, materieller und zeitlicher Hinsicht in dem Ausmaß zu Buche schlägt und von jedem Einzelnen privat zu schultern ist, wie das im Augenblick geschieht.

3 Lernen im ländlichen Raum braucht Begegnungsorte und persönliche Beziehungen

Cornelia Eberhardt ist für das Mehrgenerationenhaus Neustadt (Wied) (Rheinland-Pfalz) im Bereich Grundbildung tätig.

Aufgrund eines Umzugs vor nunmehr sieben Jahren von der Stadt auf das Land habe ich in meiner Funktion als Kursleiterin viele unterschiedliche Lernformate, Kurse und Angebote kennengelernt. Dabei sind mir viele negative wie auch positive Eigenschaften des Lernens im ländlichen Raum aufgefallen.

Eine grundsätzliche Schwierigkeit auf dem Land ist der öffentliche Personennahverkehr. Gibt es in der Stadt zahlreiche Möglichkeiten, von einem Ort zum anderen zu gelangen, stellt dies die Lernenden auf dem Land vor große Herausforderungen. Das Fahrrad kommt häufig nicht in Betracht, da schnell 15 bis 40 km Fahrtstrecke zurückgelegt werden müssen. Obendrein gibt es weder Regional- noch Straßen- oder U-Bahnlinien. Auch Busse fahren nur unregelmäßig und in großen Zeitabständen. Müssen größere Entfernungen überbrückt werden, kommt die lange Fahrtzeit hinzu, da die Busse viele einzelne kleine Haltestellen anfahren. Ohne Führerschein ist es schwierig, passende Lernangebote in der zur Verfügung stehenden Zeit zu finden.

Diesem Problem begegnen Mehrgenerationenhäuser (MGH) wie beispielsweise das Mehrgenerationenhaus Neustadt (Wied). Mehrgenerationenhäuser bieten dabei als Begegnungsorte Raum für vielfältige Angebote und sind Anlaufstelle für unterschiedlichste Belange. Gerade im Sektor der Grundbildung haben wir es häufig mit

Menschen zu tun, die zum einen nicht die Kosten für teure Kurse aufbringen können und die zum anderen von ihrer Zeittaktung her nicht in der Lage sind, regelmäßig an Bildungsmaßnahmen teilzunehmen, denn viele Arbeitsstellen in Bereichen ohne formale Ausbildung sind mit Schichtarbeit verbunden. Das MGH zeigt Auswege aus diesen Zwangslagen auf: Es bietet für diese Menschen nicht nur qualitativ hochwertige Fort- und Weiterbildungsangebote an, sondern auch persönliche Beratung für alle Lebenslagen. Andere Weiterbildungsträger haben dazu keine Möglichkeit. Die Volkshochschulen versuchen, das passende Angebot zu stellen, doch müssen Lernende dort regelmäßig erscheinen. Ansonsten gibt es keine Finanzierung durch öffentliche Träger bzw. am Ende keine Teilnahmebescheinigungen, die für Arbeitgeber von Bedeutung sind. Des Weiteren wird meist ein bestimmtes Alpha-Level vorausgesetzt, was wiederum dazu führt, dass die Anmeldungen fehlen, um überhaupt einen Kurs eröffnen zu können. Die Lerncafés der MGH sind in dieser Hinsicht sehr viel freier. Es kommen unterschiedliche Lernende zusammen: Menschen mit deutscher Muttersprache, die ihre Rechtschreibung verbessern wollen oder die als Legastheniker Schwierigkeiten mit der Orthografie haben, genauso wie Menschen mit Lernschwierigkeiten oder diejenigen mit Migrationshintergrund, die in ihrer Heimat nie oder nur kurz eine Schule besucht haben.

Selbstverständlich stellt diese Form des Lernens für Lernende wie Lehrende eine Herausforderung dar. In solchen Gruppen kann es häufig keinen gemeinsamen Unterricht geben. Möglichkeiten, die sich hier anbieten, sind Wochenpläne, Thementische¹, Gruppenarbeiten oder Ähnliches. Dabei wird die Kommunikation der Lernenden gefördert – Offenheit und Toleranz vorausgesetzt. Dann jedoch können erstklassige Ergebnisse erzielt werden, nicht nur im Lernen, sondern vor allem im Leben der einzelnen Menschen. So äußerte sich, darauf angesprochen, eine deutsche Muttersprachlerin in einem Lernsetting mit ausschließlich Migrantinnen und Migranten: „Warum denn nicht? Wir sind doch alle Menschen und wollen alle lernen. Da ist es doch egal, mit wem wir dabei zusammensitzen.“ Gemeinsames Kaffeetrinken, Erzählen und Miteinander-Lachen schaffen hier Möglichkeiten der Begegnung, die uns in unserer Gesellschaft nur voranbringen können.

Überhaupt liegt der Mehrwert des Lernens im ländlichen Raum in den Beziehungen der Menschen zueinander. Die Chefin achtet noch darauf, wie es ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern geht und die Lehrkraft ist nicht nur beim Lernen eine Begleitung, sondern als Ansprechpartnerin in allen Lebenslagen gefragt.

Für mich persönlich hat sich die Arbeit seit unserem Umzug auf das Land stark verändert. Vielleicht ist auch hier nicht mehr von einer ländlichen Idylle zu sprechen, gerade und besonders im Hinblick auf vielerlei Mängel, doch die Beziehung zu den Menschen, die Freundlichkeit, Offenheit und gegenseitige Fürsorge lässt mich meine Lehrtätigkeit besonders genießen. Ich bin ein Teil der Lebenswelt meiner Lernenden und sie sind ein Teil der meinen. Auf diese Erfahrung möchte ich nicht verzichten.

¹ Bei der Methode „Thementische“ werden im Rahmen einer Weiterbildung oder eines offenen Angebots verschiedene Aspekte (Themen) eines Inhalts an mehreren Tischen vertieft (ähnlich wie die Methode „World-Cafe“, nur ohne Tischwechsel).

4 Es braucht gute Netzwerke zur Etablierung von Grundbildungsmaßnahmen

Wolfgang Hillenbrand ist im Bereich Grundbildung und bei Projekten für Benachteiligte tätig, u. a. hat er für BBJ Consult gearbeitet, derzeit ist er bei EUCON beschäftigt und mittlerweile mit seinem Beratungsunternehmen EUSPIN selbstständig tätig.

Meine Grundprämisse ist, dass Projekte im ländlichen Raum dann erfolgreich sind, wenn mit den bestehenden Versorgungsstrukturen, Verwaltungen, sozialen Trägern und der Zivilgesellschaft kooperiert wird. Sowohl für die Akquise von Teilnehmenden als auch für die Etablierung müssen diese Teil des Geschehens sein.

4.1 Besonderheiten ländlicher Gebiete

Ländliche Gebiete (zumindest im süddeutschen Raum, für den ich spreche) sind keineswegs langsamer oder schlechter versorgt als städtische Gebiete. Es sind auch nicht weniger öffentliche Gelder oder schlechtere politische Strukturen und Angebotsstrukturen vorhanden.

Die Trägerstrukturen sind jedoch kleinteiliger – es sind weniger Menschen beteiligt, selbst bei landesweiten Trägern sind oft die vor Ort Aktiven entscheidend. Auch sind viele Beziehungen langfristiger und die Kooperationsformen persönlicher angelegt als in städtischen Räumen. Bei der Etablierung von Maßnahmen ist also hierauf Rücksicht zu nehmen.

Die Zivilgesellschaft erlaubt weniger Anonymität als die Großstadt. Stigmatisierungen schlagen daher härter zu und wirken längerfristig. Eine offensive Werbung für Maßnahmen der Alphabetisierung ist also eher problematisch und Werbung sollte anders erfolgen. Bisherige Werbematerialien bauen auf Defizitfeststellungen auf, abgesichert durch entsprechende Forschungsergebnisse. Sie erläutern Bildungsmöglichkeiten und -wege mit der Sprache der Bildungsforschung. Kaum ein Informationsmaterial dockt an den politischen Narrativen² an, die in ländlichen Räumen aktiv sind (Natur, Gemeinwesen, Landwirtschaft, ländliche Regionalentwicklungen usw.) und in der auch soziale Träger oder Verwaltungen agieren. Diese Materialien müssen engagierte Träger vor Ort selbst entwickeln. Sie müssen zusätzlich die Imagewirkung des Werbematerials „*Das kommt von oben und von Berlin und von der Uni aus Hamburg (großstädtischer geht es nicht), das ist ganz weit weg und fremd!*“ ausgleichen. Es wäre hilfreich, vor Ort Materialien entwickeln zu lassen – angepasst an kulturelle Eigenheiten von ländlichen Regionen, Narrativen und Beispielen.

Volkshochschulen übernehmen zu einem großen Anteil als Bildungsträger die Angebote für gering Literalisierte. In ländlichen Gebieten sind Volkshochschulen außerdem oft wichtige Träger und auch Umsetzer kommunaler Strategien. Dort ist also

² Es gibt – jedenfalls in süddeutschen ländlichen Regionen – feste Begriffe und Ziele, die der Bevölkerung wichtig sind, von den politisch Verantwortlichen geteilt werden, über die politische Prioritäten begründet und an denen entlang Veränderungen politisch erklärt werden müssen.

die Schnittstelle zu kommunalpolitischer Umsetzung naheliegend – diese muss jedoch auch genutzt werden.

Daher wäre der ideale Weg von Volkshochschulen und Kommunalpolitik, durch eine abgestimmte Kombination die Bildungsangebote mit kommunalpolitischer Unterstützung und politischen Strategien zu unterstützen. Es wäre wichtig, wenn Volkshochschulen über ihre normale Rolle als Anbieter für Teilnehmende, die sich für Maßnahmen zu bewerben haben, hinausgehen würden. Das bisherige Vorgehen der Volkshochschulen als Bildungsanbieter könnte sich ändern – hin zu mehr Kooperation mit den Landratsämtern³ bzw. Kommunen. Es gilt Formen der Ansprache zu finden, um Teilnehmende zu motivieren: Informationen, Werbung durch Betroffene, Informationsangebote, Schnuppermöglichkeiten, Beratung im Landratsamt, politische Beschlüsse und Aufrufe.

4.2 Empfehlungen für die beteiligten Bildungsträger

Es wäre sinnvoll den eigenen konzeptionellen Blick zu erweitern. Zudem wäre es hilfreich, das eigene Selbstverständnis als Träger nicht für absolut zu nehmen und zu antizipieren, wie andere (Versorgungs-)Institutionen denken. Es gilt, sich um „interorganisationale Offenheit“ zwischen verschiedenen Trägerkulturen zu bemühen.

Um Teilnehmende zu finden und zu motivieren, bräuchten die Anbieter die Mitwirkung anderer Institutionen (vor allem Träger der Sozialen Arbeit bzw. kommunaler Verwaltungen), bei denen diese Teilnehmenden längst sind. Im Kontakt mit diesen Institutionen wäre es hilfreich zur Kenntnis zu nehmen, dass diese anders denken und ihre Arbeit anders legitimieren.

Es gilt, einfacher zu denken. Es wäre notwendig, sich bewusst zu machen, dass soziale Träger nicht „bilden“. Soziale Träger beraten. Ein Konzept, das darlegt, wie Menschen, die dort betreut werden, „gebildet“ werden, wäre für diese Träger schwer einzuordnen. Bleibt dies unberücksichtigt, wird eine Kooperation scheitern.

4.3 Empfehlungen für die kommunalen Strukturen, Bürgermeister und Landratsämter

Landratsämter haben (im süddeutschen Raum) eine große Bedeutung zur Interessenabstimmung und zur Etablierung gesellschaftlicher Werte. Kampagnen sollten also möglichst diese politische Instanz miteinbinden und sie von der Sinnhaftigkeit der Maßnahmen überzeugen.

Im Gegenzug ist dies auch eine klare Forderung an die kommunalen Institutionen: Sie sollten sich aktiv für die Entstigmatisierung engagieren und einsetzen. Außerdem wäre es wünschenswert, sich sinnvolle Strategien der Öffentlichkeitsarbeit einfallen zu lassen, die über das Niveau der alten Fernsehwerbung (Werbespot: Alphabert wird geoutet, der milde Chef nimmt ihn zur Seite und hilft) hinausgehen. Landratsämter haben bei uns viel Erfahrung, ein hohes fachliches Niveau und auch teilweise personelle Strukturen zur Koordination oder Etablierung von (neuer) Bil-

3 Das Landratsamt (LRA) ist in Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Thüringen die Bezeichnung für die Verwaltung eines Landkreises, was in anderen Ländern als Kreisverwaltung bezeichnet wird.

dung (aufgrund ihrer rechtlichen Stellung nicht in umsetzender, sondern in koordinierender Rolle). In den letzten 15 Jahren haben gerade in ländlichen Verwaltungen die Programme „Lernende Regionen“, „Lernen vor Ort“ und die „Förderung von Koordinatorinnen und Koordinatoren für Flüchtlingsmaßnahmen“, alle etabliert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), hier Strukturen geschaffen. Es wäre durchaus sinnvoll, diese Ressourcen jetzt für die Etablierung von Maßnahmen für gering literalisierte Menschen zu nutzen.

5 Digitales Lernen als zeitlich und räumlich flexibles Angebot

Jennifer Haines-Staudt ist als Projektkoordinatorin des Offenbacher Grundbildungszentrums für die vhs Offenbach am Main (Hessen) tätig.

Lernen war durch die Covid-19-Pandemie zum Großteil nicht mehr in Präsenz umsetzbar und es mussten andere Wege gefunden werden, um Bildung zu ermöglichen – wie z. B. das Online-Lernen. In diesem Zusammenhang stellten sich folgende Fragen: Können diese Erfahrungen für das Lernen in ländlichen Regionen hilfreich sein? Kann digitales Lernen helfen, die großen Entfernungen im ländlichen Raum und damit verbundene Erschwernisse zu überwinden?

Für den Bereich der Grundbildung (und nicht nur für diesen) müssen dafür weitere Fragen beantwortet werden: Können wir aus dem, was wir bisher geschaffen haben, gute Lerngelegenheiten anbieten, kann unsere Zielgruppe gut mit digitalen Medien umgehen und ist sie ausreichend mit entsprechenden Endgeräten ausgestattet? Reichen Kenntnisse am Smartphone aus, um an digitalen Treffen teilzunehmen, und kann das schriftliche Arbeiten vom Arbeitsblatt auf den Computer transferiert werden? Wie lässt sich mit der Zielgruppe gut in Kontakt bleiben?

Durch die Arbeit mit verschiedenen Lernenden im Projekt *mekoLEGALL*⁴ konnten diese Fragen evaluiert werden. Die hier zu Wort kommenden Lernenden wohnen in verschiedenen Orten in Südhessen, haben divergente Erfahrungen im Erwerb von Schriftsprache und bringen unterschiedliche Lernvorerfahrungen mit.

5.1 Aspekte des Online-Lernens

Grundbildung ist *auch* digitale Grundbildung

„Zum Leben gehört das dazu, die Welt ist digitalisiert, überall brauchst du das, beim Einkaufen, überall und in Zukunft wird das mehr“ (Frau B.). Der gekonnte Umgang mit digitalen Medien spielt neben dem Verbessern des Lesens und Schreibens also ganz grundsätzlich eine nicht unwichtige Rolle in der Grundbildung. Im Rahmen des Online-Lernens können diese Kompetenzen erweitert und verfestigt werden.

⁴ Metakognitiv fundierte Sicherung und Optimierung lebensweltlicher Grundlagen des Handelns in alltagsnahen Problemlagen, 2019–2021. Projektträger ist die KEB Deutschland. Gefördert wird das Projekt vom BMBF im Rahmen der Dekade für Alphabetisierung. Wissenschaftliche Begleitforschung: Prof. Dr. Arnim Kaiser und Team.

Persönlicher Kontakt

Mit der Nutzung digitaler Medien fehlt der persönliche Kontakt mit den Kursleitenden. Aber: Auch wenn der persönliche Kontakt, wie in einem Kursangebot vor Ort, fehlt, stellt Frau B. fest: *„[...] am Computer kann ich auch fragen, wenn wir uns sehen.“* Das kann sowohl durch die Nutzung eines Konferenz-Tools als auch mittels Videoanruf stattfinden. „Aber“, stellt Frau B. fest, *„am besten man sieht sich persönlich. Sieht was ich so mache, wie ich schreibe, wie ist die Verbesserung.“*

Lernen im geschützten Raum

Auf der anderen Seite findet das Online-Lernen meist in einem geschützten und bekannten Raum, dem Zuhause, statt. Herr S. findet, dass das Lernen im eigenen Zuhause durchaus Vorteile hat: *„Es ist natürlich mein Zuhause, ich bin grundlegend entspannter von meiner Art her. Wenn ich natürlich in irgendeinem, sag ich mal, sterilen Klassenzimmer sitze, wo auch natürlich öfters fremde Leute kommen, und ich jetzt persönlich ja dann auch, weil das mir vielleicht ein bisschen mit meinen Problemen, die ich habe, unangenehm ist. [...] Das fällt natürlich bei diesem Online-Lernen, wenn man zu Hause ist, auch ein bisschen leichter oder es fällt relativ ganz weg, sag ich jetzt mal.“*

Zeitliche und räumliche Flexibilität

„Natürlich ist der enorme Vorteil, wenn das online abläuft, die Flexibilität. Ich meine, das hat man heute gemerkt. Ich habe kurz geschrieben, können wir eine Viertelstunde später anfangen? Sie haben gesagt: Ja.“, so Frau B.

„Oder beispielsweise im Odenwald: Da hätte ich erstmal 25 km fahren müssen bis zur nächsten Bildungsmöglichkeit und dann hätte ich natürlich gesagt, 25 km fahren, um eine oder anderthalb Stunden Präsenzunterricht zu machen, ja das wäre dann schon eher unrealistisch nach der Arbeit, dass ich da lange motiviert drangeblieben wäre. Da wäre natürlich so ein Onlinekurs genau das Richtige“, stellt Herr S. fest.

5.2 Motivation und Lernvermögen als Voraussetzungen für das Gelingen des Online-Lernens

„Ich motiviere mich, weil auf der Straße treffe ich Leute, die sagen: ‚Ohhhh, du hast dich total verbessert‘. Das freut mich so“ (Frau B.). Das Feedback von Freunden, Kolleginnen und Kollegen, Kursleitenden, aber auch der Familie spielt eine große Rolle, um weiterhin lernmotiviert zu bleiben. Neben diesen Rückmeldungen und der eigenen Motivation sind auch die Lernerfahrungen zu nennen, die eine Person vor dem Fernlernen sammeln konnte.

„Auf jeden Fall hat mir Meko geholfen, strukturierter daranzugehen, grad‘ jetzt bezüglich dieser Karten⁵. Das fand‘ ich jetzt in meinem Fall sehr gut, weil ich das nicht nur auf das Lernen ausbreiten konnte, sondern auch auf Arbeitssachen oder etc. Also das habe ich jetzt auch schon ein bisschen versucht, mich da dran zu orientieren.“ (Herr S.)

5 Informationen zu metakognitiv fundiertem Lernen und der Arbeit mit metakognitiven Strategiekarten (Meko) sind zu finden unter www.mekofun.de oder www.metakognition-und-lernen.de

Mehr Sicherheit im Umgang mit Alltagsaufgaben durch eine strukturierte Vorgehensweise, wie sie in *mekoLEGALL* erarbeitet wurde, schafft auch eine gute Grundlage, um mit digitalen Lernsettings im Fernlernen zurechtzukommen. Zwar braucht es hier, wie auch beim Lernen in Präsenz, Kursleitende, die Ansprechpartner:innen sind, dennoch müssen Vorgehensweisen selbstständig eingeübt werden. Entsprechendes Handwerkszeug erleichtert den Umgang mit neuen Lernsettings.

5.3 Wo besteht noch struktureller Handlungsbedarf?

Unabdingbare Voraussetzungen für das Online-Lernen sind: Ausstattung mit digitalen Geräten, eine schnelle und stabile Internetverbindung, Kursleitende mit Anwendungskennntnissen als Ansprechpartner:innen und Basiskennntnisse seitens der Teilnehmenden in der Nutzung digitaler Medien. Weiter benötigt Fernlernen in der Grundbildung Vertrauen und Beziehung, damit bspw. eine Korrektur nicht als Defizit wahrgenommen wird, sondern als Grundlage für etwas, an dem gemeinsam weitergearbeitet werden kann. Diese Form des Fernlernens funktioniert somit nur, wenn bereits Vertrauen aufgebaut wurde.

Es müssen Strukturen geschaffen werden, um Menschen die Teilhabe an digitalen Kursen oder Hybrid-Angeboten zu ermöglichen. Wie kann das in der Praxis aussehen? Es wäre eine Idee zu überlegen, ob öffentliche Einrichtungen wie Stadtbibliotheken oder Bürgerbüros mit einem gewissen Kontingent an Tablets o. Ä. ausgestattet werden, welche an Ratsuchende gegen eine Gebühr verliehen werden können.

6 Fazit für eine gelingende Grundbildungsarbeit im ländlichen Raum

Aus den dargestellten Erfahrungen und Perspektiven lassen sich konkrete Ansatzpunkte und Forderungen für Politik und Entscheidungsträger ableiten, wie Grundbildung im ländlichen Raum für die Beteiligten noch zielführender umgesetzt werden kann.

- Bei der (Finanz-)Planung den Mehraufwand für Lehrende und Lernende berücksichtigen
- Kurse auch bei geringeren Teilnehmendenzahlen anbieten, damit diese verlässlich stattfinden können
- An vielen Orten Lernstrukturen schaffen, damit Wege kürzer werden
- Die Ressourcen der Bildungsarbeit im ländlichen Raum nicht überbeanspruchen, sondern stärken
- Die Bereitschaft vieler Menschen „mehr“ zu tun und ihren Einsatz für das persönliche Miteinander- und Voneinander-Lernen wertschätzend fördern
- Die Ansprache der Teilnehmenden an örtliche Narrative und Besonderheiten des ländlichen Raums anpassen

- Enge Kooperationen ermöglichen und Netzwerke der Institutionen vor Ort aufbauen; Zugänge zur Zielgruppe, die schon da ist, sowie bestehende (Lern-)Strukturen gezielt für den Grundbildungsbereich nutzen
- Voraussetzungen (Infrastruktur, Endgeräte, Qualifikation der Beteiligten) für Online-Angebote bzw. hybride Lernformen schaffen

Literatur

Küpper, P. (2020). Was sind eigentlich ländliche Räume? *Informationen zur politischen Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/izpb/laendliche-raeume-343/312687/was-sind-eigentlich-laendliche-raeume> (Zugriff am: 25.10.2021).

Wie Ersatzbank, VIP-Loge und Fankurve zu neuen Lernorten werden können

ANNETT LUNGERSHAUSEN, FELIX KOCH

Schlagworte

Fußball, Stadion, Lernorte

Keywords

soccer, stadium, places of learning

Abstract Deutsch

In einem Fußballstadion begegnen sich unterschiedliche Menschen zu verschiedenen Anlässen. Sie finden zusammen bei Spielen ihres Vereins, Konzerten, Großkundgebungen oder Angeboten zur Gesundheitsförderung. In diesem Beitrag wird die Frage erörtert, ob sich ein Stadion auch als Lernort für alle Altersgruppen und Bildungsbedürfnisse eignet. Bezugnehmend auf Literatur, Erfahrungen aus dem Projekt *mittendrin* und Interviews mit Fußballfans und Expertinnen und Experten aus der Fußballfanarbeit werden die Potenziale des Stadions als Lernort dargelegt.

Abstract English

A soccer stadium is a place where different people meet for various occasions. They come together for matches of their sports club, concerts, mass rallies or for services offered for the purpose of health promotion. This essay discusses whether a stadium is a suitable place for learning across all age groups and whether it meets educational requirements. Referencing literature, the experience gained during the project *mittendrin* as well as the interviews conducted with soccer fans and experts in the field of soccer-related fan promotions, the potential of the stadium as a place of learning is presented.

1 Einleitung

„So, jetzt alphabetisch der Größe nach aufstellen!“
(Archibald Knox, schottischer Fußballtrainer)

Nur ein geringer Teil erwachsener Menschen, die sich mit Lese- und Schreibproblemen konfrontiert sehen, fühlt sich von den klassischen Grundbildungs- und Alphabetisierungskursen angesprochen (vgl. Klemm 2018, S. 1f.). Aus diesem Grund ist es

erforderlich, lebensweltorientierte Lernangebote und -orte zu generieren, um die intrinsische Motivation der Menschen mit Grundbildungsbedarfen zu wecken und einen (Wieder-)Einstieg ins Lernen anzuregen.

Mit der Nutzung des Rudolf-Harbig-Stadions in Dresden ist es dem Projekt *mittendrin* gelungen, einen solchen innovativen Bildungsort zu erschließen und die Bedeutung des Lernorts „Stadion“ für fußballbegeisterte Menschen zu erproben.¹ Um einen ganzheitlichen Blick auf diesen außergewöhnlichen Bildungs- und Begegnungsort werfen zu können, erschien es sinnvoll, Expertinnen und Experten der Fußballfanarbeit, der pädagogischen Jugendarbeit, betroffene Menschen sowie Fans zum möglichen Zusammenhang von Bildung, Fußball und Stadion in Interviews² zu Wort kommen zu lassen. Resultate der bisherigen Projekterfahrungen und Auszüge aus einschlägiger Literatur sowie Befragungsergebnisse ermöglichen spezifische Einblicke und Erkenntnisse zum Bildungs- und Begegnungsort Stadion, die im folgenden Beitrag dargestellt werden.

2 Grundbildung und geringe Literalität im Fußballkontext

Zunächst mutet es an, als hätten Fußball und geringe Literalität überhaupt keine Gemeinsamkeiten oder Berührungspunkte und wären in ganz unterschiedlichen Lebensbereichen (Freizeit und Bildung) angesiedelt. Auch hinsichtlich ihrer Bewertung (z. B. im gesellschaftlichen Kontext) können gravierende Unterschiede konstatiert werden. „Ersteres erfährt in der Form des internationalen Spitzen- und Wettkampfsports Glorifizierung, letzteres leidet noch heute unter dem Problem der Tabuisierung“ (Steuten 2006, S. 8). Bei genauerer Prüfung lassen sich jedoch Überschneidungen erkennen. Beispielhaft sei darauf hingewiesen, dass auf dem Fußballplatz wie auch im Alphabetisierungskurs ein hohes Maß an Anstrengung, Ausdauer und Übung erforderlich sind. Bei Rückschlägen und Formtiefs müssen Trainer:innen wie auch Dozierende Geduld, Feingefühl und Motivation für die nächsten Einheiten mitbringen.

Sicherlich weiß jeder fußballinteressierte Mensch, was sich hinter den Begriffen Abseits, Foul oder Doppelpass verbirgt. Sicherlich weiß aber nicht jeder fußballinteressierte Mensch, wie man Abseits, Foul oder Doppelpass schreibt. Sind Defizite im Lesen und Schreiben vorhanden, stoßen Menschen auch im Stadion an ihre Grenzen: „Die Blöcke im Stadion sind mit Buchstaben gekennzeichnet, Tabellen, Ergebnisse, Spielberichte sind nicht zu entziffern. Und ein Bahnticket fürs Auswärtsspiel des Lieblingsvereins ist auch nur schwer ohne fremde Hilfe zu erwerben“ (Heess 2006, S. 19).

Die Diskrepanzen und Gemeinsamkeiten, die zwischen Fußball und Grundbildung bestehen, können gewinnbringend genutzt werden, denn Fakt ist, dass auch

1 Im Projekt arbeitet die Volkshochschule Dresden mit der SG Dynamo Dresden unter wissenschaftlicher Begleitung des Zentrums für Forschung, Weiterbildung und Beratung der ehs Dresden (ZFWB gGmbH) zusammen.
2 Die sieben leitfadengestützten Interviews wurden online mithilfe der Plattform „Zoom“ durchgeführt.

Menschen mit Defiziten beim Lesen und Schreiben Fußballstadien besuchen. Diese Erkenntnis machte sich der Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e. V. im Jahre 2005 zunutze. Mit dem Projekt „F.A.N. – Fußball, Alphabetisierung, Netzwerk“ wurde im Fußballkontext auf das Problem der geringen Literalität hingewiesen.³ „In den Arenen treffen wir Betroffene, Angehörige, Bekannte sowie sämtliche Berufsgruppen, die möglicherweise mit Analphabetismus im Kollegenkreis konfrontiert sind“ (Heess 2006, S. 19). Mit seinen Aktionen siedelte sich das F. A. N.-Gemeinschaftsprojekt⁴ nicht deshalb bei Fußballvereinen, Fanbeauftragten, Fanclubs und Fanprojekten an, weil dort mehr Menschen mit Lese- und Schreibdefiziten vermutet wurden, sondern „weil sich hier gute Anknüpfungspunkte und Kooperationsmöglichkeiten ergeben, um soziales Engagement und öffentliches Interesse in Verbindung zu bringen“ (Brinkmann 2006, S. 25).

3 Das Stadion als Begegnungsort

„Wenn man zusammensteht und eng zusammenrückt, kann man alles schaffen.“
(Niko Kovač, deutsch-kroatischer Fußballtrainer)

Für jeden bekennenden Fußballfan ist der Besuch im Stadion ein absolutes Highlight. „Ein Ort, wo sich Fans aus allen gesellschaftlichen Schichten ohne Vorurteile treffen und miteinander als Gemeinschaft ihrem Hobby nachgehen können. Dies ist für viele Menschen der Halt im Leben, ähnlich einer Familie.“⁵ Hautnah wird gemeinsam mitgefiebert, mitgesungen, mitgelitten und mitgejubelt – ein einmaliges Gefühl und ein imposantes Erlebnis (vgl. Schwender 2018, S. 48).

In der objektiven Betrachtung wird schnell klar, dass Fußball eigentlich „völlig unbedeutend“ ist, aber in der subjektiven Einschätzung folgt daraus ein „Aufstieg“ zur größten Sache der Welt (vgl. Berres 2012, S. 2), welchen der Fan Peter J. folgendermaßen beschreibt: „[...] das ist Emotion und Leidenschaft und man ist mit so vielen verschiedenen Menschen an einem Ort wegen derselben Sache [...]“.⁶ Das Stadion ist für viele Fans der Ort, wo sie ihren Gefühlen freien Lauf lassen können, da „das berufliche wie auch das private Leben durch Emotionskontrolle bestimmt ist“ (Schwender 2018, S. 50).

Im Durchschnitt strömen pro Spieltag etwa 500.000 Menschen in die Stadien der 1. und 2. Bundesliga (vgl. Droste & Heyse 2019, S. 2), doch nicht nur die Partien der Bundesligisten in den Großstädten und Ballungsgebieten locken fußballbegeisterte Menschen an. Auch im ländlichen Raum werden die Mannschaften kleinerer Vereine durch eine treue und leidenschaftliche Anhängerschaft unterstützt, die sich an die

3 Die Förderung des Projekts erfolgte durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung.

4 Hier wirkten BR-alpha (der Bildungskanal des Bayerischen Rundfunks), der Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e. V., der Deutsche Volkshochschul-Verband e. V. und der Verlag Ernst Klett Sprachen zusammen.

5 Interviewauszug Peggy Pachel, Fanbeauftragte der SG Dynamo Dresden

6 Interviewauszug Peter J., Fan

Heimspiele erinnert: „[...] toller Treff mit Freunden [...] die Aufregung schon den ganzen Vormittag über [...] wie läuft ´s heute [...]“⁷

In der Vergangenheit dienten Stadien als Austragungsstätten für Sportereignisse, heute haben sie sich zu Orten für Veranstaltungen ganz unterschiedlicher Art gewandelt, wobei Architektur und Bauweise durch ein hohes Maß an Flexibilität gekennzeichnet sind (vgl. Räuchle 2011, S. 6). Der eigentliche Fußballtempel kann somit schnell in eine Veranstaltungsstätte verwandelt werden⁸, um zusätzliche Angebote aus dem Sport-, Unterhaltungs- und Kulturbereich ermöglichen zu können. Konzerte, Lesungen, Motocross- und Crash-Car-Events stehen hier nur als eine kleine Auswahl. Unter dem Slogan „Dort tagen, wo andere siegen“ werden Stadien mit ihrer besonderen Atmosphäre im Eventbereich vermarktet.⁹ In ansässigen Vereinsmuseen – wie dem 2008 eröffneten „Borusseum“ – machen sich traditionsbewusste Fans mit der Historie ihres Vereins vertraut.¹⁰ „Damit der Zuschauer während der Sommerpause nicht wegbleibt, wird seit 2007 ‚Kino im Stadion‘ angeboten“¹¹ (Schnettler 2010, S. 12).

Diese multifunktionale Verwendung der Stadien sowie eine immer umfangreichere Mantelnutzung¹², in der neben den obligatorischen Fanshops verschiedenartige Unternehmen ihre Produkte anbieten sowie eine breitgefächerte gastronomische Angebotspalette präsentiert wird, runden das Angebot für die Fans ab und laden zum Verweilen ein: „Lange Zeit lag diese bei rund 120 Minuten, jetzt gehen die Verweildauern in Richtung 240 Minuten. Über die Hälfte der Zeit sind die Zuschauer im Stadion, ohne dass Sport gezeigt wird“ (Büch, Maennig & Schulke 2006, S. 2). Veranstaltungen unterschiedlicher Ausrichtung wie Präventionsprogramme für XXL-Fans¹³ gehören bei vielen Ligavereinen schon zum Standard. Bildungsangebote würden das Angebotsspektrum komplettieren und von der Attraktivität des Ortes profitieren.

4 Darstellung des Stadions als Bildungsort für Kinder und Jugendliche

Lange bevor die Überlegung in den Köpfen reifte, Fußballstadien als Bildungsorte für Alphabetisierung und Grundbildung erwachsener Menschen zu nutzen, zu erproben und zu etablieren, gab es bereits Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche in verschiedenen deutschen Fußballarenen.

Seit mehr als zehn Jahren beschäftigen sich Bildner:innen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen damit, wie und wo junge Menschen für politisches Lernen erreicht und begeistert werden können, die sich bislang nicht von den

7 Interviewauszug Birger Schmidt, Vorstandsvorsitzender des „Lernort Stadion e. V.“

8 In der Veltins-Arena auf Schalke ist sogar ein fahrbares Rasenfeld vorhanden, das für den eigentlichen Spielbetrieb genutzt wird.

9 <http://www.eventlocation-stadion.de/> (Vereinigung deutscher Stadionbetreiber)

10 <https://fussballmuseen.de/>

11 Die Umsetzung erfolgt im Signal-Iduna-Park in Dortmund.

12 In Sportbauten, bei denen Geschäfte, Restaurants etc. integriert werden, wird von Kernnutzung (sportlich genutzter Teil) und von Mantelnutzung (kommerziell genutzter Bereich) gesprochen.

13 Solche Präventionsprogramme für übergewichtige Fans stellte u. a. die Eintracht Braunschweig ihren Fans zur Verfügung.

vielen Angeboten der außerschulischen Bildung angesprochen gefühlt haben¹⁴ (vgl. Vosgerau 2020, S. 268). Basierend auf dieser Fragestellung wurde der Verein „Lernort Stadion e. V.“¹⁵ gegründet, der sich zur Aufgabe gemacht hat, politische Jugendbildung mit dem Thema Fußball zu verbinden und diese im Stadion anzubieten. Ziel ist es, bei den Heranwachsenden gleich welcher Herkunft ein Interesse für die Auseinandersetzung mit politischen Inhalten zu wecken (vgl. ebd.). Aus der pädagogischen Arbeit und den Erkenntnissen aller in diesem Kontext arbeitenden Projekte lassen sich Faktoren erkennen, die den Bildungsort Stadion in der Kinder- und Jugendarbeit besonders und erfolgreich machen.¹⁶

Die besondere „Strahlkraft und die gesellschaftliche Bedeutung des Fußballsports sowie die besondere Faszination, die er auf viele junge Menschen ausübt [...]“ (vgl. ebd.), führen dazu, dass das Stadion zu einem außergewöhnlichen Bildungsort wird. Primäres Alleinstellungsmerkmal des Stadions als Bildungsort ist es, ebenso wie in der Bildungsarbeit mit erwachsenen Menschen, dass eine heterogene Gruppe von Menschen an einem einzigen Ort erreicht und angesprochen werden kann.

Die Idee, über den Fußballsport und die Stadien als Bildungsorte neue Zugänge zu jungen Menschen zu schaffen, kam bereits in den 1990er-Jahren aus Großbritannien. Aus einer Zusammenarbeit des „Department for Education and Employment“ mit Vereinen der englischen Fußballligen und kommunalen Schulämtern ging das Modellprojekt „Playing for Success“ (Pfs) hervor, welches schon damals „...bildungsbenachteiligte, leistungsschwache oder schulabstinente Kinder und Jugendliche durch gezielte Bildungsangebote unterstützte...“ (Vosgerau 2020, S. 269). Schnell zeigte sich, dass dieses Modell erfolgreich ist. Innerhalb kurzer Zeit gab es 150 „Study Support Centres“ in Großbritannien und erste Ableger in anderen europäischen Ländern (vgl. ebd.). Das Modellprojekt macht deutlich, „[...] dass die Öffnung von Fußballclubs für den Sozialraum, die besondere Lernumgebung des Stadions und die Kooperation des Profifußballs mit Schulen und anderen Bildungsakteuren neue Bildungschancen bieten und innovative didaktische Anregungen geben können [...]“ (vgl. ebd.). Während sich die britischen Bildungsprojekte mehr auf die Vermittlung von schulischen Inhalten konzentrierten, wurde an Lernorten, die in deutschen Stadien entstanden, der Fokus auf politische Bildung gelegt (vgl. ebd.). Beide Ansätze haben gemein, dass das Fußballstadion als Bildungsort für Kinder und Jugendliche etabliert und seine Anziehungskraft genutzt wird.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Stadion als Bildungsort für junge Menschen erfolgreich erprobt wurde und erste Erfolge feiert. In den Projekten konnten benachteiligte Jugendliche, die oftmals eher schwer zu begeistern sind, erreicht, motiviert und bestärkt werden. Die inhaltliche Ausrichtung ist durch eine große Diversität hinsichtlich der Themen und Methoden gekennzeichnet, wobei der Bezug zum Fußball eine zentrale Rolle einnimmt. Workshops, Projekttag und -wochen, z. B. zu Rassismus, Diskriminierung, Gewalt- und Konfliktprävention, Nachhaltigkeit,

14 Hier sind aus unserer Sicht Parallelen zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit erkennbar.

15 Lernort Stadion e. V. fungiert als Dachverband für die Lernzentren an Fußballprofistandorten.

16 Auch die Vereine selbst können durch soziales Engagement wie z. B. durch Workshops oder Camps ihren Beitrag leisten (vgl. Gräfe 2018).

Erinnerungskultur und Inklusion, werden angeboten (vgl. Vosgerau 2020). Seit 2009 besuchten mehr als 60.000 Jugendliche bundesweit die Veranstaltungen und die Tendenz ist steigend. Diese jungen Menschen werden darin bestärkt, sich aktiv am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen. Die wichtige Rolle von Vereinen im Bildungsprozess von Heranwachsenden ist hier beleuchtet worden, allerdings bleibt immer unberücksichtigt, „dass es theoretisch aber keine Begründung gibt, die gleichen Bildungspotenziale in dieser Institution nicht auch für Erwachsene zu sehen“ (Riekmann 2020, S. 35).

5 Begegnungs- und Bildungsort Rudolf-Harbig-Stadion

„Fußball ist eine Schule des Lebens.“

(Joseph Blatter, ehem. Präsident des Weltfußballverbandes FIFA)

In Dresden und auch in vielen anderen Städten mit einer begeisterungsfähigen Anhängerenschaft und einer ausgeprägten sowie traditionellen Fußballfankultur wird diese oft mit Gewalt, Sexismus und anderen potenziell demokratiegefährdenden Tendenzen in Verbindung gebracht (vgl. Vosgerau 2020). Dennoch verbinden viele Menschen mit einem persönlichen Stadionbesuch ganz andere Impressionen: *„[...] ich hatte ein bisschen die Vorurteile [...] der gewöhnliche Fußballfan ist ein bisschen einfach gestrickt und rustikal unterwegs und trinkt hauptsächlich Bier und grölt rum [...] überrascht darüber, wie sehr ich meine Vorurteile da revidieren konnte.“*¹⁷

Mit vielfältigen großen und kleinen Aktionen der Begegnung, wie Blutspendekampagnen oder der Dresdner Jobmesse, bringt das Rudolf-Harbig-Stadion zusätzlich auch Menschen der Umgebung zusammen, die nicht primär Fußballspiele der SG Dynamo Dresden besuchen, und trägt damit zu einer Begegnungskultur innerhalb des Stadions bei, die auch bei den Fußballerevents zu erfahren ist und vor allem zur Sensibilisierung der Meinungsbildung gegenüber der Fußballszene beiträgt. Enrico Bakan (Lernexperte im Projekt *mittendrin*) beschreibt dies folgendermaßen: *„[...] dass sich da Menschen aller Arten treffen [...] aller Herkünfte [...] aller Schichten [...] das Stadion, finde ich, ist einfach ein Ort der Begegnung [...], des Verbindens und der großen Emotionen [...]“*.

Im Rudolf-Harbig-Stadion durften die teilnehmenden Fans im Rahmen des Projekts *mittendrin* hautnah erfahren, dass aus einem Ort der freundschaftlichen und kameradschaftlichen Begegnung, verbunden mit jeder Menge Erinnerungen und Emotionen, späterhin ein Ort der Bildung werden kann: *„[...] das ist Gänsehaut pur [...] ich gehe hin, um den Alltag bissl zu vergessen [...], um mit mehr Leuten in Kontakt zu kommen, sich gemeinsam freuen, sich gemeinsam ärgern über Fehlentscheidungen [...] das gehört zum Leben dazu und das ist auch wichtig, dass man das ausleben kann [...]“*¹⁸

¹⁷ Interviewauszug Christine Biskamp, Projektleiterin *Neu Start St. Pauli*

¹⁸ Interviewauszug Enrico Bakan, Lernexperte im Projekt *mittendrin*, Fan

Mit dem Lernangebot „Fußball +“ begab sich *mittendrin* erstmals in die VIP-Loge des Stadions und das Thema Alphabetisierung und Grundbildung wurde vor Ort „angepfiffen“: „[...] *Dynamostadion (VIP-Loge) da inzwischen 3. Zuhause [...] verbunden mit ausschließlich positiven Gefühlen [...] dadurch keine Ängste und Schwellen [...] sehr guter Ort zum Lernen.*“¹⁹

Das niedrigschwellige Angebot war für fußballbegeisterte Menschen ab 18 Jahren konzipiert. Die Lerninhalte wurden dabei didaktisch in einem themenspezifischen „Fußball-Wortschatz“ vermittelt. Eigens für den Fußballkontext entwickelte Lernmaterialien, die die unterschiedlichen Niveaustufen der Teilnehmenden berücksichtigen, kamen erstmals zum Einsatz. Im Anschluss an das Lernformat bestand die Möglichkeit, auf dem Kunstrasenplatz direkt neben dem Stadion gemeinsam Fußball zu spielen, Spaß zu haben und das Teamgefühl der Gruppe zu stärken. Das Angebot war offen und barrierefrei gestaltet und sollte zum Mitmachen einladen. Eine Teilnahme war jederzeit möglich.²⁰

Zusammen mit den bereits bestehenden Lernangeboten für Kinder und Jugendliche wird nun eine ganzheitliche Bildungspalette auch für Menschen ab 18 Jahren angeboten, die sicherlich noch ausbaufähig ist. „Fußball +“ kombiniert dabei lebensweltorientierte Alphabetisierung und Grundbildung mit dem gemeinsamen Fußballspielen auf dem Trainingsplatz der SG Dynamo Dresden. Dadurch entstehen ein Teamgefühl und eine hohe Anziehungskraft für Teilnehmende des Angebots.

Mehrfach wurde deutlich, dass das Rudolf-Harbig-Stadion als Begegnungs- und Bildungsort bestens geeignet ist und für fußballinteressierte Menschen als niedrigschwelliger Zugang dienen kann. Enrico Bakan (Lernexperte im Projekt) beschreibt dies folgendermaßen: „[...] *besonders gut [lernen] an den Orten, wo es nicht so wie Schule aussah [...] der Lernort [...] die VIP-Loge [...] das war schon natürlich super [...] man ist dort gerne reingegangen [...] mir hat das echt gutgetan, muss ich sagen [...]*“²¹

Die Erprobung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten in der Dresdner Fußballarena hat gezeigt, dass hier ein Potenzial existiert, das in weiteren Stadien der Ligen zum Einsatz kommen kann. Der Fußballfan Peter J. fasst dies folgendermaßen zusammen: „[...] *ich kann mir halt vorstellen, dass das im Zusammenhang mit Sport gut klappen kann [...] ich hätte jetzt keine konkreten Vorschläge, aber ich kann mir das schon gut vorstellen [...] dass da die Vereine im Ort Stadion da was machen könnten [...] man ist wegen einer gemeinsamen Sache dort und ich denke, dass da auch Raum für mehr ist [...] dass da eine andere Offenheit [für Bildung] als im Alltag da sein kann [...]*“²²

19 Interviewauszug Mandy Scholz, Lernexpertin im Projekt *mittendrin*, Fan

20 „Fußball +“ sowie ein weiteres Lernformat im direkten Stadionkontext erfahren mit dem Saisonstart 2021/22 der 2. Bundesliga eine Neuaufgabe.

21 Interviewauszug Enrico Bakan, Lernexperte im Projekt *mittendrin*, Fan

22 Interviewauszug Peter J., Fan

6 Ausblick: Bildungsort Stadion und Fazit

„Manche Leute halten Fußball für eine Sache von Leben und Tod.
Ich bin von dieser Einstellung sehr enttäuscht.
Ich kann Ihnen versichern, es ist sehr viel wichtiger als das!“
(William Shankly, ehem. schottischer Fußballspieler und -trainer)

Fußballstadien waren in den letzten Jahrzehnten einem kolossalen Wandel unterworfen, der auch unter dem Aspekt der Kommerzialisierung zu sehen ist (s. Kapitel 3). Fußballvereine wie auch Betreibergesellschaften stellen sich dabei in zunehmendem Maße ihrer gesellschaftlichen Verantwortung. So wurden beispielsweise den Partnerschulen der SpVgg Greuther Fürth kostenfrei Räumlichkeiten im dortigen Stadion zur Verfügung gestellt, um Abschlussprüfungen und -feiern pandemiekonform durchführen zu können.²³

Die geschilderten Erfahrungen haben gezeigt, dass das Stadion ein hervorragender Bildungs- und Begegnungsort ist. Er verknüpft Leidenschaft, Emotionen und Bildung und erreicht damit Menschen, die von klassischen Bildungsangeboten in der Regel nicht angesprochen werden.

Birger Schmidt (Lernort Stadion e. V.): *„Fußball und Bildung gehören für mich zusammen, weil das Stadion, egal ob mit 400 Zuschauern oder 80 000, ein ganz besonderer Ort der Gesellschaft ist, prima für eine ganz besondere Diskussionskultur, für eine Sensibilisierung und einen speziellen Zugang zu Bildung, ohne dass die Fußballbegeisterten es unbedingt mitbekommen, dass es einer ist. [...] das ist dann eine tolle Sache, dass [...] die Menschen, die denken, sie bewegen sich nur in der Dunstglocke ‚Faszination Fußball‘ gleichzeitig ganz viel über das Leben lernen.“*²⁴

Fußballstadien als Bildungsorte nutzbar zu machen und diesen Prozess fortzusetzen, steht mit der Gesamtentwicklung des Fußballs im Einklang und bietet Potenzial für die Zukunft. So haben sich aktuell Vereine und Fanvertretungen der 1. und 2. Bundesliga in dem Projekt „Leicht kicken“ zusammengeschlossen, um ein in *Leichter Sprache* gestaltetes Online-Fachwörterbuch zum Thema Fußball zu erstellen. Durch diese Initiative sollen Fußballinstitutionen angeregt werden, ihre Kommunikation in *Leichter Sprache* auszubauen.²⁵

Das Stadion als Lernort weist viele positive Anknüpfungspunkte auf, die auch im „Fußball +“-Angebot ihre Bestätigung fanden. Peggy Pachel (Fanbeauftragte der SG Dynamo Dresden) fasst zusammen: *„Fußball und Bildung gehören für mich zusammen, weil hier im Zusammenhang mit dem eigenen Hobby Lerninhalte vermittelt werden können und der Spaß beim Lernen hier nicht verloren geht. Die Lernumgebung ist vertraut und Blockaden werden leichter abgebaut.“*²⁶

23 <http://www.eventlocation-stadion.de/blog/kllassensaal-im-stadion-partnerschulen-nehmen-angebot-in-fuerth-dankbar-an>

24 Interviewauszug Birger Schmidt, Vorstandsvorsitzender des „Lernort Stadion e. V.“

25 <https://inklusion-fussball.de/anstoss-fuer-projekt-leicht-kicken>

26 Interviewauszug Peggy Pachel, Fanbeauftragte der SG Dynamo Dresden

Literatur

- Berres, I. (2012). Warum Fußball-Fans so mitfiebern. *Der Spiegel*, 17.06.2012, S. 1–7.
- Brinkmann, A. (2006). Wie die Alphabetisierung an den Ball kommt. *Alfa-Forum*, 2006 (Nr. 61), S. 24–27.
- Büch, M.-P., Maennig, W. & Schulke, H.-J. (2006). Der Sportzuschauer als zentrales Element der sportlichen Wertschöpfungskette. In M.-P. Büch, W. Maennig & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Der Sportzuschauer als Konsument, Gast, Mitspieler, Manipulierter?* S. 1–5. Köln: Sportverlag Strauß.
- Droste, L. & Heyse, M. (2019). *Das Publikum in deutschen Fußballstadien: „Jenseits von Stand und Klasse“*. BEMA Forschungsnotizen 1(3). Münster: Institut für Soziologie, Universität Münster. S. 1–17.
- Gräfe, W. (2018). *Kommerz vs. Tradition? Wie sich die gesellschaftlichen Funktionen des Fußballs verändern*. Am Fallbeispiel Rasen Ballsport Leipzig e. V. Bachelorarbeit, Universität Jena, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Institut für Soziologie, S. 3–59.
- Heess, J. (2006). Mit Fußball lernen. *TAZ*, 06.10.2006, S. 19.
- Klemm, U. (2018). *Arbeitspapier des SVV zur Situation funktionaler Analphabeten in Sachsen*. Unveröffentlicht, Sächsischer Volkshochschulverband e. V. Chemnitz vom 20.01.2018.
- Räuchle, N. (2011). *Das Fußballstadion. Jedem der Platz, der ihm gebührt? Soziologie des Fußballs*. Seminararbeit, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Psychologie und Soziologie, S. 1–14.
- Riekmann, W. (2020). Vereine als Orte politischer Bildung. *Journal für politische Bildung*, 2020 (Nr. 2), S. 34–38.
- Schnettler, D. (2010). *Der Funktionswandel eines Fußballstadions seit den 1960er Jahren – Am Beispiel des Signal Iduna Parks Dortmund*. Studienarbeit, Studiengang der Kulturwissenschaften, FernUniversität Hagen, S. 3–23.
- Schwender, C. (2018). Der Besuch im Fußballstadion. Ein sinnlich-emotionales Gemeinschaftserlebnis. *tv diskurs*, Winter 2018 (Nr. 86), S. 48–51. Verfügbar unter <https://fsf.de/publikationen/medienarchiv/beitrag/heft/der-besuch-im-fussballstadion/> (Zugriff am: 25.10.2021).
- Steuten, U. (2006). Alphabetisierung – Grundbildung – Sport. *Alfa-Forum*, 2006 (Nr. 61), S. 8–10.
- Vosgerau, S. (2020). Bunte Bildung am Ball. Wie inklusives politisches Bilden im Lernort Stadion gelingt. In D. Meyer, W. Hilpert & B. Lindmeier (Hrsg.), *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung*, 2020, S. 268–283. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Digitalisierung und Literalität – Chancen für mehr Teilhabe ergreifen

THOMAS SCHMIDT, NANCY KÖHLER, INSA CREMERING

Schlagworte

Digitalisierung, Teilhabe, Apps, Barrierefreiheit, Alltagshelfer

Keywords

digitalization, social participation, apps, accessibility, everyday helpers

Abstract Deutsch

Der Beitrag beschreibt, wie Digitalisierung Möglichkeiten für gering literalisierte Menschen zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe eröffnen kann. Er stellt das Projekt „*Alpha Element* – Digitale Tools für die lebensweltbezogene Grundbildung Erwachsener“ vor, welches Menschen mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten beim Einsatz digitaler Angebote im Alltag unterstützt und damit deren Selbstvertrauen und Selbstständigkeit stärkt. In Zusammenarbeit mit der Zielgruppe wurden Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen erarbeitet, wie digitale Angebote gestaltet sein sollten, um sich als Alltagshelfer zu bewähren und so einen nachhaltigen Beitrag in der Grundbildung zu leisten.

Abstract English

This article describes how digitalization can open up opportunities for illiterate people to participate more in society. It introduces the project “*Alpha Element* – Digital tools for environment-related basic education of adults”, which supports people who cannot read and write properly in the use of digital offerings in everyday life, and strengthening their self-confidence and independence. In collaboration with the target group, findings and recommendations were used to help develop how digital tools should be designed to prove themselves as aids, thus making a sustainable contribution to basic education.

1 Einführung

Digitalisierung ist ein häufig verwendetes Schlagwort unserer Zeit. Dabei ist der Begriff nicht eindeutig umrissen und beschreibt je nach Kontext unterschiedliche Formen und Auswirkungen digitaler Technik auf das gesellschaftliche Leben (vgl. Bendel

2021). Klar ist: Die Digitalisierung umfasst mittlerweile nahezu alle Lebensbereiche und reicht von Videostreams, Chat-Apps und Onlineshopping in der Freizeit über das digitale Arbeiten im Homeoffice bis hin zu Autos, Smartphones und Haushaltsgeräten, die mit Künstlicher Intelligenz ausgestattet sind. Die Bandbreite ist vielfältig und wird von Menschen in unterschiedlichen Ausprägungen angenommen und in ihren (Berufs-)Alltag integriert. Dabei spielen neben alltäglichen Lebensbedingungen und beruflichen Anforderungen vor allem soziodemografische Faktoren, wie Alter, Bildungshintergrund und Lebensstil, sowie nicht zuletzt der individuelle Charakter eine tragende Rolle. So ist die Bereitschaft, Veränderungen zu begegnen und sich mit neuen Möglichkeiten vertraut zu machen, sehr unterschiedlich – dies kann den Zugang zu digitalen Anwendungen erleichtern oder erschweren. Inwieweit Menschen die Potenziale der Digitalisierung nutzen, hängt also maßgeblich von den Rahmenbedingungen ihrer Lebensumstände ab. Ein digitales Angebot kann das Leben bereichern oder erleichtern, sodass es unverzichtbar wird, oder es kann auf wenig Interesse oder gar Ablehnung stoßen.

Nicht selten stellt die Digitalisierung in Alltagssituationen Menschen vor große Herausforderungen, auch wenn sie ihnen aufgeschlossen gegenüberstehen und sowohl die technischen als auch monetären Voraussetzungen erfüllt sind. Mangelt es zudem an der Fähigkeit, zuverlässig lesen und schreiben zu können, bleiben ihnen bisweilen notwendigerweise textlastig gestaltete digitale Anwendungen, wie z. B. die Buchung eines Zugtickets über das Internet oder die digitale Kommunikation mit Behörden, verschlossen. Schnell distanzieren sich gering literalisierte Menschen so unfreiwillig von digitalen Angeboten. In einer stetig wachsenden digitalisierten Welt kann dies einen negativen Einfluss auf gleichberechtigten Informationszugang und gesellschaftliche Teilhabe haben.

Hier setzt das Projekt *Alpha Element*¹ an: Es identifiziert digitale Angebote, die gering literalisierte Menschen barrierefrei und uneingeschränkt nutzen können, und motiviert sie mit Unterstützung von Fachkräften der Grundbildung und Freiwilligen zu deren Nutzung. Über die Stärkung von Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit und Selbstständigkeit wird so gering Literalisierten der Weg zu weiteren (Grund-)Bildungsangeboten sowie zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe gebnet.

2 Geringe Literalität und Digitalisierung: Hürde oder Hilfe?

Geringe Literalität bedeutet, dass eine Person allenfalls einfache Sätze lesen und schreiben kann. Mit dem Grad der Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben nehmen auch die Alltagsprobleme im Privatleben und Beruf zu (vgl. Alpha-Bündnis Friedrichshain-Kreuzberg 2021). Den Anamnesebogen beim Arzt ausfüllen, eine Ein-

¹ *Alpha Element* ist ein Projekt von Helliwood media & education, das gemeinsam mit BITS 21 und dem Kooperationspartner Lesen und Schreiben e. V. durchgeführt wird. Das Projekt unterstützt Lernende und Fachkräfte der Grundbildung beim Einsatz digitaler Werkzeuge im Alltag und in der Alphabetisierung.

kaufliste schreiben, sich Notizen machen, zu Gesundheitsthemen recherchieren, mit Behörden kommunizieren, ein komplexes Gerät in Betrieb nehmen – all diese alltäglichen Handlungen erfordern einen sicheren Umgang mit Texten. Obendrein sind viele Texte (Gebrauchsanleitungen, Briefe von Behörden etc.) nicht unbedingt nutzerfreundlich oder in *Leichter Sprache* geschrieben, was den Zugang zusätzlich erschwert. Dies kann zu Vermeidungsverhalten und in der Folge Ausgrenzung führen, was die Betroffenen stark belastet. So wie eine Person, die nicht schwimmen kann, vermutlich nur selten ins Schwimmbad geht, vermeiden gering Literalisierte Situationen, in denen ihre fehlenden Fähigkeiten offen zutage treten. Scham, Frustration und fehlendes Selbstbewusstsein können eine Art innere Hemmschwelle bilden, die schier unüberwindbar erscheint und die Motivation zur Teilnahme an einem Grundbildungskurs mindert.

Die zunehmende Digitalisierung des Alltags ist für gering Literalisierte Chance und Hürde zugleich: Einerseits können digitale Angebote dabei behilflich sein, die Einschränkungen der geringen Literalität zu kompensieren und sogar zu mehr Lese- und Schreibkompetenz beitragen. In diesem Fall ebnen digitale Helfer den Weg zur gesellschaftlichen Teilhabe. Andererseits bringen viele digitale Angebote zusätzliche Hürden mit sich, weil auch deren Nutzung häufig ein ausgeprägtes Textverständnis voraussetzt. Zwar nutzen viele Angebote barrierefrei zugängliche Elemente wie Bilder, Videos und Ton, ein Großteil der Informationsaufbereitung und insbesondere die Bedienung erfolgen jedoch auf Textbasis.

Im Zuge der Projektarbeit von *Alpha Element*² wurden die Bedenken gering Literalisierter im Umgang mit digitalen Angeboten sichtbar: Viele Menschen haben bei der Nutzung große Sorgen, etwas „falsch“ zu machen. Sie berichten immer wieder von Momenten der Ratlosigkeit, wenn sie infolge der Textfülle einer Webseite den Überblick verlieren und selbst nicht mehr beurteilen können, was genau sie aktuell tun. In solchen Augenblicken sind Betroffene auf Hilfe angewiesen: Familienmitglieder, der Freundeskreis sowie Vertrauenspersonen (beispielsweise in der Grundbildungseinrichtung) sind dann wichtige Anlaufstellen. Doch nicht jede gut gemeinte Unterstützung ist hilfreich: Eine Teilnehmerin wollte sich eine Vorlese-App installieren, und um dabei keine Fehler zu begehen, bat sie einen Freund um Hilfe. Der installierte daraufhin eine App, die sich als überaus komplex und wenig nutzerinnenfreundlich erwies. Die Teilnehmerin musste sich also zunächst dazu überwinden, um Hilfe zu bitten, und hatte schließlich eine App, die sie nicht nutzen konnte. Das Beispiel zeigt: Die Verunsicherung infolge eines mangelnden Textverständnisses im Umgang mit digitalen Medien ist groß und die Nutzung digitaler Hilfsmittel scheitert zuweilen an Befürchtungen, etwas nicht zu verstehen, oder falsch ausgewählten Apps. Wenig kompetente bzw. unzureichend informierte Hilfe kann das Problem noch verschärfen und die Scham vergrößern.

Inzwischen gibt es zwar aus inhaltlicher und funktionaler Sicht digitale Angebote, die speziell auf Menschen mit eingeschränkten Lese- und Schreibfähigkeiten

2 Im Projektverlauf von *Alpha Element* wurden in zahlreichen Praxistests gemeinsam mit gering literalisierten Menschen digitale Apps erprobt und im stetigen Austausch Hürden und Nutzen für die Zielgruppe eruiert.

zugeschnitten sind, doch diese bilden bei Weitem nicht alle Alltagssituationen ab, in denen gering literarisierte Menschen Unterstützung benötigen. Diese Angebote bleiben der Zielgruppe aus folgenden Gründen oftmals verschlossen³:

- komplexe Installationsprozesse
- umfangreiche, schwer verständliche Datenschutz- und Einwilligungserklärungen
- irreführende Werbung bei kostenlosen Angeboten (wie aufblinkende Banner)
- geringe Transparenz zu den Kosten
- komplexe, nicht selbsterklärende Navigation
- schwer verständliche Texte
- Verwendung von Anglizismen und Fachbegriffen

Viele dieser Punkte sind bereits für durchschnittlich literalisierte Menschen eine Herausforderung. Für Menschen mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben bedeutet es ungleich mehr Aufwand, mehr Zeiteinsatz und größere Befürchtungen, etwas „falsch“ zu machen.

3 Alpha Element

3.1 Projektbeschreibung und Ziel

Das Projekt *Alpha Element* zeigt gering literalisierten Menschen, wie sie durch den Einsatz digitaler Angebote ihren Alltag besser meistern können. Es bietet mit dem entwickelten Alpha Wegweiser eine praxiserprobte Übersicht über bestehende digitale Angebote, die unabhängig vom Literalisierungsgrad zugänglich, barrierefrei nutzbar und als praktische Alltagshelfer geeignet sind. Ziel ist es, gering literalisierten Menschen die passenden Werkzeuge an die Hand zu geben, die ihnen mehr Gleichberechtigung und Teilhabe in einer zunehmend digitalisierten Welt ermöglichen.

Dabei untersuchte *Alpha Element* konkret, welche digitalen Angebote gering literalisierten Menschen wirklich im Alltag helfen. Mithilfe eines wissenschaftlich begleiteten Verfahrens sichtete das Projektteam bestehende Angebote (z. B. in App Stores), erprobte sie in direkter Zusammenarbeit mit der Zielgruppe und bewertete sie schließlich hinsichtlich Zielgruppenpassung. Durch den Einbezug von Fachkräften der Grundbildung und ein integriertes Mentorenprogramm wurde das direkte (Lern-)Umfeld von gering Literalisierten angesprochen und das entwickelte Angebot so an die Zielgruppe herangetragen und in seiner Anwendung etabliert und versteigt.⁴

3 Die Erkenntnisse zu möglichen Hürden in der Anwendungsnutzung sind auf die im Projektverlauf vorgenommenen App-Analysen sowie die Praxistests mit Lernenden zurückzuführen.

4 Im Projekt *Alpha Element* werden gut vernetzte Schlüsselpersonen (z. B. Mitarbeitende in Bürgerämtern, Hausärztinnen und Hausärzte, Erzieher:innen in der Kita) zu sog. eMentorinnen und eMentoren qualifiziert. Sie können auf einer guten Vertrauensbasis viel bewirken und agieren als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für ihre Kolleginnen und Kollegen und ihr weiteres Umfeld. Der Wirkungskreis wird immer nachhaltiger und größer.

3.2 Ansatz und Vorgehen

Ausgangspunkt für das Vorgehen war eine genaue Analyse der Lebenswirklichkeit gering Literalisierter mit besonderem Fokus auf den zahlreichen alltäglichen Herausforderungen, denen sie im (digitalen) Alltag begegnen. Zunächst wurden in einem Modell relevante Lebensbereiche definiert, die als Grundlage für die Auswahl relevanter digitaler Angebote dienen: Gesundheit, Lernen, Unterhaltung, Familie, Haushalt, Ernährung, Nachrichten, Mobilität und sogenannte Alleskönner, die mehrere Funktionen umfassend lebensbereich-übergreifend einsetzbar sind.⁵ In einem weiteren Schritt wurden vom Projektteam über 200 bestehende digitale Angebote (Apps, Webseiten, Onlinemedien etc.) gesammelt, hinsichtlich der Lebensbereiche klassifiziert und begutachtet.⁶ In allen Schritten der Begutachtung wurde dem Umgang mit schriftbasierten Elementen besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Die praktische Erprobung der identifizierten digitalen Angebote erfolgte in direkter Zusammenarbeit mit der Zielgruppe: Menschen, die nicht gut lesen und schreiben können, haben sie hinsichtlich Relevanz, Funktionalität, Bedienbarkeit und Alltagsauglichkeit untersucht. Dazu stellten sich über einen Zeitraum von zwölf Monaten regelmäßig sieben bis zehn Testpersonen zur Verfügung, welche die digitalen Angebote in Kleingruppen von drei bis fünf Personen beurteilten. Insgesamt wurden mehr als 20 digitale Angebote von knapp 60 freiwilligen Testpersonen getestet und bewertet. Unter Begleitung des Projektteams wurde eine entspannte und vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen, in der ein direktes Unterstützen der Lernenden, eine genaue Beobachtung der Nutzungssituation sowie ein Feedback der Teilnehmenden möglich war. Jedes digitale Angebot wurde hierbei von den Lernenden individuell mündlich und anhand von anzukreuzenden Symbolen in einer dreistufigen Skala bewertet und von den Beobachtenden in ausführlichen Beobachtungsbögen schriftlich festgehalten.

Das Zusammentragen der Testergebnisse ermöglichte in Kombination mit den allgemeinen Bewertungen und Beschreibungen der Angebote (App Stores/Webseiten) sowie der teaminternen Testung und Analyse eine verlässliche Einschätzung ihrer Nützlichkeit für den Alltag und das Lernen. Die erprobten digitalen Angebote wurden anschließend in dem sogenannten Alpha Wegweiser übersichtlich aufbereitet und Lernenden sowie Fachkräften der Grundbildung digital und kostenfrei zur Verfügung gestellt.

5 Die Kategorisierung der Lebensbereiche erfolgte auf Grundlage der in der Studie *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (vgl. Grotlüschen, Buddeberg, Dutz u. a. 2019) adressierten Lebensbereiche (Mobilität, finanzbezogene Praktiken, politische Praktiken, gesundheitsbezogene Praktiken) und wurde um die Erkenntnisse aus der *PIAAC – Internationale Studie zur Untersuchung von Alltagsfertigkeiten Erwachsener* (vgl. Rammstedt 2013) und dem von Helliwood media & education, dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung sowie dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung entwickelten *ProfilPASS* zur Kompetenzermittlung (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. 2006) erweitert.

6 Die Begutachtung erfolgte anhand der acht Kriterien Quelle (Urheber des Angebots und Motivation dahinter), Zugang (Auffindbarkeit und Kosten), Beschaffung (Installationsprozess und ggf. notwendige Registrierung), Zielgruppenpassung, Kategorien hinsichtlich Lebensbereichen, Navigation, Einsatzmöglichkeiten und – bei Lernangeboten – didaktisches Konzept.

3.3 Ausgewählte Praxisbeispiele

Die Auswahl der digitalen Angebote erfolgte bewusst lebensweltorientiert und verfolgte einen niedrighschwelligem Ansatz. Ausgewählte Apps waren dabei entweder praxistauglich und erleichterten den Alltag oder setzten an persönlichen Interessen und Hobbys der Zielgruppe an. Dies bietet mehrere Vorteile: Die Hemmschwelle der Betroffenen zur Teilnahme an einer Testung sinkt durch den persönlichen Mehrwert und Fach- sowie Lehrkräfte können leichter neue Teilnehmende gewinnen. Gleichzeitig bietet die Arbeit mit einer App zur Entdeckung der Natur oder mit Kochrezepten weit mehr als das jeweilige Thema: Die Arbeit mit den Apps geht immer auch mit persönlichen Lerneffekten einher und senkt bei den Testpersonen die Hürden spürbar, auch Lese- und Rechtschreib-Apps zu verwenden. Obendrein erleben die Teilnehmenden Spaß am Lernen, machen so eine positive Lernerfahrung, gewinnen an Selbstvertrauen und entwickeln ihre Medienkompetenz weiter.

Nützliche Hilfestellungen in alltäglichen Situationen, wie z. B. beim Verständnis medizinischer Dokumente oder bei Behördengängen, bieten Text-to-Speech-Apps. Ein Beispiel hierfür ist der Plastische Reader von Microsoft. Das kostenfreie (Lern-) Tool kann zusammen mit anderen Programmen des Anbieters, wie Word, OneNote oder Outlook, genutzt werden. Die Anwendung liest den Nutzenden digitale Texte vor und zeigt dabei, an welcher Stelle des Textes man sich gerade befindet. Die Nutzenden können den Text so hören und gleichzeitig mitlesen. In Zusammenarbeit mit der App *Lens* für das Smartphone können auch papierbasierte Dokumente gescannt und verarbeitet werden. Neben der Aktivierung von Silbenkennzeichnungen bietet die App u. a. die Möglichkeit, das Lesetempo selbst zu bestimmen oder verschiedene Stimmen und Sprachen auszuwählen. Über die klassische und individualisierbare Vorlesefunktion hinaus hält der Plastische Reader Hervorhebungsoptionen von Wortarten sowie Worterklärungen und Übersetzungen bereit und eignet sich somit hervorragend für Menschen mit unterschiedlichem Lesevermögen.

Neben der Unterstützung in Alltagssituationen können solche nutzerfreundlichen digitalen Anwendungen gleichzeitig auch für das zeitintensive und anspruchsvolle Trainieren der Lese- und Schreibfähigkeit eine neue Herangehensweise und spannende Abwechslung bieten. Eingebunden in ein Lernsetting und in Begleitung von erfahrenen Fachkräften stellen sie eine sinnvolle und zeitgemäße Ergänzung für das Lernen dar. Viele Anwendungen lassen sich hierfür individuell einrichten und -setzen.

Geringe Literalität wirkt sich nicht nur auf die jeweils persönliche Lebensgestaltung direkt Betroffener aus, sondern hat gleichzeitig einen Einfluss auf das (mitwissende) Umfeld und damit auch Kinder. Gerade in der frühen Kindheit kommt der Vorbildfunktion der Erziehenden in vielerlei Hinsicht – und so auch in Bezug auf das Leseverhalten und Vorlesen – eine immense Bedeutung zu (vgl. Stiftung Lesen 2020). Vorlese-Apps wie z. B. *Die große Wörterfabrik*⁷ und *Janosch: Oh, wie schön ist Panama*⁸ laden Kinder und Familien dazu ein, spielerisch und niedrighschwellig in die Ge-

7 <http://www.diewoerterfabrik.de/>

8 <http://www.janoschs-panama-app.de/>

schichten einzutauchen, diese eigenständig zu erkunden und Erfahrungen mit Schrift und Sprache zu sammeln.

Im Bereich Unterhaltung hat sich beispielsweise die App *NABU Vogelwelt*⁹ vom gleichnamigen Umweltverband als eine für gering Literalisierte leicht zugängliche und nützliche App erwiesen. Sie bedient mit der Vogelbeobachtung ein beliebtes Hobby auf barrierearme Art und Weise, indem sie auf visuelle Navigation statt Text setzt. So können Nutzende nach einer Vogelbeobachtung mit der App die Vogelart bestimmen: Dafür wählen sie die Bilder der beobachteten Schnabelform, Größe, Farbe etc. aus und erhalten am Ende Vorschläge für passende Tiere. Diese Basisfunktion ist kostenlos, Erweiterungen können dazugekauft werden. Der klare Aufbau der App verhindert Frustration bei der Nutzung und schließt versehentliche In-App-Käufe¹⁰ weitestgehend aus.

4 Handlungsempfehlungen aus der Praxis

In der Arbeit mit gering Literalisierten zeigte sich, welche Aspekte bei digitalen Angeboten von besonderer Bedeutung sind, um bei den Betroffenen auf Akzeptanz zu stoßen und ihnen gleichzeitig einen größtmöglichen Nutzen bieten zu können:

1. **Bezug zur Lebenswirklichkeit:** Unverzichtbar ist es, die tatsächliche Lebenswirklichkeit der Betroffenen zu kennen und Lösungen auf die bestehenden alltäglichen Herausforderungen auszurichten. Das sichert das Interesse, sich auf das digitale Angebot einzulassen und macht dieses zum Helfer, der auch langfristig genutzt werden kann.

„Ich habe einen Lerner, der beruflich viel unterwegs ist und der den Weg oft nicht finden konnte. Jetzt nutzt er sein Smartphone und kann vorher am Navi den Weg eingeben, ganz in Ruhe und ohne dass es der Arbeitskollege mitbekommt. Und dann findet er seinen Weg.“ (Referentin im Bereich der Grundbildung)

2. **Positive Lernerfahrungen:** Ein Großteil der Betroffenen hat im bisherigen Leben als Folge unzureichender Lese- und Rechtschreibfähigkeiten vor allem negative Lernerfahrungen gemacht. Der Ansatz, passende Lösungen für Alltagsschwierigkeiten in den Vordergrund zu stellen, hilft hier, um Vorbehalte abzubauen und die Motivation zur Anwendung zu stärken. Das Lernen soll ausdrücklich Spaß machen und Erfolgserlebnisse bieten.
3. **Erreichen der Zielgruppe:** Während nur ein geringer Teil der gering literalisierten Erwachsenen an Grundbildungskursen teilnimmt, nutzt die Mehrheit bereits digitale Medien (vgl. Grotlischen, Buddeberg, Dutz u. a. 2019). Es gibt also ein grundsätzliches Interesse an und mitunter auch große Neugier gegenüber digitalen Anwendungen und es besteht – anders als bei Grundbildungsangeboten –

⁹ <https://www.nabu.de/natur-und-landschaft/natur-erleben/spiele-apps-klingeltoene/vogelwelt.html>

¹⁰ Ein In-App-Kauf ist ein Angebot, das weitere Funktionen in einer App gegen ein Entgelt freischaltet.

eine geringere schambehaftete Hürde, diese zu nutzen. Hierin liegt die Chance für Menschen mit geringer Lese- und Schreibfähigkeit, über die Erfolgserlebnisse mit digitalen Angeboten so viel Selbstvertrauen zu schöpfen, dass sie sich auch zur Teilnahme an Grundbildungsangeboten motivieren können.

„Ich habe vorher schon ab und zu am Computer geübt und gelernt. Seit ich das Smartphone habe, fällt es mir viel leichter. Ich habe viel mehr gelernt und viel mehr geübt. Es hilft mir wirklich in allem, was ich brauche. Auf mein Smartphone oder Tablet will ich nicht mehr verzichten. Es hilft mir sehr im Alltag.“ (Lernerin, 29 Jahre)

4. **Digitale Kompetenz:** Digitale Anwendungen sind heute in allen Lebensbereichen anzutreffen und somit längst Bestandteil des alltäglichen Lebens geworden. Das heißt, Menschen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben brauchen genauso digitale Kompetenzen wie alle anderen auch – geringe Literalität muss und sollte diesen nicht im Wege stehen.
5. **Multimedialität:** Digitale Anwendungen sind per se multimedial. Für gering Literalisierte bieten Bilder und Videos eine weitaus geringere Hürde als der Umgang mit Texten. Damit bieten sich Erklärvideos und anschauliche Grafiken für die Informationsaufbereitung an. Um gleichzeitig das Lesen und Schreiben zu stärken, lassen sich (bewegte) Bilder gut mit einfachen Textelementen kombinieren. Je nach Alphabetisierungslevel lässt sich die Mischung anpassen.
6. **Binnendifferenzierung:** Gering literalisierte Erwachsene sind eine sehr heterogene Gruppe. Ihre Gemeinsamkeit ist lediglich, dass sie alle Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben – jedoch aus sehr unterschiedlichen Gründen und in ganz unterschiedlicher Ausprägung. Digitale Angebote lassen sich oft flexibel und bedarfsgerecht für die spezifischen Ausgangsvoraussetzungen und Anforderungen einzelner Lernender einsetzen.
7. **Anforderungen an geeignete digitale Angebote:** Digitale Angebote müssen einfach zu bedienen sein und klar definierte Funktionen haben.

„Ich benutze den Computer nicht so oft, weil ich Angst habe, etwas falsch zu machen oder auf falsche Seiten zu kommen. Da steht dann was und ich weiß nicht, muss ich auf OK oder auf Abbrechen gehen. Das ist mir zu viel, das macht mir dann Angst. Mit dem Smartphone geht das besser, auch wegen der Symbole.“ (Lernerin, 47 Jahre)

Eine Anwendung mit wenigen Funktionen, die jedoch exakt dem Bedarf entspricht, ist dabei immer Anwendungen mit einer Fülle unterschiedlicher Funktionen vorzuziehen, die womöglich gar nicht benötigt werden. Das Angebot soll „einfach das machen, was es soll“ – mehr ist nicht erforderlich und sogar kontraproduktiv. Die Navigation muss dabei selbsterklärend und nachvollziehbar sein. Bilder, Grafiken und Videos können – gezielt eingesetzt – zur erleichterten Verständlichkeit beitragen oder diese manchmal sogar erst ermöglichen. Doch auch hier gilt: Weniger ist mehr. Jede Information, die nicht zwingend erforderlich ist, erhöht die Komplexität und mindert die Handhabbarkeit.

Es ist festzuhalten, dass sich digitale Angebote als überaus geeignet für die Arbeit mit gering literalisierten Menschen erwiesen haben. Mit der Nutzung passender digitaler Angebote stieg ihr Selbstvertrauen und sie machten, oft nach langer Zeit, erstmalig wieder eine positive Erfahrung im Rahmen einer Lernsituation. Das kann die Motivation wecken, um auch an weiteren (Grund-)Bildungsprogrammen teilzunehmen und die eigene Literalität zu steigern. Darüber hinaus ergibt sich auch die Chance, trotz geringer Literalität gleichberechtigten Zugang zu digitalen Informationen und Alltagshelfern zu bekommen und sie vollumfänglich zu nutzen – ein wichtiger Grundstein nicht nur für mehr Selbstständigkeit, sondern auch für mehr gesellschaftliche Teilhabe in einer zunehmend digitalisierten Welt.

Entsprechend sind die immer stärkeren Bestrebungen in Richtung eines „Designs für Alle“¹¹ in der (digitalen) Produktentwicklung insbesondere für gering Literalisierte vielversprechend. Ziel ist hierbei immer, Produkte, Dienstleistungen und Angebote so zu konzipieren, dass sie für möglichst alle Menschen nutzbar sind, unabhängig von deren individuellen Fähigkeiten und etwaigen Einschränkungen. Schon heute werden diese Prinzipien bei Produktkonzeptionen zum Teil berücksichtigt und führen zu einer höheren Nutzerfreundlichkeit. Eine Fortführung derartiger Bestrebungen wäre ein großer Gewinn für Menschen mit geringer Literalität und deren gleichberechtigte Integration in die Gesellschaft.

Literatur

- Alpha-Bündnis Friedrichshain-Kreuzberg (2021). *Geringe Literalität/funktionaler Analphabetismus*. Verfügbar unter <http://alpha-buendnis-fk.de/geringe-literalitaet-funktionaler-analphabetismus/> (Zugriff am: 25.10.2021).
- Bendel, O. (2021). *Digitalisierung*. Gabler Wirtschaftslexikon. Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/digitalisierung-54195> (Zugriff am: 25.10.2021).
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (2006). *ProfilPASS: Stärken kennen – Stärken nutzen*. Verfügbar unter <https://www.profilpass.de/> (Zugriff am: 25.10.2021).
- Digital informiert – im Job integriert (Di-Ji) (o. J.). *Universelles Design und Design für Alle*. Verfügbar unter http://www.di-ji.de/index.php?option=com_content&view=article&id=45&catid=9&Itemid=14&lang=de (Zugriff am: 25.10.2021).
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre*, Hamburg. Verfügbar unter <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/?p=657> (Zugriff am: 25.10.2021).

11 Die Prinzipien des „Designs für Alle“ umfassen 1. breite Nutzbarkeit, 2. Flexibilität in der Benutzung, 3. einfache und intuitive Benutzung, 4. sensorisch wahrnehmbare Information, 5. Fehlertoleranz, 6. niedriger körperlicher Aufwand, 7. Größe und Platz für Zugang und Benutzung (vgl. Digital informiert – im Job integriert, o. J.).

- Rammstedt, B. (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-360687> (Zugriff am: 25.10.2021).
- Stiftung Lesen (2020). *Wie wird Vorlesen im Alltag möglich? Vorlesestudie 2020 – Eine Befragung von Eltern, die nicht oder selten vorlesen*. Verfügbar unter https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlesestudie/Ergebnisse_Vorlesestudie2020_Praesentation.pdf (Zugriff am: 25.10.2021).

Digitale Kompetenz in Lernangeboten der Alphabetisierung und Grundbildung

CAROLA RIECKMANN, DANIELA GLÜCK-GRASMANN, MARTINA RICHTER

Schlagworte

Lerntandem, Digitalisierung, Medienkompetenz, E-Learning

Keywords

learning tandem, digitalization, media literacy, e-learning

Abstract Deutsch

Der Beitrag beschreibt verschiedene Lernangebote, die aufgrund der pandemiebedingten Situation in den Jahren 2020 und 2021 mit digitalen Formaten auf die Kontaktbeschränkungen und auf die damit akut entstandenen Bedarfe digitaler Kompetenzen reagieren mussten. Auf der Grundlage ihrer Praxiserfahrungen stellen die Projekte *1zu1Basics* der Volkshochschule Frankfurt und *Alpha-Kooperativ* der Volkshochschule SüdOst (Landkreis München) digitale Lernformate vor. Zudem werden Herausforderungen und Chancen digitaler Angebote in der Grundbildung diskutiert.

Abstract English

This article describes different learning settings implemented due to contact restrictions and the resulting acute needs for digital competence during the pandemic situation of 2020 and 2021. Based on practical experience the projects *1zu1Basics* (Volkshochschule Frankfurt) and *Alpha-Kooperativ* (Volkshochschule SüdOst Landkreis Munich) deliver insight into their digital learning settings. Challenges and chances of digital formats for basic education are further discussed.

1 Vom Lockdown zum Lernangebot

Medienkompetenz und digitale Kompetenz sind schon seit einigen Jahren als Teilziele der Grundbildung beschrieben und gefordert (vgl. z. B. Tröster 2005). Selbstverständlicher Inhalt von Grundbildungsangeboten sind sie aber nach wie vor nicht (vgl. Koppel 2021). Die Pandemie hat dazu geführt, dass der akute Bedarf zur Nutzung digitaler Tools auch für Lernende der Grundbildung in ihrem Alltag noch einmal gestiegen ist.

1.1 *1zu1Basics*: Der offene Lerntreff und Lerntandems gehen online

Das Projekt *1zu1Basics* der Volkshochschule Frankfurt vermittelt ehrenamtliche Lernpatinnen und -paten für Erwachsene mit Grundbildungsbedarf, für die ein regulärer Kursbesuch aus unterschiedlichen Gründen nicht oder noch nicht möglich ist. Zum Angebot gehört außerdem ein offener Lerntreff, der von einer Kursleiterin betreut wird. Mit Beginn der Pandemie ergab sich die Notwendigkeit, die Lerntreffen einzustellen oder nach Lernalternativen zu suchen. Zunächst war die allgemeine Einschätzung, dass dies nicht zu realisieren sei, da die Lernenden kaum digitale Kompetenzen mitbrächten und nicht über die entsprechende Hardware und Internetverbindung verfügten. Sowohl der offene Lerntreff als Gruppensetting als auch einige Lerntandems haben sich dennoch der Herausforderung gestellt und auf webbasiertes Lernen umgestellt.

1.2 *Alpha-Kooperativ*: Einfach ins Internet und Einfach Homeschooling

Das Projekt *Alpha-Kooperativ* und seine Partner:innen identifizieren Teilnehmer:innen mit Alphabetisierungsbedarf und eruieren deren Lernbedürfnisse. In ersten Gesprächen wurde die Notwendigkeit digitaler Kompetenzen der Zielgruppe deutlich. Das entstandene Konzept „Einfach ins Internet“¹ bietet modular Wissen zu wichtigen Aspekten des Internets, z. B. Kommunikation, Information, Präsentation, Unterhaltung sowie möglicher Gefahren und deren Prävention.

Mit Ausbruch der Pandemie wurde deutlich, dass Eltern in die Lage versetzt werden müssen, ihre Kinder bei den technischen Aspekten des Homeschoolings zu unterstützen. Daraus entstand das Konzept „Einfach Homeschooling“¹ als ergänzendes Modul von „Einfach ins Internet“.

2 Digitalisierung in der Grundbildung: Herausforderung als Thema und Medium

In Bezug auf gering Literalisierte und digitale Medien wird häufig diskutiert, inwiefern die Zunahme der Digitalisierung eher zu einer Benachteiligung führt oder zusätzliche Teilhabe ermöglicht (vgl. Koppel 2021). Digitalisierung in Form verschiedener Lernprogramme kann Lernprozesse in der Grundbildung unterstützen. Die berufsorientierte Lernsoftware Beluga² z. B. bietet Übungen zum Lesen, Schreiben und Rechnen und ermöglicht Lernen im eigenen Tempo. Das Web Based Training (WBT) eVideo³ ist ebenfalls berufsorientiert und kombiniert videobasiertes und spielbasiertes Lernen.

Vor allem aber sind gesellschaftliche und soziale Teilhabe heutzutage eng mit digitaler Teilhabe verknüpft. Die Aneignung medialer und digitaler Kompetenzen ist daher zu einer Notwendigkeit geworden, um selbstbestimmt partizipieren zu können.

1 Siehe Projektseite unter: www.alpha-kooperativ.de

2 <https://abc-projekt.de/beluga/>

3 <https://www.lernen-mit-evideo.de/>

Zwar verfügen auch in der Gruppe der gering Literalisierten die meisten Personen über ein Smartphone und haben so grundsätzlich Zugang zu digitaler Kommunikation und Informationen im Internet, dies gleicht soziale Benachteiligung aber nur in Teilen aus. So nutzen sie zwar ebenso häufig Kurznachrichtendienste wie z. B. WhatsApp, allerdings vor allem zum Schreiben mit einzelnen bekannten Personen, denn in diesem Rahmen müssen schriftsprachliche Regeln wie vollständige Formulierungen oder Rechtschreibung nicht grundsätzlich beachtet werden. An Gruppenchats mit Unbekannten beteiligen sie sich seltener, da hier weniger konzeptionell mündlich kommuniziert wird und die Herausforderungen an die schriftliche Äußerung und die Scham, Schreibfehler zu offenbaren, größer sind. Dies hat Auswirkungen auf ihre Beteiligungsmöglichkeiten, z. B. in Elternchats oder Hobbygruppen. Gering literalisierte Erwachsene informieren sich häufiger als die Vergleichsgruppe in sozialen Medien. Gleichzeitig benötigen sie häufiger Hilfe bei der Nutzung des Internets und trauen sich bei der Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Texten und Nachrichten im Internet weniger zu (vgl. Buddeberg & Grotlüschen 2020). Bezüglich Filterwirkung⁴, Werbestrategie und Datensammlung durch soziale Medien sind diese Ergebnisse bedenklich und weisen darauf hin, dass gleichberechtigte Teilhabe, zum Beispiel an politischen Prozessen und unabhängigen Informationen, nicht automatisch durch Zugänglichkeit erreicht wird. „Barrierefreiheit“ im Internet kann – wenn überhaupt – über *Leichte Sprache* oder Vorlesefunktionen gewährleistet werden. Dies genügt für viele Lernende in der Grundbildung nicht. Das Auffinden einer Homepage, das Orientieren auf einer Seite mit unterschiedlichen Ebenen, Klickwegen etc. ist bereits ohne Leseschwierigkeiten eine Herausforderung. Viele Angebote sind darüber hinaus noch nicht für den Zugriff über das Smartphone optimiert.

Welche Mindestvoraussetzungen sollen erfüllt sein, um digitale Teilhabe zu gewährleisten? Der europäische Referenzrahmen für digitale Kompetenzen beschreibt z. B. sechs Kompetenzbereiche:

1. Informations- und Datenkompetenz
2. Kommunikation und Kooperation
3. Gestalten und Erzeugen digitaler Inhalte
4. Sicherheit
5. Problemlösung
6. Analyse und Reflexion (vgl. DGR 2014).

Teilnehmenden der Grundbildung fehlen häufig noch weitaus basalere Voraussetzungen, wie z. B. die Mausbedienung, sodass selbst die untersten Kompetenzebenen des Referenzrahmens ihre Ausgangssituation nicht abbilden können.

4 Algorithmen in sozialen Netzwerken filtern Inhalte, welche die Nutzer:innen angezeigt bekommen. Je nach Programmierung können dabei Prioritäten auf selbst geklickte Inhalte und Freunde oder auch auf von vielen anderen Nutzerinnen und Nutzern geklickte Inhalte gelegt werden. So wird man mit der Zeit nur mit der eigenen Meinung und den eigenen Interessen konfrontiert, Gegenpositionen werden ausgeblendet.

3 Berichte aus der Praxis

Im Folgenden werden verschiedene Lernangebote der Projekte vorgestellt, die zeigen, wie sich diese Hürden in der Praxis darstellen, wie ihnen begegnet werden kann und welche Chancen sich daraus ergeben.

3.1 Der offene Lerntreff geht online

Nachdem sich aufgrund steigender Fallzahlen im Rahmen der Pandemie angekündigt hat, dass die Volkshochschule Frankfurt am Main ihre Präsenzangebote einstellen müssen, wurde geprüft, welche Kurse alternativ auch in einer Online-Version angeboten werden können. Für Grundbildungskurse fiel die Einschätzung zunächst skeptisch aus. Mittlerweile trifft sich der Lerntreff mit ca. sieben festen Teilnehmenden regelmäßig auf der Videoplattform Zoom.

Voraussetzungen

Beinahe alle Lernenden des Kurses waren im Umgang mit dem Computer wenig vertraut. Die meisten besitzen weder Computer noch Tablet, sondern wählen sich über das Smartphone ein. Allerdings sind die Funktionen per Smartphone eingeschränkt. Insbesondere die Interaktion untereinander erleben die Teilnehmenden als schwierig: Sobald sich mehr als zwei Personen unterhalten, ist es ihnen häufig nicht mehr möglich, dem Gesprächsverlauf zu folgen.

Einstieg in das Angebot

Bei einigen Teilnehmenden war die Hemmschwelle anfangs hoch. Der Start war nur möglich, da drei Wochen zuvor noch Zeit in Präsenz war, um den Einstieg vorzubereiten. Trotzdem konnten nicht alle mit ins Boot geholt werden.

„Manche von meinen Freunden sind aus dem Kurs ausgeschieden, weil sie nicht mit Zoom lernen wollten.“ (Eine Teilnehmerin des Lerntreffs)

Immer wieder fragte die Kursleiterin in den drei Wochen: *„Habt ihr die Mail mit dem Link bekommen? Konntet ihr die App installieren?“* In den ersten Sitzungen kam es trotzdem zu vielen Problemen: Versehentlich wurden Kamera oder Mikrofon ausgeschaltet oder sogar das Meeting verlassen. Sich erneut einzuwählen fiel den Teilnehmenden schwer. Insgesamt war viel Unterstützung bei der Einrichtung der Hardware notwendig. Eine Teilnehmerin, die Vorerfahrungen mit Zoom hatte, telefonierte immer wieder lange mit ihren Kurskolleginnen und -kollegen, um den Prozess Schritt für Schritt zu erklären. Außerdem half sie einer Teilnehmerin bei der Installation der Software vor Ort. *„Sonst wäre es wohl nicht möglich gewesen“,* so die Einschätzung der Kursleiterin. *„Jetzt funktioniert es insgesamt gut, aber sobald sich irgendetwas ändert oder ein neues Problem auftritt, ist es immer schwierig.“*

Das Lernen per Zoom bietet jedoch auch Chancen: Der Lerntreff ist ohnehin kostenfrei und offen für alle, aber über den geteilten Zoom-Link ist die Schwelle noch niedriger, sich einfach mal dazuzuschalten. Auch bei sozialen Ängsten, die viele an

einem Kursbesuch hindern, kann ein Zoom-Meeting hilfreich sein. Für Lernende, die aus Zeitgründen nicht mehr am Präsenzkurs teilnehmen konnten, ergab sich so die Möglichkeit zur weiteren Teilnahme. In der Vergangenheit zeigte sich immer wieder, dass Lernende über längere Zeiträume nicht mehr an einem Lernangebot teilnehmen, weil sie sich z. B. vorübergehend aus beruflichen oder familiären Gründen an anderen Orten aufhalten. Ein Zoom-Meeting als Brückenangebot könnte solche Lernlücken schließen und ist es aus den genannten Gründen wert, über die Pandemiezeit hinaus als ergänzendes Angebot erhalten zu bleiben.

Erfahrungen, Unterstützung und notwendige Anpassungen

Das Ansehen kurzer Sachgeschichten über den geteilten Bildschirm der Kursleiterin und das Sprechen darüber stellen gute Möglichkeiten dar, gemeinsam ins Lernen zu kommen. Derzeit sind die Teilnehmenden von einigen Optionen, die Zoom bietet (selbst den Bildschirm teilen, Whiteboard), noch überfordert. Bewährt haben sich Online-Grammatikübungen oder Lückentexte, die gemeinsam bearbeitet werden können. Wie man sich im Internet am besten orientiert, die Suchfunktion von Google nutzt, Lernaufgaben und -videos findet, lässt sich ebenfalls gut gemeinsam und live über den geteilten Bildschirm ausprobieren, ohne Angst zu haben etwas falsch zu machen. In größeren Gruppen kann mit Breakout-Rooms⁵ eine Kleingruppenarbeit ermöglicht werden, die dann sogar gegenüber einem lauten Klassenzimmer gewisse Vorteile bietet.

3.2 Lernen im Lerntandem – geht das auch digital?

Die Lerner:innen, die im Projekt *Izu1Basics* Anfang 2021 aktiv waren, können im Hinblick auf ihre digitalen Kompetenzen als sehr heterogen beschrieben werden: Von den 18 Lernenden sind 14 in der Lage, kurze Nachrichten über das Smartphone oder den Computer zu lesen und zu beantworten, acht Lerner:innen hatten bereits Erfahrungen mit Zoom-Videokonferenzen und/oder WhatsApp-Videotelefonie. Unter den Lernenden, die auf digitale Lerntreffen während des zweiten Lockdowns umgestiegen sind, waren auch vier Personen, die vorher keinerlei Erfahrung mit der Nutzung von E-Mails, elektronischer Textverarbeitung oder Videokonferenzen gemacht hatten.

Am Beispiel dieser vier Lernenden soll nun der digitale Einstieg in die Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen in der ehrenamtlichen Lernbegleitung dargestellt werden.

Voraussetzungen

„Ich dachte immer, ich habe keine Bildung – bis ich ins Tandem kam.“
(Eine Teilnehmerin im Lerntandem)

⁵ Breakout-Rooms ermöglichen es, ein Zoom-Meeting in mehrere separate Sitzungen aufzuteilen. Der Gastgeber kann die Teilnehmenden des Meetings automatisch oder manuell in diese separaten Sitzungen aufteilen und jederzeit zwischen den Sitzungen wechseln.

Drei der vier Lerner:innen ohne digitale Vorerfahrungen sind als junge Erwachsene nach Deutschland eingewandert. Im Heimatland wurden sie nicht beschult. In der Pandemie standen sie nun vor der Herausforderung, die (deutsche) Schriftsprache und die Nutzung digitaler Medien zu erlernen.

*„Ich bin aus der Schule entlassen worden und konnte nicht einen Satz schreiben.“
(Eine Teilnehmerin im Lerntandem)*

Eine Lernerin mit deutscher Muttersprache konnte aufgrund von Heimaufenthalten und des Besuchs einer Förderschule das Lesen und Schreiben nicht ausreichend automatisieren, sodass sie sich trotz Beschulung in Deutschland auf Alpha-Level 2 befindet. Auch sie hat keine Erfahrung im Umgang mit digitalen Technologien.

Einstieg in das Angebot

Die Herausforderung, ohne Vorkenntnisse in digitale Lerntreffen einzusteigen, konnte durch eine persönliche individuelle Anleitung bewältigt werden: Bei zwei Lernenden übernahm eine Familienhelferin die Einrichtung der Zoom-App und leitete die Lernenden bei der Bedienung des Tablets an. Eine weitere Lernerin wurde von der Lernbegleiterin über WhatsApp-Videotelefonie schrittweise bezüglich Inbetriebnahme und Nutzung der Zoom-App unterstützt.

Der Lernerin mit deutscher Muttersprache wurde schon vor Beginn der Pandemie ein Projekt-Tablet zur Verfügung gestellt. Die Bedienung des Gerätes und die Handhabung der Lern-App wurde ihr in mehreren Sitzungen von der Lernbegleiterin erklärt. Sie konnte sich für das unbegleitete Arbeiten am Tablet während des Lock-downs aber letztlich nicht motivieren.

Erfahrungen, Unterstützung und notwendige Anpassungen

Die ehrenamtlichen Lernbegleiter:innen berichten, dass das gemeinsame Lesen und Anschlussgespräche über Videokonferenzen gut gelingen, während Schreibübungen in den digitalen Lerntreffen schwieriger umzusetzen seien. Die digitalen Tandems nutzen folgende Übungsvarianten:

- Die Lernerin schreibt ein Diktat auf Papier und schickt ein Foto des Textes über WhatsApp zur Korrektur an die Lernbegleiterin.
- Den Lernenden und der Lernbegleiterin liegt das gleiche Lehrbuch oder Arbeitsblatt vor. Daraus werden Texte gelesen und Fragen beantwortet, gemeinsam eine Aufgabe ausgesucht, vom Lernenden bearbeitet und mögliche Lösungswege besprochen.
- Eine Lernerin schreibt einen Brief (z. B. Kündigung eines Handyvertrags), fotografiert diesen ab und schickt ihn per WhatsApp an die Lernbegleiterin. Im nächsten Lerntreffen sprechen die Lernpartner:innen dann über den Text.

3.3 Einfach Homeschooling: ein Lernangebot zur technischen Unterstützung von Eltern

Nach einigen Monaten der Pandemie wurde klar, dass nicht ausreichend literalisierten Eltern oft auch die digitalen Grundkenntnisse fehlen, um ihre Kinder beim Fernunterricht technisch unterstützen zu können. Daher wurde „Einfach Homeschooling“ als optionales Modul von „Einfach ins Internet“ konzipiert.

Das Konzept „Einfach Homeschooling“ wurde zunächst für Präsenzkurse erstellt. Diese Kurse fanden in einem EDV-Raum statt, sodass die erlernten Praktiken gleich vor Ort eingeübt werden konnten. Das heißt: Die Teilnehmenden konnten alles direkt praktisch nachvollziehen und die Kursleitung vor Ort konnte unterstützend wirken. Pandemiebedingt musste das Angebot kurzfristig komplett online durchgeführt werden.

Die Besonderheit besteht hierbei darin, dass das Internet nicht nur Medium, sondern auch Lerninhalt ist. Das Konzept ist mit zwei Tagen à drei Unterrichtseinheiten (UE) mit einer Selbstlernphase im vhs-Lernportal angesetzt.

Voraussetzungen

Alle Teilnehmenden benötigen ein internetfähiges Endgerät sowie eine stabile Internetverbindung. Zum Teil wurden Laptops oder Tablets, die die Kinder auch im Homeschooling benötigen, durch Spenden bereitgestellt. Herausfordernd war es, geeignete Termine zu finden, an denen die Endgeräte zur Verfügung stehen, die Kinder betreut sind und die Eltern nicht arbeiten.

Einstieg in das Angebot

Um sicherzustellen, dass es alle Teilnehmenden auf die Konferenz-Plattform schaffen, wurde in 1:1-Coachings, zum Teil am Telefon oder bei den Lernenden zu Hause, die Technik vorbereitet und das Einwahlprozedere ausprobiert.

In der ersten Online-Phase wurden zunächst Grundvoraussetzungen zum Arbeiten im Internet mithilfe von Videos und Screensharing⁶ besprochen. Als erste Anwendung des Gelernten sollen die Teilnehmenden das vhs-Lernportal im Internet finden und sich registrieren. In diesem Zusammenhang ist die Erstellung und Nutzung eines sicheren Passwortes ein Thema. Danach wird das Lernportal erkundet und die Bereiche identifiziert, die zum Selbstlernen in der Zeit zwischen den beiden Gruppensitzungen geeignet sind.

„Viel Arbeit, auch viel Spaß.“ (Eine Teilnehmerin aus „Einfach Homeschooling“)

Im Lernportal gibt es sowohl zwei Module zum Thema „Mein neues Handy – bedienen und benutzen“ als auch Module zum Lesen, Schreiben und Rechnen. Für Teilnehmende mit einer anderen Muttersprache als Deutsch kommen auch die DaZ⁷-Mo-

6 Die Kursleitung wie auch die Teilnehmenden können ihren Bildschirm teilen und damit für alle anderen sichtbar machen.

7 Deutsch als Zweitsprache

dule auf der entsprechenden Stufe des GER⁸ infrage. Für die gesamte Gruppe ist das Bearbeiten der zwei Module zum Handy Hausaufgabe.

Erfahrungen, Unterstützung und notwendige Anpassungen

Grundsätzlich funktioniert der Online-Unterricht mithilfe von Erklärvideos und Screensharing gut. Wichtig ist es, jeweils nach dem Zeigen einer neuen Fertigkeit (z. B. E-Mails mit Anhängen verschicken) diese auch ausgiebig zu üben. Sehr gut wird die selbstständige Arbeit im vhs-Lernportal angenommen, welche auch mobil per Smartphone möglich ist. Aufgaben sind auf dem reduzierten Bildschirm gut zu erkennen und durchzuführen. Durch die selbstständige Beschäftigung mit dem Lernportal wird zudem die Lern-Autonomie gestärkt.

Menschen, die wenig Erfahrung mit den basalen Fertigkeiten (Tastatur- und Mausbedienung) haben, benötigen noch eine weitere Einheit vorab.

Ein Lerntandem setzte sich aus einer Teilnehmerin mit Migrationshintergrund und einer Lernpatin zusammen, die keinen Lernbedarf im Bereich Alphabetisierung, jedoch nur basale digitale Kenntnisse hat. Die Lernpatin konnte die Probleme oft besser verstehen und aus der Lernenden-Perspektive erklären. Die anderen Teilnehmenden des Kurses fühlten sich verstanden und sahen die Patin als motivierendes Vorbild.

„Ich bin aus der Schule entlassen worden und konnte nicht einen Satz schreiben.“ (Eine Teilnehmerin von „Einfach Homeschooling“)

4 Fazit und Empfehlungen

Die Annahme, dass *„die meisten Personen im Grundbildungsbereich die grundlegenden Erfahrungen für die Nutzung von Programmen, die speziell für sie entwickelt wurden, mitbringen“* (Wolf & Koppel 2017, S. 7) und *„die technischen Grundvoraussetzungen für den Zugang zu digitalen Lernressourcen zu nahezu 100 % gegeben sind“* (ebd., S. 6), deckt sich nicht mit der Erfahrung in den vorgestellten Projekten. Die Ausstattung mit Endgeräten und die Vorkenntnisse zu deren Nutzung sowie Vorerfahrungen mit dem Internet und digitalen Tools waren durchweg sehr gering. Entsprechend ist der zeitliche und personelle Aufwand für den Einstieg in digitales Lernen sehr hoch: Ohne persönliche Anleitung – am besten auch real vor Ort – gelingt der Start kaum.

Waren Lern-Apps und Videokonferenzen vor der Pandemie eine Zusatzoption, die von vielen abgelehnt wurde, ist es durch den Wegfall von Präsenzunterricht und persönlichen Lerntreffen notwendig geworden, sich mit digitalen Formaten auseinanderzusetzen. Vieles, von dem angenommen wurde, es würde mit der Zielgruppe nicht funktionieren, musste nun kurzfristig umgesetzt werden. Und siehe da: Zoom-Konferenzen mit Lernenden in der Alphabetisierung und Grundbildung sind möglich. Zwar sind viele der sonst üblichen Lernformen und Aufgabenformate (z. B. motori-

8 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

sches Schreibtraining, bei der die Lehrperson die Hand des Lernenden führt) während digitaler Treffen eingeschränkt, es bieten sich aber auch Chancen. Die reale Anforderung, sich digital zu treffen, ist ein konkreter Lernanlass. Allein durch die Verlegung des Lernortes sind mehrere Lernziele bzw. Kompetenzanforderungen involviert. Die Möglichkeiten einer Lerneinheit sind jedoch abhängig vom genutzten Endgerät.

Wer sich auf das Wagnis einlässt, kann gleich in zweifacher Hinsicht profitieren: das Lesen und Schreiben verbessern und digitale Kompetenzen erwerben. Allerdings ist die Gefahr groß, Teilnehmende zu verlieren. Dies betrifft insbesondere Anfänger:innen. Für sie muss ein Angebot geschaffen werden, welches sie kleinschrittig und motivierend von den ersten Tastatur- und Mausübungen bis zur Nutzung von Apps und Tools begleitet. Prinzipiell bedarf es immer einer realen Notwendigkeit, um die Motivation sich in ein neues Tool einzuarbeiten auch über einen längeren Zeitraum und auch bei auftretenden Schwierigkeiten aufrechtzuerhalten.

Aus Sicht der Zugangsforschung verringert sich durch die Ausweitung der Digitalisierung zwar die Spaltung entlang der Lese- und Schreibkompetenzen (vgl. Grotlüschen & Buddeberg 2020), doch bezogen auf die Nutzung digitaler Praktiken und insbesondere mit Blick auf die Urteilsfähigkeit hinsichtlich digitaler Prozesse und Inhalte geht die Schere weiter auf. Grundbildungsangebote, die digitale Kompetenzen vermitteln möchten oder digitale Tools zum Lernen nutzen, müssen daher explizit die Beurteilung von Informationen im Internet auf ihren Wahrheitsgehalt sowie ihre Seriosität aufgreifen.

Es bleibt zu betonen, dass in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit die persönliche Beziehung und das dort entwickelte Vertrauen eine Grundvoraussetzung für das Einlassen auf Lernprozesse darstellt. Lernsoftware kann dies nicht ersetzen. Für den erfolgreichen Einsatz digitaler Lernangebote ist zumindest anfangs eine enge persönliche Betreuung notwendig.

Literatur

- Buddeberg, K. & Grotlüschen A. (2020). Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*, S. 197–225. Bielefeld: wbv Publikation.
- DQR (2014). *Liste der zugeordneten Qualifikationen*. Verfügbar unter https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/liste_der_zugeordneten_qualifikationen_31_03_2014_bf.pdf;jsessionid=7113A567B60A57F3ABB3C8A8BEA86A85.live381?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff am: 19.10.2021).
- Koppel, I. (2021). Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien. Eine qualitative Studie in der Alphabetisierung und Grundbildung. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 16, S. 51–78. Verfügbar unter <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.01.12.X> (Zugriff am: 19.10.2021).

- Tröster, M. (2005). *Neue Medien und Grundbildung: Herausforderungen – Konzepte – Instrumente*. In M. Tröster (Hrsg.), *Neue Medien bewegen die Grundbildung. Lernprogramme – Konzepte – Erfahrungen*, S. 10–48. Bonn: DIE. Verfügbar unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_01.pdf (Zugriff am: 19.10.2021).
- Wolf, K. D. & Koppel, I. (2017). Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft? Wo wir stehen und wo wir hin müssen. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 2017 (Nr. 30), Beitrag 3, S. 1–11. Verfügbar unter <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf> (Zugriff am: 19.10.2021).

Kapitel IV – Themenbezogene Grundbildung

Gesundheit trifft Grundbildung – Konzepte, Erfahrungen und Potenziale

KATHRIN NEITEMEIER, ANNELIE CREMER-FREIS, CHRISTINA VON KEUTZ

Schlagworte

Gesundheit, Gesundheitskompetenz, Gesundheitsförderung, geringe Literalität

Keywords

health, health literacy, health promotion, low literacy

Abstract Deutsch

Die Projekte *aktiv-S*, *Knotenpunkte für Grundbildung* und *Alpha-Kooperativ* haben Konzepte und Materialien zur Gesundheitsbildung entwickelt, die sich an Menschen mit Grundbildungsbedarf richten. Diese werden im nachfolgenden Beitrag vorgestellt. Um sie in die Breite zu tragen, bedarf es weiterer Einrichtungen, die die entwickelten Ansätze und Materialien integrieren und weiterentwickeln. Eine flexible Handhabung ist dabei im Sinne einer Teilnehmendenorientierung erwünscht. Die aktuelle Einschätzung ist, dass die Gesundheitsbildung in der lebensweltorientierten Grundbildung vielfältige Potenziale bietet und auch andere Bereiche der Grundbildung zukünftig von dieser Expertise profitieren können.

Abstract English

The projects *aktiv-S*, *Knotenpunkte für Grundbildung* and *Alpha-Kooperativ* have developed tools and materials for health education aimed at people with basic education needs. These are presented in the following article. In order to make them widely available, more institutions are needed to integrate and further develop the approaches and materials. Flexible handling is desirable in the sense of participant orientation. The current assessment is that health education in environment-oriented basic education offers diverse potentials and that other areas of basic education could also benefit from this expertise in the future.

1 Einleitung

Das Thema Gesundheit ist nicht erst seit der Pandemie allgegenwärtig. Es hat viele Facetten und reicht vom Arztbesuch über Bewegung und Ernährung bis hin zur Stressregulation. Entscheidungen, die sich auf die eigene Gesundheit beziehen, kompetent treffen zu können, ist eine wichtige Fähigkeit, die immer mehr an Bedeutung gewinnt.

1.1 Gesundheit und Grundbildung

Seit einigen Jahren ist die Gesundheitsbildung zu einem wichtigen Grundbildungsthema geworden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016). Die lebensweltlich orientierte Grundbildung umfasst dabei z. B. die Kenntnis über das deutsche Gesundheitssystem, Wissen über gesundheitsfördernde Maßnahmen und Hygiene oder das Verstehen von Beipackzetteln. Diese und weitere Fähigkeiten werden unter dem Begriff der Gesundheitskompetenz zusammengefasst. Die bundesweite Untersuchung zur Gesundheitskompetenz der Bevölkerung in Deutschland konstatiert einen deutlichen Rückgang dieser Kompetenz in den vergangenen Jahren (vgl. Hurrelmann, Klinger & Schaeffer 2020). Dabei zeigt die LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität, dass gering Literalisierte im Vergleich zur Gesamtbevölkerung über eine geringere Gesundheitskompetenz verfügen als der Durchschnitt (vgl. Grotlischen, Buddeberg, Dutz u. a. 2019). Zur Stärkung der Gesundheitskompetenz ist es in diesem Sinne wichtig, sowohl die Gesundheits- als auch die Leseförderung zu berücksichtigen. Ziel sollte u. a. sein, schriftsprachliche Kompetenzen der Betroffenen zu erhöhen, um Gesundheitskompetenzen zu stärken (vgl. Ehmig 2019).

1.2 Drei Projekte – ein Thema

Die Projekte *aktiv-S*, *Knotenpunkte für Grundbildung* und *Alpha-Kooperativ* widmen sich dem Thema Gesundheitsförderung in der Grundbildung mithilfe unterschiedlicher Ansätze.

Das Projekt *aktiv-S* in Köln hat beispielsweise verschiedene Formate zur Gesundheitsbildung erprobt. Neben dem Einsatz von Materialien zu den Themen Ernährung und Bewegung in klassischen Alphabetisierungsangeboten entstanden auch gezielte Angebote zur Gesundheitsförderung in verschiedenen Kölner Sozialräumen. Zu nennen sind hier ein „Urban Gardening“-Projekt sowie ein Bewegungs- und Gesundheitskurs für Frauen.

In Trier entstanden im Rahmen des Projektes *Knotenpunkte für Grundbildung* in erster Linie Angebote für Familien, wobei das Thema Gesundheitsförderung einen Schwerpunkt bildet. Es wurden verschiedene Materialien wie Impuls- und Informationskarten sowie Arbeitsblätter zu unterschiedlichen Themen entwickelt, die primär keinen festen Konzepten folgen, sondern flexibel und individuell einsetzbar sind (u. a. zur Ersten Hilfe und Unfallvermeidung im Kindesalter, Mediennutzung, Hygiene, Infektionen, Impfen sowie Kochen und Ernährung).

Das Projekt *Alpha-Kooperativ* des Bayerischen Volkshochschulverbands entwickelt in vier Regionen Grundbildungsangebote. Im Gesundheitsbereich haben sich vielversprechende Partnerschaften ergeben. Zu konkreten Themen, wie etwa der Familienversicherung, Zuzahlungsbefreiungen und Arztbesuchen, haben verschiedene Partner:innen wie Volkshochschulen (VHS), die AOK und Donna Mobile AKA e. V.¹ gemeinsame Konzepte entwickelt, wobei erste Pilotierungen erfolgreich verlaufen.

¹ Donna Mobile AKA e. V. ist eine Gesundheits- und Beratungseinrichtung und als Bildungseinrichtung zertifiziert. Als Kooperationspartner von *Alpha-Kooperativ* entwickelt Donna Mobile AKA e. V. Angebote im Gesundheitsbereich und führt diese auch durch.

2 Gesundheit trifft Grundbildung

Um Angebote zur Gesundheitsförderung in der Grundbildung zu initiieren, bieten sich verschiedene Wege an, die jeweils die lokalen Rahmenbedingungen berücksichtigen. Dabei agieren die Projekte nicht als Einzelakteurinnen und -akteure, sondern arbeiten mit Kooperationspartnerinnen und -partnern zusammen bzw. sind gut vernetzt. Idealerweise treffen dabei unterschiedliche Expertisen aufeinander, sodass sich Grund- und Gesundheitsbildung verbinden.

2.1 Einbindung von Kooperationspartnerinnen und -partnern

Neben verschiedenen Einrichtungen im Sozialraum, die häufig bereits Kooperationspartner:innen in Grundbildungsprojekten sind, kommen für das Thema Gesundheitsbildung auch neue Partner:innen wie Krankenkassen oder andere Gesundheitseinrichtungen infrage. In Bayern wurden beispielsweise mithilfe solcher Partner:innen im Gesundheitsbereich Lernangebote konzipiert, die die Zielgruppe direkt über ebendiese erreichen sollen.

Als langjähriger Partner der AlphaDekade weist der AOK-Bundesverband schon seit einigen Jahren auf die Bedeutung der Schriftsprachkompetenzen für die Gesundheit hin. Der konkrete Kontakt zwischen der VHS Mainburg und der AOK-Direktion Kelheim ergab sich bei einer regionalen Gesundheitsmesse, bei der die VHS am eigenen Stand über geringe Literalität informierte. Die Beteiligten kamen schnell ins Gespräch und stellten fest, dass dieses Thema auch für Krankenkassen relevant sei. Als typische Schwierigkeiten benennt die AOK etwa eine erschwerte schriftliche Korrespondenz, in der beispielsweise Briefe nicht verstanden und beantwortet oder Formulare nicht ausgefüllt werden können. Nicht ausreichende schriftsprachliche Kenntnisse der Versicherten führen dazu, dass wichtige Informationen nicht verstanden werden und eigenständige Handlungs- und Entscheidungskompetenzen in Bezug auf Vorsorge und Behandlung beeinträchtigt sind. Dies bestätigen auch die Ergebnisse der LEO-Studie 2018 und Veröffentlichungen des gemeinsamen *HEAL-Projekts* der Stiftung Lesen und des AOK-Bundesverbandes, die bei der Kooperation in Kelheim die Grundlagen für einen Austausch über die mögliche Verzahnung von Grundbildung und Gesundheitsbildung lieferten (vgl. Kolpatzik & Ehmig 2019). Gemeinsam wird nun mithilfe von Grundbildungsangeboten die Gesundheitskompetenz der Versicherten gestärkt.

Die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnerinnen und -partnern in Trier war vor allem auf die Entwicklung und Erprobung von Materialien ausgelegt. Das Projekt *Knotenpunkte für Grundbildung* kooperierte hierfür mit zwei Institutionen, die im Bereich der Einzelfallfamilienhilfe tätig sind.² Eine dieser Institutionen arbeitet zusätzlich im Bereich der Integration in den Arbeitsmarkt mit Maßnahmengruppen und erprobte die Materialsets auch in diesem Kontext. Die Partner:innen äußerten großes Interesse, da sie über einen guten Zugang zur Zielgruppe der gering Literalisierten

2 Einzelfallfamilienhilfe der Johanniter e.V. und Palais e.V. mit den Abteilungen Einzelfallfamilienhilfe sowie Berufshilfe, Trier

verfügen und häufig mit Gesundheitsfragen konfrontiert werden. Die Entwicklung der Materialien erfolgte im engen Austausch mit den jeweiligen Praxisteams, für die es wichtig war, die Materialien je nach Bedarf einfach und flexibel einsetzen zu können. Außerdem war es wichtig, die Sichtung und Einarbeitung für pädagogische Fachkräfte sehr zeitnah in der Praxis mit den begleiteten Familien bzw. der Betreuung der Maßnahmengruppen bewerkstelligen zu können.

In Köln gab es für die Gesundheitsbildung keine festen Kooperationen mit Einrichtungen aus dem Gesundheitswesen. Allgemein arbeitet das Projekt *aktiv-S* jedoch mit vielen unterschiedlichen Partnerinnen und Partnern im Sozialraum zusammen, die die Bildungsthemen und die Zugänge zu den Zielgruppen miteinbringen. Partner:innen beim „Urban Gardening“-Projekt waren ein Bürgerverein, die Essbare Stadt³, die Sozialraumkoordination Köln-Neubrück sowie eine Wohnungsbaugesellschaft. An dem Gesundheitsangebot nahmen Frauen teil, zu denen die Projektleitung bereits persönliche Kontakte aus einem Vorgängerprojekt in Köln-Mülheim hatte.

2.2 Identifizierung von Zielgruppen, Themen und Bedarfen

Die Identifizierung von Themen und Bedarfen im Bereich der Gesundheitsbildung knüpfte in Köln an Strukturen an, die bereits in vorangegangenen Projekten aufgebaut werden konnten. Vor der Pandemie wurden zudem viele Einrichtungen, wie etwa Familienzentren, Stadtteil-Treffpunkte oder ein Moscheeverein, persönlich aufgesucht. Das verbindende Element dieser Einrichtungen ist, dass sie alle in strukturschwachen Gebieten liegen. Die dort tätigen Akteurinnen und Akteure beschreiben ihre Zielgruppen sehr detailliert und können häufig auch Bildungsbedarfe und -wünsche übermitteln. Bereits bestehende Gruppen, wie etwa ein Frauengesprächskreis, können ebenfalls über solche Netzwerkbeziehungen aufgesucht und die Personen dabei unmittelbar zu ihren Bildungswünschen befragt werden. In solchen Gesprächen wurde, entweder über die Schlüsselpersonen oder von den potenziellen Teilnehmenden selbst, der Wunsch nach Bewegungsangeboten wie Gymnastik, Fahrradfahren lernen und Schwimmen im geschützten Raum geäußert. Im „Urban Gardening“-Projekt wurden insbesondere durch die eingebrachte Expertise des Partners Essbare Stadt die Themen gesunde Ernährung, Lebensmittelanbau und -verarbeitung mit eingebracht. Die Bildungsangebote sind stets Produkte solcher vorangegangenen Gespräche und Ideensammlungen.

Das Projekt *Alpha-Kooperativ* identifizierte die Themen gemeinsam mit dem Kooperationspartner AOK, der die Bedarfe aus der eigenen Praxis heraus bewertete. Aus einer großen Sammlung wurden zunächst die Themen der Befreiung von Zuzahlungsleistungen und die Familienversicherung ausgewählt. Auch die Zielgruppenansprache für die Umsetzung der Angebote soll gemeinsam mit der AOK erfolgen. Mit der Bereitschaft, zusammen mit der VHS verschiedene Wege der Zielgruppenansprache zu identifizieren und zu erproben, eröffnet die AOK dem Projekt *Alpha-Kooperativ* die Möglichkeit, Hypothesen über Bedarfe und Aufenthaltsorte der Zielgruppe zu

3 Die Essbare Stadt ist eine Initiative des Ernährungsrates für Köln und Umgebung e. V., die sich u. a. darum kümmert, essbare Pflanzen für Mensch und Tier auf öffentlichen Plätzen anzupflanzen und das bürgerliche Engagement zu stärken.

überprüfen sowie gegebenenfalls zu korrigieren. Konkret soll der Weg über Arztpraxen, Apotheken und den Ärzteverband gegangen werden.

In Trier wurden die Themen von den Praxispartnerinnen und -partnern anhand alltäglicher Erfahrungen im Beruf identifiziert. Neben den Themen Ernährung, Kochen und Bewegung sowie der Mediennutzung innerhalb der Familie wurden Aspekte rund um das Themengebiet Hygiene, Infektionen und Impfen sowie der Bereich Erste Hilfe (bei Kindernotfällen) benannt. Da sich die Zielgruppen der Einzelfallfamilienhilfe und Maßnahmenträger insgesamt eher heterogen darstellen, wurde auch das eingeschätzte Schwierigkeitsniveau für die Materialentwicklung von den Partnerinnen und Partnern unterschiedlich formuliert. Während ein Partner darauf hinwies, mit möglichst vielen Bildern arbeiten zu wollen und für eine ausreichende Veranschaulichung in den Materialien zu sorgen, präferierten die anderen beiden Praxisteams ausdrücklich komplexer gestaltete Materialien. Allgemein richten sich die entwickelten Materialien grob an Lernende mit Deutsch als Erstsprache und an eher fortgeschrittene Lernende (Alpha-Level 3), vereinzelt sind die Materialien auch für Lernende mit Alpha-Level 2 nutzbar.

3 Konzepte und Materialien aus der Praxis

Im Folgenden werden die verschiedenen Materialien, Lernbausteine und Angebote aus der Praxis näher vorgestellt.

3.1 Materialsets aus dem Projekt *Knotenpunkte für Grundbildung*



Abbildung 1: Impulskarten zur Gesundheitsförderung (© Foto Annelie Cremer-Freis)

Im Projekt *Knotenpunkte für Grundbildung* sind insbesondere zwei Materialtypen entstanden. So wurden **kurze und prägnante Karten (Impulskarten)** entwickelt, die zu unterschiedlichen Alltagsfragestellungen aus den Bereichen Ernährung, Kochen, Bewegung und Förderung der kindlichen Entwicklung Informationen bereitstellen und eine aktive Auseinandersetzung zu Gesundheitsthemen anregen (47 Karten); zum anderen Informationskarten zur Ersten Hilfe (bei Kindernotfällen) (48 Karten), die in erster Linie konkretes Wissen und Handlungsempfehlungen vermitteln. Diese wurden in Zusammenarbeit mit einer Kinderkrankenschwester entwickelt, die seit Jahren in der Einzelfallfamilienhilfe tätig ist und in diesem Rahmen auch Fortbildungen für Eltern und Fachkräfte anbietet.

Komplexer gestaltete Informations- und Arbeitsmaterialien bilden das zweite Materialpaket. Hier stehen zu den Themenbereichen Mediennutzung, Hygiene, Infektionen und Impfen jeweils hinführende Informationen sowie Arbeitsblätter zur Reflexion und Tipps/Hilfen zur Verfügung. Allerdings können auch hier sehr gut einzelne Informations- oder Arbeitsblätter je nach Bedarf ausgewählt werden. Alle vorgestellten Materialien stehen kostenfrei auf der Projekthomepage zum Download bereit: www.grundbildung.trier.de

3.2 Lernbausteine aus dem Projekt *Alpha-Kooperativ*

In Mainburg sind **zwei Lernbausteine** zu den Themen **Befreiung von Zuzahlungsleistungen** und **Familienversicherung** entstanden, die fertig zur Umsetzung vorliegen. Die Teilnehmenden lernen, wie sie sich von Zuzahlungsleistungen befreien lassen können und wie Familienmitglieder in der Familienversicherung mitversichert werden. Die damit verbundenen Leistungen, Bedingungen und die notwendigen Formulare sind Teil der Konzepte. Durch die Auswahl dieser Themen benennt die AOK konkrete Lernanlässe, deren Nutzen sich potenziellen Teilnehmenden unmittelbar erschließt. Darüber hinaus werden authentische Materialien, wie etwa Formulare, für die Gestaltung der Lernsituation genutzt. Die Themen werden in kleineren Bausteinen von sechs bis zwölf Unterrichtseinheiten umgesetzt, die kombinierbar sind und den Weg in kontinuierliches Lernen eröffnen können. Eine Erweiterung um Themen und Lernanlässe ist angestrebt. So wird derzeit ein Lernkonzept zur medizinischen Versorgung in der Schwangerschaft in enger Abstimmung mit der Schwangerenberatungsstelle des Landkreises erarbeitet. Der Baustein **Arztbesuch** mit Heranführung an Anamnesebögen und grundsätzliche Abläufe in der Arztpraxis wurde im Rahmen des Verbundprojekts *Alpha-Kooperativ* vom Verbundpartner Donna Mobile AKA e. V. in München erarbeitet und wird nun im Rahmen der AOK-Kooperation genutzt. Die Materialien können unter www.alpha-kooperativ.de heruntergeladen oder bestellt werden.

3.3 Exemplarische Angebote des Projektes *aktiv-S*

Im Rahmen von *aktiv-S* fand in einem strukturschwachen Gebiet in Köln ein **Gartenprojekt** statt, bei dem Flächen zwischen zwei Hochhausreihen neu gestaltet wurden und verschiedene Bewohner:innen miteinander in Kontakt kamen. Gemeinsam wurde

ein Gemüsebeet angelegt, das von den Teilnehmenden unter fachlicher Begleitung gepflegt wurde. Das gemeinsame Bauen von Beeten, Gärtnern, Gießen und die Auseinandersetzung mit selbstangebauten Lebensmitteln, Kräutern und Ernährung verbinden praktisches Tun mit Wissenserwerb (vgl. Nienkemper in diesem Band).

Ein weiteres Angebot zur Gesundheitsbildung ist ein **Bewegungs- und Gesundheitskurs** für Frauen mit dem Titel „Wohlfühlen und Kraft tanken“. In diesem Kurs treffen sich Frauen aus verschiedenen Kulturen, um sich gemeinsam zu bewegen und sich über ihre eigene Gesundheit auszutauschen. Neben der gezielten Haltungsschulung und Kräftigung werden auch verschiedene Entspannungsverfahren erprobt. Für die Teilnehmenden ist dieses Angebot häufig eine der wenigen Gelegenheiten, sich im Alltag selbst etwas Gutes zu tun. Neben der Bewegung wird über verschiedene Themen wie Arztbesuche, Kindergesundheit oder chronische Schmerzen gesprochen. Der gegenseitige Austausch sowie die Möglichkeit, der Leiterin individuelle Fragen stellen zu können, werden dabei besonders geschätzt.

4 Erfahrungen und Ergebnisse aus der Praxis

Mit gesundheitsbezogenen Themen gestalten sich die Zugänge zu sonst schwer erreichbaren Zielgruppen einfacher, als dies beispielsweise bei reinen Lese- und Schreibangeboten der Fall ist. Zwar können zum jetzigen Zeitpunkt anhand der drei Projekte noch keine abschließenden Handlungsempfehlungen für die Praxis formuliert werden, jedoch liegen erste Erfahrungen und Erkenntnisse vor, die vor allem die Umsetzung solcher Angebote betreffen.

4.1 Flexibilität bieten

Sowohl bei der Identifizierung der Themen als auch bei der Praxiserprobung zeigten sich innerhalb der Projekte die Bandbreite des Themas Gesundheitsbildung und die unterschiedlichen Bedarfe der Zielgruppe. Die breit gefächerten und variabel einsetzbaren Konzepte und Materialien haben sich bislang als praxistauglich dargestellt. Dabei sollten sich diese vor allem situativ und flexibel an die Teilnehmenden anpassen.

In Trier bewerteten die Praxispartner:innen diesen Aspekt als wesentlich. Zwar könne die Fülle und Bandbreite der Materialien in der Handhabung teilweise etwas schwierig sein und eine gute Übersicht erfordern, die Vorteile der bedarfsbezogenen Einsatzmöglichkeiten überwiegen aber deutlich. Es konnten sehr gut individuelle Anknüpfungspunkte gefunden werden, die sinnvoll zur Erarbeitung weiterführender Alltagshilfen genutzt wurden. So erarbeiteten beispielsweise die pädagogischen Fachkräfte aus der Einzelfallfamilienhilfe nach der Besprechung einzelner Impulskarten zur Ernährung (z. B. „Umgang mit Süßigkeiten“, „Was kann alles in die Butterbrot-dose?“) gemeinsam mit den Klientinnen individuelle Pläne zur konkreten Umsetzung im Alltag.

Auch in Köln hat sich das flexible Konzept eines Bewegungs- und Gesundheitskurses für Frauen etabliert. Der Versuch, im Rahmen des Kurses feste Themen nach

einem Curriculum zu erarbeiten, hat sich nicht bewährt. Es zeigte sich, dass das Thema Gesundheit sehr tagesaktuell ist und die Teilnehmerinnen möglichst schnell Antworten auf verschiedene Gesundheitsfragen finden möchten, die sie aktuell beschäftigen. So geht die Trainerin in der Regel tages- bzw. wochenaktuell auf die Wünsche und Bedarfe der Teilnehmerinnen ein, um gemeinsam Themen zu erarbeiten.

4.2 Überforderung vermeiden und Vertrauen schaffen

Die Erfahrungen zeigen, dass die Zielgruppe der gering Literalisierten durch negative Erlebnisse, wie z. B. bei Arztbesuchen, häufig ein geringes Vertrauen in das eigene Gesundheitswissen hat und das Thema Gesundheitsbildung daher oftmals als kompliziert angesehen wird. Bei lebensweltorientierten Grundbildungsangeboten zum Thema Gesundheit sollte bei der Auswahl der Materialien und der Sprache daher besonders darauf geachtet werden, den Schwierigkeitsgrad möglichst gering zu halten bzw. sehr bewusst an das Niveau der Teilnehmenden anzupassen. Teilweise ist es ausreichend, Zusammenhänge vereinfacht darzustellen. Inhaltliche Kürzungen und Vereinfachungen sind allerdings nicht immer zu bewerkstelligen, da es ggf. zu Missverständnissen kommen kann. Die fachliche Richtigkeit sollte unbedingt gewährleistet werden.

Der Aspekt, dass viele Teilnehmende sich selbst nicht als gesundheitskompetent wahrnehmen, wird teilweise durch Scham und Angst verstärkt. Gesundheit ist ein sehr individuelles, vor allem aber persönliches Thema, das viel Vertrauen erfordert. Erfahrungen aus dem Bewegungs- und Gesundheitskurs in Köln zeigen, dass die Frauen über ihre eigenen Fragen zur Gesundheit teilweise nicht in einer Gruppe sprechen möchten bzw. anfangs sehr zurückhaltend agieren. Auch kulturelle Unterschiede spielen eine große Rolle und sollten offen thematisiert werden. Viele Frauen berichten, dass sie den geschützten Rahmen und die vertrauensvolle Atmosphäre sehr schätzen und an öffentlichen Bewegungsangeboten nicht teilnehmen würden. Daher ist für die Teilnehmenden einerseits der Aufbau einer engen Bindung zu den Lehrenden besonders wichtig, um sich im Einzelgespräch anvertrauen zu können. Andererseits sollte die Gruppe so bestärkt werden, dass ein offener, aber geschützter Gesprächsraum entsteht.

4.3 Potenziale nutzen

Das Thema Gesundheit bietet einen guten Zugang zur Zielgruppe. So können Angebote, in denen in erster Linie Sport getrieben wird, dabei helfen, Ängste aufgrund geringer Lese- und Schreibkompetenzen abzubauen. Schließlich steht bei diesen Angeboten die Bewegung im Vordergrund, sodass Lese- und Schreibkompetenzen kaum bzw. nicht benötigt werden und somit zunächst in den Hintergrund rücken. Die persönliche Bindung, die sich in Gesundheitsangeboten aufgrund des sensiblen Themas häufig ergibt, bietet zusätzlich die Möglichkeit, Teilnehmende für andere Grundbildungsangebote zu gewinnen. Durch eine vertraute Beziehung kommen häufig auch andere Themen zur Sprache, sodass es in Köln in Einzelfällen gelang, Teilnehmende aus dem Bewegungskurs in ein Alphabetisierungsangebot zu begleiten. Weitere

Potenziale von Angeboten zur Gesundheitsbildung werden bei der Betrachtung anderer Lebensbereiche deutlich. So wirkt sich eine gesteigerte Gesundheitskompetenz auf das Wohlbefinden und das Selbstbewusstsein aus. Dies zeigt sich u. a. in einer qualitativen Untersuchung zu „wider benefits“⁴, die mit fünf Teilnehmenden aus Grundbildungsangeboten (u. a. aus dem Bewegungs- und Gesundheitskurs) durch die Universität zu Köln durchgeführt wurde. Die Auswertung der leitfadengestützten Interviews zeigte, dass die Aussagen der Teilnehmenden bezüglich positiver Auswirkungen in die Felder *eigene Identität, Zufriedenheit und Glück* sowie *Gesellschaft* aufgeteilt werden konnten. Die Teilnehmenden berichteten beispielsweise von einer anderen Wahrnehmung ihrer Rolle in der Familie, mehr Selbstbewusstsein, vermehrten sozialen Kontakten, Spaß und einer höheren Motivation, neue Dinge zu lernen. Von einer Verstärkung der positiven Grundhaltung zum Lernen, Freude sowie einer aktiveren Auseinandersetzung mit Gesundheitsthemen (innerhalb von Familien) berichteten auch die Praxispartner:innen aus der Einzelfallfamilienhilfe sowie der Maßnahmengruppen aus Trier.

5 Resümee und Ausblick

Die drei vorgestellten Projekte *Knotenpunkte für Grundbildung* in Trier, *Alpha-Kooperativ* in Bayern und *aktiv-S* in Köln haben verschiedene Konzepte und Materialien rund um das Thema Gesundheit entwickelt. Die Praxiserfahrungen weisen darauf hin, dass die Gesundheitsbildung im Rahmen der lebensweltorientierten Grundbildung bereits jetzt einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Die verschiedenen Ansätze und Zugangswege scheinen an den Standorten gut zu funktionieren, wobei weitere Erprobungen noch ausstehen und zu diesem Zeitpunkt keine abschließenden Aussagen getroffen werden können. Die Einbindung von (neuen) Kooperationspartnerinnen und -partnern bietet großes Potenzial und kann langfristig neue Perspektiven und Betätigungsfelder eröffnen. Insbesondere Partnerschaften zwischen Krankenkassen und Bildungseinrichtungen könnten zu einer breiten Angebotsstruktur beitragen. Bislang bilden diese Kooperationen zwischen Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen noch die Ausnahme. Eine Ausweitung wäre wünschens- und erstrebenswert. Im kleinen Rahmen scheint dies im Projekt *Alpha-Kooperativ* bereits zu funktionieren. Erste Bildungsträger anderer Regionen signalisieren Interesse an der Umsetzung der Krankenkassenkonzepte bzw. dem Aufbau einer Krankenkassenkooperation vor Ort.

Die Projekterfahrungen haben gezeigt, dass die positiven Auswirkungen von gesundheitsbildenden Angeboten auch auf andere Lebensbereiche ausstrahlen und nicht selten „Bewegung ins eigene Leben“ kommt. Das Thema Gesundheitsförderung beinhaltet viele Möglichkeiten, dass Teilnehmende tatsächlich selbst aktiv werden und sich in dieser aktiven Rolle auch selbst bewusst wahrnehmen. Aktivierende Methoden, die beispielsweise Bewegung fördern, können auch in anderen Grundbil-

4 Der „wider benefits“-Ansatz befasst sich mit dem Einfluss von Lernen auf Personen und Organisationen. Dabei werden u. a. Entwicklungen auf der persönlichen und sozialen Ebene erfasst (vgl. Manninen 2013).

dungssettings als Bausteine eingesetzt werden. Hier könnten sich zukünftig auch Professionalisierungsangebote für Lehrende der Alphabetisierung und Grundbildung weiterentwickeln.

Durch Spaß und soziale Kontakte kann die Motivation der Teilnehmenden gesteigert sowie ggf. weiteres Lernen angebahnt und unterstützt werden. Die Erfahrungen aus der Einzelfallfamilienhilfe zeigen, dass neue Impulse und andere Vorgehensweisen die Arbeit mit den Klientinnen und Klienten positiv beeinflussen konnten. Bei der Umsetzung sollte die Sensibilität des Themas Gesundheit stets mitgedacht werden. Angebote, so zeigt die Erfahrung, sollten in einer vertrauensvollen Umgebung und in einem geschützten Rahmen stattfinden.

Andere Projekte, die sich bislang nicht mit dem Thema Gesundheitsbildung beschäftigt haben, sollten insgesamt ermutigt werden, Gesundheitsbildung in den Blick zu nehmen. Dabei müssen nicht zwangsweise neue Angebote geschaffen werden. Vielmehr hat sich auch die Integration einzelner Bausteine zur Gesundheitsförderung in Begleit- und Angebotsstrukturen der Grundbildung als erfolgreich herausgestellt.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016). Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. Bonn. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_dekade.pdf (Zugriff am: 19.10.2021).
- Ehmig, S. (2019). Health Literacy im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung. Mehrwert durch Vernetzung von Akteuren, Kompetenzbereichen und Ansätzen. Präsentation im Rahmen der Landesgesundheitskonferenz Thüringen, Weimar am 05.12.2019. Verfügbar unter https://www.lgk-thueringen.de/fileadmin/user_upload/LGK2019/Weimar_20191205_Ehmig.pdf (Zugriff am: 19.10.2021).
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre, Hamburg. Verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo> (Zugriff am: 19.10.2021).
- Hurrelmann, K., Klinger, J. & Schaeffer, D. (2020). Gesundheitskompetenz der Bevölkerung in Deutschland – Vergleich der Erhebungen 2014 und 2020. Universität Bielefeld, Interdisziplinäres Zentrum für Gesundheitskompetenzforschung (IZGK), Bielefeld. Verfügbar unter <https://doi.org/10.4119/unibi/2950303> (Zugriff am: 19.10.2021).
- Kolpatzik, K. & Ehmig S. (2019). HEAL. Health Literacy im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung. Empfehlungen. Verfügbar unter https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/empfehlungen-heal.pdf;jsessionid=37FE7D722C88BF8618A63D20BF9F1A8A.live091?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff am: 19.10.2021).

Manninen, J. (2013). „Wider Benefits“ freier Erwachsenenbildung. Ergebnisse aus Finnland. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2013 (Nr. 1), S. 26–29. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3278/DIE1301W026> (Zugriff am: 19.10.2021).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Impulskarten zur Gesundheitsförderung	291
--------	---	-----

Family Literacy in der Grundbildung: Eltern ansprechen – Angebote organisieren – Materialien entwickeln

SUSANNE BARTH, CHRISTIN ESCHMANN, MEIKE EXNER, CAROLINE HERWY,
NINA KRÄMER-KUPKA

Schlagworte

Elternkurs, Kindertagesstätte, Dialogisches Lesen, Bilderbuch, Sprachförderung

Keywords

parenting courses, daycare center, dialogical reading, picture book, language skill training

Abstract Deutsch

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Organisation und Gestaltung familienorientierter Lernangebote. Die Autorinnen geben zunächst einen allgemeinen Überblick zur Entstehung des Family Literacy-Ansatzes, um dann auf die Ansätze „Erweiterung der elterlichen Unterstützungskompetenz“ sowie „Verbesserung der Schriftsprachkompetenzen von Eltern“ genauer einzugehen. Es wird anhand konkreter Beispiele aus den beiden Dekade-Projekten *VOR BILDUNG* (Hildesheim) und *Knotenpunkte für Grundbildung* (Trier) aufgezeigt, wie gering literalisierte Eltern in ihrem Alltagskontext für Kursformate motiviert werden können und anhand welcher Konzepte und Materialien eine (alltagsintegrierte) Sprachbildung und -förderung der ganzen Familie gelingen kann.

Abstract English

This article deals with the organization and design of family-oriented learning programs. The authors first give a general overview of the origin of the family literacy approach, and then deal specifically with the two types, "Expanding Parental Support Skills" and "Improving Parents' Literacy Skills". Concrete examples from the two Decade Projects *VOR BILDUNG* (Hildesheim) and *Knotenpunkte für Grundbildung* (Trier) will be used to show how low-literate parents can be motivated to take part in course formats in their everyday context, and which concepts can be used to successfully promote language skills (integrated into everyday life) for the entire family.

1 Einführung

Unter dem Ansatz *Family Literacy* werden weltweit unterschiedliche Konzepte und Programme zur Familienbildung zusammengefasst. Ziel dieser Ansätze ist es, Familien systematisch in Lernprozesse einzubinden und dadurch den Gebrauch literaler Praktiken in den Familien anzuregen und zu unterstützen. Erstmals wurde der Begriff *Family Literacy* in den USA von Denny Taylor (1983) verwendet, die die Kommunikation in der Familie und den Gebrauch von Sprache und Schrift im familiären Alltag dokumentierte (vgl. Wiescholek 2018, S. 65).

Der englische Begriff *Literacy* lässt sich kaum ins Deutsche übersetzen. Grundsätzlich ist mit ihm eine umfassende Vorstellung von Lesen und Schreiben als soziale und kulturelle Praxis verbunden, die sowohl die Fähigkeit einschließt, Wissen auszubauen und eigene Ziele zu erreichen, als auch an gesellschaftlichen Prozessen mitzuwirken und ein Selbst- und Weltverständnis zu entwickeln (vgl. Kaiser & Kaiser 2017, S. 26–29). Im engeren Rahmen der Sprach- und Literalitätsförderung umfasst „Literacy“ dann Grundfertigkeiten wie Lesen und Schreiben, aber auch Kompetenzen wie Text- und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, die Vertrautheit mit Büchern und mit Schriftsprache sowie Medienkompetenz (vgl. Ulich 2005, S. 1). Ausgangspunkt des Family Literacy-Ansatzes ist die Erkenntnis, dass die Familie die wichtigste Bildungsinstitution für Kinder ist. Familie, so lässt sich formulieren, ist die erste Schule für das Kind. Eltern nehmen entscheidenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Besonders in den ersten Lebensjahren bis zum Ende der Grundschule bereiten sie den Nährboden für die Entfaltung der Schriftsprachkompetenzen ihres Kindes und seine Einstellung zum Lernen. Umgekehrt bleiben Sprachlernprozesse, wenn sie in einem familiären Setting eingebettet sind, nicht auf das Kind begrenzt, sondern können auf die Eltern und die Familie insgesamt zurückwirken. Kinder regen ihre Eltern unbewusst an und ermutigen sie, etwas für ihre eigene Bildung zu tun. So wird in der Literatur berichtet, dass der Wunsch, das eigene Kind bei schulischen Aufgaben unterstützen zu können, ein zentrales Motiv für die Teilnahme an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen darstellt (vgl. Nickel 2016, S. 201; Nickel 2007, S. 65, 70 f.; Elfert & Rabkin 2007, S. 107).

Wollen familienorientierte Einrichtungen wie Kindertagesstätten (im Folgenden auch Kitas genannt), Grundschulen, Mehrgenerationenhäuser, Familienbildungsstätten und Volkshochschulen bewusst sprachbildende und -fördernde Aktivitäten durchführen, müssen sie daher sowohl die Kinder als auch ihre Familien ansprechen. Elternarbeit ist so umzustrukturieren und zu einer Familienbildungsarbeit zu gestalten, dass sie ihren Ausgangspunkt im Alltag der Familien nimmt und den Familienmitgliedern durch aktive, interessen geleitete und lustvolle Family Literacy-Aktivitäten Impulse gibt, ihre Vorbildfunktion zu erkennen und das Gelernte in den familiären Alltag zu übertragen.

Bei *Family Literacy*, so Nickel (2016, S. 201, nach Wasik 2012), handelt es sich „um einen Ansatz sozialraumorientierter Bildungsarbeit, der auf ein generationenübergreifendes, informelles Lernen in Familien und Gemeinschaften zielt“.

Aus diesem generationsübergreifenden Ansatz entwickelte sich in den 1980er-Jahren in den USA unter der Bezeichnung Parent And Child Education (PACE) eine eigene Strömung mit einer heute unüberschaubaren Zahl an Programmen, die die literalen Praktiken in der Familie unterstützen. Von den USA aus verbreiteten sich die Family Literacy-Programme zunächst im angelsächsischen Raum wie Kanada und Südafrika, dann auf der ganzen Welt. Nicht immer wählten die Verantwortlichen aber den Titel *Family Literacy*. In Europa fassten einzelne Formate zunächst in Großbritannien Fuß. Nach dem Bekanntwerden des generationsübergreifenden Zusammenhangs geringer Grundbildung beschloss die dortige Basic Skill Agency (BSA) 1993 eine Reihe lokaler Programme und vier nationale Modellprojekte, die umfassend durch die National Foundation for Education Research und einer vom britischen Bildungsministerium in Auftrag gegebenen Metaanalyse evaluiert wurden. Bezogen auf die Verbesserung und Erweiterung der Schriftsprachkompetenzen der Kinder sowie auf die elterliche Unterstützungs-, Lese- und Schreibkompetenz bescheinigten die Studien den Programmen eine hohe Wirksamkeit. Nickel hebt hervor, dass die Evaluatorinnen und Evaluatoren der Metaanalyse „die *Family Literacy-Vorhaben als effektivste Programme*“ bezeichneten, „die sie je gesehen hätten“ (Nickel 2007, S. 72).

Die britischen Programme prägten auch die klassische Grundstruktur der Family Literacy-Programme.¹ Sie besteht aus drei Säulen, die mindestens zwei Generationen zusammenbringen, welche aktiv miteinander interagieren und tätig werden: 1. Parent's Session (Elternzeit/Erwachsenenbildung), 2. Children's Session (Kinderzeit) und 3. Joint Session (Familienzeit).

1. In der *Elternzeit* besprechen die Eltern oder andere Bezugspersonen des Kindes, was das Kind in sprachlicher und literaler Hinsicht braucht und wie sie das Kind darin unterstützen können. Durch Anschlussaktivitäten erhalten die Erwachsenen zudem die Möglichkeit, ihre eigenen schriftsprachlichen Kompetenzen zu verbessern.
2. In der *Kinderzeit*, die zunehmend in den Alltag der Kindertagesstätten und Grundschulen integriert ist, setzen sich die Kinder spielerisch und kreativ mit der Sprache, dem Zeichencharakter und der Funktion von Schrift auseinander.
3. In der *Familienzeit* führen die Erwachsenen unter professioneller Begleitung schließlich ihre selbst vorbereiteten Aktivitäten mit ihren Kindern durch. Diese gemeinsamen Aktivitäten werden – durchgeführt im Rahmen des Programms oder zu Hause – in der nächsten Elternzeit dargestellt und reflektiert.

Für die praktische Umsetzung ist es unerlässlich, dass der Transfer des Gelernten in den Alltag durch die familienorientierte Literacy-Arbeit *mit geeigneten Materialien und Aktionen* unterstützt und geübt wird.

Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern ist in Deutschland die systematische schriftsprachliche Förderung durch Family Literacy-Angebote auch im Jahr 2021 immer noch wenig bekannt und verbreitet (vgl. Wiescholek 2018, S. 68, 80; Elfert & Rabkin 2007, S. 9). Ein Blick in die Literatur zeigt, dass in den Jahren 2000 bis 2010

1 Die Darstellung der Grundstruktur folgt Nickel (2004, S. 75 f.; 2007, S. 72).

einige Family Literacy-Programme, wie zum Beispiel FLY, FÖRMIG und HIPPY², erfolgreich initiiert und teilweise nachhaltig umgesetzt wurden. Bundesweit gesehen handelt es sich jedoch um Einzelfälle oder bürgerschaftliche Initiativen, deren positive Effekte die Fachöffentlichkeit zwar konstatiert, ohne allerdings die Ergebnisse bildungspolitisch als relevant zu werten und die Ansätze systematisch zu fördern. Das Bewusstsein über die Notwendigkeit und die Chance einer neuen veränderten Elternmitarbeit steigt jedoch.

Für den deutschsprachigen Bereich, so Nickel, „*stellt sich vor allem die Aufgabe, entsprechende Programme zu konzeptualisieren und zu erproben*“ (Nickel 2014, S. 56). So wurden beispielsweise nach der Veröffentlichung der ersten Level-One Studie (2011) in Niedersachsen verschiedene Landesprojekte und Initiativen angestoßen. Unter anderem entstanden regionale Grundbildungszentren (RGZ), die es sich zur Aufgabe gemacht haben, die beiden Querschnittsthemen Alphabetisierung und Grundbildung sowie Family Literacy miteinander zu verbinden. Als prototypisch kann die Arbeit von Kathleen Blessmann im RGZ Oldenburg gelten, die zur Verbesserung elterlicher Schriftsprachkompetenz verschiedene Konzepte und Materialien für die lokale Praxis der Family Literacy-Arbeit entwirft und umsetzt (vgl. Blessmann 2018, S. 197 ff.). 2015 griff die Volkshochschule Frankfurt (Oder) ihre Ideen auf, als sie ein Grundbildungszentrum eröffnete und ein eigenes Profil für den Schwerpunkt Family Literacy erarbeitete (vgl. Winter 2019; Volkshochschule Frankfurt (Oder) 2021).

Family Literacy-Programme, insbesondere internationale, fokussieren im Allgemeinen folgende Schwerpunkte: Ausbau von Häufigkeit und Vielfalt schriftsprachbezogener Aktivitäten im häuslichen Umfeld, Verbesserung der kindlichen Sprach- und Schriftsprachkompetenzen sowie Erweiterung der elterlichen Unterstützungskompetenz. Nur wenige Angebote widmen sich explizit der Verbesserung elterlicher Schriftsprachkompetenzen (vgl. Nickel 2014, S. 49). Dieses offensichtliche Desiderat haben die beiden Projekte *VOR BILD UNG* und *Knotenpunkte für Grundbildung* zum Anlass genommen, Konzepte zu entwickeln, die sich organisatorisch und thematisch vorrangig an die Zielgruppe der gering literalisierten Eltern richten. Einerseits sollen Eltern in ihren familialen Kompetenzen gestärkt werden, andererseits Unterstützung bei der Verbesserung ihrer eigenen Lese- und Schreibfähigkeiten erfahren.

2 FLY (Family Literacy in Hamburg) ist seit Projektende 2009 Teil des Hamburger Sprachförderkonzeptes. Es handelt sich um ein Modell, das besonders Eltern mit Migrationshintergrund stärken will, den Schriftspracherwerb ihrer Kinder zu Hause besser zu begleiten (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2021). FLY war wiederum Teil des 2009 ausgelaufenen Modellprogramms FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (vgl. Lange 2007, S. 92–94). HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters) bezeichnet ein in Israel entwickeltes Hausbesuchsprogramm, das den Kindergartenbesuch ergänzen soll. Ziel ist es, die Eltern-Kind-Beziehung zu stärken und die Eltern zu befähigen, ihr Kind kognitiv, sprachlich und emotional zu fördern (vgl. IMPULS Deutschland Stiftung e. V. 2021).

2 Räumlich zentrierte Angebotsstrukturen und spezifische Ansätze zur Sprachbildung³

Die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in den Kindertagesstätten und Familienzentren im Rahmen des Projektes *VOR BILD UNG* berücksichtigt primär folgende Aspekte:

Über den Zugangsweg der Kitas und Familienzentren werden Lernangebote für Eltern mit geringen Schriftsprachkompetenzen angeboten, welche im unmittelbaren Lebensumfeld der Eltern situiert sind. Im bekannten Umfeld dieser Einrichtungen erfolgt das Ansprechen der Eltern durch die pädagogischen Fachkräfte, zu denen bereits eine vertrauensvolle Beziehung besteht. Somit kann eine niedrigschwellige Ansprache stattfinden. Das Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebot dient darüber hinaus als präventive Maßnahme für die Kinder der Teilnehmenden. Diese sind häufig von einer generationalen Weitergabe geringer Literalität innerhalb der Familienstruktur betroffen (vgl. Grotlüschen & Buddeberg 2019, S. 351). Um dieser Tendenz entgegenzuwirken, sollen durch den Kursbesuch das Grundbildungsniveau der Eltern verbessert und gleichzeitig die positiven Auswirkungen auf die Kinder gestärkt werden. Auch erhöht sich die Motivation der lernenden Eltern durch eine Stärkung der Vorbildfunktion für ihre Kinder.

Bei der Akquise der Kitas und Familienzentren als Kooperationspartner hat sich das Verfolgen einer Doppelstrategie als erfolgreich herausgestellt: Das Projekt wird parallel sowohl den Trägern der Institution als auch den Mitarbeitenden vor Ort vorgestellt. So wird sichergestellt, dass die Anfrage des Projekts in die Arbeit der häufig ausgelasteten Einrichtungen einfließt.

Um die Kurse aus didaktischer Sicht individuell an die Bedürfnisse der Teilnehmenden anpassen zu können, ist eine zuvor gelungene Ansprache und Motivation zur Kursteilnahme unabdingbar. Aus diesem Grund werden die pädagogischen Fachkräfte in den Kitas und Familienzentren im Vorfeld für das Thema geringe Literalität sensibilisiert. Besondere inhaltliche Schwerpunkte in entsprechenden Inhouse-Seminaren sind das *Erkennen, Ansprechen und Informieren* der betroffenen Elternschaft. Die Seminare werden auf Grundlage einer Bedarfsanalyse an die jeweiligen Voraussetzungen jeder einzelnen Kooperationseinrichtung angepasst und nach der Durchführung evaluiert, um eine Qualitätsentwicklung sicherzustellen.

Neben der Ansprache durch das Fachpersonal baut das Projekt *VOR BILD UNG* ein Netzwerk zu verschiedenen sozialen Trägern sowie zu kommunalen Einrichtungen auf und gestaltet durch Öffentlichkeitsarbeit und Werbeaktionen ein wissendes Umfeld. So können weitere Teilnehmende sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren gewonnen werden.

Die Lese- und Schreibkurse finden meist direkt in den Kitas und Familienzentren statt, was wiederum einen niedrigschwelligen Zugang ermöglicht. Zunächst besuchen Interessierte die sogenannten Schnupperkurse „Fit fürs Vorlesen“, welche

3 Zu den verschiedenen Unterscheidungen der Programmtypen siehe auch Nickel (2014, S. 48 f.).

keiner Zugangsvoraussetzung unterliegen. Die Inhalte werden nach den Bedürfnissen der Eltern ausgewählt und richten sich nach den Alltagsproblematiken gering literalisierter Personen. Während der Schnupperkurse werden die Teilnehmenden in die Intensivkurse weitergeleitet. Diese sind explizit für Eltern mit geringer Lese- und Schreibkompetenz konzipiert und haben eine maximale Teilnehmerzahl von zehn Personen. Inhaltliche Schwerpunkte der Intensivkurse sind Lesen und Schreiben, Gesundheitsförderung sowie der Umgang mit digitalen Medien im Hinblick auf die Förderung der Selbstlernkompetenz. Individuelle Bedürfnisse der Lernenden in Bezug auf Inhalt und besondere Schwierigkeiten werden allzeit von den Dozierenden berücksichtigt. Beide Kursangebote sind kostenlos und bieten eine Kinderbetreuung an.

Hervorzuheben bei den Konzepten des Projektes ist die enge Kooperation mit den Kitas und Familienzentren. Sowohl die Verortung in der Lebenswelt als auch die vertrauensbasierte Ansprache potenzieller Teilnehmender stützt sich auf das Engagement der pädagogischen Fachkräfte. Die Ergebnisse des Grundbildungsprojektes *VOR BILDUNG* wurden zum Ende der Laufzeit im Jahr 2021 als bundesweit einsatzfähiges Modell aufbereitet.

Die Ausrichtung an der Lebenswelt von Familien spiegelt sich ebenfalls in den Konzepten und Materialien des Projektes *Knotenpunkte für Grundbildung* wider. Ausgangspunkt für die Entwicklung der vorliegenden Handreichungen⁴ für grundbildende Family Literacy-Angebote ist die Annahme, dass die „literale Kultur des familiären Alltags zum Ausgangs- und Zielpunkt“ (Nickel 2016, S. 202) des Erwachsenenlernens zu machen ist, um auf diese Weise den Transfer des Gelernten in den Kontext Familie zu ermöglichen. Eltern- und Familienbildung sind somit wechselseitig aufeinander zu beziehen: Vor diesem Hintergrund sind im Rahmen der Materialentwicklung Ideen und Konzepte zur Gestaltung sprachbildender und -fördernder Grundbildungsangebote für Eltern entstanden, ergänzt und erweitert durch Vorschläge mit Angeboten und Aktivitäten für die ganze Familie. Letztlich kann die Family Literacy-Arbeit unabhängig voneinander bei beiden Zielgruppen beginnen. Die Angebote dienen sowohl dazu, die häusliche Schriftkultur der Erwachsenen zu stärken und zu intensivieren als auch die Schriftsprachkompetenzen in der Familie zu fördern. Handlungsleitend für die Angebotsentwicklung sind verschiedene Prinzipien: Die Konzepte und Materialien knüpfen an den Voraussetzungen an, die die Zielgruppe mitbringt, und sind flexibel einsetzbar. Sie eignen sich daher für alle Alpha-Levels und berücksichtigen in ihrer Konzeption unterschiedliche Lernstile, Milieus, Familienkulturen und -interessen, um ein möglichst abwechslungsreiches und individuell angepasstes Lernangebot gestalten zu können (*Prinzip der Voraussetzungslosigkeit*). Damit einher geht die Einsicht, dass neben Lesen und Schreiben auch die Bereiche Zuhören, Sprechen und Kommunizieren in die Entwicklungsarbeit miteinzubeziehen (*Prinzip der Einheit des Lernbereichs »Sprache«*) sowie Strategien für die Anwendung des Geüb-

4 Hinweis: Die vorgestellten drei Handreichungen können über den angegebenen QR-Code am Ende des Artikels heruntergeladen werden.

ten im Familienalltag und für selbstständiges Lernen zu vermitteln sind (*emanzipatorisches Prinzip*).⁵

Im Folgenden sollen zwei zentrale Konzepte des Projektbereichs Family Literacy in der Grundbildung und einige Umsetzungsbeispiele vorgestellt werden.

Das Konzept „*Mit Eltern im Gespräch – alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung in Familien*“ gründet auf der Einsicht, dass das Kommunikationsverhalten der Eltern eine Schlüsselrolle für die Entwicklung und Erweiterung der literalen Fähigkeiten in der Familie spielt. Die Materialien und Übungen thematisieren daher zunächst weniger die Lernbereiche (Vor-)Lesen und Schreiben als die Lernbereiche Zuhören und Sprechen. Dieses Vorgehen bietet gute Anknüpfungspunkte für gering literalisierte Eltern; denn Zuhören und Sprechen sind aktiv ausgeübte Bereiche ihrer Lebenswelt und stellen keine Hürden dar. Ziel des Ansatzes ist es, die Eltern in die alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung ihrer Kinder miteinzubeziehen, um sie zum Sprechen mit ihren Kindern anzuregen und sie darin zu unterstützen, ein sprachanregendes Umfeld in ihrer Familie zu schaffen. Die Eltern werden dabei besonders in ihrer Vorbildfunktion für ihre Kinder angesprochen, aber auch in ihrer Verantwortung für ihr eigenes Lernen.

Die Materialien und Übungen sind für die Bildungsarbeit mit Eltern konzipiert, etwa im Rahmen von Lesecafés, Elterntreffs oder Grundbildungskursen. In einem ersten Schritt reflektieren die Eltern anhand von Fragen ihre Erfahrungen mit „Sprache“, den Gebrauch von Sprache in ihrer Familie und die Wünsche, die sie diesbezüglich für sich und ihre Kinder haben. Gefragt wird z. B. „*Warum ist Zuhören wichtig?*“ oder „*Welche Geschichten wünschst Du Dir für Dein Kind?*“. Anschließend lernen die Eltern, ihr Kind sprachfördernd zu begleiten und üben Frage- und Modellierungsstrategien am Beispiel von Alltagssituationen ein.⁶ So rufen einfache Fragestrategien wie etwa Ja-/Nein-Fragen oder Quizfragen (Wer?, Wo?, Was?, Welche?) sowie komplexe, sogenannte offene W-Fragen (Wieso?, Weshalb?, Warum?) sprachliche Reaktionen bei Kindern und Erwachsenen hervor, strukturieren Bildungsprozesse und Interaktionen, wirken denkanregend und helfen, ein generationsübergreifendes Gespräch zu führen. Mit Modellierungsstrategien wie dem situationsbegleitenden Sprechen lässt sich dann der Wortschatz erweitern, Konzentrationsfähigkeit üben und Aufmerksamkeit schulen.

Das Konzept der Handreichung *Materialkiste zur erweiterten Sprachförderung* versteht sich als Impuls für alle Fachkräfte, die das Thema Lesen bzw. Vorlesen im Rahmen von Eltern-Kind-Angeboten oder in Lese- und Schreibkursen für Eltern bearbeiten möchten. Das übergeordnete Ziel bei beiden Konstellationen ist das gemeinsame Lesen textfreier Bilderbücher innerhalb der Familie, trotz auftretender Schwierigkeiten in der Lesekompetenz bei einem oder beiden Elternteilen. Eine aktive Sprachförderung des eigenen Kindes erfolgt somit nicht mehr ausschließlich in der Kita: Eltern erfahren ihre Selbstwirksamkeit und nehmen sich ebenfalls als wichtige Unterstüt-

5 Die handlungsleitenden Prinzipien ergeben sich aus der Philosophie der Aufklärung und sind von verschiedenen Autorinnen und Autoren für die Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht worden (vgl. zum Beispiel Kaiser 1991, S. 78 ff.).

6 Die Lerneinheiten transferieren Ausschnitte aus dem Qualifizierungskonzept für pädagogische Fachkräfte „Mit Kindern im Gespräch“ in die Elternbildung (vgl. Kammermeyer, King, Roux u. a. 2017, S. 20–24).

zung für ihre Kinder wahr. Durch die gezielte Auseinandersetzung mit den Bilderbüchern erleben die Eltern, dass Lesen eine bereichernde Beschäftigung sein kann und eben nicht nur Mittel zum Zweck. Sie schulen ihre eigene Wahrnehmung, verbessern ihre Ausdrucksfähigkeiten und gehen damit neue Wege in der Kommunikation mit ihren Kindern.

Davon ausgehend stellt die Handreichung das Konzept des Dialogischen Lesens (vgl. Kappeler Suter, Plangger & Jakob 2017), zunächst über didaktische Kommentare, in den Vordergrund und gibt sodann Impulse zur Einbettung in die vorgestellten Praxismaterialien (Bilderbücher, Bildkarten, Figuren, Symbolwürfel). Die ausgewählten thematischen Bezüge eignen sich zum Aufbau von Leseritualen (z. B. Gute-Nacht-Geschichten), dem Kennlernen von Textsorten (z. B. Märchen) sowie zur niederschweligen Verknüpfung mit naturwissenschaftlichen und kulturellen Themen (z. B. Jahreszeiten, Kennenlernen der eigenen Stadt). Gleichzeitig werden Vorschläge gemacht, wie die Literalitätsentwicklung der Eltern darüber hinaus gefördert werden kann. Dies wird nachfolgend exemplarisch anhand von Wimmelbüchern konkret dargestellt.

Als Sonderform des Bilderbuchs wird das Wimmelbuch zunächst in einem didaktischen Kommentar einführend erklärt. Formale Gestaltungsmerkmale wie Größe und Material werden ebenso benannt wie die Vielzahl an Betrachtungsmöglichkeiten anhand von einzelnen Bildausschnitten oder die Auswahl von Figuren über das ganze Buch hinweg – immer unter dem Fokus des Dialogischen Leseansatzes. Darauf aufbauend folgen die Praxisvorschläge anhand der Wimmelbücher „Unser Trier Wimmelbuch“ und „Herbst-Wimmelbuch“. Entsprechend der in diesem Artikel einführenden Erläuterungen zur Familien-, Eltern- und Kinderzeit können sodann gezielt einzelne Vorschläge aufgegriffen und für das eigene Angebot ausdifferenziert werden. Ein Eltern-Kind-Angebot kann sich beispielsweise mit Such- und Rätselaufgaben rund um die eigene Stadt beschäftigen und seinen Abschluss in einer kleinen Stadtführung finden. Ein inhaltlich dazu passendes Elternangebot konzentriert sich im Kontext der kulturellen Bildung auf ausgewählte Sehenswürdigkeiten mit Informationstexten in *Einfacher Sprache*. Auf diese Weise werden (digitale) Recherche- und Lesekompetenzen gefördert. Für weiterführende Lerneinheiten können Stadtpläne eingebunden werden, um die Orientierung im Lebensraum und das Dechiffrieren von Symbolen zu trainieren. Hier wird gleichzeitig die Lebensweltorientierung deutlich, wenn es um die Frage geht, wo im eigenen Stadtviertel bzw. in der näheren Umgebung sich Einkaufsmöglichkeiten, Ärzte, Kitas und Schulen befinden und mit welchen Verkehrsmitteln diese am besten zu erreichen sind.

3 Schlussbetrachtung

Family Literacy in der Grundbildung stellt in Deutschland ein Querschnittsthema dar, das nicht als reguläres Bildungsangebot etabliert ist. Family Literacy-Programme können daher an unterschiedlichen sozialraumbezogenen Institutionen wie Kindertagesstätten, Grundschulen, Familienbildungsstätten, Mehrgenerationenhäusern, Volkshochschulen oder Gemeindezentren angesiedelt sein. Für die Etablierung und Ausgestaltung entsprechender Angebote können erste Erkenntnisse beider Projekte dienlich sein:

In Bezug auf die Verortung entsprechender Lernangebote hat sich ein strukturiertes Vorgehen als unabdingbar erwiesen. Am Beispiel von räumlich zentral organisierten Angeboten in Kindertagesstätten zeigte sich, dass Elternarbeit bereits etabliert sein muss, *bevor* der Weg für Family Literacy-Angebote geebnet werden kann, die über reine Türöffneraktivitäten hinausgehen. Des Weiteren spielt die intrinsische Motivation der pädagogischen Mitarbeiter:innen eine große Rolle. Die Signale einer Einrichtungsleitung *für* eine Auseinandersetzung mit grundbildenden Elternangeboten, um jene Zielgruppe in ihrer Kommunikation und Partizipation zu stärken, muss gegenüber der Belegschaft eindeutig formuliert sein. Entsprechende Angebote von außen sollten demnach von allen Beteiligten als Erleichterung und Bereicherung der eigenen Arbeit wahrgenommen werden.

Trotz häufig geäußerter Bedenken, Materialien aus dem Elementar- und Primarbereich in der Grundbildungsarbeit einzusetzen, konnten erste Testungen zeigen, dass Eltern sich gerne mit Bilderbüchern und kindgerechten Medien auseinandersetzen und sie für ihre eigene Literalitätsentwicklung nutzen. Zurückzuführen ist dies auf die Tatsache, dass häufig auf bekannte Inhalte, Darstellungsformen und Charaktere aufgebaut werden kann und die Eltern zudem einen direkten Nutzen in der Anwendung sehen. Und dies in doppelter Hinsicht: Einerseits verbessern sie ihre eigenen Kompetenzen, andererseits erfahren sie spielerisch, wie sie ihre Kinder im Kontext von Sprache fördern können.

Dementsprechend kann vorsichtig konstatiert werden: Der Transfer von der Elternbildung in die Familienbildung ist gelungen.

Dieser QR-Code leitet zu den vorgestellten Handreichungen aus dem Projekt *Knotenpunkte für Grundbildung*.



Abbildung 1: QR-Code Praxismaterial

Literatur

- Blessmann, K. (2018). Family Literacy als aufsuchende Bildungsarbeit. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Grundbildung lebensnah gestalten. Fallbeispiele aus den Regionalen Grundbildungszentren in Niedersachsen*, S. 197–201. Bielefeld: wbv Publikation.
- Elfert, M. & Rabkin, G. (Hrsg.) (2007). *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (2019). Geringe Literalität unter Erwachsenen in Deutschland. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*, S. 341–361. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- IMPULS Deutschland Stiftung e. V. (2021). *HIPPY*. Verfügbar unter <https://impuls-familienbildung.de/informieren/hippy/> (Zugriff am: 06.07.2021).
- Kaiser, A. (1991). Prinzipien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. In H. Tietgens (Hrsg.), *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung*, S. 78–89. Frankfurt (Main): Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes e. V. (Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Bd. 2).
- Kaiser, R. & Kaiser, A. (2017). Was ist Grundbildung? Das Forschungsprojekt mekoBASIS. *Weiterbildung: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 1, S. 26–29.
- Kammermeyer, G., King, S., Roux, S., Metz, A., Leber A., Lämmerhirt, A., Papillion-Piller, A. & Goebel, P. (2017). *Mit Kindern im Gespräch (U3). Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen*. Augsburg: Auer-Verlag.
- Kappeler Suter, S., Plangger, N. & Jakob, B. (2017). *Leitfaden Dialogisches Lesen*. Pädagogische Hochschule FHNW, Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien. Verfügbar unter <https://www.sikjm.ch/medias/sikjm/weiterbildung/lehrgaenge/dialogisches-lesen-leitfaden2017.pdf> (Zugriff am: 03.03.2022).
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2021). *Family Literacy (FLY)*. Verfügbar unter <https://li.hamburg.de/family-literacy/4552940/artikel-family-literacy/> (Zugriff am: 06.07.2021).
- Lange, I. (2007). Family Literacy und Elternarbeit im BLK-Programm FÖRMIG. In: M. Elfert & G. Rabkin (Hrsg.), *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*, S. 92–94. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Nickel, S. (2004). Family Literacy – Familienorientierte Zugänge zur Schrift. In A. Panagiotopoulou & U. Carle (Hrsg.), *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb: Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule*, S. 71–83. Hohengehren: Schneider.
- Nickel, S. (2007). Family Literacy in Deutschland – Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In M. Elfert & G. Rabkin (Hrsg.), *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*, S. 65–84. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

- Nickel, S. (2014). Fokus Familienförderung: Wie wirksam sind Family Literacy-Programme? In R. Valtin & I. Tarelli (Hrsg.), *Lesekompetenz nachhaltig stärken – Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Nickel, S. (2016). Family Literacy. Familienorientiertes Lernen im Kontext von Grundbildung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, S. 201–213. Münster, New York: Waxmann.
- Ulich, M. (2005). Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. *Redaktion Kindergarten Heute*. Verfügbar unter <https://docplayer.org/32085356-Literacy-sprachliche-bildung-im-elementarbereich.html> (Zugriff am: 09.09.2021).
- Volkshochschule Frankfurt (Oder) (2021). *Das Grundbildungszentrum der Volkshochschule Frankfurt (Oder)*. Verfügbar unter <https://www.vhs-frankfurt-oder.de/index.php?id=179> (Zugriff am: 05.05.2021).
- Wiescholek, S. (2018). *Lesen in Familien mit Family Literacy. Elterliche Unterstützung beim Lesekompetenzerwerb in der ersten Klasse*. Wiesbaden: Springer.
- Winter, C. (2019). *Family Literacy als Teil von vielfältigen Grundbildungsangeboten*. Impulsvortrag. Fachtag des Projekts Knotenpunkte für Grundbildung *Family Literacy in der Grundbildungsarbeit* in Trier am 7. Juni 2019.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	QR-Code Praxismaterial	307
--------	------------------------------	-----

Lehr- und Lernmaterialien für die Finanzielle Grundbildung – flexibel und vielfältig

MONIKA TRÖSTER, BEATE BOWIEN-JANSEN, ANNELIE CREMER-FREIS

Schlagworte

(Finanzielle) Grundbildung, Lehr- und Lernmaterialien, Lebenswelt- und Alltagsorientierung, Literalität, Numeralität

Keywords

(financial) literacy, teaching/learning materials, environmental orientation/daily life orientation, literacy, numeracy

Abstract Deutsch

In den letzten Jahren hat sich Finanzielle Grundbildung als Teilbereich einer lebenswelt- und alltagsorientierten Grundbildung etabliert. Die zunehmende Nachfrage nach Lernangeboten zum Thema Geld erfordert die Entwicklung neuer Konzepte und damit einhergehend passender Lehr- und Lernmaterialien. Der folgende Beitrag skizziert das Feld der Finanziellen Grundbildung und leitet sowohl aus Forschungs- als auch Praxisperspektive Anforderungen an adäquate Lehr- und Lernmaterialien ab. Ergänzend werden ausgewählte Beispiele und deren Einsatzmöglichkeiten aufgezeigt.

Abstract English

During the last few years financial literacy has been established as an important area in the field of adult basic education focusing on daily life routines. There is an increasing demand of learning opportunities due to rapidly changing money management requirements in peoples' daily lives. New concepts, as well as corresponding teaching and learning materials are needed. The following article describes the field of financial literacy and the challenges for suitable teaching and learning materials. In addition, selected examples and their applications are presented.

1 Einleitung

Untersuchungsergebnisse einer 2020 im Auftrag der Stiftung Lesen durchgeführten repräsentativen Befragung zur Bedeutung des Lesens und Schreibens im Alltag zeigen erneut, dass der kompetente Umgang mit Geld von 80 Prozent der Bevölkerung als die wichtigste Fähigkeit eingeschätzt wird, gefolgt von Lesen (71%), Rechnen

(70 %), Umgang mit dem Computer (70 %) und mit etwas Abstand Schreiben (64 %) (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2021).

Finanzielle Grundbildung hat sich in den letzten Jahren als Teilbereich einer lebenswelt- und alltagsorientierten Grundbildung etabliert. So werden Lernangebote zum Thema „Kompetenter Umgang mit Geld“ zunehmend nachgefragt. Dies erfordert entsprechende Konzepte und damit einhergehend adäquate Lehr- und Lernmaterialien. Hier knüpft dieser Beitrag an und gibt Einblicke in das Feld der Finanziellen Grundbildung. Aus Forschungs- und Praxisperspektive werden Anforderungen an Lehr- und Lernmaterialien abgeleitet und ausgewählte Beispiele und deren Einsatzmöglichkeiten vorgestellt.

2 Finanzielle Grundbildung – lebenswelt- und alltagsorientiert

Finanzielle Grundbildung wird als Teil einer umfassenderen ökonomischen Grundbildung verstanden und weist zudem viele Schnittstellen zu anderen Grundbildungsbereichen auf – wie Ernährung, Gesundheit, Politik, Digitalisierung oder auch zur arbeitsorientierten Grundbildung. Sie bezieht sich auf die *„existenziell basalen und unmittelbar lebenspraktischen Anforderungen alltäglichen Handelns und der Lebensführung in geldlichen Angelegenheiten“* (Mania & Tröster 2014, S. 140). Um hier kompetent agieren zu können, braucht es Fach- und Faktenwissen, aber auch strategisches Wissen darüber, wie etwas abläuft oder gemacht werden kann. Neben literalen und numeralen Praktiken geht es um kognitive und non-kognitive Kompetenzen. So sind neben Faktenwissen und dem Kennen von bestimmten Handlungsabläufen auch Einstellungen, Überzeugungen, Werte sowie emotionale, motivationale und volitionale Orientierungen von besonderer Bedeutung (vgl. Buddeberg 2020; Mania & Tröster 2015a).

Die Handlungsanforderungen im Kontext der Finanziellen Grundbildung unterliegen kontinuierlich dynamischen Änderungsprozessen in der Gesellschaft. So unterscheiden sich beispielsweise die Praktiken einer Überweisung im Onlinebanking und die einer Überweisung in der Bankfiliale vor Ort. Es braucht anderes strategisches Wissen, um eine Bahnfahrkarte am Serviceschalter oder als Online-Ticket zu kaufen. Finanzbezogene Ereignisse variieren über die Lebensspanne und Übergänge bekommen hier eine besondere Bedeutung, wie beispielsweise der Start ins Berufsleben, die Familiengründung oder der Eintritt in den Ruhestand (vgl. Bowien-Jansen, Tröster & Schrader 2021; Tröster & Bowien-Jansen 2020). So ergibt sich eine Vielfalt an lebenswelt- und alltagsbezogenen Themen für Bildungsangebote zur Finanziellen Grundbildung, die an die Konzepte Literalität und Numeralität als soziale Praxen (vgl. Pabst & Zeuner 2021) anknüpfen. Damit einhergehend geraten neue Lernformate und -orte mehr und mehr in den Blick. Unterstützend wirken dabei Kooperationen und Netzwerke mit anderen Bereichen wie der Sozialen Arbeit (vgl. Tröster & Bowien-Jansen 2019; Tröster, Bowien-Jansen & Mania 2020).

Weitere Informationen zu Finanzieller Grundbildung und zur Angebotsplanung sowie Handlungsempfehlungen zur Sensibilisierung und zu Kooperation/Vernetzung sind verfügbar unter:

Mania, E. & Tröster, M. (2015a). Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen.



Abbildung 1: <https://www.die-bonn.de/doks/2015-oekonomische-grundbildung-01.pdf>

Tröster, M. & Bowien-Jansen, B. (2019). Sensibel für Finanzielle Grundbildung. Studienmaterialien und Handlungsempfehlungen.



Abbildung 2: <https://www.die-bonn.de/doks/2019-oekonomische-bildung-01.pdf>

3 Anforderungen an Lehr- und Lernmaterialien – vielseitig und passgenau

Die Anforderungen an Lehr- und Lernmaterialien im Praxisfeld der Finanziellen Grundbildung sind sehr spezifisch, vielfältig und anspruchsvoll.

Die Lehrenden in der Grundbildung (und Alphabetisierung) Erwachsener stehen vor der Herausforderung bzw. Notwendigkeit, individualisiert und differenziert zu unterrichten. Im Grundbildungsbereich gibt es mittlerweile eine große Vielfalt an Materialien, wozu diagnostische Instrumente, Lehrwerke und diverse Materialsammlungen aus verschiedenen Grundbildungsprojekten gehören. Allerdings müssen Lehrende immer noch eigenständig Materialien entwickeln oder neu kombinieren, damit diese erwachsenengerecht sind, einen Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmenden aufweisen und in den situativen Kontext passen (vgl. Löffler 2015). Grundsätzlich fehlt es

an realen Textdokumenten wie Formularen, Kündigungsschreiben oder Briefen von Ämtern.

In der Grundbildungsarbeit hat sich gezeigt, dass authentische Situationen und Materialien den Lernenden ermöglichen, sich mit ihnen zu identifizieren und einen unmittelbaren Nutzen zu erkennen. Es kann hilfreich sein, wenn in Geschichten oder Beispielen Protagonistinnen und Protagonisten stellvertretend agieren. Generell müssen in der Grundbildung Materialien für Lernende so aufbereitet sein, dass sie die Zielgruppe ansprechen. Das heißt, sie sollten u. a. entsprechend visualisiert sein. Textpassagen sollten möglichst kurz, übersichtlich und gemäß den Prinzipien *Einfacher Sprache* gestaltet sein. Oft kann es unterstützend sein, längere Textpassagen medial als Audio- oder Videodatei umzusetzen.

Um adäquate Materialien für das Praxisfeld der Finanziellen Grundbildung und des Alltagsrechnens zu entwickeln, wurde in den Projekten *Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung - CurVe II* und *Knotenpunkte für Grundbildung* während der gesamten Entwicklungsprozesse kooperativ und partizipativ mit Lehrenden und Planenden aus der Grundbildungspraxis zusammengearbeitet. *CurVe II* hat ergänzend Expertinnen und Experten aus der Schuldnerberatung einbezogen. Wie Bedarfserhebungen gezeigt haben, benötigt die Praxis Materialien, die praktikabel, modular, offen, anpassungsfähig, zielgruppenübergreifend, teilnehmer-, kompetenz- und handlungsorientiert, anschlussfähig, nachhaltig und mit Lernenden erprobt sind (vgl. Mania 2019b, S. 83).

Da Geld und die eigenen Finanzen oft ein Tabuthema darstellen, sollten die Materialien einen sensiblen Einstieg ins Thema erlauben und einen konstruktiven und wertneutralen Austausch über finanzielle Angelegenheiten anregen. Das heißt aber auch, dass die Materialien einen Impuls setzen sollten, um non-kognitive Aspekte wie Überzeugungen, Einstellungen oder auch Bewältigungsstrategien zu reflektieren und diskutieren.

4 Lehr- und Lernmaterialien – praxisnah und flexibel

Nachfolgend werden beispielhaft ausgewählte Lehr- und Lernmaterialien zur Finanziellen Grundbildung aus den Projekten *CurVe* und *CurVe II* sowie dem Projekt *Knotenpunkte für Grundbildung* vorgestellt.

CurVe-Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung

Für das *CurVe*-Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung wurden die Anforderungen für den alltäglichen Umgang mit Geld empirisch erfasst und systematisiert. Dabei wurden die Perspektiven der Adressatinnen und Adressaten aus Grundbildungsangeboten, des Weiterbildungspersonals sowie von Schuldnerberaterinnen und -beratern einbezogen (vgl. Mania & Tröster 2015c).

Das Modell ist in Form einer Matrix angelegt (s. Abb. 3). Strukturiert werden die Handlungsanforderungen entlang der sechs Domänen „Einnahmen“, „Geld und Zahlungsverkehr“, „Ausgaben und Kaufen“, „Haushalten“, „Geld leihen und Schulden“

sowie „Vorsorge und Versicherungen“, die in weitere Subdomänen aufgefächert werden. Zu jeder Subdomäne werden beispielhaft die jeweiligen Anforderungen oder Praktiken in den Dimensionen Wissen, Lesen, Schreiben und Rechnen aufgeführt (vgl. Mania & Tröster 2015c).

Kompetenzdomänen finanzieller Grundbildung	Wissen	Lesen	Schreiben	Rechnen
1. Einnahmen				
2. Geld und Zahlungsverkehr				
3. Ausgaben und Kaufen	(Handlungs-)Anforderungen in Alltagssituationen			
4. Haushalten				
5. Geld leihen und Schulden				
6. Vorsorge und Versicherungen				

Abbildung 3: Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung (Mania & Tröster 2015b, S. 52)

Das Kompetenzmodell dient in erster Linie als didaktische Grundlage. Es systematisiert Lernziele und Lerninhalte und bietet Lehrenden so eine Orientierung für die Gestaltung von Lernangeboten. Anhand des Modells können einzelne Lerneinheiten geplant und in bereits existierende Grundbildungskurse integriert, aber auch neue Lernformate explizit zum Thema Finanzielle Grundbildung gestaltet werden. Während des Lernprozesses kann das Modell genutzt werden, um Lernfortschritte zu erkennen und zu reflektieren (vgl. Mania 2019c).

Im Rahmen der Evaluation der im Projekt *CurVe II* entwickelten und bundesweit durchgeführten Fortbildung „Werkstatt Finanzielle Grundbildung. Grundlagen – Methoden – Materialien“ wurde auch die Nutzung und Anwendbarkeit der verschiedenen im Projekt entwickelten Materialien erfragt. 93 Prozent der Teilnehmenden bestätigen, dass die Orientierung am Kompetenzmodell für ihre Arbeit hilfreich sei.¹

CurVe Stimmt's-Kärtchen

Die Stimmt's-Kärtchen des Projektes *CurVe* dienen der Diagnostik der Rechenfähigkeiten im Bereich Finanzielle Grundbildung. Sie wurden im Rahmen des Projektes von Anke Grotluschen (Universität Hamburg) auf der Grundlage des Kompetenzmodells für den Bereich Rechnen entwickelt und empirisch erprobt.

Die Kärtchen umfassen insgesamt 42 verschiedene Aufgaben. Auf der Vorderseite wird eine Frage mit vier Antwortoptionen gestellt („stimmt“, „stimmt nicht“, „weiß nicht“ und „keine Lust“) und entsprechend visualisiert. Die Rückseite gibt Lehrenden weitere Informationen zur empirischen Erfassung des Schwierigkeitsgrads.

Sie können in der Grundbildung oder auch in anderen Kontexten wie beispielsweise der Schuldnerberatung eingesetzt werden und ermöglichen eine erste förder-

1 Stichprobengröße n = 107

diagnostische Einschätzung der Rechenkompetenzen. Oft werden sie in Beratungssituationen genutzt, um einen Einstieg in das Thema Finanzielle Grundbildung zu finden. Im Wartebereich von Einrichtungen der Sozialen Arbeit oder in diversen Grundbildungsangeboten können sie zudem spielerisch zum Einsatz kommen.

Curriculum Finanzielle Grundbildung

Der Alltag und die Lebenswelt der fiktiven Familie Müller setzen den narrativen Anker für die Lehr- und Lernmaterialien des Curriculums Finanzielle Grundbildung. Familie Müller ist eine moderne Patchwork-Familie samt Großeltern und einem befreundeten syrischen Geflüchteten. Die Familie erlebt ein breites Spektrum an Alltagsereignissen oder -anforderungen, die in den einzelnen Materialsets thematisch bearbeitet werden: Kontoeröffnung, Gehaltsabrechnungen, Handytarife, Strom- und Nebenkostenrechnungen, Monatsplanung oder der Kauf eines Gebrauchtwagens. Andere Materialien setzen an Lebensereignissen wie der Geburt eines Babys, einer neuen Wohnung oder der finanziellen Absicherung für das Alter an. Die Vielfalt der Themenbereiche erlaubt eine große Bandbreite an Einsatzmöglichkeiten. Die Materialien sind so aufgebaut, dass sie sowohl literale und numerale Praktiken berücksichtigen, als auch Wissen konstruieren und Erfahrungen, Einstellungen, Überzeugungen und Werte reflektieren lassen. Inhaltlich orientieren sich die Materialsets am *CurVe*-Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung.

Das Curriculum Finanzielle Grundbildung (Mania 2019a) besteht aus einem didaktischen Konzept mit einer Fülle von Lehr- und Lernmaterialien. Das Curriculum-Handbuch dient als Orientierungs- und Planungshilfe; es beschreibt den theoretischen Bezugsrahmen, Prinzipien, Inhalt und Aufbau der Materialsets sowie unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten. Die Materialsets beinhalten je eine Ankergeschichte als Text- und Audiodatei für Lernende zum Einstieg ins Thema, diverse Aufgabenblätter inklusive Lösungsblättern sowie zahlreiche authentische Materialien zu vielfältigen finanzpraktischen Ereignissen. Für Lehrende gibt es beispielhafte Ablaufpläne, die einzelne Lernsequenzen und mögliche Variationen vorschlagen, sowie detaillierte didaktisch-methodische Hinweise, Fachinformationen und Linklisten. Die Zusatzmaterialien bieten weitere Ankergeschichten und entsprechende Aufgabenblätter, die mit den Materialsets kombiniert werden können. Alle Materialien sind untereinander kombinierbar und können je nach Bedarf und Situation angepasst und erweitert werden (vgl. Mania & Bowien-Jansen 2020).

Die Curriculum-Materialien adressieren verschiedene Zielgruppen. Durch die Orientierung an den Lebensereignissen der Familie Müller bieten sich generationenspezifische oder generationenübergreifende Themen an. So können neben gering literarisierten Erwachsenen auch Auszubildende und Familien oder Personen in der nachberuflichen Phase in den Blick rücken. Die unterschiedlichen Alltagsanforderungen der Familie Müller sprechen zudem Ratsuchende der Schuldnerberatung, der Verbraucherberatung oder Klientinnen und Klienten der Jobcenter und Arbeitsagenturen an. Aufgrund des flexiblen und modularen Aufbaus können die Materialien sowohl in bereits existierende Kurse integriert als auch für die Gestaltung neuer Grundbildungsformate genutzt werden.



Abbildung 4: Titelseite des Curriculums Finanzielle Grundbildung (www.die-curve.de/curriculum)

Rückmeldungen aus der Praxis belegen den Nutzen und die gute Anwendbarkeit des Curriculums Finanzielle Grundbildung. Im Rahmen der Evaluation der Fortbildungen im Projekt *CurVe II* gaben 88 Prozent der Teilnehmenden² an, dass die Materialien für den Einsatz in der Finanziellen Grundbildung geeignet seien, 98 Prozent sehen diese als unterstützend für Lehrende an und 82 Prozent wollen die Materialien häufiger einsetzen.

„Der Lebensweltbezug ist unheimlich gut gewählt [...] Die Teilnehmenden sind zunächst durchaus erstaunt, dass sie vermeintlich originale Unterlagen bekommen, also z. B. ‚echte‘ Kontoauszüge oder auch eng bedruckte Seiten mit kleiner Schrift, was viele gerade

2 Stichprobengröße n = 109

in der Grundbildung nicht gewohnt sind. Aber genau das ist ja der Lebensweltbezug – es sind Materialien, auf die die Teilnehmenden genau so auch im ‚echten‘ Leben stoßen. [...] Bei mir im Kurs haben sie sogar angefangen, die Geschichten um die Familie Müller weiterzuspinnen! Sie haben sich ausgetauscht, hatten Ideen, haben einen Transfer hinbekommen. Sie mussten nicht über sich selbst berichten, sie können über stellvertretend jemand anderen sprechen. Das macht auch das Lehren sehr viel leichter“ – so Sabine Rau, Grundbildungszentrum Elbe-Elster im Interview mit der Zeitschrift „weiter bilden“ (Bowien-Jansen, Rau, Tröster u. a. 2020, S. 13–14).

Zudem ist das inklusive **Lernspiel zur Finanziellen Grundbildung „Monetto – Das Spiel rund ums Geld“** entstanden. Es knüpft am *CurVe*-Kompetenzmodell und am Curriculum Finanzielle Grundbildung an und wurde partizipativ mit in der Praxis Tätigen entwickelt und wissenschaftlich erprobt. Konzipiert ist es als Brettspiel (Stadtplan mit typischer Infrastruktur) mit verschiedenen Varianten von Spielkarten, die unterschiedliche und vielfältige Spielhandlungen erlauben. Die Spielenden begleiten die Protagonistenfamilie Müller durch deren Alltag, der unterschiedliche Anforderungen in geldlichen Angelegenheiten bereithält. Spielerisch können so Handlungsoptionen erprobt, erfahren und reflektiert werden.



Abbildung 5: Das Lernspiel zur Finanziellen Grundbildung „Monetto“

Knotenpunkte für Grundbildung – Impulskarten zum „Alltagsrechnen“ und zum Thema „Strategien“

Vielfältige Alltagssituationen bilden bei den Impulskarten zum Alltagsrechnen den Ausgangspunkt. Die Impulskarten³ sollen neben Leseanlässen gezielt Anstöße zum Schreiben und Rechnen sowie zur Selbstreflexion bieten. Viele Themenbereiche wer-

3 Eine Abbildung der Impulskarten findet sich im Beitrag Neitemeier, Cremer-Freis und von Keutz in diesem Band.

den auch dazu genutzt, Denkanstöße zu liefern und über Alltagspraxen ins Gespräch zu kommen. Die Ausgestaltung der Karten orientiert sich in erster Linie an fortgeschrittenen Lernenden (Alpha-Level 3/4) sowie an Personen, die Deutsch als Erstsprache erlernt haben. Die Karten können aber leicht abgewandelt und somit gut an die eigene Zielgruppe angepasst werden. Jede Karte stellt eine abgeschlossene Aufgabeneinheit dar. Auf der Vorderseite befinden sich die Aufgabenstellungen und die dafür erforderlichen Informationen. Die Rückseiten beinhalten in den meisten Fällen Lösungen, soweit konkrete Lösungen und Lösungswege möglich sind, oder weiterführende Hinweise, Tipps oder Beispielergebnisse.

Die Bearbeitung der Karten kann in unterschiedlichen Sozialformen durchgeführt werden. Einige Aufgabenstellungen erfordern eher eine Diskussion in der Gruppe. Andere Aufgaben sind einzeln gut zu bearbeiten. Die Kartenrückseiten dienen der Selbstkontrolle und zur Erklärung der Vorgehensweise, ersetzen aber nicht die Rücksprache mit der Gruppe bzw. der Lernbegleitung, ob Inhalte ggf. nicht verstanden wurden oder weitere Fragen bestehen. Die Lösungsansätze auf den Kartenrückseiten haben keinen Anspruch auf die einzig richtige Herangehensweise. Die Verschiedenheit der Herangehensweisen bei den Teilnehmenden kann hier weiterführend zum Thema gemacht werden.

Besondere Aufmerksamkeit in Bezug auf die eigene Herangehensweise bieten schließlich die Impulskarten zum Thema Strategien: Über Schätzkarten ist ein spielerischer Zugang gegeben: Wie gehen die Teilnehmenden vor, wenn sie die Anzahl der abgebildeten Gegenstände auf den Fotos schätzen sollen? Die Teilnehmenden sollen nicht raten, sondern bewusst überlegen. Die verschiedenen Herangehensweisen werden sodann besprochen. Hat man diese spielerische Einheit gemeinsam durchlaufen, können die Impulskarten zum Thema Strategien ausgewählt werden. Welche Alltagsstrategien haben die Teilnehmenden für sich? Gibt es Bereiche, in denen sie sich weiterentwickeln möchten? Das Erarbeiten konkreter Alltagshilfen kann sich hiernach anschließen.

Die Impulskarten wurden in engem Austausch mit einem Kooperationspartner aus Trier (Palais e. V., Abt. Berufshilfe) entwickelt und in unterschiedlichen Maßnahmengruppen erprobt. Hier ein kurzes Blitzlicht aus der Praxis⁴: „*praktikabel und variabel einsetzbar*“, „*sehr anregende und aktivierende Wirkung auf die Teilnehmenden*“, „*guter Einstieg für die weitere Erarbeitung von Alltagshilfen*“. Die Impulskarten stehen auf der Projekthomepage zum kostenlosen Download zur Verfügung.



Abbildung 6: <https://grundbildung.trier.de/materialien/>

⁴ Die Dozierenden der unterschiedlichen Maßnahmengruppen wurden in einer Feedbackrunde zu ihren Erfahrungen in der Erprobungsphase befragt (n = 5).

Knotenpunkte für Grundbildung – Materialien zum Themenbereich „Wohnen“ und „Orientierung in der eigenen Stadt“

Die beiden Materialsets entstanden ebenfalls in Kooperation mit dem bereits genannten Bildungsträger aus Trier. Bei der Entwicklung der Materialien zum Thema Wohnen wurde versucht, den Wunsch des Praxispartners nach Rollenspieleinheiten einzubinden. Je nach Gruppe und Spielbereitschaft der Teilnehmenden können die Aufgaben abgewandelt werden und in Kleingruppenarbeit erfolgen. Beide Materialsets sind vornehmlich für den Gruppenkontext konzipiert. Die Aufgaben sind in ihrer Komplexität unterschiedlich, primär richten sie sich aber an fortgeschrittene Lernende (Alpha-Level 3) und Lernende mit Deutsch als Erstsprache.

Im Materialset *Wohnen* stehen vier Aufgabensequenzen zur Verfügung: In der Sequenz *Vor der Wohnungssuche* geht es darum, sich Kriterien bei der Wohnungssuche klarzumachen, die Budgetfrage auszudifferenzieren und eigene Erfahrungen zu reflektieren. *Die Wohnungssuche* steht im Mittelpunkt der darauffolgenden Sequenz; hier sollen Inserate gelesen und im Detail verstanden sowie Ideen generiert werden, wie bei der Wohnungssuche vorgegangen werden kann. Die Simulation eines Telefonats mit einer bzw. einem zukünftigen Vermieter:in bildet den Abschluss dieser Lerneinheit. Bei der Aufgabensequenz *Einzug/Renovierung* stehen Rechenoperationen zur Flächenberechnung im Vordergrund. Hierbei ist auch gefordert, aus unterschiedlichen Infoblättern relevante Informationen für die Aufgabenbewältigung herauszufiltern. Das genaue Lesen sowie Vorgehen bei der Aufgabenbearbeitung und die Unterscheidung „grobes Schätzen versus genaues Berechnen“ können hier als Themen in der Gruppe besprochen werden. In der letzten Aufgabensequenz zur *Haushaltsgründung* geht es um Kosten bei der Haushaltsgründung, aber auch um Budgetplanung und Sparmöglichkeiten generell (einmalige Kosten und wiederkehrende Kosten im Haushalt).

Das Set *Orientierung in der eigenen Stadt* besteht aus unterschiedlichen Materialien: Infokarten, Fallgeschichten und Informationsblätter. Im Zusammenspiel mit einem amtlichen Stadtplan ermöglicht die Bearbeitung

- die räumliche Orientierung der Teilnehmenden zu stärken,
- sich Informationen zu Beratungseinrichtungen, Freizeitangeboten, Arbeitgebern sowie Stadtbezirken anzueignen,
- genaues Lesen und „Probearbeiten“ anhand von Fallgeschichten anzuregen,
- Alltagsrechnen in den Bereichen „Zeitgefühl“ und „Kosten für die eigene Freizeitgestaltung“ zu unterstützen sowie
- das eigene Freizeitverhalten generell in den Blick zu nehmen und zu reflektieren.

Die hier entstandenen Materialien sollen Impulse für die eigene Arbeit als Dozent:in bieten und sind als solche auch nur beispielhaft für die Stadt Trier aufbereitet.⁵ Ver-

⁵ Der im Rahmen des Materialsets genutzte amtliche Stadtplan wurde vom Amt für Bodenmanagement und Geoinformation bearbeitet und entgeltlich zur Verfügung gestellt (Beispiele hier: Straßennamen wurden in der Schrift vergrößert, einige Straßennamen entfernt, besondere Orte mit Icons visualisiert, Grünflächen eingefärbt etc.).

gleichbare Stadtpläne sind sicherlich für die eigene Stadt zunächst zu recherchieren und die Kosten abzuklären.

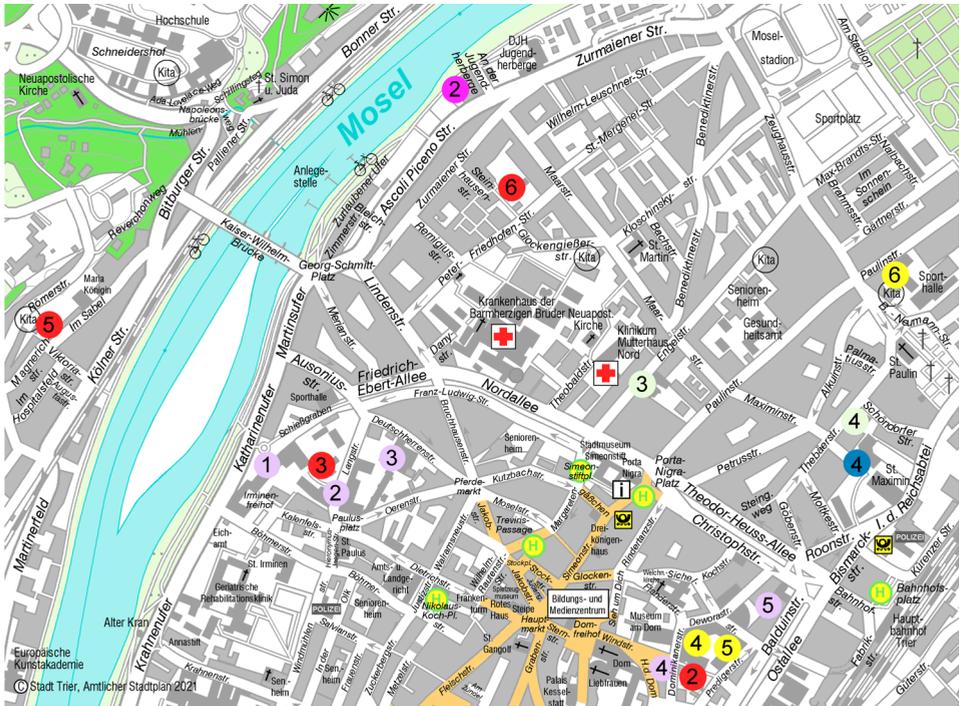


Abbildung 7: Ausschnitt aus dem Amtlichen Stadtplan (© Amt für Bodenmanagement und Geoinformation, Stadt Trier)

Alle vorgestellten Materialien stehen zum kostenlosen Download auf der Projekthomepage zur Verfügung (<https://grundbildung.trier.de/Startseite/>). Einige Dokumente stehen auch als bearbeitbare Vorlagen bereit und können so zum Beispiel auf die jeweilige Stadt bzw. auf die Gegebenheiten vor Ort angepasst werden.

Die hier vorgestellten Materialien zur Finanziellen Grundbildung aus den Projekten *CurVe*, *CurVe II* und *Knotenpunkte für Grundbildung* unterstützen Lehrende und Lernende. Lehrenden bieten sie vielfältige und flexible Einsatzmöglichkeiten für die Planung und Durchführung lebensweltorientierter Lernangebote. Die Materialien tragen dazu bei, Lernprozesse zu initiieren, die Lernmotivation aufrechtzuerhalten und den Lerntransfer in den Alltag zu fördern.

Literatur

- Bowien-Jansen, B., Rau, S., Tröster, M. & Winkelmann, A. (2020). Es wird nicht als Lernen empfunden. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2020, Jg. 27 (Nr. 2), S. 12–15. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/37289> (Zugriff am: 26.10.2021).
- Bowien-Jansen, B., Tröster, M. & Schrader, J. (2021). Lehrende in der arbeitsorientierten Grundbildung – Aufgaben, Anforderungen, Materialien. In B. Menke & A. Frey (Hrsg.), *Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken. Erfahrungen mit arbeitsorientierter Grundbildung*, (1. Aufl.), S. 227–242. Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3278/6004757w> (Zugriff am: 26.10.2021).
- Buddeberg, K. (2020). Literalität, finanzbezogene Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*, S. 227–254. Bielefeld: wbv Publikation.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2021). *Die Bedeutung von Lesen und Schreiben für den Alltag in einer sich schnell verändernden Welt. Vorabergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage*. Allensbach am Bodensee. Verfügbar unter https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/11028_allensbach_befragung_lesen_vorabversion.html?nn=206762 (Zugriff am: 26.10.2021).
- Löffler, C. (2015). Didaktik der Alphabetisierung. In M. Kunzendorf & J. Meier (Hrsg.), *Arbeitsplatzorientierte Grundbildung. Grundlagen, Umsetzung und Ergebnisse*, 1. Aufl., S. 57–70. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Mania, E. (2019a). *Curriculum Finanzielle Grundbildung*, (1. Aufl.) (Deutsches Institut der Erwachsenenbildung, Hrsg.). Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/curve/curriculum> (Zugriff am: 26.10.2021).
- Mania, E. (2019b). Curriculum für die (Finanzielle) Grundbildung: Anforderungen aus Praxisperspektive. *Der pädagogische Blick*, 2019, Jg. 27 (Nr. 2), S. 78–90.
- Mania, E. (2019c). Finanzielle Grundbildung – Begrifflichkeiten und Kompetenzanforderungen. In M. Tröster & B. Bowien-Jansen (Hrsg.), *Sensibel für Finanzielle Grundbildung. Studienmaterialien und Handlungsempfehlungen*, S. 12–20. Bielefeld: wbv Publikation.
- Mania, E. & Bowien-Jansen, B. (2020). Didaktik der Finanziellen Grundbildung. *ALFA-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 2020 (Nr. 97), S. 40–43.
- Mania, E. & Tröster, M. (2014). Finanzielle Grundbildung – Ein Kompetenzmodell entsteht. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2014 (Nr. 2), S. 136–145.
- Mania, E. & Tröster, M. (2015a). *Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3278/43/0049w> (Zugriff am: 26.10.2021).
- Mania, E. & Tröster, M. (2015b). Finanzielle Grundbildung: Konzepte, Förderdiagnostik und Angebote. In A. Grotlüschen & D. Zimper (Hrsg.), *Literalitäts- und Grundlagenforschung*, S. 45–60. Münster: Waxmann.

- Mania, E. & Tröster, M. (2015c). Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung. Umgang mit Geld auf Basisbildungsniveau. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 2015 (Nr. 25), Beitrag 8, S. 1–9. Verfügbar unter <http://erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf> (Zugriff am: 26.10.2021).
- Pabst, A. & Zeuner, C. (2021). Betrachtungen zu Literalität und Numeralität als soziale Praxis. Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 2021 (Nr. 1), S. 68–87.
- Tröster, M. & Bowien-Jansen, B. (2019). Finanzielle Grundbildung: Kooperationen und Netzwerke. In M. Tröster & B. Bowien-Jansen (Hrsg.), *Sensibel für Finanzielle Grundbildung. Studienmaterialien und Handlungsempfehlungen*, S. 67–77. Bielefeld: wbv Publikation.
- Tröster, M. & Bowien-Jansen, B. (2020). Grundbildung über die Lebensspanne – Perspektiven für die Angebotsentwicklung. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth & S. Hillmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung*, S. 187–201. Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3278/6004776w> (Zugriff am: 26.10.2021).
- Tröster, M., Bowien-Jansen, B. & Mania, E. (2020). *Finanzielle Grundbildung: eine gemeinsame Aufgabe von Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit. Überschuldungsradar: 18*. Verfügbar unter https://www.iff-hamburg.de/wp-content/uploads/2020/04/Ueberschuldungsradar18_April_Tr%C3%B6ster-et-al.pdf (Zugriff am: 26.10.2021).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	https://www.die-bonn.de/doks/2015-oekonomische-grundbildung-01.pdf	313
Abb. 2	https://www.die-bonn.de/doks/2019-oekonomische-bildung-01.pdf	313
Abb. 3	Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung	315
Abb. 4	Titelseite des Curriculums Finanzielle Grundbildung	317
Abb. 5	Das Lernspiel zur Finanziellen Grundbildung „Monetto“	318
Abb. 6	https://grundbildung.trier.de/materialien/	319
Abb. 7	Ausschnitt aus dem Amtlichen Stadtplan	321

Consumer Literacy als Brücke zwischen Verbraucherbildung und Grundbildung

ULRIKE JOHANNSEN, BIRGIT PEUKER, SVENJA LANGEMACK, ANDREA BIBERSTEIN

Schlagworte

consumer literacy, Verbraucherbildung, partizipative Angebotsentwicklung

Keywords

consumer literacy, consumer education, participative development of services being offered

Abstract Deutsch

Eine wirksame Consumer Literacy verbindet Verbraucherthemen mit Ansätzen der Alphabetisierung und Grundbildung als niedrigschwellige Antwort auf steigende Herausforderungen für Verbraucher:innen. Hierzu reicht es nicht aus, bestehenden Bildungsinstitutionen passende Bildungsmaterialien an die Hand zu geben. Ergänzend bedarf es einer umfassenden Konzeptentwicklung von aufsuchenden Bildungsangeboten inkl. veränderter Lernumgebungen und -formate sowie der Sensibilisierung und Schulung der Sozialraumakteurinnen und -akteure als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und Erwachsenenbildner:innen und verweisenden Vertrauenspersonen. Das Kooperationsprojekt *KonsumAlpha* bildet diese Herangehensweise ab und stellt Ergebnisse vor.

Abstract English

An effective consumer literacy combines both consumer topics with approaches to literacy and basic education as a low-threshold response to increasing challenges for consumers. For this purpose, it is not enough to solely give existing educational institutions suitable educational materials. In addition, a comprehensive concept development is required that consists of educational outreach offers including changing learning environments and formats as well as the awareness and training of social space agents as multipliers, adult educators and confidants. The cooperation project *KonsumAlpha* forms this approach and presents results.

1 Einführung – Grundbildung und Literalisierung mit Verbraucherbildung verbinden

Themen der Verbraucherbildung als Teil der Alphabetisierung und Grundbildung zu begreifen, ist ein noch relativ junges Phänomen im deutschsprachigen Raum. Der Ansatz der *consumer literacy* verfolgt genau dieses Ziel, indem er Verbraucherbildung mit Grundbildung verbindet. Der englische Begriff literacy geht über die reinen Schriftsprachkompetenzen hinaus und schließt ein, diese „in einem differenzierten sozialen Umfeld adäquat und nutzbringend handhaben und einsetzen (zu) können“ (Zeuner & Pabst 2011, S. 36). So umfasst das heutige Grundbildungsverständnis Kompetenzen in den Domänen Digitales, Finanzen, Politik, Familie, Gesundheit und Soziales und berücksichtigt damit weitere Bereiche des täglichen Lebens, die die gesellschaftliche Teilhabe bestimmen (vgl. Mania & Tröster 2015a). Auch das heutige Verständnis von Verbraucherbildung strebt die Stärkung von Handlungskompetenzen (vgl. Mundt 2020) und damit die gesellschaftliche Teilhabe an. Es setzt bei dem Bild der entscheidungsfähig handelnden Verbraucher:innen an, die als Teilnehmende auf Märkten in der Lage sind, verantwortungsvolle (Konsum-)Entscheidungen zu treffen. Im Kontext der Allgemeinbildung definiert Schlegel-Matthies (2004, S. 15) Verbraucherbildung in diesem Zusammenhang als die „Befähigung zu Wissen, Verstehen, Reflexion und Handeln in unterschiedlichen Konsumfeldern auf der Grundlage individueller und sozialer Bedürfnisse u. a. gesundheitsorientierter, ökologischer Entscheidungen und anderer ethischer Werthaltungen [...]“. Verbrauchertemen sind bislang nur wenig in Lernangeboten der Alphabetisierung und Grundbildung vertreten (vgl. Johannsen, Schlapkohl & Kaiser 2019). Verbraucherentscheidungen setzen zumeist eine hohe Schriftsprachkompetenz voraus und stellen somit insbesondere für gering Literalisierte eine große Hürde dar (vgl. Mundt 2020). Vor diesem Hintergrund verfolgt *consumer literacy* das Ziel, Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen zu fördern und gleichzeitig die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu stärken, die Menschen brauchen, um als verantwortungsvolle Verbraucher:innen das Marktgeschehen mitzubestimmen. Um dieses Ziel zu erreichen, gilt es allerdings neue Wege zu gehen und geeignete Lernanlässe zu schaffen.

2 Neue Wege des Lehrens und Lernens in der Alphabetisierung und Grundbildung

Um die Zielgruppe der gering Literalisierten zu erreichen, reicht es nicht aus, lediglich Bildungsmaterialien zu entwickeln, deren Alphabetisierungs- und Grundbildungsansätze sich auf Verbrauchertemen stützen, auch wenn durch die Kursanbietenden eine hohe Nachfrage besteht. Nur 0,7 Prozent der Menschen mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben finden sich überhaupt in den Regelangeboten der herkömmlichen Alphabetisierungskurse wieder (vgl. Reichart, Lux & Huntemann

2018). Auch die Ergebnisse der LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität zeigen eine deutlich geringere Weiterbildungsbeteiligung der gering Literalisierten im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (vgl. Grotlüschen, Buddeberg, Dutz u. a. 2019). Es liegt somit eine besondere Herausforderung darin, die Menschen zu erreichen, die von regulären Kursangeboten nicht angesprochen werden (vgl. Tröster, Mania & Bowien-Jansen 2018; Erler 2010). Sie impliziert den Bedarf an neuen Lernformaten und -orten und den Nutzen von Lernanlässen, denen die Zielgruppe der gering Literalisierten in ihrer Lebenswelt tagtäglich begegnet. Eine Übertragbarkeit bestehender Konzepte wird erweitert durch innovative Ansätze und Lernformate aufsuchender Bildungsarbeit. In diesem Zusammenhang werden im Folgenden zwei Ansätze erläutert, die diesem Bedarf Rechnung tragen: der Ansatz der Sozialraumorientierung und der Alltagsorientierung.

2.1 Der Ansatz der Sozialraumorientierung

Je nach Fachdisziplin existieren unterschiedliche Definitionen und Umschreibungen des Ansatzes der Sozialraumorientierung in der Erwachsenenbildung.¹ Für Ansätze der *consumer literacy* bezieht sich Sozialraum auf den unmittelbaren Lebensraum der Zielgruppe, also der Menschen, die von regulären Weiterbildungs- und Grundbildungsangeboten nicht erreicht werden und somit einen erschwerten Zugang zu schriftlichen Informationen haben. Dabei soll Lernen an den Orten möglich werden und stattfinden, wo sich Menschen mit Grundbildungsbedarf in ihrem Alltag aufhalten. Diese Sozialraumorientierung tritt auch in Wechselwirkung mit Konzepten der Sozialen Arbeit. Eines ist das des sogenannten Gelegenheitsmanagements, in dem aus realen Lebenssituationen Bildungs- und Beratungsmomente werden (vgl. Früchtel, Budde & Herweg 2010). Mit ihm können verbraucherbezogene individuelle Betroffenheitsthemen (z. B. Probleme bei der Kündigung von Verträgen), die im Rahmen einer Sozialberatung zur Sprache kommen, zu Lernanlässen werden. Insofern kann insbesondere für Adressatinnen und Adressaten in diesen belastenden Lebenssituationen ein direkter Alltagsbezug hergestellt werden (vgl. Bremer & Trumann 2016). Die Auseinandersetzung mit alltagsrelevanten Verbraucherthemen kann für Menschen mit geringer Literalität als Einstieg ins Lernen genutzt werden, indem die Alltagsrelevanz der Themen die Motivation der Zielgruppe zur Weiterbildung erhöht und Angebote am Lebensort und somit im Sozialraum helfen, die Zielgruppe anzusprechen. An erster Stelle steht das Berührtsein von Themen, die so zunächst nicht als Bildungsangebote, sondern vielmehr als Problemlösungs- oder Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen werden. Erst auf der darauf aufbauenden Vertrauensbasis mit den Sozialraumakteurinnen und -akteuren entsteht die Chance einer Verweiskonstruktivnutzung in weiterführende Bildungsangebote.

Aus diesem Ansatz ergibt sich auch, dass neue Lernorte und Lernarrangements eröffnet werden, die traditionelle, institutionelle Lernansätze und Lernorte (wie beispielsweise Schule und Weiterbildungseinrichtungen) erweitern oder häufig vorangestellt als Verweiskonstruktiv ergänzen. Damit wird das Verständnis von Lernen und Lern-

1 Für einen Überblick der verschiedenen Ansätze vgl. Bremer & Trumann 2016.

orten so stark erweitert, dass „nahezu alles [...] zum Lernort werden“ kann (Bremer & Trumann 2016, S. 6).

Um den Sozialraum zu einem Lernort der Verbraucherbildung werden zu lassen, sind für die Themen Alphabetisierung und Verbraucherbildung sensibilisierte und geschulte Akteurinnen und Akteure sozialer Einrichtungen entscheidend. Um sie zu erreichen, bedarf es im ersten Schritt einer aktiven Netzwerkarbeit zwischen Bildungs- und Sozialpartnern (vgl. Tröster, Mania & Bowien-Jansen 2018). In einem zweiten Schritt ist themenbezogenes Begleitmaterial vonnöten, welches z. B. im Rahmen des Gelegenheitsmanagements spontan und unkompliziert eingesetzt werden kann, damit eine alltagsrelevante Problemlösung zu einem Lernanlass ausgebaut werden kann. Dies gilt auch für Mitarbeiter:innen anderer Beratungssettings wie beispielsweise der Verbraucherzentrale oder der Schuldnerberatung. So erscheinen Menschen mit Grundbildungsbedarf aufgrund von Problemen u. a. mit Verträgen oder Schulden in der Beratungsstelle. Vor Ort müssen diese jedoch von den Beratenden als solche identifiziert werden, da häufig die Problemursache in der geringen Literalität liegt und Lösungsansätze, die auf Schriftsprache und Informationsmaterial basieren, so nicht einsetzbar sind. Eine Sensibilisierung der Beteiligten in Beratungsstellen, der Sozialarbeit, aber auch im Rahmen der Infrastruktur (Märkte, öffentlicher Nahverkehr etc.) sollte einhergehen mit einfach einzusetzenden Lernkonzepten oder niedrigschwelligen Verweisangeboten, die zu einer verbesserten *consumer literacy* führen. Das Kooperationsprojekt *KonsumAlpha*² hat u. a. diese Bedarfe gemeinsam gedacht und umgesetzt, indem Schulungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Sozialraum durchgeführt wurden und beratungsunterstützendes Material konzipiert wurde, das im Kontext der Sozialen Arbeit und in Beratungsstellen u. a. der Verbraucherzentralen und Schuldnerberatungsstellen für Menschen mit Grundbildungsbedarf eingesetzt werden kann.³

2.2 Der Ansatz der Alltagsorientierung

Um verbraucherbezogene Themen sowohl in die bestehenden Kursformate der Alphabetisierung und Grundbildung als auch innerhalb der Sozialräume einbinden zu können, sind neuartige Lehr- und Lernmaterialien vonnöten, die bisher nur für vereinzelte verbraucherrelevante Themen existieren (vgl. Tröster, Bowien-Jansen & Cremer-Freis in diesem Band). In Konzepten der Erwachsenenbildung wird die Alltagsrelevanz als ein wichtiger Erfolgsfaktor für das Erlernen von Schriftsprache angesehen (vgl. Johannsen, Schlapkohl & Kaiser 2019). Dabei sind Inhalte so zu wählen, dass sie den Lebensrealitäten der Adressatinnen und Adressaten entsprechen und diese sich mit ihnen identifizieren können. Außerdem ist in der Gestaltung des entsprechenden Lernmaterials darauf zu achten, dass es sowohl im Hinblick auf die Ausprägung der Schriftsprachkompetenz (bezüglich verschiedener Alpha-Levels) als auch im Hinblick auf Inhalte flexibel angepasst werden kann. Die Ausgestaltung von Lehr- und Lernma-

2 Im Kooperationsprojekt *KonsumAlpha* arbeiten die Europa-Universität Flensburg, der Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e. V. und die Verbraucherzentrale Schleswig-Holstein e. V. zusammen.

3 Beratungsunterstützende Materialien für Institutionen wie Verbraucherzentralen und die Soziale Arbeit sind verfügbar unter: <https://www.verbraucherzentrale.sh/materialien-zum-download-57480>.

terialien sollte zudem kompetenz- und handlungsorientiert und von Lernenden erprobt sein (vgl. Johannsen, Schlapkohl & Kaiser 2019; Mania 2019). Im Rahmen des Kooperationsprojektes *KonsumAlpha* werden Konzepte und Materialien entwickelt, die den Erwerb der Schriftsprache und die Behandlung alltagsrelevanter Verbrauchertemen miteinander verbinden. Damit wurde den Erfahrungen von Kursleitenden in der Grundbildung Rechnung getragen, die im Rahmen von Bedarfserhebungen berichteten, dass Lernende häufig vor und nach dem Lernangebot für persönliche Alltagsbelange (z. B. Behördenbriefe, Stromrechnungen, Mahnungen, Mietverträge) Rat suchten und Kursleitende und Bildungsanbieter so zu Laienberatenden würden.

2.3 Bedarf an Lehr- und Lernformaten zu verbraucherrelevanten Themen

Während nach der LEO-Studie 2018 ein genereller gesellschaftlicher Teilhabeauschluss gering Literalisierter verneint werden kann, zeigen die Ergebnisse gleichzeitig benachteiligende Unterschiede in der Nutzung des Internets und im Informationsverhalten bzgl. des Kaufs neuer Produkte (vgl. Grotlüschen, Buddeberg, Dutz u. a. 2019). Auch beim Ausfüllen gesundheitsbezogener Formulare suchen Menschen mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben häufiger Unterstützung durch andere (vgl. ebd. 2019) und trauen sich weniger zu, zu beurteilen, ob es sich bei Texten im Internet um Werbung oder Informationen handelt (vgl. Grotlüschen & Buddeberg 2020).

Verbraucher:innen benötigen, um informierte Konsumententscheidungen treffen zu können, digitale, finanzbezogene und gesundheitsbezogene Kompetenzen. Verantwortliche Konsumententscheidungen beruhen auf Information und Vergleich, was Verbraucherinnen und Verbrauchern in einer multioptionalen Konsumwelt sehr viel abverlangt. So stellt das Abschließen von Verträgen, der Vergleich von Angeboten und Produktinformationen und das Verstehen allgemeiner Geschäftsbedingungen viele Verbraucher:innen vor Herausforderungen, die besonders für gering Literalisierte zu Barrieren werden können (vgl. Mundt 2020). Außerdem steigen beispielsweise im Ernährungsbereich durch eine wachsende Vielfalt an Lebensmitteln und uneindeutigen Ernährungsinformationen die Anforderungen an Verbraucher:innen (vgl. Johannsen, Schlapkohl & Kaiser 2019).

Bezüglich verbraucherrelevanter Kompetenzen existieren im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung bisher wenige entwickelte und evaluierte Materialien (vgl. Johannsen, Schlapkohl & Kaiser 2019). Für den Bereich der finanziellen Grundbildung konzipierten Mania und Tröster an die Bedarfe der Zielgruppe angepasste Ansätze und Materialien (vgl. Tröster, Bowien-Jansen & Cremer-Freis in diesem Band; vgl. Mania & Tröster 2015). Solche existieren für andere verbraucherrelevante Bereiche wie beispielsweise Versicherungen, Wohnen oder Telekommunikation innerhalb der Grundbildung kaum (vgl. Johannsen, Schlapkohl & Kaiser 2019).

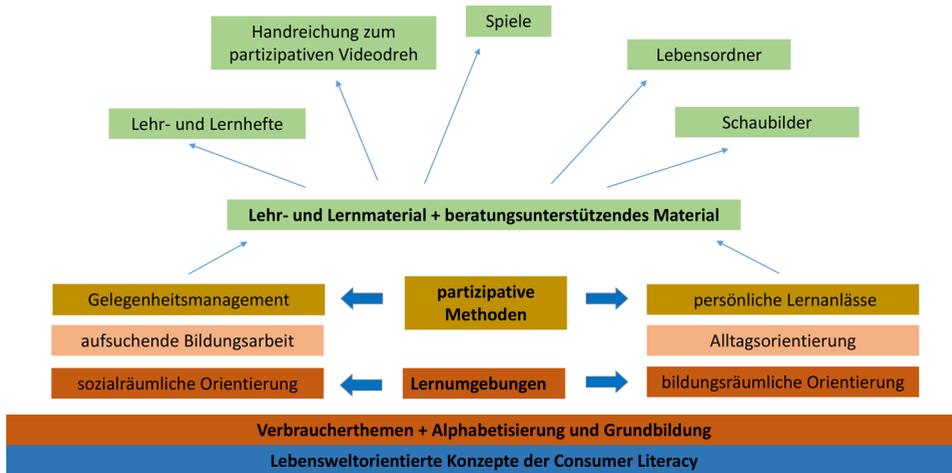


Abbildung 1: Überblick über Ansätze, Konzepte und abgeleitete Materialien des Projektes KonsumAlpha

3 Konzepte des Lehrens und Lernens

Neben der konzeptionellen und inhaltlichen Ausgestaltung gilt es, der didaktischen Einbettung der Materialien besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Durch den oben beschriebenen erweiterten Blick auf Lernorte werden informelle Lernprozesse immer wichtiger. In diesem Zusammenhang wird im Folgenden das Konzept der Gamification vorgestellt, dessen Umsetzung ermöglicht, sich Inhalte spielerisch anzueignen und jenseits klassischer Kurssettings zu lernen. Zudem wird das Konzept der Partizipation vorgestellt, das vorsieht die Zielgruppe bei der Entwicklung von Lehrmaterialien einzubeziehen und damit ihren Lebensrealitäten und Bedarfen gerecht zu werden.

3.1 Gamification

Unter Gamification wird allgemein ein Ansatz verstanden, spielerische Elemente in die Vermittlung von Themen und Inhalten einzubauen. Neue Gamification-Materialien haben das Ziel, einfache und variable Spielideen zu nutzen, da diese gut akzeptiert werden und auf bestehende Bedarfe und Gegebenheiten abgewandelt werden können (vgl. Johannsen & Lütjen 2019; Johannsen & Peuker 2021; Peuker & Johannsen 2021).

Die Erprobung und Evaluation von Gamification-Materialien im Rahmen des Projektes *KonsumAlpha* hat gezeigt, dass dieser spielpädagogische Ansatz aus folgenden Gründen für Vermittlungskonzepte und Projekte weiter ausgebaut werden sollte:

- Eine Motivationssteigerung der Lernenden wird gefördert: Dies unterstützt die Lernenden, die herausfordernden, manchmal als zu monoton oder sogar zu komplex empfundenen Aufgaben bzw. Übungen zu erfüllen.

- Eine methodische Vielfalt wird ermöglicht: beispielsweise zur Auflockerung, zum Einstieg oder als didaktische Reserve während des Unterrichts. Ferner ermöglicht dies für den Einzelnen Spaß und Freude innerhalb des Lernprozesses.
- Eine Lernerfolgskontrolle und eine Festigung der Inhalte werden unterstützt: Der Austausch untereinander wird gefördert und hat das Potenzial, sozial verbindend zu wirken. Sprach- und Schreibanlässe werden mit neuen alltagsbezogenen Situationen verknüpft, was eine stärkere Verankerung des Gelernten fördert.

3.2 Partizipation

Sowohl im Hinblick auf die Festlegung der Themen als auch in der didaktischen Umsetzung der Lehr- und Lernansätze ist zudem ein partizipativer und evaluatorischer Ansatz vielversprechend. Hierbei werden die Adressatinnen und Adressaten in alle Prozesse der Konzept- und Materialentwicklung inklusive Entwicklung, Erprobung und Evaluation einbezogen. Die Einbindung der in der Alphabetisierung und Grundbildung Tätigen wie auch der gering Literalisierten selbst erlaubt eine Angebotsgestaltung mit und für die Zielgruppe statt über diese hinweg. Dies gilt zum einen für die gewählten Themen, die möglichst authentisch der Lebensrealität der Lernenden entsprechen sollten. Zum anderen ist dies auch im Hinblick auf die didaktische Aufbereitung des Lehr- und Lernmaterials wichtig. In partizipativen Entwicklungsworkshops können Lernende ihre Interessen in Bezug auf relevante Verbrauchertemen zur Sprache bringen und es können Prototypen von bereits entwickeltem Lehr- und Lernmaterial erprobt und evaluiert werden. Dabei wird eine Passung sowohl im Hinblick auf Inhalte als auch auf anvisierte Alpha-Levels schnell sichtbar. Zudem zeigt sich in solchen Workshops mit Lernenden, wie diese lernen möchten. Klassische Kurssettings erzeugen oft Widerstand bei den Lernenden, die schlechte Schulerfahrungen gemacht haben, und ein spielerisches Lernen kann den Lernenden die Angst vor dem Lernen nehmen (vgl. Johannsen & Lütjen 2019). Eine besondere Perspektive liegt auch darin, dass das „eigene“ Spiel sehr schnell und partizipativ von den Akteurinnen und Akteuren selbst entwickelt und adaptiert werden kann. Eine Gruppe von Teilnehmenden hat die Möglichkeit aktiv zu werden, ihr persönliches Spiel zu kreieren bzw. für andere Teilnehmende ein Spiel zu einer bestimmten Thematik vorzubereiten (Peer-to-Peer-Ansatz).

Die Verwendung des Smartphones und das Bewegen im Social-Media-Bereich ist Menschen mit Grundbildungsbedarf gleich stark zu eigen wie der Gesamtbevölkerung (vgl. Grotluschen, Buddeberg, Dutz u. a. 2019). Ein Erfolg versprechender Ansatz des Lernens ist es deshalb, verbraucherrelevante Lebenssituationen als bewusste Lernsituationen auszuwählen und hierfür ein partizipatives Video durch die Zielgruppe drehen zu lassen. Dabei wird eine bekannte Situation (beispielsweise ein Schadensfall, der über die private Haftpflichtversicherung abgewickelt wird) über die Erstellung eines Drehbuchs bewusst als Lernanlass konzipiert. Weiterhin werden die notwendigen Handlungs- und Kommunikationsanforderungen geplant, umgesetzt und kritisch reflektiert. Im Projekt *KonsumAlpha* wurde zu diesem Zweck eine Hand-

reichung entwickelt⁴, die speziell auf die Bedarfe der Zielgruppe ausgerichtet ist. So kann z. B. die oben erwähnte Schadensmeldung beim Versicherungsanbieter simuliert oder real am Fahrkartenautomaten ein Fahrkartenkauf gedreht werden. Während der Erstellung des Drehbuchs wird die Schriftsprache gefördert und es werden Fachbegriffe erlernt.

Der Einbezug der Lernenden bedeutet außerdem diese ernst zu nehmen und ihre Perspektive in den Mittelpunkt zu rücken – Lernende werden von Betroffenen zu Expertinnen und Experten (vgl. Mania 2014).

Neben den Lernenden sind auch die Lehrenden und Beratenden Zielgruppe der partizipatorischen Konzeptentwicklung, da sie zum einen die (potenziellen) Lernenden gut kennen und das entwickelte Material zum anderen für die Realität von Kursalltag, Lernbegleitung oder Beratungssituationen (z. B. in sozialen Einrichtungen oder in der Verbraucherzentrale) passend und gut einsetzbar sein sollte. So wurde im Kontext der Materialentwicklung im Rahmen des Projektes *KonsumAlpha* dieser Ansatz erprobt und umgesetzt.

4 Materialien der verbraucherorientierten Grundbildung – ausgewählte Beispiele aus dem Projekt *KonsumAlpha*

Im folgenden Kapitel werden die im Rahmen des Projektes *KonsumAlpha* umgesetzten Konzepte und exemplarisch eine Auswahl der diesbezüglich entwickelten beratungsunterstützenden Materialien und Lehr- und Lernmaterialien vorgestellt.

Ein umfassendes Netzwerk mit sozialräumlichen Schlüsselpartnerinnen und -partnern (u. a. Arbeitskreis Flensburger Norden, Frauenhaus Flensburg, Familienbildungsstätte Schutzengel, Justizvollzugsanstalt Lübeck, Mehrgenerationenhäuser), beratenden Institutionen (u. a. Jobcenter, Schuldnerberatungsstellen, Verbraucherzentralen), weiteren verwandten Projekten (u. a. „Get in! Integration geflüchteter Menschen in den Konsumalltag“ der Verbraucherzentrale NRW) und dem kinder- und jugendärztlichen Dienst Flensburg als Zugang zu Familien stellt eine wichtige Grundlage dafür da, die Netzwerkpartner:innen für das Thema zu sensibilisieren, Bedarfe hinsichtlich Schulungen und Materialien zu ermitteln und zielgruppenspezifische Kurskonzepte und Materialien zu entwickeln. Neben den Partnern des Sozialraums sollten zudem enge Kooperationen mit Kursleitenden und -teilnehmenden der Grundbildung und Alphabetisierung aufgebaut und deren Bedarfe im Rahmen von Workshops systematisch erhoben werden.

So wird beispielsweise in Gesprächen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Familienbildungseinrichtung Schutzengel deutlich, dass ihre Besucher:innen häufig Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben haben und ein Mangel an Kenntnissen in Verbraucherfragen für viele der betreuten Familien ein großes Problem darstellt. Die

4 Die Handreichung orientiert sich an der von der Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung herausgegebenen Broschüre zur Methode des partizipativen Videodrehens (BLE 2019).

Klientinnen und Klienten verschulden sich nicht selten durch überbewertete Kredite oder das Spielen kostenpflichtiger Onlinespiele.

4.1 Beratungsunterstützende Materialien

In der Zusammenarbeit mit den sozialräumlichen Kooperationspartnerinnen und -partnern zeigt sich die Notwendigkeit von Konzepten und Materialien der Grundbildung, die so gestaltet sind, dass sie in bestehende Konzepte der Sozialen Arbeit bzw. der sozialräumlichen Akteurinnen und Akteure integrierbar sind. Entsprechend erweist sich die Entwicklung eines Kombi-Konzeptes als sinnvoll: Mithilfe von Ordnungsmaterialien (Lebensordner), die die private Dokumentenablage der Zielgruppe erleichtern, wird eine Systematisierungshilfe (durch Registerkarten) geboten und diese wird kombiniert mit einem Glossar, das die zu ordnenden Unterlagen in *Einfacher Sprache* erklärt (u. a. in den Kategorien Verträge, Versicherungen, Finanzen und Steuern, Beruf). Werden in Beratungsgesprächen der Sozialen Arbeit beispielsweise Probleme mit Verträgen von Klientinnen und Klienten angesprochen und bearbeitet, kann mithilfe des Lebensordners dieses Beratungsgespräch gleichzeitig als Lernangebot genutzt werden, indem das Thema „Verträge“ systematisch erklärt wird. Der Lebensordner lässt sich zudem in Kursen der Alphabetisierung und Grundbildung als alltagsbezogenes Lehr- und Lernmaterial einsetzen, wofür entsprechende Arbeitsblätter entwickelt wurden.

„Dass ich den selber bestücken kann, ist klasse, so kann ich, was für mich wichtig ist, gleich zusammenstellen.“

„Ich wusste gar nicht, wie wichtig die Unterlagen sind.“

(Zitate zweier Besucherinnen der Familienbildungsstätte Schutzengel in Flensburg, die bereits mit dem Lebensordner arbeiten)

Zusätzlich zum Lebensordner wurden auch beratungsunterstützende Materialien für die Arbeit in der Verbraucherberatung konzipiert. Auf Basis von Entwicklungsworkshops mit Mitarbeitenden von Verbraucherberatungsstellen und Schuldnerberatungsstellen entstanden ein Schaubild, das die Schritte in einem Insolvenzverfahren veranschaulicht (Schaubild „Insolvenzverfahren“), ein Schaubild, das die Aufgaben der Verbraucherzentralen erläutert (Schaubild „Was ist eine Verbraucherzentrale?“), und ein Schaubild zum Thema „Wohnen“.

4.2 Praxisnahes Lehr- und Lernmaterial

Im Rahmen der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien ist es sinnvoll, das Prinzip der partizipativen Angebotsentwicklung sowohl für die Identifikation der Themenschwerpunkte, die Konzeption der Materialien als auch für die Erprobung der entwickelten Materialien anzuwenden. Der systematische Einbezug von Lernenden sowie Kursleitenden in alle Schritte der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien gewährleistet, dass diese einen Bezug zur Lebenswelt der Zielgruppe aufweisen und

im Hinblick auf die formale, didaktische und organisatorische Ausgestaltung eine wirkliche Unterstützung bieten.

Das Lehr- und Lernmaterial enthält u. a.:

- verschiedene Lerneinheiten zu Unterthemen bzgl. Verträgen und Versicherungen (z. B. „Versicherungen im Überblick“ und „Abschluss und Nützlichkeit von Versicherungen“)
- ausführliche Hintergrundinformationen für Lehrende
- definierte Lernziele
- Ablaufpläne für den schnellen Überblick durch Angaben zu Alpha-Level, Dauer, Personenzahl, Sozialform und benötigten Materialien
- Arbeitsbögen für Lernende in verschiedenen Differenzierungsstufen



Abbildung 2: Materialsammlungen zu Verträgen und Versicherungen („Verträge leicht gemacht“ und „Versicherungen leicht gemacht“) (<https://www.verbraucherzentrale.sh/materialien-zum-download-57480>)

Um entwickelte Materialien zu bewerben und deren Anwendung im Sozialraum wie auch in Kursen der Alphabetisierung und Grundbildung zu fördern, sind u. a. Workshops für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sinnvoll. Diese dienen einerseits der Verbreitung der Materialien, andererseits liefern sie wertvolles Feedback bezüglich deren Einsetzbarkeit:

Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren planen beispielsweise die entwickelten Materialien in der Grundbildung, in Alphabetisierungskursen für Teilnehmende mit Deutsch als Zweitsprache, aber auch in der beruflichen Bildung einzusetzen. Eine solche Evaluation wie hier im Rahmen des Projektes *KonsumAlpha* zeigt zudem eine größere Reichweite der entwickelten Konzepte und Materialien auf, indem anhand der Rückmeldungen deutlich wird, dass u. a. auch ältere Menschen mit geringer Verbraucherkompetenz von diesen Inhalten und Materialien profitieren können.

Die Möglichkeit, Materialien für verschiedene Alpha-Levels anzupassen und ein komplexes Thema spielerisch zu vermitteln, wird von einer Teilnehmerin besonders hervorgehoben:

„Hier wurden die ansonsten trockenen Themen sehr klar, anschaulich und auch kreativ spielerisch umgesetzt, und dies auch mit Möglichkeiten für niedrige Alpha-Levels. Vor allem die Abwandlungsmöglichkeiten für verschiedene Stufen und Voraussetzungen bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern und die Offenheit dieser Quellen für unterschiedlichste Anwendungen sind sehr positiv.“

(Zitat einer Teilnehmerin des Workshops „Vertrag(en), Versichern, Verstehen“ zu neu entwickelten Lehr- und Lernmaterialien „Verträge und Versicherungen“ am 29.05.2021)

4.3 Spielpädagogisches Lehr- und Lernmaterial

Innerhalb des Projektes *KonsumAlpha* wird im Rahmen des beschriebenen Gamification-Ansatzes didaktisches Spielmaterial für die Themen Verträge und Versicherungen entwickelt, mit Teilnehmenden erprobt, evaluiert, weiterentwickelt und bereits teilweise in Grundbildungskursen und von Akteurinnen und Akteuren der Sozialen Arbeit eingesetzt. Dabei entstehen sowohl analoge als auch digitale Spiele. Bei den analogen Spielen ist zwischen Mikro- und Makrospielen zu unterscheiden. Mikrospiele sind Spiele, welche wenige Materialien erfordern, wie beispielsweise Würfelspiele oder Trimono. Beim Trimono geht es darum, Wortbausteine sinnvoll zu kombinieren, sodass eine Pyramide entsteht. Hierbei kann z. B. eine Zuordnung von Wörtern zu Bildern erforderlich sein oder die Zuordnung eines Nomens zu einem Verb. Dabei werden die im Zusammenhang mit einer Lerneinheit wichtigen Begriffe spielerisch wiederholt. Ein komplexeres Spiel samt Spielbrett, ein Makrospiel namens „Traumgeist, hilf mir!“, hat das Thema Verträge zum Inhalt. Bis zu fünf Spieler:innen ab dem Alpha-Level 3 versuchen in dem Brettspiel sogenannte Traumkarten, die kurze Sätze zu sechs verschiedenen Vertragsbegriffen enthalten, zu sammeln und zu passenden Kombinationen zu sortieren. Daneben gibt es noch weitere Lese- und Gesprächsanlässe sowie Ereignis- und Aktionskarten, die wiederum Auswirkungen auf das Spielgeschehen haben. Die Spieler:innen üben hierbei das Leseverstehen. Durch die verschiedenen Kartentypen sind unterschiedliche thematische Bezüge gegeben und das Spiel kann zum Abschluss oder zur Wiederholung von Lerninhalten zum Thema Verträge genutzt werden.

Als neue digitale Lernmethode wird das Tool Actionbound eingesetzt. Hierbei handelt es sich um eine medienpädagogische App, mit der virtuelle Lernrallyes entwickelt werden können. In Form einer Detektivgeschichte oder Schnitzeljagd wird auch virtuell eine spielerische Vermittlung von Lerninhalten möglich und kann auf unterschiedliche Themen angewendet werden, wie im Rahmen von *KonsumAlpha* auf Haftpflichtversicherungen, Verträge/Betrugsmaschen und Smartphones.⁵

5 Fazit

Um gering Literalisierte zu erreichen, zu motivieren und nachhaltige Lernmöglichkeiten bezüglich Verbraucherthemen zu bieten, ist die Entwicklung einer für sie günstigen Lernumgebung von Bedeutung. Dabei zeigt sich, dass insbesondere Konzepte der aufsuchenden Bildungsarbeit erfolgreich sind. Lernen findet im Lebensraum der Zielgruppe anhand der für sie relevanten Themen statt und ist eingebettet in ein wissendes und geschultes Umfeld. In diesem Kontext braucht es Lernformate, die Alltagssituationen zu Lernanlässen werden lassen, und alltagsbezogene Bildungs-

5 Weitere Informationen zu den im Rahmen des Projektes *KonsumAlpha* entwickelten Actionbounds finden Sie unter: <https://www.verbraucherzentrale.sh/aktuelle-meldungen/verbraucherzentrale/konsumalpha-mit-spas-lernen-und-den-alltag-meistern-40765>

materialien, die auch in bestehende Kurse der Alphabetisierung und Grundbildung integriert werden können.

Die hier vorgestellten Konzepte und Materialien bieten das Potenzial, zukünftig für weitere verbraucherbezogene Themen, wie beispielsweise Finanzen, Mieten und Wohnraum, Mobilfunk und Gesundheitskommunikation, aufbereitet zu werden und damit für gering Literalisierte zugänglich zu sein. Im Hinblick auf die Heterogenität der Zielgruppe und die vorhandenen Bildungsgelegenheiten bedarf es eines offen zugänglichen und eigenständig anpassbaren Materialformats. Die Anpassbarkeit der im Projekt *KonsumAlpha* entwickelten Materialien gewährleistet, dass Schlüsselpersonen für ihre konkrete Zielgruppe und die jeweilige Lerngelegenheit möglichst passgenaues Bildungsmaterial zur Verfügung steht. Die Materialien sind einerseits im Hinblick auf den Grad der Alphabetisierung, andererseits im Hinblick auf die Themenschwerpunkte anpassbar. Gerade im Bereich des informellen und non-formalen Lernens gibt es durch die Integration und Flexibilität von analogen und digitalen spielbezogenen Inhalten ein großes Potenzial: Spielerisches Lernen wird häufig nicht als Lernarbeit empfunden und geschieht in einem gemeinschaftlichen und wechselseitigen Prozess sozusagen nebenbei. Das anlassbezogene Lernen im Gelegenheitsmanagement der Sozialen Arbeit hat Ernstcharakter und bietet die Möglichkeit, an realen Problemstellungen den eigenen Lernbedarf zu erkennen und durch Vertrauenspersonen aus dem Quartiersumfeld sinnvolle Verweisstrukturen anzulegen.

Um allerdings die Themen der Verbraucherbildung und die entwickelten Konzepte und Materialien nachhaltig auch im Rahmen neuer Bildungsformate und außerhalb klassischer Bildungsinstitutionen zu platzieren und weiterzuentwickeln, ist eine kontinuierliche Netzwerkarbeit mit Akteurinnen und Akteuren der Lebenswelt unabdingbar – sie sind es, die der Zielgruppe in ihrer Lebenswelt begegnen.

Literatur

- BLE (Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung) (2019). *Selber drehen, mehr verstehen – Erklärvideos im Unterricht*. Verfügbar unter <https://www.ble-medien-service.de/1690/selber-drehen-mehr-verstehen-erklaraervideos-im-unterricht> (Zugriff am: 23.11.21).
- Bremer, H. & Trumann, J. (2016). Erwachsenenpädagogik als sozialraumbezogenes Handlungsfeld. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum*, S. 1–18. Wiesbaden: Springer VS.
- Erler, I. (2010). Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“? *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 2010 (Nr. 10), Beitrag 10, S. 1–10. Verfügbar unter https://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_10_erler.pdf (Zugriff am: 23.11.21).
- Früchtel, F., Budde, W. & Herweg, O. (2010). Die Entdeckung der Wirksamkeit. Von der technologischen zur sozialarbeiterischen Rationalität. *Sozialmagazin*, 2010 (Nr. 35), S. 28–38.

- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (2020). Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*, S. 197–225. Bielefeld: wbv Publikation.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Pressebroschüre. Hamburg. Verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo> (Zugriff am: 23.11.21).
- Johannsen, U. & Lütjen, K. (2019). *Abschlussbericht Evaluation im Rahmen des Kooperationsprojektes „Spielebox Aufgetischt!“*. Europa-Universität Flensburg. Verfügbar unter [https://www.uni-flensburg.de/evb/forschung/evaluation-spielebox-aufgetischt/?sword_list\[\]=spielebox&no_cache=1](https://www.uni-flensburg.de/evb/forschung/evaluation-spielebox-aufgetischt/?sword_list[]=spielebox&no_cache=1) (Zugriff am: 23.11.21).
- Johannsen, U. & Peuker, B. (2021). Service Learning in der Lehramtsausbildung mittels partizipatorischer Konzeptentwicklung im Bereich von Consumer Literacy. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 2021, Jg. 10 (Bd. 4), S. 46–63.
- Johannsen, U., Schlapkohl, N. & Kaiser, B. (2019). Food & Move Literacy in der Erwachsenenbildung – Kompetenzanforderungen im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2019 (Nr. 42), S. 265–287. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s40955-019-0128-x> (Zugriff am: 23.11.21).
- Mania, E. (2014). Lernen im Quartier. Sozialraum in der Erwachsenenbildung: Ein Blick in die Praxis und Wissenschaft. *EB Erwachsenenbildung*, 2014 (Nr. 3), S. 14–17. Verfügbar unter https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/eb-erwachsenenbildung/artikel/shop/detail/name/_/0/1/EBZ1403W014/facet/EBZ1403W014/////nb/0/category/731.html (Zugriff am: 23.11.21).
- Mania, E. & Tröster, M. (2015). Finanzielle Grundbildung: Konzepte, Förderdiagnostik und Angebote. In A. Grotlüschen & D. Zimper (Hrsg.), *Literalitäts- und Grundlagenforschung*, S. 45–60. Münster: Waxmann.
- Mania, E. & Tröster, M. (2015a). *Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2015-oekonomische-grundbildung-01.pdf> (Zugriff am: 23.11.21).
- Mania, E. (2019). Curriculum für die (Finanzielle) Grundbildung: Anforderungen aus Praxisperspektive. *Der pädagogische Blick*, 2019, Jg. 27 (Nr. 2), S. 78–90.
- Mundt, P. (2020). Verbraucherbildung als Bestandteil von Grundbildung für Erwachsene. *Der Landkreis. Zeitschrift für Kommunale Selbstverwaltung*, 2020 (Nr. 11), S. 721–723.
- Peuker, B. & Johannsen, U. (2021). Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf bei Auszubildenden – Konsequenzen für die Lehramtsausbildung. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 2021, Jg. 10 (Bd. 3), S. 49–64.
- Reichart, E., Lux, T. & Huntemann, H. (2018). *VolkshochschulStatistik - 56. Folge, Arbeitsjahr 2017*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3278/85/0019w> (Zugriff am: 15.11.2021).
- Schlegel-Matthies, K. (2004). *Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS – Grundlagen. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung*, Band 2, Universität Paderborn. Verfügbar unter http://www.evb-online.de/docs/02_2004-Verbraucherbildung_REVIS.pdf (Zugriff am: 23.11.21).

- Tröster, M., Mania, E. & Bowien-Jansen, B. (2018). MultiplikatorInnen als TüröffnerInnen zu Angeboten der Grund-/Basisbildung. Erste Erfahrungen mit Sensibilisierungsworkshops. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 2018 (Nr. 34), Beitrag 8, S. 1–11. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15733/pdf/Erwachsenenbildung_34_2018_Troester_Mania_BowienJansen_MultiplikatorInnen.pdf (Zugriff am 23.11.21).
- Zeuner, C. & Pabst, A. (2011). Literalität als soziale Praxis – Bedeutungen von Schriftsprachlichkeit. *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsförderung*, 2011 (Nr. 34), S. 36–47.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1** Überblick über Ansätze, Konzepte und abgeleitete Materialien des Projektes KonsumAlpha 330
- Abb. 2** Materialsammlungen zu Verträgen und Versicherungen („Verträge leicht gemacht“ und „Versicherungen leicht gemacht“) 334

Projekte datenbasiert entwickeln – Wie Datenanalysen die Entwicklung bedarfsgerechter Angebote unterstützen können

LUKAS HEYMANN

Schlagworte

Bedarfserhebung, Bedarfsanalyse, quantitative und qualitative Datenanalyse, Pilotprojekte

Keywords

needs assessment, analysis of needs, quantitative and qualitative data analysis, pilot projects

Abstract Deutsch

Im vorliegenden Beitrag wird dargestellt, wie Projekte mithilfe quantitativer und qualitativer Daten bedarfsgerecht entwickelt und umgesetzt werden können. Im Projekt *REACH* wurde auf Basis vielfältiger Datenanalysen Wissen über die spezifische Zielgruppe der gering literatisierten jungen Erwachsenen gesammelt. Darauf aufbauend wurden drei Pilotprojekte entwickelt, die unterschiedliche Zugangswege zur Zielgruppe erproben. Eines dieser Pilotprojekte wird hier exemplarisch beschrieben.

Abstract English

This article shows how projects can be developed and implemented by means of quantitative and qualitative data. On the basis of different data analyses, knowledge about the specific target group of low literate young adults is collected by the project *REACH*. Based on this, three pilot projects that test different approaches towards the target groups were developed. One of these pilot projects will be presented exemplarily.

1 Herangehensweise im Projekt *REACH*

Das Ziel des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *REACH*¹, das im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung gefördert wird, war die datenbasierte, bedarfsgerechte Entwicklung von Pilotprojekten, die junge, gering literalisierte Erwachsene motivieren, besser lesen und schreiben zu lernen. Es galt Zugangswege zu dieser Zielgruppe zu identifizieren und schließlich pilothaft zu erproben. Die Zugänge sollten auf drei unterschiedliche Weisen erfolgen:

- a) Geeignete Multiplikatorinnen und Multiplikatoren: Erstens sollte geprüft werden, ob bestimmte Multiplikatorinnen und Multiplikatoren geeignet sind, die Zielgruppe auf das Thema Lesen und Schreiben aufmerksam zu machen und zum Lernen zu motivieren.
- b) Relevante Themen: Zweitens sollte erprobt werden, ob es spezielle Themen gibt, die die Zielgruppe besonders interessieren und welche deshalb geeignet sind, Angebote thematisch passend zu gestalten.
- c) Zielgruppengerechte Medien: Die dritte Zugangsweise sollte über einen zielgruppengerechten Kanal oder ein spezielles Medium erfolgen, um zu untersuchen, wie die Zielgruppe über Anzeigen oder Werbespots für das Lesen- und Schreibenlernen gewonnen werden kann.

Die Zielgruppe von *REACH* war zwischen 16 und 35 Jahre alt und verfügte über geringe literale Fähigkeiten, sodass sie in etwa auf dem Alpha-Level 3 einzuordnen war. Das heißt, dass sie zwar auf Satzebene lesen, komplexere Texte aber nicht verstehen kann. Die Entscheidung, die Zielgruppe auf dieses Alter und Alpha-Level einzugrenzen, begründete sich folgendermaßen: Die Zielgruppe profitiert aufgrund ihres jungen Alters besonders nachhaltig davon, wenn sie als junge Erwachsene Lesen und Schreiben lernen bzw. ihre vorhandenen Fähigkeiten verbessern. Vor allem hinsichtlich ihres weiteren beruflichen Wegs zahlen sich bessere Lese- und Schreibkompetenzen langfristig aus. Darüber hinaus sind viele Personen in dieser Altersgruppe bereits Eltern oder werden es möglicherweise, sodass durch die Steigerung der Lesekompetenzen aufseiten der Eltern möglicherweise auch deren Kinder profitieren werden.

Um Angebote für die Zielgruppe möglichst passgenau zu entwickeln, sollten so viele Informationen wie möglich über die Lebenswelten der Zielgruppe zusammengetragen werden. Für Deutschland liegt eine Vielzahl an Befragungen und Studien vor, die es erlaubt, Einblicke in Denk- und Lebensweisen zu erhalten und differenzierte Kenntnisse über die Zielgruppe zu erlangen. Diese Studienergebnisse stehen interessierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Form von Datensätzen zur Verfügung und können nach Antragstellung für Sekundäranalysen² genutzt werden. Ziel von *REACH* war es auch zu zeigen, wie gut sich bereits vorhandene Daten

1 Das Akronym *REACH* steht für REaching young adults with low ACHievement in literacy.

2 Bei der Sekundäranalyse handelt es sich um eine Vorgehensweise, um neue Forschungsfragen an bestehendem Datenmaterial zu prüfen.

für einen konkreten Anwendungsbezug wie im Falle des Projektes *REACH* nutzen lassen.

Im Projekt wurden fünf zentrale Datensätze analysiert, die jeweils unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte haben und insbesondere zur Identifikation geeigneter Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, relevanter Themen oder zielgruppengerechter Medien beitragen. So enthält beispielsweise der Datensatz des PASS³ (Panel Arbeitsmarkt und soziale Sicherung) (Forschungsdatenzentrum der Bundesagentur für Arbeit im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 2021) wichtige Hinweise zum Bezug von Transferleistungen, über Kontakte zum Jobcenter, aber auch zum familiären Hintergrund der Befragten. Die Allensbacher Markt- und Werbeträgeranalyse⁴ gibt Aufschluss über den Medienkonsum, die Wahrnehmung von Werbung und das Online-Verhalten der Zielgruppe.⁵

Die beschriebenen Studien enthalten darüber hinaus Informationen über zentrale demografische Faktoren wie Alter, Geschlecht, Einkommen und Bildung. Informationen zur Frage, wie gut oder schlecht die einzelnen Befragten lesen und schreiben können, liegen in den genannten Studien jedoch nicht vor. Zur Identifikation der Lese- und Schreibkompetenz und zentraler demografischer Faktoren, welche die Zielgruppe beschreiben und eingrenzen, mussten deshalb drei weitere Datensätze (zentrale Bildungsstudien) hinzugezogen werden. Für das Projekt wurden in einer ersten Phase die leo. – Level-One Studie 2010⁶, das Nationale Bildungspanel (NEPS)⁷ sowie die Daten der PIAAC-Studie⁸ re-analysiert. Ziel war es, die Zielgruppe über besondere Merkmale differenziert eingrenzen und beschreiben zu können.

2 Charakterisierung der Zielgruppe

Die quantitative Datenanalyse gliedert sich in zwei Phasen (s. Abb. 1).

Phase 1:

In dieser Phase wurde zunächst geprüft, inwiefern sich junge, gering literalisierte Erwachsene vom Durchschnitt ihrer Altersgruppe unterscheiden. In allen drei Studien wurden deskriptive Verfahren angewandt und die Analyseergebnisse miteinander verglichen. Die Datenanalysen wurden von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der jeweiligen Institute durchgeführt und nach Abschluss dem Projekt *REACH* übermittelt. Beispielhaft werden an dieser Stelle die Ergebnisse der *REACH*-Teilstichprobe

3 https://fdz.iab.de/de/FDZ_Individual_Data/PASS.aspx

4 Institut für Demoskopie Allensbach (IfD) (2021) <https://www.ifd-allensbach.de/awa/startseite.html>

5 Neben dem PASS und den AWA-Daten wurden im Projekt *REACH* noch folgende Datensätze analysiert: Die Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland (DEGS) des Robert Koch-Instituts (2020) gibt Aufschluss u. a. über Gesundheitsverhalten, Krankheiten und Arztbesuche. Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (2021) gibt Aufschluss u. a. über Wohnverhältnisse, Persönlichkeitsmerkmale, politische Einstellung. Das Consumer Life Panel der GfK (Growth from Knowledge 2021) gibt Aufschluss u. a. über Mediennutzung und Konsumverhalten.

6 <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/?p=7>

7 Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (IfBi) (2021) <https://www.neps-data.de/>

8 GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften in Mannheim (2021) <https://www.gesis.org/piaac/piaac-home>

($n = 293$)⁹ dargestellt, die aus der Gesamtstichprobe der LEO 2010 ($N = 7035$) gebildet wurde. Die Analysen erfolgten rein deskriptiv: Der Anteil an Männern in der Teilstichprobe ist geringfügig höher (56 % vs. 44 %), der Migrationsanteil liegt bei 51 %. Knapp 16 % haben keinen Schulabschluss, 49 % einen Hauptschulabschluss. Die Stichprobe im Projekt *REACH* unterscheidet sich auch in Bezug auf die elterlichen Schulabschlüsse deutlich vom Durchschnitt der jungen Erwachsenen mit höheren literalen Fähigkeiten: Hier ist der Anteil derjenigen, deren Vater oder Mutter keinen oder einen niedrigen Schulabschluss besitzt, höher als bei denjenigen auf Alpha-Level 4 oder höher. Darüber hinaus lässt sich sagen, dass die Anzahl der Bücher im Haushalt in dieser Gruppe gering ist (< 100 Bücher). Auch das Haushaltseinkommen ist tendenziell niedrig und das Wohnumfeld ist häufiger urban als ländlich. Ebenfalls gibt es unter den Zielpersonen mehr, die bereits in dem Alter verheiratet sind und Kinder haben.

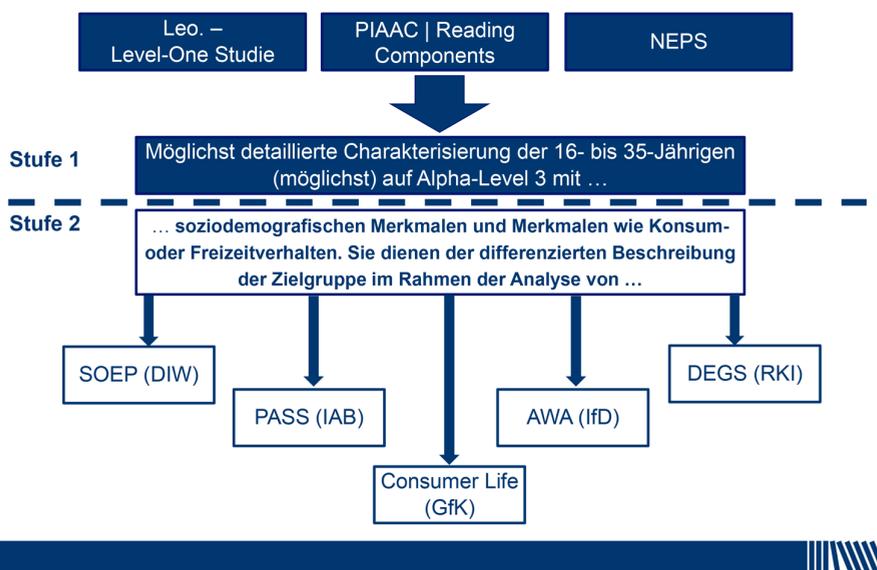


Abbildung 1: Sekundäranalyse von Daten – Zweistufige Logik

Für die weiterführende Analyse in Phase 2 wurde die *REACH*-Zielgruppe anhand der Analysen der LEO-, PIAAC- und NEPS-Daten folgendermaßen beschrieben: Die Wahrscheinlichkeit für geringe Literalität bzw. Lese- und Schreibfähigkeiten auf dem Alpha-Level 3 ist überdurchschnittlich hoch, wenn die Personen einen Hauptschulabschluss haben, ohne Schulabschluss berufstätig sind oder wenn sie über ein unterdurchschnittliches Einkommen verfügen.¹⁰ Die Charakterisierung berücksichtigt alle

⁹ Aus der Gesamtstichprobe der LEO 2010 wurden Personen in die *REACH*-Teilstichprobe aufgenommen, wenn sie zwischen 18 und 35 Jahren alt waren und ihre Lesekompetenz auf dem Alpha-Level 3 lag.

¹⁰ Diese Eigenschaften treffen auf Personen auf dem Alpha-Level 3 zu. Über Personen auf niedrigeren oder höheren Alpha-Levels wird an dieser Stelle keine Aussage getroffen.

überschneidenden Ergebnisse aus der LEO 2010, aus dem NEPS und PIAAC, die auf die *REACH*-Zielgruppe zutreffen.

Phase 2:

Ziel von Phase 2 war es, fünf Studien aus Sozial-, Konsum-, Arbeits-, Markt- und Mediaforschung systematisch zu analysieren und Informationen über die *REACH*-Zielgruppe herauszuarbeiten, um sie hinsichtlich ihrer Interessen, ihres Medienkonsums und Freizeitverhaltens, aber auch ihrer Einstellungen bestmöglich einschätzen zu können. Diese Phase diente der Vorbereitung und schließlich der Durchführung des zentralen Projektschritts von *REACH*, mit dem Zugangswege über geeignete Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, relevante Themen und zielgruppengerechte Medien geprüft wurden. Hierfür wurde aus den Datenanalysen möglichst viel Wissen über die Zielgruppe zusammengetragen, um Rückschlüsse auf geeignete Themen, Orte, Kontaktpersonen oder Medien ziehen zu können.

Im Folgenden werden exemplarisch einige Ergebnisse dargestellt, die zur Planung und Ausgestaltung der drei Pilotprojekte beigetragen haben.¹¹ Die Daten der AWA bieten einen guten Überblick über das Mediennutzungsverhalten der Zielgruppe. Mehr als jede zweite Person in der *REACH*-Gruppe sieht demnach mehr als drei Stunden am Tag fern, während im Durchschnitt der Altersgruppe (Vergleichsgruppe) 37 % so lange fernsehen. Im Unterschied dazu ist die Vermeidung von Werbung im Fernsehen unterschiedlich ausgeprägt: 38 % sagen insgesamt, dass sie Werbung im Fernsehen meiden – die *REACH*-Teilstichprobe stimmt dem nur zu 27 % zu.

Soziale Medien wie Facebook werden in der *REACH*-Teilgruppe von 69 % der Personen zumindest gelegentlich genutzt. In der gesamten Altersgruppe sind es 74 %. Diese beiden Erkenntnisse, die geringe Vermeidung von Werbung und die Tatsache, dass soziale Netzwerke für die Zielgruppe eine große Rolle spielen, führte zur Idee, genau solche Netzwerke als Kanal zu nutzen und dort Werbung zu platzieren, die auf Angebote zum Lesen- und Schreibenlernen aufmerksam macht.

Die Daten des PASS (IAB) enthalten neben Informationen zu Beschäftigung, Weiterbildung und Transferzahlungen auch wichtige Hinweise zur familiären Situation und zu Einstellungen bzw. Haltungen zum Freizeitverhalten der Kinder. Die Eltern in der *REACH*-Teilstichprobe zeigen ein großes Interesse an der Freizeitgestaltung ihrer Kinder. Über 60 % sagen, dass es ihnen wichtig sei, dass ihre Kinder eine regelmäßige Freizeitbeschäftigung haben. Darüber hinaus stimmen Eltern aus der *REACH*-Gruppe zu 66 % der Aussage zu, dass sie sich um die Schulanangelegenheiten ihrer Kinder kümmern. Im Durchschnitt der Altersgruppe insgesamt sind es 73 %. Hier zeigt sich zwischen der *REACH*-Gruppe und der Vergleichsgruppe (Altersgruppe im Durchschnitt) nur ein geringer Unterschied. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Thema Familie bei der *REACH*-Gruppe insgesamt einen hohen Stellenwert einnimmt. Dies zeigt sich auch bei der weiteren Analyse der AWA-Daten, die einen Einblick in die Themenfelder bietet, für die sich die Zielgruppe interessiert. 45 % der *REACH*-Gruppe geben an, sich für das Thema Kinder/Kindererziehung zu

11 Ein Überblick über die zentralen Erkenntnisse zur Zielgruppe ist unter <http://www.reach-stiftunglesen.de/> verfügbar.

interessieren. Auf Basis dieser Ergebnisse wurde das Themenfeld Familie als solches identifiziert, das Anknüpfungsmöglichkeiten für einen entsprechenden thematischen Projektansatz bietet.

Aus allgemein zugänglichen Bevölkerungsdaten zur Tagesbetreuung von 3- bis 6-Jährigen geht hervor, dass über 90 % der Kinder in diesem Alter eine Kindertagesstätte besuchen (vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis) 2021). Es ist davon auszugehen, dass deshalb auch ein Großteil der Kinder der jungen, gering literarisierten Erwachsenen, sofern sie im entsprechenden Alter sind, eine solche Einrichtung aufsuchen. Mit dem Wissen wurde die Kindertagesstätte als Ort und das dort beschäftigte Personal als möglicher Zugangsweg in Form von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgewählt.

3 „eltern lesen lernen“ – ein Schulungskonzept für Pädagogische Fachkräfte

Nachfolgend wird spezifisch auf den Projektansatz eingegangen, mit dem der Zugang über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren geprüft wurde. Im Pilotprojekt „eltern lesen lernen“ wurde ein Schulungskonzept entwickelt, mit dem Leitungskräfte der städtischen Kindertageseinrichtungen in Mannheim dafür sensibilisiert und dazu befähigt wurden, Eltern, die nicht richtig lesen und schreiben können, erkennen und ansprechen zu können. Die Leitungskräfte sollten in einem zweiten Schritt ihr Team über das Angebot informieren. Nach ersten Konzeptionierungsschritten und Absprachen mit Verantwortlichen beim Träger der Kindertageseinrichtungen wurden Inhalte definiert, die im Rahmen einer Schulung vermittelt werden sollten. Es wurden außerdem Überlegungen zu Materialien angestellt, die den pädagogischen Fachkräften zur Unterstützung und zur Weitergabe an Eltern zur Verfügung stehen sollten. Hier ging es um Printprodukte und ein begleitendes digitales Angebot (Filme, Internetauftritt). Offen war, welche Materialien benötigt werden und wie sie gestaltet sein sollten, um den Erwartungen der Zielgruppe (Erzieher:innen) zu entsprechen. Diesbezüglich wurde eine qualitative Bedarfsermittlung mit einer Fokusgruppe durchgeführt, bei der Erzieher:innen aus Mannheim zu Wort kamen.

4 Fokusgruppe zur qualitativen Bedarfsermittlung

Bei einer Fokusgruppe handelt es sich um ein moderiertes Gruppengespräch bzw. eine Diskussion mit einer Gruppe, die speziell für den Anlass rekrutiert wurde (vgl. Schäffer 2011, S. 119 ff.). Sie folgt inhaltlich einem thematischen Leitfaden und bietet damit einen hohen Grad an Flexibilität für die Gesprächsführung. Im Zentrum stehen die unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen der teilnehmenden Personen zu den Fragestellungen. Insbesondere in frühen Phasen der Projektentwicklung kann eine Fokusgruppe zur Ideenentwicklung, aber auch zum Abgleich von Planun-

gen mit den Zielgruppen dienen. Im Falle von *REACH* wurden zehn pädagogische Fachkräfte aus Mannheim in ein Teststudio eingeladen, um über das Projektkonzept im Kontext ihrer Arbeitsplatzbedingungen, von Weiterbildung im Allgemeinen und auch von Erfahrungen mit geringer Literalität bei Eltern zu sprechen.

Im Zentrum standen folgende Fragestellungen:

- Inwiefern weist das Schulungskonzept eine grundsätzliche Relevanz für die Arbeit mit Eltern auf?
- Ob und inwiefern passt es in Ihren Tagesablauf?
- Wie sehen Sie grundsätzliche Herausforderungen in Ihrem Beruf?
- Welche Fortbildungsformate kennen Sie und welche sagen Ihnen zu?
- Kennen Sie Eltern, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben?

Es zeigte sich, dass die teilnehmenden Fachkräfte eine große Offenheit für Fortbildungen besitzen und schon viele gute Erfahrungen mit den verschiedensten Fortbildungsformaten gesammelt haben. Lediglich die Zeit stellt einen limitierenden Faktor dar. Viele Befragte erinnerten sich an Eltern, die vermutlich Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben, da sie z. B. vermehrt Fragen zu Sachverhalten stellen, die eigentlich bereits schriftlich kommuniziert wurden. Das Thema weist also eine hohe Relevanz auf – dies wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fokusgruppe bestätigt. Nach anfänglicher Skepsis und Diskussionen, ob und wie sie auf Eltern zugehen sollen, die nicht gut lesen und schreiben können, entstand in der Gruppe jedoch eine Dynamik und die Skepsis wich einer großen Offenheit für den Projektansatz. Die Erzieher:innen erkannten, welche Möglichkeiten sich für sie, die Eltern und schließlich die Kinder bieten würden, wenn Eltern dazu motiviert werden, ihre Lese- und Schreibfähigkeiten zu steigern.

Mit dem Wissen und der Erfahrung, dass das Projekt *eltern lesen lernen* dem Bedarf von Erzieherinnen und Erziehern entsprechen kann, wurde das Schulungskonzept unter Berücksichtigung der Hinweise aus den Fokusgruppen weiterentwickelt, fertiggestellt und im Sommer 2019 zum ersten Mal durchgeführt.¹²

5 Fazit

Die Schulungen zur Sensibilisierung von Erzieherinnen und Erziehern wurden 2019 für alle Leitungskräfte städtischer Kindertageseinrichtungen in Mannheim realisiert. 2020 konnte ein Finanzierungspartner aus der privaten Wirtschaft gewonnen werden, der Schulungen für Kindertagesstätten in Hessen finanziert und somit zu einer regionalen Ausweitung beigetragen hat. Inzwischen wurden weitere Träger und Institutionen an verschiedenen Standorten in Deutschland mit dem Angebot geschult. Derzeit wird in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz eine Umsetzung für Grundschullehrkräfte entwickelt. Parallel entsteht ein E-Learn-

12 Ausführliche Informationen zum Projekt *eltern lesen lernen* auf www.elternlesenlernen.de

ing-Angebot¹³, das interessierten pädagogischen Fachkräften unabhängig von Schulsterminen einen Zugang zur Thematik ermöglichen soll.

Mit *REACH* konnte gezeigt werden, dass eine datenbasierte Bedarfsermittlung grundsätzlich möglich ist und einen Mehrwert bietet. In der Form und Ausführlichkeit, wie bei *REACH* umgesetzt, ist dies jedoch nicht von jeder Institution oder Organisation umsetzbar. Das mehrstufige Vorgehen ist kosten- und zeitintensiv. Es erfordert Fachwissen aus dem Themenfeld der empirischen Sozialforschung sowie entsprechende personelle Ressourcen. Damit auch Dritte in die Lage versetzt werden, ihre Programme, Ansätze und Ideen zielgruppen- und bedarfsgerecht zu gestalten oder zu prüfen, inwiefern sie den Anforderungen der Lebenswelten von Zielgruppen bzw. Arbeitsbedingungen von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren entsprechen, wurde auf der Projektwebseite¹⁴ eine Vielzahl an Hinweisen zum Vorgehen sowie verfügbare Datenquellen zusammengetragen.

Insgesamt eröffnet der datenbasierte Zugang die Möglichkeit, maßgeschneidert Themen, Kanäle oder Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu ermitteln, die bei bisherigen Projekten keine Rolle gespielt haben. Er inspiriert somit zu neuen Wegen bei der Ansprache von Zielgruppen. Diese Art des Zugangs bietet auch die Gelegenheit, neue Zielgruppen zu identifizieren oder bestehende Zielgruppen genauer kennenzulernen, stereotype Vorstellungen oder Vermutungen zu bestätigen oder zu widerlegen.

Literatur

- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e. V. (DIW Berlin) (2021). *Sozio-oekonomisches Panel (SOEP)*. Verfügbar unter https://www.diw.de/de/diw_01.c.412809.de/presse/glossar/sozio_oekonomisches_panel_soep.html (Zugriff am: 01.11.2021).
- Forschungsdatenzentrum der Bundesagentur für Arbeit im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (FDZ) (2021). *Das Forschungsdatenzentrum der BA im IAB*. Verfügbar unter <https://fdz.iab.de/> (Zugriff am: 01.11.2021).
- GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften in Mannheim (2021). *PIAAC - Internationale Studie zur Untersuchung von Alltagsfertigkeiten Erwachsener*. Verfügbar unter <https://www.gesis.org/piaac/piaac-home> (Zugriff am: 01.11.2021).
- Growth from Knowledge (GfK SE) (2021). *GfK Consumer Life*. Verfügbar unter <https://www.gfk.com/de/produkte/gfk-consumer-life> (Zugriff am: 01.11.2021).
- Institut für Demoskopie Allensbach (IfD) (2021). *Die Allensbacher Markt- und Werbeträgeranalyse*. Verfügbar unter <https://www.ifd-allensbach.de/awa/startseite.html> (Zugriff am: 01.11.2021).
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LfBi) (2021). *NEPS. Nationales Bildungspanel*. Verfügbar unter <https://www.neps-data.de/> (Zugriff am: 01.11.2021).

¹³ Ein E-Learning-Angebot für Erzieher:innen und Grundschullehrkräfte ist auf <https://elternlesenlernen.de/> zu finden.

¹⁴ <https://reach-stiftunglesen.de/projekt-planen/>

- Robert Koch-Institut (RKI) (2020). DEGS: *Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland*. Verfügbar unter https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Degs/degs_node.html;jsessionid=F639B737127D7186C60B478AB51BFE4B.internet101 (Zugriff am: 01.11.2021).
- Schäffer, B. (2011). Gruppendiskussion. In R. Ayaß & J. Bergmann (Hrsg.), *Qualitative Methoden der Medienforschung*, S. 115–145. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021). *Kindertagesbetreuung. Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren nach Bundesländern*. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote.html;jsessionid=ED62A449B82E85046DE3EC480B3A6138.live742> (Zugriff am: 01.11.2021).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Sekundäranalyse von Daten – Zweistufige Logik	342
--------	---	-----

Kapitel V – Qualifizierung, Professionalisierung und Verstetigung

Kompetenzen von Beratenden und Lehrenden erweitern – wie ein Raster die Selbsteinschätzung und Weiterbildung für Alphalernberatung strukturieren kann

MONIKA DAVID, BARBARA DIETSCHKE

Schlagworte

Kompetenzerweiterung, Beratung, Schulungsvideo, Kompetenzraster

Keywords

competence development, guidance, training video, competence grid

Abstract Deutsch

Die Verbindung von Alphabetisierungswissen und Beratungswissen mit dem Ziel der Kompetenzerweiterung von Lehrenden in der Alphabetisierung einerseits und Beratern andererseits ist Ansatz der Alphalernberatung. Im vorliegenden Beitrag wird ein Kompetenzraster vorgestellt, das beide Bereiche verbindet und die Reflexion relevanter Kompetenzen fördert. Auf Basis dieses Rasters wurden Schulungsvideos entwickelt, die perspektivisch in Aus- und Fortbildungsformate integriert werden können.

Abstract English

The combination of literacy knowledge and advice with the aim of expanding the competence of teachers in literacy training, as well as advisors, is the approach of “Alphalernberatung”. In this article, a competence grid is presented that connects both areas and promotes reflection on relevant competencies. Based on this grid, training videos were developed that can be integrated into training and further education formats.

1 Einleitung

Die Verbindung von Alphabetisierungswissen einerseits und Beratungswissen andererseits mit dem Ziel der Kompetenzerweiterung der Mitarbeitenden ist Ansatz des Verbundprojektes *Alphalernberatung*.¹ Die Alphalernberatung adressiert einerseits Beratende im Sozialraum, andererseits Lehrende im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung, da beratend Tätige geringe Schriftsprachkompetenzen der Klientinnen und Klienten erkennen und Lernprozesse initiieren können, während Lehrende ihre Lernenden ebenso auch beraten. In diesem Beitrag wird nach einer theoretischen Einführung ein Kompetenzraster vorgestellt, das beide Bereiche verbindet. Auf Basis des Rasters wurden Schulungsvideos entwickelt, die in Aus- und Fortbildungsformate integriert werden können.

Die Verbindung von Beratung und Alphabetisierung ist ein Hauptthema der lebensweltorientierten Projekte und kann auf drei unterschiedlichen praktischen Ebenen angesiedelt werden. In interorganisationaler Zusammenarbeit kooperieren erstens Organisationen oder Einrichtungen, die sich als Bildungs- oder Beratungseinrichtung jeweils in die Kooperation einbringen. Wenn Organisationen/Einrichtungen spezialisierte Funktionen oder Organisationsbereiche ausgebildet haben, kann die Verbindung zweitens als Zusammenspiel von Mitarbeitenden *einer* Organisation/Einrichtung gestaltet werden. In diesem Fall beraten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen einer Einrichtung die Teilnehmenden, die von Lehrpersonal unterrichtet werden, und es sind Prozesse und Instrumente für die Zusammenarbeit der verschiedenen Mitarbeitenden zu organisieren. Drittens kann *eine* Person für beide Tätigkeitsbereiche zuständig sein. Dann gehören sowohl Lehre als auch Beratung zum erwarteten Tätigkeitsspektrum. Der vorliegende Ansatz der Alphalernberatung ist auf der dritten Ebene angesiedelt, da die Verbindung beider Tätigkeitsbereiche in einem Kompetenzraster bzw. Tätigkeitsprofil beschrieben wird.

2 Theoretischer Hintergrund und Anschlussmöglichkeiten des Kompetenzrasters

Weinerts Kompetenzbegriff ist eine zentrale Grundlage für Kompetenzraster, -profile oder -modelle, um professionelles Handeln näher zu beschreiben. Kompetenzen sind nach Weinert definiert als „*die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen*“ (Weinert 2001, S. 27 f.). Damit verbunden sind Weinert zufolge auch „*die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können*“ (ebd.). Der Fokus liegt dabei zwar auf kognitiven Aspekten, aber auch die Performanz, also das (beobachtbare)

¹ Verbundprojekt des Arbeiterwohlfahrt Kreisverbandes Bielefeld e. V. mit der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster: „*Alphalernberatung – Sozialraumorientierte Lernerberatung für gering literalisierte Erwachsene mit/ohne Migrationshintergrund*“

Handeln und der Wille zur tatsächlichen Anwendung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, ist von Relevanz. Daher orientieren sich kompetenzorientierte Bildungsangebote in der Regel an Kann-Beschreibungen und operationalisieren dementsprechend Lernziele für die angestrebte veränderte Performanz.

Das *GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende*² ist hinsichtlich des zu lehrenden Gegenstands oder Wissensgebiets thematisch offen gestaltet. Es ist möglich, über die Selbsteinschätzung von Kompetenzen hinaus eine Kompetenzbilanz von geschulten Gutachterinnen und Gutachtern als Fremdbeurteilung anzufordern. Das GRETA-Kompetenzmodell enthält unter anderem den Aspekt der Beratung, aufgefächert in Lernberatung und (Lern-)Begleitung/Unterstützung (vgl. Lencer & Strauch 2016, S. 7). Das unten vorgestellte Raster zur Alphalernberatung könnte im Anschluss daran genutzt werden, um gezielt Kompetenzen aus den Bereichen Lernberatung und Alphabetisierung zu fokussieren.

Das *Kompetenzprofil für die Beratung* (vgl. nfb 2014) greift tief, indem Beratungskompetenz in die vier Kompetenzgruppen der prozessbezogenen, organisationsbezogenen, gesellschaftsbezogenen sowie systemumfassenden Kompetenzen ausdifferenziert und dies bis hin zur Handlungsebene konkretisiert wird. Beratende können anhand eines solchen Kompetenzprofils daher ihre Beratungskompetenz allumfassend betrachten (vgl. ebd., S. 10–18). Der Grundgedanke, dass *„Kompetenz die Fähigkeit der Beratenden, sich in komplexe Probleme, zu deren Lösung ihre Beratungsdienstleistung beitragen soll, hineinzudenken und diese Probleme gemeinsam mit dem Ratsuchenden zu bearbeiten“* (ibd., S. 8) ist, liegt auch dem im Projekt *Alphalernberatung* entwickelten Kompetenzraster zugrunde. Dieses zeigt konkret die benötigten Ressourcen auf (auf der Ebene des Fachwissens in den Bereichen Alphabetisierung und Lernberatung) und regt zu einer Reflexion der Methodenanwendung und der eigenen Haltung an. Das Kompetenzprofil für die Beratung konzentriert sich auf die Qualität des Beratungsprozesses und zielt auf die Beratungskompetenzen in der Performanz.

Im Projekt *Alphalernberatung* geht es ebenfalls um eine in der Praxis wirksame Befähigung zur jeweiligen Erweiterung der Kompetenzen und Tätigkeiten der (ehrenamtlich) Beratenden im Sozialraum einerseits und der Lehrenden in der Alphabetisierung andererseits. Eine Person soll sowohl den einen als auch den anderen Kompetenzbereich ausführen können. Dieser normative Anspruch geht über eine Sensibilisierung für Verweisberatung erkennbar hinaus und impliziert ein erweitertes Tätigkeitsprofil.

Die Forschungslage zu Tätigkeitsprofilen der Beschäftigten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist dürftig. Der WB-Personalmonitor³ konnte erstmals das Spektrum der Tätigkeiten und Tätigkeitsprofile auf der Basis der Erhebung in Weiterbildungseinrichtungen aufzeigen. Die durchschnittlichen Tätigkeitsanteile zeigen tatsächlich: Honorarkräfte, deren Haupttätigkeit die Lehre ist (79,1%), beraten (1,7%)

2 Seit 2018 entwickelt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung im Projekt *„Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung“* zur Weiterentwicklung und Anerkennung der Kompetenzen von Lehrenden.

3 Repräsentative Erhebung u. a. mit standardisierter Befragung im Jahr 2014 zum Personal in der Weiterbildung durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, das Bundesinstitut für Berufsbildung und die Universität Duisburg-Essen.

und betreuen (5,8%) zudem Teilnehmende, wenn auch nur zu geringen Anteilen (vgl. Martin, Lencer, Schrader u. a. 2016, S. 99).

Wenn ein erweitertes Tätigkeitsspektrum erwartet wird, erweitert sich auch die Rolle der Beratenden und der Lehrenden um neue Elemente. Lehrpersonen aus dem Bereich der Alphabetisierung könnten ihre Beratungsanteile ausweiten und methodisch verfeinern, während Tätige in der Sozialberatung vor dem Hintergrund eines erweiterten Wissens zu geringer Literalität auf die Schriftsprache der Klientinnen und Klienten explizit eingehen könnten. Diese balancieren dann verschiedene Rollenelemente miteinander aus (vgl. Dietsche 2015, S. 23, 155). Es ist anzunehmen, dass die Akzeptanz neuer Rollenelemente nicht selbstverständlich ist und zudem vom organisationalen Kontext bzw. von der Integrierbarkeit des neuen Rollenelements in die „eigentliche“ Rolle oder Aufgabe abhängig ist. Es könnten sogar Rollenkonflikte entstehen. Es wäre erforderlich, die Handlungskontexte, -zwänge und -motive der Beratenden und sogenannten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in sozialen Einrichtungen für die Alphabetisierung näher zu untersuchen, denn diese bestimmen wesentlich mit, ob „Können“ und „Wollen“ auch zum „Tun“ wird.

Im Folgenden werden das Kompetenzraster und das korrespondierende Schulungsmaterial der Alphalernberatung vorgestellt.

3 (Selbst-)Einschätzung der Beratungskompetenzen für eine Alphalernberatung

Im Projekt *Alphalernberatung* wurde ein Kompetenzraster zur Selbsteinschätzung derjenigen Kompetenzen entwickelt, die für eine Lernberatung für gering literalisierte Erwachsene von Bedeutung sind (s. Abb. 1). Dabei wird die Lernberatung als Möglichkeit verstanden, Alltagsfragen oder -probleme als Anlass zu nutzen, sich mit einer möglicherweise als Ursache identifizierten geringen Literalität zu beschäftigen. Beispielsweise kann eine Person, die eine Beratungseinrichtung für alleinerziehende Mütter besucht, Kommunikationsschwierigkeiten mit der Schule ihrer Kinder als Anlass nutzen, um diese durch die Verbesserung ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen zu reduzieren. Mithilfe einer solchen Kontextualisierung soll durch die Alphalernberatung der Ausbau dieser Kompetenzen nicht als eigenständiges Lernthema, sondern vielmehr als Instrument zur Bewältigung von Alltagssituationen verstanden werden.

Kompetenzbereich		Deskriptor	Einschätzung			
Fachwissen zu:			trifft völlig zu	trifft teilweise zu	trifft gar nicht zu	
Grundlagen Schriftspracherwerb	Ich kann auf Grundlagenwissen über den Schriftspracherwerb in der Erst- und Zweitsprache zurückgreifen. Das bedeutet konkret...	Ich kann auf Wissen über verschiedene Modelle des Schriftspracherwerbs zurückgreifen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Folgende Videos unterstützen bei der Vertiefung dieser Themen: → <i>Selbsterfahrung zum Lesen und Schreiben</i>
Grundlagen Alphabetisierung	Ich kann auf Grundlagenwissen über Alphabetisierung zurückgreifen. Das bedeutet konkret...	Ich kann auf Wissen über verschiedene Methoden der Alphabetisierung (z.B. Anlautmethode, Silbenmethode, Morphemmethode) zurückgreifen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Vereinfachte Sprache	Ich kann auf Wissen über die Prinzipien der vereinfachten Sprache zurückgreifen. Das bedeutet konkret...	Ich kann auf Wissen über die Unterschiede von mündlicher und schriftlicher Sprache zurückgreifen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Folgende Videos unterstützen bei der Vertiefung dieser Themen: → <i>Sprache in der Alphalernberatung</i> → <i>Merkmale von Texten und vereinfachte Sprache in der Alphalernberatung</i>
		Ich kann auf Wissen über mögliche Stolpersteine von Fachtexten zurückgreifen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Ich kann auf Wissen über Vereinfachungen von komplexen sprachlichen Äußerungen/Texten zurückgreifen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Abbildung 1: Auszug aus dem Kompetenzraster zur Alphalernberatung (Bechauf, David & Wind 2021, S. 10)

Zielgruppe des Kompetenzrasters sind Personen, die entweder bereits in der (Lern-)Beratung tätig sind und ihr Portfolio um die Themen geringe Literalität und Alphabetisierung erweitern möchten, oder solche, die bereits lehren und alphabetisieren, sei es im Kontext Deutsch als Erstsprache (DaE) oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ), jedoch noch nicht beratend tätig sind. Im Fokus stehen weiterhin Mitarbeiter:innen sozialer Einrichtungen, die in die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit eingebunden werden sollen. Dabei ist es sowohl möglich, dass diese reines Grundlagenwissen erlangen, welches ihnen eine adäquate Verweisberatung ermöglicht, als auch ein tiefergehendes Wissen sowie Fertigkeiten, welche sie zu einer selbstständigen Alphalernberatung befähigen. Dementsprechend werden zwei große Themenbereiche abgedeckt: geringe Literalität und Beratung. Diese Themen verteilen sich auf insgesamt acht Module: (1) Grundlagen zu geringer Literalität, (2) Diagnostik geringer Literalität, (3) Grundlagen des Schriftspracherwerbs, (4) Grundlagen der Alphabetisierung, (5) Vereinfachte Sprache, (6) Lernautonomie, (7) Grundlagen der Beratung sowie (8) Grundlagen der Alphalernberatung. Innerhalb dieser Module werden Deskriptoren definiert, die mit drei Antwortmöglichkeiten belegt sind: *trifft völlig zu*, *trifft teilweise zu*, *trifft gar nicht zu*. Dabei wird außerdem zwischen Fachwissen (aus den Bereichen Grundbildung und Beratung) und Methoden(-anwendung) unterschieden, sodass beispielsweise zum einen abgefragt wird, ob man „auf Wissen über die unterschiedlichen Alpha-Level zurückgreifen“ kann und zum anderen, ob man „das Alpha-Level einer gering literalisierten Person einschätzen“ kann (Bechauf, David & Wind 2021, S. 9 und 12). An diese zwei Bereiche schließt sich die Abfrage der eigenen Hal-

tion an. Durch das Bearbeiten des Kompetenzrasters werden also zum einen Kompetenzen aufgezeigt, die für eine Alphaslernberatung hilfreich sein können, zum anderen individuelle Lücken sichtbar. Die Schließung solcher Lücken kann entweder durch den Besuch von Fortbildungen erfolgen oder aber durch eine eigenständige Weiterbildung. Entsprechende Fortbildungsmaßnahmen wurden während der Projektlaufzeit entwickelt und angeboten. Dabei wurde unterschieden zwischen:

- a) Workshops für im Sozialraum Beratende, die nur einzelne Elemente der Alphaslernberatung in ihre Beratungstätigkeit implementieren können oder wollen. Diese Workshops zielten verstärkt auf Sensibilisierung und Verweisberatung.
- b) Workshops für Beratende und Lehrkräfte, die eine eigen- und vollständige Alphaslernberatung durchführen und daher das Konzept sowie die Materialien der Alphaslernberatung vertiefend kennenlernen möchten.
- c) Workshops für ehrenamtlich Tätige, die als Lernbegleiter:innen gering Literalisierte unterstützen möchten und daher ein Grundlagenwissen zu Alphabetisierung und Beratung benötigen.

Insgesamt wurden neun Maßnahmen durchgeführt, in denen teilweise auch das Kompetenzraster vorgestellt und diskutiert wurde.

4 Professionalisierung anhand von Schulungsvideos

Im Projekt entstanden weiterhin Schulungsvideos, die auch nach Projektende auf dem YouTube-Kanal⁴ des Projektes zur Verfügung stehen. Diese Schulungsvideos sind mit dem Kompetenzraster eng verknüpft, sodass zu jeder Unterkategorie, der im Raster vorkommenden Bereiche Fachwissen und Methoden, mindestens ein entsprechendes Video existiert. Der Bereich der eigenen Haltung wurde dabei weitestgehend ausgeklammert, da eine Reflexion und/oder Änderung von persönlichen Einstellungen durch den Einsatz von Schulungsvideos nicht möglich ist. An dieser Stelle werden daher die Grenzen des Einsatzes dieses Mediums deutlich. Werden im Kompetenzraster aus einem Bereich einige Deskriptoren als wenig ausgeprägt eingeschätzt, so können entsprechende Videos direkt aufgerufen werden. Eine Verlinkung innerhalb des Kompetenzrasters, sofern dieses in Form der PDF-Datei genutzt wird, erleichtert die Suche. Alle Schulungsvideos sind so aufgebaut, dass sie unabhängig voneinander angesehen werden können. Neben Videos zu grundlegenden Konzepten oder Termini, die sich auf den Ausbau des Fachwissens beziehen, werden in anderen Videos auch praktische Anwendungen im Verlauf einer Beratung aufgezeigt. Diese Videos zielen auf eine Erweiterung der Methodenkompetenzen. Zu diesem Zweck wurden weiterhin drei Beratungen simuliert und aufgezeichnet, die einen praxisnahen Eindruck der Alphaslernberatung vermitteln sollen. Diese Videos dienen außerdem als konkrete Darstellung der Alphaslernberatung nach dem im Projekt entstan-

4 Der YouTube-Kanal der *Alphaslernberatung* ist verfügbar unter: <https://www.youtube.com/channel/UCWKBlu5X43CpNwQtHNK3ag>

denen Konzept (vgl. Bechauf, Böddeker, David u. a. 2021). Insgesamt stehen rund 40 Schulungsvideos zur Verfügung. Ergänzt werden diese durch weitere Videos, in denen Expertinnen und Experten zu unterschiedlichen Themen der Beratung interviewt werden.

Die Schulungsvideos leisten einen wichtigen Beitrag zur Gewährleistung der Nachhaltigkeit von Professionalisierungsmaßnahmen. Obwohl im Prinzip auch nach Projektende entsprechende Fortbildungen durchgeführt werden können, ist es vielerorts nicht immer möglich, diese kostendeckend in bestehende Strukturen einzubinden. Des Weiteren können Einzelpersonen in Abhängigkeit ihrer individuellen Voraussetzungen oft keine passenden Schulungsangebote ausfindig machen. Dieses Problem kann zumindest teilweise durch die kostenlosen Schulungsvideos aufgefangen werden. Sie ersetzen zwar keine vollwertige Fortbildung, da interaktive Schulelemente wie Frage- und Austauschmöglichkeiten fehlen, bieten jedoch einen Überblick über die Themenbereiche bzw. bündeln relevante Inhalte zu den entsprechenden Themen. Weiterhin können individuell Inhalte gewählt werden, was vor allem für Personen, die Vorwissen in einem oder mehreren der Bereiche mitbringen, sinnvoll ist. Somit wird insbesondere der selbstständige Wissensaufbau erleichtert. Zur Erweiterung der Methodenkompetenzen können durch Schulungsvideos zwar Denkanstöße geliefert werden, die Erprobung ihrer Anwendung sowie deren Reflexion kann dieses Format jedoch nicht bedienen. Augenfällig wird dieser Umstand im Bereich der Einstellungen und der Haltung, der zwar in das Kompetenzraster aufgenommen wurde, jedoch nicht durch Schulungsvideos ausgebaut werden kann. Hier zeigt sich, dass solche Arten von Videos zwar zur individuellen Kompetenzerweiterung unterstützend herangezogen werden können, jedoch keinen adäquaten Ersatz für Fort- und Weiterbildungsangebote darstellen: Optimal wäre vielmehr die Verknüpfung beider Formate, also die Anwendung von Schulungsvideos in einem Setting, das Austausch, Erprobung und Reflexion zulässt.

5 Fazit

Das Konzept von *Alphalernberatung* kann an die Handlungsempfehlungen des Kuratoriums der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (o. J., S. 3) zur Professionalisierung von Lehrpersonal anknüpfen, welche „*allgemeinpädagogische und erwachsenenpädagogische Kompetenzen*“ von Lehrenden hervorheben und Schwerpunkte für eine Weiterqualifizierung von Lehrenden empfehlen. Neben theoretischen Grundlagen zum Lese- und Schreiblernprozess, didaktisch-methodischen Vorgehensempfehlungen sowie der Kenntnis über Diagnoseverfahren wird auch die Lernprozessbegleitung hervorgehoben, welche u. a. aus einer Erst- und Lernberatung besteht (vgl. ebd., S. 5). Dies wird im Konzept von *Alphalernberatung* bewusst aufgegriffen (vgl. Bechauf, Böddeker, David u. a. 2021, S. 47 ff.).

Inwiefern die Lehrenden und Beratenden tatsächlich ihre Kompetenzen erweitern konnten und wie das neu erworbene Wissen im berufspraktischen Alltag ange-

wendet werden konnte, stand bislang nicht im Fokus des Projekts. Der organisationale Kontext bestimmt wesentlich mit, wie Professionalität wirksam wird (vgl. Dewe 2012). Sollten sich wechselseitige Handlungserwartungen ausbilden, wenn z. B. mit Alphabetisierungsaktivitäten von Beratenden geradezu gerechnet wird und sich entsprechende organisationale Strukturen bilden, könnte sich in einem Institutionalisierungsprozess diese Form der Unterstützung etablieren. Umgekehrt kann bei entsprechender Ausrichtung eines Unterrichts im Bereich Grundbildung der beratende Anteil in der Praxis steigen, sofern dies strukturell ermöglicht wird.

Literatur

- Bechauf, C., Böddeker, J., David, M., Feldmeier García, A. & Krömer, L. (2021). *Konzept zur Alphaslernberatung – Sozialraumorientierte Lernberatung für gering literalisierte Erwachsene mit/ohne Migrationshintergrund*. Projekt Alphaslernberatung (AWO KV Bielefeld e. V./WWU Münster). Verfügbar unter https://awo-bielefeld.social/file/file/download?guid=7630b5fd-ae9b-406f-b0d5-386a5da3e070&hash_sha1=1276eb67 (Zugriff am: 26.10.2021).
- Bechauf, C., David, M. & Wind, S. (2021). *(Selbst-)Einschätzung der Beratungskompetenzen für eine Alphaslernberatung*. Entstanden im Projekt Alphaslernberatung (AWO KV Bielefeld e. V./WWU Münster). Verfügbar unter <https://awo-bielefeld.social/s/alphalernberatung/cfiles/browse> (Zugriff am: 25.10.2021).
- Dewe, B. (2012). Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule*, S. 111–128. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dietsche, B. (2015). *Verwaltung in Weiterbildungseinrichtungen. Vom diffusen Unbehagen zum professionell-reflektierten Umgang mit Verwaltungstätigkeiten*. Wiesbaden: Springer.
- Kuratorium der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (o. J.). *Handlungsempfehlungen des Kuratoriums der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung für die Aus- und Fortbildung von Kursleitenden in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Verfügbar unter <https://www.alphadekade.de/alphadekade/de/aktuelles/meldungen/handlungsempfehlungen-des-kura-ionalisierung-von-lehrpersonal> (Zugriff am: 25.10.2021).
- Lencer, S. & Strauch, A. (2016). *Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf (Zugriff am: 25.10.2021).
- Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A. (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- nfb (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e. V.) (Hrsg.) (2014). *Professionell beraten: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Berlin, Heidelberg: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter <https://www.forum-beratung.de/cms/upload/BQ/BeQu-Kompetenzprofil.pdf> (Zugriff am: 25.10.2021).
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, 2. Aufl., S. 17–31. Weinheim: Beltz.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Auszug aus dem Kompetenzraster zur Alphaslernberatung 355

Vom Lernanlass zum Lernkonzept – eine Fortbildung für Lehrkräfte in der lebensweltorientierten Alphabetisierung

HELLA KRUSCHE, KORBINIAN GRAMENZ

Schlagworte

Lernanlass, Lerninteresse, Ergebnisorientierung, Lebensweltorientierung, Qualifizierung, Professionalisierung

Keywords

learning opportunity, learning interest, result orientation, environmental orientation, qualification, professionalization

Abstract Deutsch

Der vorliegende Beitrag stellt die Fortbildung „Vom Lernanlass zum Lernkonzept“ vor, welche Lehrkräfte in Bezug auf die Konzeption von Lernangeboten für gering Literalisierte qualifiziert. Die anlassbezogene und lernergebnisorientierte Strukturierung von Lerninhalten steht im Mittelpunkt. Im Fokus stehen dabei die Lerninteressen der Zielgruppe. Bildungseinrichtungen können mithilfe qualifizierter Lehrkräfte die konkreten Anliegen und Vorhaben von Erwachsenen zum Gegenstand von Lernangeboten der lebensweltorientierten Alphabetisierung machen und ihre Passgenauigkeit erhöhen. Für den Transfer der Fortbildung wurde ein Train-the-Trainer-Konzept im Rahmen des Lebensweltprojektes *Alpha-Kooperativ* entwickelt.

Abstract English

The advanced training “From the learning cause to the learning concept” qualifies teachers to develop learning offers that are oriented towards the learning interests of adults with literacy needs. The focus is set on the cause-related structuring of learning content and the corresponding description of learning results. With the help of qualified teachers, educational institutions can make the specific concerns and issues of adults the subject of learning offers for environment-oriented literacy. For the transfer of the advanced training, a Train-the-Trainer concept was developed as a result of the project *Alpha-Kooperativ*.

1 Anfänge und Ausbau der Professionalisierung in Bayern

Für den Bayerischen Volkshochschulverband e. V. (bvv) ist die Professionalisierung des planenden und lehrenden Bildungspersonals eine in der Satzung verankerte Aufgabe. Den Startpunkt zur Einführung professioneller Standards für Lehrkräfte in der Alphabetisierung markiert die Beteiligung des bvv an der Entwicklung und Pilotierung der „Basisqualifizierung Alphabetisierung und Grundbildung“.¹ Sie wurde im Jahr 2009 im Fortbildungsprogramm des bvv implementiert. Die Fortbildungsinhalte werden dabei regelmäßig überprüft und aktualisiert. Die Basisqualifizierung umfasst sechs Module und schließt mit dem bundesweit anerkannten Zertifikat ProGrundbildung² ab. Das Zertifikat bildet die Voraussetzung für die Zulassung von Lehrkräften, die in Alphabetisierungskursen mit Förderung des Freistaates Bayern unterrichten.³

Das Fortbildungsprogramm richtet sich trägerübergreifend an alle Lehrkräfte, die bereits in der Alphabetisierung unterrichten, sowie an Neu- oder Quereinsteiger:innen, z. B. aus der Jugendbildung oder Sozialen Arbeit, die sich für die Durchführung von Lernangeboten in der lebensweltorientierten Alphabetisierung interessieren.

Seit dem Start der AlphaDekade (2016–2026) macht der Transfer der Ergebnisse aus den Forschungsprojekten in die Unterrichtspraxis einen gewichtigen Anteil des Fortbildungsprogramms aus. Hierzu gehören regelmäßige Schulungen für die Nutzung der DVV-Rahmencurricula, Alpha-Kurzdiagnostik, Materialsuche⁴ und Lernbereiche im vhs-Lernportal⁵. Viele Neuerscheinungen und Weiterentwicklungen⁶ werden in die Module der Basisqualifizierung integriert, die zur Auffrischung für Absolventinnen und Absolventen auch einzeln buchbar sind.⁷

2 Professionalisierungsbedarf für lebensweltorientierte Alphabetisierung

Der Aufbau von Fortbildungen für die Unterrichtung lebensweltorientierter Themen begann im Jahr 2017 mit dem Curriculum Finanzielle Grundbildung im Projekt *CurVe II*⁸, den Lehr- und Lernmaterialien „Buchstäblich fit – Besser lesen und schreiben lernen mit den Themen Ernährung und Bewegung“⁹ und im weiteren Verlauf unter Einbezug von Lernmaterialien für den Bereich Family Literacy¹⁰.

1 Das Projekt zur Entwicklung und Pilotierung der Basisqualifizierung Alphabetisierung und Grundbildung *ProGrundbildung* wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB072405 gefördert.

2 <https://www.grundbildung.de/qualifizieren/progrundbildung.php>

3 https://regierung.niederbayern.bayern.de/aufgaben/37686/37696/leistung/leistung_46028/index.html

4 <https://www.grundbildung.de/unterrichten/index.php>

5 <https://www.vhs-lernportal.de>

6 Betrifft z. B. KANSAS: <http://www.kansas-suche.de/kansas/>, Lernsoftware BELUGA: <https://abc-projekt.de/beluga/>

7 Fortbildungshomepage des bvv: <https://www.kursif.de/programm/grundbildung.html>

8 <https://www.die-bonn.de/curve/curriculum/default.aspx>

9 <https://www.bzfe.de/service/news/aktuelle-meldungen/news-archiv/meldungen-2017/oktober/buchstaeblich-fit-mit-ernaehrung-und-bewegung/>

10 z. B. im Projekt *Knotenpunkte Trier*: <https://grundbildung.trier.de/knotenpunkte>

Die Annahme, dass Einrichtungen der Erwachsenenbildung mit geschulten Lehrkräften zeitnah Lernangebote für lebensweltbezogene Bildungsbedarfe einrichten können, hat sich nur bedingt bestätigt. Die Erfahrungen in Bayern zeigen, dass die Nachfragen nach Lernangeboten vor Ort in aller Regel durch konkrete Lernanlässe motiviert sind und mit der Erwartung einer hohen Passgenauigkeit einhergehen, die Bildungseinrichtungen nicht erfüllen können. Hier stellt sich die Frage, ob passende Lernkonzepte fehlen oder ob nur Anpassungen an formulierte Lerninteressen erforderlich sind. Dabei wird deutlich, dass Bildungseinrichtungen gar nicht darauf vorbereitet sind, die Relevanz ihrer ausgeschriebenen Lernangebote für konkrete Anliegen und Vorhaben der Interessentinnen und Interessenten zu klären. Ausschreibungen für lebensweltorientierte Lernangebote werden oftmals vage und absichtlich offen formuliert, um möglichst viele Interessentinnen und Interessenten mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen anzusprechen. Die Nachfragen zeigen, dass sich das Interesse an den Lernangeboten entwickelt, und in diesem Prozess ist die Abklärung der Relevanz aus subjektiver Sicht der interessierten Erwachsenen eine wichtige Triebfeder für die Teilnahmeentscheidung.¹¹ Um diese zu fördern, müssen Bildungseinrichtungen in der Lage sein, konkrete Lernanlässe aufzunehmen und zum Gegenstand bedarfsorientierter Lernangebote zu machen.

Hierfür benötigen sie Lehrkräfte, die für eine zielgenaue Recherche und Auswahl von Lernkonzepten und Materialien und darüber hinaus für eine anlassbezogene und lernergebnisorientierte Strukturierung ihres Unterrichts qualifiziert sind.

Aufgrund dieser besonderen Anforderungen an die Lehrkräfte entwickelte, erprobte und implementierte der bvv ein entsprechendes Train-the-Trainer-Konzept¹² im Rahmen des Projektes *Alpha-Kooperativ*¹³. Tabelle 1 zeigt einen Überblick über die Fortbildung „Vom Lernanlass zum Lernkonzept“ sowie über beide Ergänzungsmodule.

11 Zur Entwicklung von Interesse vgl. Grotlüschen, A. (2010). Erneuerung der Interessentheorie: Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung, Springer VS: Wiesbaden.

12 Train-the-Trainer-Konzept für die Fortbildung „Vom Lernanlass zum Lernkonzept“ mit zwei Ergänzungsmodulen zur Planung und Strukturierung des Unterrichts für lernanlassbezogene Lernangebote

13 Projekthomepage: www.alpha-kooperativ.de

Tabelle 1: Tabellarische Darstellung der Fortbildung „Vom Lernanlass zum Lernkonzept“ sowie der Ergänzungsmodule

Qualifizierungsziel: Strukturierung von lernanlassbezogenen Lernkonzepten		
Zielgruppe: Lehrkräfte im Bereich der lebensweltorientierten Alphabetisierung		
Fortbildung: Vom Lernanlass zum Lernkonzept	9 UE ¹⁴ Präsenz- oder Online- Veranstaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Klärung von Lernanlässen • Formulierung eines lebensweltbezogenen Lernziels • Ableitung der lebensweltbezogenen Lernergebnisse • Ableitung der relevanten Lernergebnisse für die Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben, Rechnen • Strukturierung des Unterrichts anhand einer Vorlage; Recherche und zielgenaue Auswahl von Lernkonzepten, Lernmaterialien und Medien
Ergänzungsmodul: Vom Lernkonzept zum Arbeitsblatt	5 UE Online- Veranstaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Ergänzung vorhandener Lernkonzepte um weitere (ggf. neue) Lernbausteine • Ergänzung um zusätzliche, ggf. Erarbeitung neuer Übungs- und Arbeitsblätter • Festlegung und Formulierung von lebensweltbezogenen und relevanten alphaspezifischen Lernergebnissen pro Lerneinheit
Ergänzungsmodul: Vom Arbeitsblatt zum Alpha-Level	5 UE Online- Veranstaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Anpassung vorhandener Lernkonzepte für Lerner:innen mit anderen Zugangsvoraussetzungen und Kompetenzniveaus (Alpha-Levels) • Anpassung und Erarbeitung von Übungs- und Arbeitsblättern für verschiedene Alpha-Levels

3 Vorgehensweise im Projekt *Alpha-Kooperativ*

Ausgangspunkt für das Vorgehen der Verbundpartner¹⁵ im Projekt *Alpha-Kooperativ* ist die Identifikation konkreter Lernanlässe in der Lebenswelt gering literalisierter Erwachsener. Das Projekt adressiert Erwachsene mit Alphabetisierungsbedarf und besonderem Risikopotenzial: (1) Frauen und Familien mit Migrationshintergrund, (2) einkommensschwache Familien, geringqualifizierte Erwachsene, (3) junge Menschen am Übergang zwischen Schule und Beruf in ein eigenständiges Leben. Die Kontexte für Lernanlässe in der Lebenswelt sind breit gefasst und in den Lernbereichen der Verbraucher-, Gesundheits- und finanziellen Grundbildung verortet.

Die Verbundpartner:innen kooperieren in ihren lokalen Netzwerken mit verschiedenen sozialräumlichen Einrichtungen: Migrationsdienste, soziale Beschäftigungsbetriebe und Vereine, Kindertagesstätten, allgemeinbildende Schulen und Berufsschulen, Beratungsstellen, Einrichtungen der Lebenshilfe und AOK-Direktionen.

Gemeinsam mit ihren Kooperationspartnern im Sozialraum führen die Verbundpartner im ersten Schritt Bedarfserhebungen in deren beruflichen Handlungskontexten durch. Sie erkunden die Lernbedürfnisse der betreuten, beratenen und be-

¹⁴ UE bedeutet Unterrichtseinheit. Eine UE umfasst 45 Minuten.

¹⁵ Der Bayerische Volkshochschulverband bildet mit DONNA MOBILE AKA e. V. im Stadtgebiet München, der vhs SüdOst gGmbH im Landkreis München, der vhs Mainburg e. V. im Landkreis Kelheim und der VHS Marktoberdorf e. V. im Landkreis Ostallgäu einen Verbund für die Durchführung des Lebensweltprojektes *Alpha-Kooperativ*.

gleiteten Personen für den Ausbau von Wissen und Handlungskompetenz in ihrer Lebenswelt. Ziel ist die Identifizierung von Lernanlässen, bei denen die Verbesserung der Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen eine Schlüsselrolle spielt. Damit ist der Anspruch verbunden, dass Lernangebote in der lebensweltorientierten Alphabetisierung dem interessen geleiteten Erwerb von Handlungskompetenzen dienen. Das gleichberechtigte Zusammenwirken von Bildungs- und Sozialdienstleistern mit ihren jeweiligen Expertisen bietet hierfür die besten Voraussetzungen.

4 Strukturierung eines lernanlassbezogenen Lernkonzeptes

Die Lernangebote sollen einschlägige Qualitätskriterien erfüllen, die eine zielgerichtete Kompetenzentwicklung der Lernenden sicherstellen. Hierzu gehören in den Unterricht integrierte Lernstanderhebungen nach Alpha-Levels¹⁶ und der Einsatz von Lernmaterial, das auf die Kompetenzniveaus der Teilnehmer:innen abgestimmt ist. Die Erfüllung dieser Qualitätskriterien bildet die Fördervoraussetzung für Alphabetisierungskurse in Bayern. Ein weiteres Qualitätskriterium ist die von konkreten Lernanlässen ausgehende und lernergebnisorientierte Strukturierung der Lernkonzepte. Zur Umsetzung wurde eine Vorlage entwickelt, die den Lehrkräften gleichzeitig eine praktische Anleitung zur Verlaufsplanung ihres Unterrichts bietet.

Ausgangspunkt ist die Festlegung des lebensweltbezogenen Lernziels. Dieses ergibt sich aus den konkreten Lernanlässen der Teilnehmer:innen. Hierfür ist die Einführung der Lehrkräfte in die Lebensweltbezüge mit beispielhaften Erläuterungen durch das planende Bildungspersonal erforderlich, idealerweise unter Hinzuziehung der beteiligten Kooperationspartner:innen im Sozialraum. Leitfragen sind: Was wollen die Teilnehmer:innen konkret wissen? Für welche Handlungskontexte benötigen sie die Kenntnisse und Fertigkeiten? Diese Informationen sind für die Ableitung der handlungsorientierten Lernergebnisse und die Bestimmung der relevanten Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen entscheidend. Darüber hinaus sind sie auch für die Recherche des Lernmaterials von Bedeutung. Im Weiteren gilt es, das Kompetenzniveau der Teilnehmer:innen einzuschätzen. Dies kann im Vorfeld durch geschulte Mitarbeiter:innen der Kooperationspartner oder Lehrkräfte von Bildungsträgern erfolgen, z. B. im Rahmen von Einladungen zu Informationsveranstaltungen. Die Erfahrungen im Projekt *Alpha-Kooperativ* haben gezeigt, dass auch ausgefüllte Anmeldebögen mit einer oder nur wenigen Fragen zum Interesse am Lernangebot für eine erste Orientierung über die vorhandenen Alpha-Levels genügen.

¹⁶ Kompetenzmodell für die Literalitätsentwicklung Erwachsener: <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/erwachsenenbildung-und-lebenslanges-lernen/projekte/abgeschlossene-projekte/lea-arbeitskraefte.html>

Lernkonzept: „AOK – Familienversicherung“

Übergeordnetes Lernziel Lebenswelt:

TN kennen die Voraussetzungen für die Familienversicherung und können den Fragebogen für die Aufnahme in die Familienversicherung lesen, verstehen und richtig ausfüllen.

Zeit in min.	Alpha-Level	Lerneinheit Inhalt, Aufgabe, Methoden	Sozialform	Material	Komp. nach RC	Lernergebnisse / Kompetenzen Alpha-Bereich (A)	Grundfertigkeiten
						Lernergebnisse / Kompetenzen Lebenswelt (L)	
Lernbaustein: Familienversicherung (6–8 UE)							
15–20	3	1. Einführung	EA PA	Arbeitsblatt 1–3, LE 1	Z1	✓ ^A TN verbessert und steigert die Leseflüssigkeit.	  
15–20	3		EA	Arbeitsblatt 4–5, LE 1, Laptop, Beamer, Video		✓ ^A TN kann den Zusammenhang zwischen den gehörten Informationen und der schriftlichen Aufgabe herstellen. ✓ ^L TN kann allgemeine Informationen zur Familienversicherung verstehen.	  
5–10	3	2. Voraussetzungen für die Familienversicherung	EA PA	Arbeitsblatt 1, LE 2	Z2	✓ ^A TN kann bei orthographisch und konsonantisch komplexeren Wörtern die Silben erkennen und erlesen.	  
15–25	3	2.1. Allgemeine Voraussetzungen	EA PA	Arbeitsblatt 2–5, LE 2	Z4	✓ ^A TN kann Hauptsätze mit bis zu zehn Wörtern im Hinblick auf ein allgemeines Verständnis der wesentlichen Inhalte lesen. ✓ ^L TN kennt allgemeine Voraussetzungen für die Familienversicherung.	  
15–25	3	2.1. Allgemeine Voraussetzungen	EA PA	Arbeitsblatt 6–8, LE 2	K6	✓ ^A TN kann Wörter mit geschlossenen Silben schreiben und diese in Silben zerlegen.	  
10–15	4	2.1. Allgemeine Voraussetzungen (Zusatzübung)	EA	Arbeitsblatt 9, LE 2	K8	✓ ^A TN kann zusammengesetzte Wörter richtig zusammenschreiben.	  
20–25	3	2.2. Mitversicherung von Kindern	EA PA	Arbeitsblatt 10–13, LE 2	Z5	✓ ^A TN kann aus Subjekt-Ergänzungssätzen den Sinn- und Informationsgehalt entnehmen. ✓ ^L TN kennt die Voraussetzungen für die Mitversicherung von Kindern.	  

Abbildung 1: Auszug aus dem Lernkonzept „AOK – Familienversicherung“¹⁷

Die Vorlage zur Strukturierung von Lernkonzepten erfordert die klare Formulierung der lebensweltbezogenen und relevanten alphaspezifischen Lernergebnisse pro Lerneinheit. Lernergebnisse werden dabei grundsätzlich aktiv im Sinne von Kann-Beschreibungen formuliert. Die Vorlage leitet zur Untergliederung der Lerninhalte in Lernbausteine und Lerneinheiten an und unterstützt bei der Festlegung der zeitlichen Dauer und der Auswahl der Sozialformen und des Lernmaterials.

Für Lehrkräfte, die bisher noch keine Lernangebote konzipiert haben, scheinen die oben skizzierten Anforderungen hoch. Jedoch gibt es kaum Lehrkräfte, die noch

¹⁷ Erläuterungen der Abkürzungen in der Abbildung 1: Sozialform Einzelarbeit (EA), Partnerarbeit (PA); In der Spalte „Material“ Verweis auf Arbeitsblätter pro Lerneinheit (LE); Kompetenzstufen gemäß der DVV-Rahmencurricula (Komp. nach RC) für Lesen: Alpha-Level 3: Ziel 1 - Ziel 7 (Z1-Z7), für Schreiben: Alpha-Level 3: Kompetenzstufen K1 - K9. Ziele und Kompetenzstufen sind in den Rahmencurricula für Lesen, Schreiben und Rechnen genau beschrieben. Sie geben an, welche konkreten Anforderungen die Lerner:innen pro Alpha-Level bewältigen können müssen. Download der Rahmencurricula unter: <https://grundbildung.de/unterricht/Curricula.php>

nicht vor dem Problem standen, ihren Unterricht ohne vorherige Verlaufsplanung gestalten zu müssen. Von daher fand die Vorlage zur Strukturierung von Lernkonzepten im Rahmen der Train-the-Trainer-Fortbildung „Vom Lernanlass zum Lernkonzept“ bei ihrer Pilotierung auf Anhieb breite Akzeptanz.

5 Das Train-the-Trainer-Konzept

Vom Lernanlass zum Lernkonzept (9 UE)

Die ganztägige Fortbildung hat den Charakter eines Workshops, bei dem die teilnehmenden Lehrkräfte Schritt für Schritt ein eigenes lebensweltbezogenes Lernkonzept erarbeiten.

Die Lehrkräfte in der Alphabetisierung bringen sehr verschiedene berufliche Qualifikationen und Unterrichtserfahrungen mit. Daher gilt es, einleitend innerhalb der ersten 90 Minuten (2 UE) eine gemeinsame Basis für die weitere Zusammenarbeit herzustellen. Hierzu gehört das Verständnis von lebensweltorientierter Alphabetisierung und Grundbildung als ein Förderschwerpunkt in der AlphaDekade. Beispielhafte Erläuterungen der Themen, Zielgruppen und Kooperationspartner in Lebensweltprojekten initiieren den Austausch der Lehrkräfte über die eigenen Unterrichtserfahrungen mit den Lebensweltbezügen und Lerninteressen ihrer Teilnehmer:innen. Für eine schnelle Einarbeitung hat sich die Vorausschau auf alle Schritte bis hin zum fertigen Lernkonzept anhand von Beispielen bewährt. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der praktischen Anwendung der DVV-Rahmencurricula¹⁸ für das Verständnis der Kompetenzstufen und Kann-Beschreibungen in Verbindung mit den Alpha-Levels. Präsentationsfolien und Handouts visualisieren die Vorgehensweise und geben Orientierung über Fundstellen für Hilfsmittel, Materialien, Medien und Portale.

Bei der Pilotierung in den Jahren 2019 und 2020 mit über 60 Teilnehmerinnen und Teilnehmern hatten mit Abschluss der Einführung bereits alle Lehrkräfte eine konkrete Idee oder Ansatzpunkte für Lernanlässe gefunden, um im Verlauf der Fortbildung ein eigenes Lernkonzept ganz oder teilweise auszuarbeiten. Das Train-the-Trainer-Konzept für die Fortbildung „Vom Lernanlass zum Lernkonzept“ ist in drei Lernbausteine untergliedert (s. Tab. 2).

Die Erarbeitung der Lernkonzepte erfolgt in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, wobei die Teilnehmer:innen regelmäßig im Plenum zusammenkommen, um ihre Ergebnisse der einzelnen Arbeitsphasen zu präsentieren und kollegiale Beratung einzuholen. Das aktive Formulieren lebensweltbezogener und alphaspezifischer Lernergebnisse in Verbindung mit der Untergliederung der Lerninhalte in Lerneinheiten und die Einschätzung der Bearbeitungs- und Übungszeiten werden regelmäßig im Plenum beraten.

¹⁸ DVV-Rahmencurricula bieten Beschreibungen für Kompetenzstufen in Verbindung mit den Alpha-Levels auf Basis der lea.-Diagnostik: <https://www.grundbildung.de/unterrichten/Curricula-mit-Aufgabenblaettern-pdf.php>

Tabelle 2: Tabellarische Darstellung des Train-the-Trainer-Konzepts „Vom Lernanlass zum Lernkonzept“

Lernbaustein 1: Einführung (2 UE)	
Lernergebnisse: Teilnehmer:innen (1) können Beispiele für Lebensweltbezüge und Lernanlässe aus ihrer beruflichen Tätigkeit in der Alphabetisierung benennen, (2) verstehen die Beschreibung von Lernergebnissen aus Sicht der Lernenden in lebensweltlichen Handlungskontexten und die Relevanz der Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen für die Erreichung dieser Lernergebnisse, (3) kennen die Anwendung der DVV-Rahmencurricula und (4) kennen Fundstellen für die Recherche lebensweltbezogener Unterrichtsmaterialien.	
Lernbaustein 2: Schritt für Schritt zum Lernkonzept (3 UE)	
Lernergebnisse: Teilnehmer:innen (1) können ein übergeordnetes Lernziel in der Lebenswelt festlegen und formulieren und (2) können anhand der Vorlage zur Strukturierung einen ersten Entwurf für ihr eigenes Lernkonzept erstellen und präsentieren.	
Lernbaustein 3: Verlaufsplanung (4 UE)	
Lernergebnisse: Teilnehmer:innen (1) können aus einem festgelegten und formulierten lebensweltbezogenen Lernziel die aus Sicht der Lernenden angestrebten Lernergebnisse ableiten und (2) können ihren Unterricht planen.	
Schritte für die Verlaufsplanung:	
Ableitung, Hierarchisierung, präzise und aktive Formulierung der Lernergebnisse – differenziert nach lebensweltbezogenen und relevanten alpha-spezifischen Lernergebnissen (Kann-Beschreibungen)	 Untergliederung der Lerninhalte in Lernbausteine und Lerneinheiten; Planung der zeitlichen Dauer und Sozialformen; Recherche und Auswahl der Lernmaterialien (Aufgaben, Übungen, Medien)

Vom Lernkonzept zum Arbeitsblatt (5 UE)

Das erste Ergänzungsmodul unterstützt im Anschluss an die Entwicklung eines Lernkonzeptes die Erweiterung der Verlaufsplanung um zusätzliche Lernbausteine oder Lerneinheiten mit Übungen und Arbeitsblättern. Zur Auffrischung hat sich die Hierarchisierung lebensweltbezogener und alphaspezifischer Lernergebnisse bewährt, denn die aktive und präzise Formulierung der Lernergebnisse pro Lerneinheit ist eine ungewohnte Anforderung und verlangt Übung. Im Weiteren lernen die Teilnehmer:innen, zusätzliche Aufgaben auf dem für das Lernkonzept festgelegten Kompetenzniveau (Alpha-Level) auszuwählen, anzupassen oder neu zu entwerfen. Hierfür erfolgt eine Einführung in die didaktischen Kriterien für die Formulierung von Aufgabenstellungen sowie die Auswahl von Aufgabentypen und deren Abfolge auf Arbeitsblättern. Die Teilnehmer:innen analysieren Beispiele aus der Materialsuche auf der Seite zur Grundbildung der VHS¹⁹ und zeigen die Umsetzung didaktischer Kriterien selbstständig auf. Großes Interesse besteht dabei an der Lernprogression.²⁰ In Einzelarbeit wird die Abfolge von Erarbeitungs- und Übungsaufgaben für die Erreichung der festgelegten Lernergebnisse auf den eigenen Arbeitsblättern erprobt und im Plenum begründet, reflektiert und beraten.

¹⁹ Materialsuche auf [grundbildung.de](https://materialsuche.grundbildung.de/): <https://materialsuche.grundbildung.de/>

²⁰ Lernprogression in der Didaktik wird hier verstanden als Reihenfolge, in der Lernstoff in Form von Aufgabenstellungen auf einem oder mehreren Arbeitsblättern angeordnet und zur Bearbeitung in Abhängigkeit von einem angestrebten Lernergebnis eingeführt wird.

Vom Arbeitsblatt zum Alpha-Level (5 UE)

Das zweite Ergänzungsmodul dient der Anpassung vorhandener Lernkonzepte an verschiedene Kompetenzniveaus von Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Häufig sind zusätzliche Aufgaben zur Vertiefung und Wiederholung der Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen auf verschiedenen Alpha-Levels in ein und derselben Lerngruppe erforderlich. Selten geht es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern darum, ein ganzes Lernkonzept auf ein anderes Alpha-Level zu übertragen.

Neben der Recherche von Lernmaterial, das mit dem betreffenden Alpha-Level gekennzeichnet ist, steht die Analyse der Schwierigkeitsgrade von selbst erstellten Aufgaben im Mittelpunkt. Hierzu gehört für Texte die Bestimmung von LIX-Werten.²¹ Unverzichtbar ist die seit Frühjahr 2021 verfügbare Datenbank KANSAS²² für die Recherche von Texten im Internet und mit einer Auswahl von geprüften Alpha-Lerntexten inklusive Online-Ermittlung der Schwierigkeitsgrade nach Alpha-Levels. KANSAS bietet außerdem eine Upload-Funktion für Texte, um deren Schwierigkeitsgrade zu überprüfen. Die Teilnehmer:innen üben für verschiedene Alpha-Levels die Formulierung eigener und die Anpassung vorhandener Aufgabenstellungen und überprüfen ihre Ergebnisse mithilfe der genannten Online-Tools.

6 Verstetigung und Ausblick

Bereits im Zuge der ersten Pilotierung der Fortbildung im Jahr 2019 zeichnete sich der große Nutzen ab, der sich allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufgrund des Austausches untereinander bietet. Der bvv hat zur Stärkung des Peer-to-Peer-Ansatzes moderierte, virtuelle Austauschgruppen in der vhs.cloud²³ eingerichtet, um die partizipative Weiterentwicklung der Fortbildung und des Train-the-Trainer-Konzepts zu fördern. Von Beginn an wurden alle interessierten Teilnehmer:innen von außerhalb des Verbundprojektes zur Pilotierung hinzugezogen. Sie haben ihre eigenen Fortbildungsbedarfe formuliert und dadurch maßgeblich zur Weiterentwicklung und Verstetigung des Fortbildungsangebotes beigetragen. Seit dem Jahr 2020 gehören die Fortbildung „Vom Lernanlass zum Lernkonzept“ und die beiden Ergänzungsmodule zum trageroffenen Regelangebot des bvv.²⁴

Durch die flächendeckende Qualifizierung der Lehrkräfte sollen in den nächsten Jahren mehr und mehr Bildungseinrichtungen in die Lage versetzt werden, lebensweltorientierte Lernangebote auf die konkreten Lernanlässe abzustimmen, die vonseiten der interessierten Erwachsenen oder Kooperationspartner:innen im Sozialraum an sie herangetragen werden. Die Vielzahl der inzwischen im Rahmen der AlphaDe-

21 LIX steht für Lesbarkeitsindex und stellt eine Möglichkeit dar, die Leseschwierigkeit eines Textes zu prüfen: <https://www.psychometrica.de/lix.html>

22 <http://www.kansas-suche.de/kansas/>

23 Die vhs.cloud ist eine Online-Plattform der Volkshochschulen in Deutschland, zu der für Lehr- und Lernzwecke grundsätzlich alle Interessierten einen Zugang beantragen können: <https://www.vhs.cloud>

24 Fortbildungshomepage des bvv: <https://www.kursif.de/programm/grundbildung.html>

kade verfügbaren Lernkonzepte und Materialien bietet eine hohe Flexibilität, um den konkret formulierten Lerninteressen entsprechen zu können.

Das Train-the-Trainer-Konzept inkl. Verlaufsplanung und Lehrmaterialien finden alle interessierten Fortbildungsanbieter auf der Webseite des Projektes *Alpha-Kooperativ*.²⁵

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Auszug aus dem Lernkonzept „AOK – Familienversicherung“ 366

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Tabellarische Darstellung der Fortbildung „Vom Lernanlass zum Lernkonzept“ sowie der Ergänzungsmodule 364

Tab. 2 Tabellarische Darstellung des Train-the-Trainer-Konzepts „Vom Lernanlass zum Lernkonzept“ 368

25 <https://vhs-bayern.de/web/ttwbv.nsf/id/Train-the-Trainer-Konzept>

Kollegiale Fallberatung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit

BRITTA MARSCHKE

Schlagworte

Kollegiale Fallberatung, Reflexion, Professionalisierung, Subjektive Relevanz

Keywords

collegial case consultation, reflection, professionalization, subjective relevance

Abstract Deutsch

Der hohe Komplexitätsgrad pädagogischer Situationen in der Alphabetisierung erfordert von den Akteurinnen und Akteuren ein hohes Maß an Reflexionskompetenz. Kollegiale Fallberatung dient im Projekt KASA der Reflexion, dem Austausch, der Psychohygiene und der Kompetenzerweiterung der Lehrkräfte. Im Artikel wird das Modell der Kollegialen Fallberatung, die „**Subjektive Relevanz**“ nach Seyfried, und dessen Umsetzung in einem Onlinetool vorgestellt.¹ Die Implementierung von **SuRe** in den Unterrichtsalltag wird beschrieben. Situationen und Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte werden ebenso dargestellt, wie auch die Akzeptanz der Lehrkräfte hinsichtlich Methode und Umsetzung.

Abstract English

The high degree of complexity of pedagogical situations in literacy education requires a high degree of reflection competence from the participators. In the KASA project, collegial case consultation serves as a means of reflection, exchange, psychological hygiene, and competence enhancement for the teachers. In the article, the model of collegial case consultation of the "**Subjective Relevance**" according to Seyfried and its implementation in an online tool is presented.¹ The implementation of **SuRe** in everyday teaching is described. Situations and possibilities of action of the teachers are presented as well as the acceptance of the teachers regarding method and implementation.

¹ <https://sure.giz.berlin>

1 Die Herausforderungen für Lehrkräfte in der Alphabetisierung

Im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bietet das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zur Professionalisierung eine Zusatzqualifizierung für Alphabetisierungslehrkräfte an. In 16 Modulen und ca. 80 Unterrichtseinheiten werden bereits zertifizierte DaZ-Lehrkräfte auf die besonderen Herausforderungen in der Alphabetisierung vorbereitet. Für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Lernenden deutscher Erstsprache oder guten Deutschkenntnissen hingegen fehlt es an verbindlichen und einheitlichen Weiter- und Fortbildungen. Fachbezogene Studiengänge und universitäre Weiterbildungen bestehen erst seit wenigen Jahren. Viele Lehrkräfte in der Alphabetisierung und Grundbildung sind häufig zufällig zu dieser Aufgabe gekommen und haben sich selbst fort- und weitergebildet. Insbesondere Lehrende ohne explizite Ausbildung profitieren von einem begleitenden theoretischen Input und Möglichkeiten des kollegialen Austauschs zur persönlichen und inhaltlichen Professionalisierung.

Das Engagement und das Interesse seitens der Lehrkräfte an Professionalisierung ist durchaus groß, aber die Möglichkeiten, im Arbeitsalltag Kompetenzen für professionelles Handeln auszubauen, sind aufgrund struktureller und zeitlicher Ressourcen meist begrenzt.

Ein Austausch untereinander über Fragen zum professionellen Handeln ist durch die Vereinzelung der Lehrkräfte schwierig oder unmöglich, denn Lehrkräfte in der Alphabetisierung und Grundbildung sind häufig als Honorarkräfte eingesetzt. Einige Lehrkräfte arbeiten an mehreren Standorten und haben keine gemeinsamen Besprechungsräume. Besprechungszeiten können oft nicht zusätzlich entlohnt werden, sodass Besprechungen fakultativ in der Freizeit der Lehrkräfte stattfinden.

2 Professionalisierung der Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung

Neben vielen anderen Kompetenzen in der Didaktik und Methodik ist die Reflexion des Unterrichtsgeschehens von großer Relevanz. Die Reflexion eigenen Handelns vermindert die Gefahr von Verallgemeinerungen, Nivellierungen und Vereinfachungen. Außerdem sichert und steigert es die Unterrichtsqualität. Eine professionelle Reflexionsarbeit findet im beruflichen Kontext teilweise durch Supervision statt. Supervision – in der Bundesrepublik seit den 1960er-Jahren als berufsbegleitende Hilfe eingesetzt (vgl. Lippenmeier 2011, S. 8) – bearbeitet professionell Konflikte am Arbeitsplatz. Sie wird in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit aufgrund der hohen Kosten nur vereinzelt angeboten. Informelle und unterstützende Gespräche, auch zwischen Tür und Angel, sind hingegen häufiger realisierbar und bilden den Ausgangspunkt für kollegiale Beratung. Peer-to-Peer-Beratung ist kostengünstig und

steht meist nicht im Kontext einer Erwerbstätigkeit oder Dienstleistung mittels Coaching oder Supervision.

Kollegiale Beratung nutzt die Ressourcen, das Wissen und die Erfahrungen der Betroffenen selbst. Jede und jeder ist Expertin oder Experte für unterrichtspraktische Fragestellungen. Durch das Teilen von Situationen aus dem Lernalltag entsteht eine Solidarisierung. Lehrkräfte entdecken, dass Fragen, Hürden und Hindernisse keine individuellen Probleme darstellen, sondern von Kolleginnen und Kollegen geteilt werden. Die Schilderung der Situation bringt für die Lehrkräfte häufig bereits eine Entlastung und trägt zur individuellen Psychohygiene bei. Für die Situationsbeschreibung breiten andere Lehrkräfte verschiedene Handlungsoptionen aus. Eine Situation, die als unabdingbar und alternativlos erlebt wurde, entfaltet neue Potenziale. Lehrende erhalten ein Portfolio verschiedener Ideen für diese Situation und können in ähnlichen Situationen aus dem Repertoire schöpfen.

3 Das Modell der Subjektiven Relevanz (SuRe)

SuRe ist ein Modell der Kompetenzentwicklung. Hierbei wird die Reflexion des eigenen Handelns genutzt, um den individuellen Handlungspool auszubauen. Der initiierte und gelenkte Reflexionsprozess in vier Schritten (s. u.) ermöglicht es den Lehrkräften eine Erfahrung oder ein Problem aus dem Unterricht zu strukturieren. Gegenüber anderen Modellen der kollegialen Fallberatung ist die Konzeption von SuRe auf strukturierte Reflexion in pädagogischen Berufen ausgerichtet (vgl. Seyfried 2002).

Das Modell der „**Subjektiven Relevanz**“ (SuRe) nach Seyfried² basiert auf der konstruktivistischen Didaktik (vgl. Reich 2002), dem Konzept der Salutogenese (vgl. Antonovsky 1987) und der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Deci & Ryan 1993). Deci und Ryan sehen Kompetenzerleben, Autonomie und soziale Eingebundenheit als maßgeblich für die Motivation und die Qualität des Lernens. Der Einbezug des Individuums fördert eine höhere Lernqualität und Entwicklung. Konstruktivistische Pädagogik sieht das Lernen als Selbstorganisation des Wissens eines jeden Individuums. Das Kohärenzgefühl („Sense of Coherence“) von Antonovsky (1987) beschreibt den individuellen Umgang mit Herausforderungen und Problemen. Die Anforderungen, Arbeitsaufgaben und Herausforderungen erscheinen als verstehbar, sinnvoll und zu bewältigen. Diese und weitere Ansätze und Erkenntnisse verbinden sich in SuRe (vgl. Seyfried & Seel 2005) und führen zu folgender Grundstruktur mit vier Schritten:

1. Lehrende tragen eine ihrer relevanten Situationen aus dem Alphabetisierungsunterricht mündlich oder schriftlich (online: anonym) vor. Dazu schildern sie möglichst konkret die Situation und formulieren einen Wunsch für Handlungsempfehlungen. Online können die Autorinnen und Autoren ihre eigenen Situa-

2 Prof. Seyfried ist seit 2015 wissenschaftlicher Berater in den Projekten *ABCami* und *KASA*. Neben der kollegialen Fallberatung führt er jährliche Befragungen der Lernenden und Lehrenden in Alphabetisierungskursen durch. Er wertet die Ergebnisse aus und berät das Team auch zu anderen Fragen, u. a. in Bezug auf Lernprozesse.

tionen und Situationen anderer von besonderem Interesse „beobachten“. Damit erscheinen dann die Situationen beim Einloggen immer präsent oben auf der Webseite.³

2. Nachdem die Situation eingestellt wurde, ist sie für Mitglieder der geschlossenen Gruppe anonym einsehbar. Kolleginnen und Kollegen geben möglichst wertfrei Anregungen und Handlungsempfehlungen für verschiedene pädagogische Anforderungssituationen. Daraufhin erhält die Autorin oder der Autor der Situation eine Nachricht, dass neue Handlungsempfehlungen eingegangen sind. Werden Handlungsempfehlungen verfasst, sind zuerst andere bereits gegebene Handlungsempfehlungen nicht sichtbar, um der eigenen Lösungsfindung nicht vorzugreifen. Nach dem Absenden der Handlungsempfehlung wird angezeigt, welche weiteren Hinweise es gibt. Die eigene Handlungsempfehlung kann auch nachträglich bearbeitet werden.
3. Nach einiger Zeit hat sich eine Anzahl anonymer Handlungsempfehlungen angesammelt. Die Autorin oder der Autor bewertet die einzelnen Empfehlungen auf einer Skala von 1 (sehr negativ) bis 5 (sehr positiv) anhand der vier Kategorien in einer Matrix: *kurzfristige* und *langfristige Folgen*, *Aufwand-Nutzen* und *Stimmigkeit*. Nachdem alle Wertungen durch die Autorin oder den Autor vorgenommen wurden, erscheint anhand der Summen eine geordnete Liste von den höchsten (maximal 20) zu den niedrigsten Zustimmungswerten.
4. Die Autorin oder der Autor, die/der die Situation eingestellt hat, entscheidet anhand der Matrix mit den vier Kategorien über die persönliche Umsetzbarkeit und einen eventuellen möglichen Einsatz in künftigen Situationen und erprobt diesen in der Praxis.

SuRe kann in Präsenz ebenso wie auch online durchgeführt werden. Für einen Face-to-Face-Austausch sind eine Gruppe interessierter Kolleginnen und Kollegen, Zeit und ein Raum vonnöten. Nach einer thematischen Einführung in die Vorgehensweise können die Gruppen selbstinitiativ und eigenständig die kollegiale Beratung nach SuRe durchführen.

4 Einsatz von SuRe-Online für Lehrkräfte in der Alphabetisierung und Grundbildung⁴

Die kollegiale Fallberatung SuRe wird ebenso wie die Plattform SuRe-Online seit 2015 für Lehrkräfte der Alphabetisierung und Grundbildung eingesetzt. Die Lehrkräfte erhalten einen theoretischen Input durch Prof. Seyfried und im Anschluss den Zugang

³ Gemäß der Zugriffszahlen erfährt die Funktion der Beobachtung von Situationen zunehmend Interesse.

⁴ Seit 2019 wird SuRe-Online auch von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) gefördert. Pädagogische Fachkräfte im Schuldienst können sich zu SuRe-Coachinnen und Coaches ausbilden lassen, Workshops in Präsenz besuchen und das Online-Portal nutzen. Im Bereich der Berliner Schulen sind bereits über 200 Nutzer:innen aus unterschiedlichen pädagogischen Berufen in einer eigenen geschlossenen Gruppe angemeldet.

zur Applikation (<https://sure.giz.berlin/>). Die geschlossene Gruppe kann nur von angemeldeten und freigeschalteten Teilnehmenden eingesehen und bearbeitet werden. Diese Personen können subjektiv relevante und bedeutsame Situationen (SuRe – subjektive Relevanz) selbst online einstellen, zu anderen Fällen Handlungsempfehlungen schreiben oder lediglich Situationen von anderen Teilnehmenden lesen (vgl. Seyfried 2018).

Die Lehrkraft, die die Situation einstellt, wählt zur differenzierten Reflexion eine oder mehrere Kategorien aus, die in Abbildung 1 dargestellt sind.

Bitte ordnen Sie Ihre Situation jener Kategorie zu, die am besten zum Inhalt Ihrer Situation passt.

Mehrfachnennungen sind möglich.

Kommunikation

Soziale Kompetenz und Kommunikation innerhalb der Lerngruppe (Kursteilnehmer/-innen, Studierende, Schüler/-innen)

Soziale Kompetenz und Kommunikation zwischen Teilnehmer/-innen und Lehrperson

Deutsch lernen und Alphabetisierung

Lesen und Schreiben

Sprechen und Hören

Teilbereiche (Phonetik, Grammatik, Lexik etc.)

Kontrastives Lernen

Lernstand

geringe mündliche Deutschkenntnisse

geringe schriftliche Deutschkenntnisse

Alphabetisierungsgrad L 1 gering

Alphabetisierungsgrad L 1 gut

Abbildung 1: Kategorien in der kollegialen Fallberatung SuRe-Online

In einer Auswertung erstellte Seyfried (2020, S. 9 ff.) für den Zeitraum von Herbst 2018 bis Sommer 2020 eine Rangreihenfolge zu den Häufigkeiten der durch KASA-Lehrkräfte genannten Subkategorien. Es zeigt sich eine hohe Gewichtung auf das Themenfeld „Soziale Kompetenz und Kommunikation zwischen den Teilnehmenden und der einzelnen Lehrkraft“. Ebenfalls sind „Geringe mündliche und schriftliche Deutschkenntnisse“ häufig eingestellte Situationen, gefolgt von „Soziale Kompetenz und Kommunikation innerhalb der Lerngruppe“. In einer weiteren induktiven Analyse der Situationsbeschreibungen in der Kategorie „Kommunikation“ entwickelte Seyfried 341 Codierungen mit den Schwerpunkten Interaktionsverhalten (30 %), Leistungsheterogenität (20 %), Gruppendynamik (16 %), Kommunikation zu Lernprozessen (12 %), eigene Position (7,6 %), E-Learning (6,4 %), soziale Situation der Teilnehmenden (4,4 %) und emotionale Dynamik (3,6 %). Die Kategorien zeigen einen hohen Bedarf an Fragestellungen im Bereich der Kommunikation.

Im Projekt KASA finden regelmäßig Unterrichtshospitationen statt, die im Anschluss gemeinsam besprochen werden. Bei subjektiv relevanten Situationen werden diese zudem dann auch in SuRe-Online eingestellt.

Teilnehmerinnen beleidigen sich

vor einigen Tagen erstellt



Soziale Kompetenz und Kommunikation innerhalb der Lerngruppe (Kursteilnehmer/-innen, Studierende, Schüler/-innen) | Soziale Kompetenz und Kommunikation zwischen Teilnehmer/-innen und Lehrperson

SITUATIONSCHREIBUNG

In meinem Kurs sind zwei Frauen, die immer im Wettstreit miteinander scheinen. Eine möchte immer besser sein als die andere. Die Frauen sitzen nebeneinander. In meinem heutigen Unterricht meldete sich die eine Lernerin und gab eine Antwort auf meine Frage. Die Antwort war nicht richtig und ich teilte das auch mit "Überlegen Sie noch einmal, wie könnte es heißen". Dann sagte die andere Frau sehr laut "Die kann nicht überlegen, dazu ist sie zu dumm." Die anderen Teilnehmerinnen lachten über diese Aussage. Ich schaute die beleidigte Teilnehmerin an, die sehr traurig aussah. Ich sagte "Das ist eine Beleidigung." Die Frauen lachten weiter. Ich versuchte den Unterricht fortzusetzen, konnte mich aber nicht konzentrieren und vermied auch die beleidigte Teilnehmerin aufzurufen.

EINGEGANGENE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN



^ Alle Handlungsmöglichkeiten

- Ich kenne auch solche Situationen. In meinem Unterricht passiert das auch manchmal. Ich habe Regeln aufgestellt. Hier haben alle Teilnehmerinnen entschieden, was für sie wichtig ist und wie wir miteinander umgehen wollen. Immer wenn wieder eine Beleidigung zwischen den Teilnehmenden stattfindet, weise ich auf unsere Regeln hin. Ich versuche auch bei neuen Grammatikthemen einzelne Sätze herauszunehmen und das Grammatikthema daran zu erklären. Dann bleiben die Regeln bei den Teilnehmenden präsent.

3 ★ 4 ★ 4 ★ 4 ★ Total: 15
- Wenn sich eine solche Situation wiederholen sollte, dann würde ich den Teilnehmenden ganz klar und entschieden mitteilen, dass der Unterricht kein Raum für Beleidigungen oder Diskriminierung jeglicher Art ist. Diese Ansprache würde ich vor dem versammelten Kurs halten (also ich würde die TN, die in den Konflikt involviert sind nicht von den anderen TN isoliert ansprechen), damit sich alle davon angesprochen fühlen und ggf. ein Gefühl von Solidarität entwickeln. Alle sollten sich im (virtuellen) Kursraum wohl fühlen, denn nur so ist ein gemeinsames Lernen möglich.

3 ★ 3 ★ 3 ★ 4 ★ Total: 13
- Sprechen Sie mit den beiden Teilnehmerinnen allein nach dem Unterricht. Sagen Sie ihnen, dass Sie das zukünftig nicht möchten.

1 ★ 3 ★ 2 ★ 4 ★ Total: 10
- Sagen Sie: Ich finde dies nicht passend, wenn jemand abgewertet wird. Ich bitte alle darum, dass wir uns gegenseitig nicht abwerten sondern unterstützen.

3 ★ 2 ★ 2 ★ 2 ★ Total: 9
- Spielen Sie ein Spiel. "Ich schätze an dir...." Jeder und jede sagt den Anderen etwas Positives.

3 ★ 2 ★ 2 ★ 1 ★ Total: 8
- Führen Sie Regeln ein und Konsequenzen bei Verstoß, es handelt sich hier um Erwachsene sie dürfen sich nicht beleidigen und du als LK musst da einschreiten anstatt das Opfer zu bestrafen, indem du sie nicht einbeziehst. Sag einfach: Ich dulde keine Beleidigungen. Wenn die TN respektlos bleiben, würde ich nch 3 Ermahnungen sie des Kurses verweisen.

2 ★ 2 ★ 2 ★ 1 ★ Total: 7

Abbildung 2: Beispiel aus SuRe-Online

5 Rückmeldung der Lehrkräfte und Ausblick

Über die Projektlaufzeit wurde die Plattform von SuRe-Online von Lehrenden stetig genutzt und weiterentwickelt. Seit 2021 ist SuRe auch als App vorhanden. Insgesamt wurden zwischen Ende 2015 und April 2021 1.074 Situationen und 3.291 Handlungsempfehlungen eingereicht. Die Rückmeldung der Lehrkräfte ist sehr positiv. Lehrende bewerten SuRe-Online insgesamt als hilfreich. So fühlen sich einige durch das Lesen der Situationen besser auf den Unterricht vorbereitet und sehen, dass andere Lehrkräfte mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert werden. Die Plattform beschreiben viele Befragte vor allem zu Beginn der Kurse als nützlich, da Lehrkräfte zu

diesem Zeitpunkt noch nicht stark untereinander vernetzt sind. Besonders wird betont, dass das Onlineangebot zeit- und ortsunabhängig auch zu Hause oder unterwegs, tagsüber oder abends genutzt werden könne. Teilweise erscheint es auch hilfreich, dass die Situationen anonym eingetragen werden können, ohne sich Kolleginnen und Kollegen gegenüber rechtfertigen zu müssen. Ein Vorteil der Online-Anwendung ist es, dass Lehrkräfte online Situationen zeitnah einstellen können, ohne auf einen nächsten Termin der kollegialen Fallberatung zu warten. Jede Lehrkraft entscheidet selbst über Inhalt, Quantität und Zeitpunkt der kollegialen Beratung.

Seyfried (2020, S. 16) fasst die Merkmale folgendermaßen zusammen:

„Die Lösungen für diese Fragestellungen werden in über eintausend unterschiedlichen Handlungsempfehlungen anvisiert. Die individuellen Praxiserfahrungen, die Komplexität der Situationen und die Individualität der Lerner*innen sind Variablen, die individuelle Handlungsmöglichkeiten für einen adäquaten Unterricht [...] erfordern. SuRe-Online bietet eine Plattform, um diesen Prozess zu unterstützen.“

Für Lehrkräfte in der Alphabetisierung und Grundbildung sind SuRe und SuRe-Online eine bewährte und niedrigschwellige Möglichkeit der Professionalisierung.

Literatur

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey Bass. Deutsche erweiterte Auflage. In A. Franke (Hrsg.) (1997), *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1993, Jg. 39 (Nr. 2), S. 223–238.
- Lippenmeier, N. (2011). *Der Entwicklungsprozess der Supervision in Deutschland und wie es zur Gründung der DG S v kam*. Verfügbar unter <https://core.ac.uk/download/pdf/276551662.pdf> (Zugriff am: 28.10.2021).
- Reich, K. (2002). *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand.
- Seyfried, C. (2002). Subjektive Relevanz als Ausgangspunkt für reflexive Arbeit in der Schule. In K. Klement, A. Lobendanz & H. Teml (Hrsg.), *Schulpraktische Studien*, S. 39–52. Innsbruck: Studienverlag.
- Seyfried, C. & Seel, A. (2005). Subjektive Bedeutungszuschreibungen als Ausgangspunkt schulpraktischer Reflexion. *Journal für Lehrerbildung*, 2005 (Nr. 1), S. 17–24.
- Seyfried, C. (2018). SuRe-Online: Relevante Situationen aus der Praxis im ABCami Projekt. In Syspons (Hrsg.), *Wissenschaftliche Begleitung des Projektes ABCami. Abschlussbericht*, Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin.
- Seyfried, C. (2020). *SuRe-Online: Bericht 01.09.2018–31.07.2020*. Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Kategorien in der kollegialen Fallberatung SuRe-Online	375
Abb. 2	Beispiel aus SuRe-Online	376

Alphabetisierung und Grundbildung – neue Einsatzfelder für das Ehrenamt

AURORA DISTEFANO, KATARINA PERANIĆ, ANDREA RÜHMANN

Schlagworte

Ehrenamt, Lernbegleitung, Ansprache, vhs-Ehrenamtsportal

Keywords

voluntary work, learning support, addressing, vhs-volunteer portal

Abstract Deutsch

Das Einsatzfeld Alphabetisierung und Grundbildung stellt für Ehrenamtliche eine relative Unbekannte dar. Auch professionelle Strukturen und Bildungsanbieter berücksichtigen Ehrenamtliche nur in einzelnen Ansätzen. Der Beitrag beleuchtet das ehrenamtliche Engagement in Deutschland und geht den Fragen nach, welche Einsatzmöglichkeiten und Rollen es für Ehrenamtliche in der Grundbildung gibt und wie das vhs-Ehrenamtsportal des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (DVV) Freiwillige bestmöglich unterstützen und qualifizieren kann.

Abstract English

The field of literacy and basic education is relatively unknown for volunteers. Even professional structures and education providers only consider volunteers in individual approaches. The article shines a spotlight on voluntary work in Germany and examines the roles and opportunities there are for volunteers in basic education and how the volunteer portal of the German Adult Education Association (DVV) can best support and qualify volunteers.

1 Einleitung

Bürgerschaftliches Engagement, so heißt es, ist der Kitt, der unsere Gesellschaft zusammenhält. Das freiwillige und unentgeltliche Engagement vieler Millionen Menschen in Deutschland ist allerdings keine Selbstverständlichkeit. Nach den Daten des deutschen Freiwilligensurveys, einer repräsentativen Individualbefragung, die seit 1999 alle fünf Jahre durchgeführt wird, hat die Zahl der Menschen in Deutschland, die sich freiwillig und unentgeltlich engagieren, in den letzten 20 Jahren kontinuierlich zugenommen und sich inzwischen auf einem hohen Niveau stabilisiert. Nach den

ersten Daten aus der fünften Welle des Freiwilligensurveys von 2019, die im März 2021 erschienen sind, gelten rund 40 Prozent der Deutschen als freiwillig engagiert (vgl. BMFSFJ 2021).

Allein die Zahl der Engagierten sagt allerdings noch wenig darüber aus, wie es um das Engagement vor Ort bestellt ist. Nach den Daten von „Zivilgesellschaft in Zahlen“ gibt es in Deutschland rund 800.000 gemeinnützige Organisationen – rund 600.000 davon sind eingetragene Vereine, die zu mehr als zwei Dritteln rein ehrenamtlich arbeiten (vgl. Krimmer 2018, S. 11 ff.). Diese Daten zeigen, warum das Schlagwort „Nachwuchsgewinnung“ in der Vereinswelt seit vielen Jahren omnipräsent ist: Auf der einen Seite ist die Zahl freiwillig Engagierter in Deutschland auf erfreulich hohem Niveau stabil. Auf der anderen Seite ist auch die Zahl der Organisationen, die auf bürgerschaftliches Engagement und insbesondere Ehrenamt angewiesen sind, sehr groß.

So einfach, wie die Rechnung hier scheint, ist sie natürlich nicht. Auch wenn immer wieder von einem – in gewisser Weise begrenzten – „Engagementpotenzial“ gesprochen wird (vgl. Neumann 2016), das es zu heben gilt, ist das bürgerschaftliche, freiwillige und unentgeltliche Engagement viel zu eigensinnig, als dass man es so einfach „akquirieren“ könnte. Wer Engagierte für sich gewinnen will, muss sich Gedanken zu Bedarf und Wirkung, Öffentlichkeitsarbeit und Marketing sowie zu Personalmanagement und -einarbeitung machen; Gedanken aber auch zur Netzwerkpfege, Würdigung und Anerkennung, zu Kritik und Feedback – kurzum Gedanken über eine sich ändernde Organisationskultur.

2 Engagement in neuen Nischen

Eine der zentralen Herausforderungen im Feld der Alphabetisierung und innerhalb der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung besteht nach wie vor darin, Grundbildungsbedarfe zu erkennen, potenzielle Teilnehmer:innen zu identifizieren, anzusprechen und für das Nachholen von Grundkompetenzen zu gewinnen. Um diese Aufgaben umzusetzen, könnte in der zweiten Hälfte der Dekade verstärkt auf das zivilgesellschaftliche Engagement gesetzt werden, denn *„Ehrenamtliche können im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung eine wichtige Brückenfunktion übernehmen und erwachsene Menschen, die Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechnen haben, identifizieren, zum Lernen motivieren und unterstützen“* (Rosebrock 2020¹).

Bislang ist das freiwillige Engagement für Alphabetisierung und Grundbildung – zumindest im Vergleich mit dem Engagement für Sport und Bewegung – allerdings eher ein Nischenthema. Doch wie alle gesellschaftlichen Bereiche differenziert sich das bürgerschaftliche Engagement in Deutschland immer weiter aus und auch kleineren, hochspezialisierten Organisationen gelingt es, Engagierte für ihre Anliegen zu

¹ Dieses Zitat von Prof. Cornelia Rosebrock wurde im Rahmen der Seminarreihe „Ehrenamtliche Einsatzfelder in Alphabetisierung und Grundbildung“ des vhs-Ehrenamtsportals aufgezeichnet: <https://vhs-ehrenamtsportal.de/wissen/seminarreihe-2020>.

gewinnen. Dabei stellt das Einsatzfeld Alphabetisierung und Grundbildung nicht nur für ehrenamtlich Engagierte in Deutschland eine relative Unbekannte dar. Auch von professionellen Strukturen und Bildungsanbietern werden Ehrenamtliche bislang nur in einzelnen Ansätzen und Projekten berücksichtigt und als hilfreiche Ressource eingebunden.² Selbst in der Literatur zum mitwissenden Umfeld werden Ehrenamtliche meist nur im Kontext Flucht und in Bezug auf das Erlernen der deutschen Sprache einbezogen (vgl. Riekmann 2016). Ehrenamtliche in Vereinen, Mehrgenerationenhäusern oder der Nachbarschaftshilfe etc. bleiben hingegen nahezu unberücksichtigt in der Aufzählung möglicher Vertrauenspersonen im Umfeld der Betroffenen. Genannt werden zumeist Nachbarn, Bekannte, Vereinsmitglieder und Freunde, die zu auserwählten Mitwissenden werden können, denn Betroffene outen sich in der Regel nur gegenüber einzelnen Personen (vgl. ebd., S. 107).

Auch wenn das Engagement Ehrenamtlicher in der Alphabetisierung und Grundbildung bislang nicht besonders verbreitet und ausdifferenziert ist, besteht ein enormes Potenzial in der Identifizierung und Ansprache neuer Lernender durch Ehrenamtliche – insbesondere weil der Kontakt auf einer eher freundschaftlichen Ebene, in der Freizeit und fernab von Lernorten, erfolgt. Dieses „schlummernde Potenzial“ (Riekmann 2016, S. 121) gilt es auszuschöpfen und in den Adressatenkreis von Bildungsanbieterinnen und -anbietern sowie aufsuchender Bildungsarbeit miteinzubeziehen. So könnten über den Umweg der Zielgruppe der Ehrenamtlichen weitere Lernende dazu ermutigt werden, ihre Lese- und Schreibschwierigkeiten anzugehen.

3 Mögliche Einsatzfelder und Rollen der Ehrenamtlichen

Die Erfahrung mit Ehrenamtlichen hat gezeigt, dass Menschen sich engagieren, wenn sie mit ihrem Einsatz Sinnhaftigkeit verbinden und gleichzeitig eine Wertschätzung erhalten. Mit einem Engagement im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung können Ehrenamtliche betroffene Personen dabei unterstützen, ihre Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben oder Rechnen anzugehen, Lernangebote kennenzulernen und anzunehmen und ihnen auf diese Weise neue Perspektiven sowie neue Möglichkeiten der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und im Beruf eröffnen.

Ehrenamtliche können dabei ganz unterschiedliche Rollen und Aufgaben übernehmen, die hier im Einzelnen vorgestellt werden.

2 Gelungene Best-Practice-Beispiele stellen die beiden Projekte „1zu1Basics – Basisbildung für Alltag, soziale Integration und Chancen“ an der vhs Frankfurt am Main oder „APAG – Grundbildung verbessern mit anpassungsfähigen Lernangeboten“, das Vorgängerprojekt des aktuellen Vorhabens *Knotenpunkte für Grundbildung* der Stadt Trier, dar. In beiden Projekten wurde ein ehrenamtliches Lernbegleitsystem erfolgreich eingeführt und erprobt. Mehr zu den Projekten: <https://www.alphadeka.de/de/projektdatenbank-1711.html>.



Abbildung 1: Ehrenamtliche Einsatzfelder in der Grundbildung (Grafik: © vhs-Ehrenamtsportal)

1. Einsatzfeld: Ansprache & Information

Nicht selten sind Ehrenamtliche diejenigen Personen, denen sich Betroffene anvertrauen und die als mitwissendes Umfeld zu wichtigen Wegweisern und sprichwörtlichen Türöffnern werden können. Ehrenamtlichen sollte daher bewusst gemacht werden, welche Wirkungsmöglichkeiten auf Lernende sie allein durch die Ansprache und Information über Beratungsangebote haben. Dies ist der wichtige erste Schritt, ohne den ein nächster Schritt meist nicht erfolgen wird, denn vielen Betroffenen ist nicht bewusst, dass es auf ihre Bedarfe zugeschnittene Lernangebote gibt. Diese Kluft zwischen nonformaler Erwachsenenbildung und Betroffenen können Ehrenamtliche überwinden, indem sie den Kontakt zu Bildungsanbieterinnen und -anbietern herstellen.³ Engagierte für diese Aufgabe des Brückenbauens zu sensibilisieren und ihnen die Bedeutung dieser Einsatzmöglichkeit bewusst zu machen, ist die erste Maßnahme zur Einbindung von Ehrenamt in die Alphabetisierung und Grundbildung.

2. Einsatzfeld: Alltagshilfe bei schriftsprachlichen Angelegenheiten

Ehrenamtliche unterstützen und stärken Menschen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf häufig bei ganz konkreten schriftsprachlichen Anforderungen im Alltag. So helfen sie z. B. bei Antragsstellungen für Jobcenter, Schulen, Kindergärten oder bei der Kommunikation mit Ärztinnen und Ärzten, Ämtern und Behörden. Diese Hilfe ist eher sporadisch und situationsabhängig und löst zunächst einmal das zu dem Zeitpunkt vordergründige Problem. Diese Art der Unterstützung geschieht meist im privaten Umfeld, wird unter anderem aber auch von Mehrgenerationenhäusern angeboten.

3. Einsatzfeld: Mentoring in Betrieben

Auch arbeitsplatzorientierte Projekte in der Grundbildung, wie zum Beispiel das Projektvorhaben Mento⁴, setzen auf ehrenamtliches Engagement. Das Projekt bildet auf freiwilliger Basis Mitarbeitende in Betrieben zu Mentorinnen und Mentoren aus.

3 In der Literatur wird für diese Informationsweitergabe bzw. die Weiterbildungsberatung *en passant* gern der Begriff des „brückenbildenden Sozialkapitals“ genutzt, das dabei unterstützt, Zugänge zu Bildung zu schaffen (Riekman 2016, S. 119).

4 <https://www.dgb-mento.de/>

Diese sprechen von Lese- und Schreibschwierigkeiten betroffene Kolleginnen und Kollegen an, informieren über Lern- und Beratungsangebote und stehen als Ansprechpartner:innen bereit. Sie machen im Betrieb auf das Thema aufmerksam und fungieren zum Teil auch als Lernberater:innen.

4. Einsatzfeld: Öffentlichkeitsarbeit

Ehrenamtliche können Einrichtungen und Projekte bei öffentlichkeitswirksamen Maßnahmen unterstützen, indem sie z. B. als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auf Lern- und Beratungsangebote hinweisen oder allgemein auf das Thema Alphabetisierung und Grundbildung aufmerksam machen. Dadurch, dass sie das Thema mit in die Öffentlichkeit tragen, können sie dabei behilflich sein, die Gesellschaft insgesamt für dieses Themenfeld zu sensibilisieren.

5. Einsatzfeld: Vorlesepatenschaft/Family Literacy

Als Vorlesepatinnen und -paten der Stiftung Lesen begleiten Ehrenamtliche Kinder und teilweise ganze Familien im Rahmen familienorientierter Grundbildung und eröffnen somit einen Zugang zum Lesen, zu Geschichten und Büchern.⁵ Ehrenamtliche werden zu wertvollen Lese- und Schreibvorbildern, die gerade in den ersten Lebensjahren entscheidend für den späteren Schriftspracherwerb sind.

6. Einsatzfeld: Lernbegleitung in Gruppen

Ehrenamtliche Lernbegleiter:innen werden in Lerngruppen im Rahmen des Quartiersmanagements, in Mehrgenerationenhäusern und Familienzentren sowie in Lerncafés oder Grundbildungszentren aktiv und ergänzen häufig professionelle Lehrkräfte. Dort unterstützen sie Lernende beispielsweise bei der Nutzung digitaler Angebote wie dem vhs-Lernportal oder bei den von der hauptamtlichen Lehrkraft gestellten Aufgaben. In diesem Einsatzfeld agieren Ehrenamtliche vorwiegend nicht allein. Es gibt aber auch Lerngruppen, die nur von Ehrenamtlichen angeleitet werden.⁶

7. Einsatzfeld: Einzelförderung im Tandem

In manchen Projekten, wie zum Beispiel *Izu1 Basics* der vhs Frankfurt am Main oder *APAG Trier*, hat sich die Bildung sogenannter Lern tandems bewährt, bestehend aus einer ehrenamtlichen Lernbegleitung sowie meist einer lernenden Person (vgl. Dietsche, Lück & Walpuski in diesem Band). Diese Einzelförderung erreicht insbesondere Lernende, die sich den Besuch eines Regelkurses aufgrund unterschiedlicher Faktoren (noch) nicht vorstellen können. Sie ermöglicht den Einstieg in das Lernen und weist durch die persönliche und enge Bindung des Tandems häufig geringere Abbruchquoten auf als Regelangebote. Einzelförderung und Tandemlernen können aber auch parallel zum Besuch eines standardisierten Kurses stattfinden und sind somit höchst individuell und anpassbar (vgl. Dietsche 2020, S. 20 ff.). In diesem Einsatzfeld

5 Vgl. dazu u. a.: <https://www.stiftunglesen.de/mitmachen/ehrenamtliches-engagement-fuers-lesen>

6 Vgl. dazu das Potsdamer Praxisbeispiel „Grundbildung im Sozialraum (GrubiSo)“: <https://grubiso.potsdam.de/vhs/grundbildung/projekt-grubiso/>

übernehmen Ehrenamtliche eine sehr anspruchsvolle und verantwortungsvolle Aufgabe, die eine gewisse Vorbildung und auch regelmäßige zeitliche Ressourcen erfordert, welche es im Vorhinein gut abzuschätzen gilt.

4 Voraussetzungen für erfolgreiches ehrenamtliches Engagement

Mit diesem Potpourri an ehrenamtlichen Einsatzfeldern wurden verschiedene Möglichkeiten für die Grundbildung aufgezeigt. Damit sich Ehrenamtliche engagieren können, müssen verschiedene Faktoren passen: Engagierte benötigen ein gutes Netzwerk und Austauschmöglichkeiten, viele unterschiedliche Kenntnisse und Kompetenzen sowie nützliche Tipps und Hinweise, um ihre Unterstützung möglichst effektiv leisten zu können. Sie brauchen hauptamtliche Ansprechpartner:innen, die bestenfalls vor Ort fachdidaktische Hilfestellung bei der Vorbereitung und Bewältigung der übernommenen Aufgaben als auch begleitende Reflexion und Supervision bieten können (vgl. Dietsche & Glück-Grasman 2020, S. 51 f.). Daher ist bei der Einbindung von Ehrenamt in der Alphabetisierung und Grundbildung und insbesondere bei der ehrenamtlichen Lernbegleitung ein gut aufgestelltes, strukturiertes Unterstützungs- und Begleitsystem durch hauptamtliche Strukturen unerlässlich. Dies bedeutet: Ehrenamt entlastet nicht nur, sondern erfordert zugleich einen nicht unerheblichen Koordinations- und Arbeitsaufwand aufseiten des Hauptamtes, der unbedingt vorab in den Ressourcen mit eingeplant werden muss (vgl. Barth & Cremer-Freis 2018, S. 7 ff.). Ehrenamtliche müssen akquiriert und langfristig gehalten werden und brauchen Angebote zur Qualifizierung und Weiterbildung.

Bei all der Argumentation für die Einbindung von Ehrenamt in Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung sollte zudem die Abgrenzung zum Hauptamt immer im Blick behalten werden. Ehrenamtliche können und sollen professionelle Lehrkräfte nicht ersetzen und sollten auch nicht mit strukturierten, curricularen Lernzielvorgaben überfordert werden. Dies erfordert eine Ausbildung, die deutlich über die Anforderungen an ein Ehrenamt hinausgeht. Ehrenamtliche sollten vielmehr als Ergänzung zum Hauptamt betrachtet werden: Sie ermöglichen den (Wieder-)Einstieg in das Lernen, schaffen positive Lernerfahrungen, begleiten, motivieren und unterstützen beim Üben des Lesens und Schreibens. Der eigentliche Schriftspracherwerb muss professionell angeleitet erfolgen. Genauso erfordert die vorangehende Lernstandserhebung und Diagnostik eine fachdidaktische Ausbildung, die Ehrenamtliche in der Regel nicht erfüllen und die auch nicht vorausgesetzt werden kann.

Ein weiterer begrenzender Faktor sind die Ehrenamtlichen selbst: Sie sind absolut heterogen in Bezug auf ihren Bildungshintergrund und ihre Einsatzbereitschaft – seien es die zeitlichen Ressourcen oder der Anspruch an übernommene Aufgaben. Es unterscheidet sich aber auch die persönliche Bereitschaft, sich über die eigentlichen Aufgaben hinaus für die Menschen einzusetzen, die sie begleiten. Gerade hier verläuft eine wichtige Grenze, auf die hingewiesen werden muss. Nicht selten geht eine

enge ehrenamtliche Begleitung von Personen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten einher mit der Anfrage nach Unterstützung bei der Bewältigung persönlicher Probleme, wie z. B. Schulden, Arbeitslosigkeit etc. Durch Supervision und Austausch mit den Ehrenamtlichen können Hauptamtliche hier einer Überlastung und Überforderung vorbeugen, damit Engagierte auch mittel- und langfristig Freude an ihrem Einsatzfeld haben.

Sind Ehrenamtskoordinatorinnen und -koordinatoren und Einrichtungen sich all dieser Stolpersteine und Voraussetzungen bewusst, kann die Einbindung von Ehrenamt erfolgreich gelingen.

5 Das vhs-Ehrenamtsportal als Anlaufstelle für Ehrenamtliche

Da der Bereich Alphabetisierung und Grundbildung – wie eingangs bereits erwähnt – bislang kein zentrales Einsatzfeld für Ehrenamtliche darstellt, müssen Ehrenamtliche auf dieses erst aufmerksam gemacht und dann auf ihre Tätigkeiten vorbereitet werden. Potenzielle Einsatzmöglichkeiten für Ehrenamtliche in der Grundbildung müssen weiter identifiziert, beschrieben und nicht nur in der „Ehrenamtslandschaft“, sondern auch bei den bewährten Grundbildungsakteuren bekannt gemacht werden. Das vhs-Ehrenamtsportal⁷, das erste bundesweite Online-Portal für Ehrenamtliche in Grundbildung und Integration, hat sich dies mit dem aktuellen Projektvorhaben zur Aufgabe gemacht. Die ehrenamtliche Zielgruppe soll für den „Nischenbereich“ Grundbildung erschlossen und bestmöglich für ihr Engagement vorbereitet und qualifiziert werden.

Ehrenamtliche erhalten mit dem vhs-Ehrenamtsportal ein explizit auf sie zugeschnittenes Qualifizierungsangebot, mit dem sie sich, aufgrund der Online-Verfügbarkeit zeitlich ungebunden und jenseits von Fachsprache und Fachdidaktik, ein solides Hintergrundwissen für die Unterstützung von Menschen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf aneignen können. Das vhs-Ehrenamtsportal kann dabei als zentrale Anlaufstelle für Handlungsempfehlungen und Anregungen genutzt werden und stärkt so die Kompetenzen der Ehrenamtlichen.

Auf der Webseite www.vhs-ehrenamtsportal.de werden kostenlose Informationen und Materialien rund um das Ehrenamt im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung zur Verfügung gestellt. Ehrenamtliche werden sensibilisiert und darin gestärkt, Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten zu erkennen, sie richtig anzusprechen und zu den passenden Anlaufstellen und Bildungsangeboten zu führen. Sie erhalten Informationen zu Alltagssituationen und möglichen Strategien, Leseschwächen zu verbergen. In Texten und Videos vermitteln Expertinnen und Experten nützliches Hintergrundwissen für das ehrenamtliche Engagement und sind als Ak-

⁷ Der genaue Projekttitel lautet: *Alphabetisierung und Grundbildung – Neue Einsatzfelder für das Ehrenamt (NEfE)*. Das Projekt wird im Rahmen der AlphaDekade vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Die Projektergebnisse sind unter <http://www.vhs-ehrenamtsportal.de/> abrufbar.

teurinnen und Akteure des Portals zugleich ansprechbar für Fragen und Hilfestellungen. Ein eigener Community-Bereich ermöglicht einen zeitlich und lokal unabhängigen Austausch der Ehrenamtlichen untereinander.⁸

Damit aus der Engagementbereitschaft effektives Ehrenamt werden kann, werden Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie Bildungseinrichtungen parallel dabei unterstützt, ehrenamtliche Strukturen in der Grundbildung aufzubauen. Dazu bündelt das vhs-Ehrenamtsportal die Erfahrungen erprobter Best-Practice-Beispiele bestehender oder abgeschlossener Dekade-Projekte und stellt Handreichungen, Materialien sowie Tipps für die Begleitung und Koordination von Ehrenamtlichen zusammen. Einrichtungen können über das vhs-Ehrenamtsportal ihr Angebot vorstellen, um Ehrenamtliche für ein konkretes Einsatzfeld zu gewinnen. Zur Vorbereitung und Qualifizierung von Ehrenamtlichen für einen Einsatz in der Grundbildung können Einrichtungen die Sensibilisierungsschulung „Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten erkennen, ansprechen und informieren“ buchen.⁹

Mit diesem umfassenden Unterstützungspaket soll der Einstieg in die Einbindung von Ehrenamtlichen in Grundbildungsangebote attraktiv gemacht und erleichtert sowie ein Beitrag zur Erreichung der Dekade-Ziele geleistet werden, der über den Tellerrand der bisherigen Grundbildungsbemühungen hinausgeht.

Wie zu Beginn dieses Beitrags erwähnt, engagieren sich laut der letzten Erhebung im Jahr 2019 rund 40 Prozent der Menschen in Deutschland freiwillig – und bilden somit eine außergewöhnlich große Zielgruppe, die ihre Fühler in alle Gesellschaftsschichten hinein ausstrecken kann. Diese Zielgruppe für das Thema Alphabetisierung und Grundbildung ins Visier zu nehmen, zu sensibilisieren und für das für sie neue Einsatzfeld zu gewinnen, kann den Kreis der Menschen, die sich aktiv für Verbesserungen der Lese- und Schreibkompetenzen in Deutschland einsetzen, erheblich erweitern. Packen wir es also an!

Literatur

Barth, S. & Cremer-Freis, A. (2018). *Aufbau und Entwicklung eines ehrenamtlichen Lernbegleitsystems. Praxishandbuch für Institutionen*. Verfügbar unter https://grundbildung.trier.de/File/aufbau-und-entwicklung-eines-ehrenamtlichen-lernbegleitsystems-apag_1.pdf (Zugriff am: 19.10.2021).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). *Projektübersicht der Alphadekade*. Verfügbar unter <https://www.alphadekade.de/de/projektdatenbank-1711.html> (Zugriff am: 19.10.2021).

⁸ Damit Ehrenamtliche von- und miteinander lernen und sich gegenseitig mit Tipps und Empfehlungen unterstützen können, stellt das vhs-Ehrenamtsportal seit 2020 ein Austauschforum zur Verfügung: <https://vhs-ehrenamtsportal.de/community/>

⁹ Weitere Informationen zur Schulung: <https://vhs-ehrenamtsportal.de/wissen/schulungen-fuer-ehrenamtliche-und-kordinatorinnen>

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2021). *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Zentrale Ergebnisse des Fünften Deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2019)*. Verfügbar unter https://www.dza.de/fileadmin/dza/Dokumente/Publikationen/5._Freiwilligensurvey_FWS_2019_-_BF.pdf (Zugriff am: 19.10.2021).
- Dietsche, B. (2020). Ehrenamtliche Lernbegleitung in Alphabetisierung und Grundbildung. Konzeptionelle Heuristik eines didaktischen Arrangements. *ALFA-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, Sommer 2020 (Nr. 97), S. 20–23.
- Dietsche, B. & Glück-Grasmann, D. (2020). Unterstützung der ehrenamtlichen Lernbegleitung in der Grundbildung. Zusammenarbeit für Ehrenamtskoordination, Vertretung und Begleitung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2020 (Nr. 4), S. 48–56.
- Priemer, J., Bischoff, A., Hohendanner, C., Krestakies, R., Rump, B. & Schmitt, W. (2018). Organisierte Zivilgesellschaft. In H. Krimmer (Hrsg.), *Datenreport Zivilgesellschaft*, S. 7–54. Berlin: Springer. Verfügbar unter <https://ziviz.de/download/file/fid/529> (Zugriff am: 19.10.2021).
- Neumann, D. (2016). *Das Ehrenamt nutzen. Zur Entstehung einer staatlichen Engagementpolitik in Deutschland*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Riekman, W. (2016). Hilfe und Lernen im mitwissenden Umfeld. In W. Riekman, K. Buddeberg & A. Grotluschen (Hrsg.), *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen*, S. 107–130. Münster: Waxmann.
- Stiftung Lesen (Hrsg.). *Das Ehrenamt fürs Lesen. Mitten drin statt nur dabei!*, Mainz. Verfügbar unter <https://www.stiftunglesen.de/mitmachen/ehrenamtliches-engagement-fuers-lesen> (Zugriff am: 19.10.2021).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Ehrenamtliche Einsatzfelder in der Grundbildung 382

Qualitätssicherung bei der Beteiligung Ehrenamtlicher in der Alphabetisierung und Grundbildung

PIA CHRIST, BARBARA DIETSCHKE, MARTINA MORALES, CAROLA RIECKMANN, MARIA SCHULZE, SABINE SCHWARZ

Schlagworte

Ehrenamt, Fachdidaktik, Qualität, Qualitätssicherung

Keywords

voluntary work, teaching methodology, quality, quality management

Abstract Deutsch

Die drei Projekte *Izu1 Basics*, *aktiv-S* und *GrubiSo* bringen mithilfe unterschiedlicher Ansätze ehrenamtliche Kräfte und Menschen mit Grundbildungsbedarfen zum Lernen zusammen. Im Beitrag schildern sie ihre Erfahrungen und befassen sich insbesondere mit Möglichkeiten der Qualitätssicherung. Ausblickend werden Entwicklungspotenziale der Beteiligung von Ehrenamtlichen in der Alphabetisierung und Grundbildung aufgezeigt.

Abstract English

The three projects *Izu1 Basics*, *aktiv-S* and *GrubiSo* use different approaches to bring volunteers and people with basic educational needs together to learn. In the article, they describe their experiences and deal in particular with the possibilities of quality assurance. Looking ahead, there is a need and potential for development of volunteer participation in literacy and basic education.

1 Verschiedene Standorte – verschiedene Ansätze

Vor dem Hintergrund vorangegangener Projekterfahrungen haben verschiedene Projekte im Rahmen der lebensweltorientierten Förderlinie Ehrenamtliche systematisch in ihre Konzepte integriert.¹ An den drei Standorten Potsdam, Frankfurt am Main und

¹ ALBI Rheinland-Pfalz, APAG Trier, Grundbildungszentrum Weserbergland, Lernende Region – Netzwerk Köln; eine Zusammenschau siehe Dietsche 2020.

Köln wird mit Ehrenamtlichen in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit zusammengearbeitet. Die drei genannten Projekte tauschen sich regelmäßig aus und geben in diesem gemeinsamen Beitrag einen Einblick in ihre Arbeit. Dabei sind an den verschiedenen Standorten unterschiedliche Ansätze der Integration von Ehrenamtlichen entstanden, die immer auch die Unterstützung und Begleitung der Ehrenamtlichen durch Hauptamtliche umfassen (vgl. Dietsche & Glück-Grasmann 2020).

1.1 1zu1 Basics Frankfurt

Das Projekt *1zu1 Basics* griff die Erfahrungen der Frankfurter Volkshochschule mit Schreibpatinnen und -paten sowie Lesetandems auf und ermöglicht gemeinsam mit Kooperationspartnern (Wohlfahrtsverbände, Kirchengemeinden, Stadtteilbibliotheken) ein ergänzendes Angebot für gering Literalisierte, das sozialräumlich in der Stadt Frankfurt am Main verankert ist. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren vor Ort sprechen Lerninteressierte an und vermitteln sie in das Projekt. Die Volkshochschule akquiriert und schult mit der Ehrenamtsagentur der Arbeiterwohlfahrt ehrenamtliche Lernbegleiter:innen. Beide werden als Tandem „gemacht“, das sich eigeninitiativ trifft. Von der Ansprache bis zum Zusammenbringen und Begleiten von Tandems (persönlich und fachdidaktisch) arbeiten die verschiedenen Beteiligten zusammen, um das Angebot in möglichst vielen Stadtteilen zu ermöglichen.

1.2 aktiv-S Köln

Seit 2010 bindet Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (LRNK) u. a. im Rahmen des Projekts *aktiv-S* ehrenamtliche Kräfte in die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit ein. In ausgewählten Stadtteilbibliotheken wurden Lernstudios eingerichtet. Die Stadtbibliothek stellt die Lernorte zur Verfügung und LRNK bringt Lernende mit den Lernbegleiterinnen und -begleitern zusammen. Sie ist im gesamten Prozess Ansprechpartnerin für die ehrenamtlichen Kräfte und die Lernenden. Im aktuellen Projekt wurde in einem projektübergreifenden Entwicklungsprozess und in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) das Starterkit „Startklar Ehrenamt“ entwickelt. Auf der dazugehörigen Webseite² finden die ehrenamtlichen Kräfte nun Informationen und Materialien, die sie am Anfang und im Verlauf ihrer Tätigkeit in der Lernbegleitung unterstützen.

1.3 GrubiSo Potsdam

GrubiSo bietet niedrigschwellige Lernangebote für Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen – sogenannte Lerncafés im Sozialraum –, die kostenfrei und ohne Anmeldung besucht werden können. Neben einer pädagogischen Mitarbeiterin unterstützen dort Ehrenamtliche beim Lernen. Die Möglichkeit einer ehrenamtlichen Tätigkeit wird über die Volkshochschule, die Kooperationspartner (Potsdamer Tafel und ein Nachbarschaftshaus) sowie Netzwerkpartner, Ehrenamtsvereine und -börsen, über Aushänge, Flyer und andere Formen der Öffentlichkeitsarbeit beworben. Um den Einstieg zu erleichtern, werden die Lernbegleitenden zu Beginn für das Thema

2 <http://www.startklar-ehrenamt.de/>

sensibilisiert sowie zu Lerninhalten und -methoden geschult. Die Ehrenamtlichen können sich zeitlich flexibel in den Lerncafés einbringen und unterstützen dort unterschiedliche Lernende. Eine hauptamtliche Mitarbeiterin begleitet das gemeinsame Lernen und steht bei Fragen zur Verfügung.

2 Qualitätssicherung beim Einsatz ehrenamtlicher Lernbegleiter:innen

Alphabetisierung und Grundbildung ist eine verantwortungsvolle und fachdidaktisch besondere Aufgabe. Die Einbindung Ehrenamtlicher wird durchaus kontrovers diskutiert (vgl. Hubertus 2020). Sie fordert die Koordinatorinnen³ heraus, denn es soll fachliche Qualität gewährleistet, lernförderliche Beziehungsarbeit gestaltet und dabei eine Überforderung von Ehrenamtlichen und Lernenden vermieden werden. Hierfür sind im Prozessablauf folgende Aspekte der Unterstützung besonders wichtig.

2.1 Individuelle Rollenklarheit schaffen

Ehrenamtliche engagieren sich freiwillig und treffen nicht als „Professionelle“, sondern als unterstützende Mitbürger:innen auf die Lerninteressierten. Alle drei Projekte sehen in ihnen keine Kursleitungen oder „Lehrer:innen“, sondern eine *Lernbegleitung*. Welche Rolle geht damit einher? Folgende schematische Darstellung (s. Tab. 1) verdeutlicht, was zur ehrenamtlichen Lernbegleitung dazugehören kann und was nicht.

Tabelle 1: Abgrenzung der Aufgaben der ehrenamtlichen Lernbegleitung

Engagement als Lernbegleitung heißt:	Engagement als Lernbegleitung heißt NICHT:
<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Unterstützung, z. B. beim Lesen, Schreiben und Rechnen oder beim Deutschlernen • Gemeinsames Lesen und Verstehen von alltäglichen Schriftstücken und ggf. das Formulieren schriftlicher Antworten üben • Bearbeitung von Texten und Aufgabenstellungen, die von den Lernenden eingebracht werden • Sinnentnehmendes Lesen von Zeitungsartikeln und anderen informierenden Texten • Rechtschreibung trainieren und kurze Texte schreiben • Lernstrategien erproben • Lernmedien (auch digitale) ausprobieren • ggf. Weiterleitung an professionelle Unterstützungsmöglichkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Begleitung zu Terminen, z. B. zu Ämtern oder Arztpraxen • Ausfüllen von Anträgen (Wohn-, Arbeitslosen- und Kindergeld) • Übernahme sozialpädagogischer oder psychologischer Aufgaben • Finanzielle Unterstützung • Kinderbetreuung • Diagnostik zur Lese-Rechtschreibkompetenz • Verantwortlichkeit für das Erreichen eines bestimmten Kompetenzlevels

³ Die hauptamtlichen (pädagogischen) Mitarbeitenden in den Projekten werden in diesem Artikel Koordinatorinnen genannt, ungeachtet ihrer speziellen Ausbildung oder ihres lokalen Tätigkeitsprofils. Da in den Projekten ausschließlich Frauen diese Funktion übernehmen, wird in diesem Beitrag nur die weibliche Bezeichnung verwendet.

2.2 Abgrenzung zur Kursleitung

Optimalerweise ergänzen sich Kursleitende und Ehrenamtliche. Die Lernbegleiter:innen ermöglichen eine individuelle Betreuung bzw. Einzelförderung, die in der Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit von immenser Bedeutung ist. Die Freude, die das gemeinsame Lernen beider Seiten macht, erhöht die Motivation. Wenn Lernende die Unterstützung parallel zu einem Kursangebot in Anspruch nehmen, ändert sich die Rolle der Ehrenamtlichen zu einer persönlichen „Nachhilfe“.

Die klare Trennung zwischen Kursleitung und ehrenamtlicher Lernbegleitung ist jedoch in der Praxis oft nicht so deutlich aufrechtzuerhalten. Lernende haben häufig schlechte Erfahrungen in Kursen gemacht, zumeist, weil sie dort nicht folgen konnten. Sie empfinden ihre:n Tandempartner:in dann als Ersatz für die Kursleitung, der bzw. die sich endlich nur um sie kümmern kann. Beim gemeinsamen Lesen oder Schreiben kommt es in der Praxis schnell zu inhaltlichen und auch fachdidaktischen Fragen, die die Ehrenamtlichen versuchen, nach bestem Wissen und Gewissen zu beantworten. Damit es nicht zu einer Überforderung der Ehrenamtlichen und bei den Lernenden nicht zu falschen Erwartungen kommt, ist eine enge Begleitung durch die Koordinatorinnen ratsam.

2.3 Gestaltung der Startphase

Wie kommen Lernende und Ehrenamtliche zusammen? Die Koordinatorinnen haben hier eine aktive Rolle. In Potsdam stoßen Ehrenamtliche hinzu, wenn das Lerncafé geöffnet ist, und unterstützen wöchentlich neue oder bekannte Lernende. In Köln und Frankfurt werden die Tandems angebahnt und die ersten Treffen begleitet („gematcht“). Danach organisieren sich die Tandems selbst und treffen sich in Stadtbibliotheken und anderen geeigneten Räumlichkeiten.

An allen drei Standorten werden in Erstgesprächen zunächst Motive, Wünsche, Eignungen und Möglichkeiten abgeklärt. In Frankfurt ist i. d. R. die danach folgende vierstündige Grundlagenschulung Voraussetzung für den Einsatz⁴, in Köln werden die Ehrenamtlichen in Einzelgesprächen in die Arbeit eingeführt. In Potsdam kann der Einsatz zwar im Sinne von „learning by doing“ sofort erfolgen, aber im Lerncafé, wo Ehrenamtliche und Lernende zusammenfinden, ist stets eine pädagogische Mitarbeiterin anwesend, die das gemeinsame Lernen begleitet. In Köln und Frankfurt werden auch mit den Lerninteressierten Erstberatungsgespräche geführt, um Lernbedarfe in Erfahrung zu bringen. Auf der Grundlage der Gespräche werden „passende“ Tandems gebildet (vgl. Dietsche, Lück & Walpuski in diesem Band). Das erste Treffen wird von den Koordinatorinnen begleitet. Im Potsdamer Lerncafé sind die Bindungen offener und von Termin zu Termin können neue Personen zusammenfinden. Hingegen ist es bei den fest „gematchten“ Tandems empfehlenswert, für beide Seiten auf

4 Inhalte der Grundlagenschulung: Hintergrundinformationen zu Ausmaß, Verteilung, Ursachen und Erscheinungsformen geringer Literalität, Sensibilisierung für die alltäglichen Probleme dieser Zielgruppe, Dos und Don'ts des Ehrenamts, grundlegende didaktische Hinweise (z. B. mit Lautwerten arbeiten und nicht mit Buchstabennamen), praktische Tipps zum Auffinden und Nutzen von Lernmaterialien. Das Schulungsmaterial inklusive PowerPoint-Präsentation ist online verfügbar unter: https://vhs.frankfurt.de/getattachment/News/Jul-2019/1zu1-Basics-%E2%80%93-Basisbildung-fur-Alltag-soziale-Int/20211006_VHS-Schulungskonzept-Ehrenamtliche-2021.pdf.aspx?lang=de-DE

die Möglichkeit zu verweisen, den Partner oder die Partnerin auch zu wechseln, falls die „Chemie“ nicht stimmt. Die Startphase ist in jedem Fall ein kritischer Moment, der über den künftigen Erfolg einer Zusammenarbeit entscheiden kann, und erfordert daher durch die Koordinatorinnen eine enge Betreuung und die Kompetenz, situativ und personenbezogen handeln zu können.

2.4 Auswahl und Einsatz passender Materialien

Da ehrenamtliche Lernbegleiter:innen i. d. R. keine pädagogischen und didaktischen Vorerfahrungen im Feld der Erwachsenenalphabetisierung mitbringen, mussten die Projekte die Frage klären, wie sie die Tandems mit geeignetem Lernmaterial versorgen und bei der Auswahl unterstützen können. Während die Ehrenamtlichen in Potsdam einen vorbereiteten Lernraum vorfinden, sind die Ehrenamtlichen in Frankfurt und Köln eher eigenständig „unterwegs“. Im Potsdamer Lerncafé sind alle Materialien frei zugänglich, eine Pädagogin erklärt diese und unterstützt bei der Auswahl. In den beiden anderen Projekten werden die Ehrenamtlichen ebenfalls durch die Koordinatorinnen aktiv und bedarfsorientiert bei der Auswahl unterstützt. In den Kölner Stadtteilbibliotheken sind zudem Medienkisten für die Alphabetisierung und Grundbildung vorhanden.

Das Frankfurter Projekt gab anfangs Startpakete an Ehrenamtliche aus.⁵ Jedoch zeigte die Erfahrung, dass die Lernenden so unterschiedlich waren, dass die Materialien jeweils unpassend waren und ungenutzt blieben. Daher werden die Tandems nun nur noch individuell mit Material versorgt. Unter der Federführung der Kölner haben sich einige Projekte über praxisbewährte Materialien ausgetauscht. Entstanden ist eine kommentierte Material- und Linkliste, die auf „Startklar-Ehrenamt“ und auf dem Ehrenamtsportal des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV)⁶ zu finden ist.

Oftmals bringen Lernende auch eigene Materialien mit, etwa aus dem Alphabetisierungskurs. Diese werden dann gemeinsam mit der Lernbegleitung vor- bzw. nachbereitet. Bewährt hat sich generell eine Arbeit mit themenspezifischen oder gar authentischen Materialien, die nah an der Lebenswelt der Lernenden sind. Die Koordinatorinnen sind also aufgerufen, sich fortlaufend über neue Materialien zu informieren und nach den individuellen Motivlagen und Lernvoraussetzungen passend auszuwählen.

2.5 Begleitung der Tandems

In allen Projekten können sich die Ehrenamtlichen und Lernenden stets mit ihren Anliegen direkt an die Koordinatorinnen wenden, und diese bieten zudem aktiv Gespräche an. Sowohl didaktische Inhalte („Wie übe ich mit meiner Lernerin den Unterschied zwischen ch- und sch-Lauten?“) als auch persönliche Probleme (z. B. jemand kommt wiederholt nicht zu einem vereinbarten Treffen) und rein organisatorische

5 Darin enthalten sind zum Beispiel ein Silbenschieber, Magnetbuchstaben, eine Tabelle zu Schreibablässen, eine Buchstaben-tabelle mit entsprechenden Übungsvorschlägen sowie ein Schreibübungsheft.

6 Ehrenamtsportal des DVV <https://vhs-ehrenamtsportal.de/>

Anliegen (wie die Suche nach einem geeigneten Lernraum) müssen fortwährend gelöst und beantwortet werden.

Die Koordinatorinnen organisieren darüber hinaus verschiedene Begleitveranstaltungen und Fortbildungsmöglichkeiten, die unterschiedlich gut angenommen werden: In Potsdam war das Interesse an einem Stammtisch gering. In Frankfurt bildete sich ein „fester Kern“, der die Angebote rege nutzte. In Köln wurden etwa eine Führung durch die Stadtbibliothek oder ein gemeinsamer Restaurantbesuch organisiert. Auf diese Weise sollte die Motivation für das ehrenamtliche Engagement gestärkt werden.

Die Projekte haben etliche weiterführende Themen aufgegriffen und für die Ehrenamtlichen verfügbar gemacht, wie z. B. die „Frequently Asked Questions“ der Ehrenamtlichen in Köln, Lernsets mit Erklärhilfen zu den Themen Gesunde Ernährung, Einkaufen, Finanzielle Grundbildung in Potsdam oder Lautleseverfahren, Umgang mit Fehlern sowie richtiges Korrigieren von Lernendertexten in Frankfurt.⁷

Die auftauchenden Themen und Anliegen sind sehr vielfältig. Für die Koordinatorinnen stellt sich daher die Herausforderung, die Begleitung in einer angemessenen Intensität zu gestalten.

3 Entwicklungspotenziale der ehrenamtlichen Lernbegleiter:innen

Durch die Unterstützung von Ehrenamtlichen in der Alphabetisierung und Grundbildung ergeben sich Möglichkeiten für den niedrigschwelligen Einstieg oder den Wiedereinstieg ins Lernen sowie für die Begleitung der Lernenden während oder nach Verlassen eines Kurses (vgl. Hubertus 2020).

Hinsichtlich der Frage nach Entwicklungspotenzialen werden nachfolgend drei Aspekte genauer in den Blick genommen.

3.1 Diversität auch bei den Ehrenamtlichen?

In allen drei Projekten setzten sich die Ehrenamtlichen insbesondere aus folgenden Gruppen zusammen:

- Menschen im Ruhestand
- Junge Erwachsene und Berufseinsteiger:innen, die häufig mit Blick auf ihre zukünftige Berufstätigkeit ein Interesse am Thema Alphabetisierung haben
- Berufstätige Menschen mittleren Alters, die sich pandemiebedingt in Kurzarbeit befanden und sich in der gewonnenen Zeit engagieren wollten

⁷ Verfügbarkeit: Köln: <https://www.startklar-ehrenamt.de/>; Frankfurt: <https://vhs.frankfurt.de/de/1zu1basics>; Potsdam: <https://vhs.potsdam.de/vhsneu/> sowie auf dem DVV-Ehrenamtsportal

Was auf den ersten Blick einen gut durchmischten Eindruck macht, zeigt sich bei näherer Betrachtung jedoch in Bezug auf Bildungshintergrund und soziales Milieu⁸ eher homogen. Es ist davon auszugehen, dass bereits durch die Wege, auf denen die Ehrenamtlichen gewonnen werden, eine Vorauswahl in Bezug auf diese Faktoren getroffen wird. Alle drei Projekte nutzen – unter anderem – die Kontakte von Ehrenamtagenturen oder -vereinen sowie Programme und Aushänge bei Volkshochschulen und Stadtteilbibliotheken. Menschen, die diese Institutionen nicht nutzen, werden bei der Suche nach neuen Ehrenamtlichen tendenziell nicht erreicht.

Es wäre wünschenswert, bei den ehrenamtlichen Kräften eine größere Diversität zu erreichen. Bremer, Pape und Schlitt verweisen darauf, dass die eigene Involviertheit, etwa in ein bildungsbürgerliches Milieu, bestimmte normative Vorstellungen bezogen auch auf Literalität mit sich bringt (vgl. Bremer, Pape & Schlitt 2020). Dies wiederum hat einen Einfluss darauf, wie die Lernbeziehungssituation zwischen Ehrenamtlichen und Lernenden ausgestaltet wird. Wenn die Lernbegleiter:innen überwiegend ihr eigenes Literalitätsverständnis im Blick haben, schreibt dies unter Umständen die Wahrnehmung von Lernenden fort, Lesen und Schreiben sei „etwas für andere“, was die Aneignung eines persönlichen Zugangs zur Schriftlichkeit verhindern kann. In Potsdam hat sich bereits herausgestellt, dass beispielsweise die Lebensmittelausgabe der Tafel ein guter Ort ist, um Ehrenamtliche mit Empathie für andere Literalitätserfahrungen zu gewinnen.

3.2 Übergänge schaffen?

Grundsätzlich können Ehrenamtliche über das persönliche Vertrauensverhältnis eine Brücke zwischen formal organisierter Weiterbildung und Formen informellen Lernens sein. Damit sie die Lernenden dazu motivieren, z. B. einen Kurs zu besuchen, müssen sie selbst Einblicke in ein Kursgeschehen haben. Nur wenn Ehrenamtliche wissen, was dort passiert, können sie aus Überzeugung darüber sprechen und motivieren. Sie können Lernenden z. B. den Lernort Volkshochschule zeigen bzw. diese beim Weg dorthin begleiten. In Potsdam wird ein Bindeglied geschaffen, indem Kursleitungen hin und wieder im Lerncafé eingesetzt werden. In Frankfurt wurden Kursleitende in die Schulungen für Ehrenamtliche einbezogen. In Köln hospitierten Ehrenamtliche in Lese- und Schreibkursen.

3.3 Verstetigung erreichen?

Alle drei Projekte teilen die Erfahrung, dass der Betreuungsaufwand in Bezug auf die didaktische, soziale und organisatorische Begleitung der Ehrenamtlichen relativ hoch ist. Diese Aufgabe wird derzeit von den Projektmitarbeitenden übernommen. Eine Fortsetzung oder Etablierung solcher Angebotsstrukturen außerhalb einer Projektförderung stellt daher eine Herausforderung dar.

8 Der Begriff „soziale Milieus“ beschreibt gesellschaftliche Gruppen mit ähnlichen Werthaltungen, Mentalitäten und Prinzipien der Lebensführung. Das soziale Milieu ist auch abhängig von Bildungsgrad, Beruf und Einkommen. Dessen Mitglieder sehen, interpretieren und gestalten ihr Umfeld häufig in ähnlicher Weise (vgl. z. B. Mania 2018).

Der Betreuungsaufwand ließe sich reduzieren, indem den Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern geeignete und leicht zugängliche Materialien zur Verfügung gestellt werden. Stärker standardisierte digitale Unterstützungstools, wie etwa „Startklar-Ehrenamt“ oder das Ehrenamtsportal des DVV, verringern ggf. den anfallenden Betreuungsaufwand. Hierzu wären allerdings auch die digitalen Kompetenzen der ehrenamtlichen Lernbegleiter:innen weiterzuentwickeln. So könnten sie verschiedene Angebote wie etwa das vhs-Lernportal besser nutzen und ein Stück unabhängiger vom pädagogischen Personal vor Ort werden.

Für organisatorische, psychologische und allgemeine persönliche Anliegen gilt es, weitere Akteurinnen und Akteure ins Boot zu holen, die Teile der Begleitung langfristig übernehmen können. Der dezentrale Ansatz könnte etwa über vorhandene Quartiersmanagements weiterverbreitet und die Begleitung der Ehrenamtlichen durch Personal in den Quartieren oder in der Ehrenamtsagentur abgedeckt werden. Für pädagogische und didaktische Fragestellungen braucht es jedoch langfristig professionelle Ansprechpartner:innen aus dem Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung.

Für eine Verstetigung ist es außerdem wichtig, dass die verschiedenen Einrichtungen im Sozialraum die Möglichkeiten einer ehrenamtlichen Lernbegleitung dauerhaft „auf dem Schirm“ haben.

4 Resümee

Alle drei Projekte sehen in der Einbindung von ehrenamtlichen Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit ein großes Potenzial. Dabei bestehen jedoch hinsichtlich der Rollenklarheit und bezogen auf die Grenzziehung zwischen Ehrenamt und Kursleitung besondere Herausforderungen. Auch die Frage, wie eine qualitativ hochwertige Form der Unterstützung gewährleistet werden kann, ist in diesem Kontext nicht einfach zu beantworten. Das Ehrenamt ist immer freiwillig und im Prinzip soll jede:r diese Tätigkeit übernehmen dürfen. Qualitätsstandards, zumindest bezogen auf die Zugangsvoraussetzungen für Ehrenamtliche, sind deshalb schwierig. Der Anspruch an Professionalität und Qualitätsstandards richtet sich zunächst vor allem an die Koordinatorinnen. Die Aufgabe zur Qualitätssicherung liegt in der kontinuierlichen Begleitung und individuellen Unterstützung, und zwar sowohl in Bezug auf pädagogisch-didaktische Inhalte als auch in Bezug auf soziale und psychologische Aspekte. Vor dem Hintergrund, dass Ehrenamtliche als Lehrpersonen und Mitwirkende der Erwachsenen-/Weiterbildung insgesamt noch wenig Beachtung gefunden haben, gibt es ein Forschungsdesiderat und es bestehen weitere Entwicklungsbedarfe in der Bildungspraxis.

Eine abschließende Frage lautet, inwieweit die Lernbegleitung immer eine Brücke in formale Bildungssettings bilden sollte oder ob diese Art der Unterstützung nicht auch ein vollkommen eigenständiges Angebot ist. Sowohl die Studienlage als auch die Praxiserfahrungen zeigen, dass es eine Teilgruppe gibt, die aus verschiede-

nen Gründen nicht oder nicht mehr in einen Kurs gehen wird. Diese Menschen hätten ohne das Angebot einer individuellen Förderung keinen Zugang (mehr) zum Lernen, egal, wie niedrigschwellig und attraktiv Angebote gestaltet werden.

Literatur

- Bremer, H., Pape, N. & Schlitt, L. (2020). Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2020 (Nr. 1), S. 57–70.
- Dietsche, B. (2020). Ehrenamtliche Lernbegleitung in Alphabetisierung und Grundbildung. *ALFA Forum Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, Sommer 2020 (Nr. 97), S. 20–23.
- Dietsche, B. & Glück-Grasmann, D. (2020). Unterstützung der ehrenamtlichen Lernbegleitung in der Grundbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2020 (Nr. 4), S. 48–56.
- Hubertus, P. (2020). Geringe Teilnahme an Alphabetisierungskursen und die Chancen ehrenamtlicher Einzelförderung. *ALFA Forum Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, Sommer 2020 (Nr. 97), S. 16–19.
- Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Abgrenzung der Aufgaben der ehrenamtlichen Lernbegleitung	391
--------	---	-----

Urbane sozialräumliche Einrichtungen als langfristige Lernorte lebensweltorientierter Grundbildung etablieren

ANDRÉ HAMANN

Schlagworte

Verstetigung, Sozialraum, Lernort, Einrichtungen

Keywords

permanent implementation, social space, places of learning, institutions

Abstract Deutsch

Sozialräumliche Einrichtungen sind ideale Anbieter für lebensweltorientierte Grundbildung im urbanen Raum. Durch ihre Beratungs-, Begleitungs- und Betreuungsarbeit kennen sie ihre Zielgruppen. Aufgrund dessen haben sie eine Vorstellung davon, welche Lerninteressen bestehen und welche Grundbildungsthemen und -formate sich für ein Angebot eignen. Der Beitrag geht der Frage nach, wie selbst kleine Einrichtungen trotz Ressourcenknappheit zu dauerhaften Lernorten der lebensweltorientierten Grundbildung werden können.

Abstract English

Institutions located in social areas are ideal providers of environment-oriented basic education in urban areas. They know their target groups and their interests through their counseling, guidance and support work. This allows them to know which learning interests exist and which basic education topics and formats are suitable for a program. The article examines the question of how even small institutions can become permanent places of learning for environment-oriented basic education despite a shortage of resources.

1 Sozialräumliche Einrichtungen als Lernorte lebensweltorientierter Grundbildung

Im Rahmen der AlphaDekade werden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mehrere Projekte durch die „Richtlinie zur Förderung von lebensweltlich orientierten Entwicklungsvorhaben in der Alphabetisierung und Grundbil-

derung Erwachsener“ gefördert, die gemeinsam mit sozialräumlichen Einrichtungen lebensweltliche Grundbildung bewerben und/oder umsetzen. Im Blick der Projekte sind dabei unter anderem sozialräumliche Beratungsstellen, welche auf entsprechende Bildungsangebote verweisen können. Im zweiten Halbjahr 2021 starteten einige dieser Projekte in eine Folgeförderphase mit den Schwerpunkten Transfer und Verstetigung – ein guter Zeitpunkt, um sich mit Möglichkeiten einer Verstetigung lebensweltorientierter Grundbildung im Sozialraum auseinanderzusetzen.

Das Projekt *aktiv-S* (aktive Teilhabe in vernetzten Strukturen) ist ein Projekt der Lernenden Region – Netzwerk Köln e. V., welches bis Ende 2020 mit rund 20 Einrichtungen (z. B. Familienzentren, interkulturelle Zentren, Senioren- und Veedelstreiffs¹, Stadtteilcafés oder Kindertagesstätten) an fast 40 Orten in Köln Grundbildungsangebote für über 750 Teilnehmende umsetzen konnte. Dabei hat sich bestätigt, dass v. a. durch die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Einrichtungen, auch als Lernortpartner bezeichnet, der Zugang zu den potenziellen Teilnehmenden gelingen kann. Die Lernortpartner wiederum profitierten von der Bildungs(management)expertise, die durch das Projektpersonal von *aktiv-S* eingebracht wurde. Längerfristig stellt sich jedoch die Frage, was passiert, wenn diese Projektressource so nicht mehr zur Verfügung steht. Mit dieser Frage ist das Kölner Projekt nicht allein, denn auch andere Vorhaben im Förderschwerpunkt setzen sich mit Nachhaltigkeit, Transfer und Verstetigung auseinander. Bezogen auf eine Verstetigung der Angebote konkretisiert sich die Frage dahingehend, wie sozialräumliche Einrichtungen langfristig zu Lernorten werden bzw. Lernorte bleiben können.

Abschließend wird diese Frage sicher nicht zu beantworten sein. Dies ist einerseits darin begründet, dass der bisherige Zeitraum der Förderung durch das BMBF im Rahmen der eingangs erwähnten Richtlinie kurz ist (etwa im Vergleich zur Arbeitsorientierten Grundbildung). Andererseits hat die Pandemie den Erkenntnisgewinn bei der Umsetzung von Grundbildungsangeboten durch ausbleibende Präsenzangebote sehr stark geschmälert. Bei Überlegungen zur Verstetigung kann es sich daher nur um die Beschreibung gemachter Erfahrungen und die Formulierung weiterer Anknüpfungspunkte handeln, die im weiteren Projekt-/Fördergeschehen eine Rolle spielen können. Für Handlungsempfehlungen ist es zu früh. Der vorliegende Beitrag ist daher aus Projektsicht geschrieben und beschreibt die Erfahrungen des Projekts *aktiv-S*.

In Bezug auf den Begriff Lernort orientiert sich unser Projekt an der Definition von Reich-Claassen (2010): Ein Lernort bezeichnet eine Bildungseinrichtung, die Lernangebote organisiert. Dabei ist laut Siebert zu beachten, dass Lernorte zu den Zielgruppen, Themen, Lernzielen und Methodiken passen müssen (vgl. Siebert 2006).

Im Sozialraum² etablierte Einrichtungen wie die o. g. haben sich für das Projekt als geeignete Lernorte für lebensweltorientierte Grundbildungsangebote im urbanen Raum herausgestellt. Durch ihre Beratungs-, Begleitungs- und Betreuungsarbeit kennen die Mitarbeiter:innen dieser Einrichtungen ihre Zielgruppen und deren Interes-

1 Mit Veedel wird in Köln ein Stadtteil bezeichnet.

2 Sozialraum als Aneignungs- und Lebensraum, anschlussfähig an das Konzept der Lebenswelt (vgl. Deinet 2014).

sen. Außerdem können sie konkrete Problemlagen und Herausforderungen benennen, mit denen die Personen im Alltag konfrontiert sind. Somit haben sie eine Vorstellung davon, welche Lerninteressen und -bedarfe bestehen und welche Grundbildungsthemen und -formate sich für ein Angebot eignen.

Die sozialräumlichen Einrichtungen sind aus unserer Sicht nicht nur durch ihren direkten täglichen Kontakt mit Menschen mit Grundbildungsbedarf geeignet. Auch erfüllen sie die Merkmale, die etwa Mania (2014, S. 14) in Anlehnung an Konzepte der Sozialen Arbeit beschreibt, wenn es um die Erhöhung von Teilnahmen an organisierter Weiterbildung von Menschen sogenannter „bildungsferner Gruppen“ geht:

- *„Bezug auf räumliche Distanzen (Angebote in der Nähe des Wohn- bzw. Arbeitsorts oder am Arbeitsplatz),*
- *Ressourcen- und Lebensweltorientierung (veränderte Ansprachewege über Vertrauenspersonen, bekannte Einrichtungen und Orte; Nutzen- bzw. Alltagsorientierung bei der Themenwahl),*
- *Partizipation der Betroffenen sowie Flexibilität und Offenheit bei der Entwicklung von Lernformaten (Mitbestimmung der Betroffenen bei der Angebotsgestaltung; Lernende als Experten/-innen),*
- *Ortsbezogene Netzwerkaktivitäten und Kooperation (u. a. mit Schulen, Kitas, Nachbarschaftseinrichtungen, Schuldnerberatungsstellen, Seniorenresidenzen usw.).“*

2 Grundbildungsangebote in sozialräumlichen Einrichtungen umsetzen

Nachfolgend werden erste Erkenntnisse zur Umsetzung von Grundbildungsangeboten in sozialräumlichen Einrichtungen formuliert, die nach unserem Ermessen das Potenzial aufweisen, Ansatzpunkte für eine Verstetigung zu liefern.

Häufig bieten Einrichtungen bereits Bildung zu verschiedenen Themen (z. B. Erziehung, Ernährung, Finanzen) in unterschiedlichen Formaten (Gruppenangebote, Einzelberatung, Workshops, Beratungsformate) an. Bei der Kontaktaufnahme mit einer neuen Einrichtung durch unser Projekt ist das Thema Grundbildung daher oft schon bekannt und es besteht ein Interesse daran sich in diesem Bereich noch stärker zu engagieren. Das Feedback im Anschluss an ein, im Rahmen des Projekts umgesetztes, Angebot ist zumeist sehr positiv und es ergeben sich häufig Folgeangebote. Eine Verstetigung bedeutet jedoch, sich selbst (das Projekt) möglichst überflüssig zu machen. Alle für erfolgreiche Grundbildungsangebote notwendigen Ressourcen (personell, finanziell und organisatorisch) müssen auch ohne das Projekt zur Verfügung stehen.

2.1 Vorhandene Ressourcen der Einrichtungen

Viele sozialräumliche Einrichtungen bringen neben dem Zugang zu den Zielgruppen, dem Wissen über mögliche passende Angebote und dem Interesse an Bildungs-

angeboten weitere Faktoren mit, welche eine Durchführung lebensweltorientierter Grundbildungsangebote begünstigen:

- Es sind Räume inkl. Infrastruktur vorhanden, in denen Gruppenformate durchgeführt werden können.
- Potenzielle Teilnehmende kennen den Einrichtungsort aus ihrem Alltag, sodass er ihnen vertraut ist.
- Die Einrichtungen befinden sich häufig im Sozialraum und sind dadurch gut zu erreichen.
- Die Einrichtungen sind gut vernetzt. Der regelmäßige Austausch in sozialräumlichen Netzwerken, die gegenseitige Unterstützung und im besten Fall ein aktives Quartiersmanagement³ sind vorhanden.
- Die Einrichtungen sind gemeinwohl- und nicht gewinnorientiert. Dadurch haben sie Zugang zu entsprechenden Fördermitteln und sind für Ehrenamtliche attraktiv.
- Die Einrichtungen sind dazu bereit, sich an der Finanzierung des Angebots in Form eines Eigenanteils zu beteiligen (bei *aktiv-S* in Höhe von 10 Prozent des Honorars der Trainer:innen).

Diese Punkte treffen sowohl auf Einrichtungen zu, die bereits Bildung anbieten, als auch auf solche, für die Bildungsangebote ein neues Betätigungsfeld darstellen. Sie bieten somit gute Voraussetzungen für eine projektunabhängige Verstärkung.

2.2 Unterstützungsmöglichkeiten durch das Projekt *aktiv-S*

Das Projekt *aktiv-S* begleitet das Grundbildungsangebot vom Anfang bis zum Ende und unterstützt immer dann, wenn es notwendig ist. Dabei spielen organisatorische Aufgaben, didaktische Überlegungen und finanzielle Aspekte eine Rolle:

- Wir analysieren den Sozialraum und machen unser Projekt und lebensweltorientierte Grundbildung im Sozialraum bekannt.⁴ Einrichtungen erhalten so einen Anreiz, ihr Angebotsportfolio zu erweitern. Wir kontaktieren dazu die einzelnen Einrichtungen direkt und präsentieren unser Vorhaben in Rahmen von Netzwerktreffen.
- Wir klären gemeinsam mit den Einrichtungen die spezifischen Grundbildungsbedarfe, besprechen die inhaltliche Konzeption der Angebote und organisieren die Ansprache und Gewinnung von Teilnehmenden. Dabei kommen thematische Impulse auch direkt von Gruppen, die schon länger bei den Einrichtungen beheimatet sind (Gesprächskreise, Selbsthilfegruppen etc.).
- Wir engagieren erfahrene Grundbildungstrainer:innen und kümmern uns um die dazugehörigen formalen Aspekte.
- Wir sprechen mit den Einrichtungen die Dauer, den Inhalt, den Aufbau und den Umfang des Grundbildungsangebots ab.
- Wir finanzieren einen Großteil des Angebots.

3 Mit dem Begriff Quartiersmanagement werden Koordinierungsstellen bezeichnet, die mit Büros in Stadtteilen vertreten sind.

4 Einen Einblick in unsere Anspracheaktivitäten finden Sie im Beitrag von Lück & Redder in diesem Band.

- Wir kümmern uns um alle auftretenden Probleme (wie etwa unregelmäßige Teilnahmen oder Konflikte zwischen Trainerinnen/Trainern und Teilnehmenden) während der Umsetzungsphase.

Soll das Projekt im Sinne einer Verstetigung überflüssig werden, so müssen auch diese beschriebenen Aufgaben erledigt werden.

2.3 Finanzierung der Angebote

Die Förderung von (lebensweltorientierten) Grundbildungsangeboten ist je nach Bundesland höchst unterschiedlich. Sie variiert von keiner Förderung, wie beispielsweise in Nordrhein-Westfalen, bis hin zu einer Bereitstellung von Landesmitteln wie etwa in Bayern. Auch eine gezielte Nutzung der Fördermöglichkeiten durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) für Grundbildung wird in einigen Bundesländern praktiziert. An vielen Standorten wurden auch Grundbildungszentren und/oder Fach- und Koordinierungsstellen eingerichtet, die z. T. bei der Umsetzung von Grundbildungsangeboten verschiedener Anbieter unterstützen. Einige Bundesländer haben die Grundbildung bereits in ihre jeweiligen Weiterbildungsgesetze aufgenommen.⁵

Zu Beginn des Projekts haben wir damit gerechnet, dass deutlich mehr Einrichtungen Schwierigkeiten mit dem Erbringen eines 10-prozentigen Eigenanteils für die Honorare der Trainer:innen haben würden. Sozialräumliche Einrichtungen haben jedoch häufig Zugriff auf lokale Fördermöglichkeiten, die auch für Grundbildungsangebote eingesetzt werden können. Am zugänglichsten sind dabei Mittel aus strategischen Stadtentwicklungsprogrammen. Diese Mittel finden sich in verschiedenen Förderprogrammen – in Köln etwa in Form von bezirksorientierten Mitteln, welche direkt von den Bezirksvertretungen bewilligt werden, oder Mitteln aus dem sozialräumlichen Förderprogramm „Starke Veedel – Starkes Köln“. Größere Einrichtungen, wie unsere Kooperationspartner SKM Köln – Sozialdienst Katholischer Männer e. V. und der Caritasverband für die Stadt Köln e. V., haben zudem Zugriff auf Stiftungsmittel.

Betrachtet man die thematische Bandbreite lebensweltorientierter Grundbildungsangebote, ergeben sich noch deutlich mehr Anknüpfungspunkte für Finanzierungen. Eine Vielzahl von Förderungen für Bildung in Bereichen wie Inklusion, Integration, Gesundheit, politische Bildung, Demokratieförderung etc. könnten ggf. – bei geschickter Verzahnung – für die Finanzierung von Grundbildungsangeboten genutzt werden.⁶

Den genannten Förderungen ist gemein, dass sie zumeist nur die Angebote an sich fördern. Eine strukturelle bzw. personelle Förderung der Einrichtungen, um Grundbildung dauerhaft in das eigene Portfolio aufzunehmen, ist damit nicht verbunden.

5 Die „Tabellarische Übersicht der Strukturen Arbeitsorientierter Grundbildung (AoG) in den 16 Bundesländern“ (Stand 06/2020) bietet einen Überblick zu Fördermöglichkeiten und Gesetzgebungen der einzelnen Bundesländer bezogen auf Grundbildung: <https://bit.ly/343XPTx>
Ein Überblick über die Förderung lebensweltorientierter Grundbildungsangebote existiert derzeit nicht.

6 Einen guten Überblick bietet u. a. die Förderdatenbank Bund, Länder und EU des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie. Verfügbar unter: <http://www.foerderdatenbank.de/>

Einen einfachen oder gar einheitlichen Zugang zu Fördermitteln für Grundbildung gibt es nicht. Möglichkeiten der Finanzierung von Grundbildung müssen aktuell überwiegend von Einrichtungen aktiv gesucht und gefunden werden und die Finanzierung ist nicht die einzige Hürde, die es zu überwinden gilt. Ohne die Unterstützung bei der Organisation der Angebote, der Teilnehmendengewinnung, der Suche nach qualifizierten Trainerinnen und Trainern oder in den didaktischen Planungsprozessen sind Grundbildungsangebote in einer akzeptablen Qualität nicht denkbar. Zusammengefasst: Es braucht Kümmerer, die das Thema in die Hand nehmen und sich verantwortlich fühlen.

Da das Betätigungsfeld für viele Einrichtungen völlig neu ist, ist nicht zu erwarten, dass perspektivisch eine Personalressource bei den Einrichtungen entsteht. Trotzdem lohnt es sich, an (auch kleinen) Einrichtungen als Lernortpartner festzuhalten, da sie durch eigene Strukturen und Beratungsangebote über gute und vielfältige Zugänge zur Zielgruppe der Menschen mit Grundbildungsbedarf verfügen. Es stellt sich bei diesen kleineren Einrichtungen noch drängender die Frage, wer die Aufgabe des Kümmerers übernehmen kann.

2.4 Anschluss an bereits existierende Unterstützungsstrukturen

Denkt man einen Schritt weiter, geht es um die Frage, an welche bereits existierenden lokalen Unterstützungsstrukturen oder Maßnahmen Grundbildung angebunden werden kann – auch dann, wenn der Begriff Grundbildung konzeptionell in diesen Settings zunächst nicht mitgedacht wird. Zur Veranschaulichung der Möglichkeiten sollen hier drei Beispiele genannt werden.

Zu verschiedenen Themenfeldern gibt es sozialräumliche Netzwerke, in denen sich unterschiedliche Beteiligte regelmäßig treffen, austauschen und gegenseitig unterstützen. Ein lokales Beispiel für diese Netzwerkarbeit ist seit 2010 die Zusammenarbeit von Einrichtungen in zurzeit 15 Kölner Sozialraumgebieten. Diese Gebiete wurden von der Stadt Köln im Rahmen des Programms „Lebenswerte Veedel“ definiert und umfassen jeweils mehrere Stadtteile („Veedel“). Koordiniert werden diese Sozialräume jeweils von Sozialraumkoordinationen.⁷ Die aus dieser Zusammenarbeit für die Einrichtungen entstehenden Synergien werden u. a. bei der Erschließung von Fördermöglichkeiten oder für die Durchführung gemeinsamer Angebote genutzt. Auch Grundbildung lässt sich als Netzwerkaufgabe denken. Arbeiten mehrere Einrichtungen gemeinsam an einem Angebot, wird es breiter beworben, es ist bedarfsgerechter und die Kosten für die einzelne Einrichtung sind niedriger. Gebündelte Aktivitäten verhindern zudem Redundanzen.

Vielversprechend ist weiterhin eine Anbindung des Themas an das in vielen urbanen Bereichen bereits vorhandene Quartiersmanagement. Das Quartiersmanagement ist als eine investitionsbegleitende Maßnahme des bundesweiten Städtebauförderprogramms „Soziale Stadt“ gestartet und in Form von Koordinierungsstellen mit Büros in Stadtteilen vertreten. Sie agieren als eine Schnittstelle zwischen Stadtteil-

⁷ Das Rahmenkonzept der Sozialraumkoordination ist verfügbar unter: <https://sozialraumkoordination.koeln/konzept.html>.

bewohnerinnen und -bewohnern, Anbietern/Einrichtungen und Stadt-/Bezirksverwaltung. Dabei unterstützen sie diese aktiv bei der Umsetzung von Vorhaben im Sozialraum (vgl. BMUB 2016). In der Broschüre „Quartiersmanagement Soziale Stadt – Eine Arbeitshilfe für die Umsetzung vor Ort“ werden sozialräumliche Einrichtungen explizit als Bildungspartner erwähnt (vgl. ebd., S. 34). Die Sozialraumkoordination und das Quartiersmanagement weisen in ihrer Ausrichtung und ihrem Handlungskonzept viele Überschneidungen auf und dienen als Beispiele für langfristig angelegte Strukturförderungen in den Stadtteilen.

Die Anbindung von Grundbildung kann auch in Maßnahmen gelingen, die in ihrer Laufzeit begrenzt sind und keinen direkt sichtbaren Bildungsbezug aufweisen. Interessant sind dabei z. B. Maßnahmen, die mit dem Thema „Wohnen“ arbeiten. Häufig findet hier eine Verknüpfung zwischen den Bereichen Nachbarschaft, Bildung, Beteiligung und Aktivierung statt.⁸

Grundbildung im Sozialraum lässt sich vielfältig anbinden. Wenn Grundbildungsangebote durch diese Anbindung ein etablierter Teil der sozialräumlichen Bildungslandschaft werden, wäre dies ein großer Schritt in Richtung Verstetigung.

3 Fazit

Es scheint unwahrscheinlich, dass jede einzelne sozialräumliche Einrichtung perspektivisch zum Grundbildungsanbieter wird. Tatsächlich ist dies weder notwendig noch sinnvoll für die Verstetigung lebensweltorientierter Grundbildung. Sozialräumliche Einrichtungen können jedoch zu Lernorten werden, indem sie durch die Anbindung vorhandener Unterstützungsstrukturen Angebote realisieren, die für ihre jeweils eigene Zielgruppe relevant sind.

Die sozialräumlichen Projekte der AlphaDekade können Einrichtungen durch Professionalisierungsangebote unterstützen. Neben dem Aspekt der Sensibilisierung für den Themenkomplex Grundbildung könnten mit den Einrichtungen Wege durchdacht und erprobt werden, wie Angebote im sozialräumlichen (Akteurs-)Kontext realisiert werden können. Einrichtungen und ihre Mitarbeiter:innen würden so nicht zu professionellen Bildungsmanagerinnen und -managern ausgebildet werden. Vielmehr lernen sie, vorhandene Ressourcen und Fördermöglichkeiten nicht einfach „passiv zu übernehmen, sondern sich aktiv gestaltend mit ihnen auseinanderzusetzen“ (Schemmann 2021, S. 152), um diese in einer neuen Rolle als „institutionelle Unternehmer“ für Grundbildungsangebote umzudeuten und zu nutzen (vgl. ebd.).

Auch wenn es zunächst aufwendiger erscheint, so lohnt es sich auch mit kleinen sozialräumlichen Einrichtungen gemeinsam Grundbildungsangebote zu erproben. Durch ihre Bekanntheit im Sozialraum sowie die Aufgaben, die bereits erfüllt werden, können sie schneller als große, etablierte Grundbildungsanbieter die „gegenseitige Fremdheit“ (Bremer & Lesky 2017, S. 18) zwischen Bildungseinrichtung und poten-

8 z. B. die zweijährige Maßnahme „Zuhause im Veedel – Aktivierung, Beteiligung und Wohnumfeldpflege im Quartier – Chorweiler Mitte“ (vgl. Stadt Köln 2019)

ziellen Teilnehmenden überwinden. So erhalten Projekte einen sehr direkten und tiefen Einblick in die Grundbildungsbedarfe verschiedener Personen und die damit evtl. verbundenen Teilhabe einschränkungen im Alltag.

Literatur

- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) (2016). *Quartiersmanagement Soziale Stadt. Eine Arbeitshilfe für die Umsetzung vor Ort*. Bonn.
- Bremer, H. & Lesky, M. (2017). Es besteht oft eine gegenseitige Fremdheit, die ein Stück weit überwunden werden muss. Gespräch mit Prof. Dr. Helmut Bremer über Aufsuchende Bildungsarbeit. *dis.kurs. Das Magazin der Volkshochschulen*, 2017 (Nr. 4), S. 17–19.
- Deinet, U. (2014). Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit. *sozialraum.de*, 2014 (Nr. 1). Verfügbar unter <https://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php> (Zugriff am: 25.10.2021).
- Mania, E. (2014). Lernen im Quartier. Sozialraum in der Erwachsenenbildung: Ein Blick in die Praxis und Wissenschaft. *EB Erwachsenenbildung*, 2014 (Nr. 3), S. 14–17. Verfügbar unter https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/eb-erwachsenenbildung/artikel/shop/detail/name/_/0/1/EBZ1403W014/facet/EBZ1403W014////////nb/0/category/731.html (Zugriff am: 25.10.2021).
- Reich-Claassen, J. & Tippelt, R. (2010). Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2010 (Nr. 2), S. 11–21.
- Schemmann, M. (2021). Bedingungen und Faktoren erfolgreicher Institutionalisierung Arbeitsorientierter Grundbildung. In *Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (Hrsg.), Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*, (2021), S. 151–160. Bielefeld: wbv Publikation.
- Siebert, H. (2006). Lernorte. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2006 (Nr. 4), S. 20–21. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/id/3459/about/html> (Zugriff am: 25.10.2021).
- Stadt Köln (2019). *Bedarfsfeststellungsbeschluss zur Maßnahme 5.0.2 „Zuhause im Veedel – Aktivierung und Beteiligung im Quartier Sozialraum Blumenberg, Chorweiler und Seeburg-Nord“*. Ratsinformationssystem der Stadt Köln. Verfügbar unter https://ratsinformation.stadt-koeln.de/vo0050.asp?__kvonr=86591 (Zugriff am: 25.10.2021).

Verstetigung lebensweltlich orientierter Projektansätze in den Regelstrukturen am Beispiel der Bundesländer Bayern und Schleswig-Holstein

HELLA KRUSCHE, PETRA MUNDT

Schlagworte

Verstetigung, Bayern, Schleswig-Holstein

Keywords

permanent implementation, Bavaria, Schleswig-Holstein

Abstract Deutsch

Der vorliegende Beitrag behandelt die Verstetigung von Projektergebnissen in den Regelstrukturen für die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener am Beispiel der Förderprojekte *Alpha-Kooperativ* in Bayern und *KonsumAlpha* in Schleswig-Holstein. Zum einen werden die Gelingensfaktoren für eine erfolgreiche Verstetigung in den Strukturen einer flächendeckenden Projektförderung in Bayern dargestellt. Zum anderen werden die in Schleswig-Holstein geschaffenen regionalen Infrastrukturen und die Strategien für die Verstetigung von Projektergebnissen beschrieben. In beiden Bundesländern zeigt sich, dass eine notwendige Gelingensbedingung für die Verstetigung von Projektergebnissen darin besteht, diese in den vorhandenen Regelstrukturen verfügbar und leicht zugänglich zu machen.

Abstract English

The present article deals with the implementation of project results in the rule structures for literacy and basic education for adults using the example of the funding projects *Alpha-Kooperativ* in Bavaria and *KonsumAlpha* in Schleswig-Holstein. In *Alpha-Kooperativ*, the success factors for a consolidation in the structures of project funding with area coverage are presented. In *KonsumAlpha*, the regional infrastructures created in Schleswig-Holstein and the strategies for stabilizing project results are described. In both federal states it can be seen that a necessary condition of success for the dissemination and permanent implementation of project results is to make them available and easily accessible in the existing rule structures.

1 Einführung

Die Projektförderungen der AlphaDekade (2016–2026)¹ für die arbeits- und lebensweltlich orientierte Alphabetisierung und Grundbildung haben für die praktische Grundbildungsarbeit einen wahren Innovationsschub ausgelöst. Zu den Ergebnissen zählen erfolgreich erprobte Vorgehensweisen für die Ansprache, Beratung und Vermittlung von Erwachsenen mit Alphabetisierungsbedarf in passgenaue Lernangebote, die Schaffung von Strukturen für Kooperationen zwischen Bildungs- und Sozialpartnern, Lehr- und Lernkonzepte, Materialien, Medien und Plattformen.

Die bisher erzielten Ergebnisse der zahlreichen Förderprojekte wirken zweifellos strukturbildend und haben das Potenzial, die Quantität und Qualität der Lernangebote für die Alphabetisierung und Grundbildung bundesweit maßgeblich zu erhöhen. Voraussetzung hierfür ist aber ihre zeitnahe und gelingende Überführung in die vorhandenen Regelstrukturen, die Bildungseinrichtungen, Sozialpartner und zivilgesellschaftliche Akteure bei sich vor Ort in den Ländern vorfinden. Zwar gehören die Transferfähigkeit der in den Förderprojekten erzielten Ergebnisse, ihre Bekanntmachung und Verbreitung zu den Aufgaben, die die Projektträger erfüllen. Dennoch stellt die Nutzung und dauerhafte Implementierung der Projektergebnisse in den vorhandenen Regelstrukturen eine große Herausforderung dar, denn schon die Beschaffung der Informationen über neu entwickelte Konzepte und Produkte kostet Zeit und ihre praktische Nutzung erfordert neben der Um- und Neuplanung von Lernangeboten auch zusätzliche Fortbildungen für das planende, beratende und lehrende Bildungspersonal. Die in der AlphaDekade eingerichtete Anschlussförderung für Projektträger zum Transfer der erzielten Ergebnisse erleichtert es den Bildungsträgern sowie Akteurinnen und Akteuren vor Ort, die neu entwickelten Angebots-, Lehr- und Lernkonzepte, Materialien und Medien in die eigenen Arbeits- und Verwendungskontexte zu übernehmen. Damit ihnen dies trotz ihrer knappen personellen und finanziellen Ressourcen dauerhaft gelingt, brauchen sie jedoch einen organisierten Zugang zu den entwickelten Produkten aus den Förderprojekten. Ein zentraler Gelingensfaktor für die Verstetigung von Projektergebnissen besteht darin, diese in den vorhandenen Regelstrukturen verfügbar und leicht zugänglich zu machen.

Die Kultusministerkonferenz hat die besondere Bedeutung der Regelstrukturen für die Verstetigung der in den Förderprojekten erreichten Ergebnisse erkannt und mit Beschluss vom 15.02.2018 ein 10-Punkte-Programm der Länder für die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung² vereinbart. Der Beschluss sieht im ersten Punkt die Förderung der Angebotsstrukturen für die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener vor. Hierfür streben die Länder an, „sowohl die im Rahmen der Nationalen Strategie mit erheblichen ESF³- und eigenen Mitteln eingeführten Förderbereiche als auch die von den Ländern geförderten und getragenen Regel-

1 www.alphadekade.de

2 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_02_15-Nationale-Dekade-Alphabetisierung-Grundbildung.pdf

3 Europäischer Sozialfonds

strukturen für die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener bis 2026 zu sichern und gegebenenfalls bedarfsgerecht auszubauen“.

Die Länder verfolgen verschiedene Ansätze für den Ausbau der Regelstrukturen im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung. Daraus ergeben sich aus Sicht der Projektträger unterschiedliche Strategien, um ihre Projektergebnisse dauerhaft in die Grundbildungspraxis ihrer Länder zu überführen. Im Folgenden werden zwei Beispiele für die Verstetigung von Projektergebnissen anhand der Förderprojekte *Alpha-Kooperativ*⁴ in Bayern und *KonsumAlpha*⁵ in Schleswig-Holstein vorgestellt.

Projektbeteiligte im Bereich der Erwachsenenbildung sind die Landesverbände der Volkshochschulen in Bayern und Schleswig-Holstein. Der Bayerische Volkshochschulverband e. V. (bvvh) ist der Koordinator des Projektes *Alpha-Kooperativ* und der Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holstein e. V. ist gemeinsam mit der Europa-Universität Flensburg und der Verbraucherzentrale Schleswig-Holstein e. V. Partner im Projekt *KonsumAlpha*.

Beide Landesverbände betreiben seit Jahrzehnten die Programmentwicklung für die Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener und unterhalten Fortbildungsprogramme für das planende, beratende und lehrende Bildungspersonal. Aufgrund ihrer einschlägigen Expertise wurden beide Landesverbände von den zuständigen Kultusministerien im Jahr 2012 im Zuge der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz vereinbarten „Gemeinsamen Nationalen Strategie für die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland“ als „Fach- und Koordinationsstelle auf Landesebene“ benannt. In dieser Funktion bilden sie einen Teil der Regelstrukturen ihrer Länder und wirken in Zusammenarbeit mit den zuständigen Kultusministerien an deren Ausgestaltung und Weiterentwicklung aktiv mit.

2 Regelstrukturen in Bayern und Schleswig-Holstein

Beim Auf- und Ausbau der Regelstrukturen für Alphabetisierung und Grundbildung wurden seit 2012 in Bayern und Schleswig-Holstein unterschiedliche Wege eingeschlagen. Die Regelstrukturen werden zum besseren Verständnis der Vorgehensweisen für eine dauerhafte Nutzung und Implementierung der Ergebnisse der Förderprojekte *Alpha-Kooperativ* in Bayern und *KonsumAlpha* in Schleswig-Holstein kurz dargestellt.

Flächendeckende Projektförderung in Bayern

In Bayern wird der flächendeckende Ansatz verfolgt, möglichst vielen Trägern mit finanzieller Förderung im Landesprogramm *ALPHA+ besser lesen und schreiben*⁶ die Durchführung von Kursen zur Alphabetisierung und Grundbildung von erwachsenen Personen zu ermöglichen, die aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen

4 <https://www.alpha-kooperativ.de>

5 <https://www.vhs-sh.de/thema/projekte/konsumalpha/>

6 https://regierung.niederbayern.bayern.de/aufgaben/37686/37696/leistung/leistung_46028/index.html

Kompetenzen nicht in der Lage sind, in angemessener Form am beruflichen und gesellschaftlichen Leben teilzuhaben.

Dieses Landesprogramm des Freistaates Bayern wurde zum 01.10.2013 in der Zuständigkeit des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus eingerichtet. Es bildet das Herzstück der bayerischen Regelstrukturen und wurde im Laufe der Jahre in Zusammenarbeit zwischen dem bayerischen Kultusministerium und dem Landesverband der bayerischen Volkshochschulen zu einer Regelförderung für Alphabetisierung und Grundbildung weiterentwickelt. Bei der Vorbereitung des Landesprogramms im Jahr 2012 wurde die richtungsweisende Entscheidung getroffen, die Förderung für die Alphabetisierung Erwachsener nicht auf bestimmte Zielgruppen oder Handlungsfelder zu begrenzen, damit die geförderten ALPHA+ Kurse flexibel an die konkreten Bedarfe vor Ort angepasst werden können. Um eine flächendeckende Inanspruchnahme des Förderprogramms zu erzielen, wurde der Kreis der Zuwendungsempfänger:innen nicht auf die Mitgliedseinrichtungen der staatlich anerkannten Landesorganisationen der Erwachsenenbildung in Bayern und Träger auf Landesebene⁷ begrenzt, sondern auf alle gemeinnützigen Träger ausgeweitet, die Erwachsene mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache in ihrer Lebens- und Arbeitswelt erreichen. In seiner Funktion als Fach- und Koordinierungsstelle verbreitet der Bayerische Volkshochschulverband trägerübergreifend in ganz Bayern die Informationen über die Förderung und unterstützt alle interessierten Träger bei der Planung, Konzeption und Durchführung der sogenannten „ALPHA+ Kurse“.

Seit 2012 zielen sämtliche Antragstellungen des Bayerischen Volkshochschulverbandes für Projekte zur Entwicklung und Erprobung von Kooperationen und Lehr- und Lernkonzepten für die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener darauf ab, die Inanspruchnahme des Landesprogramms *ALPHA+ besser lesen und schreiben* flächendeckend voranzutreiben. Die angestrebten Projektergebnisse werden von vornherein zur Verwertung für die Konzeption und Umsetzung von ALPHA+ Kursen geplant, um die Anzahl der beteiligten Träger und die Qualität dieser Kurse kontinuierlich zu erhöhen. Die konkrete Zielsetzung für das Projekt *Alpha-Kooperativ* besteht darin, innerhalb von zwei Jahren nach dem Projektabschluss ein Drittel mehr Träger am Landesprogramm zu beteiligen als bisher und die jährlich durchgeführten ALPHA+ Kurse zu verdoppeln.

Bis 2019 haben rund 80 Träger regelmäßig ALPHA+ Kurse in Bayern durchgeführt, davon nahezu 90 Prozent Volkshochschulen. Für die Planung, Organisation und Durchführung der ALPHA+ Kurse kooperieren die Volkshochschulen vor Ort in ihren Gemeinden mit zahlreichen weiteren Einrichtungen. Als Initiatoren der ALPHA+ Kurse übernehmen sie die finanz- und verwaltungstechnische Abwicklung der Förderung im Landesprogramm *ALPHA+ besser lesen und schreiben*. Aufgrund der pandemiebedingten Untersagung des Präsenzbetriebes an Bildungseinrichtungen in den Jahren 2020 und 2021 haben zahlreiche bewilligte ALPHA+ Kurse nicht stattgefunden. Damit sich die Träger nicht aus der Förderung zurückziehen, sondern stattdessen Vorbereitungen für den Neustart ihrer Kurse treffen, informiert sie der Bayeri-

7 <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEbFoeG-2>

sche Volkshochschulverband intensiv über die im Projekt *Alpha-Kooperativ* neu entwickelten Lernkonzepte und berät bezüglich der Ansprache geeigneter Kooperationspartner, da für den Erhalt der Regelstrukturen in Bayern eine zügige Wiederaufnahme der ALPHA+ Kurse dringend erforderlich ist.

Regionaler Ausbau professioneller Infrastrukturen in Schleswig-Holstein

Der VHS-Landesverband und die Volkshochschulen in Schleswig-Holstein engagieren sich seit Ende der 1970er-Jahre im Bereich der Alphabetisierung. Ziele sind der Erhalt und Ausbau des Bereichs für einen nachholenden Erwerb von Grundbildung für Erwachsene, verbunden mit dem Anspruch, für alle ein Beratungs- und Kursangebot in erreichbarer Nähe zu etablieren. In der Geschäftsstelle des Verbandes ist die Alphabetisierung und Grundbildung seit 1984 mit hoher Kontinuität personell verankert. Der Landesverband der Volkshochschulen in Schleswig-Holstein hat erfolgreich darauf hingewirkt, eine professionelle Infrastruktur für die Alphabetisierung und Grundbildung in den Regionen Schleswig-Holsteins⁸ zu schaffen.

Die Struktur der Grundbildungsarbeit in Schleswig-Holstein hat dabei verschiedene Säulen. Dies sind zum einen Kurse, in denen deutschsprachige Erwachsene lesen und schreiben lernen können. Diese Kurse finden regelmäßig an 25 regional verteilten Volkshochschulen statt. Die Teilnehmenden lernen in kleinen Gruppen, was sie für die Bewältigung ihres Alltages oder für ihren Beruf benötigen. Der Unterricht wird von Kursleitenden auf Honorarbasis erteilt, wobei die Honorarkosten zu einem Drittel aus Landesmitteln bezuschusst werden.

Zum anderen bilden fünf Regionalstellen für Alphabetisierung und Grundbildung in Schleswig-Holstein eine starke Infrastruktur. Die Regionalstellen arbeiten hauptberuflich mit jeweils 0,5 Personalstellen an den Volkshochschulen in Norderstedt, Oldenburg in Holstein, Rendsburg, Husum und beim Verein Volkshochschulen in Dithmarschen. Die Personalstellen werden vom Land Schleswig-Holstein mit Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds finanziert. Der VHS-Landesverband fungiert als Projektträger und koordiniert die Arbeit der Regionalstellen.

Diese fünf Regionalstellen haben ein breites Aufgabenspektrum mit besonderem Fokus auf der Alphabetisierung. Zu ihren Aufgaben gehören die Aufklärung und Beratung der betroffenen und interessierten Bevölkerung und die Information und Unterstützung öffentlicher und privater Einrichtungen, die mit Betroffenen zu tun haben. Darüber hinaus unterstützen die Regionalstellen die Volkshochschulen bei der Einrichtung und Durchführung bedarfsgerechter Alphabetisierungsangebote für die Zielgruppe der deutschsprachigen Erwachsenen und von Kursen zur Lese- und Schreibförderung für Erwachsene mit Deutsch als Zweitsprache. Trägerübergreifend führen sie Beratungen und Fortbildungen für Kursleiter:innen interessierter Einrichtungen durch.

Die Bemühungen des VHS-Landesverbandes um einen Ausbau der Regelstrukturen für die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener führten im Septem-

8 Liste der Kursstandorte, Regionalstellen und Grundbildungszentren im Landesverband Schleswig-Holstein: https://www.vhs-sh.de/fileadmin/docs/Downloads/Programmbereiche/Grundbildung/VHS-Liste_Alphakurse_2021.pdf

ber 2020 zur Eröffnung von drei Grundbildungszentren⁹ an den Volkshochschulen Itzehoe, Kiel und Lübeck. Die Grundbildungszentren werden aus Mitteln des Landes Schleswig-Holstein in der Zuständigkeit des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur gefördert. Träger des Gesamtprojekts ist der VHS-Landesverband. Ein weiteres Grundbildungszentrum wurde mit Mitteln des Landkreises (Rendsburg-Eckernförde) finanziert und an der Volkshochschule Rendsburg eingerichtet. Die neu gegründeten Grundbildungszentren tragen zu einer wesentlichen Erweiterung des Grundbildungsangebotes bei. Sie sind nicht ausschließlich auf geringe Literalität fokussiert, sondern nehmen zusätzlich die Rechenfähigkeiten, digitale Kompetenzen und insbesondere die Schnittstellen zu Lernbedarfen für den nachholenden Erwerb von Schulabschlüssen in den Blick.

Der Landesverband der Volkshochschulen in Schleswig-Holstein beteiligt sich seit 2007 im Rahmen der Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung und der AlphaDekade aktiv an Förderprojekten. Er verfolgt dabei die Zielsetzungen, die Wirksamkeit der Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit für nachholende Grundbildung kontinuierlich zu stärken, neue erwachsenengerechte und lebensnahe Konzepte für die Beratung und den Unterricht zu entwickeln und diese Konzepte in den geschaffenen Regelstrukturen für alle interessierten Einrichtungen leicht zugänglich zu machen.

3 Strategien zur Verstetigung der Ergebnisse des Projektes *Alpha-Kooperativ*

Die Ergebnisse umfassen über 20 transferfähige Lernkonzepte¹⁰, die in direkter Zusammenarbeit der vier Verbundpartner¹¹ des Projektes *Alpha-Kooperativ* und Einrichtungen im Sozialraum entwickelt wurden. Dabei erfolgt die Verstetigung der Lernkonzepte durch ihre Umsetzung in ALPHA+ Kursen im Rahmen der bayerischen Regelförderung *ALPHA+ besser lesen und schreiben*. Als Grundvoraussetzung für die geplante Verstetigung wurden die Lernkonzepte im Projekt *Alpha-Kooperativ* förderkonform entwickelt. Förderfähig sind alle Erwachsenen ab dem vollendeten 15. Lebensjahr, die entweder im Lesen und/oder Schreiben das Alpha-Level 4 noch nicht erfüllen. Die Mindestanforderungen für ein förderfähiges Lernangebot sind drei Teilnehmende und 60 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten. Weitere Voraussetzungen der Förderfähigkeit beziehen sich auf die Qualifikation der Lehrkräfte¹² und die Qualität des Unterrichts, zu dem die integrierte Erhebung der Lernfortschritte nach Alpha-

9 Grundbildungszentren in Schleswig-Holstein: <https://www.vhs-sh.de/thema/grundbildungszentren/>

10 Im Projekt *Alpha-Kooperativ* entwickelte Lernkonzepte: https://ttwportal.vhs-bayern.de/web/ttwbv.nsf/id/alpha-kooperativ_lernkonzepte_de

11 Verbundpartner im Projekt *Alpha-Kooperativ* sind die Volkshochschulen SüdOst gGmbH im Landkreis München, Marktoberdorf e. V. im Landkreis Ostallgäu, Mainburg e. V. im Landkreis Kelheim und Donna Mobile AKA e. V. im Stadtgebiet München.

12 Pädagogisches oder DaZ-DaF Studium und Zertifikat ProGrundbildung oder Zulassung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge für Alphabetisierungskurse, anderweitige vergleichbare Qualifikationen nach Einzelfallentscheidung

Levels gehört. Nachfolgend werden Gelingensfaktoren für eine erfolgreiche Verstetigung dargestellt.

Ein wichtiger Erfolgsfaktor ist, dass die vier Verbundpartner im Projekt *Alpha-Kooperativ* in ihren Landkreisen und Städten neben allgemein- und berufsbildenden Schulen vor allem solche Einrichtungen für die Mitarbeit an den Lernkonzepten gewinnen konnten, die überregional tätigen Organisationen angehören. Dazu zählen die AOK-Direktion Kelheim¹³, Migrationsdienste in Trägerschaft der freien Wohlfahrtspflege¹⁴, Geschäftsstellen der Lebenshilfe Bayern¹⁵ und Einrichtungen des Bayerischen Roten Kreuzes¹⁶. Ein für die Verstetigung in ALPHA+ Kursen wichtiger Erfolgsfaktor ist die Bereitschaft der oben genannten Einrichtungen, in ihren eigenen überregionalen Organisationsstrukturen für die Umsetzung der Lernkonzepte in Kooperation mit Bildungsträgern zu werben und Referenzschreiben auszustellen. Die Vorlage dieser Referenzen erleichtert es den Trägern von ALPHA+ Kursen, Anbahnungsgespräche mit Kooperationspartnern vor Ort zu führen, um sie für eine aktive Mitwirkung bei der Ansprache der Teilnehmer:innen und Organisation der Lernangebote zu gewinnen.

Damit die Kooperation mit den Einrichtungen im Sozialraum nicht auf die Vermittlung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern beschränkt bleibt, sondern für eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Lernangebote nach dem Modell der Trägerkooperationen im Projekt *Alpha-Kooperativ* genutzt wird, hat der bvv im Verlauf des Projektes *Alpha-Kooperativ* die Fortbildung „Grundbildung vor Ort“¹⁷ für das planende Bildungspersonal entwickelt, erprobt und in sein Fortbildungsprogramm implementiert.

Der besondere Erfolgsfaktor für die Akzeptanz der Lernkonzepte bei den Kooperationspartnern im Projekt *Alpha-Kooperativ* besteht in einem Aufgreifen konkreter Lernanlässe, welche die Kooperationspartner selbst im Kontext ihrer eigenen Aufgabenfelder identifiziert haben. Teilweise fragten die Kooperationspartner die Lernbedürfnisse und Lerninteressen bei den von ihnen betreuten, beratenen oder beschulten Erwachsenen ab, oder sie luden ihre Klientel zu Informationsveranstaltungen ein, um den Verbundpartnern die Gelegenheit zum direkten Austausch mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu geben. Auf Basis dieser Bedürfnisanalysen legten die Verbundpartner gemeinsam mit ihren Kooperationspartnern die Lernziele fest. Für die Erarbeitung der Verlaufsplanung des Unterrichts beauftragten die Verbundpartner Lehrkräfte und organisierten nach Fertigstellung der ersten Entwürfe die Pilotierung in enger Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern.

Eine Fortbildung für die anlassbezogene Strukturierung von Lernkonzepten für Lehrkräfte wurde frühzeitig im Projekt *Alpha-Kooperativ* entwickelt, erprobt und dauerhaft ins Fortbildungsprogramm des bvv implementiert¹⁷ (vgl. Krusche & Gramenz in diesem Band).

13 <https://www.aok.de/pk/bayern/inhalt/selbstverwaltung-vor-ort/>

14 <https://www.lbe.bayern.de/ehrenamt-finden/engagementbereiche/wohlfahrtsverbaende/index.php>

15 <https://www.lebenshilfe-bayern.de/lebenshilfe-in-ihrer-naehe/einrichtungen/tagesstruktur/einrichtungen/>

16 <https://www.brk.de/>

17 Lehrkonzepte im Projekt *Alpha-Kooperativ*: <https://www.vhs-bayern.de/web/ttwbvvn.ssf/id/Train-the-Trainer-Konzept>

Im Rahmen der oben beschriebenen Vorgehensweise entstanden im Projekt *Alpha-Kooperativ* einige neuartige Lernkonzepte.¹⁸ Hierzu gehören die in Zusammenarbeit mit der AOK-Direktion Kelheim entwickelten Lernkonzepte für die Inanspruchnahme von Leistungen der Familienversicherung und für die Beantragung der Befreiung von Zuzahlungen; oder die in Zusammenarbeit mit Ärztinnen und Ärzten sowie Teilnehmenden an einem Beschäftigungs- und Qualifizierungsprogramm der Stadt München entstandenen Lernkonzepte für die Bearbeitung ärztlicher Fragebögen. Überwiegend betreffen die mit den Kooperationspartnern erarbeiteten Lernkonzepte gängige Themen wie den Umgang mit Geld oder mit den eigenen Daten im Internet, Ernährung, Wohnen und pandemiebedingt auch Homeschooling für Eltern.

Die Mitarbeit der Kooperationspartner im Sozialraum an der Konzeption von Lernangeboten geht über eine Bedarfseinschätzung für Alphabetisierung und die Ansprache potenzieller Teilnehmer:innen weit hinaus. Im Projekt *Alpha-Kooperativ* hat sich gezeigt, dass die Kooperationspartner im Sozialraum zu einer aktiven Mitwirkung an der Entwicklung von Lernkonzepten bereit sind, wenn die Zusammenarbeit und die Durchführung der Lernkonzepte auf lange Sicht angelegt und nicht auf die Projektlaufzeit begrenzt sind. Eine langfristige Perspektive hat sich als notwendige Bedingung für Kooperationen erwiesen und stellt zugleich einen wichtigen Gelingensfaktor für die Verstetigung der Projektergebnisse dar, denn auch die Bildungsträger brauchen eine mehrjährige Planungsperspektive, damit sich der Aufwand für die Organisation von Kooperationen lohnt und im Ergebnis zum Ausbau ihres Grundbildungsprogramms führt.

4 Strategien zur Verstetigung der Ergebnisse des Projektes *KonsumAlpha*

Das Projekt *KonsumAlpha* verbindet Verbrauchertemen mit Alphabetisierung und Grundbildung, indem es im Rahmen von Lehr- und Beratungskonzepten den Schriftspracherwerb und die Verbraucherbildung kombiniert. Das im Rahmen des Projektes entstandene Netzwerk, bestehend aus sozialräumlichen Akteuren wie Familienbildungsstätten, Beratungseinrichtungen (Schuldnerberatungsstellen, Verbraucherberatungsstellen) und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, ermöglichte durch die unterschiedlichen Zugänge zur Zielgruppe eine konsequente Ausrichtung an den Bedarfen der gering Literalisierten. So entstanden Materialien zu drei Anwendungsbereichen: Öffentlichkeitsarbeit, Beratungsunterstützung sowie Lehr- und Lernkonzepte. Während die Materialien zur Öffentlichkeitsarbeit insbesondere Flyer umfassen, die für das Themengebiet der geringen Literalität sensibilisieren und mit Fakten hierzu informieren, beinhalten die beratungsunterstützenden Materialien u. a. Schau-

¹⁸ Lernkonzepte im Projekt *Alpha-Kooperativ*: https://ttwportal.vhs-bayern.de/web/ttwbv.nsf/id/alpha-kooperativ_lernkonzepte_de

bilder zu verbraucherorientierten Themen wie „Wohnen“ oder einen sogenannten Lebensordner zum Sortieren persönlicher Dokumente (wie beispielsweise Miet- oder Kaufverträge). Zusätzlich wurden Lehr- und Lernmaterialien wie Materialsammlungen, analoge und digitale Spiele und Materialien zur Methodik des partizipativen Videodrehs¹⁹ entwickelt (vgl. Johannsen, Peuker, Langemack & Bieberstein in diesem Band). Die genannten Materialien entstanden im Rahmen einer partizipativen Vorgehensweise, indem sowohl die Sozialraumakteure verschiedener Regionen Schleswig-Holsteins als auch (potenzielle) Zielgruppen der Materialien in die Entwicklung und sich anschließende Überarbeitungsschritte einbezogen wurden. Dies gewährleistet eine Alltagsorientierung, welche wiederum einen langfristigen Einsatz begünstigt. Auf Basis einer in diesem Rahmen durchgeführten Bedarfsanalyse zeigten sich insbesondere die Themenfelder Verträge und Versicherungen als relevant.

Die Kooperationspartner im Projekt *KonsumAlpha* fördern die Verbreitung der Projektergebnisse auf Landes- und Bundesebene durch das Angebot entsprechender Fortbildungen. In deren Rahmen erfolgt eine Vorstellung sowie ein aktives Ausprobieren der Materialien. Die Zielgruppe der Fortbildung stellen sowohl Kursleitende der Erwachsenenbildung sowie beratend Tätige in unterschiedlichen sozialräumlichen Einrichtungen dar. Hierbei haben sich Moderationstandems bewährt, welche sich aus einer Volkshochschullehrkraft und einer Fachkraft einer Verbraucherzentrale zusammensetzen. So können auch bundesweit Kooperationen zwischen diesen Einrichtungen gefördert werden. Die Verbraucherzentralen profitieren dabei von den langjährigen Erfahrungen der Bildungsarbeit mit gering Literalisierten und ihrer Ansprache und die Volkshochschulen profitieren von der umfassenden fachlichen Expertise der Verbraucherzentralen.

Eine weitere Säule für die Verstetigung der Ergebnisse des Projektes *KonsumAlpha* ist die vom Landesverband der Volkshochschulen in Schleswig-Holstein geschaffene professionelle Infrastruktur für Alphabetisierung und Grundbildung. Prädestiniert für den Transfer der Projektergebnisse sind die fünf Regionalstellen für Alphabetisierung. Durch die hauptberuflich besetzten Stellen in ländlich strukturierten Landkreis-Regionen sind sie dort die zentralen Anlaufstellen für Alphabetisierung. Sie verwenden die im Projekt *KonsumAlpha* entwickelten Konzepte und Materialien für die Information und Beratung gering Literalisierter und interessierter Personen sowie sozialräumlicher Einrichtungen mit Kontakt zur Zielgruppe. Sie beraten und unterstützen Volkshochschulen für den Einsatz der im Rahmen des Projektes *KonsumAlpha* entwickelten Lehr- und Lernmaterialien.

Seit der Einrichtung der Grundbildungszentren im Jahr 2020 können sozialräumliche Ansätze, die das Lernen an „neuen“ Orten ermöglichen, in Schleswig-Holstein erfolgreich umgesetzt werden. Die interdisziplinäre Vernetzung der Grundbildungszentren bietet ideale Voraussetzungen für eine Verstetigung der Projektergebnisse. Für Themen zu Verbraucherfragen werden neue Lernorte gefunden und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus der Sozialen Arbeit und Einrichtungen

19 Hierbei werden verbraucherrelevante Lebenssituationen als bewusste Lernsituationen ausgewählt, zu denen Lernende Videos erstellen.

gewonnen, die im Sozialraum präsent sind. So ist die Verbraucherzentrale Schleswig-Holstein an einem Bundesprojekt („*Verbraucher stärken im Quartier*“) beteiligt, welches in einem sozial benachteiligten Stadtteil in Kiel ansetzt. Dort ist auch das Grundbildungszentrum aktiv. Hier können die Beratungsansätze und Materialien, die über die Vermittlung des Lesens und Schreibens hinausgehen, ihre Wirkung entfalten.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass Projekte mit starken Kooperationspartnern und entsprechender Öffentlichkeitsarbeit die Zielgruppe in ihrer Lebenswelt erreichen und durch ihre Breitenwirkung auch eine Verbesserung der Regelstrukturen bewirken können. Sie tragen dazu bei, dass die Thematik der geringen Literalität mehr Aufmerksamkeit bekommt und die Notwendigkeit einer entsprechenden Förderung deutlich wird. Die netzwerkende und partizipative Vorgehensweise des Projektes und die in diesem Zusammenhang entwickelten Konzepte und Materialien sind ein Meilenstein, da diese durch den konsequenten Einbezug von Lernenden, Lehrenden und Beratenden den besonderen Anforderungen von gering literalisierten Erwachsenen bezüglich verbraucherrelevanter Themen in unterschiedlichen Kontexten gerecht werden.

Alphabetisierung und Grundbildung

Diese Publikationen sind aus Projekten der AlphaDekade (2016 – 2019) entstanden und beruhen auf der Grundlage von Studien und Ergebnissen aus bisherigen Förderaktivitäten. Die Autorinnen und Autoren entwickelten und erprobten Handlungskonzepte, um Erwachsene mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben zu unterstützen.



 Die Publikationen sind im Open Access erschienen.

wbv.de/alphabetisierung

Der Sammelband gibt Einblicke in die Arbeit verschiedener Projekte im Kontext lebensweltorientierter Alphabetisierung und Grundbildung, die seit 2018 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der AlphaDekade gefördert werden.

Die Autorinnen und Autoren stellen innovative Ansätze zur Ansprache gering literalisierter Erwachsener in ihrer Lebenswelt und über Alltagsthemen vor: Wie kann ein Fußballstadion zum Lernort werden und wer sind die Gartenheldinnen und -helden im Kürbisfeld? Was haben die Themen Gesundheit, Finanzen oder Kindererziehung mit dem Lesen und Schreiben zu tun?

In den Beiträgen werden Anforderungen und Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Kooperation zwischen Bildungsträgern und sozialräumlichen Einrichtungen dargestellt, die darauf zielen, die Zugänge zur Zielgruppe der gering Literalisierten zu erleichtern. Die in den Projekten realisierten Lernsettings – von der Einzelförderung bis zu digitalen Formen des Lernens – zeigen Möglichkeiten auf, Lernangebote an dem Bedarf und den Lebensrealitäten der Lernenden zu orientieren. Abschließend werden Möglichkeiten der Qualifizierung und Professionalisierung der im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung Tätigen diskutiert und Wege der Verankerung der vorgestellten Ansätze in tragfähige Strukturen aufgezeigt.

Die Autorinnen und Autoren sind Wissenschaftler:innen, Projektverantwortliche, Erwachsenenbildner:innen und Sozialarbeiter:innen. Sie sind Ansprechpersonen für Menschen mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben, die in einzelnen Beiträgen ebenfalls zu Wort kommen. Damit richtet sich der Sammelband gleichermaßen an Akteurinnen und Akteure aus der Praxis, der Wissenschaft und der Politik.



ISBN: 978-3-7639-7150-3