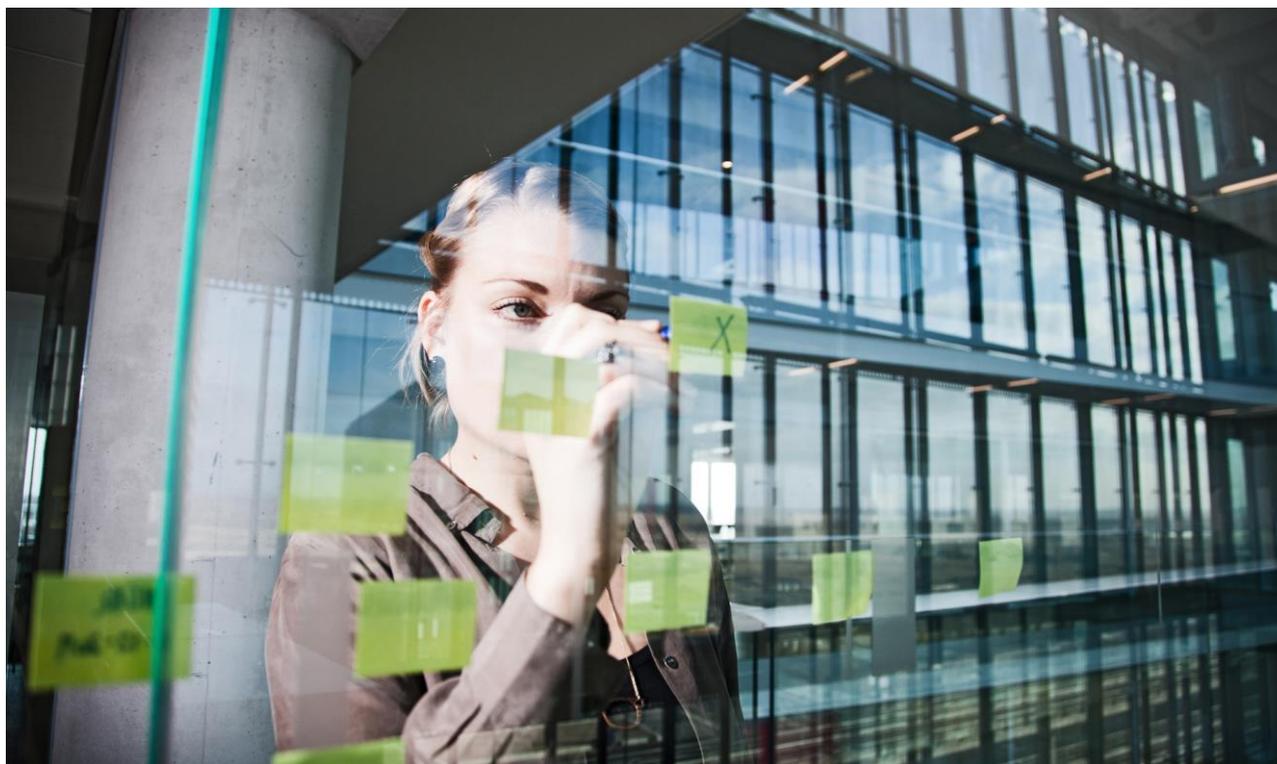


# EVALUATION DES BMBF-FÖRDERSCHWERPUNKTS „ARBEITSPLATZORIENTIERTE ALPHABETISIERUNG UND GRUNDBILDUNG ERWACHSENER“ ABSCHLUSSBERICHT



# EVALUATION DES BMBF-FÖRDERSCHWERPUNKTS „ARBEITSPLATZORIENTIERTE ALPHABETISIERUNG UND GRUNDBILDUNG ERWACHSENER“

## ABSCHLUSSBERICHT

### Ansprechpartner/-innen

#### Ramboll Management Consulting GmbH

##### Marcus Neureiter

Seniorberater

T 040 30 20 20-137  
F 040 30 20 20-199  
M 0151 580 15-137  
Marcus.Neureiter@ramboll.com

#### Helmut-Schmidt-Universität

##### Prof. Dr. Christine Zeuner

Professur für Erwachsenenbildung

T 040 6541 2796  
F 040 6541 2546  
Zeuner@hsu-hh.de

##### Antje Pabst

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

T 040 6541 3908  
F 040 6541 2546  
Antje.Pabst@hsu-hh.de

### Autorinnen und Autoren:

Karin Kowalczyk (Ramboll)  
Marcus Neureiter (Ramboll)  
Antje Pabst (HSU)  
Prof. Dr. Christine Zeuner (HSU)

### Unter Mitarbeit von:

Felix Brümmer (Ramboll)  
Teresa Moll (Ramboll)  
Peter Schoen (Ramboll)

Ramboll Management Consulting GmbH  
Chilehaus C – Burchardstraße 13  
20095 Hamburg  
T +49 40 30 20 20-0  
F +49 40 30 20 20-199  
[www.ramboll.de/management-consulting](http://www.ramboll.de/management-consulting)

Helmut-Schmidt-Universität, Fakultät für  
Geistes- und Sozialwissenschaften,  
Professur für Erwachsenenbildung  
Holstenhofweg 85  
22043 Hamburg  
T +49 40 6541 2796  
F +49 40 6541 2546  
<http://www.hsu-hh.de/zeuner>

## INHALT

<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>VII</b>
<b>1. Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2. Ausgangslage</b>	<b>2</b>
<b>3. Untersuchungsgegenstand und Untersuchungsdesign</b>	<b>4</b>
3.1 Der Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“	4
3.1.1 Ziele und Handlungsfelder des Förderschwerpunkts	4
3.1.2 Geförderte Projekte im Förderschwerpunkt	8
3.2 Methodisches Vorgehen der Evaluation	13
<b>4. Ex-post-Systematisierung der Projektarbeiten und Arbeitsschwerpunkte der Projekte</b>	<b>16</b>
<b>5. Überblick über die Projektumsetzung und die Projektergebnisse: Erkenntnisse der quantitativen Analyse und der Dokumentenanalyse</b>	<b>22</b>
5.1 Rahmenbedingungen der Projekte	22
5.2 Begleitstruktur auf Programmebene	23
5.3 Umsetzung und Ergebnisse in den Arbeitsschwerpunkten der Projekte	25
5.3.1 Arbeit mit Betrieben und betrieblichen Multiplikatoren	25
5.3.2 Arbeit mit weiteren Multiplikatoren	33
5.3.3 (Weiter-)Entwicklung von Lehr-Lern-Formaten	39
5.3.4 Schulung und Professionalisierung von Lehrkräften	42
5.3.5 Durchführung von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen	45
5.3.6 Initiierung von und Zusammenarbeit in Netzwerken	51
5.3.7 Öffentlichkeitsarbeit und Sensibilisierung einer breiten Öffentlichkeit	52
5.4 Nachhaltigkeit	53
5.4.1 Verstetigung der Angebote	53
5.4.2 Verbreitung und Weiterentwicklung der Konzepte und Materialien	58
5.4.3 Auswirkungen auf die Organisationen der Einzel- und Verbundprojekte	61
5.4.4 Auswirkungen auf die Zielregion(en)	62
5.5 Zwischenfazit	66
<b>6. Qualitative Analyse zu Herausforderungen und Gelingensbedingungen im Förderschwerpunkt unter besonderer Berücksichtigung der Auswertung sechs ausgewählter Fallstudien</b>	<b>67</b>
6.1 Begründung für die Auswahl der Fallstudien	67
6.2 Auswertung der Fallstudien auf der Grundlage von Handlungsebenen	69

6.2.1	Rahmenbedingungen und Aufgaben der Projekte: Relevanz für den Erfolg	71
6.2.2	Relevanz der Makroebene	74
6.2.3	Relevanz der Mesoebene	74
6.2.4	Relevanz der Mikroebene	75
6.3	Herausforderungen und Gelingensbedingungen auf einer übergeordneten Projektebene	75
6.3.1	Organisation und Projektmanagement	77
6.3.2	Kommunikation	78
6.3.3	Adressaten / Zielgruppen	80
6.3.4	Personal	81
6.3.5	Partner	82
6.4	Praxisebene: Umsetzung der Projektziele	83
6.4.1	Ansprache und Gewinnung von Betrieben und anderen engen Kooperationspartnern	83
6.4.2	Zusammenarbeit mit Betrieben sowie weiteren Institutionen und Einrichtungen	85
6.4.3	Schulung und Sensibilisierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren	87
6.4.4	(Weiter-)Entwicklung von Lehr-Lern-Formaten	89
6.4.5	Durchführung von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen	92
6.4.6	Initiierung von und Zusammenarbeit in Netzwerken	93
6.4.7	Nachhaltigkeit: Verstetigung und Dissemination	96
6.5	Zwischenfazit	98
<b>7.</b>	<b>Zentrale Erkenntnisse der Evaluation und Bewertung der Zielerreichung der Projekte und des Förderschwerpunkts</b>	<b>99</b>
7.1	Handlungsfeld 1 - Konzepte und Maßnahmen zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung	100
7.2	Handlungsfeld 2 - Beratungs- und Schulungsangebote für Akteure der Arbeitswelt und im Alltag der Betroffenen	104
7.3	Handlungsfeld 3 - Fortbildungsangebote für Trainerinnen und Trainer sowie Dozentinnen und Dozenten in Bildungsmaßnahmen	107
7.4	Abschließendes Fazit	109
<b>8.</b>	<b>Empfehlungen</b>	<b>111</b>
8.1	Empfehlungen für das BMBF und die neue Koordinierungsstelle im BIBB	111
8.2	Empfehlungen für laufende und zukünftige Projekte	113
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>115</b>
	<b>Verwendete Strategie- und Programmdokumente</b>	<b>117</b>
	<b>Publikationen und unveröffentlichte Quellen auf Projektebene</b>	<b>118</b>

## TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1:	Übersicht zu den geförderten Projekten im Förderschwerpunkt	8
Tabelle 2:	Projektgruppen auf Basis der Praxisfelder	19
Tabelle 3:	Ausgewählte Fallstudien mit Begründungen für die Auswahl	68
Tabelle 4:	Rahmenbedingungen und Aufgaben der Projekte	72
Tabelle 5:	Gelingsbedingungen der Projekte im Hinblick auf die Handlungsebenen	76
Tabelle 6:	Gelingsbedingungen der Projekte: Praxisebene	83
Tabelle 7:	Übersicht Lehr-Lern-Formate (Beispiele)	90
Tabelle 8:	Formen der Netzwerkarbeit im Förderschwerpunkt	94
Tabelle 9:	Maßnahmen zur Verstetigung der Projektergebnisse	96

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1:	Regionale Verteilung der (Teil-)Projekte	10
Abbildung 2:	Zuwendungsempfängertypen nach Einzel- und Teilprojekten	11
Abbildung 3:	Methodisches Vorgehen	13
Abbildung 4:	Ex-post Systematisierung des Förderschwerpunkts	16
Abbildung 5:	Zuordnung der Projekte zu den Praxisfeldern	18
Abbildung 6:	Bewertung des DLR-Programmmanagements. Das Programmmanagement des DLR-Projekttägers unterstützte ...	24
Abbildung 7:	Zehn häufigste Branchen der angesprochenen Betriebe und überproportional betroffene Berufsgruppen	26
Abbildung 8:	Angesprochene Betriebe nach Größenklassen	27
Abbildung 9:	Kriterien für die Ansprache von Betrieben	28
Abbildung 10:	Effekte der Projektarbeit auf die Betriebe. Durch unsere Arbeit ...	31
Abbildung 11:	Erstmalig angesprochene Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, mit denen eine Zusammenarbeit etabliert werden konnte	34
Abbildung 12:	Kooperationspartner der Projekte	36
Abbildung 13:	Effekte der Projektarbeit auf weitere Multiplikatorinnen und Multiplikatoren	39
Abbildung 14:	(Weiter-)Entwicklung von Konzepten und Lehr-Lernmaterialien In unserem Einzel- bzw. Verbundprojekt ...	40
Abbildung 15:	Effekte der Projektarbeit auf Lehrpersonen. Durch unsere Arbeit ...	43
Abbildung 16:	Effekte der Schulung von Lehrpersonen. Die durch uns angesprochenen und geschulten Lehrpersonen ...	44
Abbildung 17:	Verteilung der Teilnehmenden auf die Angebote	46
Abbildung 18:	Durchschnittliches Stundenvolumen der Kurse und Veranstaltungen für Betroffene über die Zeit	47
Abbildung 19:	Effekte der Projektarbeit auf die Betroffenen. Durch die Teilnahme an unseren Kursen ...	48
Abbildung 20:	Beiträge der Einzel- und Verbundprojekte zur Vernetzung	51
Abbildung 21:	Durchschnittliche Häufigkeit der Durchführung verschiedener Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit über die fünf Beobachtungszeiträume	52
Abbildung 22:	Weiterführung der Angebote für Betroffene nach Projektende	54
Abbildung 23:	Weiterführung der Angebote für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren	56
Abbildung 24:	Weiterführung der Angebote für Lehrkräfte, Dozentinnen und Dozenten sowie pädagogisches Personal	57
Abbildung 25:	Verbreitung der Ansätze, Konzepte und Materialien	59
Abbildung 26:	Weiterentwicklung von Konzepten und Materialien	60
Abbildung 27:	Wirkung des Projekts auf die Organisation. Unsere Organisation(en) ...	61
Abbildung 28:	Allgemeine Auswirkung des Projekts auf die Region. In unserer Zielregion ...	63
Abbildung 29:	Auswirkung der Projekte auf Angebotsstruktur in der Region. In unserer Zielregion ...	64
Abbildung 30:	Auswirkung der Projekte auf Angebotsstrukturen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Lehrpersonal. In unserer Zielregion ...	65
Abbildung 31:	Auswahlstrategie für die Fallstudien	67

## ANLAGEN

- A. Ergänzende Tabellen
- B. Sonderauswertungen
- B1. „Umsetzung und Mehrwert der begleitenden Evaluationen der Projekte des Förderschwerpunkts“
- B2. „Entwicklung und Einsatz von diagnostischen Instrumenten und weitere Verfahren zur Kompetenzfeststellung“
- C. Erhebungsinstrumente
- C1. Fragebogen für die Onlinebefragung
- C2. Metaleitfaden für die Fallstudien

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

ALG I	Arbeitslosengeld I
ALG II	Arbeitslosengeld II
AVGS	Aktivierungs- und Vermittlungsgutschein
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
bzw.	beziehungsweise
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DLR	Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt
DLR-PT	Projekträger beim Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt
DVV	Deutscher Volkshochschul-Verband
ebd.	ebenda
ESF	Europäischer Sozialfonds
evtl.	eventuell
f-bb	Forschungsinstitut Berufliche Bildung
HSU	Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg
LRNK	Lernende Region – Netzwerk Köln e.V.
MABE	Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung
s.	siehe
SGB	Sozialgesetzbuch
u.a.	unter anderem
VHS	Volkshochschule
vgl.	vergleiche
ZIB	Zentrum für Interkulturelle Bildung und Arbeit
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

## 1. EINLEITUNG

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat die Ramboll Management Consulting GmbH sowie die Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg (HSU) mit der Evaluation des BMBF-Förderschwerpunkts „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ beauftragt.

Primäres Ziel der Evaluation ist die **abschließende, summative Bewertung der erzielten Ergebnisse im Förderschwerpunkt**. Zu diesem Zweck verfolgt die Evaluation die folgenden Unterziele:

- Systematisierung und Clusterung der Projektarbeiten;
- Beschreibung der Beiträge der Projekte zur Zielerreichung der Förderrichtlinie, insbesondere in den drei Handlungsfeldern;
- Identifikation von Gelingensbedingungen und Hemmnissen für eine erfolgreiche Umsetzung, Wirksamkeit sowie Nachhaltigkeit von Projekten im Förderschwerpunkt;
- Identifikation und Beschreibung von Beispielen guter Praxis.

Die Ergebnisse der Evaluation können außerdem einen Beitrag dazu leisten, die Ergebnisse des Förderschwerpunkts aufzugreifen und sie im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung, die am 8. September 2015 ausgerufen wurde, weiterzuentwickeln.

Der Abschlussbericht ist wie folgt aufgebaut:

- Zunächst beschreiben wir in **Kapitel 2** in aller Kürze die Ausgangslage und die Herausforderungen, auf die der Förderschwerpunkt reagiert.
- **Kapitel 3** beschreibt den Untersuchungsgegenstand und das Untersuchungsdesign.
- In **Kapitel 4** stellen wir die Ex-post-Systematisierung der Projekte und ihre Arbeitsschwerpunkte vor.
- **Kapitel 5** gibt auf Basis der Monitoringerhebungen des Projektträgers beim Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR-PT), der Onlinebefragung der Projekte zum Ende der Förderung, sowie der Analyse der Vorhabensbeschreibungen und der Zwischen- und Schlussberichte einen Überblick über die Umsetzung, die Ergebnisse und die Nachhaltigkeit der Projekte.
- **Kapitel 6** stellt fallübergreifend die Ergebnisse von sechs ausgewählten Projekten (Fallstudien) vor und bilanziert ihre Herausforderungen und Gelingensbedingungen.
- In **Kapitel 7** werden die zentralen Ergebnisse der Kapitel 5 und 6 systematisch zusammengeführt und es wird die Zielerreichung der Projekte und des Förderschwerpunkts eingeschätzt.
- In **Kapitel 8** geben wir Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Förderschwerpunkts im Rahmen der laufenden Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung sowie zur Umsetzung laufender und zukünftiger Projekte.

## 2. AUSGANGSLAGE

Etwa 7,5 Millionen Menschen gelten in Deutschland als funktionale Analphabetinnen und Analphabeten. Hinzu kommen 13,3 Millionen Erwachsene, „*deren Schriftsprache auch bei gebräuchlichem Wortschatz fehlerhaft ist*“ (Grotlüschen et al. 2012: 20). Demnach weisen 40 Prozent der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland literale Kenntnisse (weit) unterhalb des Bevölkerungsdurchschnitts auf. Zu diesen Ergebnissen gelangt die „leo.-Level-One-Studie“ aus dem Jahr 2010 (ebd.: 19).

Infolgedessen sind Alphabetisierungs- und Grundbildungsdefizite als gesamtgesellschaftliche Herausforderung zu verstehen, die lange Zeit unterschätzt wurde. So wurde der Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten bis zur „leo.-Level-One-Studie“ durch den Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung auf lediglich 4 – 4,5 Millionen Erwachsene geschätzt (vgl. Döbert/Hubertus 2000: 29). Zudem wurde die hohe Zahl an Menschen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsdefiziten lange Zeit nicht als gesellschaftliches Problem aufgefasst und war daher auch nicht Teil des politischen Diskurses. Erst mit der in den 1990er Jahren aufkommenden Debatte um Lebenslanges Lernen, die als Prämisse für sozialen Wohlstand verstanden wird, rückte die Frage der Alphabetisierung und Grundbildung stärker in den politischen Diskurs (vgl. Zeuner/Pabst 2011a: 33).

Innerhalb der Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten sind etwa die Hälfte Personen, für die Deutsch die Zweitsprache ist. Zudem zeigt die „leo.-Level-One-Studie“, dass im Jahr 2011 etwa 57 Prozent der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten erwerbstätig waren. Damit lag die Erwerbstätigenquote besagter Bevölkerungsgruppe etwa 20 Prozentpunkte unterhalb dem bundesdeutschen Durchschnitt von 77 Prozent (vgl. Eurostat Online-Datenbank: 2015).<sup>1</sup> Obwohl diese Erwerbsquote im Vergleich niedriger ist als die der Durchschnittsbevölkerung, ist der Anteil der erwerbstätigen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten höher, als bis zur Veröffentlichung der „leo.-Level-One-Studie“ vermutet wurde. Allerdings handelt es sich bei den Arbeitsplätzen in vielen Fällen um solche, bei denen Lese- und Schreibkenntnisse eine eher untergeordnete Rolle spielen und somit die Defizite der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer oftmals verborgen bleiben (Grotlüschen et al. 2012: 19ff.). Hingegen zeigen andere Studien, dass die Anforderungen auf einfachen Arbeitsplätzen – insbesondere im stark gewachsenen Dienstleistungssektor – aufgrund von Digitalisierung, technischer Vernetzungen sowie zunehmenden (ambulanten) Kundenkontakt gestiegen sind (vgl. Bosch/Weinkopf 2011).

In den meisten Fällen leben funktionale Analphabetinnen und Analphabeten ein Leben lang mit ihren Defiziten, für die eine Vielzahl an persönlichen Faktoren, wie z.B. Geschlecht, Elternhaus, soziale Herkunft, Alter, Erstsprache ursächlich sein kann. Hinzu kommen strukturelle Faktoren, wie z.B. Defizite in der (schulischen) Ausbildung, geringe Teilnahme an beruflicher Weiterbildung oder die fehlende öffentliche Finanzierung von Weiterbildung (vgl. ebd.: 39ff.; Zeuner/Pabst 2011a: 44). So verdeutlicht die „leo.-Level-One-Studie“, dass jährlich nur ca. drei Prozent aller funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen teilnehmen (vgl. Bilger 2012: 268). Um ein Literalitätsniveau zu erreichen, dass funktionalen Analphabeten uneingeschränkte soziale Teilhabe erlaubt und berufliche Perspektiven auf einem höheren Qualifikationsniveau eröffnet, müssen die Personen dieser Zielgruppe in der Regel mehrere Jahre an Alphabetisierungskursen teilnehmen.

Vor diesem Hintergrund bergen Defizite im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung nicht nur negative Konsequenzen für die Betroffenen, sondern ebenso für die Gesellschaft. Auf der individuellen Ebene zeichnen sich Betroffene nicht selten durch ein geringes Selbstwertgefühl aus und sind in vielen Lebensbereichen auf die Unterstützung anderer angewiesen (Egloff 2007: 75-76). Hinzu kommen geringere Erwerbschancen, geringere berufliche und soziale Aufstiegsmög-

---

<sup>1</sup> Die Erwerbstätigenquote ergibt sich aus dem Dividieren der Anzahl von erwerbstätigen Personen im Alter zwischen 20 und 64 Jahren durch die Gesamtbevölkerung derselben Altersklasse. Der Indikator bezieht sich auf die EG-Arbeitskräfteerhebung. Sie deckt die in privaten Haushalten lebende Bevölkerung ab, schließt jedoch kollektive Haushalte wie Pensionen, Studentenwohnheime und Krankenhäuser aus. Die Erwerbsbevölkerung besteht aus Personen, die während der Referenzwoche irgendeine Tätigkeit gegen Entgelt oder Ertrag mindestens eine Stunde ausgeübt haben oder die nicht gearbeitet haben, weil sie vom Arbeitsplatz vorübergehend abwesend waren.

lichkeiten sowie ein höheres Risiko sozialer Exklusion (Grotlüschen 2012: 142-143). Für die Gesellschaft impliziert eine hohe Zahl an funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten vor allem ein geringeres Fachkräftepotenzial (Ehmig et al. 2015: 10) sowie ein geringeres politisches Partizipationsniveau in der Gesellschaft (Zeuner/Pabst 2011b: 51).

Besonders die Erkenntnisse der „leo.-Level-One-Studie“ über die Erwerbsbeteiligung funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten führte zu einem Umdenken über diese Zielgruppe. Hatte man bis 2012 v.a. angenommen, dass sie kaum am Arbeitsleben teilnimmt, zeigt die Untersuchung, dass ihre Teilnahme mit 57 Prozent zwar verhältnismäßig hoch ist, die Gruppe aber als gering Qualifizierte in vielerlei Hinsicht (Bezahlung, Aufstiegschancen, Weiterqualifizierung) benachteiligt ist (Kahlenberg et al. 2014). Hinzu kommt, dass sie sowohl im alltäglichen Leben als auch in den Betrieben wenig sichtbar ist, da viele funktionale Analphabeten Strategien entwickelt haben, die von ihnen selbst als Defizit empfundenen fehlenden Lese- und Schreibkenntnisse zu verbergen (Egloff 2007: 76f; Tröster 2010: 220f). Dahingegen werden sie nicht nur im privaten Umfeld, sondern auch im beruflichen Umfeld von Personen unterstützt, die ihnen helfen, die Defizite zu kompensieren (Buddeberg 2015; Riekman 2015). Aktuelle Ergebnisse zum sogenannten „wissenden Umfeld“ zeigen, dass eine Quote von 40 Prozent, bezogen auf die erwachsene Bevölkerung in Hamburg, zum wissenden Umfeld zu zählen ist (vgl. Grotlüschen/Riekman, Buddeberg 2015: 1ff.). Aus dieser Gruppe der Mitwissenden berichten wiederum 28 Prozent, dass sie nicht nur eine, sondern häufig mehrere Personen aus ihrem beruflichen Kontext kennen, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben (in Bezug auf Kollegen, Vorgesetzte, Mitarbeiter: 19 Prozent; in Bezug auf Kunden, Patienten, Klienten: 9 Prozent). Darüber hinaus wird diese Problematik im Rahmen von Beruf und Arbeit weniger stark tabuisiert und es werden im Vergleich zu anderen Kontexten häufiger Hilfen und Unterstützungen angeboten (vgl. ebd: 4).

## 3. UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND UND UNTERSUCHUNGS-DESIGN

### 3.1 Der Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“

Ausgehend von den Ergebnissen der „leo.-Level-One-Studie“ haben sich 2011 Bund und Länder mit weiteren Partnern zur „Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ zusammengeschlossen (vgl. BMBF 2012). Ein zentraler Beitrag des BMBF im Rahmen dieser Strategie ist der Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (vgl. BMBF 2011), der am 23. Dezember 2011 bekanntgegeben wurde.

#### 3.1.1 Ziele und Handlungsfelder des Förderschwerpunkts

Mit dem Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ sollten zwei übergeordnete Ziele erreicht werden:

1. Steigerung des Interesses von Unternehmen und Akteuren am Arbeitsmarkt, Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote am Arbeitsplatz einzurichten und durchzuführen;
2. Sensibilisierung und Schulung von Unternehmen und gesellschaftlich relevanten Akteuren wie zum Beispiel Arbeitsvermittlungen, Gewerkschaften, Kammern und Verbände für die Thematik sowie Einbindung besagter Akteure in die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit.

Vor dem Hintergrund der beiden Zielsetzungen zeichnet sich der Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ durch eine handlungsorientierte Ausrichtung mit starkem Bezug zur Arbeitswelt aus. In diesem Zusammenhang wurden drei Handlungsfelder definiert, die den umsetzenden Akteuren des Förderschwerpunkts (=Projekte) als Leitlinie für die Entwicklung von entsprechenden Projektansätzen und -konzepten dienen sollten (vgl. BMBF 2011):

*Handlungsfeld 1 - Konzepte und Maßnahmen zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung.*

Zentrale Zielsetzung des Handlungsfeldes war es, Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber auf betrieblicher Ebene dafür zu öffnen, arbeitsprozessbezogene und beschäftigungssichernde Unterstützungs- und Lösungsansätze zu entwickeln, anzubieten und umzusetzen. Dadurch sollen insbesondere niedrigqualifiziert Tätige oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und Erwerbslose neue Chancen auf dauerhafte Beschäftigung und berufliche Weiterentwicklung bekommen. Unternehmen und Betriebe sollen von der Erweiterung des Kompetenzprofils der Beschäftigten profitieren.

Dazu sollten die folgenden Felder bearbeitet werden:

- Weiterentwicklung und Erprobung von arbeitsplatzorientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten und Lernkonzepten sowie deren Überführung in Personal- und Kompetenzentwicklungskonzepte;
- Weiterentwicklung und Erprobung von Konzepten zur betrieblichen Implementierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten; sowie
- in begründeten Fällen: Entwicklung, Erprobung und Implementierung von neuen innovativen Ansätzen zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung.

Außerdem konnten Konzepte zur Motivation von Teilnehmerinnen und Teilnehmern für Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote, insbesondere am Arbeitsplatz, weiterentwickelt und umgesetzt werden.

*Handlungsfeld 2 - Beratungs- und Schulungsangebote für Akteure der Arbeitswelt und im Alltag der Betroffenen.*

Zentrale Zielsetzung des Handlungsfeldes war es, Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit ganzheitlich zu verankern. Akteure der Arbeitswelt und im Alltag der Betroffenen sollen dafür sensibilisiert werden, Alphabetisierungs- und Grundbildungsdefizite anderer im eigenen Arbeits-

prozess wahrzunehmen und Handlungsbedarfe zu identifizieren. Auf institutioneller Ebene sollen neue Potenziale und Synergien erschlossen werden, um dem Analphabetismus und den vorhandenen Grundbildungsdefiziten entgegenzuwirken.

Dazu sollten die folgenden Felder bearbeitet werden:

- Weiterentwicklung und Umsetzung von Beratungs- und Schulungsangeboten für Akteure in der Arbeitswelt der Betroffenen, die aufgrund ihrer Multiplikatorenfunktion insbesondere im Unternehmensalltag auf das Thema Alphabetisierung und Grundbildung verstärkt aufmerksam machen können. Ziel ist es, über die geschulten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren Alphabetisierung und Grundbildung als betriebliches Weiterbildungsthema in das Bewusstsein unserer schriftsprachgeprägten Arbeitswelt hineinzutragen und den Unternehmen Hilfestellung und Lösungsansätze für eine Implementierung anzubieten.  
Als Zielgruppe für die Beratungs- und Schulungsangebote werden u.a. folgende Personenkreise und Institutionen angesehen:
  - Betriebe und Unternehmen (u.a. Personalverantwortliche, Ausbilderinnen und Ausbilder, Mitarbeitervertretungen),
  - Kammern, Innungen und Verbände,
  - Gewerkschaften und Arbeitnehmervertretungen,
  - Agenturen für Arbeit (u.a. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Arbeitgeberservices)
  - und weitere gesellschaftlich relevante Akteure (u.a. Sozialverbände, Krankenkassen).
  
- Weiterentwicklung und Umsetzung von Beratungs- und Schulungsangeboten für Akteure in der Lebenswelt der Betroffenen, die in anderen lebensweltlichen Kontexten mit der Zielgruppe zusammenarbeiten oder Kontakt haben. Ein Ziel ist es, dass die geschulten Akteure in ihren Institutionen auf das Thema Alphabetisierung und Grundbildung aufmerksam machen. Darüber hinaus sollen sie in der alltäglichen Arbeit mit den Betroffenen zielgruppengerechte Hilfestellungen und Lösungsansätze anbieten bzw. auf andere Beratungsstellen verweisen. Als Zielgruppe für die Beratungs- und Schulungsangebote werden u.a. folgende Personenkreise und Institutionen angesehen:
  - Agenturen für Arbeit und Jobcenter (u. a. Beraterinnen und Berater im Übergangssystem Schule – Beruf, Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für ALG I- und ALG II-Empfängerinnen und -Empfänger),
  - Familien-, Jugend-, Sozial- und Gesundheitsämter (u.a. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit unmittelbarem Bürgerinnen- und Bürgerkontakt),
  - Familienzentren und Kindertagesstätten (u.a. Erzieherinnen und Erzieher, Einrichtungsleiterinnen und -leiter),
  - Bürgerämter und -services
  - und weitere gesellschaftlich relevante Akteure (u.a. Bezirks- und Stadtteilkoordinatorinnen und -koordinatoren, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Familientherapeutinnen und -therapeuten).

Öffentlichkeitswirksame Maßnahmen zur weiteren Verbreitung des Themas konnten Bestandteile der Beratungs- und Schulungsangebote sein.

*Handlungsfeld 3 - Fortbildungsangebote für Trainerinnen und Trainer sowie Dozentinnen und Dozenten in Bildungsmaßnahmen.*

Zentrale Zielsetzung des Handlungsfeldes war es, alphabetisierungs- und grundbildungsorientierte Bildungsmaßnahmen erwachsenengerecht anzubieten und durchzuführen. Dazu sollte ein fundierter Kenntnisstand bei den Trainerinnen und Trainern sowie Dozentinnen und Dozenten über unterschiedliche Unterrichtsmaterialien und -methoden, Diagnostikinstrumente sowie Zugangs- und Ansprachewege im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung gefördert werden.

Dazu sollten Fortbildungsangebote insbesondere für Trainerinnen und Trainer sowie Dozentinnen und Dozenten von alphabetisierungs- und grundbildungsorientierten Bildungsmaßnahmen weiterentwickelt und umgesetzt werden. Als Zielgruppe für die Fortbildungsangebote werden u.a. folgende Personenkreise angesehen:

- Trainerinnen und Trainer sowie Dozentinnen und Dozenten von arbeitsplatzorientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen,
- betriebliche Aus- und Weiterbildnerinnen und -bildner,
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei Transfer- und Beschäftigungsgesellschaften,
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei Bildungsanbietern.

Bei der Bearbeitung aller drei Handlungsfelder sollte laut Bekanntmachung an die Ergebnisse aus dem BMBF-Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2003-2012) angeknüpft werden (vgl. hierzu Box 1).

**Box 1: Förderschwerpunkt „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene“ (2003-2012)**

Bereits im Zeitraum 2003 bis 2012 legte das BMBF einen Förderschwerpunkt unter dem Titel „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ auf. Mit dem Förderschwerpunkt wurde die Einrichtung von Forschungs- und wissenschaftlich begleiteten Entwicklungsaufgaben im Bereich Alphabetisierung bzw. Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen gefördert.

Das Fördervolumen belief sich auf rund 50 Millionen Euro. Die Umsetzung des Förderschwerpunkts erfolgte durch Kooperationsverbände und Netzwerke von Forschungseinrichtungen und Einrichtungen der Weiterbildungspraxis (Weiterbündungsverbände, -einrichtungen, -initiativen) im Bereich Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit für Erwachsene. Die Arbeitsfelder der geförderten Projekte wurden in Anlehnung und zur Ausdifferenzierung der Zielsetzung des Förderschwerpunkts in folgende Arbeitsfelder gegliedert:

- Forschungsarbeiten zu Grundlagen der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen
- Forschungsarbeiten zur Erhöhung von Effizienz und Qualität von Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen für Erwachsene mit unzureichender Grundbildung
- Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit im Kontext von Wirtschaft und Arbeit
- Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Professionalisierung der Lehrenden in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen

Im Rahmen des Förderschwerpunkts wurde eine Vielzahl relevanter Erkenntnisse und Ergebnisse auf dem Gebiet der arbeitsplatzbezogenen Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener zutage gefördert. Diese Befunde haben maßgeblich die Konzeption des Förderschwerpunkts „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ beeinflusst. So rekurriert die Bekanntmachung des BMBF von Richtlinien zur Förderung von Projekten zum Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ an vielen Stellen auf die Erkenntnisse des Förderschwerpunkts „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene“, die als Grundlage für die Bearbeitung der Handlungsfelder 1-3 dienen sollen (vgl. BMBF 2011).

Im Anschluss an die Antragstellung und Bewilligung der Projekte wurden die tatsächlich geplanten Vorhaben – insbesondere für die Außendarstellung auf der Webseite [www.alphabund.de](http://www.alphabund.de) - je einem von vier Themenbereichen zugeordnet (vgl. BMBF 2016):

*Themenbereich 1: Unterricht und Lernmedien*

Dem Themenbereich wurden Projekte zugeordnet, die schwerpunktmäßig modellhafte Curricula entwickeln, sowie Lehr-Lern-Inhalte arbeitsplatzbezogen weiterentwickeln wollten. Mit den Materialien und Konzepten, die in den Projekten des Themenbereichs entstehen sollten, sollte die berufliche Qualifizierung der Lernenden unterstützt werden. Die Konzepte zur Professionalisierung der Lehrenden sollten dazu beitragen, dass die verschiedenen Zielgruppen richtig angesprochen und die Materialien fachgerecht eingesetzt werden.

### *Themenbereich 2: Branchen und Zielgruppen*

Dem Themenbereich wurden auf der einen Seite Projekte zugeordnet, die ausgehend von den Tätigkeitsanforderungen bestimmter Branchen branchenspezifische Inhalte ermitteln und diese nutzen wollten, um Konzepte zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit um qualifizierende Inhalte zu erweitern. Auf der anderen Seite wurden dem Themenbereich Projekte zugeordnet, die plantan, Angebote für spezielle Zielgruppen umzusetzen. Moscheen, Schuldnerberatungsstellen und Justizvollzugsanstalten sollten beispielsweise als Lernorte für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten genutzt werden.

### *Themenbereich 3: Personalentwicklung in Betrieben*

Dem Themenbereich wurden Projekte zugeordnet, die für Personalentwicklerinnen und Personalentwickler, Betriebsrätinnen und Betriebsräte sowie weitere beteiligte Schlüsselpersonen in Unternehmen Materialien und Personalentwicklungskonzepte erarbeiten wollten. Zudem sollten Implementierungsstrategien erprobt werden. Ergänzend zur Benennung dieser betrieblichen Schlüsselpersonen sollten Umsetzungschancen für arbeitsplatzorientierte Alphabetisierungsangebote im Betrieb eruiert und Kontaktpersonen im Umfeld der Betroffenen identifiziert werden.

### *Themenbereich 4: Sensibilisierung und Netzwerkbildung*

Dem Themenbereich wurden Projekte zugeordnet, die dazu beitragen wollten, Alphabetisierung und Grundbildung als gemeinsame regionale Aufgabe zu definieren und lokal zu verankern. Es sollte der Aufbau langfristiger Strukturen und damit die Nachhaltigkeit der Netzwerke unterstützt werden. Zudem wollten die Projekte öffentlichkeitswirksame Materialien entwickeln.

### 3.1.2 Geförderte Projekte im Förderschwerpunkt

Im Rahmen des Förderschwerpunkts „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ wurden insgesamt 35 Projekte (24 Einzel- und elf Verbundprojekte) gefördert. Die Zahl der Teilprojekte, die sich zu einem Verbundprojekt zusammengeschlossen hatten, variierte zwischen zwei und vier Projekten. Insgesamt erhielten somit 54 (Teil-)Projekte eine Förderung (s. Tabelle 1).

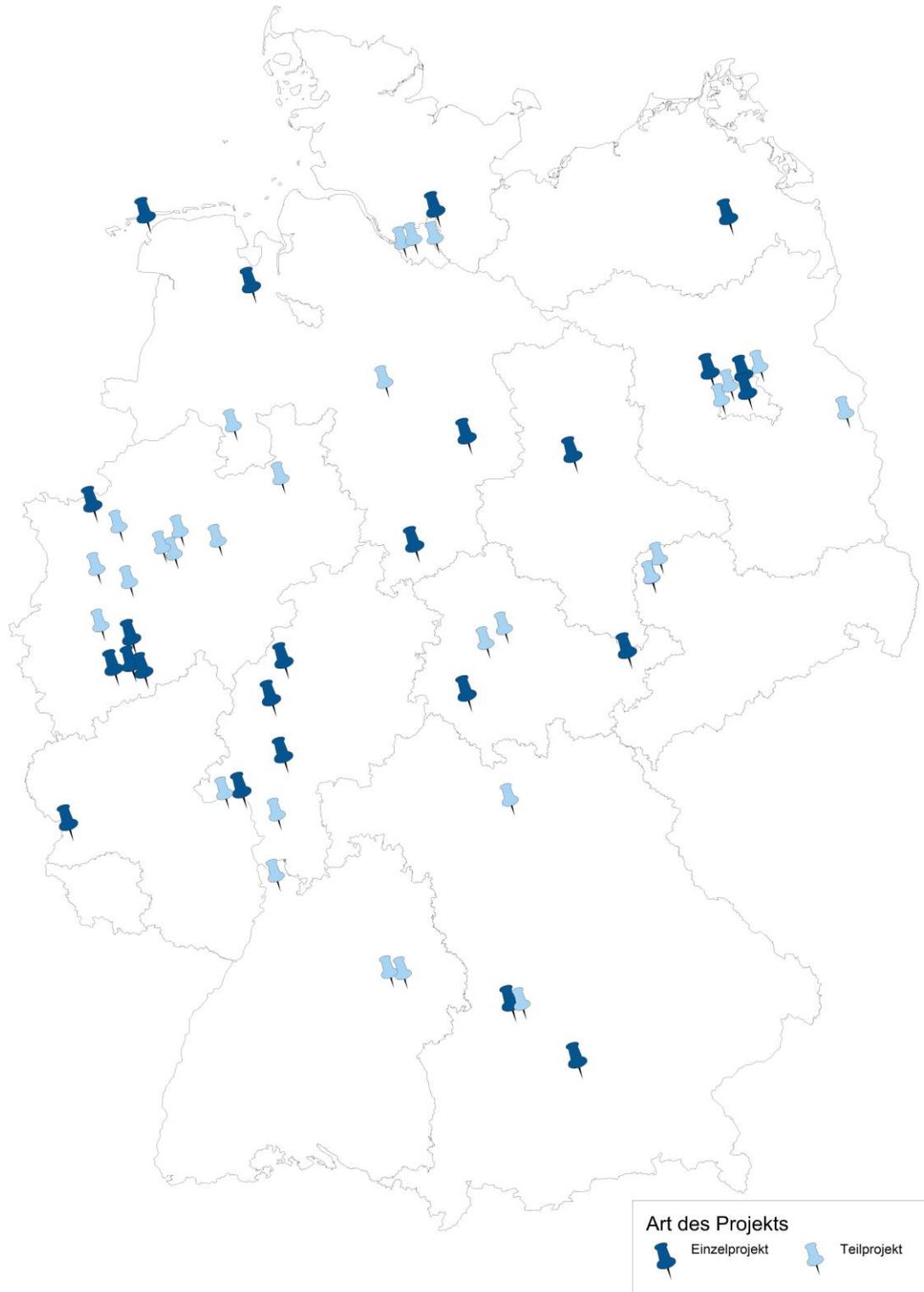
**Tabelle 1: Übersicht zu den geförderten Projekten im Förderschwerpunkt**

Lfd. Nr.	Projekt - Kurztitel / Akronym	Projekt – Ausführlicher Titel	Einzelprojekt/ Verbundprojekt	Anzahl Teilprojekte
1	Alphamar 2	Berufsbezogene Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch	Einzelprojekt	
2	Alphaportfolio	Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten: berufs- und arbeitsorientiert unterrichten durch den Einsatz eines Portfolios	Verbundprojekt	2
3	NOthA	Netzwerk Ostthüringen für Alphabetisierung	Einzelprojekt	
4	APAG Trier	Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Trier	Einzelprojekt	
5	BASIC	Basisbildung für Arbeit, soziale Integration und Chancen	Einzelprojekt	
6	IBaG	Institutionenübergreifendes Beratungssystem arbeitsplatzorientierte Grundbildung - Modellprojekt für den ländlichen Raum	Einzelprojekt	
7	Perspektive	Multiperspektivische Grundbildung	Verbundprojekt	2
8	Alpha-Quali	Qualifizierung berufspädagogischen Personals zur lebenslagenorientierten, inklusiven Alphabetisierung junger Erwachsener	Verbundprojekt	3
9	AlphaKommunal	Kommunale Strategie für Grundbildung	Einzelprojekt	
10	SESAM	Strategien zur Weiterentwicklung und Nutzung bestehender Beratungsangebote zur Förderung arbeitsplatzorientierter Grundbildung in Nordrhein-Westfalen	Verbundprojekt	2
11	Grund: Bildung	Grund: Bildung - Offensive zur Implementierung und Verstetigung arbeitsplatznaher Grundbildung in Hamburger Unternehmen	Verbundprojekt	3
12	Grubin	Grundbildung für berufliche Integration - Professionalisierung der Trainer/-innen und Dozent/-innen in Beschäftigungsunternehmen und in der allgemeinen Weiterbildung	Einzelprojekt	
13	Alpha-Netzwerk	Aufbau eines Netzwerkes zur Unterstützung von Beratungs- und Schulungsangeboten mit relevanten Akteuren	Einzelprojekt	
14	AlphaGrund	Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener	Verbundprojekt	3
15	KOMPASS	Kommunikation und Motivation - Professionalisierung für die Arbeit mit Seniorinnen und Senioren	Einzelprojekt	
16	GINIWE	Grundbildungsinitiative Niederrhein und Westmünsterland	Einzelprojekt	

Lfd. Nr.	Projekt - Kurztitel / Akronym	Projekt – Ausführlicher Titel	Einzelprojekt/ Verbundprojekt	Anzahl Teilprojekte
17	PRO-JOB	Arbeitsplatzbezogene Grundbildung in Südhüringer Unternehmen	Einzelprojekt	
18	ABCami	Alphabetisierung und Bildung in der Moschee	Einzelprojekt	
19	DoQ	Dortmunder Grundbildungsqualifizierung - Individuell ausgerichtete und wirtschaftssektorspezifische Qualifizierung für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit Grundbildungsbedarf und / oder Migrationshintergrund	Verbundprojekt	2
20	ALPHA Unternehmen	ALPHA Unternehmen	Einzelprojekt	
21	Ich kann	Ich kann.... bedarfs- und kompetenzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung	Einzelprojekt	
22	Alpha plus Job	Arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in Beschäftigung zur Erhöhung von Schreib- und Lesekompetenzen	Verbundprojekt	3
23	BasisKom	Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken	Verbundprojekt	4
24	PHÖNIX	Mobilisierung kleinerer Unternehmen in Vorpommern zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung für Beschäftigte	Einzelprojekt	
25	Alpha Regional	Qualifizierung für Alphabetisierung in Schulung und Beratung	Einzelprojekt	
26	GRIBS	Grundbildungsinitiative für mittelständische Betriebe in Schleswig-Holstein	Einzelprojekt	
27	ABAG Köln	Arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in der Region Köln	Einzelprojekt	
28	abc+	Arbeitsplatzbezogene Bildung bringt Chancen	Einzelprojekt	
29	eVideo 2.0	Simulations-Lernprogramm für die branchenorientierte Alphabetisierung und Grundbildung	Einzelprojekt	
30	SAPFA	Sensibilisierung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern für das Problem des funktionalen Analphabetismus in Unternehmen	Einzelprojekt	
31	INA-Pflege	Integriertes Angebot zur Alphabetisierung und Grundbildung im Pflegebereich	Einzelprojekt	
32	SPIN.PRO	Grundbildung und Beruf - Strategien zur Personalentwicklung gewerblicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Unternehmen	Verbundprojekt	4
33	RAUS	Resozialisierung durch Alphabetisierung und Übergangmanagement für Straffällige	Einzelprojekt	
34	CurVe	Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung, Curriculare Vernetzung und Übergänge	Einzelprojekt	
35	ABC	Arbeit - Bildung - Chancen	Verbundprojekt	2

In der folgenden Abbildung 1 ist die Verteilung der Projektstandorte der Einzel- und Teilprojekte dargestellt.

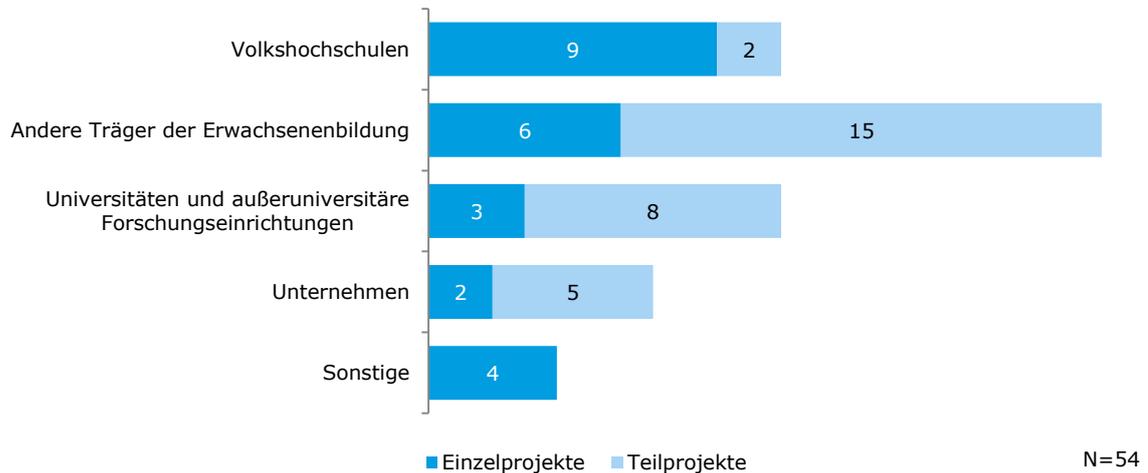
**Abbildung 1: Regionale Verteilung der (Teil-)Projekte**



Quelle: Projektsteckbriefe der Projekte des BMBF-Förderschwerpunkts „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“, Stand 08.05.2015, eigene Darstellung mit RegioGraph.

Laut Förderbekanntmachung waren als Zuwendungsempfänger „in Deutschland tätige Unternehmen der gewerblichen Wirtschaft – insbesondere kleine und mittlere Unternehmen (KMU) – und andere Institutionen die Zuwendungszweck und Zuwendungsvoraussetzungen erfüllen sowie Hochschulen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen“ (vgl. BMBF 2011) vorgesehen. Welche Zuwendungsempfänger tatsächlich gefördert wurden und wie sich diese auf die Einzel- und Teilprojekte verteilen ist in Abbildung 2 dargestellt.

**Abbildung 2: Zuwendungsempfängertypen nach Einzel- und Teilprojekten**



Quelle: Projektsteckbriefe der Projekte des BMBF-Förderschwerpunkts „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“, Stand 08.05.2016, eigene Klassifikation.

Dabei wird deutlich, dass die Volkshochschulen, die in der Regel über langjährige Erfahrung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit verfügen und die mit Abstand bedeutendsten Anbieter von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten sind (vgl. Karg 2009), mehrheitlich Einzelprojekte ohne weitere Partner durchführten. Umgekehrt sind andere Träger der Erwachsenenbildung, Universitäten und außeruniversitären Einrichtungen<sup>2</sup> sowie Unternehmen häufiger als Verbundpartner in Teilprojekten aktiv. Bei den geförderten Unternehmen handelte es sich vorwiegend um öffentliche Unternehmen sowie Unternehmen aus den Bereichen Personalentwicklung, Weiterbildung und Unternehmensberatung. In einem Fall handelt es sich um ein Technologieunternehmen.

Unter „Sonstige“ verbergen sich drei besondere Typen von Zuwendungsempfängern: Dabei handelt es sich zum einen mit dem „Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.“ um einen stark auf die Themen Alphabetisierung und Grundbildung spezialisierten Akteur. Mit der „Stiftung Lesen“ findet sich ein weiterer Akteur, dessen Ziel es ist, die Lese- und Medienkompetenz von Kindern und Erwachsenen in Deutschland zu verbessern, bei dem allerdings stärker die Förderung der Lese- und Medienkompetenz im Kindesalter im Mittelpunkt der Aktivitäten steht. Nicht zuletzt finden sich darunter mit dem „ZIB-Zentrum für Interkulturelle Bildung und Arbeit“ sowie dem „Lernende Region - Netzwerk Köln e.V. (LRNK e.V.)“ zwei Vereine, die aus dem im Jahr 2001 eingerichteten BMBF-Förderprogramm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ hervorgegangen sind.<sup>3</sup> Diese beiden Gruppen von Zuwendungsempfängern haben ausschließlich Einzelprojekte durchgeführt.

<sup>2</sup> Die fachlichen Hintergründe der beteiligten universitären und außeruniversitären Akteure waren sehr heterogen und reichten von Germanistik, Deutsch als Fremdsprache und Sprachdidaktik, Erwachsenenbildung und Berufs- und Wirtschaftspädagogik über Psychologie, Schulpädagogik bis hin zur Behindertenpädagogik sowie zur Wirtschafts- und Berufspädagogik.

<sup>3</sup> Ziel des Förderprogramms war es, auf Dauer angelegte, regionale Bildungsnetzwerke zu etablieren, die – für alle zugänglich – Angebote für das lebensbegleitende Lernen in neuer Qualität schaffen. Das Programm „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“ bildete das Kernstück des Aktionsprogramms „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Gefördert wurde in der Vertiefungsphase der Ausbau bildungsbereichs- und trägerübergreifender regionaler Netzwerke mit den Themenschwerpunkten „Bildungsberatungsagentur“, „Übergangsmanagement“ oder „Selbstlernzentren“. In den Netzwerken sollten durch die Zusammenarbeit möglichst vieler relevanter Kooperationspartner innovative Maßnahmen im Bereich des lebensbegleitenden Lernens entwickelt, erprobt und auf Dauer angelegt werden (vgl. bildung.köln.de 2016).

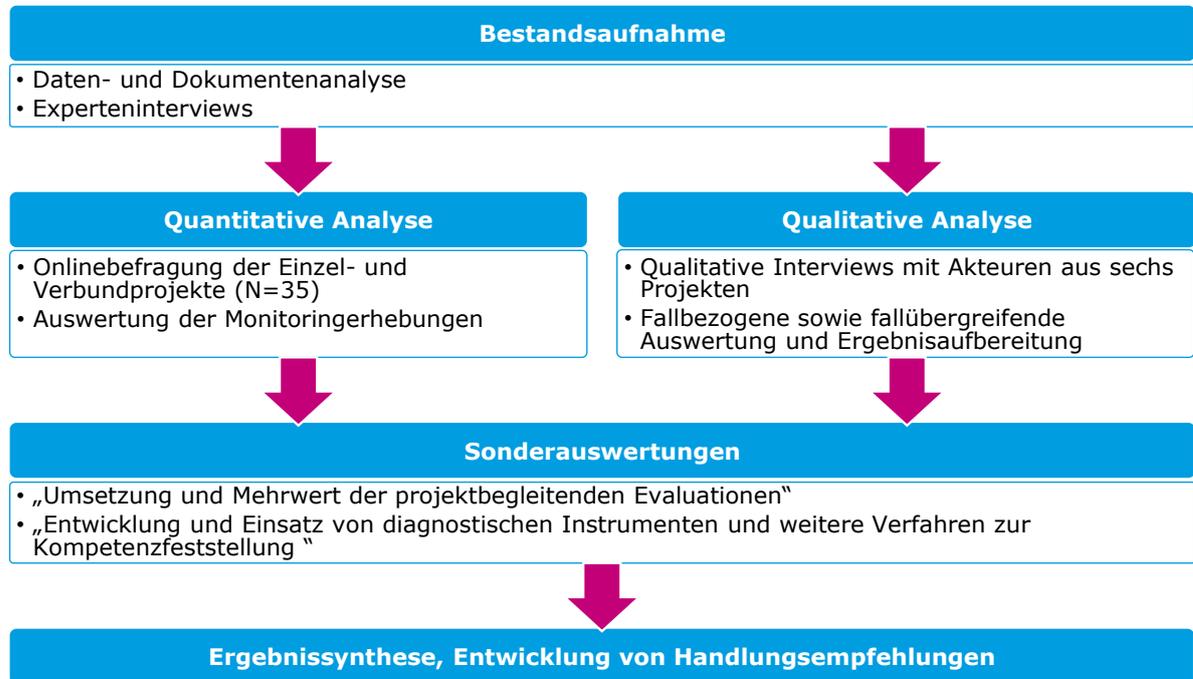
In den elf Verbundprojekten kooperierten viermal Universitäten mit einem oder mehreren Erwachsenenbildungsträgern. Je zweimal kooperierten Universitäten mit Unternehmen und einem oder mehreren Erwachsenenbildungsträgern bzw. mehrere Träger der Erwachsenenbildung untereinander. Außerdem kamen in Einzelfällen Verbünde aus einer Volkshochschule und einer Universität bzw. aus einer Volkshochschule, einer Universität und einem Träger der Erwachsenenbildung bzw. zwischen zwei Unternehmen vor. Neben dem Modell der Kooperation in Projektverbänden gab es außerdem in einigen Projekten auf die gesamte Projektdauer angelegte Kooperationen. Auch in diesen Fällen zeigen sich die oben beschriebenen Muster: Es gab beispielsweise Kooperationen von Volkshochschulen mit anderen Trägern der Weiterbildung, oder Kooperationen von Universitäten mit Volkshochschulen und anderen Trägern der Weiterbildung.

Die Projekte hatten in der Regel eine Laufzeit von drei Jahren. Etwa ein Drittel der Projekte lief kürzer als drei, jedoch länger als zwei Jahre. Die Gesamtfördersumme im Förderschwerpunkt betrug knapp 20 Mio. Euro.

### 3.2 Methodisches Vorgehen der Evaluation

Die Evaluation verfolgte ein Mixed-Methods Design. Die zentralen Erhebungs- und Auswertungsschritte sind in Abbildung 3 dargestellt und werden auf den folgenden Seiten überblicksartig beschrieben.

Abbildung 3: Methodisches Vorgehen



Die Evaluation begann mit einem Auftaktgespräch beim DLR-PT Ende April 2015, indem die Ziele und Fragestellungen der Leistungsbeschreibung weiter vertieft wurden.

#### Bestandsaufnahme

Im Frühjahr 2015 wurde dann auf Basis der Vorhabensbeschreibungen sowie der bis zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Zwischen- und (vereinzelt) Schlussberichte, Projektevaluationen und Monitoringerhebungen des DLR-PT eine Bestandsaufnahme durchgeführt. Ziel der Bestandsaufnahme war es erstens, ein klares Verständnis von Zielen, Inhalten und Wirkungsweisen der Projekte im Förderschwerpunkt insgesamt sowie in den drei Handlungsfeldern zu erhalten. Zweitens sollten bestehende Wissenslücken für die Beantwortung der Evaluationsfragen identifiziert und geeignete Fragestellungen entwickelt werden, um diese Wissenslücken mit Hilfe der geplanten Erhebungen zu schließen.

Zu diesem Zweck wurde für jedes Projekt ein Projektprofil erstellt, in welchem die zentralen Informationen zu jedem der 54 Einzel- und Teilprojekte erfasst wurden, darunter auch Informationen zum Projektansatz (Ziele, Zielgruppen, etc.), zu Implementationserfahrungen, Wirkungen und Ansätzen für die Verstetigung sowie zu „lessons learned“. Die Informationen aus den Projektprofilen wurden in einer Synopse verdichtet. Bei diesem Schritt wurde deutlich, dass es für die Evaluation zielführend ist, eine eigene Ex-post-Systematisierung der Projektarbeiten vorzunehmen (s. hierzu Kapitel 4). Da erst Anfang April 2016 alle Schlussberichte und die meisten Projektevaluationen der Projekte vorlagen, wurden die Erkenntnisse der Bestandsaufnahme bis zum Projektabschluss aktualisiert und ergänzt.

Die Analyse der Fragebögen und Daten der Monitoringerhebungen des DLR-PT<sup>4</sup> machte deutlich, dass hierdurch eine sehr gute Datenlage zu Aktivitäten und Outputs der Projekte besteht. So liegen auf Basis des Monitorings Informationen zu Art und Anzahl der durchgeführten Kurse und Veranstaltungen für die verschiedenen Zielgruppen oder zur Öffentlichkeitsarbeit der Projekte

<sup>4</sup> Die Monitoringerhebungen wurden auf Ebene der 54 Einzel- und Teilprojekte in fünf Wellen etwa alle sechs Monate durchgeführt.

vor. Da das Monitoring während der Projektlaufzeit durchgeführt wurde, konnten in diesem Rahmen keine Daten zu den Ergebnissen, den Wirkungen und zur Nachhaltigkeit der einzelnen Projektaktivitäten erhoben werden, die erst zum Ende der Projektumsetzung absehbar sind. Aus diesem Grund sollte durch die Evaluation eine eigene Erhebung bei den Projekten durchgeführt werden, um über alle Projekte hinweg Informationen zu diesen Aspekten zu erfassen.

Nicht zuletzt wurden Experteninterviews mit den projektinternen Evaluatoren in elf Projekten durchgeführt. Die Interviews sollten sicherstellen, dass die Erkenntnisse der Evaluationen auf Projektebene für die Evaluation des Förderschwerpunkts möglichst gut genutzt werden konnten. Sie trugen unter anderem dazu bei, das Verständnis für die Arbeitsschwerpunkte der Projekte zu vertiefen und die Fragestellungen der Evaluation zu konkretisieren.

#### *Quantitative Analyse*

Mit der quantitativen Analyse wurde das Ziel verfolgt, möglichst alle relevanten Aktivitäten, Outputs, Ergebnisse und Wirkungen der Projekte sowie Aspekte der Nachhaltigkeit quantitativ abzubilden. Für die Beschreibung der Aktivitäten und Outputs der Projekte konnten überwiegend die Monitoringdaten des DLR-PT herangezogen werden. Eine durch Ramboll Management Consulting durchgeführte Onlinebefragung<sup>5</sup> aller Einzel- und Verbundprojekte im Zeitraum 3. August bis 30. September 2015 ergänzte die Datenlage hinsichtlich der übrigen im Monitoring nicht enthaltenen Aspekte der Projektarbeit. Für die Onlinebefragung wurde die Ebene der 35 Einzel- und Verbundprojekte gewählt, um auch die durch das Zusammenwirken der Projekte entstehenden Synergien und Wechselwirkungen erfassen zu können. So haben viele Projektverbünde basierend auf den Stärken der verschiedenen Projektpartner sowie der regionalen Verortung der einzelnen Partner die Aufgaben untereinander verteilt. Der Fragebogen wurde unter Nutzung der Erkenntnisse aus der Bestandsaufnahme in enger Abstimmung mit dem DLR-PT entwickelt. Durch einen Pre-Test mit sechs sehr unterschiedlichen Projekten wurde sichergestellt, dass die Fragestellungen für alle Projekte relevant und passgenau waren. Alle 35 Einzel- und Verbundprojekte beteiligten sich an der Befragung. Zwei Projekte haben den Fragebogen jedoch nur zu 30 bzw. 85 Prozent abgeschlossen, alle anderen Projekte haben ihn vollständig beantwortet.

Die Daten aus dem Monitoring lagen der Evaluation in aggregiertem Format über alle Projekte vor. Die Daten aus der Onlinebefragung wurden überwiegend deskriptiv-statistisch ausgewertet. Die quantitativen Ergebnisse werden zusammen mit den zentralen Erkenntnissen der Dokumentenanalyse in Kapitel 5 dargestellt.

#### *Qualitative Analyse*

Ziel der qualitativen Analyse war es, vertiefte Erkenntnisse über Umsetzung, Wirkung und Verstetigung der geförderten Projekte sowie über ihre Handlungsstrategien, Herausforderungen und Gelingensbedingungen zu gewinnen. Außerdem sollten Beispiele guter Praxis identifiziert werden. Hierfür wurden insgesamt sechs Fallstudien durchgeführt. Die Fallstudien sollten sowohl fallbezogen als auch fallübergreifend ausgewertet werden.

Aufgrund der großen Heterogenität der Projekte stellte die Identifikation der Fallstudienprojekte eine Herausforderung dar. Insbesondere eine fallübergreifende Auswertung ergibt nur dann Sinn, wenn die betrachteten Projekte zumindest in ihren Zielen und Arbeitsschwerpunkten ähneln. Nur dann können für diese Ziele und Arbeitsschwerpunkte durch eine vergleichende Analyse Gelingensbedingungen herausgearbeitet werden.

Aus diesen Gründen wurde in Abstimmung mit dem DLR-PT für die Fallstudien ein Themenschwerpunkt auf Projekte gesetzt, die einen zentralen Arbeitsschwerpunkt in der Zusammenarbeit mit Betrieben hatten. Unter Nutzung der Erkenntnisse der Bestandsaufnahme sowie der Ergebnisse der Onlinebefragung konnten vier Projekte identifiziert werden, die diese Bedingung erfüllen und zugleich Beispiele guter und erfolgreicher Praxis darstellen: *ABAG Köln*, *ABC*, *BasisKom* und *KOMPASS*. Für die weiteren Fallstudien wurden bewusst gute und erfolgreiche Projekte ausgewählt, die mit einem erweiterten Grundbildungsbegriff, an außerbetrieblichen Lernorten und / oder mit spezifischen Zielgruppen arbeiteten: *CurVe* und *RAUS*. Diese Projekte sind aufgrund ihrer Einzigartigkeit nicht in gleichem Maße für eine fallübergreifende Auswertung geeignet. Nicht

---

<sup>5</sup> Der Fragebogen findet sich in Anhang C1.

zuletzt wurde bei den sechs Projekten darauf geachtet, dass diese möglichst auch weitere Aspekte des Förderschwerpunkts abdecken (z.B. Vernetzung, Entwicklung von Lehr-Lern-Formaten), um auch hierfür weitere qualitative Daten zu erheben. Schließlich wurde darauf geachtet, dass in den Fallstudien sowohl Einzel- als auch Verbundprojekte vertreten waren (für detailliertere Begründungen zur Auswahl der Fallstudienprojekte s. auch Abschnitt 6.1).

Die Erhebungen zu den sechs Fallstudien wurden im Oktober 2015 vorbereitet und ab November 2015 durchgeführt. Schwerpunkt des qualitativen methodischen Ansatzes waren teilstrukturierte, leitfadengestützte Experteninterviews mit unterschiedlichen Funktionsträgern der Projekte, mit Lehrkräften, Kooperations- und Netzwerkpartnern, mit Multiplikatoren sowie in einigen Fällen mit Betroffenen. Für die Auswertung wurde zudem eine Dokumentenanalyse durchgeführt, die sich auf Dokumente stützte, die aus den Projekten selbst stammten. Dafür wurden u.a. Vorhabensbeschreibungen der Projekte in den jeweiligen Anträgen, die Zwischenberichte von 2013 und 2014 und, soweit sie bis zum 31. März 2016 vorlagen, die Abschlussberichte der Projekte genutzt. Falls vorhanden, wurden externe Evaluationsberichte und Produkte der Projekte ausgewertet bzw. gesichtet. Für den Interviewleitfaden wurden grundlegende Fragen<sup>6</sup> entwickelt, die dann jeweils an die Inhalte und Gegebenheiten der Projekte sowie die einzelnen Gesprächspartner angepasst wurden. Zur Vorbereitung des Leitfadens wurden zudem Daten aus der weiter oben beschriebenen Onlinebefragung genutzt. Zentrale Datengrundlage für die Erstellung der Fallstudien waren die Experteninterviews, die mit den unterschiedlichen Projektakteuren durchgeführt wurden<sup>7</sup>. Im Mittelpunkt standen Fragen nach ihren Erfahrungen, Handlungsstrategien und Einschätzungen zur Vorbereitung, zum Ablauf und zum Abschluss der Projekte. Die Auswahl der relevanten Akteure wurde sehr gründlich vorbereitet, wichtig war es, durch den Einbezug unterschiedlicher Projektbeteiligter eine Vielfalt von Perspektiven abzubilden. Dies ermöglichte Einblicke in die verschiedenen Teilprojekte und Teilaufgaben.

Vor dem Hintergrund einer Mehrebenen-Matrix wurden die Handlungsansätze und -strategien der sechs Fallstudien, ihre Umsetzung, ihre Wirkungen und die Verstetigung der Projektergebnisse im Hinblick auf ihre Gelingensbedingungen systematisch analysiert und interpretiert (s. Kapitel 6).

#### *Sonderauswertungen*

Auf Basis von Vorschlägen der Evaluatoren des DLR-PT und des BMBF wurden im Herbst 2015 außerdem die Exposés für zwei Sonderauswertungen abgestimmt:

1. „Umsetzung und Mehrwert der begleitenden Evaluationen der Projekte des Förderschwerpunkts“
2. „Entwicklung und Einsatz von diagnostischen Instrumenten und weitere Verfahren zur Kompetenzfeststellung“.

Für die Sonderauswertungen wurde überwiegend auf Daten und Informationen der Bestandsaufnahme, der quantitativen Analyse und der qualitativen Analyse zurückgegriffen. Für die Sonderauswertung zu Entwicklung und zum Einsatz von diagnostischen Instrumenten und Verfahren zur Kompetenzfeststellung wurden auf Basis der Angaben in der Onlinebefragung und auf Grundlage der Bestandsaufnahme der Projekte 24 Interviews mit Projektleitungen, Projektmitarbeitenden und Lehrkräften durchgeführt. Für die Sonderauswertung zur Umsetzung und zum Mehrwert der begleitenden Evaluationen wurden die Evaluationsberichte vertieft analysiert. Die beiden Sonderauswertungen finden sich in den Anhängen B1 und B2 zu diesem Bericht.

#### *Ergebnissynthese und Entwicklung von Handlungsempfehlungen*

Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme (Kapitel 4), der quantitativen Analyse (Kapitel 5) sowie der qualitativen Analyse (Kapitel 6) werden in Kapitel 7 zu einer Bewertung der Zielerreichung zusammengeführt. In einem internen Syntheseworkshop wurde die Aussagekraft der verschiedenen Ergebnisse und Befunde bewertet, übergeordnete Befunde identifiziert und offen bleibende bzw. weiterführende Fragestellungen identifiziert. In Kapitel 8 werden die Handlungsempfehlungen der Evaluation zur Organisation und Durchführung von Projekten dargestellt, die auf Basis der zentralen Erkenntnisse entwickelt wurden.

---

<sup>6</sup> Diese „Masterleitfragen“ sind in Anhang C2 dargestellt.

<sup>7</sup> Eine Übersicht der Interviewpartnerinnen und -partner sowie zur Anzahl und zum Umfang der Interviews findet sich in Anhang A.

## 4. EX-POST-SYSTEMATISIERUNG DER PROJEKTARBEITEN UND ARBEITSSCHWERPUNKTE DER PROJEKTE

Wie bereits in Abschnitt 3.1 dargelegt, wurde zur zielgerichteten Umsetzung des Förderschwerpunkts „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ eine Unterteilung des Förderschwerpunkts in drei Handlungsfelder (vgl. BMBF 2011) und später in vier Themenbereiche vorgenommen. Im Verlauf der Bestandsaufnahme erschien die Entwicklung einer neuen, evaluationsbezogenen ex-post Systematisierung der Projekte angebracht, da weder die Handlungsfelder aus der Bekanntmachung noch die Themenbereiche geeignet erschienen, um strukturiert die Umsetzung, die Zielerreichung sowie die Herausforderungen und Gelingensbedingungen zu erfassen, zu beschreiben und zu bewerten.

Es erschien zweckmäßig, die Projekte vor dem Hintergrund unterschiedlicher Praxisfelder zu betrachten, in denen sie im Rahmen ihrer Projektvorhaben schwerpunktmäßig agierten. Diese Praxisfelder unterscheiden sich durch ihre Ziele, Handlungsstrukturen, Akteurskonstellationen und Interessenlagen. Dementsprechend wurden im Rahmen der Evaluation auf der Grundlage der Bestandsaufnahme vier Praxisfelder identifiziert. Die Praxisfelder beziehen sich auf unterschiedliche Praxiskontexte, die zweckmäßig getrennt voneinander zu betrachten sind. Sie bringen thematisch miteinander verknüpfte Arbeitsschwerpunkte der Projekte zusammen und erlauben es, Arbeitsschwerpunkte, die sich auf unterschiedliche Praxiskontexte beziehen, getrennt voneinander zu betrachten. Unter anderem stellte sich heraus, dass die Aktivitäten der Handlungsfelder 1 („Konzepte und Maßnahmen“) und 3 („Fortbildungsangebote für Lehrende“) in der Umsetzungspraxis untrennbar miteinander verknüpft sind. Umgekehrt zeigte sich, dass sich viele Projekte im Bereich des Handlungsfeldes 2 („Beratungs- und Schulungsangebote für Akteure der Arbeitswelt und im Alltag der Betroffenen“) entweder auf den betrieblichen Kontext oder auf andere Kontexte und Zugänge spezialisiert haben. Nicht zuletzt greift die Systematik der Praxisfelder die im Themenbereich 4 („Sensibilisierung und Netzwerkbildung“) abgebildete Tatsache auf, dass ein Teil der Projekte ihren Schwerpunkt auf Aktivitäten legte, die eher indirekt mit einem oder mehreren der drei Handlungsfelder in Zusammenhang stehen. Die vier identifizierten Praxisfelder sind in der folgenden Abbildung 4 im Überblick dargestellt.

**Abbildung 4: Ex-post Systematisierung des Förderschwerpunkts**



### **Praxisfeld 1: „Lehren und Lernen – Medien, Konzepte, Lehrkräfte“**

- (Weiter-)Entwicklung von Lehr-Lern-Medien und Unterrichtskonzepten
- Schulung von Lehrkräften zu entwickelten Materialien und Professionalisierung der Lehrkräfte
- Erprobung von Angeboten für Betroffene



### **Praxisfeld 2: „Betrieb: Zugänge – Schlüsselpersonen / Multiplikatoren – Zusammenarbeit / Implementation“**

- Ansprache und Gewinnung von Betrieben
- (Weiter-)Entwicklung und Erprobung von Schulungskonzepten für Multiplikatoren



### **Praxisfeld 3: „Zielgruppenspezifische Zugänge und Lernorte“**

- Erschließung neuer Zugänge / Lernorte zu den Betroffenen
- (Weiter-)Entwicklung und Erprobung von Schulungskonzepten für Multiplikatoren



### **Praxisfeld 4: „Netzwerkbildung und Sensibilisierung einer breiten Öffentlichkeit“**

- Initiierung und nachhaltige Unterstützung von Netzwerken
- Entwicklung und Erprobung öffentlichkeitswirksamer Materialien

In Ergänzungen zu diesen Arbeitsschwerpunkten wurden nach Kenntnis der Evaluation in 13 Projekten projektbegleitende Evaluationen durchgeführt. Eine Analyse dieser Evaluationen findet sich in der Sonderauswertung im Anhang B1.

Die vier evaluationsbezogenen Praxisfelder lassen sich wie folgt näher beschreiben<sup>8</sup>:

Das **Praxisfeld 1 „Lehren und Lernen – Medien, Konzepte, Lehrkräfte“** bezieht sich explizit auf die Kurspraxis, auf Lehren und Lernen. In diesem Praxisfeld stehen die Neu- bzw. Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Materialien und Unterrichtskonzepten sowie die Professionalisierung der Lehrkräfte im (arbeitsplatzorientierten) Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich im Vordergrund. Das Praxisfeld umfasst dabei nicht nur die (Weiter-)Entwicklung selbst, sondern auch die Erprobung und Implementierung der (weiter-)entwickelten Angebote.

Im **Praxisfeld 2 „Betrieb: Zugänge – Schlüsselpersonen / Multiplikatoren – Zusammenarbeit / Implementation“** wird der Betrieb bzw. werden Erwerbsorganisationen<sup>9</sup> als spezifische und zentrale Praxiskontexte der arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung fokussiert. Hier geht es um die Aufschließung und Sensibilisierung von Betrieben und Unternehmen für die Implementierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten bzw. um die Überführung dieser Angebote in die unternehmenseigenen Personal- und Kompetenzentwicklungskonzepte. Neben der betrieblichen Implementierung von arbeitsplatzorientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten gehören zu diesem Praxisfeld Schulungs- und Sensibilisierungsangebote für betriebliche Akteure (z.B. Multiplikatoren, Schlüsselpersonen und Mentoren) zur Sensibilisierung für die Thematik des funktionalen Analphabetismus, zur Ansprache Betroffener im betrieblichen Kontext, zur Wahrnehmung der Thematik als betrieblichem Weiterbildungsthema sowie zur Bereitstellung weiterer Hilfen und Lösungsansätze.

Das **Praxisfeld 3 „Zielgruppenspezifische Zugänge und Lernorte“** bezieht sich auf die Erschließung neuer Zugänge zur Zielgruppe und neue Lernorte, die ebenfalls Bezüge zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung aufweisen. Neben der Implementierung und Umsetzung von Angeboten stehen auch hier (Weiter-)Entwicklungen und Umsetzungen von Beratungs- und Schulungsangeboten für Akteure in der Lebenswelt der Betroffenen im Vordergrund. Ziel ist es, dass die geschulten Akteure in ihren Institutionen auf die Thematik aufmerksam machen, damit sie in ihrer alltäglichen Arbeit mit den Betroffenen zielgruppengerechte Hilfestellungen und Lösungsansätze anbieten bzw. auf andere Einrichtungen verweisen können.

**Praxisfeld 4 „Netzwerkbildung und Sensibilisierung einer breiten Öffentlichkeit“** umfasst Aktivitäten im Bereich der Initiierung oder nachhaltigen Unterstützung von lokalen, regionalen oder überregionalen Netzwerken für die gemeinsame Umsetzung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsstrategien. Auch die Sensibilisierung einer breiteren (lokalen) Öffentlichkeit und die (Weiter-)Entwicklung öffentlichkeitswirksamer Strategien und Materialien werden diesem Praxisfeld zugeordnet.

Im Rahmen der Bestandsaufnahme wurden die einzelnen Projekte auf Basis der in den Vorhabensbeschreibungen und den Zwischenberichten beschriebenen Arbeitsschwerpunkte den Praxisfeldern zugeordnet. Die Zuordnung wurde anhand der Abschluss- und Evaluationsberichte verifiziert und zum Teil korrigiert.

Aufgrund der vielfältigen Arbeitsschwerpunkte und Aktivitäten der einzelnen Projekte war eine eindeutige Zuordnung in kaum einem Fall möglich. Daher wurden die Projekte in der Regel einem Hauptfeld sowie einem oder mehreren Nebefeldern zugeordnet. Auf dem Hauptfeld lag – soweit es aus den analysierten Dokumenten ersichtlich war – der deutliche Schwerpunkt der Projektarbeit. Für die Zuordnung zu einem Nebefeld mussten nennenswerte Aktivitäten im Bereich des jeweiligen Praxisfeldes identifiziert werden können, die auf Basis der Darstellungen jedoch nicht den Schwerpunkt der Projektarbeit ausmachten. Bei einzelnen Projekten waren die Projektaktivitäten so gewichtet, dass sich jeweils zwei gleichbedeutende Schwerpunkte der Projektaktivitäten abzeichneten. In diesen Fällen wurden die Projekte zwei Praxisfeldern als Hauptfeld zugeordnet.

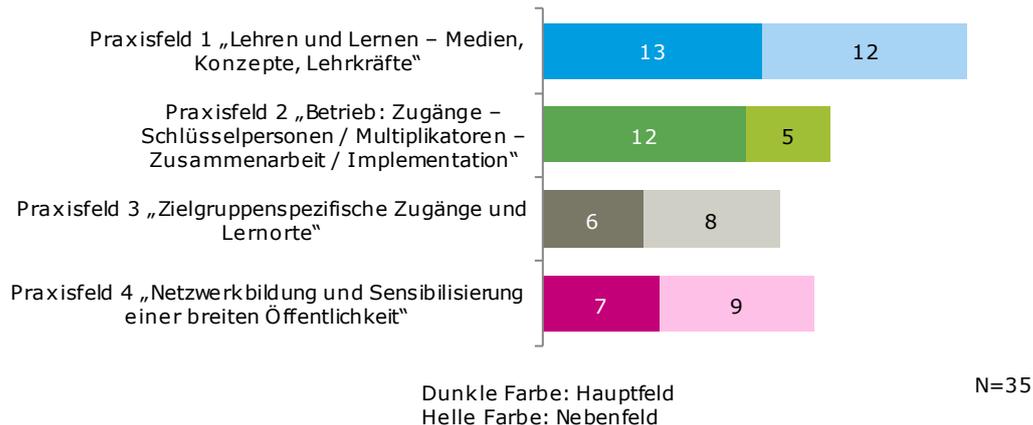
Insgesamt zeigt sich eine breite Verteilung der Projekte über die Praxisfelder, mit einer leichten Konzentration auf die Praxisfelder 1 und 2, denen jeweils etwa ein Drittel der Projekte mit Hauptfeld zugeordnet werden konnten. Deutlich weniger Projekte hatten ihren Schwerpunkt (Haupt-

<sup>8</sup> Weitere Details zu den Praxisfeldern finden sich in Anhang A.

<sup>9</sup> Darunter fallen auch Erwerbsorganisationen des sogenannten 2. Arbeitsmarktes.

feld) auf die Praxisfelder 3 oder 4 gelegt. Auf der anderen Seite stellten die Praxisfelder 3 und 4 jeweils für eine nennenswerte Zahl von Projekten ein Nebenfeld dar (s. Abbildung 5). Auf Basis der Dokumentenanalyse lässt sich erahnen, dass jeweils noch weitere Projekte Aktivitäten in den einzelnen Praxisfeldern unternahmen, die jedoch eher flankierend die zentralen Projektaktivitäten unterstützten und aus Sicht der Evaluation in ihrer Bedeutung für das jeweilige Projekt nicht ausreichen, um die Projekte den entsprechenden Praxisfeldern zuzuordnen. In der Onlinebefragung wurde dieser Aspekt dadurch berücksichtigt, dass die Projekte bei jeder Frage selbst entscheiden konnten, ob diese für ihre Arbeit relevant war oder nicht (s. Kapitel 5).

**Abbildung 5: Zuordnung der Projekte zu den Praxisfeldern**



Anmerkungen: Mehrfachzuordnungen von Einzel- bzw. Verbundprojekten waren möglich.

*Quelle: Vorhabensbeschreibungen, Zwischen- und Abschlussberichte der Einzel- und Verbundprojekte, eigene Zuordnung.*

Aus Sicht der Evaluation bietet diese Zuordnung zwar einen Mehrwert, indem deutlich wird, welche Praxisfelder im Rahmen des Förderschwerpunkts wie stark im Fokus standen. Durch die Mehrfachzuordnung gibt sie allerdings noch keinen Aufschluss darüber, welche Kombinationen der verschiedenen Praxisfelder besonders häufig waren und welche weiteren Gemeinsamkeiten Projekte mit ähnlichen Praxisfeldkombinationen aufweisen. Diese Betrachtung ist jedoch nützlich, um in den folgenden Kapiteln auch Erkenntnisse auf Ebene spezifischer Projektkonstellationen berichten zu können.

Hierfür hat die Evaluation die Projekte zunächst nach ihren Kombinationen gruppiert. Dabei wurde auch berücksichtigt, ob ein Projekt einem Praxisfeld im Haupt- oder im Nebenfeld zugeordnet wurde. Daraus entstanden Gruppen von Projekten, die einander zumindest auf Ebene der Praxisfeldzuordnung relativ ähnlich waren. Gleichzeitig unterschieden sich die Projekte der verschiedenen Gruppen in ihren Arbeitsschwerpunkten deutlich voneinander. Im Anschluss wurden die Projekte jeder Gruppe genauer betrachtet, und es zeigten sich in der Regel weitere Gemeinsamkeiten. Aus dieser Betrachtung ergeben sich sechs Gruppen von Projekten sowie vier Projekte, die in ihrer Kombination aus Praxisfeldern und Arbeitsschwerpunkten besonders einzigartig sind. Im Folgenden werden die verschiedenen Gruppen hinsichtlich ihrer jeweiligen Gemeinsamkeiten genauer beschrieben.

**Tabelle 2: Projektgruppen auf Basis der Praxisfelder**

**Gruppe 1:** Acht Projekte weisen Aktivitäten an der Schnittstelle zwischen den Praxisfeldern 1 und 2 auf. Diese Projekte entwickeln auf der einen Seite Lehr-Lern-Materialien, Unterrichtskonzepte und / oder schulen Lehrkräfte, und arbeiten auf der anderen Seite intensiv mit Betrieben zusammen, indem sie dort beispielsweise systematisch Multiplikatoren schulen.



- **Gruppe 1a:** Davon liegt bei drei Projekten der Schwerpunkt (d.h. das Hauptfeld) auf Praxisfeld 1. Diesen Projekten ist gemein, dass sie mit Hilfe einer methodisch profunden Herangehensweise Lehr-Lern-Materialien und / oder Unterrichtskonzepte entwickelt haben, die sich in der Regel an eine bestimmte Branche (Altenpflege, Hotel- und Gaststättengewerbe, Logistik) richten und zum Teil stark auf die Arbeitsprozesse in konkreten Betrieben abgestimmt sind. Darüber hinaus weisen die Projekte die Gemeinsamkeit auf, dass es sich bei den Kurskonzepten um Langzeitformate handelt, die Grundbildung mit einer fachlichen Qualifizierung verknüpfen. Neben der Gruppe der Beschäftigten rekrutieren sich die Zielgruppen dieser Projekte auch aus der Zielgruppe der Erwerbslosen. Sie werden vor allem durch Volkshochschulen und Universitäten umgesetzt, in einem Fall im Verbund mit einem sonstigen Träger der Erwachsenenbildung.
- **Gruppe 1b:** Bei den anderen fünf Projekten liegt der Schwerpunkt eher auf Praxisfeld 2, während das Praxisfeld 1 ein Nebenfeld darstellt. Zum Teil weisen die Projekte außerdem weitere sichtbare Aktivitäten in den Praxisfeldern 3 bzw. 4 auf. Diesen Projekten ist die Schwerpunktsetzung auf den Zugang und die enge Zusammenarbeit mit Betrieben in allen Projektphasen gemein. Sie haben einen eher breiten Ansatz der Betriebsakquisition und sprechen in der Regel Betriebe mehrerer Branchen an. Sie bauen meist auf vorliegenden Lehr-Lern-Materialien auf und passen diese – oft in enger Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Betrieben und zum Teil auch Betroffenen in den Betrieben auf die spezifischen Herausforderungen der Lerngruppen an. Sie haben alle spezifische Strategien der Schulung von und Zusammenarbeit mit betrieblichen Multiplikatoren (z.B. direkte Führungskräfte, Betriebsräte, Mentorinnen und Mentoren) entwickelt. Diese Gruppe von Projekten wird ganz überwiegend durch Träger der Erwachsenenbildung durchgeführt, zum Teil im Verbund mit Unternehmen oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen.

**Gruppe 2:** Sieben Projekte weisen Aktivitäten an der Schnittstelle zwischen den Praxisfeldern 1 und 3 auf. Diese Projekte entwickeln auf der einen Seite Lehr-Lern-Materialien, Unterrichtskonzepte und / oder schulen Lehrkräfte und arbeiten auf der anderen Seite intensiv mit außerbetrieblichen Multiplikatoren zusammen, indem sie beispielsweise systematisch Multiplikatoren schulen und / oder weitere Zielgruppen bzw. Lernorte außerhalb der Betriebe erschließen.

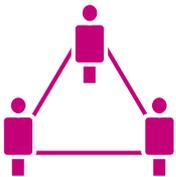


- **Gruppe 2a:** Bei zwei dieser Projekte lag der Schwerpunkt mit leicht unterschiedlicher Gewichtung eher auf Praxisfeld 1. Beide Projekte haben Maßnahmen für Betroffene entwickelt, die im Rahmen der „Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung“ (§45 SGB III) förderfähig sind und sich überwiegend an die Zielgruppe Erwerbslose richten. Durch die Sensibilisierung von und die enge Zusammenarbeit mit Multiplikatoren (Praxisfeld 3) erhalten diese Projekte Zugang zu Betroffenen. Die Projekte dieser Gruppe werden in einem Fall durch eine VHS und in einem anderen Fall durch andere Träger der Erwachsenenbildung umgesetzt.
- **Gruppe 2b:** Fünf weitere Projekte zeichnen sich durch individuelle und zum Teil sehr innovative Ansätze, Zugänge und Lernorte aus (Schuldnerberatung, Moschee, Justizvollzugsanstalt, Sozialraum / Quartier, Berufsschulen / Übergangmanagement). In einem Fall gibt es eine sehr fundierte Entwicklung

von Lehr-Lern-Materialien und Unterrichtskonzepten (d.h. Praxisfeld 1 stellt das zweite Hauptfeld dar), in den übrigen Fällen kann Praxisfeld 1 als Nebenfeld bezeichnet werden. Drei dieser Projekte weisen auch Aktivitäten in Praxisfeld 4 als Nebenfeld auf. Die Projekte dieser Gruppe werden überwiegend von Volkshochschulen durchgeführt, zum Teil jedoch auch von Unternehmen und anderen Trägern der Erwachsenenbildung.



**Gruppe 3:** Sieben Projekte weisen einen eindeutigen und weitgehend ausschließlichen Schwerpunkt auf Praxisfeld 1 auf. Gemeinsam ist diesen Projekten, dass sie in vielen Fällen auf eigene Ergebnisse aus dem Förderschwerpunkt „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene“ aufbauen und die entwickelten Lehr-Lern-Materialien und Unterrichtskonzepte berufsfeld- oder branchenbezogen weiterentwickeln. Sie weisen häufig eine methodisch sehr fundierte Vorgehensweise auf. In fast allen Fällen arbeiten sie zwar mit Betrieben oder anderen Multiplikatoren zusammen. Die Zusammenarbeit konzentriert sich jedoch in der Regel auf arbeitsplatz-, berufsfeld- oder branchenspezifisches Wissen sowie auf die Erprobung in einzelnen, wenigen Betrieben. Eine vertiefte Interaktion und Arbeit mit Multiplikatoren in Betrieben fand in diesen Projekten dagegen kaum statt. Die Projekte dieser Art konzentrieren sich vorwiegend auf die (Weiter-)Entwicklung und Erprobung von Lehr-Lern-Material bzw. Unterrichtskonzepte für Betroffene, nur ein Projekt konzentriert sich auf die Erarbeitung eines Konzepts zur Professionalisierung von Lehrkräften. Bei fast allen Projekten dieser Gruppe findet sich eine Universität im Projektverbund. Außerdem sind in den Projektverbänden häufig Volkshochschulen, aber auch andere Träger der Erwachsenenbildung und Unternehmen vertreten.



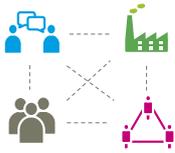
**Gruppe 4:** Fünf Projekte haben ihren Schwerpunkt eindeutig im Bereich des Praxisfeldes 4. Diese Gruppe von Projekten weist im Vergleich zu den meisten anderen beschriebenen Gruppen intern die geringsten Gemeinsamkeiten auf. Während bei zwei Projekten der Schwerpunkt auf der Netzwerkbildung lag, konzentrierte sich ein Projekt auf die Erarbeitung einer wissenschaftlichen Studie und ein anderes eher auf die Erarbeitung von Materialien für die Öffentlichkeitsarbeit. Ein Projekt hat darüber hinaus relativ stark mit Betrieben zusammengearbeitet und hier Multiplikatoren geschult. Auch die anderen Projekte haben auf einer übergeordneten Ebene und in Einzelfällen Multiplikatoren geschult. Dies erfolgte jedoch häufig eher zum Zweck der allgemeinen Sensibilisierung und Netzwerkentwicklung als zum Zweck des Zugangs zur Zielgruppe über konkrete Organisationen mit direktem Zielgruppenkontakt. Bei dieser Gruppe von Projekten zeigt sich kein besonderes Muster bzgl. der Organisationstypen.



**Gruppe 5:** Zwei Projekte weisen einen besonders umfassenden Ansatz auf und haben nennenswerte und fundierte Aktivitäten in allen vier Praxisfeldern. Eines hat sein Hauptfeld im Praxisfeld 3, das andere weist zwei Hauptfelder auf (Praxisfelder 2 und 4).



**Gruppe 6:** Zwei Projekte waren ausschließlich in Praxisfeld 2 tätig und konzentrierten sich auf die Zusammenarbeit mit Betrieben unter besonders herausfordernden Bedingungen: Sie waren eher im ländlichen Raum tätig / und / oder konzentrierten sich auf die Gewinnung von kleinen Unternehmen.



**Gruppe 7:** Vier Projekte lassen sich keinem der zuvor genannten Gruppen zuweisen und stellen hinsichtlich der Kombination ihrer spezifischen Arbeitsschwerpunkte Einzelfälle dar. Sie verfolgen einzigartige Mischansätze mit Elementen aus verschiedenen Praxisfeldern und sind ebenfalls relativ breit aufgestellt: Drei der Projekte wurden je drei Praxisfeldern zugewiesen.

---

Die Projekte, bei denen Fallstudien durchgeführt wurden (s. hierzu auch Abschnitt 3.2) können den Gruppen 1a, 1b, 2b und 5 zugerechnet werden. Eine Fallstudie betrifft einen Einzelfall mit nennenswerten Aktivitäten in den Praxisfeldern 1, 2 und 3.

## 5. ÜBERBLICK ÜBER DIE PROJEKTUMSETZUNG UND DIE PROJEKTERGEBNISSE: ERKENNTNISSE DER QUANTITATIVEN ANALYSE UND DER DOKUMENTENANALYSE

In diesem Kapitel soll aufbauend auf der Ex-post-Systematisierung der Projektarbeiten genauer beschrieben werden, welche konkreten Aktivitäten die Projekte in den jeweiligen Arbeitsschwerpunkten umgesetzt haben und welche Outputs und Ergebnisse sie damit erzielen konnten (Abschnitt 5.3). Außerdem soll die Nachhaltigkeit der Projekte in verschiedenen Dimensionen betrachtet werden (Abschnitt 5.4). Zunächst soll jedoch ein überblicksartiger Eindruck davon vermittelt werden, wie sich die Rahmenbedingungen der Projekte gestalteten (Abschnitt 5.1) und welchen Beitrag die Begleitstruktur auf Programmebene zum Erfolg des Förderschwerpunkts leistete (Abschnitt 5.2).

Dieses Kapitel verfolgt das Ziel, einen überwiegend quantitativen Überblick über die genannten Aspekte über alle 35 Einzel- und Verbundprojekte hinweg zu geben. In Kapitel 6 werden besonders bedeutende Aspekte der Projektumsetzung auf Basis von sechs Fallstudien einer vertieften qualitativen Analyse unterzogen und es werden Herausforderungen und erfolgreiche Handlungsstrategien im Detail beschrieben.

Die in diesem Kapitel berichteten Erkenntnisse beruhen auf der Auswertung der Monitoringdaten des DLR-PT, der Auswertung der Daten aus der im Rahmen der Evaluation durchgeführten Onlinebefragung sowie auf den systematisch erfassten Informationen der Bestandsaufnahme (Vorhabensbeschreibungen, Zwischen- und Abschlussberichte sowie Evaluationsberichte). Die drei Datenquellen ergänzen sich dabei gegenseitig.

Die Onlinebefragung wurde mit dem Ziel entwickelt, dass sie gezielt Wissenslücken füllt, die im Rahmen der Bestandsaufnahme bei den anderen Datenquellen identifiziert wurden (s. auch Abschnitt 3.2). Aufgrund der hohen Heterogenität und der thematischen Breite der verschiedenen Projekte, war der Fragebogen so konzipiert, dass auf eine grundsätzliche Filterführung nach Praxisfeldern, Projekttypen oder Ähnlichem verzichtet wurde (s. hierzu den Fragebogen in Anhang D1). Stattdessen hatten die Projekte die Möglichkeit, für sie nicht relevante Aspekte des Förderschwerpunkts entsprechend kenntlich zu machen. Eine Filterführung erfolgte lediglich innerhalb des Fragebogens: Beispielsweise erhielten Projekte, die angaben, keine Betriebe angesprochen zu haben, auch keine weiteren Fragen zur Zusammenarbeit mit Betrieben. Übergeordnet bestätigte sich bei der Auswertung, dass fast alle Projekte in fast allen Bereichen des Förderschwerpunkts aktiv waren, auch wenn sie sich auf spezifische Praxisfelder konzentrierten (s. Kapitel 4).

Für alle Datenquellen ist zu betonen, dass sie sich im Wesentlichen auf die strukturierte Erfassung der Sichtweise und der Einschätzungen des Projektpersonals beschränken. Eine Ausnahme stellen Evaluationsberichte auf Projektebene, die in diesem Kapitel berücksichtigt wurden, sowie die Fallstudien dar, deren Auswertung sich in Kapitel 6 findet. Neben den Projektleitungen und Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern wurden hier Netzwerk- und Kooperationspartner, Lehrkräfte, leitende Vertreterinnen und Vertreter von Unternehmen, Betriebsräte, außerbetriebliche Multiplikatoren sowie zum Teil auch Teilnehmende befragt.

### 5.1 Rahmenbedingungen der Projekte

In diesem Abschnitt soll in aller Kürze ein Überblick darüber gegeben werden, wie die Projekte die Rahmenbedingungen (insbesondere bezogen auf Finanzen, Kompetenzen, Personalstabilität, Kooperation, Netzwerke) für ihre eigene Arbeit im Förderschwerpunkt wahrgenommen haben und welche übergeordneten, makrostrukturellen Bedingungen ihre Arbeit begünstigten bzw. erschwerten. Eine vertiefte Analyse dieser Aspekte anhand der Fallstudien findet sich in Abschnitt 6.2.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die meisten Projekte adäquate Rahmenbedingungen für ihre Arbeit vorfanden. Die im Folgenden berichteten Herausforderungen stellten eher Ausnahmen dar und traten kaum bei einem Projekt in Kumulation auf.

Bezogen auf die Ebene der Projekte selbst wurden die Projektleitungen in der Onlinebefragung<sup>10</sup> unter anderem danach gefragt, inwiefern zentrale Ressourcen für die Projektumsetzung ausreichend vorlagen. Nur eines der 35 Einzel- und Verbundprojekte gab dabei an, dass im Projektteam zumindest zeitweise wichtige Kenntnisse oder Kompetenzen fehlten und dass dies eine Herausforderung für die Erreichung der Projektziele darstellte. Hier wurden vor allem fehlende Kenntnisse von Verwaltungsstrukturen und Gremien als hinderlich für die Projektarbeit benannt. Weiterhin hätten sich einzelne Projekte von Anfang an mehr Erfahrungen mit Betroffenen und spezifische didaktische Kompetenzen in dieser Hinsicht gewünscht. Wichtige Kompetenzen, die aus Sicht der Projektleitungen bedeutend waren und in ihren jeweiligen Projekten vorlagen, waren mit teils unterschiedlicher Gewichtung in den verschiedenen Praxisfeldern

- Erfahrung in der Projektarbeit,
- Projektleitungs- und Projektmanagementkompetenzen,
- Reflexions- und Veränderungskompetenz,
- grundsätzliche Erfahrung im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung,
- methodisch-didaktische Kompetenzen in der Grundbildung und Alphabetisierung,
- Expertise im Bereich Erwachsenenbildung,
- Forschungsexpertise,
- Branchenkenntnisse,
- Erfahrung in der Betriebsansprache und -akquise,
- Betriebliche Coaching- und Beratungskompetenzen,
- Expertise im Bereich beruflicher Bildung und der Weiterbildung in Betrieben,
- Qualitätsmanagementkenntnisse,
- Interkulturelle Kompetenz und ausländische Sprachkenntnisse,
- Projekterfahrung aus dem Förderschwerpunkt „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene“ (2003-2012),
- Kenntnis von Verwaltungsstrukturen, sowie
- Kenntnis der spezifischen Zielgruppen.

In acht Projekten bestanden zumindest zeitweise Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit Kooperations- oder Verbundpartnern, die die Erreichung der Projektziele erschwert haben. In mindestens zwei Fällen kam es zu größeren und länger andauernden Schwierigkeiten (u.a. Personalwechsel beim Verbundpartner, fehlende Anerkennung bzw. unterschiedliches Verständnis der Projektziele, mangelhafter Informationsaustausch und mangelhafte Koordinierung) innerhalb eines Projektverbundes.

Sieben Projekte gaben an, dass für sie zumindest zeitweise die Personalfuktuation im Projekt eine nennenswerte Herausforderung darstellte. Vier Projekte wiesen darauf hin, dass ihnen entscheidende Akteure in ihrem Netzwerk fehlten. Genannt wurden dabei große / aktive Betriebe, Wohlfahrtsverbände und politische Entscheidungsträger. Ein Projekt wies darauf hin, dass die zu kurze Projektlaufzeit eine Herausforderung für die Projektarbeit darstellte. Bei einem Projekt stellte sich in der Projektumsetzung heraus, dass es keine ausreichenden finanziellen Ressourcen zur Verfügung hatte.

Auf der Ebene übergeordneter, makrostruktureller Bedingungen für ihre Arbeit wiesen mehrere Projekte auf übergeordnete Herausforderungen hin: Aus Sicht der Projekte stellen insbesondere ein fehlender „politischer Druck“ hinter dem Thema Alphabetisierung und Grundbildung sowie die Tabuisierung und Stigmatisierung des Themenfeldes Alphabetisierung und Grundbildung übergeordnete Herausforderungen dar, die die Arbeit der Projekte erschwerten.

## 5.2 Begleitstruktur auf Programmebene

Die Projekte im Förderschwerpunkt sollten durch das Programmmanagement des DLR-PT insbesondere beim Wissensaustausch und dem gemeinsamen Lernen unterstützt werden. Daneben war es Aufgabe des Programmmanagements, den Transfer von Ergebnissen und Produkten sowie

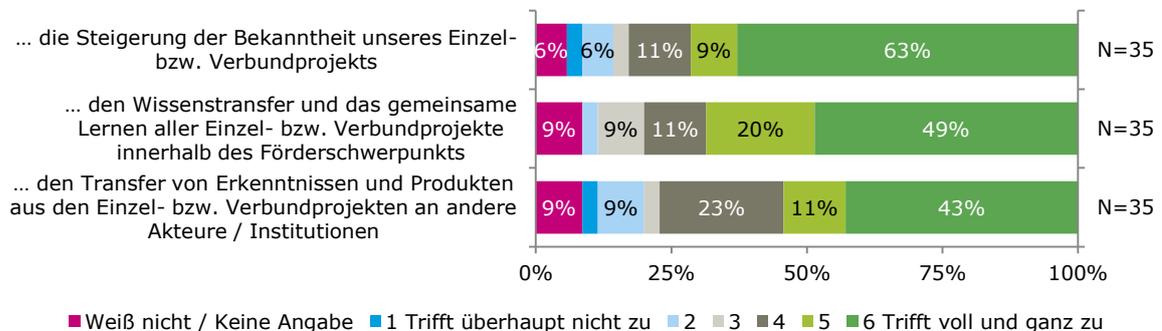
<sup>10</sup> Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015. Die Aspekte wurden auf einer Skala von 1 „Trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „Trifft voll und ganz zu“ abgefragt. Erwähnt werden im folgenden Absatz ausschließlich Projekte, die auf den entsprechenden Skalen die Kategorien 4, 5 oder 6 auswählten.

die Steigerung der Bekanntheit der Projekte zu flankieren, wobei diese beiden Aufgaben gemäß Förderrichtlinie und den entsprechenden Nebenbestimmungen vorwiegend den Projekten selbst zufielen. Dennoch stellt die Arbeit des Programmmanagements eine weitere Rahmenbedingung auf Programmebene dar, welche die Arbeit der Projekte in den in Abschnitt 5.3 dargestellten Arbeitsschwerpunkten flankieren und unterstützen sollte.

Zum Wissensaustausch und zum gemeinsamen Lernen wurden u.a. mehrere „Konzeptworkshops“ durchgeführt. Dabei handelt es sich um Wissensaustauschformate zwischen den Projekten zu Themen wie „Zugänge zu Unternehmen“, „Alphabetisierungsangebote in der betrieblichen Praxis“ sowie „Methodik und Didaktik arbeitsplatzbezogener Alphabetisierung“. Ferner wurden Faktenblätter beispielsweise zur Bildung von Bündnissen und Netzwerken sowie mit Informationen für Betriebe oder für Betroffene zur Verfügung gestellt. Zum Transfer von Erkenntnissen und Produkten diente u.a. der alphabund-Newsletter, in welchem in regelmäßigen Abständen über neu entstandene Produkte im Förderschwerpunkt berichtet und zu diesen verlinkt wurde. Im Programmverlauf sind zwölf solcher Newsletter erschienen. Die Produkte werden in einer öffentlich zugänglichen Produktdatenbank in den Kategorien „Diagnostik“, „Beratung und Vermittlung“, „Unterricht und Lernmedien“, „Professionalisierung“ sowie „Sensibilisierung und Netzwerkbildung“ gesammelt. Im Frühjahr 2016 wurden zudem vier Fachsymposien durchgeführt, die ebenfalls zum Transfer der Erkenntnisse und Produkte beitragen sollen.<sup>11</sup> Zur Steigerung der Bekanntheit der Projekte trug das DLR-Programmmanagement ebenfalls durch den Newsletter, der immer wieder auf Veranstaltungen, Veröffentlichungen und Ergebnisse der einzelnen Projekte verwies, sowie übergeordnet durch weitere Veranstaltungen und die Unterstützung von Kampagnen bei.<sup>12</sup>

In der Onlinebefragung wurden die Projekte danach gefragt, wie sie die Arbeit des Programmmanagements des DLR-Projektträgers bewerten. Dabei wird deutlich, dass diese mit der Arbeit in den genannten Bereichen überwiegend sehr zufrieden sind (s. Abbildung 6).

**Abbildung 6: Bewertung des DLR-Programmmanagements. Das Programmmanagement des DLR-Projektträgers unterstützte ...**



**Fragestellung:** Wie schätzen Sie die Unterstützung des Programmmanagements des DLR-Projektträgers hinsichtlich folgender Aspekte insgesamt ein?

*Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.*

Neben den standardisiert abgefragten Aspekten betonten die Projekte weitere Leistungen des Programmmanagements: Von mehreren Projekten genannt wird die begleitende Beratung und inhaltliche Unterstützung durch die beim Projektträger vorliegende spezifische fachliche Expertise und hohe Kompetenz. Ferner wird ebenfalls von einer Reihe von Projekten auf die gute Vernetzungsarbeit hingewiesen und betont, dass es das Programmmanagement durch „umsichtige Kon-

<sup>11</sup> Die Titel und Daten der Fachsymposien lauten wie folgt:

- Fachsymposium I: Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener - Strategien und Ansätze (3. und 4. März 2016)
- Fachsymposium II: Wie funktioniert das Lernen in der Alphabetisierung und Grundbildung? (14. und 15. März 2016)
- Fachsymposium III: Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener - Einordnung und Ausblick (11. April 2016)
- Fachsymposium IV: Gemeinsam erfolgreich – Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener im Netzwerk und im Sozialraum (12. und 13. Mai 2016)

<sup>12</sup> Details zu den einzelnen genannten Produkten und Veranstaltungen finden sich auf [www.alphabund.de](http://www.alphabund.de).

*taktpflege und hohes persönliches Engagement*" geschafft habe, eine „Community“ der Projekte mit einem gemeinsamen „Spirit“ und „sicher nachhaltiger Wirkung“ entstehen zu lassen. In allen Fallstudien wurde deutlich, dass hierzu insbesondere die Konzeptworkshops+ beigetragen haben, bei denen die Projekte Gelegenheit zum Austausch hatten. Nicht zuletzt wurden die gute Erreichbarkeit des Programmmanagements, die kurzfristigen Rückmeldungen und die konstruktive Zusammenarbeit mit den Projekten positiv herausgestellt.

Dennoch hatten die Projekte noch Verbesserungsvorschläge für das Programmmanagement: So wurde darauf hingewiesen, dass der fachliche Austausch insbesondere zwischen Projekten mit ähnlichen Themen oder Ansätzen durch das Programmmanagement noch stärker hätte gefördert werden können. Es wurde angeregt, hierfür frühzeitig Plattformen zu schaffen, Telefonkonferenzen zu organisieren oder Projekttagungen zu initiieren. Bezüglich der Konzeptworkshops+ wurde angemerkt, dass diese besser in kleineren Gruppen mit mehr strukturierter Gruppenarbeit – genannt wurden beispielsweise World-Cafés<sup>13</sup> – und weniger Vorträgen umgesetzt werden sollten. Nicht zuletzt wünschen sich die Projekte von einem Programmmanagement einen stärkeren Transfer außerhalb der Projekte des Förderschwerpunkts (z.B. an Berufs- und Branchenverbände) sowie eine stärkere Sicherung und einen stärkeren Transfer der projektübergreifenden Ergebnisse. Allerdings liegt die Hauptverantwortung hierfür nach den Nebenbestimmungen zur Förderrichtlinie bei den Projekten selbst.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Begleitstruktur – dies zeigen auch die Abschlussberichte der Projekte – einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf die Projektumsetzung hatte. Sie lieferte durch Begünstigung des Austauschs Impulse zur Verbesserung von Handlungsstrategien (z.B. bei der Unternehmensansprache) und trug zum Kennenlernen und zur Vernetzung der Projekte untereinander bei. Dieser Austausch führte insbesondere bei der Entwicklung von Lehr-Lern-Materialien sowie von Unterrichtskonzepten mit Branchenbezug immer wieder zu fruchtbaren Dialogen und Synergieeffekten.

### **5.3 Umsetzung und Ergebnisse in den Arbeitsschwerpunkten der Projekte**

Im Folgenden werden nun die Aktivitäten, die Outputs und die Ergebnisse in den zentralen Arbeitsschwerpunkten der Projekte beschrieben. Anknüpfend an die Praxisfelder sind dies aus Sicht der Evaluation insbesondere

- die Arbeit mit Betrieben und betrieblichen Multiplikatoren,
- die Arbeit mit weiteren Multiplikatoren,
- die (Weiter-)Entwicklung von Lehr-Lern-Formaten,
- die Schulung und Professionalisierung von Lehrkräften,
- die Durchführung von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen,
- die Netzwerkarbeit und
- die Öffentlichkeitsarbeit.

Ziel dieses Kapitels ist es, einen Gesamteindruck davon zu vermitteln, was in den einzelnen Arbeitsschwerpunkten tatsächlich umgesetzt wurde und welche Effekte die Maßnahmen und Strategien insgesamt hatten. Neben der Gesamtdarstellung gehen wir dabei – wo relevant – auch auf Besonderheiten in den einzelnen Projektgruppen (s. Tabelle 2 in Kapitel 4) ein. Eine vertiefte Analyse der Herausforderungen und Gelingensbedingungen anhand der sechs Fallstudien findet sich in Abschnitt 6.3.

#### **5.3.1 Arbeit mit Betrieben und betrieblichen Multiplikatoren**

30 der 35 Einzel- und Verbundprojekte gaben in der Befragung an, dass sie direkt mit Betrieben zusammengearbeitet haben. Im Folgenden sollen die Kontaktaufnahme und die Ansprache, die

---

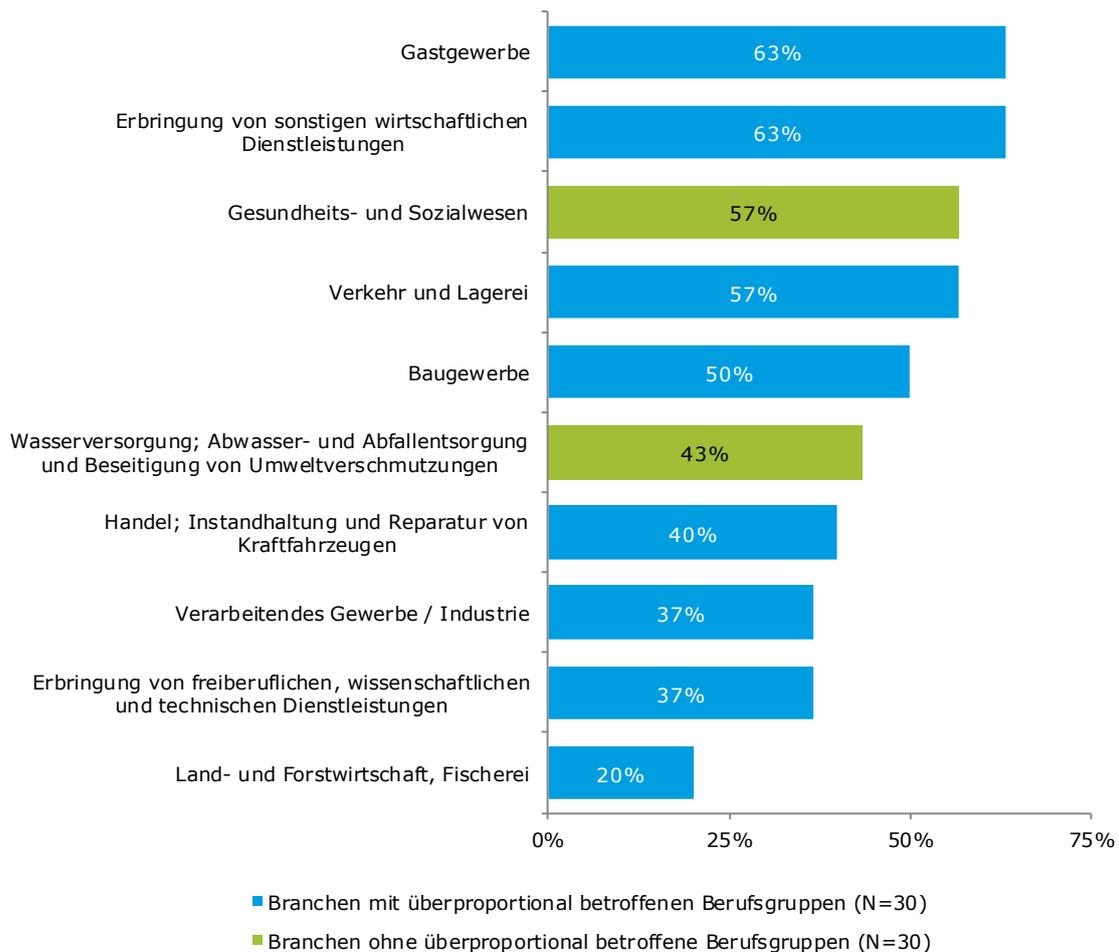
<sup>13</sup> World-Cafés sind eine Workshopmethode, durch die Personen miteinander ins Gespräch gebracht werden sollen. Die Teilnehmenden diskutieren ein Thema in Kleingruppen an verschiedenen Tischen. Nach einer gewissen Zeit wechseln einzelne Teilnehmende die Tische, um eine Durchmischung der Gruppe zu erzielen. Am Ende werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert (vgl. The World Café Community Foundation, 2015).

Zusammenarbeit mit Betrieben sowie die Ergebnisse dieser Zusammenarbeit näher betrachtet werden.

*Ansprache und Gewinnung*

Von den 30 Projekten wurde laut Angaben in der Onlinebefragung insgesamt Kontakt zu rund 4.800 Betrieben aufgenommen. Die folgende Abbildung 7 zeigt, welche Branchen von den Projekten angesprochen wurden.

**Abbildung 7: Zehn häufigste Branchen der angesprochenen Betriebe und überproportional betroffene Berufsgruppen**



**Fragestellung:** Von den Betrieben, die Sie angesprochen haben: Wie viele der Betriebe sind in etwa den folgenden Branchen zuzuordnen? Was trifft am ehesten zu?

**Anmerkungen:** Projekten, die zuvor angegeben haben, dass sie keine Betriebe angesprochen haben, wurde diese Frage nicht gestellt.

**Quellen:** Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015; Quelle: Grotlüschen 2012: 145; Eigene Zuordnung zu den Branchen.

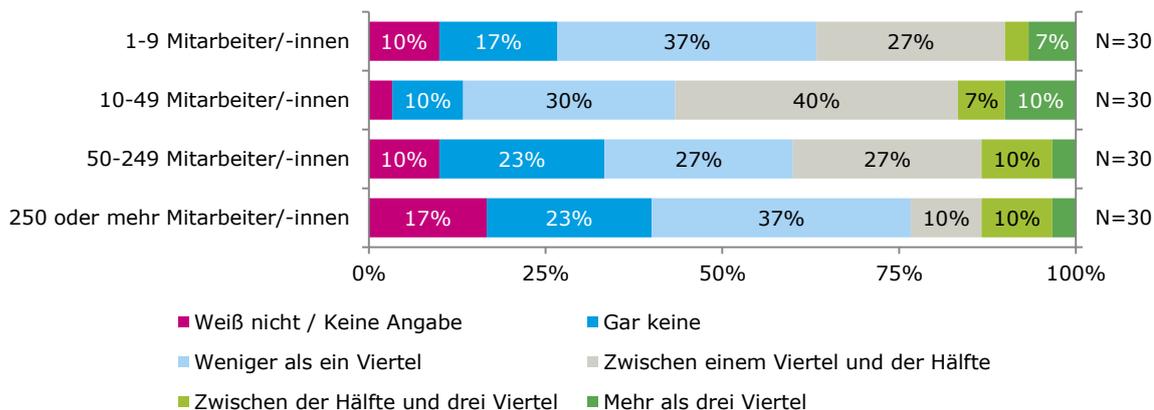
Am häufigsten wurden die Branchen Gastgewerbe, sonstige wirtschaftliche Dienstleistungen, Gesundheits- und Sozialwesen, Baugewerbe, sowie die Wasser- und Abfallwirtschaft angesprochen. Auch Industrie, Handel sowie Verkehr und Lagerei, sonstige freiberufliche und technische Dienstleistungen sowie Land-, Forst- und Fischereiwirtschaft gehörten zu den häufiger angesprochenen Branchen (s. Abbildung 7). Während sich ein Teil der Projekte auf eine oder wenige Branchen

konzentrierte (z.B. Projekte der Gruppe 1a aus Tabelle 2), sprachen andere Projekte (z.B. Projekte der Gruppen 1b, 5 und 6 aus Tabelle 2) über viele verschiedene Branchen hinweg Betriebe an.

Zusätzlich wird aus Abbildung 7 deutlich, dass es zwischen den zehn am häufigsten angesprochenen Branchen und den überproportional von funktionalem Analphabetismus betroffenen Berufsgruppen (vgl. Grotlüschen 2012, S. 145) eine hohe Übereinstimmung gibt. Dennoch sind unter den zehn am häufigsten angesprochenen Branchen auch zwei, denen keine der überproportional betroffenen Berufsgruppen zugeordnet werden konnten: das Gesundheits- und Sozialwesen (insbesondere Pflege) sowie der Bereich Wasser- und Abfallwirtschaft. Die Gründe für die Ansprache von Betrieben insbesondere im Bereich Pflege dürften in einem hohen Anteil von Beschäftigten mit Deutsch als Zweitsprache, im besonders stark spürbaren Fachkräftemangel sowie in den vergleichsweise hohen schriftlichen Dokumentationsanforderungen selbst bei Helfertätigkeiten liegen. Ein Grund für die relativ häufige Kontaktaufnahme zu Betrieben im Bereich der Wasser- und Abfallwirtschaft dürfte insbesondere in der Eigentümerstruktur liegen. Viele Betriebe in diesem Bereich sind in kommunaler Hand und es dürfte zumindest die Erwartung auf Seiten der Projekte geben, dass kommunale Betriebe ihre Fürsorgepflicht ernster nehmen und sie daher offener für Initiativen zur Weiterbildung Geringqualifizierter sind als Betriebe in rein privater Hand.

Bezüglich der Unternehmensgrößen zeigt sich, vor dem Hintergrund der Verteilung der Unternehmensgrößen in Deutschland insgesamt, die erwartete Verteilung. Allerdings scheinen Betriebe mit weniger als zehn Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durch die Projekte im Förderschwerpunkt noch unterproportional angesprochen zu werden (s. Abbildung 8).

**Abbildung 8: Angesprochene Betriebe nach Größenklassen**

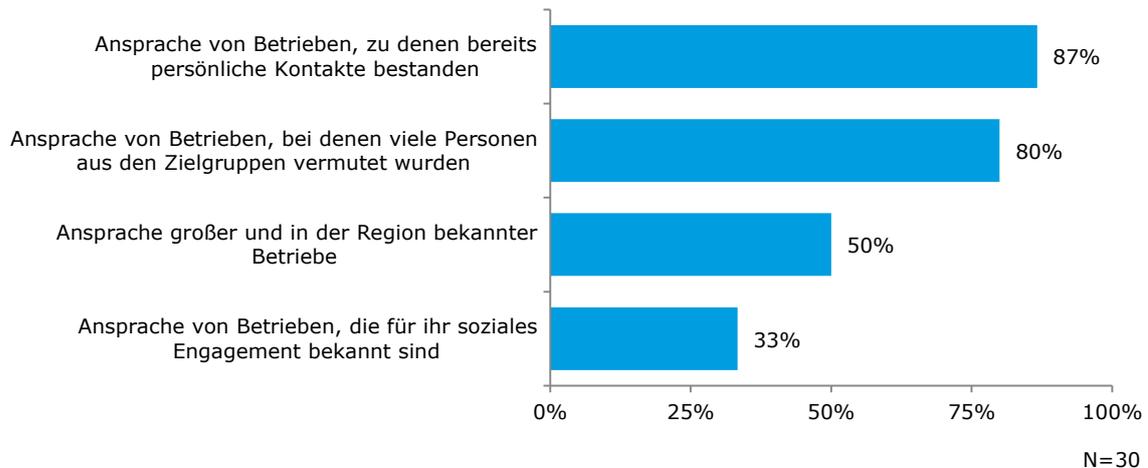


**Fragestellung:** Von den Betrieben, die Sie angesprochen haben: Wie viele der Betriebe sind in etwa den folgenden Betriebsgrößenklassen zuzuordnen? Was trifft am ehesten zu?

**Anmerkungen:** Projekten, die zuvor angegeben haben, dass sie keine Betriebe angesprochen haben, wurde diese Frage nicht gestellt.

Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.

Die Ansprache der Betriebe erfolgte auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Zum Teil wurden branchenbezogene oder regionale Verbände oder Strukturen für die Ansprache genutzt. Dazu zählen Kreishandwerkerschaften, Industrie- und Handelskammern, Gewerkschaften, Stiftungen sowie Weiterbildungsverbände, die in vielen erfolgreichen Fällen als „Wegbereiter“ fungierten. In anderen Fällen handelte es sich um Formen der Kaltakquise, nur in Einzelfällen um reine Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Fast alle Projekte sprachen vorwiegend Betriebe an, zu denen bereits persönliche Kontakte bestanden (s. Abbildung 9).

**Abbildung 9: Kriterien für die Ansprache von Betrieben**

**Fragestellung:** Welche Kriterien haben Sie für die Ansprache von Betrieben angewendet?

**Anmerkungen:** Projekten, die zuvor angegeben haben, dass sie keine Betriebe angesprochen haben, wurde diese Frage nicht gestellt. Mehrfachnennungen waren möglich. Unter „Sonstiges“ wurden außerdem folgende Kriterien genannt: Kleine und mittlere Betriebe mit vermuteten Lücken bei der Personalentwicklung und Qualifizierung; Vorhandensein großer Produktionsstätten; Betriebe, mit denen es gute Erfahrungen aus Vorgängerprojekten gab; sozialraumbezogene Ansprache.

Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.

Ein weiterer, sehr wichtiger Aspekt für die Auswahl der anzusprechenden Betriebe war die Vermutung, dass in der Branche eine nennenswerte Anzahl von Personen der Zielgruppe zu finden sei. Dies erklärt in hohem Maße, warum die Branchenverteilung alles in allem deckungsgleich mit den am häufigsten betroffenen Berufsgruppen ist (s. oben). Etwa die Hälfte der Projekte nannte als Kriterium die Größe und Bekanntheit von Unternehmen in der Region. Hierin könnte ein Teil der Erklärung dafür liegen, dass gerade Kleinstunternehmen unterproportional häufig angesprochen wurden. Immerhin ein Drittel sprach Betriebe insbesondere dann an, wenn sie für ihr soziales Engagement bekannt waren (insbesondere Ausbildungsbetriebe). Auch dies dürfte dazu beitragen, die unterproportionale Ansprache von Kleinstbetrieben zu erklären, deren Ausbildungsbeileiligung in der Regel mit Abstand am niedrigsten ist (vgl. BIBB 2015; s. Abschnitt 6.4.1).

Die Projekte hatten in der Onlinebefragung auch die Möglichkeit, in Freitextfeldern anzugeben, was bei der Betriebsansprache erfolgreich oder weniger erfolgreich war und was getan werden müsste, um Betriebe künftig (noch) besser zu erreichen. Daraus lassen sich folgende Erkenntnisse ziehen: Für den Zugang zu den Betrieben ist in der Regel zunächst die Ansprache der Betriebsinhaberinnen und Betriebsinhaber bzw. Geschäftsführerinnen und Geschäftsführer der richtige Weg. In einzelnen Projekten lief die Kontaktaufnahme jedoch auch über andere Akteure, z.B. Betriebsräte oder Personalabteilungen und erst im zweiten Schritt über die Leitungsebene. Diese alternativen Ansprachewege scheinen besonders häufig bei mittleren und größeren Unternehmen genutzt worden zu sein, da in diesen Fällen die Kontaktaufnahme mit der Leitungsebene etwas schwieriger war.

Insgesamt sei in der Ansprache von Betrieben oftmals „ein langer Atem“ notwendig. Die Nutzung bestehender persönlicher Kontakte im Projektteam sowie der Weg über geeignete und betriebsnahe Multiplikatoren wie Verbände, Kammern und Gewerkschaften waren laut den Angaben der Projekte in der Onlinebefragung besonders erfolgsversprechend. Wichtig sei ein möglichst schneller persönlicher Kontakt, der beispielsweise auch auf Messen oder durch eigene für Betriebe attraktive Veranstaltungen aufgebaut werden kann. Es sei hilfreich, mit „spezifischen für den Betrieb interessanten Problem- und Fragestellungen zu arbeiten und direkt Lösungsmöglichkeiten anzubieten“. Solche Problemstellungen könnten unzureichende Dokumentationen mit möglichen Problemen für das Qualitätsmanagement, Themen der Arbeitssicherheit oder Ähnliches sein. „Vorgefertigte Konzepte“ und eine „allgemeine Nutzenargumentation“ seien dagegen kaum ziel-

führend. Grundsätzlich sei eine „Ansprache auf Augenhöhe“, „in der Sprache der Betriebe (...) [und] nicht mit der Stimme des Pädagogen“ von hoher Bedeutung (s. hierzu auch die Ergebnisse der fallübergreifenden Analyse in Abschnitt 6.4.1).

Hinsichtlich der Optimierungsmöglichkeiten in der Betriebsansprache machten die Projekte deutlich, dass die Kontaktaufnahme und Ansprache künftig vor allem durch Personen erfolgen sollte, die unternehmerisch denken, die Sprache der Unternehmen sprechen und auf dieser Basis eine konkrete und spezifische Nutzenübersetzung für den einzelnen Betrieb leisten können. Neben Argumenten und einer Nutzenübersetzung sei es jedoch insbesondere für kleinere Unternehmen wichtig, bei der Ansprache auch auf „Produkte“ verweisen zu können, die auch eine finanzielle Unterstützung der Betriebe oder der Betroffenen (z.B. bei Verdienstausschlag) ermöglichen. Zudem sollten Konzepte entwickelt werden, wie Beispiele guter Praxis sowohl auf Unternehmens- wie auch auf Betroffenenebene systematisch genutzt werden können, um weitere Betriebe und Betroffene für die Angebote zu gewinnen. Übergeordnet sollte betriebliches Engagement zur Grundbildung stärker und öffentlichkeitswirksamer gefördert werden. Wichtig sei dabei auch, durch die Ansprache zu einer Enttabuisierung und Entstigmatisierung beizutragen. Hierfür seien die Begriffe „Analfabete“ und „Analfabete“ und „Alphabetisierung“ zu vermeiden und stattdessen von „Grundbildung“ oder – im betrieblichen Kontext noch besser – von „Weiterbildung“ zu sprechen. Die Inhalte der Weiterbildungen sollten auch aus diesem Grund betriebs- und arbeitsprozessbezogen sein. Dieser Aspekt wird in der fallübergreifenden Analyse in Abschnitt 6.4.2 noch genauer beleuchtet.

#### *Zusammenarbeit*

Mit ungefähr 450 der rund 4.800 Betriebe konnte laut Angaben der Projekte in der Onlinebefragung eine feste Zusammenarbeit<sup>14</sup> etabliert werden. Dies entspricht einer Quote von knapp 10 Prozent der kontaktierten Betriebe. Die Erfolgsquoten der Einzel- bzw. Verbundprojekte stellen sich höchst unterschiedlich dar. Im Mittel lag die Erfolgsquote zwar bei rund 26 Prozent der angesprochenen Betriebe. Allerdings liegt sie bei knapp zwei Drittel der Projekte unter diesem Wert. Nur sechs Projekte weisen eine Erfolgsquote von über 50 Prozent auf. Betrachtet man die erfolgreicheren Projekte näher, so wird deutlich, dass sie eines oder mehrere der folgenden Merkmale aufweisen:

- Die projektdurchführende Organisation weist eine hohe Wirtschaftsnähe auf (z.B. Bildungswerke der Wirtschaft, Berufsbildungsgesellschaften). Aus diesem Grund verfolgte sie von Anfang an eine erfolgversprechende Ansprachestrategie. Unter den bei der Betriebsansprache weniger erfolgreichen Projekten finden sich dagegen häufiger Projekte, die ausschließlich von Volkshochschulen umgesetzt wurden.
- Das Projekt betrieb von Anfang an eine sehr gute Netzwerkarbeit oder konnte bereits auf bestehenden Netzwerkstrukturen aufbauen.
- Das Projekt konzentrierte sich auf eine Branche und war in diesem Bereich von Anfang an sehr gut vernetzt.

Auch bezogen auf die Zusammenarbeit hatten die Projekte in der Onlinebefragung die Möglichkeit, in Freitextfeldern anzugeben, welche Strategien erfolgreich und welche weniger erfolgreich waren. Die Erkenntnisse hieraus lauten wie folgt: Eine Zusammenarbeit funktionierte meist gut und reibungslos, sobald ein Betrieb einmal vom Projekt überzeugt war. Die Ansprache, das Wecken von Interesse und die Verdeutlichung des Nutzens unter Berücksichtigung der (wirtschaftlichen) Interessen der Betriebe waren dafür entscheidend. Eine weitere zentrale Grundlage für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Betrieben war es, gemeinsam einen klaren Rahmen, konkrete Ziele und Handlungsergebnisse festzulegen. Auf diese Weise entsteht Verlässlichkeit für beide Seiten. Dennoch sei es wichtig, viel Zeit, Flexibilität und Geduld mitzubringen, da wirtschaftliche Belange der Betriebe immer im Vordergrund stehen.

Bei der Implementierung von Angeboten für Betroffene müssen betriebspezifische Rahmenbedingungen (z.B. Schichtdienst) berücksichtigt werden. Es ist von großer Bedeutung, auf Basis der Interessen und des Nutzens für die Betriebe, individuelle Angebote und Implementierungskonzepte zu entwickeln. Das Interesse an einer Beteiligung in der Konzeption war dabei in der Regel hoch: Häufig wollten die Betriebe intensiv an der Konzeption beteiligt werden und die Inhalte und

---

<sup>14</sup> „Feste Zusammenarbeit“ war im Fragebogen definiert als mindestens eine feste mündliche Vereinbarung zur Zusammenarbeit.

Herangehensweisen der Kurse in hohem Maße mitgestalten. Ein Zuschnitt auf die Bedürfnisse der Betriebe wurde beispielsweise durch Betriebsbesichtigungen und Begehungen sowie durch die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien erleichtert. Dabei müsse jedoch die richtige Balance gefunden werden, so dass der Austausch nicht zu intensiv wird und den Betrieb nicht zu stark belastet.

Im Verlauf der Zusammenarbeit und insbesondere für die Nachhaltigkeit der Zusammenarbeit sei es wichtig, zum einen eine koordinierte, verlässliche und regelmäßige Kommunikation aufzubauen, ohne jedoch aufdringlich zu sein. Es sei allerdings wichtig, die Fortschritte der Kursumsetzung und die Lernerfolge der Betroffenen regelmäßig gemeinsam mit den Betrieben zu evaluieren und darüber im Austausch zu bleiben. Für die Ansprache von Betroffenen, aber auch für die Sicherung einer langfristigen Zusammenarbeit sei es nach der Etablierung der Zusammenarbeit ferner wichtig, weitere Personen im Betrieb zu sensibilisieren und als Unterstützer zu gewinnen. Damit stiege die Wahrscheinlichkeit, dass die Zusammenarbeit auch bei Personalwechseln auf Schlüsselpositionen fortgeführt werden kann.

#### *Schulungen und Veranstaltungen für betriebliche Multiplikatoren*

Die Projekte konnten auf Basis einer einmal etablierten Zusammenarbeit in vielen Fällen auch weiter in die Betriebe hineinwirken und dort Schulungen und Veranstaltungen zur Information und Sensibilisierung durchführen. Laut Monitoring wurden über alle Projekte hinweg insgesamt 217 Schulungen und Veranstaltungen für betriebliche Multiplikatoren durchgeführt. Davon richtete sich der überwiegende Teil an Führungskräfte (88,5 Prozent), gefolgt von Kolleginnen und Kollegen der Betroffenen (51,2 Prozent) sowie Betriebs- und Personalräten (47,5 Prozent)<sup>15</sup>. Insbesondere direkte Vorgesetzte und Personalverantwortliche seien zentrale Akteure in der Ansprache der Betroffenen, wie die Erfahrung der Projekte zeigt. Betriebs- und Personalräte könnten jedoch aufgrund eines Vertrauensvorsprungs als „Mittler“ zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern dienen, haben im Rahmen einiger Projekte aber durchaus auch eine aktive Rolle bei der Ansprache Betroffener übernommen. Dagegen stellte sich die Rolle von Kolleginnen und Kollegen in der Ansprache von Betroffenen in den Erfahrungen der Projekte etwas weniger bedeutend dar (s. hierzu auch Abschnitt 5.3.5).

Insgesamt wurden mit den Schulungen und Veranstaltungen für die betrieblichen Multiplikatoren 3.351 Teilnehmende mit einem ausgeglichenen Geschlechterverhältnis erreicht. Für diese Art von Schulungen und Veranstaltungen sind eine Vielzahl von Konzepten und Produkten entstanden. Die Zielsetzungen der Multiplikatorenschulungen werden in der vergleichenden Fallstudienanalyse genauer ausgeführt (s. Abschnitt 6.4.3).

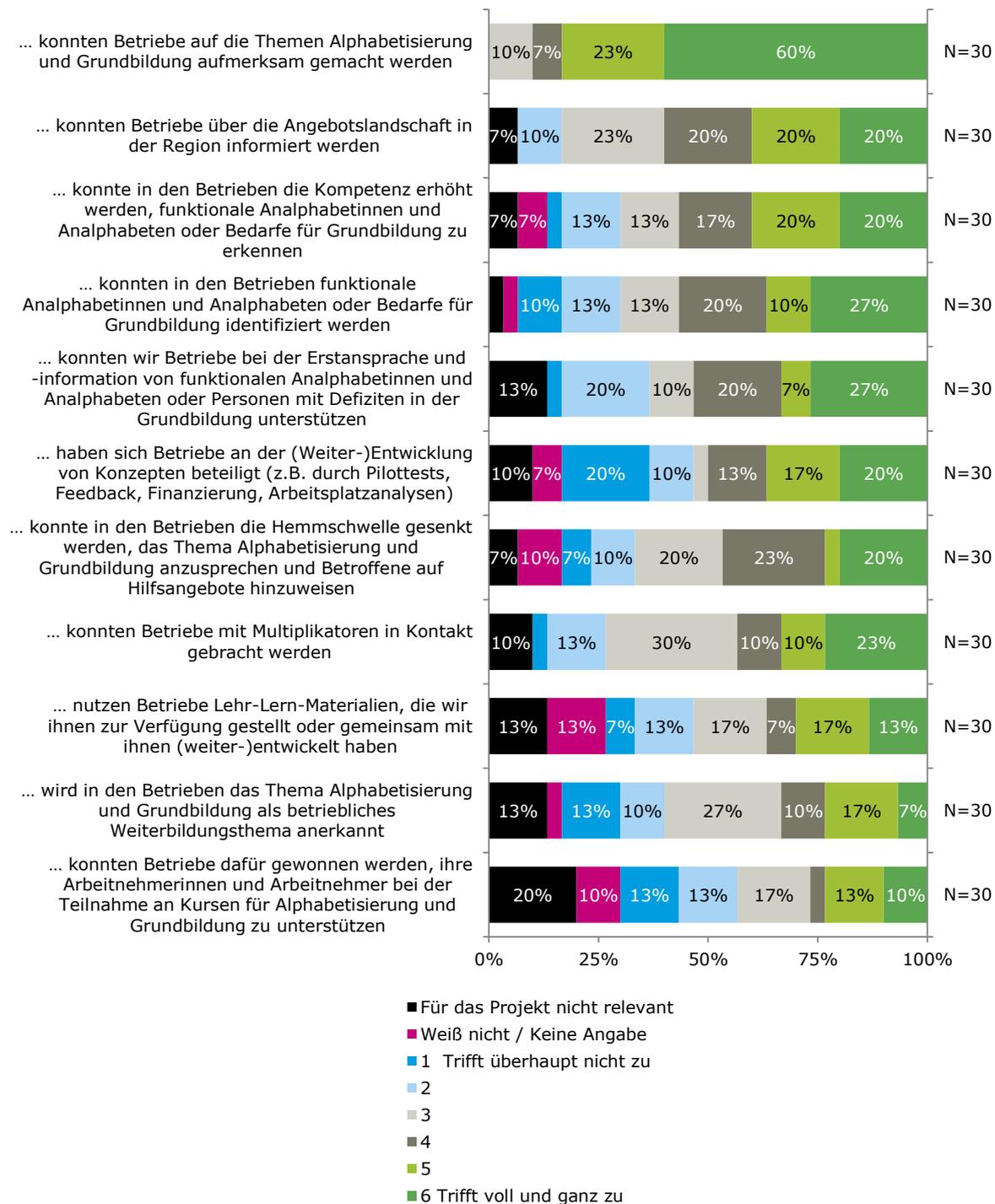
#### *Ergebnisse der Zusammenarbeit mit Betrieben*

In der Befragung wurden die 30 Projekte, die angaben, in Kontakt mit Betrieben gestanden zu haben, um Einschätzungen zu den Effekten ihrer Arbeit auf die Betriebe gebeten. Die Ergebnisse sind in Abbildung 10 dargestellt. Dabei wird deutlich, dass es den Projekten ihrer eigenen Einschätzung nach überwiegend gelungen ist, die Betriebe für die Themen Alphabetisierung und Grundbildung zu sensibilisieren und sie darüber zu informieren: 27 der 30 Projekte stimmen der entsprechenden Aussage in unterschiedlicher Intensität zu.

---

<sup>15</sup> Quelle: DLR-PT (2015), eigene Berechnungen. Mehrfachnennungen zur Zielgruppe waren möglich. Schulungen für Lehrkräfte / Ausbilder sind bei diesen Zahlen nicht berücksichtigt.

**Abbildung 10: Effekte der Projektarbeit auf die Betriebe. Durch unsere Arbeit ...**



**Fragestellung:** Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Ihre Arbeit mit Betrieben insgesamt zu?

**Anmerkungen:** Die Frage wurde nur Projekten gestellt, die zuvor angegeben haben, in Kontakt mit Betrieben gestanden zu haben.

Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.

Hinsichtlich weiterer Ziele zeigt sich ein deutlich heterogeneres Bild. So stimmen jeweils noch mehr als die Hälfte der Projekte (d.h. zwischen 16 und 18 Projekte) den folgenden Aussagen zu:

- dass sie Betriebe über die Angebotslandschaft in der Region informieren konnten,
- dass Betriebe ihre Kompetenz erhöht haben, funktionale Analphabetinnen und Analphabeten oder Bedarfe für Grundbildung zu erkennen,
- dass in den Betrieben auch tatsächlich Betroffene identifiziert werden konnten sowie
- dass Betriebe bei der Ansprache und Erstinformation Betroffener unterstützt werden konnten.

Dennoch macht die vergleichsweise hohe Zustimmung zu diesen Items deutlich, dass die Projekte einen spürbaren Beitrag zur Bewusstmachung der Themen Alphabetisierung und Grundbildung innerhalb der Betriebe leisten können. Eine zentrale Rolle spielen hierfür die Multiplikatorenschulungen.

Gekennzeichnet durch die Kategorie „Für das Projekt nicht relevant“ (schwarzer Balken) gibt es anders als bei der ersten Aussage hier vereinzelt Projekte, die zwar mit Betrieben gearbeitet haben, deren Ziele jedoch scheinbar nicht über die Sensibilisierung und Information hinausgingen. Einige weitere Projekte hatten diese Aspekte zwar wohl jeweils zum Ziel, konnten dieses Ziel ihrer eigenen Einschätzung nach jedoch nicht sehr gut erreichen.

Jeweils etwas weniger als die Hälfte der Projekte (d.h. zwischen 13 und 15 Projekte), die mit Betrieben arbeiteten, konnten nach eigener Einschätzung Betriebe zur Mitarbeit an der (Weiter-)Entwicklung von Konzepten gewinnen<sup>16</sup>, deren Hemmschwelle für die Ansprache des Themas im Betrieb senken sowie die Betriebe mit anderen Akteuren im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung in Kontakt bringen.

Jeweils rund ein Drittel der Projekte (d.h. zwischen 10 bzw. 11 Projekte) konnte laut eigener Auskunft erreichen, dass Betriebe zur Verfügung gestellte Lehr-Lern-Materialien nutzen oder dass das Thema Alphabetisierung und Grundbildung als betriebliches Weiterbildungsthema anerkannt wird. Nur acht Projekte stimmten der Aussage zu, dass Betriebe dafür gewonnen werden konnten, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer bei der Teilnahme an Kursen aktiv zu unterstützen.<sup>17</sup> Die vergleichsweise geringe Zustimmung zu diesen Aussagen legt den Schluss nahe, dass Betriebe eher selten als aktive Akteure agieren. Auf der anderen Seite scheint es einigen Projekten auch sehr gut gelungen zu sein, Betriebe für eine aktive Unterstützung zu gewinnen.

Neben den explizit abgefragten Dimensionen hatten die Projekte in der Befragung die Möglichkeit, weitere betriebsbezogene (Neben-)Effekte anzugeben. Hier wurden die folgenden Aspekte genannt:

- Betriebe konnten davon überzeugt werden, dass die Teilnahme der Beschäftigten an Weiterbildungsangeboten zur Alphabetisierung und Grundbildung nicht nur Lese- und Schreibfähigkeiten, sondern auch die allgemeine Motivation und das Selbstvertrauen fördern und letztlich zu einer Verbesserung des Betriebsklimas beitragen kann (s. hierzu auch Abschnitt 5.3.5).
- Es konnte eine Sensibilisierung für das Thema Alphabetisierung und Grundbildung in Bezug auf die Ausbildung erreicht werden. Damit werde ein Beitrag zur Ausbildung leistungsschwacher Jugendlicher geleistet.
- Es konnte eine Sensibilisierung hinsichtlich Weiterbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten für Geringqualifizierte auch über die Alphabetisierung und Grundbildung hinaus erreicht werden.

---

<sup>16</sup> Weiter oben wurde bereits deutlich, dass die Betriebe dies sogar aktiv einforderten, um den betrieblichen Nutzen der Weiterbildung zu erhöhen.

<sup>17</sup> In dieser Hinsicht besonders erfolgreiche Projekte berichten beispielsweise, dass Beschäftigte für die Kursteilnahme freigestellt wurden und Räume sowie weitere Unterrichtsmaterialien (z.B. Flipchart, Schreibmaterialien, PCs) bereitgestellt wurden. Bei Nutzung arbeitsprozessorientierter Unterrichtsmaterialien wurden zum Teil fachliche Ansprechpartner zur Verfügung gestellt, die den Lehrkräften Fragen hierzu beantworten konnten. Ein Projekt berichtet, dass ein Entgegenkommen von Betrieben teilweise trotz schwieriger wirtschaftlicher Verhältnisse erreicht werden konnte.

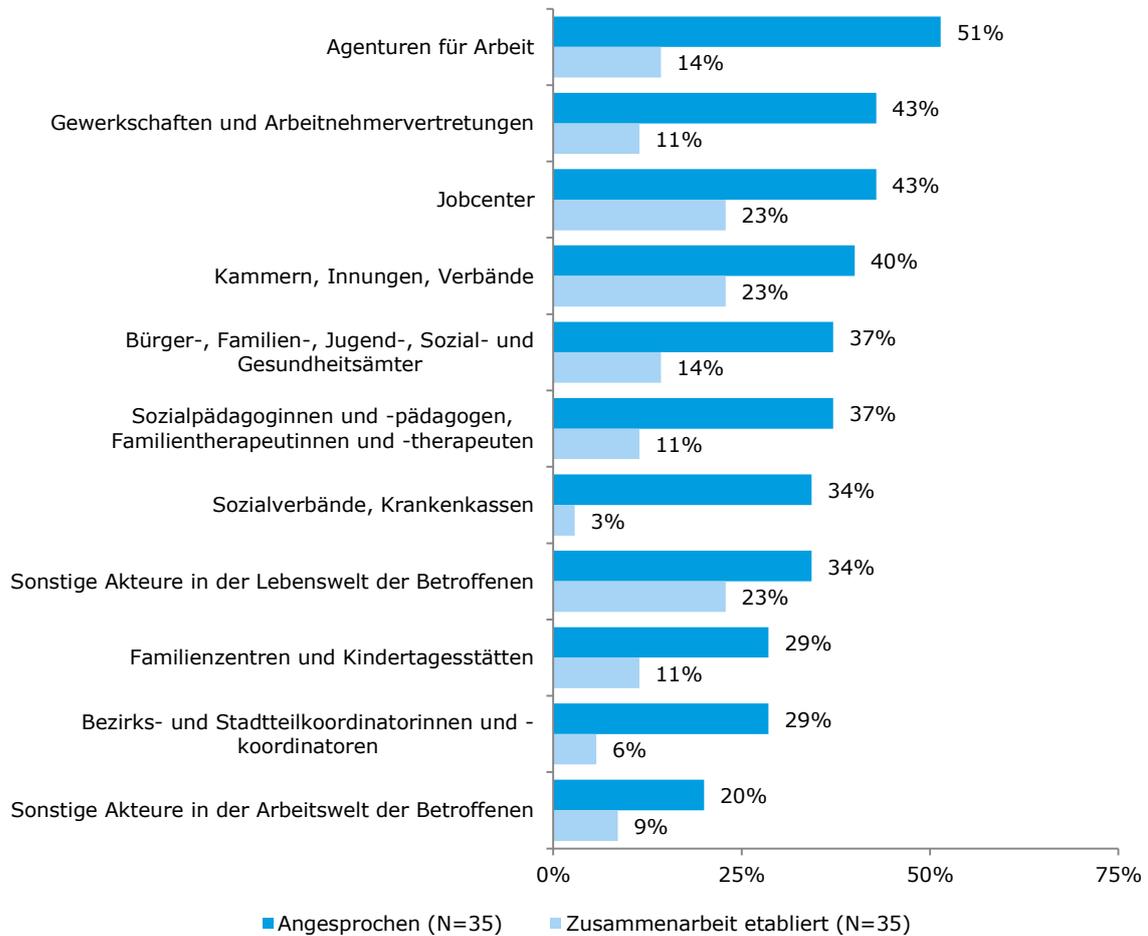
### 5.3.2 Arbeit mit weiteren Multiplikatoren

Neben Betrieben (s. Abschnitt 5.3.1) und Lehrkräften (s. Abschnitt 5.3.4) sollten durch die Projekte auch weitere Multiplikatoren angesprochen und sensibilisiert werden. In diesem Abschnitt geht es um die Arbeit der Projekte mit diesen weiteren Multiplikatoren: Dabei wird sowohl auf die Arbeit mit Multiplikatoren der Arbeitswelt eingegangen, die als „Wegbereiter“ für den Zugang zu Betrieben fungieren können (s. Abschnitt 5.3.1), als auch mit weiteren Multiplikatoren aus der Lebenswelt der Betroffenen. Es werden die Ansprache und Gewinnung dieser Gruppe von Multiplikatoren, die Kooperationsstrukturen der Projekte, die Schulungen und Veranstaltungen für außerbetriebliche Multiplikatoren, sowie die Ergebnisse der Zusammenarbeit mit Multiplikatoren beschrieben.

#### *Ansprache und Gewinnung*

Alle 35 Einzel- und Verbundprojekte weisen in diesem Bereich laut eigener Auskunft in der Befragung Aktivitäten auf. Allerdings konnten nur 30 der 35 Projekte Angaben zur Art der angesprochenen Multiplikatoren machen. Welche Multiplikatoren durch die Projekte angesprochen wurden und mit welchen daraufhin eine Zusammenarbeit etabliert werden konnte, ist in Abbildung 11 dargestellt. Darin geht es zunächst ausschließlich um Multiplikatoren, die im Rahmen der Projektförderung des Förderschwerpunkts durch die projektdurchführenden Organisationen erstmals angesprochen wurden.

**Abbildung 11: Erstmalig angesprochene Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, mit denen eine Zusammenarbeit etabliert werden konnte**



**Fragestellung:** Welche der folgenden Akteure aus Arbeits- und Lebenswelt der Betroffenen haben Sie im Projektverlauf erstmalig angesprochen? Mit welchen Akteuren haben Sie – Stand heute und unabhängig von der erstmaligen Ansprache im Rahmen des Einzel- bzw. Verbundprojekts – eine Zusammenarbeit etabliert?

**Anmerkungen:** Als Mindestkriterium für eine etablierte Zusammenarbeit wurde im Fragebogen eine feste mündliche Absprache zur Zusammenarbeit definiert. Mehrfachnennungen waren möglich. Fünf Projekte machten bei dieser Frage keine Angaben. In der Kategorie „Zusammenarbeit etabliert“ sind nur die Kooperationen dargestellt, die auch durch eine erstmalige Ansprache im Projektkontext entstanden sind. Folgende weitere Akteure in der *Lebenswelt* der Betroffenen wurden angesprochen: Schuldnerberatungen und andere Beratungsstellen, Bibliotheken, Kirchen, Dozenten und Lehrer (z.B. VHS, Berufsschulen), Eltern, Zentren für Migration, Koordinierungsstellen für Alphabetisierung, Mieterbetreuerinnen und Mieterbetreuer, Moscheegemeinden und Organisationen der Flüchtlingshilfe. Folgende weiteren Akteure in der *Arbeitswelt* der Betroffenen wurden angesprochen: Unternehmensberatungen (insb. im Bereich Aus- und Weiterbildung), Bildungsträger und außerbetriebliche Bildungseinrichtungen, Kommunen, Unternehmensnetzwerke, IQ Netzwerke, Personalvermittlungsagenturen, Kompetenzagenturen, Träger der Arbeitsförderung und Weiterbildungsanbieter.

*Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.*

Daraus wird ersichtlich, dass unter den vier am häufigsten angesprochenen Akteuren überwiegend Akteure der Arbeitswelt zu finden sind, insbesondere auch Gewerkschaften und Arbeitnehmervertretungen sowie Kammern, Innungen und Verbände. In Abschnitt 5.3.1 wurde bereits deutlich, dass diese Multiplikatoren eine besonders wichtige Rolle bei der Ansprache und Gewinnung der Betriebe spielen. Auch Agenturen für Arbeit und Jobcenter zählen zu den am häufigsten angesprochenen Akteuren. Sie wurden jeweils von knapp der Hälfte der 35 Einzel- und Verbundprojekte angesprochen. Von den Akteuren der Lebenswelt wurden insbesondere Bürger-, Familien-, Jugend-, Sozial- und Gesundheitsämter sowie Sozialpädagoginnen und -pädagogen und Familientherapeutinnen und -therapeuten sowie Sozialverbände und Krankenkassen am häufigsten durch die Projekte angesprochen.

Eine feste Zusammenarbeit konnte auf Basis der Ansprache am häufigsten bei Kammern, Innungen und Verbänden sowie bei Jobcentern erreicht werden. Hier konnte jeweils knapp über die Hälfte der Projekte, die die entsprechenden Multiplikatoren angesprochen haben, auch eine feste Zusammenarbeit mit ihnen etablieren. Deutlich weniger erfolgreich in der Etablierung einer festen Zusammenarbeit nach erstmaliger Ansprache waren die Projekte bei den Agenturen für Arbeit und den Gewerkschaften. Hier erreichte jeweils nur etwas über ein Viertel der Projekte, die diese Gruppe von Multiplikatoren angesprochen haben, auch eine feste Zusammenarbeit. Besonders geringe Erfolgsquoten weisen die Projekte im Übrigen bei der Ansprache von Sozialverbänden und Krankenkassen auf.

Bei der Ansprache von sonstigen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Arbeits- und der Lebenswelt der Betroffenen gelten nach Einschätzung der Projekte in der Onlinebefragung sowie den Ergebnissen der zum Teil durchgeführten Evaluationen grundsätzlich ähnliche Erfolgsfaktoren wie bei der Ansprache von Betrieben. Auch hier sind persönliche Kontakte oder Kontakte über bestehende Netzwerke am ehesten erfolgsversprechend. Die Kontaktaufnahme erfolgt laut der Aussage einiger Projekte in der Onlinebefragung am besten zunächst mit der entsprechenden Leitung und mit dem Ziel, die jeweilige Einrichtung besser zu verstehen (z.B. durch Begehungen) und sie für die Thematik grundsätzlich zu sensibilisieren. Dabei seien „komplexe Differenzierungen“<sup>18</sup> teilweise kontraproduktiv, weniger sei hier oft mehr. Erst in einem zweiten Schritt könnten Schulungen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durchgeführt werden.

Bei kommunalen Akteuren sei es zielführend, vor der Kontaktaufnahme zu einzelnen Einrichtungen zunächst die Zustimmung der politischen Spitze einzuholen und diese – beispielsweise in einem Letter of Intent – schriftlich nachweisen zu können. Arbeitsagenturen, Jobcenter und von diesen beauftragte Träger von Maßnahmen sehen – so die Erfahrung einiger Projekte – zwar grundsätzlich eine hohe Relevanz des Themas und haben in der Regel Interesse an einer Zusammenarbeit. Dies heißt allerdings nicht, dass diese Akteure immer leicht für eine Zusammenarbeit zu gewinnen waren. Zwar sind sie sich der Problematik oftmals bewusst oder sie kann ihnen leicht bewusst gemacht werden, funktionaler Analphabetismus und Grundbildungsdefizite seien jedoch für diese Organisationen nur ein Problem unter vielen und vielfach auch nicht das Hauptproblem der Klientinnen und Klienten. Zudem bestehe bei diesen Akteuren die Gefahr, dass sie die Angebote der Projekte als eine Art Konkurrenz wahrnehmen.

Wie bei Betrieben sei es auch bei allen anderen Multiplikatoren wichtig, eine Verbindung zwischen funktionalem Analphabetismus bzw. fehlender Grundbildung und ihren Problemen bzw. den Problemen ihrer Klientinnen und Klienten herzustellen. Der Nutzen und der Mehrwert aus der Zusammenarbeit müsse von der ersten Ansprache an verdeutlicht werden. Dazu sei es hilfreich, sich vor der Ansprache genau mit den Multiplikatoren zu beschäftigen und sich ihre Themen, ihre Motivation, ihre Ressourcen und ihre Rahmenbedingungen zu vergegenwärtigen. Gerade bei Akteuren der Arbeitsförderung kann das Thema Grundbildung als sinnvolle Erweiterung des jeweiligen Standardangebots dargestellt werden. Zudem sei es bei diesen Akteuren leicht, Schnittmengen in der Zielgruppe aufzuzeigen.

#### *Kooperationsstrukturen<sup>19</sup> der Projekte*

Ergänzend kann aus den Befragungsdaten abgelesen werden, dass durch die Struktur der Zuwendungsempfänger insbesondere zu Kammern, Innungen und Verbänden, zu Jobcentern, zu Arbeitsagenturen sowie zu Gewerkschaften und Arbeitnehmervertretungen bereits etablierte Kontakte bestanden, die für die Projektarbeit im Rahmen des Förderschwerpunkts nutzbar gemacht werden konnten. Diese Kooperationen sind in Abbildung 11 weiter oben nicht dargestellt, da sie nicht durch die erstmalige Ansprache im Projektkontext entstanden sind. Stattdessen gibt die folgende Abbildung 12 einen Überblick über die tatsächlichen Kooperationsstrukturen der Projekte. Darin sind sowohl durch Ansprache im Projektkontext etablierte, als auch bereits bestehende Kooperationen zusammengerechnet.

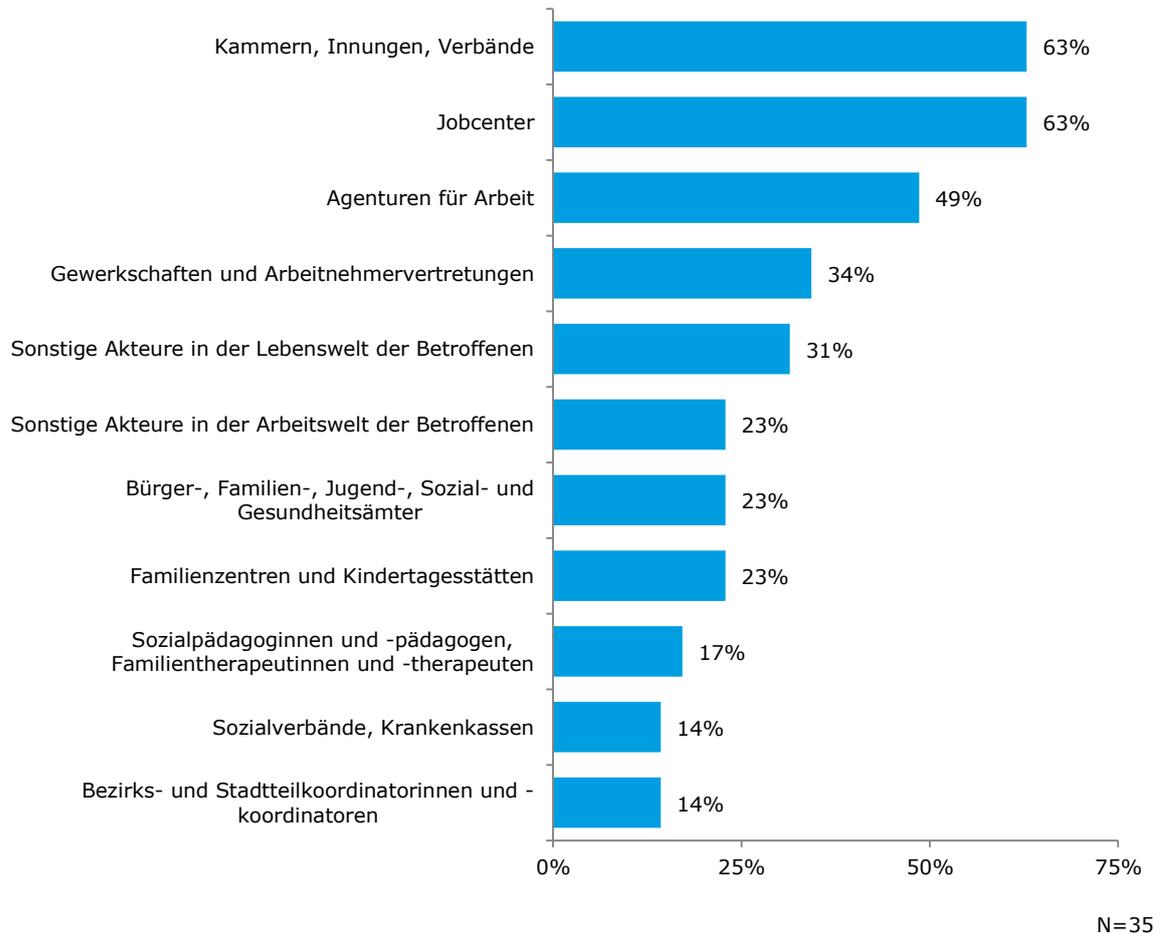
---

<sup>18</sup> Dieser Aspekt wurde im Fragebogen nicht näher ausgeführt. Es kann jedoch vermutet werden, dass es sich dabei um Alpha-Level und Fachterminologie handelt.

<sup>19</sup> Im Unterschied zur in Abschnitt 5.3.6 dargestellten Netzwerkarbeit werden Kooperationen als eine Austauschbeziehung zwischen zwei Akteuren definiert. Unter Netzwerkarbeit wird dagegen die zielgerichtete Zusammenarbeit einer Gruppe von drei oder mehr Akteuren verstanden.

Bei der Betrachtung der Kooperationsstrukturen wird deutlich, dass jeweils fast zwei Drittel der Projekte mit Kammern, Innungen und Verbänden sowie mit Jobcentern kooperierten. Immerhin knapp die Hälfte der Projekte hatte eine feste Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit etabliert. Mit Gewerkschaften bzw. Arbeitnehmervertretungen kooperierte gut jedes Dritte der 35 Projekte. Im Durchschnitt hatte jedes Projekt mit drei bis vier der in Abbildung 12 genannten Akteursgruppen eine feste Kooperationsbeziehung etabliert.

**Abbildung 12 Kooperationspartner der Projekte**



**Fragestellung:** Mit welchen Akteuren haben Sie – Stand heute und unabhängig von der erstmaligen Ansprache im Rahmen des Einzel- bzw. Verbundprojekts – eine Zusammenarbeit etabliert?

**Anmerkungen:** Als Mindestkriterium für eine etablierte Zusammenarbeit wurde im Fragebogen eine feste mündliche Absprache zur Zusammenarbeit definiert. Mehrfachnennungen waren möglich. Vier Projekte machten bei dieser Frage keine Angaben.

Mit folgenden weiteren Akteuren in der *Lebenswelt* der Betroffenen wurde kooperiert: Schuldnerberatungen und andere Beratungsstellen, Bibliotheken, Kirchen, Eltern, Koordinierungsstellen für Alphabetisierung, Mieterbetreuerinnen und -betreuer, Moscheegemeinden und Organisationen der Flüchtlingshilfe. Mit folgenden weiteren Akteuren in der *Arbeitswelt* der Betroffenen wurde kooperiert: Unternehmensberatungen (insb. im Bereich Aus- und Weiterbildung), Bildungsträger und außerbetriebliche Bildungseinrichtungen, Kommunen, IQ Netzwerke, Personalvermittlungsagenturen und Weiterbildungsanbieter.

Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.

Grob lassen sich verschiedene Arten von Kooperationsstrukturen der Projekte identifizieren:

- Vier Projekte arbeiteten fast ausschließlich mit Kammern, Verbänden, Innungen sowie Gewerkschaften und Arbeitnehmervertretungen zusammen. Dabei handelt es sich vorwiegend um Projekte der Gruppe 4 sowie um ein Projekt der Gruppe 3 (s. Tabelle 2 in Abschnitt 4 zur Beschreibung der Gruppen).

- Drei Projekte arbeiteten fast ausschließlich mit Arbeitsagenturen und Jobcentern zusammen. Dabei handelt es sich um zwei Projekte der Gruppe 3 sowie ein Projekt der Gruppe 1a.
- Vier Projekte arbeiteten sowohl mit Kammern, Verbänden und Innungen und / oder mit Gewerkschaften sowie mit Arbeitsagenturen und / oder Jobcentern zusammen. Diese Projekte sind ausschließlich den Gruppen 3 sowie 1a und 1b zuzuordnen.
- 13 Projekte weisen eine relativ breite Kooperationsstruktur auf. Sie arbeiteten mit Kammern, Verbänden und Innungen und / oder mit Gewerkschaften sowie in der Regel mit Arbeitsagenturen und / oder Jobcentern und zusätzlich noch weiteren Akteuren der Arbeitswelt und aus dem Alltag der Betroffenen zusammen. Diese Projekte lassen sich vorwiegend den breiten und Mischansätzen (Gruppen 5 und 7) sowie den Ansätzen mit Fokus auf eine Netzwerkbildung zuordnen (Gruppe 4). Doch auch in zwei Projekten der Gruppe 2b und in je einem Projekt der Gruppen 1a, 1b, 3 und 6 kann diese Kooperationsstruktur nachgewiesen werden.
- Sechs Projekte bilden wiederum eine vergleichsweise homogene fünfte Gruppe, die fast ausschließlich mit Akteuren aus dem Alltag der Betroffenen kooperiert haben. Diese Projekte sind fast ausschließlich in den Gruppen 2a und 2b sowie bei einem Fall der Gruppe 7 zu finden.

Insgesamt gaben die Projekte in der Onlinebefragung überwiegend an, dass ihnen keine relevanten Partner gefehlt hätten, die sie für die Zielerreichung dringend benötigt hätten.

Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist es laut den Angaben der Projekte in der Onlinebefragung in offenen Fragen zu den Erfolgs- und Misserfolgskriterien von entscheidender Bedeutung, einen kontinuierlichen Kontakt zu den Partnern zu halten sowie einen stetigen Informationsfluss sicherzustellen. Es sei wichtig, individuell auf jeden Partner einzugehen und dabei die richtige Balance zwischen einer weitgehenden Einbindung und einer Überforderung zu finden. Auf die besondere Relevanz dialogischer Kommunikationsstrukturen wird in der Fallstudienanalyse genauer eingegangen (s. Abschnitt 6.3.2). Einige Kooperationspartner verfügen über das Interesse und die Ressourcen, sich beispielsweise in die Konzeptentwicklung einzubringen, während dies bei anderen nicht der Fall sei. Andere sehen bereits Schwierigkeiten in der Teilnahme an Schulungen und Veranstaltungen und würden nach möglichen Entschädigungen für die entstehenden Mehraufwände fragen.

#### *Schulungen und Veranstaltungen für außerbetriebliche Multiplikatorinnen und Multiplikatoren*

Laut Monitoring wurden über alle Projekte hinweg insgesamt 374 Schulungen und Veranstaltungen für außerbetriebliche Multiplikatorinnen und Multiplikatoren durchgeführt. Davon richtete sich der überwiegende Teil an Beraterinnen und Berater mit Kundenkontakt bzw. Schaltermitarbeiterinnen und -mitarbeiter (80,2 Prozent), gefolgt von Ansprechpartnerinnen und -partnern bei kirchlichen und sozialen Einrichtungen (55,6 Prozent), Vertreterinnen und Vertretern von Kammern, Verbänden, Innungen und Gewerkschaften (35,8 Prozent) sowie Kontaktpersonen im Bereich Sport und Ehrenamt (26,5 Prozent). Insgesamt wurden mit den Schulungen und Veranstaltungen 6.178 Teilnehmende erreicht, wovon knapp zwei Drittel Frauen waren.<sup>20</sup>

Inhaltlich ging es bei den Schulungen und Veranstaltungen vielfach um das Erkennen und die Ansprache von Betroffenen, um die Bedeutung, einfache Sprache gegenüber den Betroffenen zu nutzen, sowie um die Vorstellung von digitalen Lehr-Lern-Medien. In der Onlinebefragung wiesen die Projekte zudem darauf hin, dass einer erfolgreichen Schulung eine intensive Vorarbeit mit der Leitung der jeweiligen Organisation vorausgeht (s. auch Abschnitt zur Ansprache und Gewinnung in diesem Kapitel weiter oben). Eine vorherige ausführliche Beschäftigung mit den Themen, Arbeitsweisen, Ressourcen und Rahmenbedingungen und Kontakten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Betroffenen kann zu einer passgenaueren Schulung und einer höheren Akzeptanz beitragen. Zum Teil wurden die Schulungen aus diesem Grund auch gemeinsam mit einer bereits zuvor geschulten Person aus der Organisation der Teilnehmenden im Tandem durchgeführt.

In einem Projekt wurden die Multiplikatorenschulungen begleitend evaluiert. Ein zentraler Hinweis dieser Evaluation war unter anderem, dass Schulungen und Veranstaltungen sowohl organisations- als auch rollenspezifisch (d.h. Personen mit Bürgerkontakt, Führungskräfte) konzipiert und durchgeführt werden sollten. Ein Beispiel für eine Organisationsspezifika ist die Sensibilisierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Kindertagesstätten oder Schulen: Eine Sensibilisierung

<sup>20</sup> Quelle: DLR-PT (2015), eigene Berechnungen. Mehrfachnennungen zur Zielgruppe waren möglich. Schulungen für Lehrkräfte / Ausbilder sind bei diesen Zahlen nicht berücksichtigt.

dieser Zielgruppen erfordere zunächst, dass der Fokus von den Kindern auf die Eltern verschoben oder zumindest erweitert werde. Im Übrigen gilt ebenso, was bereits weiter oben über Schulungen und Veranstaltungen für betriebliche Multiplikatoren gesagt worden ist: Auch für außerbetriebliche Multiplikatoren ist es zielführend, wenn die Veranstaltungen Workshopcharakter haben und konkrete Handlungsstrategien statt lediglich theoretisches Wissen vermitteln. Gerade Vermittlungsansätze mit Workshopcharakter und Rollenspielelementen sollten dabei innerhalb von Hierarchieebenen durchgeführt werden, um Hemmungen, die aus wahrgenommenen Beobachtungssituation durch eine Führungskraft entstehen, zu vermeiden und das spielerische „Ausprobieren“ in den Mittelpunkt zu stellen. Deutlich wurde in der Evaluation außerdem, dass es für eine nachhaltige Sensibilisierung und eine Anwendung des Gelernten vielfach nicht ausreicht, Einzelpersonen zu sensibilisieren. Vielmehr sei es auch notwendig, ihre jeweiligen Arbeits- und Organisationskontexte mit im Blick zu haben bzw. sogar mit zu verändern, damit das Gelernte im Alltag auch tatsächlich angewendet werden kann. Eine wirkungsvolle Schulung erfordert damit immer auch flankierende Aktivitäten hinsichtlich der Organisationsentwicklung.

#### *Ergebnisse der Zusammenarbeit mit Multiplikatoren*

Bei der Betrachtung der Ergebnisse der Zusammenarbeit mit Multiplikatoren wird zunächst deutlich, dass diese insgesamt etwas besser eingeschätzt werden als die Ergebnisse der Zusammenarbeit mit den Betrieben (s. Abschnitt 5.3.1). Ähnlich wie bei der Zielgruppe Betriebe betonen die Projekte hier vor allem die Sensibilisierung und Information der Multiplikatoren zu Themen der Alphabetisierung und Grundbildung (s. Abbildung 13). 33 der 34 Projekte, von denen Angaben zu dieser Frage vorliegen, stimmen der entsprechenden Aussage überwiegend stark zu.

Ähnlich wie bei den Betrieben folgen auch hier die Items

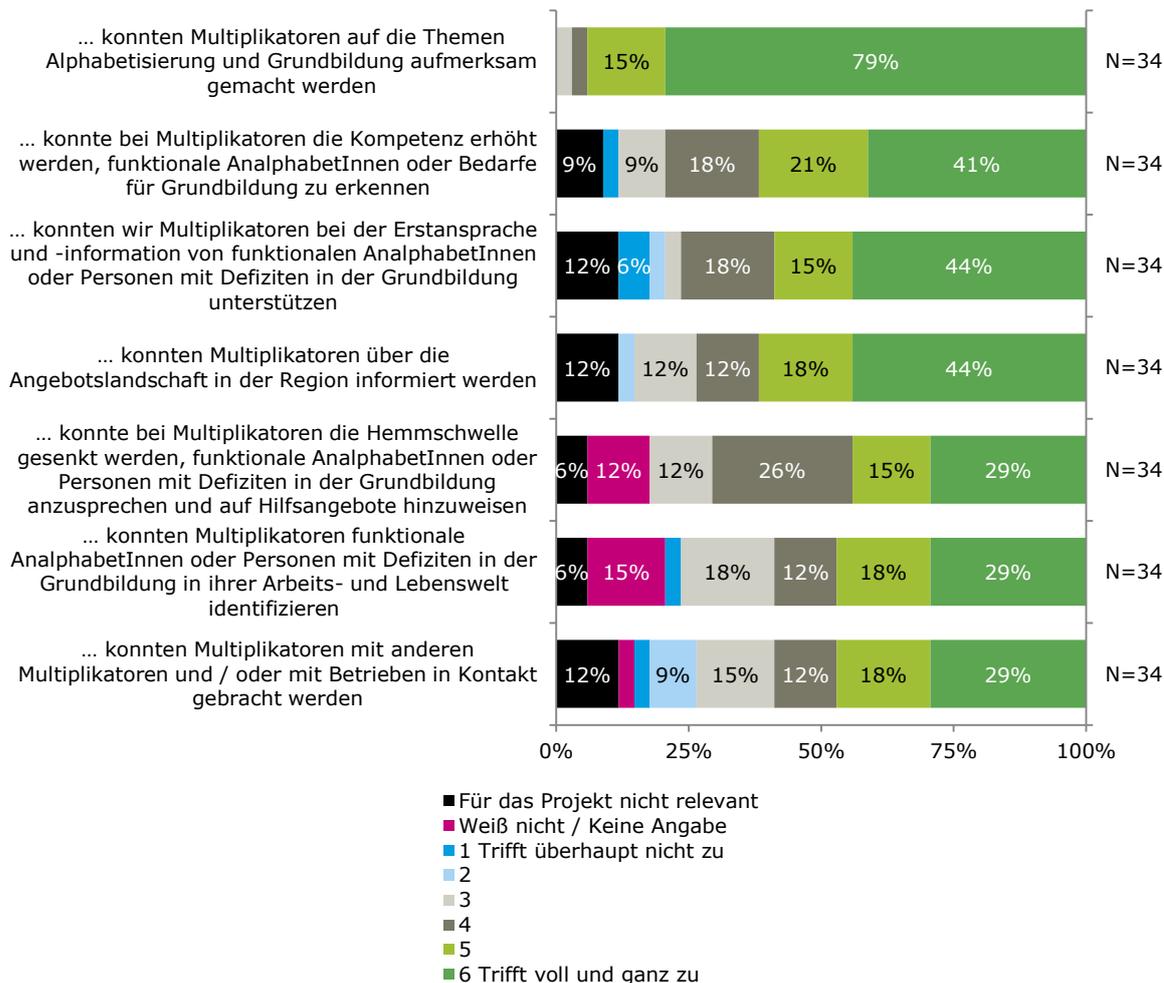
- dass Multiplikatoren ihre Kompetenz erhöht haben Betroffene zu erkennen,
- dass Multiplikatoren bei der Ansprache und Erstinformation Betroffener unterstützt werden konnten,
- dass Multiplikatoren über die Angebotslandschaft in der Region informiert werden konnten sowie
- dass bei Multiplikatoren die Hemmschwelle gesenkt werden konnte, Betroffene auf entsprechende Hilfsangebote hinzuweisen.

Etwa drei Viertel der Projekte (d.h. zwischen 24 und 27 Projekten stimmen diesen Aussagen in unterschiedlicher Intensität zu.

Knapp zwei Drittel der Projekte (d.h. 20 Projekte) stimmen darüber hinaus in unterschiedlicher Intensität zu, dass Multiplikatoren Betroffene in ihrer Arbeits- und Lebenswelt identifizieren können.

In den projektbegleitenden Evaluationen, die diesen Aspekt untersucht haben, werden insbesondere eine gesteigerte Sensibilität und ein gesteigertes Wissen über das Thema festgestellt. Diese könne mittelfristig auch dazu führen, dass Betroffene verstärkt auf Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse hingewiesen werden.

**Abbildung 13: Effekte der Projektarbeit auf weitere Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Durch unsere Arbeit ...**



**Fragestellung:** Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Ihre Arbeit mit Multiplikatoren insgesamt zu?

**Anmerkungen:** Ein Projekt hat diese Frage nicht beantwortet und wurde daher aus der Auswertung ausgeschlossen.

Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.

Für die künftige Arbeit mit Multiplikatoren äußern die Projekte im Rahmen der Onlinebefragung Vorschläge, die in zwei Richtungen gehen. Zum einen wird darauf hingewiesen, dass eine vernünftige und nachhaltige Arbeit in den Regionen verbindlichere und längerfristige Strukturen benötige, als dies in den Modellprojekten der Fall sei. Auf der anderen Seite wird darauf hingewiesen, dass gerade die Sensibilisierung und Schulung von Multiplikatoren auf einer höheren Ebene adressiert werden müsse: So wird beispielsweise empfohlen, der Thematik in der Ausbildung von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern größeren Raum zu geben. Zudem solle es für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter öffentlicher Institutionen mit Bürgerkontakt in Deutschland verbindliche Schulungen zum Erkennen und zur Ansprache funktionaler Analphabeten, sowie zu leichter Sprache geben.

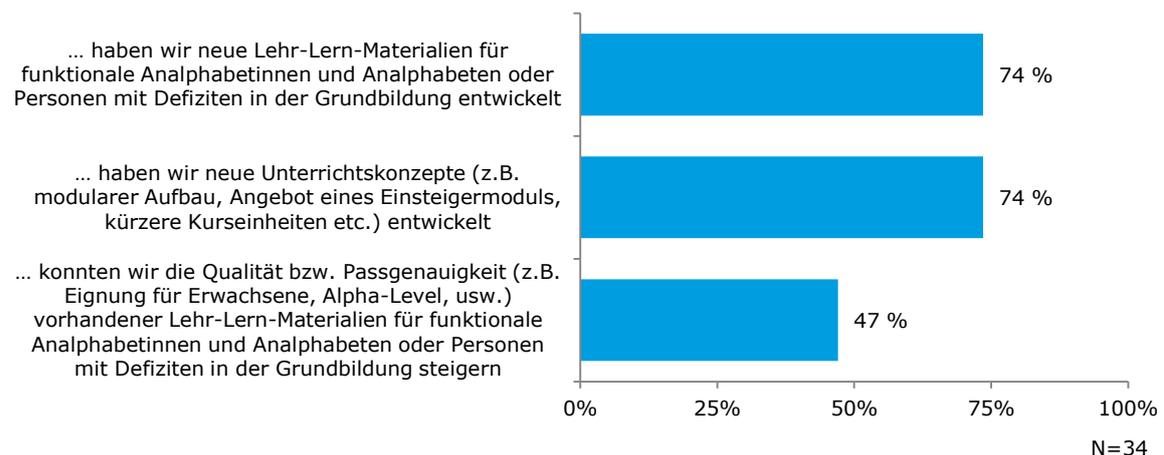
### 5.3.3 (Weiter-)Entwicklung von Lehr-Lern-Formaten

Auf Basis der Dokumentenanalyse lassen sich unterschiedliche Herangehensweisen in der Konzept- und Materialerstellung identifizieren. Einige Projekte gehen sehr systematisch und methodisch tief ein. Sie ermitteln beispielsweise literale Anforderungen auf der Grundlage systematischer Arbeitsplatz- und Arbeitsprozessanalysen – wie sie auch in der beruflichen Lehr-Lern-

Forschung angewandt werden – und ziehen Erkenntnisse aus Experteninterviews hinzu. In ähnlicher Weise werden auch systematische Feldanalysen durchgeführt oder es werden bestehende branchen- bzw. berufsspezifische Curriculumkonzepte ausgewertet. Solche systematischen Herangehensweisen finden sich insbesondere in Projekten der Gruppe 3 (s. Tabelle 2 in Kapitel 4 zur Beschreibung der Gruppen), sowie häufig auch in Projekten der Gruppen 1a, 2a und 2b. Andere Projekte modifizieren überwiegend bestehende Curriculum- und Methodenkonzepte entsprechend ihren Zielsetzungen. Dies trifft überwiegend auf Projekte der Gruppe 1b, der Gruppe 5 sowie einige Projekte der Gruppe 7 zu. Einige Projekte zeigen weniger methodisch fundierte sondern eher pragmatische Strategien. In einigen Projekten, insbesondere der Gruppe 1a sind arbeitsplatzorientierte Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote entwickelt worden, die als berufs- oder branchenspezifische Brücken in eine formale Berufsausbildung verstanden werden können. Beispielsweise wurde im Rahmen eines Projekts ein zwölfmonatiges fachbezogenes und alphabetisierungssensibles Qualifizierungskonzept zum Pflegediensthelfer (m/w) entwickelt, welche auch mit einer zertifizierten externen Prüfung abgeschlossen werden kann. Die Projekte der Gruppe 2a haben Alphabetisierungs- und Grundbildungskonzepte entwickelt, die als „Maßnahme zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung“ (MAbE) nach §45 SGB III zertifiziert werden konnten bzw. eine solche Zertifizierung anstreben.<sup>21</sup>

In der Onlinebefragung gaben insgesamt rund drei Viertel der Projekte an, neue Lehr-Lern-Materialien bzw. -Medien entwickelt zu haben (s. Abbildung 14). Hierzu zählen insbesondere arbeitsplatz- und berufsbezogene Lesetexte in einfacher Sprache, Lehr-Lern-Materialien (z.B. Arbeitshefte, Bildwörterbücher und Bilddatenbanken, Wortschatzlisten, Portfolios), Lernspiele und E-Learning-Angebote (z.B. Lernspiele, Wortschatz-Apps) sowie Informationsmaterialien für Lehrende. Als vielversprechend wurde die Ausrichtung der Materialien an den Arbeitsprozessen hervorgehoben, um einen direkten Nutzen für Betriebe und Betroffene zu verdeutlichen. Zum Teil wurden Materialien auch mit dem Situationsansatz auf den außerbetrieblichen Lebensalltag der Betroffenen zugeschnitten. Zudem hat etwa die Hälfte der Projekte nach eigener Ansicht die Qualität oder Passgenauigkeit vorhandener Lehr-Lern-Materialien hinsichtlich der Zielgruppen (Alter, Branche) steigern können.

**Abbildung 14: (Weiter-)Entwicklung von Konzepten und Lehr-Lernmaterialien. In unserem Einzel- bzw. Verbundprojekt ...**



**Fragestellung:** Welche der folgenden Aussagen treffen zu?

**Anmerkungen:** Mehrfachnennungen waren möglich. Ein Projekt machte bei dieser Frage keine Angaben.

*Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.*

Laut Monitoring wurden im gesamten Förderschwerpunkt 61 gedruckte Lehr-Lern-Materialien und 19 digitale Lehr-Lern-Medien (d.h. CDs / DVDs / online / Programme) für die Alphabetisierung

<sup>21</sup> Das BMBF-geförderte Projekt AlphaBERUF, das allerdings nicht Teil des evaluierten Förderschwerpunkts ist, hat eine Maßnahme nach §45 SGB III entwickelt und diese erprobt (vgl. f-bb 2016).

entwickelt. Die Materialien richteten sich dabei etwa doppelt so häufig auf die Zielgruppe Lernende mit Erstsprache Deutsch als auf die Zielgruppe Lernende mit Zweitsprache Deutsch.<sup>22</sup> Auf die Frage, wo die Materialien bzw. Medien eingesetzt werden können, wurde mit Abstand am häufigsten die berufliche Bildung (z.B. berufliche Fortbildungen) genannt, gefolgt von der allgemeinen Bildung (z.B. Volkshochschulen) und dem Einsatz direkt am Arbeitsplatz.<sup>23</sup>

Ebenfalls drei Viertel der Projekte haben nach eigener Angabe neue Unterrichtskonzepte für die Betroffenen entwickelt. Die im Förderschwerpunkt entwickelten Lehr-Lern-Angebote unterscheiden sich auf Basis der Angaben der Projekte in der Onlinebefragung hinsichtlich folgender Aspekte von bisherigen Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten, wie sie überwiegend durch Volkshochschulen organisiert werden: Lernzeiten wurden vielfach betriebs- bzw. branchenindividuell direkt vor oder nach der Arbeitszeit gelegt. Als Lernorte wurden überwiegend Räumlichkeiten in den Betrieben selbst gewählt. Beides seien auch und gerade im ländlichen Raum wichtige Strategien. Neu entwickelte Angebote (z.B. hybride Angebote, Aufteilung von Angeboten in kleinere, kombinierbare Module von 50 oder weniger Unterrichtseinheiten) sollten einen weiteren Beitrag zur Flexibilisierung leisten. Gerade im ländlichen Raum könne die Unterstützung durch digitale Inhalte die Realisierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten erleichtern. Begleitende Einzelcoachings und Entwicklungsgespräche wurden insbesondere für Personen mit hohem Grundbildungsbedarf entwickelt. Soziale Begleitaktivitäten könnten jedoch auch bei der Zielgruppe der Beschäftigten zur Motivation beitragen. Ein umfassenderer Überblick, welche Formate hier entstanden sind, wird vertieft in Abschnitt 6.4.4 behandelt.

Der Großteil der Projektaktivitäten im Bereich Lehr-Lern-Materialien und Unterrichtskonzepte weist einen oder mehrere Branchenbezüge auf. Am häufigsten werden in den Vorhabensbeschreibungen, Zwischenberichten und Abschlussberichten sowie in der Onlinebefragung die Bereiche Reinigung, Hotel- und Gastgewerbe, Lager und Logistik, Bau, Wasser- und Abfallwirtschaft, Verarbeitendes Gewerbe / Industrie sowie Pflege genannt. Auch hier zeigt sich eine hohe Fokussierung auf die von Grotlüschen (2012, S. 145) identifizierten überdurchschnittlich betroffenen Berufsgruppen, ergänzt um die Wasser- und Abfallwirtschaft sowie die Pflege (s. Abschnitt 5.3.1). Projekte der Gruppe 1a (s. Tabelle 2 in Kapitel 4 zur Beschreibung der Gruppen) sowie der Gruppe 3 konzentrierten sich dabei in der Regel auf eine oder sehr wenige Branchen. Projekte der Gruppen 1b, 5 und 6 arbeiteten dagegen jeweils mit mehreren unterschiedlichen Branchen. Projekte der Gruppe 2a verfolgten eher einen branchenübergreifenden Ansatz, um die Zielgruppe der Erwerbslosen hinreichend breit zu qualifizieren. Eines der Projekte arbeitete auch auf Anraten der Arbeitsverwaltung mit beruflichen Großgruppen (z.B. Dienstleistungsbereich, gewerblich-technischer Bereich).

Über die Hälfte der Projekte gab in der Befragung an, dass sie Bedarf für weitere innovative Ansätze für die Arbeit mit funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten oder Personen mit Defiziten in der Grundbildung identifiziert hätten. Hervorgehoben werden hier insbesondere

- die betriebsindividuelle Gestaltung der Unterrichtskonzepte und Lehr-Lern-Materialien,
- die Modularisierung und Kombination kurzer Lerneinheiten, sowie
- Grundbildungskonzepte, die über die Vermittlung von Lesen und Schreiben hinausgehen (z.B. Verbraucherschutz, Gesundheit, Kultur, EDV).

Unter Einbezug der Erkenntnisse der Fallstudienanalyse (s. Abschnitt 6.4.4) lässt sich festhalten, dass der Zeitaufwand für die Entwicklung und Erstellung der berufsfeld-, branchen- oder sogar arbeitsprozessbezogenen Lehr-Lern-Materialien, die Anpassung des Lehr-Lern-Formats an die Bedürfnisse der Zielgruppe und ggf. der Betriebe oder anderer Organisationen, deren materielle und immaterielle Unterstützung für die Umsetzung benötigt werden, aus Sicht der Projekte äußerst hoch ist. Zudem stellen die entwickelten Materialien und Formate hohe Anforderungen an die Lehrkräfte: Häufig verbinden sie Schriftsprache und / oder andere Themen der Grundbildung mit tätigkeitsspezifischen Inhalten. Gleichzeitig liegen zielgruppenspezifische Lernbedarfe vor. Die Lernorte, Lernzeiten und zum Teil heterogenen Zielgruppen erhöhen die Anforderungen noch wei-

<sup>22</sup> Quelle: DLR-PT (2015), eigene Berechnungen. Mehrfachnennungen zur Zielgruppe waren möglich.

<sup>23</sup> Quelle: DLR-PT (2015), eigene Berechnungen. Mehrfachnennungen waren möglich. Die Frage bezog sich nicht nur auf Lehr-Lern-Materialien und Lehr-Lern-Medien für die Zielgruppe, sondern auch auf Produkte für andere Zielgruppen (z.B. Multiplikatoren, Lehrpersonen usw.). Aus Sicht der Evaluation vermitteln die Angaben dennoch einen Eindruck über die Einsatzbereiche der entwickelten Materialien und Medien.

ter. Vor diesem Hintergrund ist auch das Aktivitätsfeld der Schulung und Professionalisierung der Lehrkräfte zu sehen.

### 5.3.4 Schulung und Professionalisierung von Lehrkräften

Neben der (Weiter-)Entwicklung von Lehr-Lern-Materialien und Unterrichtskonzepten sollten durch die Projekte Trainerinnen und Trainern, Dozentinnen und Dozenten, betriebliche Aus- und Weiterbildnerinnen und -bildner, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei Transfer- und Beschäftigungsgesellschaften sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei Bildungsanbietern (im Folgenden: Lehrkräfte oder Lehrpersonen) geschult werden.

Laut Monitoring wurden besonders viele Konzepte und Produkte für Lehrkräfte, Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Dozentinnen und Dozenten entwickelt. Die Projekte führten insgesamt 318 Schulungen und Veranstaltungen für Lehrpersonal mit einem Gesamtvolumen von 2.467 Stunden durch. Dabei wurden sowohl festangestellte Lehrkräfte als auch Honorarkräfte sowie neben- und ehrenamtliches Personal informiert und geschult. Etwas mehr als die Hälfte der Veranstaltungen richtete sich an Lehrkräfte aus der allgemeinen Erwachsenenbildung, die restlichen Veranstaltungen an Lehrkräfte aus dem Bereich der beruflichen Bildung. Mehr als zwei Drittel der Veranstaltungen wurden während der Arbeitszeit des Lehrpersonals durchgeführt. Auf Basis des Monitorings kann von Gesamtteilnehmerzahlen von über 4.210 Lehrpersonen ausgegangen werden.<sup>24</sup> Davon waren etwas mehr als ein Drittel Männer und etwas weniger als zwei Drittel Frauen.<sup>25</sup>

Die Formate der Veranstaltungen reichten von Halbtags- über Ganztagsveranstaltungen bis hin zu mehrtägigen und modularen Veranstaltungen mit mehreren Terminen. Etwa 90 Prozent der Schulungen und Veranstaltungen umfassten (deutlich) weniger als zehn Stunden, rund die Hälfte sogar unter vier Stunden.<sup>26</sup> Unterschieden werden kann laut einer Auswertung des DLR-PT ferner zwischen

- Impulsschulungen vorwiegend zur allgemeinen Sensibilisierung und Information, auf die mehr als die Hälfte der genannten rund 4.000 Teilnehmenden entfällt,
- unterrichts- und materialbezogenen Schulungen, auf welche etwas mehr als ein Viertel der Teilnehmenden entfällt,
- modularen Qualifizierungen von Lehrkräften (z.B. Basisqualifizierungen), auf welche etwa ein Zehntel der Teilnehmenden entfällt und
- Schulungen mit Arbeitsplatzbezug, auf welche etwa jede/r zwanzigste Teilnehmende entfällt.

Bei etwa einem Drittel dieser Veranstaltungen war zudem die Vernetzung zwischen den Lehrpersonen ein explizites Ziel.<sup>27</sup> Unterrichts- und materialbezogene Schulungen wurden insbesondere in den entwicklungsintensiven Projekten der Gruppen 1a und 3 durchgeführt (s. Tabelle 2 in Kapitel 4 zur Beschreibung der Gruppen). Schulungen mit Arbeitsplatzbezug waren dagegen häufiger in den Gruppen 1b, 5 und 6. Modulare Qualifizierungen von Lehrkräften finden sich vorwiegend in Projekten der Gruppen 2b und 4. Impulsschulungen weisen keinen besonderen Schwerpunkt hinsichtlich der Projektgruppen auf.

Nur ein Projekt (AlphaQuali) hat selbst ein umfangreicheres Qualifizierungskonzept für Lehrkräfte (konzipiert als zusammenhängende Reihe von fünf Workshops) entwickelt.

In der Onlinebefragung wurden die Sichtweisen der Projekte auf die Effekte ihrer Arbeit mit den Lehrpersonen abgefragt (s. folgende Abbildungen 15 und 16). Dabei geben mehr als drei Viertel der Projekte an, dass sie Lehrpersonen weiterbilden und qualifizieren konnten, mehr als die Hälfte der Projekte trug hierzu aus eigener Sicht sogar stark bei („Trifft voll und ganz zu“). Auch zur Steigerung der Fähigkeit von Lehrpersonen, besondere Lern- und Beratungsbedarfe bei Betroffenen zu erkennen, trugen die Schulungen aus Sicht von drei Vierteln aller Projekte bei.

---

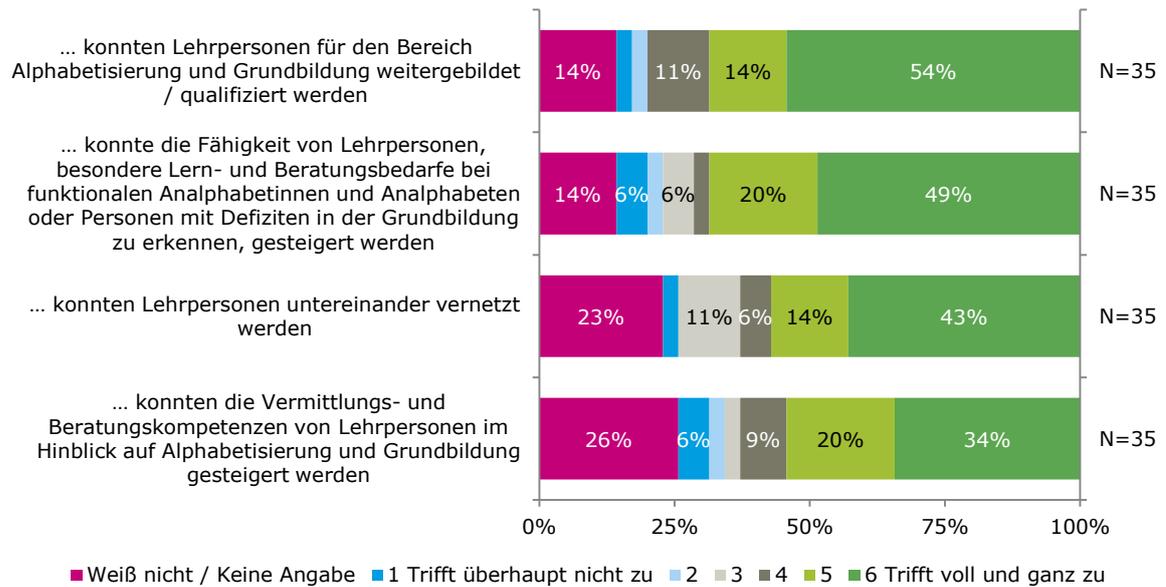
<sup>24</sup> Quelle: DLR-PT (2015).

<sup>25</sup> Quelle: DLR-PT (2015), eigene Berechnungen.

<sup>26</sup> Quelle: DLR-PT (2015), eigene Berechnungen.

<sup>27</sup> Quelle: DLR-PT (2015), eigene Berechnungen. Mehrfachnennungen zum Ziel der Veranstaltung waren möglich.

**Abbildung 15: Effekte der Projektarbeit auf Lehrpersonen. Durch unsere Arbeit ...**



**Fragestellung:** Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Ihre Arbeit mit Lehrpersonen insgesamt zu?

**Anmerkungen:** Die Frage bezog sich auf die Arbeit mit Lehrkräften, Dozentinnen und Dozenten und weiterem pädagogischen Personal in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit.

*Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.*

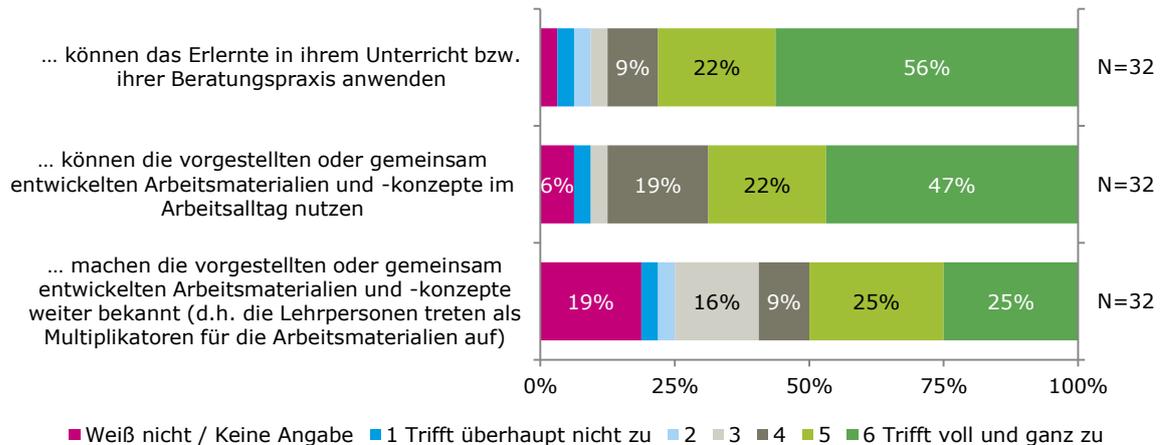
Einen Beitrag zur Vernetzung der Lehrpersonen untereinander sowie zur Verbesserung der Vermittlungs- und Beratungskompetenzen der Lehrpersonen konnten laut eigener Angabe etwa zwei Drittel der Projekte leisten. Für den Beitrag zur Vernetzung der Lehrpersonen wurde hervorgehoben, dass dies durch kollegialen Austausch und kollegiale Beratung zur Professionalisierung beitrage, indem die Reflexionsfähigkeit zur eigenen Arbeit und zu den damit verbundenen Grundüberzeugungen gesteigert werde. In Lehrpersonennetzwerken können zudem Erfolge sichtbar gemacht, Know-How verbreitet und Personen als Experten hervorgehoben werden.

Weitere Effekte waren laut Auskunft der Einzel- und Verbundprojekte in der Onlinebefragung die Gewinnung von Lehrkräften – z.B. aus dem Sprachenbereich – für das Thema Alphabetisierung oder die Erweiterung des Portfolios bereits qualifizierter Grundbildungspädagoginnen und -pädagogen, beispielsweise um das Thema arbeitsplatzorientierte Grundbildung.

In Abbildung 16 ist dargestellt, welche Effekte die Schulung von Lehrpersonen aus Sicht der Einzel- und Verbundprojekte hatte. Wie bei allen anderen Ergebnissen der Onlinebefragung handelt es sich hier um eine subjektive Einschätzung der Projektleitungen.

Jeweils über drei Viertel der Projekte gaben an, dass die geschulten Lehrpersonen das Erlernte in ihrem Unterricht bzw. ihrer Beratungspraxis anwenden können und dass sie die vorgestellten oder gemeinsam entwickelten Lehr-Lern-Materialien und -konzepte im Arbeitsalltag nutzen können. Nur etwas mehr als die Hälfte der Einzel- und Verbundprojekte stimmten der Aussage zu, dass die angesprochenen und geschulten Lehrpersonen die vorgestellten oder gemeinsam entwickelten Lehr-Lern-Materialien und Unterrichtskonzepte weiter bekannt machen und somit als Multiplikatoren auftreten. Zum Teil, so die Projekte in einem offenen Antwortfeld, würden Lehrpersonen inzwischen gezielt nach Lehr-Lern-Materialien der Projekte fragen.

**Abbildung 16: Effekte der Schulung von Lehrpersonen. Die durch uns angesprochenen und geschulten Lehrpersonen ...**



**Fragestellung:** Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zum Einfluss Ihrer Arbeit auf die Arbeit der Lehrpersonen insgesamt zu?

**Anmerkungen:** Die Frage bezog sich auf die Arbeit mit Lehrkräften, Dozentinnen und Dozenten und weiterem pädagogischen Personal in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Je drei Projekte gaben an, dass die Frage für sie nicht zutrafte.

*Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.*

In Bezug auf die Arbeit der Lehrpersonen wiesen die Projekte im Rahmen der Onlinebefragung auf zwei wichtige Aspekte hin. Zum einen kam der Hinweis, dass es bei der Arbeit mit den Lehrkräften insbesondere um deren Haltung und Einstellung ginge. Es sei das Ziel, dass diese sich situativ auf die jeweiligen (betrieblichen) Gegebenheiten einließen und diese gezielt als Ressource nutzten. Dafür sei es wichtig, Lehrpersonal in arbeitsplatzbezogenen Schulungen, beispielsweise durch Betriebsbesichtigungen und Einführungen in die Arbeitsplätze der Teilnehmenden, für den Arbeitsalltag und die Lernmöglichkeiten der Betroffenen zu sensibilisieren. Dies wurde im Rahmen einer Fallstudie auch durch eine Lehrkraft bestätigt: Die Arbeitsplatzbesichtigungen hätten ihr sehr dabei geholfen, ein Verständnis für die Arbeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu entwickeln und den Unterricht entsprechend zu gestalten (Projekt ABC).

Ferner wurde durch die Projekte in der Onlinebefragung mehrfach betont, dass es für die arbeitsplatzorientierte Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit Lehrkräfte brauche, die Lehr-Lern-Material durch eigene Erfahrungen und praktische Erprobung unternehmens- und arbeitsplatzspezifisch anpassen. Nur so kann bei der Vielfalt an Unternehmen, Arbeitsprozessen und Bedarfen der Unternehmen und der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die notwendige individuelle Ausrichtung gelingen. Dies bekräftigt die bereits in Abschnitt 5.3.3 thematisierte Herausforderung, dass die arbeitsplatzorientierte Grundbildungsarbeit äußerst hohe Anforderungen an die Lehrkräfte stelle. Es sei daher von großer Bedeutung, „das Lehrpersonal gründlich [zu] wählen, und die Dozenten, die sich der Aufgabe annehmen um jeden Preis [zu] halten“.

### 5.3.5 Durchführung von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen

Insgesamt wurden – darauf lassen die Angaben der Projekte in der Onlinebefragung schließen – von etwa 80 Prozent der Projekte Angebote für Betroffene in Form von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen oder Veranstaltungen umgesetzt. Da hinsichtlich der Kurse und Veranstaltungen für die Betroffenen weder in den der Evaluation vorliegenden Monitoringdaten des DLR-PT, noch in der Onlinebefragung konsequent zwischen Lernorten unterschieden werden kann, wird an dieser Stelle übergeordnet auf diesen Aspekt der Projektumsetzung eingegangen. Im Folgenden werden zunächst die Zielgruppenansprache, dann die Durchführung der Kurse und schließlich die Ergebnisse der Arbeit mit den Betroffenen näher betrachtet.

#### *Zielgruppenansprache*

Insgesamt konnten laut Monitoring des DLR-PT 595 Kurse und Veranstaltungen für Betroffene mit insgesamt 31.579 Unterrichtsstunden für 4.359 Teilnehmende durchgeführt werden. Drei Viertel der Angebote richteten sich an Erwerbstätige, knapp ein Drittel hatte (auch) Arbeitslose als Zielgruppe. Weitere Zielgruppen waren die Ausnahme.<sup>28</sup> 37 Prozent der Kurse richteten sich an die Sprachgruppe Deutsch als Erstsprache, 25 Prozent an die Sprachgruppe Deutsch als Zweitsprache. Knapp zwei von fünf Kursen richteten sich gleichermaßen an beide Sprachgruppen.<sup>29</sup> Der überwiegende Teil der Kurse und Veranstaltungen richtete sich an die Alpha-Level 3 (60 Prozent) oder 4 und höher (46 Prozent). Personen mit Alpha-Level 1 und 2 waren nur in 20 bzw. 34 Prozent der Fälle Zielgruppe der Kurse und Veranstaltungen.<sup>30</sup>

Für die Teilnehmendengewinnung im Betrieb wurde – aufbauend auf einer erfolgreichen Ansprache des Betriebes, der Etablierung einer vertrauensvollen Zusammenarbeit und einer Sensibilisierung von betrieblichen Multiplikatoren (s. Abschnitt 5.3.1) – die Ansprache über direkte Vorgesetzte (z.B. Schichtleiter, Teamleiter, Objektleiter, Meister, Werkleiter, Vorarbeiter) in vertrauensvollem Rahmen als besonders erfolgversprechend identifiziert. Die Ansprache durch Multiplikatoren kann durch klare, kurze und niedrigschwellige Kommunikation unter Nutzung verschiedener Methoden der Öffentlichkeitsarbeit unterstützt und flankiert werden. Bei der Ansprache ist es wichtig, direkt konkrete und niedrigschwellige Angebote machen zu können und den persönlichen Nutzen und den direkten Arbeitsplatzbezug dieser Angebote herauszustellen. Eine motivierende und unterstützende Haltung verbunden mit einem sanften Druck, an der Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen, wurde als optimale Gesprächshaltung identifiziert.

Die Abschlussberichte einiger Projekte weisen darauf hin, dass es wichtig ist, jegliche Stigmatisierung und Diskriminierung zu vermeiden. Am Beispiel der Beschreibungen im Abschlussbericht des Projekts *SESAM* wird deutlich, wie für die Angebote Etiketten gefunden wurden, die entweder „*die betriebliche Relevanz in den Mittelpunkt stellen*“ (z.B. „*Teilautomatisierung im Farbdruck – die wichtigsten Schritte gemeinsam lernen*“) oder „*an veränderten Anforderungen des Arbeitsplatzes festgemacht und mit erhöhten oder auch neuen Anforderungen an Schriftsprachenkompetenz u. a. verbunden werden*“ (z.B. „*Schritte zum Wohnraumkonzept in der Altenhilfe – neue Anforderungen an die Kommunikation zwischen den Bereichen bewältigen*“).

Zur Konzipierung solcher Angebote ist es nach Darstellung der Projekte in der Onlinebefragung notwendig, die Angebote gemeinsam mit den Teilnehmenden selbst und / oder auf Basis von Arbeitsplatzanalysen zu entwickeln. Dieser Ansatz wurde vorwiegend von Projekten der Gruppe 1b verfolgt (s. Tabelle 2 in Kapitel 4 zur Beschreibung der Gruppen). In einem Projekt wurde den Kursen ein sehr breiter Grundbildungsbegriff (inkl. Rechenfähigkeit, Grundfähigkeiten im IT-Bereich, Gesundheitsbildung, finanzielle Grundbildung und soziale Grundkompetenzen) zu Grunde gelegt, „*da diese Bereiche weniger tabubehaftet sind als Lese- und Schreibschwierigkeiten*“. Wichtig sei zudem, dass sowohl die Führungskräfte als auch die Betroffenen selbst Lerninhalte einbringen können, um einen Nutzen sowohl für den Betrieb als auch für den Lernenden persönlich zu unterstützen. An dieser Stelle sei nochmals auf die hohen Ansprüche an die Lehrkräfte verwiesen, die dieses Vorgehen stellt (s. hierzu auch Abschnitte 5.3.3 und 5.3.4 sowie 6.4.5).

<sup>28</sup> Quelle: DLR-PT (2015), eigene Berechnungen. Mehrfachnennungen zur Zielgruppe waren möglich.

<sup>29</sup> Quelle: DLR-PT (2015), eigene Berechnungen.

<sup>30</sup> Quelle: DLR-PT (2015), eigene Berechnungen. Mehrfachnennungen zur Zielgruppe waren möglich.

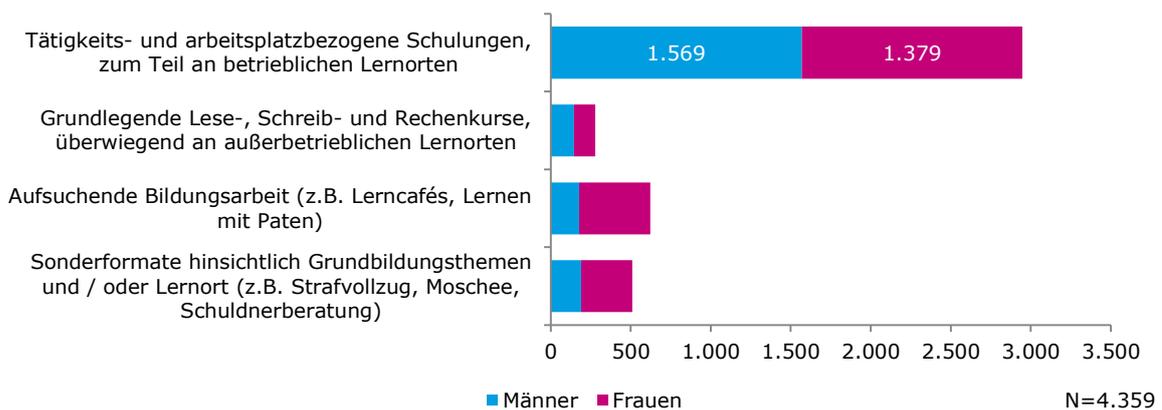
Neben der Ansprache von Betroffenen in Betrieben gab es im Förderschwerpunkt weitere, oftmals sehr projektspezifische und für die jeweilige Zielgruppe erfolgreiche Strategien der Teilnehmendenansprache und -gewinnung (z.B. Jobcenter, Moscheebesuch, Inanspruchnahme der Schuldnerberatung, Strafvollzug, anderen Bildungseinrichtungen sowie sozialräumliche Ansätze wie Lerncafés), deren differenzierte Darstellung hier zu weit führen würde.

#### *Durchführung von Kursen und Veranstaltungen*

Etwa drei Viertel der Angebote waren geschlossen, d.h. sie fanden überwiegend in Betrieben und für ausgewählte Zielgruppen statt.<sup>31</sup> Rund ein Drittel aller Angebote fand während der Arbeitszeit statt, weitere 15 Prozent als Mischform teilweise während der Arbeitszeit, teilweise in der Freizeit. Sowohl die meisten offenen, aber auch mehr als ein Drittel der geschlossenen Angebote fanden vollständig in der Freizeit statt.<sup>32</sup>

Von den 4.359 Teilnehmenden waren etwa 52 Prozent weiblich und 48 Prozent männlich. Abbildung 17 stellt dar, wie sich die Teilnehmenden nach Geschlecht auf die Kursarten verteilten. Dabei wird deutlich, dass sich der überwiegende Anteil der Teilnehmenden auf tätigkeits- und arbeitsplatzbezogene Angebote verteilt. Im Gegensatz zu aufsuchender Bildungsarbeit sowie anderen Sonderformaten werden bei dieser Art von Schulungen Männer etwas stärker erreicht als Frauen.

**Abbildung 17: Verteilung der Teilnehmenden auf die Angebote**



Quelle: DLR-PT (2015), eigene Darstellung Ramboll Management Consulting / HSU.

Das durchschnittliche Stundenvolumen über alle Angebote beläuft sich laut Monitoring des DLR-PT auf knapp über 50 Unterrichtsstunden. Das durchschnittlich geringste Stundenvolumen weisen erwartungsgemäß aufsuchende Formate mit etwa 20 Stunden auf (insgesamt 997 Unterrichtsstunden). Andere Sonderformate haben ein durchschnittliches Stundenvolumen von 35 (insgesamt 1.980 Unterrichtsstunden), tätigkeits- und arbeitsplatzbezogene Schulungen von 57 Stunden (insgesamt 24.435 Unterrichtsstunden) und grundlegende Lese-, Schreib- und Rechenkurse von etwa 68 Stunden (insgesamt 4.167 Unterrichtsstunden). Betrachtet man die Entwicklung der durchschnittlichen Stundenvolumina über die Zeit, so zeigt sich, dass diese insbesondere zwischen der ersten und der dritten Welle der Monitoringerhebungen des DLR-PT deutlich abnahmen und sich in der zweiten Hälfte des Förderzeitraums bei rund 40 Stunden einpendelten (s. Abbildung 18). Es ist auf Basis der Zwischenberichte und der Onlinebefragung zu vermuten, dass dies mit Lerneffekten der Projekte begründet werden kann. So berichtet ein Projekt, dass es die Kurse im Projektverlauf weiter modularisiert hat und die Umfänge der einzelnen Module so von 100 Unterrichtsstunden auf 50 Unterrichtsstunden verringert hat, um kleinere und für die Betroffenen motivierendere Etappenziele zu stecken.

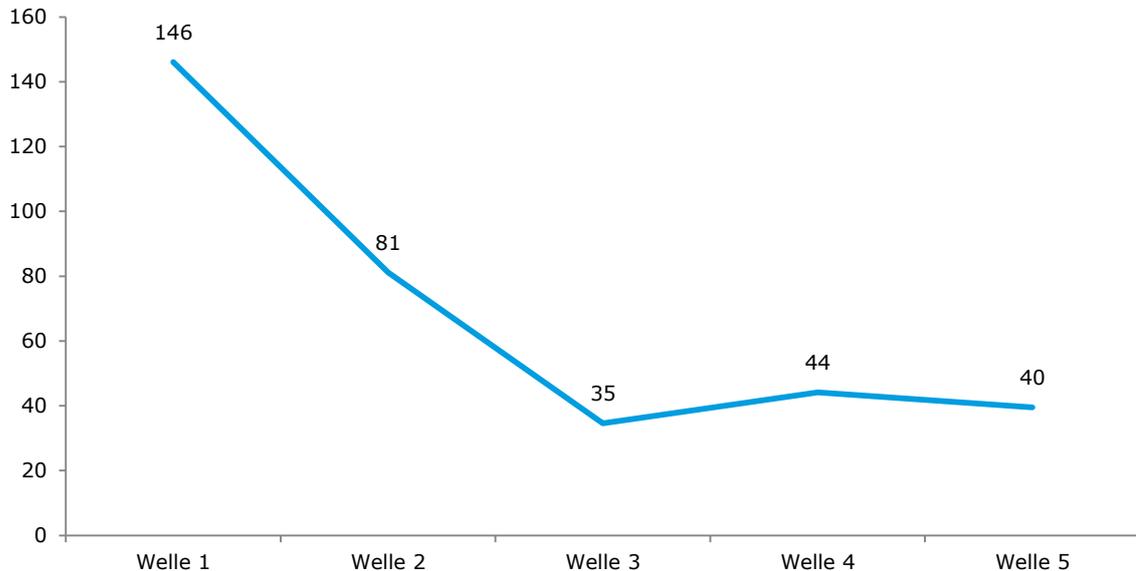
Diese Interpretation wird auch durch die Interviews im Rahmen der Fallstudien unterstützt. Projektteammitglieder eines Projekts gaben an, dass sie zunächst eine wesentlich höhere Stunden-

<sup>31</sup> Quelle: DLR-PT (2015), eigene Berechnungen. Mehrfachnennungen waren möglich.

<sup>32</sup> Quelle: DLR-PT (2015), eigene Berechnungen.

anzahl für ihre Module vorgesehen hatten. Dies habe jedoch die Betriebe abgeschreckt. Kleinere Angebote erschienen den Unternehmen umsetzbarer und als weniger langfristige Verpflichtung. Im Falle des hier aufgeführten Beispiels wurden dennoch insgesamt genauso viele Stunden umgesetzt, wie ursprünglich vorgesehen, da die Betriebe sich nach Modulende immer für die Umsetzung der Folgemodule aussprachen.

**Abbildung 18: Durchschnittliches Stundenvolumen der Kurse und Veranstaltungen für Betroffene über die Zeit**



Quelle: DLR-PT (2015), eigene Berechnungen Ramboll Management Consulting / HSU.

Drei Viertel der Angebote fanden einmal wöchentlich statt. Die durchschnittliche Anwesenheitsquote bei mehrtägigen Angeboten belief sich laut Auskunft der Projekte auf über 80 Prozent, was ein Hinweis auf einen hohen wahrgenommenen Nutzen der Angebote für die Teilnehmenden sein dürfte.

Knapp die Hälfte der 35 Einzel- und Verbundprojekte gab in der Onlinebefragung an, dass sie ergänzende Beratung für die Betroffenen zur Lebenshilfe und Konfliktbewältigung im Alltag angeboten haben. In der Ausgestaltung zeigen sich unterschiedliche Herangehensweisen. Insbesondere bei anspruchsvolleren Kursen wurde zum Teil eine zusätzliche sozialpädagogische Beratung und Begleitung als besonders wichtig angesehen. In anderen Fällen wurde eine (ehrenamtliche) Lernbegleitung organisiert. Ein Projekt bot Beratung per E-Mail und Telefon an. Andere Projekte unterstützten Teilnehmende bei der Antragstellung beispielsweise für unterstützende Angebote der Arbeitsförderung oder vermittelten weitergehende Hilfen (z.B. Drogenberatung). Im Rahmen aufsuchender Arbeit kamen moderierte Kleingruppengespräche zur Lebenshilfe und Konfliktbewältigung im Alltag zum Einsatz. Nicht zuletzt wiesen die Projekte darauf hin, dass der Situationsansatz in den Kursen und Veranstaltungen selbst einen engen Bezug zur Lebenshilfe und Konfliktbewältigung im Alltag habe. Dies gelte zum Teil auch für tätigkeits- und arbeitsplatzbezogene Schulungen, die um Situationen des Alltags ergänzt und so aufgelockert werden können. Dies werde von Teilnehmenden auch nachgefragt.

In den Fallstudien wurde die Notwendigkeit einer sozialpädagogischen Begleitung sehr unterschiedlich bewertet. Im Fall eines anspruchsvollen Langzeitformats mit zum Teil erwerbslosen Teilnehmenden wurde eine sozialpädagogische Begleitung als zwingend erforderlich angesehen. Im Rahmen der Kursarbeiten würden teilweise Probleme aufgedeckt werden, die im Rahmen der Kurse selbst nicht gelöst werden können. Diese zu adressieren, sei für den Kurserfolg aber eine wichtige Voraussetzung:

*„Wir sind sehr nah an den Teilnehmerinnen dran. [...] Es ist unglaublich, was Teilnehmerinnen in Alphabetisierungskursen an Problemlagen mitbringen und wenn es nicht möglich ist, zumindest*

einen Teil davon mit aufzufangen, Verständnis zu haben, dann würden sie gar nicht wieder kommen.“ (Lehrkraft)

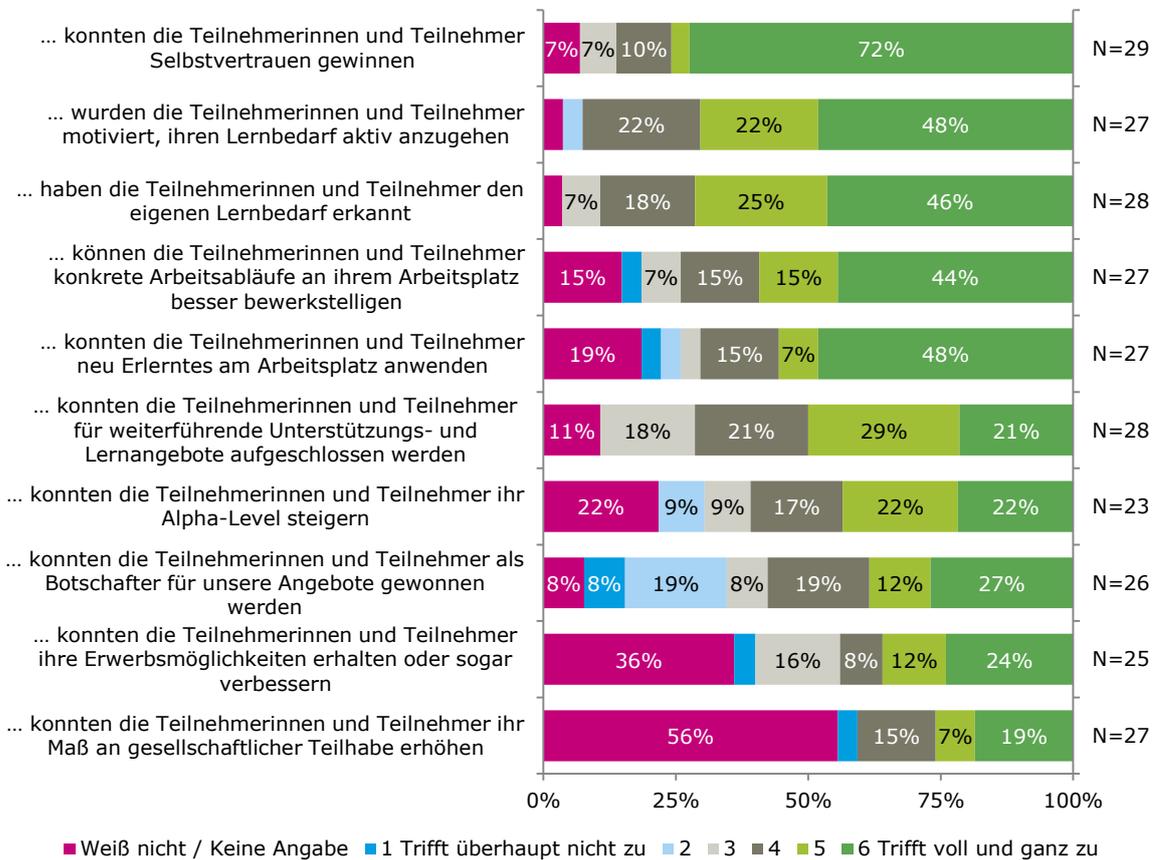
Auch die zum Teil durchgeführten Evaluationen der Einzel- und Verbundprojekte zeigen auf, dass insbesondere für langzeitarbeitslose Zielgruppen, die häufig multiple Problemlagen aufweisen, eine sozialpädagogische Begleitung unabdingbar ist.

Andererseits wurde im Rahmen der Fallstudie des Projekts ABC, das unter anderem Angebote in Betrieben durchführte, explizit darauf hingewiesen, dass im Rahmen des Projekts bewusst keine sozialpädagogische Begleitung angeboten wird. Dies sei bedeutsam für die Vermeidung einer Stigmatisierung und Diskriminierung der Teilnehmenden im Betrieb: Solange keine zusätzliche sozialpädagogische Unterstützung angeboten werden würde, könnten die Kurse im Unternehmen gegenüber Kolleginnen und Kollegen als gewöhnliche Weiterbildungskurse „verkauft“ werden.

**Effekte auf die Betroffenen**

Danach befragt, welche Effekte auf Seiten der Betroffenen vorrangig erzielt werden konnten, zeigt sich ein klares Muster in den Einschätzungen der Projekte (s. Abbildung 19).

**Abbildung 19: Effekte der Projektarbeit auf die Betroffenen. Durch die Teilnahme an unseren Kursen ...**



**Fragestellung:** Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Ihrer Angebote (z.B. Kurse, Lerncafés, Einzelcoachings) für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten und Personen mit Defiziten in der Grundbildung insgesamt zu?

**Anmerkungen:** Projekte, die keine Angebote für Betroffene hatten oder die die Effekte aufgrund einer Durchführung durch Dritte nicht beurteilen konnten, wurden vor der Auswertung ausgeschlossen.

Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.

Zunächst wird anhand der Fallzahlen deutlich, dass zwar der größte Teil, aber bei weitem nicht alle Einzel- und Verbundprojekte direkt mit Betroffenen gearbeitet haben: Im Durchschnitt fünf Projekte gaben an, dass die jeweiligen Zielstellungen in ihrem Fall nicht relevant seien, weil sie

beispielsweise keine Angebote für Betroffene umgesetzt hätten; durchschnittlich zwei weitere Projekte wiesen darauf hin, dass sie sich hier keine Einschätzung zutrauten, weil die Angebote beispielsweise durch Dritte außerhalb des Einzel- oder Verbundprojekts umgesetzt wurden. Die unterschiedlichen Fallzahlen zwischen den Items erklären sich aus unterschiedlichen Zielsetzungen der Projekte in der Arbeit mit Betroffenen. Beispielsweise hatten die Angebote einiger Projekte für Betroffene nicht das Ziel, das Alpha-Level der Teilnehmenden zu steigern; stattdessen standen andere Grundbildungsaspekte im Vordergrund.

Bei den Projekten, die direkt mit Betroffenen arbeiten, konnte in erster Linie das Selbstvertrauen der Betroffenen durch die Teilnahme an Kursen der Projekte gesteigert werden (s. hierzu auch Abschnitt 5.3.1). Dieses Item wurde von fast allen Projekten bejaht. Auch im Rahmen der Fallstudien wurde sowohl durch Dozentinnen und Dozenten, durch Mitglieder der Projektteams und durch Unternehmensvertreterinnen und Unternehmensvertreter immer wieder auf das gesteigerte Selbstvertrauen durch die Teilnahme an den Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten hingewiesen. Die Teilnehmenden würden sich mehr zutrauen und ihr Kommunikationsverhalten habe sich verbessert. Auch mehrere projektbegleitende Evaluationen kommen zu ähnlichen Schlüssen.

Zudem hätten die umgesetzten Kurse dazu beigetragen, dass die Betroffenen ihre eigenen Lernbedarfe erkennen und aktiv angehen würden. Unter anderem konnten negative Lernerfahrungen durch neue positive Erfahrungen umgekehrt werden. Vergleichsweise häufig gehen die Projekte davon aus, dass Teilnehmende an ihren Angeboten nach der Teilnahme neu Erlerntes an ihrem Arbeitsplatz anwenden und konkrete Arbeitsabläufe an ihrem Arbeitsplatz besser bewerkstelligen konnten. Diese beiden Items wurden von etwa drei Viertel der Projekte tendenziell bejaht. Dies dürfte in einem engen Zusammenhang mit den Vorgehensweisen zur Entwicklung der Lehr-Lern-Materialien und der Kurse stehen (s. hierzu auch dieses Kapitel weiter oben sowie Abschnitt 5.3.3).

Etwas über zwei Drittel der Projekte stimmen der Aussage tendenziell zu, dass die Teilnehmenden ihr Alpha-Level steigern konnten, wenn auch teilweise „*im nicht messbaren Bereich*“, so ein/e Befragte/r. Zu einem kritischen Ergebnis kommen mehrere projektbegleitende Evaluationen, die den Forschungsstand bestätigen, dass nachhaltige Effekte beispielsweise auf die Lese- und Schreibkompetenzen nur bei langfristigen und hochfrequenten Programmen zu erwarten sind, die im Rahmen des Förderschwerpunkts eher selten zum Einsatz kamen (s. hierzu auch Abschnitt 5.3.3 sowie diesen Abschnitt weiter oben). Einige Evaluationen geben jedoch zumindest Hinweise auf eine Erhöhung der Lese- und Schreibkompetenz der Teilnehmenden.

Eine ähnlich hohe Zustimmung von etwa zwei Drittel der Projekte gab es für die Aussage, dass die Teilnehmenden für weitergehende Unterstützungs- und Lernangebote aufgeschlossen werden konnten. Auch dieses Ergebnis wurde in den Fallstudien bekräftigt (Projekte ABAG, KOMPASS): Die Hemmschwelle zur Inanspruchnahme ähnlicher Grund- und Weiterbildungsangebote sei durch die Teilnahme gesunken. Im Rahmen der Onlinebefragung wurde in einem Kommentar jedoch darauf hingewiesen, wie kritisch der Übergang an dieser Stelle sei. Wichtig seien die Kontinuität der Lehr- oder Vertrauensperson sowie ein zeitnahes weiterführendes Angebot, das keine bürokratischen oder finanziellen Hürden errichte. Am besten sei eine längerfristige Fortsetzung zu gleichen Bedingungen im Betrieb. Dies gelang im Förderschwerpunkt am besten durch modulare Angebote (s. hierzu auch dieses Kapitel weiter oben). Eine weitere Möglichkeit zur Unterstützung des langfristigen Lernens sei ein Mentoring, wobei sowohl innerbetriebliche Akteure als auch Lehrende als Mentoren fungieren könnten. Voraussetzung für die Übernahme dieser Rolle durch innerbetriebliche Akteure sei jedoch eine bereits etablierte Mentoring-Kultur.

Weniger als die Hälfte der Projekte stimmt der Aussage zu, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Botschafter gewonnen werden konnten. Bei diesem Item zeigt sich die bei weitem größte Heterogenität der ausgewählten Antworten über die Projekte. Während es einem Teil der Projekte scheinbar gut gelingt (ehemalige) Teilnehmende als Multiplikatoren zu gewinnen, scheint es anderen Projekten kaum zu gelingen. Eine genauere Analyse zeigt, dass es Projekten der Gruppen 1b und 2b üblicherweise gut gelingt, während Projekte der Gruppen 1a, 2a und 3 hier weniger erfolgreich waren (s. Tabelle 2 in Kapitel 4 zur Beschreibung der Gruppen). Auch in den Interviews im Rahmen der Fallstudien wurde betont, dass gerade Betroffene, die als Botschafterinnen und

Botschafter fungieren, wichtig für die Gewinnung neuer Teilnehmender für die Kurse sein können. Unter den Kolleginnen und Kollegen oder in anderen vergleichsweise homogenen Gruppen besteht in der Regel ein anderes Vertrauensverhältnis als z.B. zu einer Führungskraft oder zu anderen gruppenexternen Personen. Außerdem können Erfolge, die bei Betroffenen nach einer Teilnahme deutlich werden, motivierend auf andere Betroffene wirken.

Die beiden letzten Items, nämlich dass Teilnehmende ihre Erwerbsmöglichkeiten erhalten oder sogar verbessern und dass Teilnehmende ihr Maß an gesellschaftlicher Teilhabe erhöhen, kann nur von einem Teil der Projekte beantwortet werden. Diejenigen Projekte, die sich hier ein Urteil zutrauten, bewerten diese Aspekte jedoch vergleichsweise positiv. Insbesondere kommen die Evaluation von Projekten der Gruppen 1a und 2a (s. Tabelle 2 in Kapitel 4 zur Beschreibung der Gruppen) zu dem Schluss, dass die entwickelten Maßnahmen für die Zielgruppe der Erwerbslosen eine Förderlücke füllen und einen großen Mehrwert für die Betroffenen bieten.

Zum Aspekt der Erhöhung des Maßes an gesellschaftlicher Teilhabe gab es in der Onlinebefragung die Möglichkeit, dies näher auszuführen. Hier wurde insbesondere auf Verbesserungen im Sprachgebrauch und damit der Kommunikation und Verständigung innerhalb und außerhalb des Unternehmens hingewiesen. Dadurch verbessere sich die Integration ins Team. Andere Kommentare verweisen auf ein gestiegenes Ansehen durch Kolleginnen und Kollegen, welches durch ein „Outing“ sowie durch das bewiesene Durchhaltevermögen zu Stande gekommen ist. Schließlich wird auf ein gesteigertes Selbstvertrauen durch die Erfahrung der eigenen Leistungsfähigkeit erfolgreicher Teilnehmender hingewiesen. All dies habe neben dem beruflichen auch positive Auswirkungen auf das private Umfeld.

Nicht zuletzt konnten zusätzlich zu den standardisiert abgefragten Aspekten noch weitere Angaben zum Nutzen für die Betroffenen gemacht werden. Hier wurden die folgenden Aspekte genannt:

- das Zusammenbringen von Menschen mit ähnlichen Problemlagen begünstige die Motivation für die Teilnahme;
- die Handlungsfähigkeit im Alltag konnte in vielen Projekten erhöht werden. Diese betreffe die Bereiche Mobilität, Besorgungen und Interaktionen im Alltag (Bankgeschäfte, Einkäufe, Arztbesuche, Behördengänge) sowie innerfamiliäre Aspekte (z.B. Hilfe bei den Hausaufgaben, Entschuldigungen für das Kind schreiben);
- bei Erwerbslosen wurde auch die Aufnahme von Bewerbungsaktivitäten und einer Erwerbstätigkeit erreicht;
- durch die verbesserten Fähigkeiten und den offeneren Umgang mit dem Problem wurde die Lösung familiärer Konflikte unterstützt.

Viele dieser Aspekte wurden auch von Projekten der Gruppe 1b genannt (s. Tabelle 2 in Kapitel 4 zur Beschreibung der Gruppen). Dies belegt, dass auch und gerade betriebliche Kurse zur Verbesserung der Alltagskompetenzen der Betroffenen beitragen können. Unterstützt wird dies durch die bereits in Abschnitt 5.3.3 beschriebenen Ergänzungen und Auflockerungen arbeitsplatzbezogener Angebote um lebensweltbezogene Inhalte.

Im Rahmen der projektbegleitenden Evaluationen wurden zudem verschiedene Gelingensbedingungen des Lernprozesses beschrieben. Genannt wurden hier:

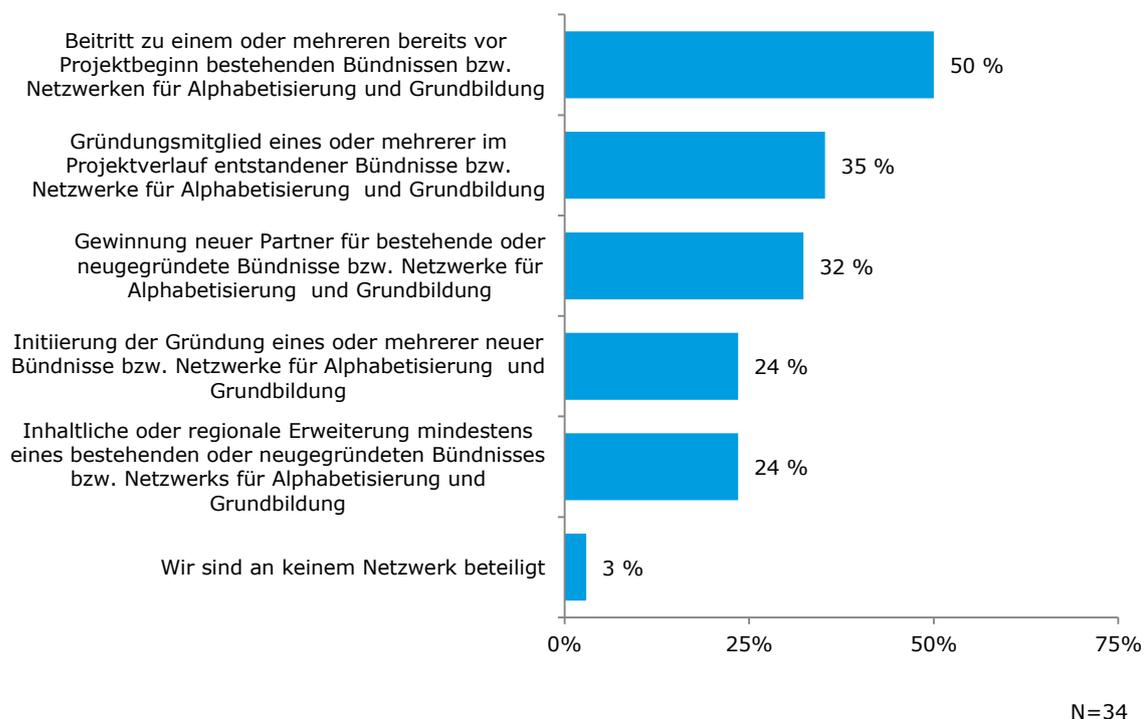
- Die Ermöglichung langfristigen Lernens (über 20 Wochen)
- Die Ermöglichung intensiven Lernens (am besten mehrmals die Woche mehrstündig)
- Das Stellen angemessen anspruchsvoller Aufgaben
- Die Schaffung eines Lebensweltbezugs der Kursinhalte und Lernmaterialien
- Die Nutzung verschiedener Vermittlungsmethoden und Zugangswege, z. B. softwareunterstützt
- Der sensible Umgang mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern
- Die Autonomieförderung
- Die Motivation der Zielgruppe – auch durch begleitende soziale Aktivitäten
- Die Professionalität der Lehrpersonen im Umgang mit teilweise schwierigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, Unterstützung multipel belasteter Personen durch sozialpädagogische Begleitung

- Die dialogische Interaktion der Lehrpersonen mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern
- Die Anerkennung der Muttersprache auch durch Umsetzung zweisprachigen Lernens

### 5.3.6 Initiierung von und Zusammenarbeit in Netzwerken

Mindestens 33 der 35 Einzel- und Verbundprojekte haben im Rahmen des Förderschwerpunkts nach eigener Auskunft zur regionalen und / oder überregionalen Netzwerkarbeit beigetragen (s. Abbildung 20). Die Hälfte der Projekte ist nach eigener Angabe in der Onlinebefragung im Projektverlauf einem oder mehreren bereits vor Projektbeginn bestehenden Bündnissen bzw. Netzwerken für Alphabetisierung und Grundbildung beigetreten, jedes Zweite davon konnte dieses durch den Beitritt inhaltlich oder regional erweitern.

**Abbildung 20: Beiträge der Einzel- und Verbundprojekte zur Vernetzung**



**Fragestellung:** Welche der folgenden Aussagen treffen auf die Netzwerkarbeit in Ihrem Einzel- bzw. Verbundprojekt insgesamt zu?

**Anmerkungen:** Als Netzwerke wurden für den Zweck der Befragung die institutionalisierte, d.h. auf festen Absprachen und regelmäßigen Austausch (mind. ein Treffen pro Jahr) beruhende Zusammenarbeit zwischen Akteuren und Institutionen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen (z.B. Bildungsakteuren, Arbeitsmarktakteuren, Wirtschaftsakteuren, Verbänden, öffentlichen Einrichtungen, usw.) definiert. Die Frage bezog sich sowohl auf regionale als auch auf überregionale Netzwerke. Mehrfachnennungen waren möglich. Ein Projekt hat diese Frage nicht beantwortet und wurde daher aus der Auswertung ausgeschlossen.

*Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.*

Ein Viertel der Projekte hat selbst eines oder mehrere Bündnisse bzw. Netzwerke initiiert, einige weitere Projekte waren zumindest Gründungsmitglied eines oder mehrerer im Projektverlauf entstandener Bündnisse bzw. Netzwerke. Ein Drittel der Projekte hat dazu beigetragen, neue Partner für Bündnisse bzw. Netzwerke zu gewinnen (zu den Formen der Netzwerkarbeit s. Kapitel 6.4.6).

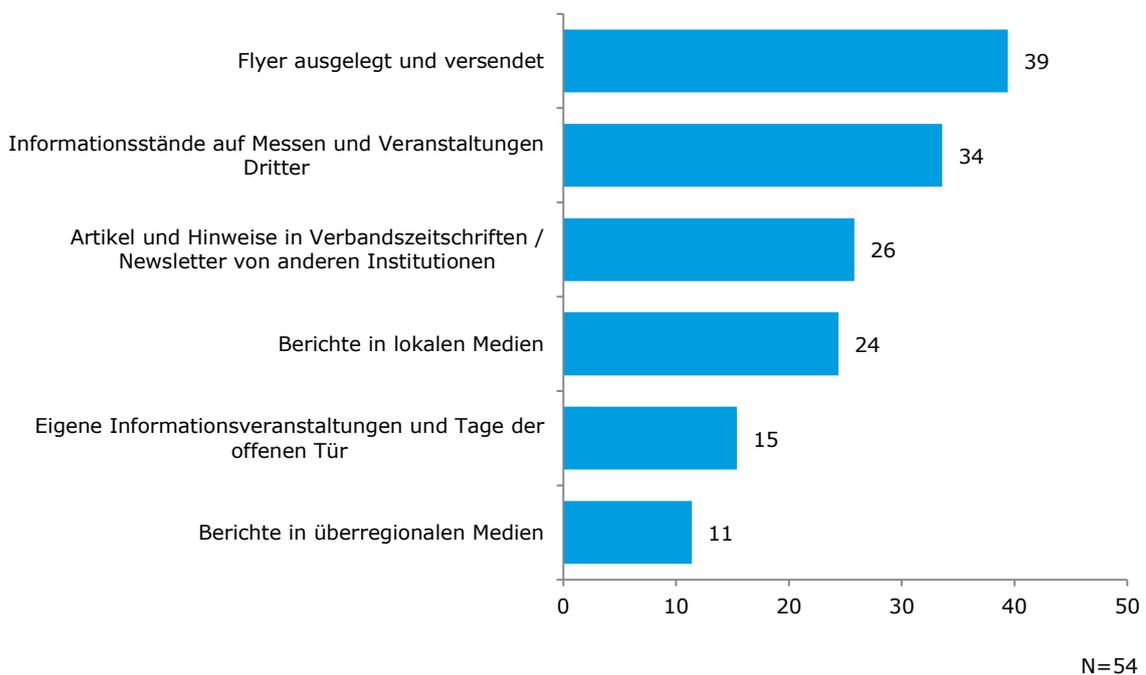
Im Rahmen der Onlinebefragung wurden die Projekte zudem nach dem Nutzen der Netzwerkarbeit gefragt. Viele Projekte gaben dabei an, dass die Netzwerkarbeit zur besseren Verzahnung relevanter Angebote in der Region beigetragen habe (18 Projekte). Rund zehn Projekte haben nach

eigener Aussage im Bündnis / Netzwerk gemeinsame Konzepte erarbeitet. Hierbei handelt es sich vorwiegend um Projekte, die einen Beirat oder eine Steuerungsgruppe aufweisen und die Aktivitäten in den Praxisfeldern 2 und 3 aufweisen. Außerdem erleichterte die Netzwerkarbeit laut Angabe einiger Projekte in der Onlinebefragung die Gewinnung von Betrieben und trug zu einer wirkungsvolleren Öffentlichkeitsarbeit bei (für eine detaillierte Beschreibung der Netzwerkarbeit und ihres Nutzens, s. Kapitel 6.4.6).

### 5.3.7 Öffentlichkeitsarbeit und Sensibilisierung einer breiten Öffentlichkeit

Die 54 Einzel- und Teilprojekte haben in der Projektlaufzeit kontinuierlich Öffentlichkeitsarbeit betrieben (s. Abbildung 21).

**Abbildung 21: Durchschnittliche Häufigkeit der Durchführung verschiedener Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit über die fünf Beobachtungszeiträume**



Anmerkung: Mehrfachnennungen waren möglich.

Quelle: DLR-PT (2015), eigene Berechnungen Ramboll Management Consulting / HSU.

Im Durchschnitt über alle fünf Erhebungswellen des Monitorings haben 39 der 54 Einzel- und Teilprojekte im jeweiligen Beobachtungszeitraum Flyer ausgelegt und versendet. Auch auf Messen und Veranstaltungen Dritter war in jedem Beobachtungszeitraum etwa ein Drittel der Projekte mit Informationsständen vertreten. Durchschnittlich knapp die Hälfte der Projekte konnte in jedem Beobachtungszeitraum Artikel und Hinweise in Verbandszeitschriften und Newslettern anderer Institutionen unterbringen. Ähnlich häufig wurde in lokalen Medien über die Projekte berichtet, seltener in überregionalen Medien. Insgesamt sind neben vielfältigen Print- und Online-Berichten auch 15 TV-Beiträge über die Projekte in überregionalen Medien entstanden. Eigene Informationsveranstaltungen und Tage der offenen Tür setzten in jedem Beobachtungszeitraum durchschnittlich 15 Projekte um. Insgesamt konnten dabei 10.761 Besucherinnen und Besucher gezählt werden.

Neben den genannten Formen der Öffentlichkeitsarbeit sind in Einzelfällen Theaterstücke, Filmclips und Ähnliches entstanden. Einige Projekte nutzten darüber hinaus vor Ort die BMBF-geförderte Kampagne „Lesen und Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt“ oder entwickelten eigene Ausstellungen.

Die jeweiligen Netzwerkpartner spielten eine wichtige Rolle für die Öffentlichkeitsarbeit der Projekte. Die meisten Projekte nutzen die gewonnenen Netzwerkpartner und deren Institutionen, um ihre Informationsmaterialien zu verbreiten und neue Zielgruppen zu erreichen (s. hierzu auch Abschnitt 5.3.6).

Neben der allgemeinen Öffentlichkeitsarbeit betätigten sich viele Projekte publizistisch und verbreiteten ihre Erkenntnisse, Erfahrungen und Produkte (insbesondere aus dem Bereich des Praxisfeldes 1) in der interessierten Fachöffentlichkeit. Hierfür entstanden Fachpublikationen, Fachartikel und Handreichungen; zudem nahmen Projektvertreterinnen und -vertreter an Fachveranstaltungen teil und präsentierten dort Ergebnisse und Erkenntnisse. Die überregionale Verbreitung wurde nicht zuletzt durch das Programmmanagement des DLR-PT unterstützt (s. hierzu auch Abschnitt 5.2)

## **5.4 Nachhaltigkeit**

Das folgende Kapitel fokussiert auf die Nachhaltigkeit der Projektarbeit. Hierfür wird Nachhaltigkeit als Untersuchungsaspekt definiert, der sich in vier Dimensionen gliedern lässt:

- Verstetigung der Angebote für Betroffene, Multiplikatoren und Lehrkräfte;
- Verbreitung und Weiterentwicklung der Konzepte und Materialien;
- Auswirkungen auf die Organisationen der Einzel- und Verbundprojekte; sowie
- Auswirkungen auf die Zielregion(en) der Projekte.

Nachfolgend werden diese Dimensionen näher beleuchtet und Gelingensbedingungen für die Verstetigung und Verbreitung aufgeführt.

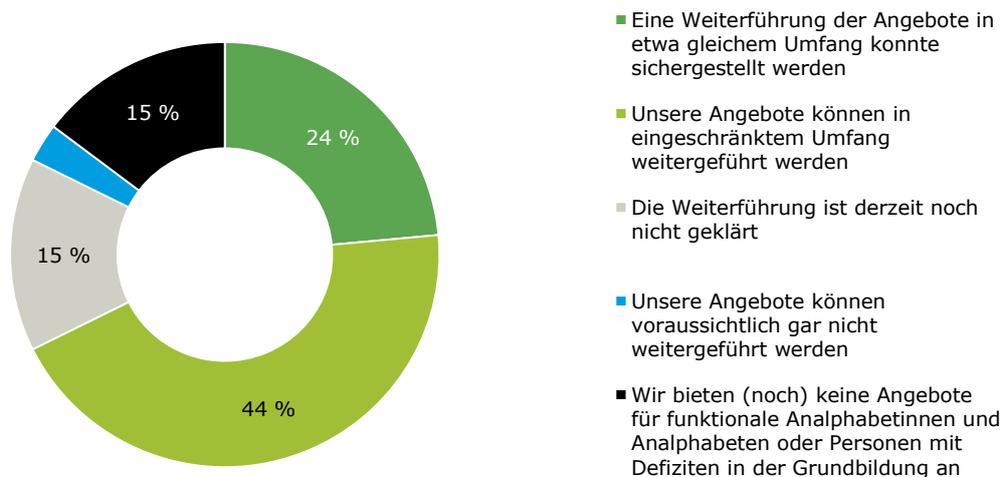
### **5.4.1 Verstetigung der Angebote**

In diesem Abschnitt werden Angebote für Betroffene, für Multiplikatoren sowie für Lehrkräfte daraufhin betrachtet, inwieweit eine Verstetigung dieser Angebote gelungen ist. Basis für eine Verstetigung bilden Konzepte und Produkte, die potentiell auch in Zukunft weiter einsetzbar sind. Ausgehend von den Aussagen der Projekte in der Onlinebefragung, ist dies in der Regel gegeben. Die überwiegende Mehrheit (85 Prozent) der Projekte gab an, dass die von ihnen entwickelten Konzepte und Produkte weiter nutzbar seien. Betrachtet wird daher im Folgenden, ob Angebote für die jeweiligen Zielgruppen fortgeführt werden können, ob diese Angebote durch die Projekte selbst oder durch Dritte fortgeführt werden und welche Finanzierungsquellen hierfür genutzt werden.

#### *Angebote für Betroffene*

Ausgehend von den Angaben der Projekte in der Onlinebefragung ist es etwas mehr als zwei Drittel der Projekte gelungen, eine Weiterführung der durch sie entwickelten Angebote für Betroffene nach Projektende sicherzustellen – wenn auch zum Teil in eingeschränktem Umfang. Wie in Abbildung 22 ersichtlich, gab rund ein Viertel der Projekte an, dass die Angebote in etwa gleichem Umfang weitergeführt werden können. Etwas weniger als die Hälfte der Projekte sieht eine Weiterführung der Angebote für Betroffene in eingeschränktem Umfang gewährleistet. Lediglich ein Projekt gab an, dass die entwickelten Angebote voraussichtlich nicht weitergeführt werden können. Dabei ist zu beachten, dass je fünf Projekte eine Weiterführung der Angebote zum Befragungszeitpunkt noch nicht geklärt hatten bzw. (noch) keine Angebote für die Zielgruppe anboten. Die Zahl der tatsächlich verstetigten Angebote könnte damit noch höher ausfallen als hier abgebildet.

**Abbildung 22: Weiterführung der Angebote für Betroffene nach Projektende**



N=34

**Fragestellung:** Inwiefern können die durch das Einzel- bzw. Verbundprojekt durchgeführten Angebote für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten oder Personen mit Defiziten in der Grundbildung nach Projektende weitergeführt werden?

**Anmerkungen:** Die Frage bezog sich sowohl auf eine Weiterführung durch die Projekte selbst als auch eine Weiterführung durch Dritte. Die Kategorie „Unsere Angebote können in eingeschränktem Umfang weitergeführt werden“ umfasste Projekte, die ihre Angebote nur teilweise, d.h. im Hinblick auf Anzahl, Häufigkeit, als auch Stundenumfang und Inhalte, weiterführen können. Ein Projekt hat diese Frage nicht beantwortet und wurde daher aus der Auswertung ausgeschlossen.

Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.

Maßgeblich weitergeführt werden Angebote für Betroffene in Betrieben. Beispielsweise bieten Projekte in den Betrieben weiterhin Kurse zur Berufsfachsprache bzw. Deutsch im Arbeitsalltag an. Weitere Projekte benennen berufsspezifische Kurse, z.B. zur Arbeit mit dem Kriterienkatalog in der Pflegebranche. Aufgeführt werden des Weiteren PC- und Englischkurse.

Auch einige Angebote in der Lebenswelt der Betroffenen können weitergeführt werden. Dabei handelt es sich in erster Linie um niedrigschwellige Angebote im Sozialraum, wie Lerncafés bzw. offene Lerntreffs. So ist es beispielsweise dem Projekt *APAG Trier* gelungen, in zwei Stadtteilen Lerncafés dauerhaft zu etablieren. Zu festen Öffnungszeiten erhalten hier Betroffene Unterstützung von ehrenamtlichen Lernpaten.

Eine Weiterführung der Angebote erfolgt dabei auf verschiedenen Wegen<sup>33</sup>:

- Weiterführung durch die Projekte selbst:** Ausgehend von den Angaben der Projekte in der Onlinebefragung kann keines der Projekte eine Weiterführung der Angebote durch Eigenmittel oder Mittel der am Verbundprojekt beteiligten Organisationen sicherstellen. Etwa die Hälfte der Projekte, die ihr Angebot in vollem oder begrenztem Umfang weiterführen können, nutzt hingegen eine Finanzierung aus anderen Quellen (elf Projekte). Projekte, die die Finanzierungsquellen benannten, gaben hier insbesondere die Weiterführung der Förderung durch das BMBF, ESF-Mittel sowie Mittel des Landes oder der Kommune an. Die Weiterführung wurde begünstigt durch eine erfolgreiche Netzwerkarbeit auf kommunaler oder auf Landesebene (s. hierzu auch Abschnitt 5.3.6) sowie durch Initiativanträge zur Weiterförderung beim BMBF. Als weitere Finanzierungsquelle wurde durch das Projekt *Ich kann* der Aktivierungs- und Vermittlungsgutschein (AVGS) nach §45 SGB III genutzt. Das Projekt entwickelte eine Qualifizierungsmaßnahme für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten und ließ diese als AVGS-Maßnahme zertifizieren. Die Maßnahme soll spätestens ab dem Jahr 2017 als Regelfördermaßnahme bundesweit über die Jobcenter genutzt werden können. Zwei Projekte er-

<sup>33</sup> Bei den Fragen danach, durch wen und durch welche Finanzierung Angebote fortgeführt werden konnten, waren Mehrfachangaben möglich. Dies sowohl für Angebote für Betroffene, als auch für Multiplikatoren als auch für Lehrpersonal.

warteten zum Zeitpunkt der Onlinebefragung, die Weiterführung von Angeboten aufgrund einer Finanzierung durch die Unternehmen selbst sicherstellen zu können. So wurde im Projekt *AlphaKommunal* durch ein Großunternehmen zugesichert, jährliche Bildungsgespräche mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu führen und Personen mit Grundbildungsbedarf entsprechende Grundbildungskurse zu finanzieren.

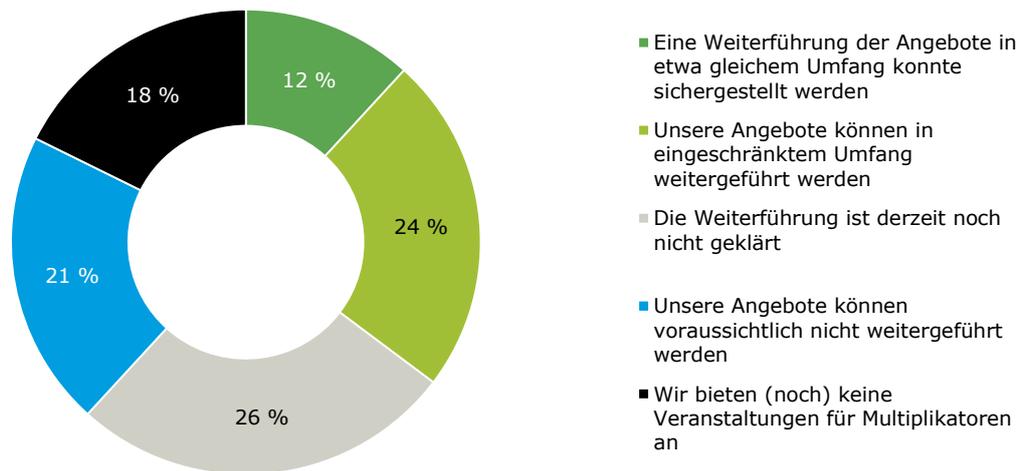
- **Weiterführung durch Dritte:** Eine Weiterführung der Angebote muss nicht zwingend durch die Projekte selbst erfolgen, sondern kann auch durch andere Akteure übernommen werden. Die Basis hierfür kann in einer erfolgreichen Netzwerkarbeit liegen (s. Abschnitt 5.3.6). Eine Weiterführung durch Dritte wurde von etwas weniger als der Hälfte der Projekte angegeben, die ihr Angebot in vollem oder begrenztem Umfang weiterführen können. Dabei wurden maßgeblich folgende Akteure benannt:
  - Drei Projekte gaben an, dass ihr Angebot durch die VHS weitergeführt werden könne. Beispielsweise beschreibt das Projekt *AlphaUnternehmen*, dass das von ihnen konzipierte Grundbildungsangebot *Deutsch am PC* von der Volkshochschule eines Landkreises übernommen und im regulären Programmheft beworben werde. Herauszustellen ist dabei, dass es sich hier jeweils um Projekte handelt, die nicht durch eine VHS umgesetzt wurden.
  - Eine Weiterführung durch Stadtteilakteure und Ehrenamtliche wurde durch drei Projekte erreicht. In zwei dieser Fälle handelt es sich um die Weiterführung von Lerncafés bzw. einem Lerntreff in einer Bibliothek, welche durch Ehrenamtliche begleitet werden.
  - Einzelnennungen bezogen sich beispielsweise auf die Weiterführung durch Multiplikatoren. Hierbei handelt es sich um Angebote, die in Einrichtungen der Lebenswelt der Betroffenen weitergeführt werden können: Im Projekt *ABCami* werden die Alphabetisierungskurse in einer Moschee, finanziert durch das BMBF, durch vormals für das Projekt tätige Lehrkräfte weitergeführt.
- **Integration in Personalentwicklungs- und Weiterbildungskonzepte der Unternehmen:** Eine Weiterführung der Angebote durch eine Übernahme in die Personalentwicklungs- und Weiterbildungskonzepte der Unternehmen wurde von drei Projekten angegeben. Zurückgeführt werden könnte diese vergleichsweise geringe Zahl darauf, dass Unternehmen, wenn sie für eine Alphabetisierungs- oder Grundbildungsproblematik in ihrem Betrieb sensibilisiert wurden, zwar grundsätzlich bereit sind, Grundbildungsformate zu etablieren. Wie ein Projekt im Abschlussbericht berichtete und auch in den Fallstudien deutlich wurde, sinkt diese Bereitschaft, wenn es darum geht, die Angebote eigenständig zu finanzieren (z.B. Freistellung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Übernahme der Organisation der Kurse und Verlust entsprechender zeitlicher Ressourcen, Bezahlung der Lehrkräfte usw.). Um eine nachhaltige, eigenständige Umsetzung der Kurse in Unternehmen zu erzielen, würden die Unternehmen aus Sicht der Projekte entsprechende finanzielle Unterstützung benötigen. Bessere Chancen, eine Verstetigung auch ohne diese Unterstützung zu erzielen, bestehen in Großunternehmen, sofern diese ohnehin Ressourcen für die Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingeplant haben. Beispielsweise wurde im Rahmen des Projekts *ABAG Köln* in einem Großunternehmen ein Lese- und Schreibkurs für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Alphabetisierungsbedarf zur Vorbereitung auf eine interne Aufstiegsfortbildung fest etabliert. Als weiteres Beispiel dienen die Lernangebote des Projekts *DoQ*, welche in einem Großunternehmen in die unternehmenseigene Lernakademien und teilweise auch die Ausbildung für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingebunden werden.
- Als **sonstige Möglichkeiten der Weiterführung** wurde von drei Projekten die Übernahme von Angeboten oder Qualifizierungsanteilen in andere Projektvorhaben aufgeführt.

#### *Angebote für Multiplikatoren*

Neben der Weiterführung der Angebote für Betroffene wurden die Projekte auch nach der Weiterführung der im Rahmen des Projekts entwickelten Schulungen bzw. Veranstaltungen für Multiplikatoren befragt. Eine Weiterführung dieser Art von Angeboten kann, basierend auf den Angaben der Projekte in der Onlinebefragung, deutlich seltener gesichert werden als es bei den Angeboten für Betroffene der Fall ist: Nur rund einem Drittel der Projekte ist es möglich, die Angebote für Multiplikatoren, wenn auch zum Teil eingeschränkt, weiterzuführen. So gaben lediglich vier Projekte an, eine Weiterführung der Angebote für Multiplikatoren in etwa gleichem Umfang gewähr-

leisten zu können (s. Abbildung 23). Etwa ein Viertel der Projekte kann die Angebote nach eigener Auskunft in eingeschränktem Umfang weiterführen (acht Projekte). Nach eigener Angabe können sieben Projekte die Angebote voraussichtlich nicht weiterführen, bei etwa einem Viertel der Projekte war eine Weiterführung der Angebote zum Zeitpunkt der Onlinebefragung noch nicht geklärt.

**Abbildung 23: Weiterführung der Angebote für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren**



N=34

**Fragestellung:** Inwiefern können die durch das Einzel- bzw. Verbundprojekt durchgeführten Veranstaltungen für Multiplikatoren nach Projektende weitergeführt werden?

**Anmerkungen:** Die Kategorie „Unsere Angebote können in eingeschränktem Umfang weitergeführt werden“ umfasste Projekte, die ihre Angebote nur teilweise, d.h. im Hinblick auf Anzahl, Häufigkeit, als auch Stundenumfang und Inhalte, weiterführen können. Ein Projekt hat diese Frage nicht beantwortet und wurde daher aus der Auswertung ausgeschlossen.

Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.

Bei den weitergeführten Angeboten handelt es sich insbesondere um Schulungen zur besseren Identifizierung von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten sowie allgemeine Sensibilisierungsveranstaltungen. Zwei Projekte führen zudem Schulungen zum Einsatz von im Rahmen der Projekte entwickelten Instrumenten bzw. eines Workshops durch: Dabei handelt es sich zum einen um eine Schulung, die bei Bedarf für betriebliche Multiplikatoren zum Einsatz eines Lerninstrumentes durchgeführt wird. Zum anderen handelt es sich um eine Qualifizierung von Multiplikatoren zur Durchführung eines Workshops zur Sensibilisierung von Fachkräften bei Trägern der Arbeitsförderung und Weiterbildung (s. weiter unten „Weiterführung durch Dritte“).

Durchgeführt werden diese sowohl durch die Projekte selbst als auch durch andere Akteure:

- **Weiterführung durch die Projekte selbst:** Insgesamt zehn Projekte können ihre Angebote in vollem oder eingeschränktem Umfang selbst weiterführen.
  - Hiervon können sechs Projekte ihre Angebote weiterführen, weil sie eine Finanzierung aus anderen Quellen sicherstellen konnten. Genannt wurde hier insbesondere eine Weiterförderung durch das BMBF, ESF-Mittel sowie Landesmittel.
  - Anders als bei den Angeboten für Betroffene kann ein Teil der Projekte die Angebote für Multiplikatoren teilweise aus Eigenmitteln der am Einzel- bzw. Verbundprojekt beteiligten Organisationen finanzieren: Dies wurde von vier Projekten berichtet. Hierunter fallen zwei Projekte, welche infolge der erfolgreichen Projektdurchführung als Grundbildungszentren<sup>34</sup> ausgewählt wurden und ihre Angebote in diesem Rahmen fortführen können (BASIC, Al-

<sup>34</sup> Grundbildungszentren werden in einigen Bundesländern durch ESF- und / oder Landesmittel gefördert.

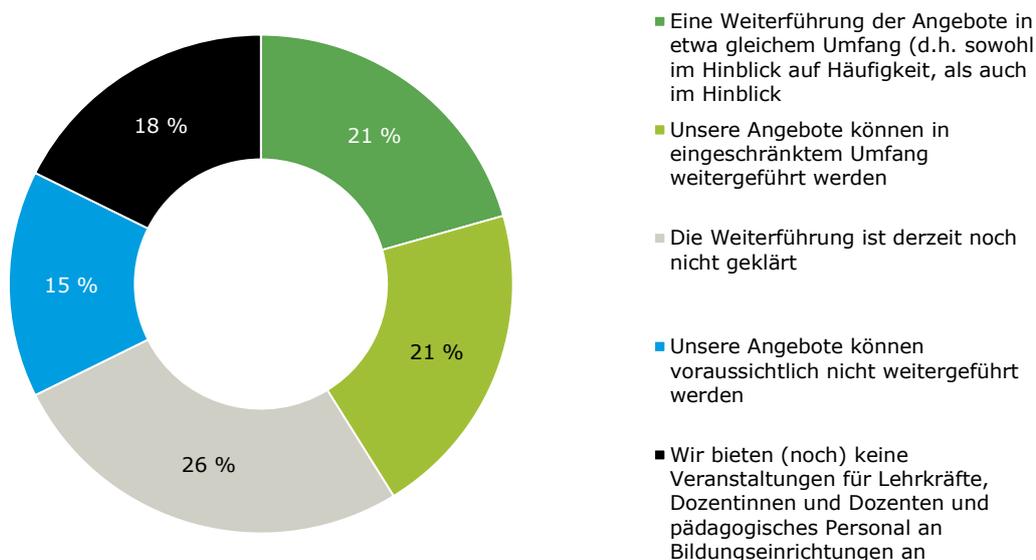
phaKommunal). Das Projekt *Ich kann* führt Beratungen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Jobcentern hinsichtlich der durch sie entwickelten AVGS-zertifizierten Qualifizierungsmaßnahme durch. Das Projekt *eVideo 2.0* berät auf Nachfrage Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bezüglich der Nutzung des von ihnen entwickelten Lerninstrumentes.

- Weiterführung durch Dritte:** Zwei Projekte, welche jeweils durch den DVV durchgeführt wurden (AlphaKommunal und Grubin), gaben an, dass die Angebote für Multiplikatoren durch einzelne VHS weitergeführt werden. *AlphaKommunal* kann nach eigenen Angaben eine halbtägige Schulung für kommunale Beschäftigte zur Identifizierung, Ansprache und Information von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten an drei VHS weiterführen. Ein Workshop zur Sensibilisierung von Fachkräften bei Trägern der Arbeitsförderung und Weiterbildung des Projekts *Grubin* soll durch VHS-Landesverbände sowie evtl. durch Akademien von Wohlfahrtsverbänden weitergeführt werden. Um die Weiterführung auch gewährleisten zu können, sollen Multiplikatorenschulungen durchgeführt werden, die die Multiplikatoren in den VHS-Landesverbänden sowie Akademien der Wohlfahrtsverbände zur Durchführung des Workshops qualifizieren („Train the Trainer“).
- Als **sonstige Möglichkeit der Weiterführung** wurde durch zwei Projekte angegeben, dass die Angebote bei Bedarf bzw. auf Nachfrage genutzt werden können. Dabei handelt es sich zum einen um eine eineinhalbtägige Schulung, die für die Grundbildungsarbeit im Betrieb sensibilisieren soll. Zielgruppe bilden hier Bildungsanbieter, selbständige Coaches, sowie betriebliche Ausbilder. Bei dem zweiten Projekt handelt es sich um eine Schulung für Nutzerinnen und Nutzer eines im Rahmen des Projekts entwickelten Lerninstrumentes für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten in Unternehmen. Ein drittes Projekt bietet auf Nachfrage Schulung für Jobcentermitarbeiter und -mitarbeiterinnen zur Identifizierung von Betroffenen an. Die Finanzierung erfolgt über das Jobcenter.

*Angebote für Lehrkräfte*

Angebote für Lehrkräfte, Dozentinnen und Dozenten und pädagogisches Personal können nach Projektabschluss durch weniger als die Hälfte der Projekte (14 Projekte) im selben oder eingeschränkten Umfang gewährleistet werden (s. Abbildung 24). Fünf Projekte erwarten, die Angebote nicht weiterführen zu können. In etwa einem Viertel der Fälle war eine Weiterführung der Angebote zum Zeitpunkt der Onlinebefragung noch nicht geklärt.

**Abbildung 24: Weiterführung der Angebote für Lehrkräfte, Dozentinnen und Dozenten sowie pädagogisches Personal**



N=34

**Fragestellung:** Inwiefern können die durch das Einzel- bzw. Verbundprojekt durchgeführten Veranstaltungen für Lehrkräfte, Dozentinnen und Dozenten und pädagogisches Personal an Bildungseinrichtungen nach Projektende weitergeführt werden?

Anmerkungen: Die Kategorie „Unsere Angebote können in eingeschränktem Umfang weitergeführt werden“ umfasste Projekte, die ihre Angebote nur teilweise, d.h. im Hinblick auf Anzahl, Häufigkeit, als auch Stundenumfang und Inhalte, weiterführen können. Ein Projekt hat diese Frage nicht beantwortet und wurde daher aus der Auswertung ausgeschlossen.

*Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.*

Als Angebote, die weitergeführt werden, wurden u.a. verschiedene Schulungen benannt, z.B. speziell zur Durchführung von Grundbildungskursen oder Vermittlung von Wissen zu spezifischen Berufen und ihren Anforderungen. Des Weiteren werden Schulungen zur Anwendung von in den Projekten entwickelten Materialien angeboten.

Ähnlich wie bei den Angeboten für Betroffene sowie den Angeboten für Multiplikatoren, werden folgend die verschiedenen Optionen für eine Weiterführung betrachtet:

- **Weiterführung durch die Projekte selbst:** Maßgeblich werden die Angebote durch die Projekte selbst weitergeführt (acht Projekte).
  - Projekte, die die Finanzierungsquelle hierfür benannten, gaben erneut vor allem eine Förderung durch das BMBF, den ESF oder Landesmittel an (sechs Projekte).
  - Zwei Projekte können die Weiterführung durch Eigenmittel gewährleisten: Ein Projekt bietet dabei eine Schulung für Lehrkräfte zu einem im Rahmen des Projekts entwickelten Lehrinstruments, welche auf Anfrage durchgeführt wird. Als Weiterbildungseinrichtung nimmt ein zweiter Projektnehmer eine Fortbildung für Kursleitende als festen Bestandteil seines Weiterbildungsangebotes auf.
- **Weiterführung durch Dritte:** Eine Weiterführung der Angebote durch andere Akteure, in diesen Fällen die VHS und Akademien von Wohlfahrtsverbänden, benannten insgesamt drei Projekte. Davon gab ein Projekt an, dass die Akademien der am Projekt beteiligten Wohlfahrtsverbände Interesse an der Aufnahme eines Workshops zur Begleitung berufsbezogener Lese- und Schreibförderung für Fachkräfte der Arbeitsförderung in ihr Fortbildungsangebot signalisiert haben. Des Weiteren wurde durch das Projekt auch eine Qualifizierung von Multiplikatoren zur Durchführung dieses Workshops entwickelt. An dessen Nutzung seien drei am Projekt beteiligte VHS-Landesverbände interessiert.
- **Sonstige Möglichkeiten der Weiterführung:** Hier wurde durch zwei Projekte erneut die unter den Angeboten für Multiplikatoren beschriebenen Schulungen aufgeführt, die nach Bedarf auch für Lehrkräfte angeboten werden können. Ein weiteres Projekt benannte die Einführung neuer Lehrkräfte in die Angebote des in der örtlichen Bibliothek verorteten Lerntreffs sowie der Lerncafés in anderen Stadtteilen durch Bibliotheksmitarbeiterinnen und -mitarbeiter.

Weitere Handlungsstrategien der Projekte bezüglich der Verstetigung der Produkte und Ergebnisse werden in der vergleichenden Auswertung der Fallstudien vorgestellt und diskutiert (s. Abschnitt 6.4.7).

#### 5.4.2 Verbreitung und Weiterentwicklung der Konzepte und Materialien

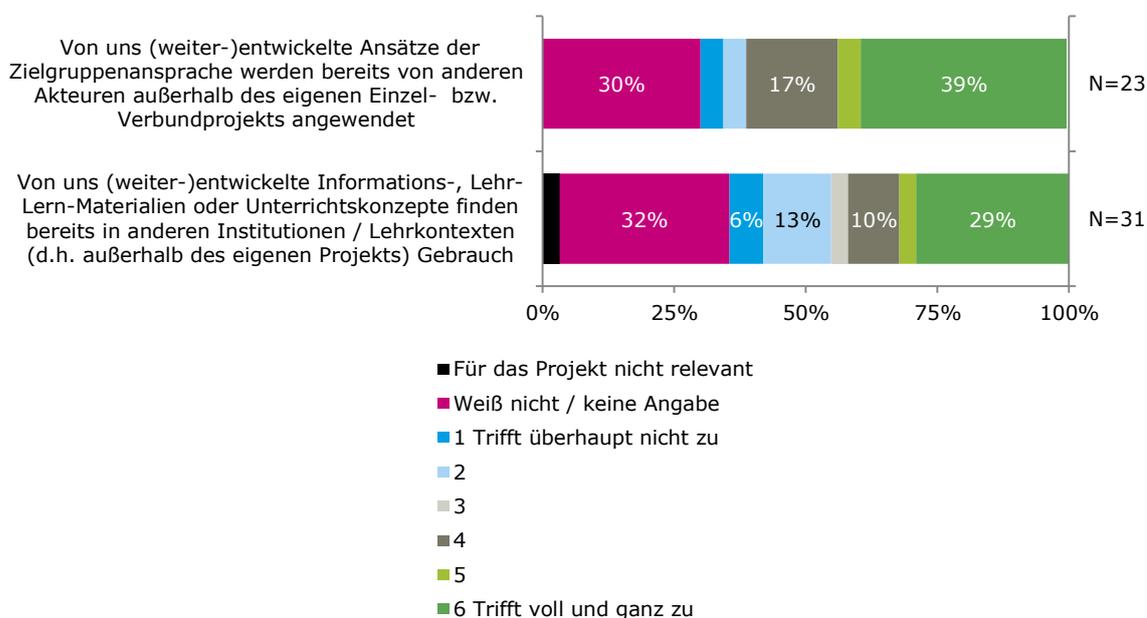
Eine weitere Nachhaltigkeitsdimension bildet die Verbreitung und Weiterentwicklung von Ansätzen, Konzepten und Materialien. Zur Verbreitung stehen den Projekten potenziell verschiedene Wege zur Verfügung: So können Erfahrungen, die im Projekt gemacht wurden, sowie eine Darstellung des Projekts bzw. der entwickelten Ansätze und Konzepte, beispielsweise über Newsletter oder Publikationen in Fachzeitschriften verbreitet werden. Auch können entwickelte Materialien als Download bereitgestellt werden, z.B. auf den Homepages der Projekte oder der Alpbund-Datenbank (s. hierzu auch Abschnitte 5.2 sowie 5.3.7). Wie aus den Schlussberichten hervorgeht, sind die entwickelten Lehr-Lern-Formate überwiegend online verfügbar (in Form von Einzelmaterialien oder als „Materialsammlung“) oder wurden publiziert. So stellt ein Projekt beispielsweise eine 700 Seiten umfassende „Toolbox“ für die Qualifizierung von Personen mit geringen Grundbildungskennnissen im Pflegebereich online zur Verfügung. Um eine Verwertung die-

ser umfassenden Materialien zu gewährleisten, wird zusätzlich eine Einführung in Handhabung dieser Lehr-Lern-Materialien gegeben. Teilweise können die Lehr-Lern-Formate auch auf Nachfrage als Handreichungen in gedruckter Version oder als CD-ROM bezogen werden. Inwiefern die aufgeführten Verbreitungsstrategien bereits zu einem Aufgreifen der entwickelten Ansätze und Konzepte geführt haben oder potenziell noch führen können, wird folgend betrachtet.

*Nutzung der Konzepte und Materialien durch andere Akteure*

Im Rahmen der Onlinebefragung wurden die Projekte danach gefragt, ob die von ihnen entwickelten Ansätze und Konzepte auch durch andere Akteure angewendet werden. Zunächst werden die durch die Projekte (weiter-)entwickelten Ansätze zur Zielgruppenansprache betrachtet (s. Abbildung 25). Die Mehrheit der Projekte, welche nach eigenen Angaben Ansätze zur Zielgruppenansprache (weiter-)entwickelt hatten, gab an, dass diese zum Zeitpunkt der Onlinebefragung bereits von projektexternen Akteuren genutzt werden: Mehr als die Hälfte der Projekte, die angegeben haben, Ansätze der Zielgruppenansprache (weiter-)entwickelt zu haben, stimmte dieser Aussage (eher) zu (14 Projekte). Etwas weniger als ein Drittel (7 Projekte) dieser Projekte konnte hierzu keine Angabe machen.

**Abbildung 25: Verbreitung der Ansätze, Konzepte und Materialien**



**Fragestellung:** Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zur Anwendung und Verbreitung Ihrer (weiter) entwickelten Ansätze, Konzepte bzw. Informations- und Lehr-Lern-Materialien insgesamt zu?

**Anmerkungen:** Die Frage zur Anwendung der Ansätze zur Zielgruppenansprache durch Dritte wurde nur Projekten gestellt, die zuvor angegeben haben, neue Ansätze, Wege oder Möglichkeiten der Zielgruppenansprache entwickelt zu haben. Die Frage zur Anwendung der Informations-, Lehr-Lern-Materialien oder Unterrichtskonzepte wurde nur Projekten gestellt, die zuvor angegeben haben, neue Lehr-Lernmaterialien oder Unterrichtskonzepte (weiter-)entwickelt und/oder Informations- und Lehr-Lern-Materialien verbreitet zu haben.

Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.

Projekte, die Unterrichtskonzepte sowie Informations- und Lehr-Lern-Materialien entwickelt hatten, wurden ebenfalls nach einer Nutzung dieser durch Dritte befragt. Etwas weniger als die Hälfte der Projekte, die hierzu befragt wurden, stimmte der Aussage zu, dass Konzepte und Materialien bereits durch andere Institutionen oder in anderen Lehrkontexten genutzt werden (13 Projekte). Wie durch ein Projekt im Schlussbericht dargestellt, werden die erstellten Konzepte, Materialien sowie eine Software bereits von mehreren Berufskollegs bzw. Berufsschulen für den Einsatz in internationalen Klassen nachgefragt. Sie sollen dazu genutzt werden, zugewanderte Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben aufweisen, zu beschulen (AlphaPortfolio). Als Beispiel aus den Fallstudien dient ein durch ein Projekt entwickeltes Arbeits-

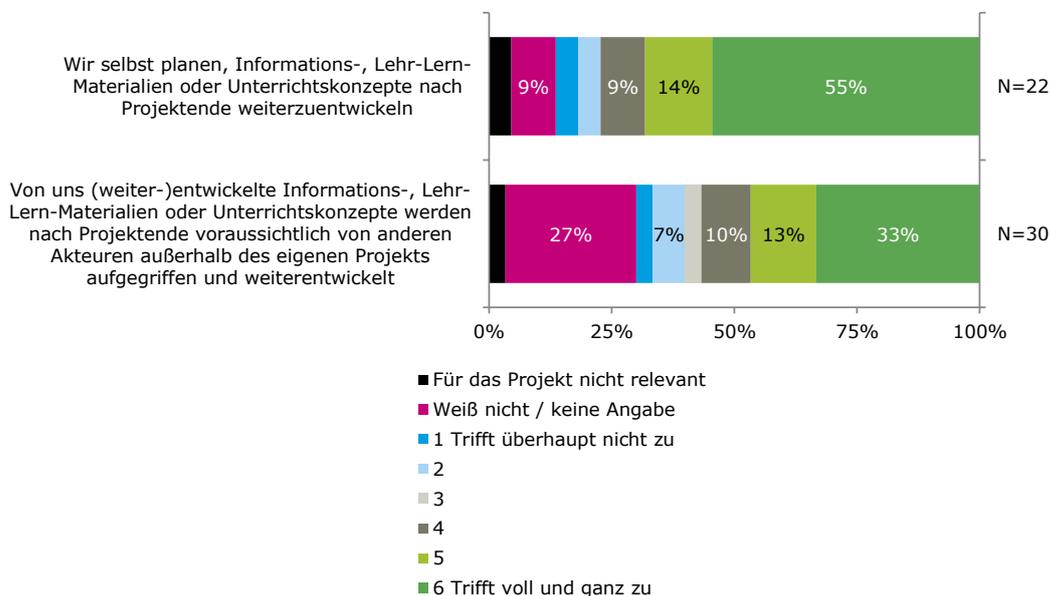
handbuch für den Einsatz in Betrieben aus dem Bereich Produktion. Die im Rahmen des Projekts entwickelten Arbeitsblätter wurden verallgemeinert und können so von anderen Unternehmen oder Projekten als Grundlage für weitere Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse genutzt werden (ABC).

Der Schritt der Verbreitung der Materialien wurde, wie anhand der folgenden Beispiele deutlich wird, von einigen Projekten bereits bei der Entwicklung der Materialien und Konzepte mitgedacht: So erfolgte die Materialentwicklung eines Projekts (KOMPASS) teilweise in Kooperation mit dem DVV. Die Materialien wurden dabei so abgestimmt, dass auch eine spätere Verwendung durch den DVV ermöglicht wurde. Des Weiteren wurde in Zusammenarbeit mit einem Träger von Pflegeeinrichtungen ein Qualifizierungsangebot entwickelt, welches langfristig in das Veranstaltungsangebot für Pflegebetriebe aufgenommen wurde. Hierdurch kann es von Pflegeeinrichtungen für ihre betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung gebucht werden.

*Weiterentwicklung der Konzepte und Materialien*

Neben der Nutzung der entwickelten Materialien und Konzepte wurden die Projekte im Rahmen der Onlinebefragung ebenfalls dazu befragt, ob eine Weiterentwicklung der Informations-, Lehr-Lern-Materialien oder Unterrichtskonzepte, geplant oder zu erwarten ist. Eingeschlossen waren hier sowohl Weiterentwicklungen, die durch die Projekte selbst vorgenommen werden, als auch Weiterentwicklungen durch Dritte. Von den Projekten, die angaben, entsprechende Materialien oder Konzepte im Rahmen des Projekts entwickelt zu haben, streben drei Viertel an, diese nach Projektende selbst weiterentwickeln zu wollen. Mehr als die Hälfte dieser Projekte stimmt der Aussage stark zu („Trifft voll und ganz zu“). Eine Weiterentwicklung durch andere Akteure erwarten etwas mehr als die Hälfte der Projekte, die Informations-, Lehr-Lern-Materialien oder Unterrichtskonzepte (weiter-)entwickelt hatten. Lediglich vier Projekte gaben an, dass sie eine Weiterentwicklung durch Dritte (eher) nicht erwarten<sup>35</sup> (s. Abbildung 26).

**Abbildung 26: Weiterentwicklung von Konzepten und Materialien**



**Fragstellung:** Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zur Anwendung und Verbreitung Ihrer (weiter-)entwickelten Ansätze, Konzepte bzw. Informations- und Lehr-Lern-Materialien insgesamt zu?

**Anmerkungen:** Die Frage zur Weiterentwicklung durch die Projekte selbst wurde nur Projekten gestellt, die zuvor angegeben haben, Bedarf für weitere innovative Ansätze für die Arbeit mit funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten oder Personen mit Defiziten in der Grundbildung identifiziert zu haben. Die Frage zur Weiterentwicklung durch andere Akteure wurde nur Projekten gestellt, die zuvor angegeben haben, neue Lehr-Lern-Materialien oder Unterrichtskonzepte (weiter-)entwickelt und / oder Informations- und Lehr-Lern-Materialien verbreitet zu haben.

Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.

<sup>35</sup> Gut ein Viertel der Projekte machte entweder keine Angaben zu diesem Item bzw. gab an, nicht zu wissen, ob eine Weiterentwicklung durch Dritte erfolgt.

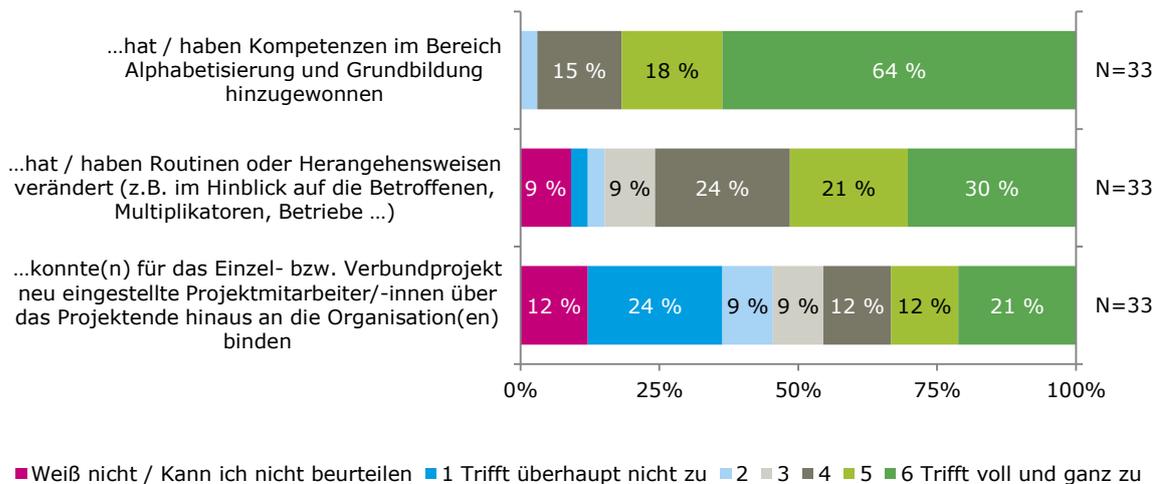
Förderlich für eine Verbreitung der Angebote in andere Regionen, Institutionen und Betriebe ist des Weiteren die Nutzung von Netzwerken (z.B. von Beiratsmitgliedern, s. Abschnitte 5.3.6 und 6.4.7) sowie z.B. Dachverbänden. Hierüber wird ein einfacherer Zugang zu weiteren Akteuren gewährleistet. Beispiele hierfür finden sich in verschiedenen Projekten. Im Falle eines Projekts (BasisKom) ist der Projektnehmer gleichzeitig Dachverband von 15 Arbeitsgemeinschaften, welche in ganz Deutschland verteilt sind. Nachdem das Projekt zunächst von drei dieser Arbeitsgemeinschaften umgesetzt wurde, werden in den kommenden Jahren weitere drei Landesarbeitsgemeinschaften das Projekt in ihrer Region umsetzen. Auch kann die strategische Auswahl der Mitglieder des Projektbeirates förderlich für eine Verstetigung sein. Ein Projekt wählte die Organisationen des Projektbeirates danach aus, dass sie über die nötigen verbandlichen Strukturen verfügen, die geeignet sind, eine landes- und bundesweite Kampagne zu ermöglichen (KOMPASS).

### 5.4.3 Auswirkungen auf die Organisationen der Einzel- und Verbundprojekte

Einen weiteren Aspekt von Nachhaltigkeit bildet die Wirkung der Projekte auf die Organisationen der Einzel- und Verbundprojekte. Erfahrungen aus der Projektarbeit können zu einem Zugewinn von Kompetenzen oder zu einer Veränderung von Perspektiven, Regeln, Routinen oder Herangehensweisen beitragen. Auch der Verbleib von Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern in den Organisationen über die Projektlaufzeit hinaus wird hier berücksichtigt.

Wie aus Abbildung 27 hervorgeht, konnten fast alle Projekte durch die Umsetzung der Alphabetisierungs- und Grundbildungsprojekte ihre Kompetenzen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung nach eigenen Angaben verbessern.

Abbildung 27: Wirkung des Projekts auf die Organisation. Unsere Organisation(en)...



**Fragestellung:** Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf die Wirkungen Ihres Einzel- bzw. Verbundprojekts auf Ihre eigene(n) Organisation(en) (Institut, Bildungseinrichtung, ...) insgesamt zu?

**Anmerkungen:** Zwei Projekte haben diese Frage nicht beantwortet und wurden daher aus der Auswertung ausgeschlossen.

Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.

Fast zwei Drittel stimmen der Aussage sogar stark zu („Trifft voll und ganz zu“). Dabei haben sich aufgrund der Projekterfahrungen auch Routinen und Herangehensweisen verändert, beispielsweise in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Betrieben. Hiervon könnten auch z.B. Kooperationspartner profitieren, wie von den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern eines Projekts (ABAG Köln) angegeben wurde: Die durch sie erarbeitete Strategie der Unternehmensansprache und -akquise sei sehr gut übertragbar und könne beispielsweise weiter durch die VHS genutzt werden. Des Weiteren gibt es Hinweise darauf, dass Weiterbildungsträger ihre Kompetenzen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung ausgebaut haben. Beispielsweise haben die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiterinnen angegeben, dass sie über die notwendigen verbandlichen Strukturen verfügen, die geeignet sind, eine landes- und bundesweite Kampagne zu ermöglichen (KOMPASS).

tenden in zwei Projekten (KOMPASS, ABC) an Kursen speziell zur Alphabetisierungsarbeit teilgenommen. Auch gibt es Hinweise darauf, dass die Thematik Alphabetisierung und Grundbildung verstärkt in die Programmstruktur einzelner Projektnehmer aufgenommen wurde (BasisKom, KOMPASS). So wird im Rahmen der Weiterförderung das Projekt *KOMPASS* als Fachstelle im Bereich Grundbildung im der Pflege tätig.

Hinsichtlich der für die Projektarbeit neu eingestellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den jeweiligen Organisationen zeigt sich ein sehr heterogenes Bild (s. Abbildung 27). Jeweils etwa die Hälfte der Projekte stimmt der Aussage zu bzw. nicht zu, dass es gelungen sei, Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter über das Projektende hinaus an die Organisation zu binden. Es ist zu vermuten, dass dies teilweise auch an eine Weiterförderung der Projekte geknüpft sein dürfte.<sup>36</sup> Bei der Betrachtung der Antworten nach Projektgruppen (s. Kapitel 4), zeigt sich für die Projekte der Gruppe 3 (s. Tabelle 2 in Kapitel 4 zur Beschreibung der Gruppen), deren Arbeitsschwerpunkt hauptsächlich auf der (Weiter-)Entwicklung und Erprobung von Lehr-Lern-Materialien bzw. Unterrichtskonzepten für Betroffene lag, das folgende Muster: Die überwiegende Mehrheit dieser Projekte konnte (eher) keine neu eingestellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über das Projektende hinaus an die eigene Organisation binden. Begründet liegen könnte dies darin, dass diese Projekte klassische Forschungs- und Entwicklungsarbeit durchführten, welche mit dem Projektende abgeschlossen wurde. Auch bei einer Betrachtung der Arten von Zuwendungsempfängern wird deutlich, dass sechs von sieben Verbund- oder Einzelprojekten, die ganz oder teilweise durch Universitäten durchgeführt wurden, neu eingestellte Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter nicht an die Organisation(en) haben binden können. Ein Grund hierfür könnte darin bestehen, dass die Stellen an den Universitäten projektgebunden vergeben wurden und mit Auslaufen des Projekts entsprechend wegfallen.

Zuletzt wird betrachtet, inwieweit die Mitgliedschaft von Projekten, die während der Projektlaufzeit ein Bündnis bzw. Netzwerk für Alphabetisierung und Grundbildung gegründet haben oder diesem beigetreten sind (s. Abschnitt 5.3.6) auch nach Projektende fortbesteht. Dies ist für die überwiegende Mehrheit der Projekte der Fall: Drei Viertel der Projekte (22 Projekte) gaben an, mit ihrer Organisation auch nach Ende der Projektlaufzeit Mitglied in einem Bündnis oder Netzwerk zu bleiben<sup>37</sup>. Lediglich drei Projekte stimmten der Aussage in unterschiedlichen Abstufungen nicht zu.

#### 5.4.4 Auswirkungen auf die Zielregion(en)

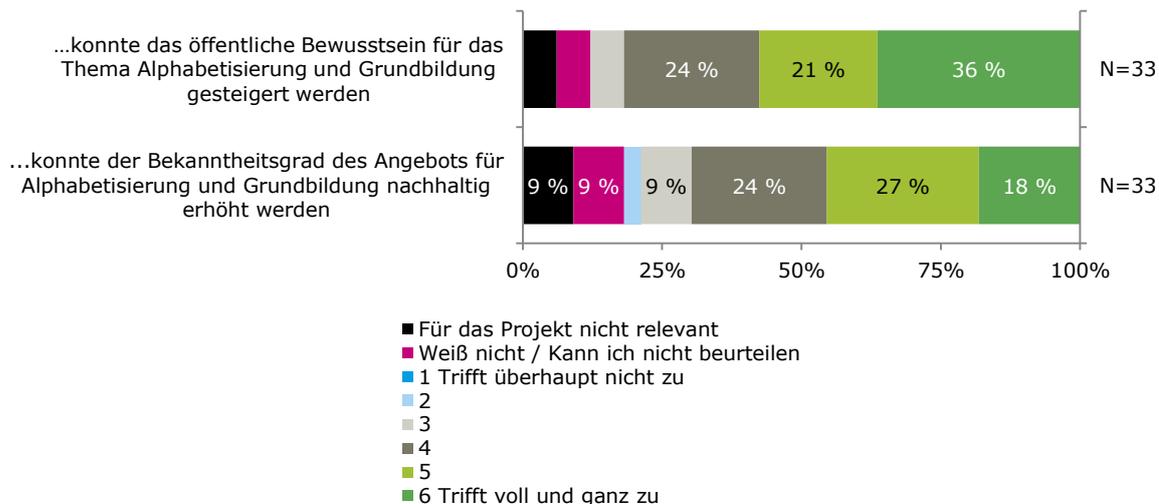
Abschließend wurde betrachtet, welche Auswirkungen die Förderung auf die jeweiligen Zielregion(en) der Projekte hatte. Diesbezüglich wurden im Rahmen der Onlinebefragung verschiedene Aspekte beleuchtet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Projekte aus eigener Sicht einen Beitrag dazu geleistet haben, das öffentliche Bewusstsein für die Thematik Alphabetisierung und Grundbildung in ihrer Zielregion bzw. ihren Zielregionen zu steigern. Die große Mehrheit der Projekte stimmt hier in unterschiedlichen Ausprägungen zu (s. Abbildung 28). Auch gaben etwas mehr als zwei Drittel der Projekte an, dass der Bekanntheitsgrad des Angebots für Alphabetisierung und Grundbildung nachhaltig erhöht werden konnte.

---

<sup>36</sup> Vier Projekte konnten keine Aussage zu der Frage treffen. Dies dürfte dann der Fall gewesen sein, wenn eine Weiterförderung des jeweiligen Projekts zum Zeitpunkt der Onlinebefragung noch nicht klar war.

<sup>37</sup> Fünf Projekte konnten zum Zeitpunkt der Onlinebefragung hierzu noch keine Aussage treffen.

**Abbildung 28: Allgemeine Auswirkung des Projekts auf die Region. In unserer Zielregion...**



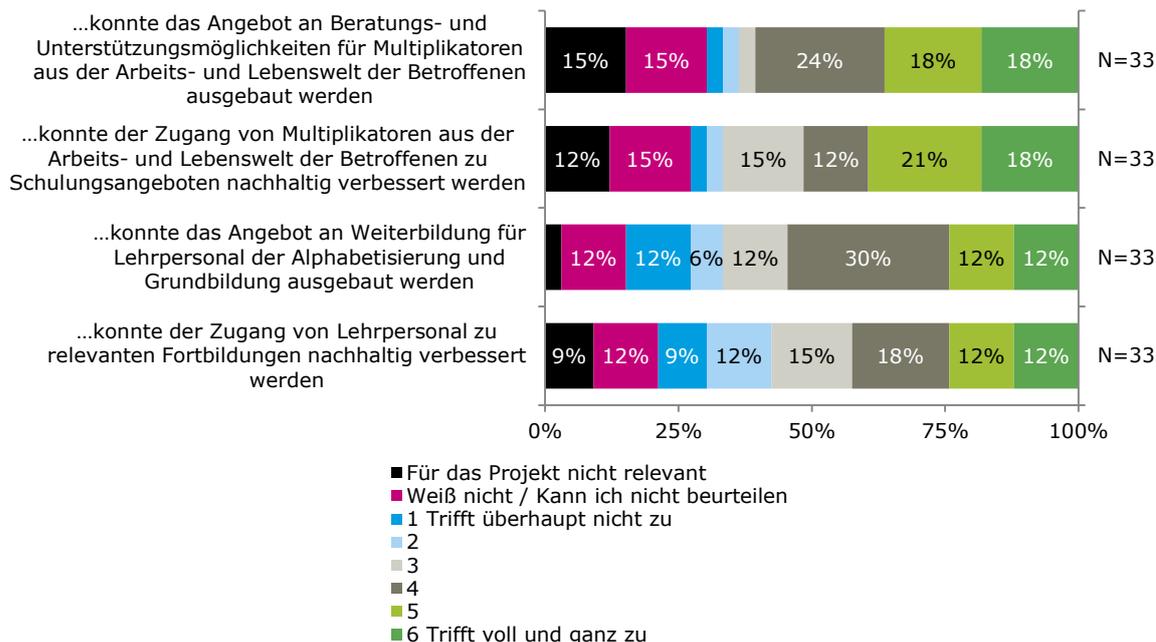
**Fragestellung:** Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf die Wirkungen Ihres Einzel- bzw. Verbundprojekts in Ihrer Zielregion insgesamt zu?

**Anmerkungen:** Zwei Projekte haben diese Frage nicht beantwortet und wurden daher aus der Auswertung ausgeschlossen.

Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.

Hinsichtlich der Auswirkungen der Projektarbeit auf die Angebotslandschaft in der Region ist zunächst anzumerken, dass fast alle Projekte Angebotslücken im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung in ihrer Region identifiziert haben. In den Fallstudien wurde insbesondere ein Mangel an niedrigschwelligen Angeboten benannt, die sich mit den Arbeitszeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vereinbaren lassen. So mussten Angebote, sofern sie nicht während der Arbeitszeit angeboten wurden, teils in den frühen Morgenstunden oder am Abend durchgeführt werden, damit die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter diese überhaupt in Anspruch nehmen konnten. Danach gefragt, inwiefern diese in der Region identifizierten Angebotslücken geschlossen werden konnten, ergibt sich ein geteiltes Bild (s. Abbildung 29).

**Abbildung 29: Auswirkung der Projekte auf Angebotsstruktur in der Region. In unserer Zielregion ...**



**Fragestellung:** Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf die Wirkungen Ihres Einzel- bzw. Verbundprojekts in Ihrer Zielregion insgesamt zu?

**Anmerkungen:** Zwei Projekte haben diese Frage nicht beantwortet und wurden daher aus der Auswertung ausgeschlossen.

Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.

Rund die Hälfte der Projekte gab an, diese Angebotslücken durch eine Erweiterung des Unterstützungsangebotes zu bedienen oder sogar geschlossen zu haben. Auffällig ist, dass alle fünf Projekte der Gruppe 2 (s. Tabelle 2 in Kapitel 4 zur Beschreibung der Gruppen), die hierzu eine Angabe machten, der Aussage in unterschiedlichen Abstufungen zustimmten<sup>38</sup>. 13 Projekten ist ein Schluss der Angebotslücken aus eigener Sicht (eher) nicht gelungen. Hier sticht heraus, dass sechs der sieben Projekte, die ganz oder teilweise durch eine Universität durchgeführt wurden und zu der Frage eine Angabe machten, unter diese 13 Projekte fallen. Erklärt werden kann dieses Ergebnis damit, dass es sich maßgeblich um Projekte der Gruppe 3 handelt, deren Ziel eine (Weiter-)Entwicklung von Lehr-Lern-Materialien oder Unterrichtskonzepten war. Diese Projekte betrieben eher Forschungs- und Entwicklungsarbeiten und konnten mit ihrer Herangehensweise scheinbar weniger in die entsprechenden Regionen hineinwirken als andere stärker regionale vernetzte Projektnehmer.

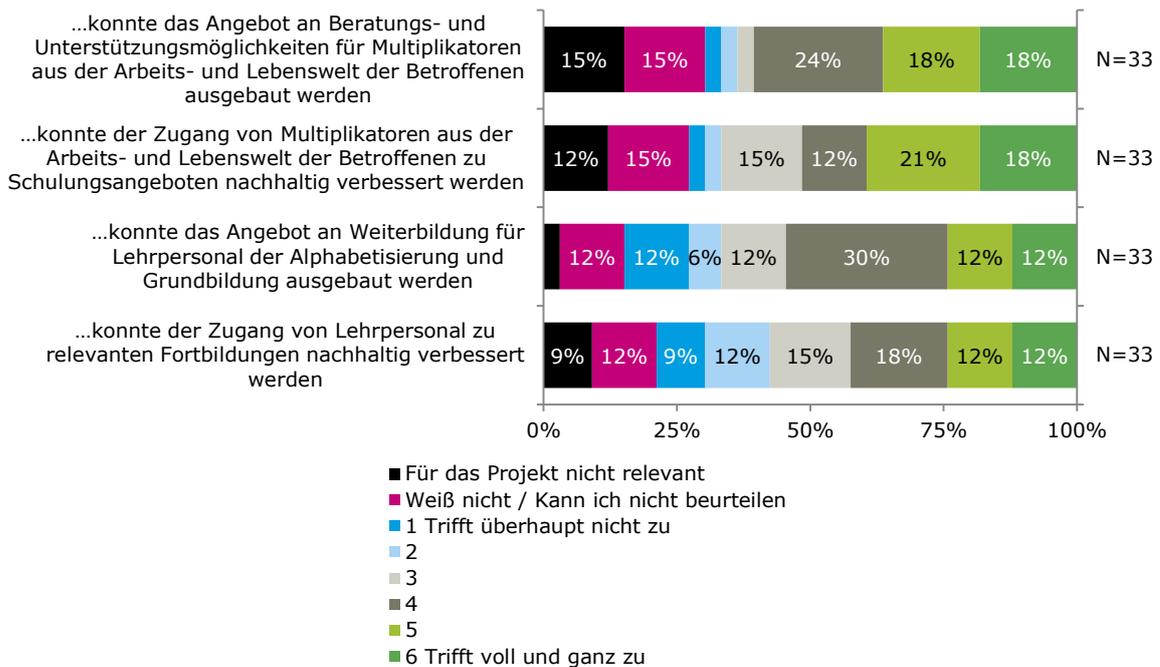
Ähnlich gestalten sich die Angaben der Projekte in der Onlinebefragung hinsichtlich der Auswirkung auf den Zugang von Betroffenen zu entsprechenden Unterstützungsangeboten: Gut die Hälfte der Projekte konnten den Zugang aus ihrer eigenen Sicht nachhaltig verbessern. Etwas mehr als ein Viertel der Projekte gab an, dass dies (eher) nicht erreicht wurde. Erneut zeigt sich tendenziell, dass Projekte der Gruppen 1 und 2, die über ihre Arbeit mit Betrieben oder Multiplikatoren potenziell Betroffene erreichen konnten, der Aussage (eher) zustimmen.

Neben der Verbesserung der Angebotsstruktur für die Betroffenen selbst, wurden die Projekte auch um eine Einschätzung der Auswirkung ihrer Arbeit auf die Angebotsstruktur für andere Multiplikatoren und Lehrpersonal befragt. Die stärkste Zustimmung erhält dabei die Aussage, dass das Angebot an Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus der Arbeits- und Lebenswelt der Betroffenen ausgebaut wurde. Mehr als die Hälfte der

<sup>38</sup> Ein Projekt gab an, dass das Schließen von Angebotslücken für das Projekt nicht relevant gewesen sei, ein weiteres Projekt machte keine Angabe.

Projekte stimmte der Aussage in verschiedenen Abstufungen zu (s. Abbildung 30). Zu bemerken ist dabei, dass lediglich drei Projekte der Aussage nicht zustimmten. Rund ein Drittel konnte keine Aussage zu der Frage machen oder stufte sie als für das Projekt irrelevant ein. Neben der Verbesserung der Angebotsstruktur konnte rund die Hälfte der Projekte nach eigener Aussage auch den Zugang der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu Schulungsangeboten nachhaltig verbessern.

**Abbildung 30: Auswirkung der Projekte auf Angebotsstrukturen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Lehrpersonal. In unserer Zielregion ...**



**Fragestellung:** Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf die Wirkungen Ihres Einzel- bzw. Verbundprojekts in Ihrer Zielregion insgesamt zu?

**Anmerkungen:** Zwei Projekte haben diese Frage nicht beantwortet und wurden daher aus der Auswertung ausgeschlossen.

Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015.

Ähnlich gestaltet sich die Bewertung der Veränderung der Angebotsstruktur für Lehrpersonal in der Alphabetisierung und Grundbildung. Etwa die Hälfte der Projekte gab an, eine Verbesserung bezüglich des Angebots an Weiterbildungen für Lehrpersonal erzielt zu haben. Aufgrund des Arbeitsschwerpunkts auf Praxisfeld 1 ist es nicht verwunderlich, dass sich hierunter vier von fünf Projekten der Gruppe 3 (s. Tabelle 2 in Kapitel 4 zur Beschreibung der Gruppen) befinden, die hierzu eine Angabe machten. Gleichsam haben fünf von sieben Projekten, die ganz oder teilweise durch Universitäten durchgeführt wurden, der Aussage in Abstufungen zugestimmt. Etwa ein Drittel aller Projekte stimmte der Aussage hingegen in unterschiedlicher Ausprägung nicht zu.

Eine positive Auswirkung auf den Zugang von Lehrpersonal zu relevanten Fortbildungen wird von weniger als der Hälfte der Projekte (14 Projekte) angegeben. Allerdings stimmen ähnlich viele der Aussage nicht zu (12 Projekte). Zurückgeführt werden könnte dies darauf, dass eine umfassende Professionalisierung der Lehrkräfte bzw. eine Erstellung von Konzepten hierzu lediglich durch ein Projekt erfolgte (s. hierzu auch Kapitel 4).

## **5.5 Zwischenfazit**

Dieses Kapitel hat anhand der Erkenntnisse der quantitativen Analyse und der Dokumentenanalyse einen Gesamtüberblick über die Projektumsetzung und die Projektergebnisse gegeben. Es wurden zentrale Arbeitsschwerpunkte der Projekte, die diesbezüglich erzielten Outputs und Ergebnisse sowie die Nachhaltigkeit der Projektarbeit in verschiedenen Dimensionen dargestellt.

Während eine solche Betrachtung zwar einen guten Überblick über Eckpunkte, Quantitäten und Korrelationen geben kann, erlaubt sie es nur sehr bedingt, die größtenteils kontextabhängigen Handlungsstrategien der Projekte und ihre komplexen Wirkungszusammenhänge darzustellen. Daher werden im folgenden Kapitel 6 besonders bedeutende Aspekte der Projektumsetzung auf Basis von sechs Fallstudien einer vertieften qualitativen Analyse unterzogen. Dabei werden Herausforderungen, denen die Projekte begegnet sind und erfolgreiche Handlungsstrategien der Projekte im Detail beschrieben.

## 6. QUALITATIVE ANALYSE ZU HERAUSFORDERUNGEN UND GELINGENSBEDINGUNGEN IM FÖRDERSCHEWERPUNKT UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER AUSWERTUNG SECHS AUSGEWÄHLTER FALLSTUDIEN

Das folgende Kapitel stellt vergleichend Ergebnisse zur Evaluation vor, die wir primär durch die Analyse der ausgewählten sechs Fallstudien gewonnen haben. Ebenso haben wir die vorliegenden qualitativen Daten aus den Zwischen- und Schlussberichten aller Projekte genutzt, um unsere Fallstudienergebnisse verifizieren und verdichten zu können.

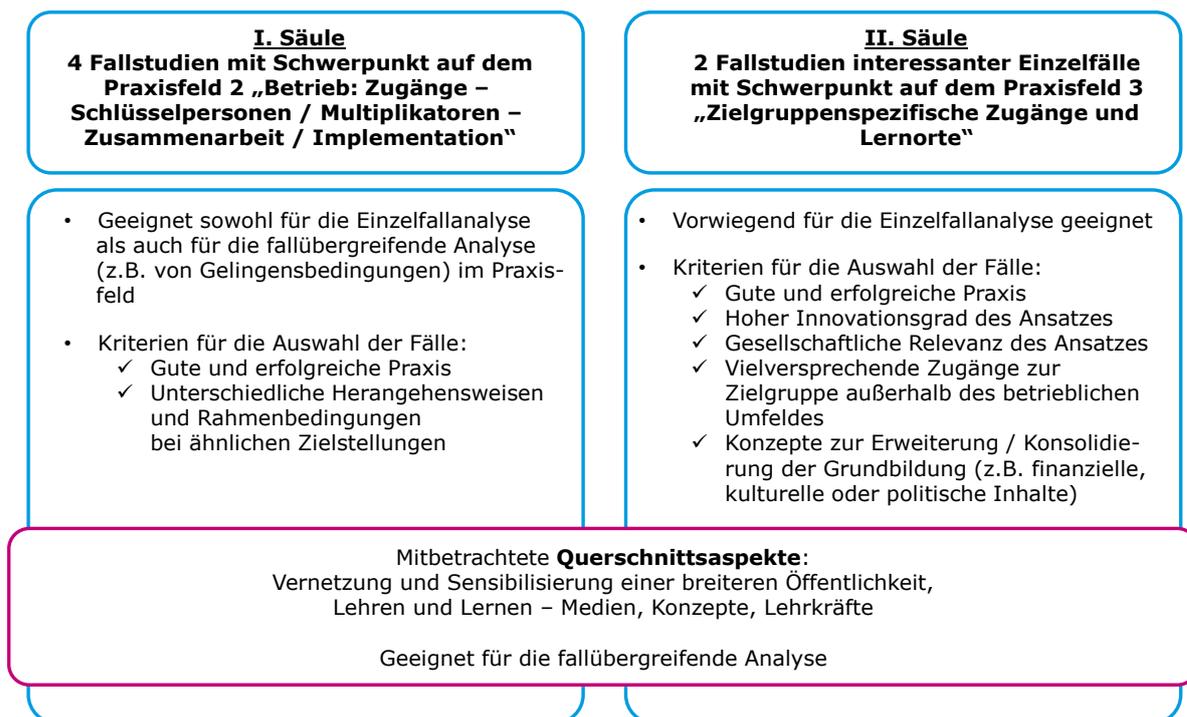
Ziel der qualitativen Analyse ist es, präzisere Erkenntnisse über Projektverläufe, Handlungsansätze und -strategien, Maßnahmen und deren Umsetzung, Wirkungen und Verstetigung sowie über die damit verbundenen Gelingensbedingungen zu gewinnen. Für die Einzelfallstudien wurden Projekte ausgewählt, die in dieser Hinsicht und bezogen auf die Erreichung der in den Vorhabensbeschreibungen formulierten Zielsetzungen als beispielhaft gelten können.

Die Analyse der als exemplarisch zu verstehenden Projekte liefert im Rahmen der Evaluation Hinweise auf die Verallgemeinerbarkeit gewählter Ansätze und Vorgehensweisen. Daraus können Empfehlungen für die zukünftige Ausgestaltung von Projekten hinsichtlich ihrer Konzeption, Handlungsansätze, Organisationsformen, inhaltlichen Vorbereitung und der geplanten Maßnahmen abgeleitet werden.

### 6.1 Begründung für die Auswahl der Fallstudien

Im Rahmen der Bestandsaufnahme wurde deutlich, dass die Projekte im Förderschwerpunkt äußerst heterogen sind. Um dennoch sinnvolle fallübergreifende Auswertungen zu Gelingensbedingungen anzubieten, wurden Fallstudien mit klaren thematischen Schwerpunkten ausgewählt. Sie weisen dadurch gewisse Ähnlichkeiten auf, die eine Vergleichbarkeit und damit sinnhafte fallübergreifende Auswertung überhaupt erst ermöglichen (s. Abbildung 31).

Abbildung 31: Auswahlstrategie für die Fallstudien



Bei allen sechs Fällen handelt es sich um Projekte, die auf Basis der Ergebnisse der Bestandsaufnahme und der quantitativen Analyse eine gute und erfolgreiche Umsetzung erwarten lassen. Die folgenden Projekte wurden für die Fallstudien ausgewählt.

**Tabelle 3** Ausgewählte Fallstudien mit Begründungen für die Auswahl

I. Säule	II. Säule
<p><b>ABAG Köln (Einzelprojekt)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Betriebliche Grundbildungsangebote konnten in mehreren verschiedenen Branchen implementiert und umgesetzt werden;</li> <li>• Einen Schwerpunkt des Projekts bildete die Entwicklung betriebspezifischer Grundbildungsformate (Salamitaktik / Modularisierung);</li> <li>• Es konnten viele Multiplikatoren erreicht und geschult werden. Zusammenarbeit erfolgt auch mit weiteren Akteuren in der Lebenswelt der Betroffenen;</li> <li>• Erfolgreiche Qualifizierung von Lehrkräften;</li> <li>• Die Akquise von Betrieben zeigt mittelgroßen Erfolg, aber erkennbar ist eine gute Arbeit in der Vernetzung. Die Basis hierfür bildet die Rückgriffmöglichkeit auf bestehende Netzwerkstrukturen;</li> <li>• Eine Verstetigung der Angebote konnte erreicht werden. Teilweise gelang auch eine Weitervermittlung der Betroffenen in Regelangebote.</li> </ul> <p><i>Querschnittsthemen:</i> Praxisfelder 1, 3 und 4</p>	<p><b>RAUS (Einzelprojekt)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Umsetzung innovativer Ideen (Poetry-Slam, Plakatausstellung);</li> <li>• Gesellschaftlich relevanter Zugang / besonderer Lernort für (arbeitsplatzorientierte) Grundbildung. Konzept deckt einen Bedarf: Niedriger Bildungsstand bei Straffälligen einerseits, vielfältige auch formale Bildungsangebote in Justizvollzugsanstalten andererseits. Diese greifen aber erst nach einer erfolgreichen Alphabetisierung;</li> <li>• Eine methodisch profunde Herangehensweise ist bei allen Projektaktivitäten erkennbar;</li> <li>• Sehr erfolgreiche Umsetzung der Netzwerkentwicklung, die als Beispiel für andere Netzwerkinisierungen dienen könnte.</li> </ul> <p><i>Querschnittsthemen:</i> Praxisfeld 4</p>
<p><b>ABC (Verbundprojekt)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eher wenige Betriebe erreicht, aber intensive Zusammenarbeit und Kooperation mit diesen etabliert (u.a. Bereitstellung von Unterlagen für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien, enge Zusammenarbeit mit Führungskräften).;</li> <li>• Projekt verfolgt einen Situationsansatz, bezogen auf den betrieblichen Alltag;</li> <li>• Zwischenberichte geben Hinweise auf spezifische Handlungsstrategien im Umgang mit Betrieben (intensive Kontaktpflege zu Betriebsleitungen, Schulungen von Führungskräften);</li> <li>• Erreicht werden vermutlich primär Personen mit Deutsch als Zweitsprache;</li> <li>• Es konnten auch Schichtarbeiter/-innen durch eine spezifische Kursorganisation für die Lernangebote gewonnen werden. Dies ist nicht allen Projekten gelungen;</li> <li>• Im Gegensatz zu manch anderen Projekten konnten Jobcenter / Arbeitsagentur für eine Zusammenarbeit gewonnen werden;</li> <li>• Verstetigung durch Weiterförderung durch das BMBF ist gegeben.</li> </ul> <p><i>Querschnittsthemen:</i> Praxisfelder 1 und 3</p>	<p><b>CurVe (Einzelprojekt)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projekt liefert einen relevanten Beitrag im Kontext des theoretischen und praktischen Grundbildungsdiskurses durch konzeptionelle und theoretische Weiterentwicklung des bisher wenig beachteten Bereichs „Rechnen / Finanzen / Geld“ der Alphabetisierung und Grundbildung;</li> <li>• Innovative und methodisch / theoretisch profunde Forschungs- und Entwicklungsarbeit (internationaler Expertenworkshop; Einbezug der Praxis / Schuldnerberatung);</li> <li>• Nutzung von Schuldnerberatungsstellen als Zugang zur Zielgruppe stellt innovativen, problemorientierten Ansatz da. Durchführung von Multiplikatorenschulungen;</li> <li>• In Kooperation mit den Experten der Leo- und Lea-Studien wurden Diagnoseinstrumente für den Bereich „Finanzielle Grundbildung“ entwickelt;</li> <li>• Eine Verstetigung konnte in vielerlei Hinsicht erzielt werden.</li> </ul> <p><i>Querschnittsthemen:</i> Praxisfeld 1</p>
<p><b>KOMPASS (Einzelprojekt)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einige Ziele wurden bereits im Jahr 2014 übertroffen (Netzwerkarbeit / Sensibilisierung einer breiten Öffentlichkeit / Aufbau einer regionalen Grundbildungsstruktur);</li> </ul>	

I. Säule	II. Säule
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung und erfolgreiche Durchführung eines Grundbildungsangebots für den Pflegebereich. Teilnehmerzahl ist allerdings gering;</li> <li>• Neben Erwerbstätigen sind auch Arbeitslose mit mehrfachen Vermittlungshemmnissen Zielgruppe des Projekts. In diesem Zusammenhang erfolgt eine enge und gute Zusammenarbeit mit dem Jobcenter;</li> <li>• Angebot einer sozialpädagogischen Begleitung für die Teilnehmer/-innen;</li> <li>• Durchführung des Angebotes erfolgt durch Lehrkräftetandems (Alpha-Lehrkraft + Pflege-Lehrkraft). Hierdurch soll eine Verzahnung von Alphabetisierung und Fachunterricht erfolgen;</li> <li>• Positive Rückmeldungen seitens der kooperierenden Betriebe. Fünf der neun geschulten Personen konnten in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung oder in formale Bildungsprogramme vermittelt werden;</li> <li>• Verstetigung der Angebote in Kooperation mit dem Jobcenter konnte durch Förderung des Landes Niedersachsen erzielt werden.</li> </ul> <p><u>Querschnittsthemen:</u> Praxisfelder 1 und 4</p>	
<p><b>BasisKom (Verbundprojekt mit Umsetzung in drei verschiedenen Bundesländern)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Zwischenbericht gibt Hinweise auf betriebsbezogene Herausforderungen;</li> <li>• Verfolgung eines sozialpartnerschaftlichen Ansatzes. Sowohl Führungskräfte als auch die Arbeitnehmervertretung werden eingebunden;</li> <li>• Kontinuierlich Einbezug der Betroffenen in die Projektrealisierung;</li> <li>• Entwicklung von Beratungsinstrumenten für Betriebe („Betriebs- und BasisKompetenzCheck“);</li> <li>• Schulung von Multiplikatoren in Betrieben, insbesondere Betriebs- und Personalräte.</li> </ul> <p><u>Querschnittsthemen:</u> Praxisfeld 4</p>	

Im anschließenden Kapitel werden die Fallstudien vergleichend analysiert und auf ihre Gelingensbedingungen hin interpretiert.<sup>39</sup>

## 6.2 Auswertung der Fallstudien auf der Grundlage von Handlungsebenen

In den folgenden Abschnitten beschränken wir uns der besseren Lesbarkeit und Übersichtlichkeit willen auf die vergleichende Analyse und Auswertung der Fallstudien. Dazu werden wir zunächst das von uns entwickelte Auswertungsmodell vorstellen, das eine Interpretation der Daten nach definierten Handlungsebenen erlaubt.

Der erste auswertende Abschnitt (6.2) vergleicht die Rahmenbedingungen der Projekte bezogen auf die Makro-, Meso- und Mikroebene des didaktischen Handelns. In Kapitel 6.3 werden Herausforderungen und Gelingensbedingungen der Projekte in Bezug auf unterschiedliche Dimensionen

<sup>39</sup> Zum methodischen Vorgehen bei der Auswertung der Fallstudien s. Abschnitt 3.2 dieses Berichts. Eine genaue Auflistung der Interviewpartnerinnen und -partner, bezogen auf ihre Funktionen in den Projekten und die Gesamtdauer der Interviews findet sich in der Tabelle 1, im Anhang A.

des Handelns interpretiert. Kapitel 6.4 setzt sich mit Herausforderungen und Gelingensbedingungen der Projekte auf der Ebene der Praxis auseinander und fragt nach der Umsetzung der Projektziele.

Obwohl die Fallstudien bewusst so ausgewählt wurden, dass gewisse Ähnlichkeiten bestanden – v.a. hinsichtlich ihrer Zielsetzungen, in Bezug auf die genaue Definition von Zielgruppen sowie der Erstellung von Unterrichtsmaterialien und deren Anwendung – sind Unterschiede insbesondere hinsichtlich ihrer Organisationsform zu verzeichnen. So waren vier der sechs Projekte Einzelprojekte, zwei waren Verbundprojekte. Der Unterschied liegt vorwiegend in der erhöhten Komplexität der Verbundprojekte, die neben den vielfältigen Partnern innerhalb eines Teilprojekts auch jeweils mit Teilprojekten kommunizieren und kooperieren mussten, um zu Ergebnissen zu kommen.

Aufgrund der Komplexität der Projekte in Bezug auf ihre Organisationsformen, die beteiligten Akteure und die inhaltlichen Zielsetzungen haben wir uns entschieden, die Daten vor dem Hintergrund eines mehrdimensionalen Analysemodells zu interpretieren. Ausgehend von der Überlegung, dass Projekte im Bildungsbereich im weiteren wie im engeren Sinn didaktisch handeln und gleichzeitig verschiedene Dimensionen oder Arenen der politischen und sozialen Praxis berücksichtigen und bedienen müssen, dient uns als Auswertungsrahmen ein Modell des didaktischen Handelns (Faulstich/Zeuner 2010: 35).

Unterschieden werden drei Ebenen des didaktischen Handelns, die den gesamten Planungs- und Handlungsprozess in Bezug auf Bildungsmaßnahmen umfassen und ihn in einen erweiterten Kontext stellen, der über das konkrete pädagogische Handeln weit hinausgeht. Die makro- und meso- didaktischen Ebenen kennzeichnen übergeordnete Einflüsse, die auf das mikrodidaktische Handeln einwirken und dort berücksichtigt werden müssen (ebd.). Darüber hinaus lassen sich Handlungsformen identifizieren, die über das pädagogische und didaktische Handeln hinausgehen, wenn es um Projektmanagement und Personalrekrutierung geht, wenn Kooperationspartner (Betriebe, Jobcenter, soziale Einrichtungen, Justizvollzugsanstalten) gewonnen werden und mit ihnen zusammengearbeitet wird, wenn lokale und öffentlichkeitswirksame Aktivitäten initiiert oder Netzwerkstrukturen (weiter-)entwickelt werden.

**Box 2: Aspekte der Makro-, Meso- und Mikroebene didaktischen Handelns**

**Makroebene:**

Politiken, Ordnungspolitik: Europäische Bildungspolitik; nationale Bildungspolitik; Bildungspolitik der Länder und Kommunen, rechtliche Regelungen, Finanzierung

**Mesoebene:**

Träger, Organisationen, Einrichtungen, Personen (professionell Handelnde und Teilnehmende)

**Mikroebene:**

Planung von Bildungsmaßnahmen/Lernprozessen auf Einrichtungsebene und die Durchführung von Veranstaltungen (didaktisches Handeln)

*Quelle: Faulstich und Zeuner (2010), eigene Darstellung.*

Bezogen auf die im Rahmen der Evaluation berücksichtigten Projekte heißt dies, dass wir die Ebenen, zu denen sich die Akteure in Beziehung setzen, mit denen sie sich auseinander setzen und innerhalb derer sie handeln müssen, folgendermaßen charakterisieren:

**Box 3:            Aspekte der Makro-, Meso- und Mikroebene didaktischen Handelns bezogen auf den Förderschwerpunkt****Makroebene:**

Politischer, sozialer und wirtschaftlicher Handlungsrahmen der Projekte; regionale Einbindung

**Mesoebene:**

Kooperations- und Koordinationsebene der Projekte

**Mikroebene:**

Entwicklungs- und Umsetzungsebene der Projekte

Diese Ebenen stellen in unterschiedlichem Maße für alle Projekte Bezugspunkte, Handlungsmodalitäten und -optionen dar. Im Hinblick auf die Fallstudien lassen sich differenzierte Handlungsdimensionen definieren, die Vergleichsmöglichkeiten eröffnen.

Dabei definieren wir erstens deskriptive Dimensionen, die für alle Projekte gleichermaßen gelten und die ihre jeweiligen Rahmenbedingungen charakterisieren. Es handelt sich um Zielsetzungen, Aufgaben und strukturellen Kontext. Zielsetzungen und Aufgaben sind durch die Vorhabensbeschreibungen vorgegeben und nur in geringem Maße veränderbar. Sie treffen jeweils auf spezifische regionale und örtliche Kontexte und Bedingungen, denen sich Akteure der Projekte stellen müssen und die kommunikativer Prozesse mit Stakeholdern außerhalb der Projekte bedürfen.

Zweitens haben wir aus den Fallstudien Dimensionen abgeleitet, die Handlungsmodalitäten und -optionen kennzeichnen. Diese können unter der Perspektive von erfolgreichem, gelungenem oder weniger gelungenem Handeln seitens der Projektakteure analysiert und interpretiert werden. Zu diesen Dimensionen gehören *Organisation/Projektmanagement, Adressaten/Zielgruppen, Personal, Partner, Kommunikation und Praxis*. Die Dimensionen haben in Bezug auf die unterschiedlichen Handlungsebenen unterschiedliche Reichweiten. Ihre Bedeutung für und Einfluss auf den Erfolg der Projekte ist analytisch nachweisbar.

### 6.2.1 Rahmenbedingungen und Aufgaben der Projekte: Relevanz für den Erfolg

Während die übergreifenden Bedingungen auf der Makroebene der Projekte in ihrer Abstraktheit im Wesentlichen als Einheit aufgefasst werden können, was den strukturellen Kontext, die übergeordneten Zielsetzungen, die Aufgaben und die allgemeinen Erwartungen an die Ergebnisse der Projekte betrifft, unterscheiden sie sich im Hinblick auf die Meso- und Mikroebene stärker. Die Aufgaben und Zielsetzungen der Projekte werden im Wesentlichen von den Vorgaben in den Vorhabensbeschreibungen bestimmt, womit auch die Art und Weise der Umsetzung jeweils vorgezeichnet ist. Trotzdem lassen sich übergreifende Dimensionen des Handelns definieren, die für Projekte relevant sind und die im Rahmen ihrer Ziele berücksichtigt werden müssen.

Die übergeordneten Rahmenbedingungen und Aufgaben der Projekte werden in der folgenden Tabelle 4 dargestellt. Ihre Relevanz für den Erfolg der Projekte wird im Anschluss genauer analysiert. Dabei geht es nicht mehr um eine Einzeldarstellung der Projekte, vielmehr steht im Vordergrund jeweils die Frage, welche Handlungsstrategien im Hinblick auf die Dimensionen des Handelns zielführend und sinnvoll waren und letztendlich zum Erfolg der Projekte beitragen.

**Tabelle 4: Rahmenbedingungen und Aufgaben der Projekte**

<b>Handlungsebenen</b> <b>Rahmenbedingungen</b>	<b>Makroebene</b> (Handlungskontext der Projekte: politisch, regional, ...)	<b>Mesoebene</b> (Kooperations- und Koordinationsebene der Projekte)	<b>Mikroebene</b> (Entwicklungs- und Umsetzungsebene der Projekte)
<b>Struktureller Kontext</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen</li> <li>• Regionale Besonderheiten</li> <li>• Kommunale Strukturen</li> <li>• Stadt / Land</li> <li>• Strukturen der Erwachsenenbildungs- / Weiterbildungslandschaft</li> <li>• Akteure in der Arbeitswelt und im Alltag der Betroffenen</li> <li>• Personen mit Alphabetisierungs- und grundbildungsbedarf</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Netzwerke</li> <li>• Verbände, Kammern, Innungen</li> <li>• Gewerkschaften und Arbeitnehmervertretungen</li> <li>• Betriebe</li> <li>• Arbeitsagenturen / Jobcentern</li> <li>• Soziale Einrichtungen</li> <li>• Einrichtungen der Weiterbildung / Erwachsenenbildung</li> <li>• Lehrkräfte und Beratende</li> <li>• Multiplikatoren</li> <li>• Zielgruppe / Teilnehmer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Netzwerke</li> <li>• Verbände, Kammern, Innungen</li> <li>• Gewerkschaften und Arbeitnehmervertretungen</li> <li>• Betriebe</li> <li>• Arbeitsagenturen / Jobcentern</li> <li>• Soziale Einrichtungen</li> <li>• Einrichtungen der Weiterbildung / Erwachsenenbildung</li> <li>• Lehrkräfte und Beratende</li> <li>• Multiplikatoren</li> <li>• Zielgruppe / Teilnehmer</li> </ul>
<b>Zielsetzungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützung des lebenslangen Lernens bezogen auf die Zielgruppe</li> <li>• Abbau des Arbeits- / Fachkräftemangels in einer Region und Kompetenzentwicklung im Segment einfacher Tätigkeiten</li> <li>• Begegnung der negativen Folgen des demographischen Wandels für den Arbeitsmarkt</li> <li>• Wirtschaft: Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit sowie Erhalt / Entwicklung der Beschäftigungsfähigkeit der Zielgruppe</li> <li>• Verbesserung der regionalen Bildungsangebote im Bereich arbeitsplatzorientierte Grundbildung</li> </ul>	Operationalisierung der Projektziele: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zugänge über Betriebe und Unternehmen sowie über den Alltag der Betroffenen öffnen</li> <li>• Betriebe und Unternehmen sowie weitere Akteure im Alltag der Betroffenen sensibilisieren</li> <li>• Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote entwickeln und etablieren</li> <li>• Vernetzung der Akteure der Arbeitswelt und im Alltag der Betroffenen mit Grundbildungsexperten entwickeln und etablieren</li> <li>• Professionalisierung von Lehrkräften</li> </ul>	Umsetzung der Projektziele: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Betriebe und weitere Partner gewinnen</li> <li>• Beratungs- und Schulungsangebote für Akteure der Arbeitswelt und im Alltag der Betroffenen (weiter-) entwickeln, erproben, implementieren</li> <li>• (Weiter-) Entwicklung, Erprobung und Implementierung von arbeitsplatzorientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote</li> <li>• Vernetzung der Akteure der Arbeitswelt und im Alltag der Betroffenen mit Grundbildungsexperten entwickeln und etablieren</li> <li>• Professionalisierung von Lehrkräften</li> </ul>

<b>Handlungs- ebenen</b>  <b>Rahmen- bedingungen</b>	<b>Makroebene</b> (Handlungskontext der Projekte: politisch, regional, ...)	<b>Mesoebene</b> (Kooperations- und Koordi- nationsebene der Projekte)	<b>Mikroebene</b> (Entwicklungs- und Umset- zungsebene der Projekte)
<b>Aufgaben</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betriebe, kommunale und soziale Einrichtungen gewinnen, Zugänge entwickeln</li> <li>• Beratungs- und Schulungsangebote für Akteure der Arbeitswelt und im Alltag der Betroffenen</li> <li>• Konzepte und Maßnahmen zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung (weiter-)entwickeln und erproben</li> <li>• Konzepte und Maßnahmen für die Schulung und Professionalisierung der Lehrkräfte</li> <li>• Vernetzung der Akteure der Arbeitswelt und im Alltag der Betroffenen mit Grundbildungsexperten entwickeln und etablieren</li> <li>• Öffentlichkeitsarbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projektmanagement</li> <li>• Zeitmanagement</li> <li>• Kommunikation nach innen</li> <li>• Kommunikation nach außen (Entwicklung von Kommunikations- und Überzeugungsstrategien für Betriebe und weitere Einrichtungen / Verbände, über die die Adressaten / Zielgruppen erreicht werden konnten)</li> <li>• Kommunikation und Austausch mit anderen Projekten des Förderschwerpunkts (Synergieeffekte)</li> <li>• Vernetzung des Projekts mit Politik, Wirtschaft und weiteren regionalen Akteuren</li> <li>• Öffentlichkeitsarbeit</li> <li>• Dissemination der Ergebnisse über Publikationen; Workshops; Tagungen (national und international)</li> </ul>	Entwicklung von Tools: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansprachekonzepte für Partner, Multiplikatoren, Teilnehmende entwickeln und umsetzen</li> <li>• Informationen für Betriebe und weitere Partner aufbereiten</li> <li>• Bedarfserhebungen und weitere Datenerhebungen entwickeln und durchführen</li> <li>• Lern- und Lehrmaterialien und -Konzepte für Teilnehmende, Multiplikatoren und Lehrkräfte entwickeln; entsprechende Kurse / Veranstaltungen organisieren/durchführen</li> <li>• Diagnostische Instrumente / Verfahren zur Kompetenzfeststellung auswählen / einsetzen, entwickeln / erproben</li> <li>• Instrumente zur Überprüfung der Wirksamkeit auswählen, entwickeln, nutzen</li> <li>• Planung und Durchführung von Kurspräsentationen, Tagungen</li> <li>• Maßnahmen zum Transfer und zur Verstetigungen</li> </ul>

### 6.2.2 Relevanz der Makroebene

Die Makroebene stellt den grundlegenden Kontext dar, in dem Projekte und beteiligte Organisationen, Betriebe und Unternehmen interagieren und handeln. Somit spielt beispielsweise die wirtschaftliche Situation der unterschiedlichen Regionen in denen Projekte Betriebe für eine Zusammenarbeit gewinnen wollen, durchaus eine relevante Rolle bezüglich des Erfolgs der Projekte bei der Ansprache und hinsichtlich der Formen der Zusammenarbeit. Ebenso beeinflussen städtische und ländliche Bedingungen und das Süd-Nord- beziehungsweise das West-Ost-Gefälle das Projekthandeln. Der Erfolg der Projekte ist abhängig von ihren jeweiligen Startpositionen und ihrer kontextuellen Eingebundenheit. Die Betrachtung der Makroebene bezieht die übergeordneten Zielsetzungen des Förderschwerpunkts mit ein, die die Projekte im Rahmen der Planung ihrer zentralen Aktivitäten (definiert in der Vorhabensbeschreibung) berücksichtigen haben.

Die Bedingungen der Makroebene beeinflussen die Aktivitäten der Projekte direkt und indirekt. Hierzu gehört beispielsweise der öffentliche Diskurs zur Entstigmatisierung des funktionalen Analphabetismus, die Positionen zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung von Kammern, Innungen, Verbänden sowie Gewerkschaften und Arbeitnehmervertretungen. Hinzu kommt die Schaffung und Bekanntmachung grundlegender Finanzierungsmöglichkeiten für (betriebsbezogene) Grundbildungsangebote.

Ausschlaggebend für erfolgreiches Handeln der Projekte auf der Makroebene und in Bezug auf die Makroebene sind die Einstellungen der jeweiligen Stakeholder, auf die die Projekte treffen. Die Relevanz, die bildungspolitischen Fragen im Umfeld der Projekte zugemessen wird, ist maßgeblich dafür, inwiefern die Zielsetzungen auf kommunaler, regionaler oder lokaler Ebene unterstützt werden. Eine positive Haltung der bildungspolitisch Verantwortlichen bestärkt die Projekte, indem sie bei ihrer Öffentlichkeitsarbeit und bei der Ansprache von Partnern (Handels- und Handwerkskammern, Betrieben, Dienstleistern, Arbeitsagenturen, Jobcentern, Verbänden, Weiterbildungseinrichtungen usw.) Unterstützung erfahren.

### 6.2.3 Relevanz der Mesoebene

Die Mesoebene hat in Bezug auf erfolgreiche Handlungsstrategien in den Projekten besondere Relevanz, da sie als Zentrum des Projekthandelns aufgefasst werden kann. Hier werden über die Projektleitungen die Zielsetzungen eines Projekt koordiniert, strukturiert und kommuniziert. Die Mesoebene stellt die Achse oder auch den Mittelpunkt dar, von dem ausgehend sowohl nach außen, also mit den Akteuren der Makroebene kommuniziert und kooperiert wird, als auch nach innen in die Projekte hinein.

Die operative Ebene der Projekte, die Mikroebene, wird von der Mesoebene aus gesteuert und koordiniert. In zirkulären Prozessen hat die Projektleitung die Aufgabe, mithilfe von Projektmanagementstrategien die Zielsetzungen des Projekts und adäquate Formen der Kommunikation und Koordination, der Steuerung der Arbeitsschritte, der Qualitätssicherung und des Zeitmanagements zu etablieren und umzusetzen. Unabhängig von der Größe der Projekte, ob sie Einzel- oder Verbundprojekte sind, sind diese Handlungsansätze von großer Bedeutung für eine erfolgreiche Durchführung von Projekten. Im Vorfeld der Projektumsetzung werden auf der Mesoebene konkrete Vorhaben in Bezug auf die übergeordneten Zielsetzungen des Förderschwerpunkts geplant. Wichtig ist eine erste Konzeptionierung strategischer Ziele, operativer Schwerpunkte und Umsetzungsstrategien.

Ebenfalls auf der Mesoebene angesiedelt sind die strategische Umsetzung und damit die Operationalisierung der Projektziele sowie die daraus abzuleitenden Maßnahmen zur Steuerung der Projekte. Hierfür zeichnen in erster Linie die Projektleitungen verantwortlich. Sie sind zuständig für Kommunikation nach innen und außen, für ein adäquates Zeitmanagement, die Etablierung von Netzwerken oder die Kooperation mit bestehenden Netzwerken und Verbänden, die ein Projekt unterstützen könnten; für Öffentlichkeitsarbeit und die Dissemination von Ergebnissen der Projekte.

#### 6.2.4 Relevanz der Mikroebene

Im Sinne der operativen Bearbeitung und Umsetzung der Projektziele sind vor allem die verschiedenen Gruppen von Mitarbeitenden und Partnern auf der Mikroebene verantwortlich. Sie stehen in engem Austausch mit der Projektleitung und steuern im Austausch mit ihr die Umsetzung der konkreten Aufgaben, die sich aus den Zielsetzungen der Projekte ableiten.

Den Mitarbeitenden kommt eine besondere Rolle in der Kooperation mit unterschiedlichen Partnern zu: Sie müssen Beziehungen zu Schlüsselpersonen in Betrieben aufbauen, aber auch das Umfeld der Projekte eruieren, um Adressaten und Zielgruppen der Projekte genau zu identifizieren. Diese Aufgabe ist wesentlich für das Gelingen eines Projekts, da mit ihrer Ansprache die Durchführung eines Projekts gelingt oder auch nicht, wenn im Mittelpunkt die Entwicklung und das Angebot von Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen stehen. Um diese Anforderungen erfolgreich umsetzen zu können, ist ein regelmäßiger Austausch und eine partizipativ-dialogisch orientierte Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Gruppen relevant.

Obwohl zum besseren Verständnis der Bedeutung der jeweiligen Ebenen eine analytische Trennung zwischen der Meso- und Mikroebene vorgenommen wurde, sind diese Ebenen in der Handlungspraxis der Projekte nicht immer deutlich differenziert. Beide Ebenen verschränken sich in einigen Fällen personell stark, insbesondere dann, wenn Projektteams lediglich aus zwei oder drei Mitarbeitenden bestehen. Dass beide Ebenen Überschneidungsflächen besitzen, zeigt sich auch darin, dass sie hinsichtlich des strukturellen Kontextes, der Zielsetzungen und Aufgaben große Ähnlichkeiten aufweisen, mitunter lediglich unterschiedliche Perspektiven einnehmen.

Da im Rahmen der Evaluation die Frage nach Gelingensbedingungen erfolgreicher Projekte einen Schwerpunkt bildet, lassen sich über die analytische Differenzierung der Ebenen sowohl erfolgreiche Handlungsstrategien der Projektakteure identifizieren als auch Aussagen über Zusammenhänge und Abhängigkeiten bestimmter Handlungspraktiken ableiten. Daher werden im folgenden Kapitel ausgewählte Handlungsaspekte, die sich in den Fallstudien als besonders relevant für die Zielerreichung der Projekte erwiesen haben, vertieft dargestellt.

### 6.3 Herausforderungen und Gelingensbedingungen auf einer übergeordneten Projektebene

Die nachfolgende Tabelle 5 zeigt, abgeleitet aus den Fallstudien, die wichtigsten Dimensionen des Handelns in den Projekten. Deutlich wird, dass sich, wie es bereits für die Rahmenbedingungen der Projekte diskutiert wurde, das Handeln in Bezug auf die Makro-, Meso- und Mikroebene der Projekte teilweise unterscheidet. Eine solche Darstellung bewegt sich zwangsläufig auf einem hohen Abstraktionsniveau. Ziel ist es, über die Benennung konkreter Handlungsdimensionen zunächst die Vielfalt der Tätigkeiten und Anforderungen zu verdeutlichen, die notwendigerweise von den Projektbeteiligten berücksichtigt und ausgefüllt werden müssen, um die Ziele der Projekte erfolgreich umzusetzen. Die fünf benannten Handlungsdimensionen *Organisation / Projektmanagement*, *Adressaten / Zielgruppen*, *Personal*, *Partner*, *Kommunikation* und *Praxis* zeigen bewusst jeweils konkrete Tätigkeiten und unterscheiden v.a. hinsichtlich der jeweils beteiligten Personengruppen und Ansprechpartnerinnen und -partner bezogen auf die Handlungsebenen. Es wird deutlich, dass sich die konkreten Tätigkeiten aufeinander beziehen (müssen), sich teilweise ergänzen und nicht unabhängig voneinander durchgeführt werden können. Daher vermeiden wir es bewusst, die Gelingensbedingungen in einer Rangfolge anzuordnen und damit einzelne als mehr oder weniger erfolgsrelevant einzustufen.

**Tabelle 5: Gelingensbedingungen der Projekte im Hinblick auf die Handlungsebenen**

<b>Handlungsebene</b> <b>Dimensionen</b>	<b>Makroebene</b> (Handlungskontext der Projekte: politisch, regional)	<b>Mesoebene</b> (Kooperations- und Koordinationsebene der Projekte)	<b>Mikroebene</b> (Entwicklungs- und Umsetzungsebene der Projekte)
<b>1. Organisation / Projektmanagement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kooperation mit externen Partnern</li> <li>• Nutzung von Netzwerken</li> <li>• Etablierung von Projektbeiräten</li> <li>• Einbettung in bestehende Strukturen</li> <li>• Mittelakquise / Ressourcengenerierung</li> <li>• Rekrutierung von Mitarbeitern, Lehrkräften und Beratungspersonal</li> <li>• Öffentlichkeitsarbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profunde Projektplanung</li> <li>• Koordination der Einzelaufgaben</li> <li>• Kooperation mit Teilprojekten</li> <li>• Klare Aufgabenverteilung innerhalb des Projekts</li> <li>• Zeitmanagement</li> <li>• Verstetigung der Projektergebnisse</li> <li>• Dissemination</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kooperation</li> <li>• Partizipation Einbezug aller beteiligten Akteure und Partner</li> <li>• Vertrauen: Regelmäßige Feedbackrunden zwischen Projektmitarbeitenden, Lehrkräften und Betrieben</li> </ul>
<b>2. Kommunikation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Information der Öffentlichkeit</li> <li>• Information und Kontaktpflege von Stakeholdern</li> <li>• Regelmäßiger Austausch mit Partnern / weiteren Beteiligten</li> <li>• Sensibilisierung</li> <li>• Persönliche Kontakte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nach innen: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Partizipativ-dialogische Kommunikation</li> <li>○ Regelmäßige Rückkopplung</li> <li>○ Wertschätzung</li> </ul> </li> <li>• Nach außen: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Argumentationsstrategien</li> <li>○ Öffentlichkeitsarbeit</li> <li>○ Kick-off, Workshops und Tagungen</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Rahmen der Zusammenarbeit mit Partnern, Zielgruppen und Adressaten: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Partizipatives und dialogisches Vorgehen</li> <li>○ „Wertschätzung leben“</li> <li>○ Vertrauensbasis aufbauen</li> </ul> </li> <li>• „Mund-zu-Mund-Propaganda“</li> <li>• Argumentationsstrategien für die Gewinnung von Partnern</li> </ul>
<b>3. Adressaten / Zielgruppen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf</li> <li>• Bildungsferne Personengruppen mit multiplen Lernverhinderungen</li> <li>• Personen mit geringen Deutschkenntnissen</li> <li>• Akteure der Arbeitswelt und im Alltag der Betroffenen</li> <li>• Alpha-Lehrkräfte, Fachpersonal / Fachdozentinnen und -dozenten</li> </ul>	<p>Konkretisiert über die jeweiligen Projektziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funktionale Analphabeten</li> <li>• Menschen mit Grundbildungsbedarf in verschiedenen beruflichen Kontexten</li> <li>• Multiplikatoren</li> <li>• Lehrkräfte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse der Bildungsbedarfe der jeweiligen Adressaten / Zielgruppen</li> <li>• Herausforderungen für die jeweiligen Gruppen</li> <li>• Erhebung der Bildungs- und Lernerfahrungen</li> <li>• Diagnostik (Lernstandserhebungen, Förderdiagnostik)</li> </ul>
<b>4. Personal</b>	<p>Professionelle/berufliche Kompetenzen sowie Verständnis/Engagement für Personen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schlüsselpersonen in der Region („Türöffner“)</li> <li>• Multiplikatoren</li> <li>• weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Partner</li> </ul>	<p>Professionelle / berufliche Kompetenzen in Bezug auf Projektplanung, -leitung und Steuerung sowie Erfahrungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projektleitung</li> <li>• Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter</li> </ul>	<p>Professionelle / berufliche Kompetenzen in Bezug auf die Umsetzung der Projektziele und -aufgaben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projektmitarbeiter</li> <li>• Lehrkräfte</li> <li>• Beratungspersonal</li> </ul>
<b>5. Partner</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Netzwerke</li> <li>• Verbände, Kammern, Innungen</li> <li>• Gewerkschaften und Arbeitnehmervertretungen</li> <li>• Betriebe</li> <li>• Arbeitsagenturen / Jobcenter</li> <li>• soziale Einrichtungen</li> <li>• Einrichtungen der Weiterbildung / Erwachsenenbildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stakeholder in den Netzwerken / Verbänden</li> <li>• Entscheidungsträger, Mitarbeiter und Multiplikatoren der Partnerinstitutionen</li> <li>• Weitere Kooperationspartner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mitglieder in Netzwerken und Verbänden</li> <li>• Entscheidungsträger, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Multiplikatoren und Multiplikatoren der Partnereinrichtungen</li> <li>• Weitere Kooperationspartner</li> </ul>

### 6.3.1 Organisation und Projektmanagement

Projektorganisation und Projektmanagement sind als grundlegende Basis, als Dreh- und Angelpunkt für das Gelingen von Projektvorhaben zu betrachten. Projektmanagement findet primär auf der Mesoebene statt, von hier aus wird das Gesamtvorhaben zentral initiiert, geplant, gesteuert, kontrolliert und abgeschlossen. Organisationsfähigkeit sowie die Form der Lenkung und Moderation zentraler Projektaktivitäten sind, neben der Form der Kommunikation (siehe Abschnitt 6.3.2), äußerst zentrale Erfolgsfaktoren für das Projektgelingen.

Auf der Mesoebene finden sich Aufgaben wie die Koordination, die Verteilung der Einzelaufgaben innerhalb des Projekts sowie in Kooperation mit externen Partnern (Betrieben, weiteren Bildungseinrichtungen, Kammern, Sozialpartnern usw.). In der Zusammenarbeit mit externen Partnern ist es von Vorteil, eine konkrete und klare Aufgabenverteilung bzw. Zuordnung vorzunehmen bzw. partizipativ zu vereinbaren. Zur Initiierung und Etablierung benötigen Projekte eine Außendarstellung (Öffentlichkeitsarbeit). Ein Projekt sollte grundlegend bekannt gemacht (lokal sowie gegenüber relevanten regionalen, politischen Stellen) und in bestehende externe Strukturen eingebettet werden. Möglicherweise ist eine weitere Ressourcengenerierung und / oder Mittelakquise notwendig. Es müssen vielleicht Schlüsselpersonen, die Expertenwissen für die Umsetzung von zentralen Projektaufgaben besitzen, wie betriebspezifisches Wissen, Branchenwissen, gewonnen werden. Eventuell muss auch weiteres Personal (Projektmitarbeitende, Lehrkräfte, Beratungspersonal) rekrutiert werden. Bezogen auf die Mikroebene gilt es, eine vertrauensvolle Arbeitsbasis auf allen Projektebenen zu entwickeln. Bewährt haben sich hier Vorgehensweisen und Umsetzungsstrategien, die auf Partizipation und Kooperation beruhen.

Zur Initiierung eines Projekts gehört es auch, das Projektvorhaben mit Bezug auf die Förderschwerpunkte und dem organisationseigenen Handlungskontext sowie Projektdauer und Kosten sachlich objektiv zu planen und zu kalkulieren. Hier zeigen sich im Förderschwerpunkt durchaus divergente Umsetzungsstrategien. Organisationen, deren (zentrale) Aktivitäten im Bereich Forschung und Entwicklung liegen, die zudem eine entsprechende Infrastruktur aufweisen, sind hier durchaus im Vorteil (z.B. DIE, DVV, Bildungseinrichtungen mit Projektmanagementabteilungen). Ebenso sind Organisationen im Vorteil, zu deren Geschäftsfeld die Entwicklung und Durchführung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten und / oder die Zusammenarbeit (u.a. im Rahmen von Weiterbildung) mit Betrieben und Unternehmen gehören. In diesem Zusammenhang lassen sich im Förderschwerpunkt vereinzelt gelungene Kooperationen aufzeigen zwischen Volkshochschulen (Expertise im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung) einerseits und Weiterbildungsträgern, Kammern oder Sozialpartnern andererseits (Zugang zu Betrieben / Unternehmen; Expertise in der Zusammenarbeit mit Betrieben / Unternehmen) (s. auch Abschnitt 3.1.2). Vorteilhaft wirkt sich eine möglichst frühzeitige Einbindung zukünftiger Projektpartner aus. Besitzen letztere die Möglichkeit, im Rahmen der Antrags- und Entwicklungsphase eines Projekts ihre Expertisen und Positionen einzubringen, begünstigt dies unter Umständen die Verbindlichkeit bzw. Verpflichtung gegenüber dem Projekt sowie die Zielerreichung und die Nachhaltigkeit (Commitment).

Hinsichtlich der Projektorganisation und des Projektmanagements ist im Besonderen das Projekt *CurVe* (Projektträger DIE) hervorzuheben, das sich durch eine grundsätzlich profunde Herangehensweise auszeichnet. Die Arbeitspakete sind durch eine wissenschaftlich fundierte und konzeptionell durchdachte Vorbereitung gekennzeichnet. Hinzu kommt ein hoher Grad an partizipativer Umsetzung. Beteiligt wurden vor allem die unterschiedlichen Adressatengruppen der zu entwickelnden Angebote: Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Grundbildungsdozentinnen und -dozenten und potenzielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Einsatz Forschender Lernwerkstätten). Für die Umsetzung essentiell waren stark dialogisch orientierte Aktivitäten mit mehrmaligen Rückkopplungsschleifen zu Ideen, Erfahrungen und Anregungen und ein grundsätzlich offen geführter Dialog, der mit einer ernsthaft gelebten Wertschätzung der Ideen, Positionen und Erfahrungen der Kooperationspartner einhergeht. Ebenso gehören ein professioneller Umgang mit Ungewissheiten sowie die Einplanung langer Vorlaufzeiten zur fundierten Vorbereitung einzelner Projektaktivitäten dazu.

Vereinzelt arbeiteten Projekte auch mit Projektbeiräten zusammen (s. hierzu auch Abschnitt 5.3.6). Diese dienten u.a. dem Einholen unterschiedlicher Expertisen und / oder der Rückkopp-

lung strategischer Aktivitäten und zentraler Umsetzungsschritte (Projektbegleitung / Projektberatung). Die Zusammensetzung der Projektbeiräte wurde bei erfolgreichen Projekten mit Bedacht auf spezifische Projektziele vorgenommen. Beispielsweise gehörten einem Projektbeirat Partner an, deren bundesweite Netzwerkstruktur für die Verstetigung der Projektergebnisse genutzt werden sollte. In einem anderen Fall wurden neben Bildungsexperten insbesondere politische und ministeriale Akteure für den Projektbeirat ausgewählt, um so eine Sensibilisierung für die Thematik im Rahmen wichtiger staatlicher Strukturen zu initiieren. Relevante Projektpartner sind demgemäß politische und regionale Stakeholder, branchen- oder praxisspezifisch ausgewiesene Experten, wissenschaftliche Berater sowie zentrale Praxispartner.

#### *Herausforderungen*

- Herausforderungen zeigten sich im Rahmen der Kooperation und Koordination von mehreren Verbundpartnern. Besonders aufwändig war die Kooperation im Projekt *BasisKom*, das in mehreren Bundesländern agierte und vier Verbundpartner umfasste. Aber auch im Projekt *RAUS*, das auf Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Straffälligen zielte und damit als Einzelprojekt scheinbar sehr zielgerichtet vorgehen konnte, zeigte sich, dass die Kooperation mit Strafvollzugsanstalten jeweils landesspezifische Bedingungen zu berücksichtigen hatte. Die Kooperation gestaltete sich teilweise unterwartet aufwändig, weil der Strafvollzug aufgrund der Zuständigkeit der Länder unterschiedlich geregelt ist und dadurch beispielsweise die konkrete Umsetzung der gesetzlich vorgeschriebenen Bildungsangebote der Strafvollzugsanstalten unterschiedlich gestaltet wird.
- Grundsätzlich hinderlich für eine erfolgreiche Projektumsetzung – speziell vor dem Hintergrund von maximal dreijährigen Projektlaufzeiten – sind Personalwechsel (s. hierzu auch Abschnitt 5.1) insbesondere auf der Mesoebene (Projektleitung) aber auch auf der Mikroebene (Projektteam): es kann u.a. zu Verlusten relevanter externer Kontakte (Stakeholder, Schlüsselpersonen) kommen; Projektziele und Intentionen werden unter Umständen anders gewichtet und ausgeführt. Ein personeller Wechsel bedeutet immer, dass sich Personen unter Umständen gänzlich neu in eine Thematik / in einen bestehenden Projektkontext einarbeiten müssen.
- Als eine besondere Herausforderung im Förderschwerpunkt zeichnete sich ein kompetentes Zeitmanagement auf unterschiedlichen Ebenen und Dimensionen ab. Es zeigt sich beispielsweise, dass die Etablierung einer Zusammenarbeit mit relevanten Projekt- und / oder Netzwerkpartnerinnen und -partner für manche Projekte eine besondere zeitliche Herausforderung darstellte, insbesondere wenn Partnerinnen und Partner erst zum Projektbeginn angesprochen und gewonnen werden (konnten). Im klaren Vorteil sind hier Projekte, die bereits einen Zugang zu zukünftigen Partnerinnen und Partnern besitzen und eine Grundlage für die Zusammenarbeit bereits besteht.
- Zudem zeigt sich, dass neben Kenntnissen zu Organisations- und Geschäftsprozessen relevanter Partnerinnen und Partner auch Kenntnisse zur Entwicklung und Organisation von Lehr-Lern-Formaten für Personengruppen, die von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, eine besondere Relevanz besitzen. Kenntnisse in beiden Bereichen sparen Zeit bei der Entwicklung, Durchführung und Erprobung einzelner Projektaktivitäten (für weitere relevante Kenntnisse in der Projektumsetzung im Förderschwerpunkt s. auch Abschnitt 5.1).

### **6.3.2 Kommunikation**

Kommunikation ist aus der Sicht der Projektakteure ein wesentlicher Erfolgsfaktor. Von ihr hängt ab, inwiefern eine inhaltlich zielgerichtete Verständigung zwischen den verschiedenen Projektbeteiligten auf allen drei Ebenen zustande kommt und damit langfristig zum Erfolg der Projekte beiträgt.

Erfolgreiche Projekte zeigen als wesentliche *Handlungsstrategie* ein ausgeprägtes Bewusstsein für dialogisch-partizipativ ausgerichtete Kommunikation, die durch den Aufbau entsprechender Strukturen gestützt werden. Diese Strategie geht vor allen Dingen von der Projektleitung auf der Mesoebene aus. Versteht sich eine Projektleitung als Kommunikationszentrum und zugleich als Impulsgeber für effektiven Austausch aber auch als präsender Ansprechpartner, trägt dies wesentlich zum Erfolg der Projekte bei.

Alle befragten Projektleitungen und auch Projektmitarbeitende hoben in den Interviews die Art und Weise der Kommunikation als einen wesentlichen Erfolgsfaktor hervor. Nach ihrer Einschätzung muss Kommunikation zwischen allen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern auf den Prinzipien Dialog und Partizipation beruhen, ausgehend von der Gleichwertigkeit aller Partnerinnen und Partner, unter Anerkennung ihrer jeweiligen Expertisen, Anliegen und Interessen. Diese Prinzipien sollten Grundlage für die Zusammenarbeit sein, deren jeweiliger Modus im Einzelfall ausgehandelt werden muss. Grundlegend ist gegenseitiges Vertrauen und eine wertschätzende Haltung gegenüber allen Kommunikationspartnerinnen und -partnern, mit denen ein Projekt zusammen arbeitet – ob dies externe Partnerinnen und Partner auf der Makroebene sind, die als Schlüsselpersonen Zugänge zu Betrieben oder anderen Einrichtungen eröffnen, ob es Projektpartnerinnen und -partner in Teilprojekten oder kooperierenden Einrichtungen sind, Mitarbeitende in den Projekten, Lehrkräfte oder Teilnehmende in Maßnahmen und Kursen.

Um entsprechende Kommunikationsstrukturen zu etablieren und auch zu verstetigen, haben die Fallstudienprojekte ausnahmslos auf verschiedenen Ebenen unterschiedliche Maßnahmen etabliert. Intern wurden regelmäßige Projekttreffen mit den Partnerinnen und Partnern abgehalten, in der Zusammenarbeit mit den Betrieben wurden Rückkoppelungsschleifen durchgeführt, auf der Ebene der Maßnahmen und Kurse wurde die Lehrkräfte zu regelmäßigem Austausch angeregt. In einigen Projekten wurde versucht, Dozentennetzwerke aufzubauen. Dies erwies sich allerdings aufgrund der Arbeitszeiten und uneinheitlichen Zeitstrukturen, in denen die Lehrkräfte arbeiten, als außerordentlich schwierig.

#### *Herausforderungen*

- Aus der Sicht der Projekte wurde es als besondere Herausforderung angesehen, Stakeholder der Makroebene in Bezug auf die Durchführung der Projekte und als Unterstützer anzusprechen und zu beteiligen. Über die Stakeholder in Politik und Wirtschaft können wirksame Formen der Öffentlichkeitsarbeit etabliert werden.
- Während das Interesse politischer Akteure in Bezug auf das Thema Alphabetisierung und Grundbildung in der Regel vor dem Hintergrund seiner gesellschaftlichen Relevanz hoch ist und sie auch bereit sind, Projekte im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu unterstützen, erwies sich die Ansprache anderer wichtiger Stakeholder in Betrieben, Verbänden, Kammern usw. manchmal als besondere Herausforderung. Ihre Unterstützung war aber unverzichtbar, um Zugänge zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und damit letztlich zu den spezifischen Zielgruppen zu eröffnen.
- Ausschlaggebend für Ansprache sowie spätere Kooperation und Zusammenarbeit sind nach Aussage von Projektleitungen genaue Feldkenntnisse aber auch persönliche Kontakte und Beziehungen auf regionaler und lokaler Ebene. Damit stehen die Projekte vor der Herausforderung, schnell entsprechende Kontakte in der Anfangsphase eines Projekts zu etablieren, falls sie nicht bereits bestehen. In den ausgewählten Projekten waren vorherige Erfahrungen der Projektverantwortlichen in der Alphabetisierung und Grundbildung ebenso wichtig wie bereits existierende persönliche Kontakte zu Politik, Wirtschaft, sozialen Agenturen und Bildungsträgern, die mit dem Handlungsfeld jeweils regional oder lokal verbunden sind. Es wurden entweder bereits bestehende Netzwerke genutzt oder es wurden mithilfe entsprechender Schlüsselpersonen und Schlüsselorganisationen Kontakte aufgebaut.
- Als weitere Herausforderung erwies sich in einigen Projekten die Etablierung eines auf gegenseitigem Verständnis und Vertrauen beruhenden Dialogs, um Information und Austausch aufzubauen. Erst eine solche Form der Kommunikation ermöglicht die Formulierung konkreter Zielsetzungen und Aufgaben, zu denen sich die Verantwortlichen der Makroebene bereit erklärten.
- Besondere Herausforderungen ergaben sich für Projekte dann, wenn sich auf der Leitungsebene Personalwechsel ergaben. Hier zeigte sich, wie wichtig eine auf Dialog, Austausch und gegenseitigem Vertrauen beruhende Kommunikationsstruktur ist. Wurde diese durch einen Wechsel unterbrochen, flossen weniger Informationen, Absprachen wurden weniger verbindlich. Folge können Missverständnisse auf der Handlungsebene der Projekte sein, die den Erfolg gefährden.

### 6.3.3 Adressaten / Zielgruppen

Die Dimension Adressaten / Zielgruppen ist sehr vielschichtig und ist in den Fallstudien jeweils ausführlich analysiert worden. Im Rahmen der vergleichenden Darstellung ist zunächst hervorzuheben, dass diese Dimensionen in Bezug auf die drei Handlungsebenen einen unterschiedlichen Grad an Abstraktheit aufweisen.

Bezogen auf die *Makroebene* des Handelns sind die Zielgruppen – sehr allgemein formuliert – bildungsferne Personen, Personen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf sowie Personen mit geringen Deutschkenntnissen, die ebenfalls Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf aufweisen können. Über diese Zielgruppen liegen mittlerweile dank der vielfältigen empirischen Erhebungen der vergangenen Jahre vielfältige Informationen vor, sodass Projekte hier auf Grundlagenwissen der Forschung und auch auf Erfahrungen anderer Projektzusammenhänge zurückgreifen können.

Konkretisiert wurden die Zielgruppen der Projekte auf der *Mesoebene*. In den Vorhabensbeschreibungen wurden jeweils Eingrenzungen bzw. Definitionen bestimmter Zielgruppen vorgenommen. Unterscheidungsmerkmale waren zum einen in Bezug auf funktionale Analphabeten die jeweiligen Level der Schriftsprache. In der Regel wurde bei den Vorab-Definitionen der Zielgruppen auf die Alpha-Levels der „leo.-Level-One-Studie“ verwiesen.

Zum anderen war im Rahmen der Fokussierung auf die arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung der jeweilige Branchen- und Tätigkeitsbezug für die Projekte zielführend. Ausnahmen bildeten Projekte wie *CurVe* (Zugang über Schuldnerberatung) und *RAUS* (Zugang über Justizvollzugsanstalten), die sich auf Personen mit Schwierigkeiten im Bereich finanzieller Grundbildung sowie auf inhaftierte Personen mit allgemeinen Defiziten im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung konzentrierten.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass mit der Dimension *Adressaten / Zielgruppe* ein sensibler Bereich für die Projekte angesprochen wird: Schaffen sie es, die Zielgruppe über die betrieblichen Zugänge zu erreichen und für eine Kursteilnahme zu gewinnen? Schaffen sie es, in Zusammenarbeit mit Betrieben arbeitsplatzorientierte Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote zu entwickeln, die von der Zielgruppe akzeptiert und angenommen werden? Auf der Meso- wie auch Mikroebene der Projekte beziehen sich Gelingensbedingungen auf folgende Aspekte:

1. Auswahl / Entwicklung und Umsetzung von Verfahren, mit denen die Identifizierung, Gewinnung und Schulung der richtigen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (stehen im Kontakt mit der Zielgruppe; verfügen über spezifische soziale Kompetenzen) für eine vertrauensvolle und unterstützende Ansprache der Betroffenen bezüglich einer Teilnahme an betriebspezifischen arbeitsplatzorientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten gelingt.
2. Entwicklung, Erprobung und Durchführung von Lehr-Lern-Formaten, die sich einerseits an den Bedarfen der Zielgruppe sowie andererseits an den konkreten betrieblichen Anforderungen orientieren.

Für beide Aspekte zeigen sich Bezüge zu den Dimensionen *Kommunikation*, *Personal* und *Partner*. Die Handlungsstrategien der Projekte auf Mikroebene mussten sehr vielfältig sein. Selbst wenn die jeweiligen Zielgruppen durch die Vorhabensbeschreibungen festgelegt waren, mussten vorbereitend Analysen der jeweiligen (Weiter-)bildungsbedarfe erstellt werden sowie die Lern- und Bildungserfahrungen bzw. die Vorkenntnisse erhoben werden. Soweit notwendig, musste der Lernstand diagnostisch erhoben werden.

Außer Personen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf wurden von einige Projekten weitere Zielgruppen definiert, die durch spezielle Maßnahmen der Projekte aus- und weitergebildet werden sollten: Zum einen handelt es sich um die sehr vielfältige Gruppe der Multiplikatoren, deren primäre Aufgabe es ist, in ihrem Umfeld Menschen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf zu identifizieren und in Bezug auf eine mögliche Teilnahme an Maßnahmen anzusprechen (s. Abschnitt 6.4.3).

Eine zweite Gruppe, die von einigen Projekten besonders angesprochen wurden waren (neue) Lehrkräfte für die Bereich Alphabetisierung und Grundbildung sowie arbeitsplatzorientierte Grundbildung (s. Abschnitt 6.3.4).

#### *Herausforderungen*

- Die Ansprache der jeweiligen Zielgruppen haben die Interviewpartnerinnen und -partner der meisten Fallstudienprojekte als eine besondere Herausforderung bezeichnet.
- In Betrieben erwies sich die Identifizierung von Personen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf häufig als schwierig. Als Gründe werden die aus der Literatur bekannten Probleme dieser Zielgruppe wie Scham, Angst vor Entdeckung oder Stigmatisierung, geringer erkennbarer subjektiver Nutzen und Lernwiderstände genannt.
- Als weitere Herausforderung erwies sich die Entwicklung und Umsetzung von Kursen bezogen auf die spezifischen Bedarfe der Zielgruppe. Häufig müssen die Teilnehmenden erst einmal in eine Lage versetzt werden, in der Lernen überhaupt möglich wird. Mit den Maßnahmen der Projekte wurden in einigen Fällen Teilnehmende mit multiplen Problemlagen angesprochen, für die Beratung und sozialpädagogische Hilfestellungen notwendig waren.
- Bei konkreten Kursangeboten zeigten sich Herausforderungen in Bezug auf die Länge der Kurse, aber auch ihre zeitliche Platzierung. Die Arbeits- und Lebensumstände der Teilnehmenden beeinträchtigen ihre Konzentrationsfähigkeit und sollten bei der Kursplanung antizipiert und bei der Kursdurchführung im mikrodidaktischen Handlungskontext berücksichtigt werden.

Diese Herausforderungen werden auch in den projektbegleitende Evaluationen genannt.

### **6.3.4 Personal**

Die vierte Dimension *Personal* zielt einerseits auf die fachlich-beruflichen Kompetenzen ab (s. hierzu auch Abschnitt 5.1). Generell gilt, dass jede Gruppe für ihren Bereich über entsprechende berufliche Kompetenzen verfügen sollte. Wichtig sind Erfahrungen in den jeweiligen Bereichen, in denen sie arbeiten werden. Andererseits scheint im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung persönliches Engagement der Beteiligten als Gelingensbedingung eine herausragende Bedeutung für die Projekte im Förderschwerpunkt zu besitzen.

Auf der Makroebene bezieht sich die Dimension *Personal* auf die Personen, mit denen das Projektteam zusammenarbeitet und / oder auf die sich die Projektaktivitäten beziehen. Hier finden sich Personen, die als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (in Betrieben / Unternehmen; in sozialen Organisationen wie Schuldnerberatungsstellen oder Kindergärten; in Jobcentern etc.) für das Projekt tätig sind; die auf regionaler oder politischer Ebene für das Projektvorhaben eintreten oder als weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Projektpartner in die Projektaktivitäten einbezogen sind. Bezüglich der hier angesprochenen Dimension können Projekte nur erfolgreich sein, wenn die Akteure von der Notwendigkeit und gesellschaftlichen Verantwortung hinsichtlich (arbeitsplatzorientierter) Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener überzeugt sind bzw. sich überzeugen lassen. Sie sollten zudem über ein hinreichendes Verständnis für die Zielgruppe verfügen und darauf aufbauend entsprechende Angebote entwickeln können oder bereits organisiert haben. In diesem Zusammenhang sprechen interviewte Projektpartner häufig davon, dass der Erfolg ihres Vorhabens auch vom Grad an Empathie, persönlichem Einsatz und Verbundenheit für die Zielgruppe seitens der (internen, engeren und weiteren) Projektakteure mitbestimmt wurde. Das besondere Engagement der Grundbildungslehrkräfte wird in diesem Zusammenhang sehr häufig hervorgehoben (s. hierzu auch Abschnitt 5.3.4).

#### *Herausforderungen*

- Projektintern ist das Personal der Projekte zwischen Projektleitung, Projektmitarbeitenden, Lehrkräften und Beratungspersonal zu unterscheiden. Hier ist zu beachten, dass Projekte häufig zusätzlich Lehrkräfte oder Beratungspersonal rekrutieren oder aber auf bereits bestehende Lehrkräftepools und / oder Pools für Beratungspersonal zurückgreifen. Einige Projekte berichten dabei über Schwierigkeiten bei der Rekrutierung geeigneter Dozentinnen und Dozenten. Insgesamt scheint es nicht genügend Lehrkräfte mit Lehrerfahrungen im Bereich Al-

phabetisierung / Grundbildung und auch Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache, die sich zusätzlich im Bereich Alphabetisierung auskennen, zu geben.

- Trotz der hohen Zahlen an durchgeführten Schulungs- und Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung im Rahmen des Förderschwerpunkts (s. Abschnitt 5.3.4), kann auf der Grundlage der Fallstudien nicht davon ausgegangen werden, dass in allen Projekten die Lehrkräfte zweckmäßig geschult wurden. Teilweise wurde es ihrer Kreativität und ihrem Engagement überlassen, wie sie in den Kursen arbeiten. Teilweise erfolgten Kurzeinweisungen von weniger als vier Unterrichtseinheiten.
- Insbesondere für die arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung benötigen Lehrkräfte eine Doppelqualifizierung, einerseits Grundbildungskompetenzen und andererseits betriebs- und branchenspezifisches Fachwissen. Diese Überschneidung zeigt sich beispielsweise auch bei der finanziellen Grundbildung (CurVe). Hier haben erfolgreiche Projekte u.a. mit Lehrkraft-Tandems gearbeitet, wobei eine Grundbildungsdozentin bzw. ein Grundbildungsdozent gemeinsam mit einer / einem Fachdozentin bzw. -dozenten zusammenarbeitete und somit ein fruchtbarer Mehrwert entstand. Andere Projekte entwickelten andere Formen des engen und intensiven kollegialen Austauschs zwischen den unterschiedlichen Dozenten-Gruppen.

### 6.3.5 Partner

Neben dem Personal, das direkt in den Projekten arbeitet oder in Absprache den Projekten zuarbeitet, sind auch Partner, die mit den Projekten in unterschiedlicher Weise verbunden sind, von großer Bedeutung für ihre erfolgreiche Durchführung. Auch hier ist zu differenzieren zwischen den Ebenen und damit verbunden zwischen unterschiedlichen Funktionen, die die Partner für die Projekte haben können. Partner können durch Verträge oder – etwas weniger verbindlich – „letters of intent“ mit den Projekten ein Kooperationsverhältnis eingehen. Sie können aber auch als externe Ansprechpartner fungieren, auf deren Kooperation und evtl. Dienstleistung die Projekte zur Erfüllung ihrer Aufgaben angewiesen sind.

Den Partnern auf der Makroebene kommt in Bezug auf die erfolgreiche Durchführung der Projekte eine besondere Rolle zu. Sie sind es, die durch ihre unterschiedlichen Funktionen und Zuständigkeiten unterstützend tätig werden können. Dies beginnt mit einer generellen, möglichst öffentlichen Unterstützung von Projekten, durch Stakeholder in Politik und Wirtschaft, es geht über die Eröffnung von Zugängen zu Betrieben (durch Arbeitsagenturen / Jobcenter, Handels- und Handwerkskammern, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden) bis hin zur konkreten Vermittlung von Kursteilnehmenden (Betriebe, Arbeitsagenturen / Jobcenter, Jugendämter, Einrichtungen / Verbände). Partner können zudem Weiterbildungsanbieter oder Dienstleister sein, die mit dem Thema zu tun haben wie etwa die Schuldnerberatung im Projekt *CurVe*.

Partner auf der Mesoebene sind die tatsächlichen Projektpartner, Betriebe, Weiterbildungsanbieter, Stakeholder in den Netzwerken / Verbänden, Mitarbeitende der Partnereinrichtungen sowie externe Kooperationspartner. Die beiden letzten Gruppen werden dann auch auf der Mikroebene des Handelns relevant. So sollten Rahmen der Zusammenarbeit mit Projektpartnern das Rollenverständnis zwischen Projekt und Projektpartner, die Aufgabenverteilung und die Form der Kooperation geklärt sein.

#### *Herausforderungen:*

- Eine besondere Herausforderung war es für einige Projekte, die passenden Partner zu finden, insbesondere wenn ihnen Wissen und Kenntnisse über die lokalen und regionalen Rahmenbedingungen sowie das jeweilige Praxisfeld (Branchen und Betriebe; regional relevante Akteure der sozialen Arbeit; kommunale Strukturen etc.) fehlte.
- Partner zur Mitarbeit zu gewinnen erwies sich aus unterschiedlichen Gründen als schwierig. So war häufig nur ein geringes Problembewusstsein zum Thema Alphabetisierung und Grundbildung festzustellen. Dies bedeutet, dass die Projektakteure zunächst Aufklärungsarbeit leisten mussten.
- Für Projekte kann es – insbesondere in zeitlicher Hinsicht – eine Herausforderung sein, die Kontakte zu den unterschiedlichen Partnern über die gesamte Projektlaufzeit regelmäßig zu

pflügen. Hinzu kommt, dass die Projekte auch in weniger arbeitsintensiven Phasen intensive Kooperationsbeziehungen mit den Partnern pflügen sollten (s. hierzu auch Abschnitt 5.3.2).

### 6.4 Praxisebene: Umsetzung der Projektziele

Das folgende Kapitel stellt die konkrete Projektpraxis dar. In Bezug auf die Dimension der Praxis erscheint uns eine Differenzierung in die drei beschriebenen Ebenen ebenfalls sinnvoll. Wenn sich auch zeigt, dass konkrete Praxisbereiche, die sich v.a. auf die Planung und Durchführung der Projektziele beziehen, schwerpunktmäßig auf der mikrodidaktischen Ebene bearbeitet werden. Die verschiedenen Bereiche der Praxis sind der folgenden Tabelle zu entnehmen.

**Tabelle 6: Gelingensbedingungen der Projekte: Praxisebene**

Handlungsebene Dimensionen	Makroebene (Handlungskontext der Projekte: politisch, regional)	Mesoebene (Kooperations- und Koordinationsebene der Projekte)	Mikroebene (Entwicklungs- und Umsetzungsebene der Projekte)
<b>6. Praxis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strategische Auswahl von passenden Partnern, Stakeholdern und „Türöffnern“</li> <li>• Gewinnung von Partnern</li> <li>• Aufbau einer Vertrauensbasis und Finden einer geeigneten Form der Zusammenarbeit</li> <li>• Personal rekrutieren</li> <li>• Nutzung bestehender und / oder Aufbau neuer Netzwerke</li> <li>• Nutzung vorhandener Trägerstrukturen</li> <li>• Vernetzung verschiedener Stakeholder</li> <li>• Kontaktpflege</li> <li>• Öffentlichkeitsarbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einbringen kompletter Expertise und Erfahrungen</li> <li>• Theorie-Praxis-Dialog</li> <li>• Entwicklung von grundlegenden Strategien zur Steuerung, Umsetzung und Überprüfung einzelner Projektaufgaben</li> <li>• Projektintern: kollegiale Beratung und Initiieren von Austausch und Kooperation</li> <li>• Projektextern: Kontaktpflege, Rückkopplungsschleifen</li> <li>• Strategien zur Evaluation / Überprüfung der Wirksamkeit entwickeln</li> <li>• Strategien zur Verstärkung entwickeln</li> <li>• Dissemination der Produkte, Ergebnisse und Erkenntnisse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auswahl, Ansprache und Gewinnung von Partnern</li> <li>• Zusammenarbeit mit Partnern gestalten</li> <li>• Bedarfserhebungen</li> <li>• (Weiter-)Entwicklung und Erstellung von Lehr-Lern-Formaten, Handreichungen, Informationsmaterial, Pressemitteilungen usw.</li> <li>• Entwicklung von Konzepten für die Diagnostik / Lernstandserhebung und Beratung</li> <li>• Durchführung von Kursen, Workshops, Schulungen und Sensibilisierungsveranstaltungen</li> <li>• Betreuung / Vernetzung / Beratung von Lehrkräften, Beratenden, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren</li> <li>• Entwicklung und Einsatz von Instrumenten / Konzepten zur Überprüfung von Wirksamkeit</li> <li>• Maßnahmen zur Verstärkung umsetzen</li> </ul>

#### 6.4.1 Ansprache und Gewinnung von Betrieben und anderen engen Kooperationspartnern

Essentiell für den Erfolg arbeitsplatzorientierter Alphabetisierung und Grundbildung ist die Gewinnung von Betrieben und Unternehmen, mit denen gemeinsam entsprechende Angebote entwickelt und über die Zugänge zur Zielgruppe hergestellt werden können. Für die erfolgreiche Ansprache der Betriebe und Unternehmen sind die Dimensionen *Kommunikation*, *Personal* und *Partner* von besonderer Relevanz. Die Mesoebene der Projekte steht besonders im Fokus: es müssen grundlegende Strategien entwickelt werden, um sodann auf der Umsetzungsebene im externen Handlungsfeld zu interagieren.

Eine überwiegende Anzahl der Projekte im Förderschwerpunkt haben für die Entwicklung, Erprobung und Durchführung von arbeitsplatzorientierter Grundbildung eng mit Betrieben und Unternehmen zusammengearbeitet (s. Abschnitt 5.3.1). In diesem Zusammenhang mussten viele Projekte zunächst Betriebe und Unternehmen für ihr Vorhaben gewinnen. Aber auch die Projekte, die

nicht im Praxisfeld 2 „Betrieb: Zugänge – Schlüsselpersonen / Multiplikatoren – Zusammenarbeit / Implementation“ zu verorten sind, sondern deren Hauptaktivitätsfeld im Praxisfeld 3 „Zielgruppenspezifische Zugänge und Lernorte“ liegt und die beispielsweise eng mit Moscheen, Justizvollzugsanstalten oder Schuldnerberatungen zusammenarbeiteten, um neue Zugänge zur Zielgruppe sowie neue Lernorte zu konstituieren (z.B. ABCami, RAUS, CurVe), mussten diese Organisationen zunächst für ihre Projektvorhaben gewinnen. Das Vorgehen der Projekte zur Ansprache und Gewinnung lässt sich grundsätzlich in drei Schritte untergliedern:

1. Vorauswahl von Betrieben / Unternehmen,
2. erfolgversprechende Ansprachewege identifizieren,
3. Entwicklung einer gewinnenden Argumentationsstrategie für die Erstansprache.

**Vorauswahl von Betrieben/Unternehmen:** Es zeigt sich, dass viele Projekte zunächst mit Betrieben / Unternehmen zusammengearbeitet haben, zu denen bereits ein Kontakt bestand (s. Abschnitt 5.3.1). Vorteilhaft an diesem Vorgehen ist, dass eine Zusammenarbeit bereits etabliert und eine Vertrauensbasis vorhanden ist. Darüber hinaus wurden Betriebe und Unternehmen angesprochen, bei denen viele vom funktionalen Analphabetismus betroffene Beschäftigte vermutet wurden. Für die Identifizierung von relevanten Branchen leistete die „leo.-Level-One-Studie“ einen zentralen Beitrag für die Mehrheit der Projekte (s. Abschnitt 5.3.1). Weitere Kriterien bezüglich der Auswahl geeigneter Betriebe und Unternehmen waren: die Absprache von renommierten Unternehmen, die in der Region für ihr soziales Engagement bekannt waren und z.B. als Ausbildungsbetriebe fungierten (KOMPASS). Auf ähnliche Weise wurden auch beispielsweise Moscheen, Schuldnerberatungen und Justizvollzugsanstalten ausgewählt. Auch hier ging es darum, besonders engagierte Organisationen, die für ihre „gute Arbeit“ bekannt sind und Expertisen aufweisen, zu identifizieren (CurVe, RAUS).

**Erfolgversprechende Ansprachewege identifizieren:** Mussten Projekte im Förderschwerpunkt Betriebe und Unternehmen für eine Zusammenarbeit gewinnen, da sie im Vorfeld keine entsprechenden Unternehmenskontakte besaßen, haben sie dies überwiegend durch Kaltakquise versucht. Der Weg über die Kaltakquise führte jedoch nur zum Erfolg, wenn sie direkt und persönlich stattfand und sich an die Betriebsleitung und / oder den Betriebsrat richtete. Darüber hinaus nutzten die Projekte auch Schlüsselpersonen auf der Makroebene. Dies sind Personen, die spezifisches Branchen- bzw. Feldwissen besitzen und viele Betriebe, Unternehmen und Organisationen „von innen“ kennen. Eine ähnliche Funktion können auch Sozialpartner, Verbände oder Kammern übernehmen. Im weiteren Projektverlauf wurden von einzelnen Projekten zusätzliche Ansprachewege erfolgreich entwickelt. So waren sie auf Fachmessen und Fachtagungen präsent, und nutzten lokale Medien oder spezifische lokale Plattformen zur Ansprache der Adressaten und Zielgruppen. Einige Projekte griffen auf die BMBF-geförderte Kampagne „Lesen und Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt“ (mit Aktions-Tagen, Schautafel, Multimedia-Show) zurück, um darüber Betriebe, Unternehmen oder weitere Partner zu gewinnen. Andere Projekte initiierten eigene branchen- / domänenspezifische Ausstellungen (KOMPASS, BasisKom).

**Entwicklung einer gewinnenden Argumentationsstrategie für die Erstansprache:** Zentral für die Ansprache von Betrieben und Unternehmen scheint eine gewinnende Argumentationsstrategie zu sein, die im Vorfeld der Erstgespräche ausgearbeitet wurde. Die direkte und persönliche Kaltakquise erfolgte in den meisten Fällen mithilfe eines Telefongesprächs. Hier scheinen die ersten drei bis fünf Minuten besonders relevant zu sein: in diesem Zeitfenster sollten Projektziel, betrieblicher Nutzen und mögliche Ergebnisse kurz und klar dargestellt werden. Insbesondere die Hervorhebung des betrieblichen Nutzens des Projektvorhabens sollte nachvollziehbar herausgestellt werden (s. hierzu auch Abschnitte 5.3.1 und 5.3.5).

Ein Projekt erweckt dann Interesse, wenn die Projektergebnisse und -produkte die Arbeit des Betriebs / des anvisierten Partners erleichtern, ihm besondere Vorteile verschaffen und / oder für bestehende Probleme Lösungen anbieten. Welche Argumente im konkreten Fall besonders überzeugend wirken, lässt sich möglicherweise erst im Gespräch konkretisieren (Einfühlungsvermögen). So überzeugt in einem Fall der Verweis auf den Fachkräftemangel und in einem anderen Fall die Frage, inwiefern die Kommunikation unter den Kollegen an der Basis gut gelingt. Grundvoraussetzung sind erstens genaue Recherchen und Kenntnisse über den angesprochenen Betrieb

und zweitens der Bedingungen der Branche sowie der möglichen Qualifikationsbedarfe und Probleme in einem bestimmten Berufsfeld (ABC).

Projekte sollten sich im Rahmen der Ansprache ihre Rolle als Dienstleister bewusst machen und gleichzeitig partizipative Formen der Zusammenarbeit mit den Betrieben etablieren. Zudem ist es sinnvoll, soweit es möglich ist, die konkreten betriebspezifischen Bedarfe in den Kursen und bei der Kursdurchführung zu berücksichtigen. Ein Vorteil kann die Entwicklung von Kurzzeitformaten sein, wenn Betriebe keine langfristigen Verpflichtungen eingehen wollen. Verdeutlicht wird dies durch folgendes Zitat einer Unternehmensvertreterin bzw. eines Unternehmensvertreters aus einer der Fallstudien:

*„Die [modulare Ausgestaltung des Angebotes, Anm. der Autoren] ist super, weil wenn man den Führungskräften gesagt hätte, dass das Angebot über drei Jahre läuft, hätten die anders reagiert: ‚Wie, für drei Jahre soll der jetzt eine Woche rausgenommen werden?‘“ (Unternehmensvertreter/-in)*

Wichtig ist auch eine zeitliche und inhaltliche Flexibilität und Ausdauer bei der Ansprache von Betrieben. Vereinzelt berichteten Projekte, dass die Gewinnung von Betrieben mehrere Monate in Anspruch nahm und zahlreiche Treffen notwendig waren (Herausforderung für das Zeitmanagement; s. Abschnitt 5.3.1). Im Fall einer Zusage ist es günstig, möglichst kurzfristig die nächsten verbindlichen Projektaktivitäten in die Wege zu leiten.

Vergleicht man die Ansprache und Gewinnung von Betrieben über den gesamten Förderschwerpunkt hinweg, zeigt sich, dass Weiterbildungsträger im Gegensatz zu Volkshochschulen im Vorteil sind, da sie zumeist etablierte Zugänge zu Betrieben besitzen. Es zeichnet sich ab, dass erfolgreiche Projekte an dieser Stelle Kooperationen zwischen Weiterbildungsträgern (Zugang zur Wirtschaft / etablierte Zusammenarbeit mit Betrieben) und Volkshochschulen (zentraler Experte für Alphabetisierung und Grundbildung) eingehen.

#### *Herausforderungen*

- Die Ansprache der Betriebe als Projektpartner bzw. Projektpartnerin stellt für Projekte eine besondere Herausforderung dar. Nicht alle Projekte hatten antizipativ Strategien entwickelt, wie sie Betriebe ansprechen und welche Ansprachewege sie nutzen wollten. Vereinzelt sind Projekte auch mit ihren Ansprachestrategien gescheitert oder ihre geplanten Strategien wurden durch Veränderungen auf der Makroebene negativ beeinflusst.
- Projekte berichteten zudem von regional sehr unterschiedlichen wirtschaftlichen Voraussetzungen, um Betriebe für die Grundbildungsarbeit gewinnen zu können. Kämpfen Betriebe um ihre Existenz oder sind große innerbetriebliche Umstrukturierungsprozesse geplant, bestehen kaum Chancen für eine Zusammenarbeit. In Abschnitt 5.3.1 wurde gezeigt, dass dies jedoch kein zwingender Mechanismus sein muss.
- Insbesondere die Gewinnung von kleinen Betrieben scheint schwierig. Dies wurde auch im Rahmen der zum Teil durchgeführten projektbegleitenden Evaluationen der Einzel- und Verbundprojekte bestätigt. So bestehen in kleinen Betrieben kaum Freistellungsmöglichkeiten aufgrund fehlender Personalkapazitäten, da generell wenige oder zu wenige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt sind. Darüber hinaus erscheinen bestimmte Branchen (Baugewerbe, Gastronomie, Helfertätigkeiten im gewerblichen Bereich) wenig zugänglich für Fortbildungen im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich (ABAG, ABC).

#### **6.4.2 Zusammenarbeit mit Betrieben sowie weiteren Institutionen und Einrichtungen**

Die Ausrichtung der Zusammenarbeit mit Betrieben kann je nach Projektschwerpunkt sehr heterogen gestaltet sein. Projekte, deren zentraler Handlungsschwerpunkt in der Entwicklung von Lehr-Lern-Formaten und Kursinhalten für die Zielgruppe der von funktionalem Analphabetismus Betroffenen besteht, unterscheiden sich in ihren konkreten betrieblichen Aktivitäten von Projekten, die überwiegend arbeitsplatzorientierte Grundbildungsangebote in Betrieben durchführen wollen oder deren zentraler Handlungsschwerpunkt in der Sensibilisierung und Schulung von Personalverantwortlichen und leitenden Angestellten liegt. Gleichwohl lassen sich grundlegende Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit von Betrieben und Unternehmen (sowie weiteren

engen Institutionen und Einrichtungen in der Lebenswelt der Zielgruppe) identifizieren. Sie beziehen sich überwiegend auf die Dimensionen *Projektmanagement*, *Kommunikation*, *Personal* und *Partner*.

Zu den Grundlagen einer erfolgreichen Zusammenarbeit mit Betrieben und weiteren engen Kooperationspartnern gehören (s. auch Abschnitt 5.3.1):

- 1. Gutes Projektmanagement / professionelle Kommunikation:** Eine gute Organisationsfähigkeit und eine professionelle Kommunikation gegenüber den Betrieben und Unternehmen scheinen die Basis einer guten Zusammenarbeit zu bilden. Hierzu gehört beispielsweise, dass frühzeitig und verbindlich betriebliche Projektaktivitäten angekündigt und eingeleitet werden. Die „Eigenzeiten“ des jeweiligen Unternehmens / der jeweiligen Organisation sind zweckmäßig zu berücksichtigen. So weisen Großunternehmen lange Entscheidungswege auf und Handwerksbetriebe unterliegen eventuell saisonal schwankenden Auftragslagen. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, den Projektverlauf durch Meilensteine für alle Beteiligten transparent zu machen. So sollte beispielsweise auf den zeitlichen Aufwand der Entwicklung und Erstellung betriebsspezifischer Kursinhalte hingewiesen werden, da hier möglicherweise betriebliche „Leerlaufzeiten“ entstehen. Insgesamt haben sich Formen des offenen Dialogs und partizipative Arbeitsweisen besonders bewährt. Grundsätzlich bedarf die Zusammenarbeit einer kontinuierlichen und teilweise zeitaufwändigen Kontaktpflege, die Rückkopplungsschleifen beinhaltet bezüglich der betriebs- und organisationsinternen Projektaktivitäten.
- 2. Konkrete Zielformulierung:** Eine konkrete Zielformulierung und Aufgabenverteilung begünstigt die Schaffung eines gemeinsamen verbindlichen Rahmens. Für Betriebe, Unternehmen und weitere Partnerorganisation wird so der Aufwand für das Projekt kalkulierbar. Es sollte berücksichtigt werden, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den kooperierenden Betrieben und Organisationen unter Umständen unter (hohem) Zeitdruck arbeiten. Zielformulierung und Aufgabenverteilung verdeutlichen Betrieben, Unternehmen und weiteren Partnerorganisationen, inwiefern sich Projekte als Dienstleister für arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung verstehen.
- 3. Einbindung von betrieblichen Akteuren auf unterschiedlichen Betriebsebenen:** Die Einbindung von Multiplikatoren auf allen Ebenen erfolgt durch regelmäßige Gespräche (beispielsweise mit der Unternehmensleitung und dem Betriebsrat) sowie durch Sensibilisierungs- und Multiplikatorenveranstaltungen. Eine breite Verankerung hat den Vorteil, dass bei Personalfuktuation der Rückhalt im Betrieb weiterhin gewährleistet ist und dass bei unvorhersehbaren Hindernissen eine frühzeitige Anpassung und Steuerung seitens des Projekts möglich wird.
- 4. Entwicklung betriebsspezifischer Angebote:** Es hat sich gezeigt, dass der Entwicklung betriebsspezifischer Angebote eine zentrale Rolle in der Zusammenarbeit mit Betrieben zukommt. Sie bringen häufig überhaupt erst den konkreten Nutzen für die Betriebe wie auch für die Betroffenen zur Geltung. Betriebsspezifische Angebote zu entwickeln bedeutet, sie nicht nur inhaltlich, sondern auch zeitlich an die betrieblichen Rahmenbedingungen anzupassen. Kurzformate scheinen dabei für Betriebe wie auch für lernungsgewohnte Teilnehmende attraktiver zu sein (s. auch Abschnitt 5.3.3).
- 5. Vorrang ökonomischer Betriebsaktivitäten anerkennen:** Im Kontext einer partizipativen Zusammenarbeit und der Berücksichtigung betriebsspezifischer Bedarfe steht auch der Vorrang der ökonomischen Betriebsaktivitäten. Geschäftsprozesse, Produktionsbedingungen und die Abwicklung von Kundenaufträgen sind für Betriebe von existenzieller Bedeutung. Kurse und weitere Projektaktivitäten sollten idealerweise in diese Strukturen eingepasst werden. Dies kann für Kurszeiten und für die Anpassung von Angeboten eine hohe Flexibilität erfordern. Eine Strategie war die Entwicklung von kurzformatigen Kursangeboten, die eine realistische Abschätzung des benötigten Zeitaufwands ermöglichen und damit auch eine überschaubare Zeitplanung in Bezug auf Freistellungen und Einteilung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (ABAG).
- 6. Entstigmatisierung im Blick behalten:** Die Entstigmatisierung des funktionalen Analphabetismus erweist sich als ein kontinuierlicher Prozess des Aushandelns und der Auseinander-

setzung. Zentral scheint die Art und Weise zu sein, wie arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung kommuniziert und medial vermittelt wird. Hinsichtlich der Akzeptanz der arbeitsplatzorientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote seitens der Zielgruppe sind entstigmatisierende Kommunikations- und Vermittlungsformen von primärer Bedeutung. Möglicherweise ergeben sich Anknüpfungspunkte für die grundsätzliche Entwicklung einer positiven betrieblichen Lernkultur.

#### *Herausforderungen*

- Eine kontinuierliche Kontaktpflege wurde für die erfolgreiche Zusammenarbeit mit Betrieben als zielführend angesehen. Dazu gehörten regelmäßige informelle Gespräche, Informations- und Feedbackgespräche mit der Betriebsführung, dem Betriebs- oder Personalrat und weiteren wichtigen betrieblichen Akteuren und / oder Multiplikatoren. Diese Kontaktpflege kann, insbesondere wenn mehrere Betriebe für eine Zusammenarbeit gewonnen wurden, sehr zeit- und aufwändig sein.
- Die Projekte berichten häufiger, dass sie auf betriebsbedingte Hindernisse bei der Kursumsetzung gestoßen sind. So zeigte sich oftmals nur ein begrenztes betriebliches Engagement hinsichtlich der Freistellung von Teilnehmenden für die Kurse. Das wirkt sich u.a. auf den zeitlichen Rahmen der Kurse aus, wenn beispielsweise unterschiedliche Schichtdienste berücksichtigt werden mussten. In Einzelfällen wollten Betriebe nur bei erfolgreicher Kursteilnahme die Zeit entsprechend vergüten.
- Betriebe arbeiten unter wirtschaftlichem Druck. So ist zu erklären, dass alle geplanten Kurse von einem Tag auf den anderen ausfielen, wenn beispielsweise bei Schneeeinfall alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für den städtischen Räumungsdienst gebraucht wurden. Ähnliches gilt für Arbeitstreffen oder für Multiplikatorenschulungen. Insbesondere KMU arbeiten häufig unter großem Zeitdruck.
- In der Zusammenarbeit mit großen Betrieben gilt es, längere Entscheidungswege, über mehrere Ebenen, mit zu berücksichtigen.
- Bezüglich der Entstigmatisierung berichten Projekte, dass sie durchaus wiederkehrend Überzeugungsarbeit auf unterschiedlichen betrieblichen Ebenen leisten müssen. Stigmatisierende Effekte können sich beispielsweise bei der Bezeichnung der Maßnahmen und Kurse sowie im betrieblichen Umgang mit der Zielgruppe zeigen. Einerseits werden Begrifflichkeiten wie „funktionaler Analphabetismus“, „die Analphabeten“, „Alpha-Kurse/Kurse zum Schreiben lernen“ im Rahmen der betrieblichen Umsetzung als dysfunktional betrachtet, was auch durch die projektbegleitenden Evaluationen gezeigt wurde. Andererseits muss im Rahmen (betriebsbezogener) Öffentlichkeitsarbeit die Problematik des funktionalen Analphabetismus auch klar benannt werden können.

### **6.4.3 Schulung und Sensibilisierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren**

Ein Ziel des Förderschwerpunkts war es, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Betrieben und Unternehmen, in der Arbeitswelt sowie im Alltag der Betroffenen zu sensibilisieren und zu schulen, bezüglich der Thematik Alphabetisierung und Grundbildung als (betriebliches) Weiterbildungsthema und um zielgruppengerechte Hilfestellungen und Lösungsansätze zu implementieren und zu etablieren. In diesem Kontext zeigt sich, dass viele Projekte die Arbeit mit Multiplikatoren nicht nur dafür genutzt haben, über Alphabetisierung und Grundbildung zu informieren, den Nutzen entsprechender Kursangebote darzulegen sowie weitere Hilfestellungen und Lösungen vorzustellen. Die Projekte nutzten die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren insbesondere zur Zielgruppenansprache in den Betrieben und Organisationen. Eine Aufgabe, auf welche die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren gezielt vorbereitet werden müssen (s. auch Abschnitt 5.3.3).

Insgesamt haben die Projekte unterschiedliche Formate zur Sensibilisierung und Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren entwickelt, die grob in zwei Kategorien unterteilt werden können:

1. **Sensibilisierungs- und Informationsveranstaltungen:** Diese Veranstaltungen wiesen zumeist einen geringen zeitlichen Umfang auf. Inhaltlich bezogen sie sich auf Vermittlung von

Wissen zur Problematik des funktionalen Analphabetismus, die Darstellung von Perspektiven und Lösungsansätzen sowie das Erkennen und Einschätzen von Grundbildungsbedarfen.

2. **Schulungen und Workshops:** Diese Veranstaltungen umfassten bis zu zwei Schulungstage. Sie hatten zum Ziel, nicht nur Kenntnisse zu vermitteln, sondern es Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu ermöglichen, spezifische Handlungsstrategien zu entwickeln. Im Fokus standen beispielsweise Ansprache- und / oder Beratungsstrategien, die Entwicklung betriebs- und organisationsspezifischer Materialien oder auch die Entwicklung von Strategien für betriebsbezogene Unterstützungsmaßnahmen.

Nicht immer wurden Veranstaltungen für Multiplikatoren als separate Angebote durchgeführt. Sie fanden u.a. im Kontext von Mitarbeiterbesprechungen / Teamsitzungen und anderen betrieblichen Veranstaltungen statt. Darüber hinaus wurden auch Schulungen als Teilmodule konzipiert, die sich in bestehende Weiterbildungs- und Schulungsmaßnahmen integrieren ließen, etwa im Rahmen von Meisterfortbildungen oder Personal- und Betriebsräteschulungen. Letzteres bietet für die Fortführung dieser Angebote durchaus gute Chancen. Grundsätzlich ist es auch hier von Vorteil, die Inhalte betriebspezifisch / organisationsspezifisch bzw. branchenorientiert aufzubereiten.

Bezüglich der Ansprache von Betroffenen über Multiplikatoren gelten insbesondere folgende Aspekte und Faktoren erfolgsversprechend. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren benötigen:

1. Wissen und Kenntnisse über die Problematik des funktionalen Analphabetismus, um Betroffene erkennen zu können und um ein Verständnis für ihre Situation entwickeln zu können;
2. Strategien für eine persönliche Ansprache und zur Schaffung eines vertrauensvollen Rahmens;
3. Informationen zu den (arbeitsplatzorientierten) Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungsangeboten, um sehr konkret auf den individuellen Nutzen verweisen zu können bzw. die Rahmenbedingungen der Angebote erläutern zu können (Abbau von individuellen Hemmschwellen);
4. Eine motivierende und unterstützende Haltung, um Betroffene für eine Teilnahme zu gewinnen. Hier wird teilweise auch von einem sanften Druck gesprochen. Inwiefern ein sanft gemeinter Druck jedoch persönlich als starker Druck wahrgenommen wird, wäre eine zu diskutierende Frage;
5. Verständnis und Kommunikationsstrategien zur konsequenten Vermeidung von Stigmatisierungen. So sollte beispielsweise nicht von Alphabetisierungskursen sondern von Weiterbildungen gesprochen werden.

Vereinzelt wurde die betriebs- bzw. organisationsbezogene Ansprache der Zielgruppe durch weitere Aktivitäten oder mediale Aktionen flankiert: Es wurden betriebsinterne Plakatausstellungen initiiert; es wurde mit einzelnen Plakaten, Flyern oder Postkarten an besonders frequentierten (betrieblichen) Orten für Kursangebote geworben; Projekte waren auf Betriebsfesten präsent oder haben durch separate Informationsveranstaltungen über die Kursangebote informiert; Projekte nutzten die Kampagne „Lesen und Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt“ für lokale Aktionen. Wurden bereits betriebsinterne Kurse angeboten, konnte auch Mund-zu-Mund-Propaganda durch Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur Gewinnung von weiteren Interessierten beitragen.

#### *Herausforderungen*

- Eine Herausforderung, die sich im Rahmen der Fallstudien zeigte, war, dass sich die Ansprache der Betroffenen über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in einigen Fällen mühsam gestaltete oder nur zu moderaten Erfolgen hinsichtlich der Teilnahme an Kursangeboten führte. Vereinzelt finden sich dafür folgende Hinweise auf mögliche Ursachen:
  - Es konnte kein vertrauensvoller, persönlicher Rahmen für die Ansprache aufgebaut werden;
  - Betroffene fühlten sich unter Druck gesetzt;
  - Betroffene erkannten keinen persönlichen Nutzen in der Teilnahme;
  - Betroffene wollten alles unverändert lassen / scheuten Veränderungen;
  - Multiplikatorinnen und Multiplikatoren trafen eine selektive Vorauswahl, in dem sie nur Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ansprachen, bei denen sie vermuteten, dass sie genügend Engagement für die Kursdurchführung aufbringen;

- Aufgrund zu hoher Arbeitsbelastung wurde von Seiten der angesprochenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Kursteilnahme abgelehnt;
- Vereinzelt berichten Projekte von einer mühsamen Gewinnung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bzw. Schwierigkeiten in der Terminierung der Multiplikatorenschulungen. Als Gründe werden u.a. hohe Arbeitsbelastungen, Hemmungen bezüglich der Ansprache der Thematik bei Kolleginnen und Kollegen oder auch fehlendes Verständnis für die Problematik angegeben.

Ungeachtet dessen zeigen einzelne Projekte, dass Multiplikatorenschulungen durchaus auf ein hohes Interesse stoßen können und eine Zielgruppenansprache über geschulte Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zielführend sein kann. So wurde beispielsweise im Rahmen der Projekte *CurVe* und *ABAG* von einer starken Nachfrage nach Multiplikatorenschulungen berichtet, insbesondere durch Akteure, die in Kontakt mit Betroffenen stehen (z.B. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Jobcentern).

Darüber hinaus lässt die Datenbasis der qualitativen fallvergleichenden Analyse keine Aussagen zu, inwiefern Projekte geeignete, d.h. erfolgreiche Multiplikatoren, für ihre Aufgabenstellungen und Zielsetzungen gewinnen konnten.

#### **6.4.4 (Weiter-)Entwicklung von Lehr-Lern-Formaten**

Insgesamt zwei Drittel der Projekte haben angegeben, Lehr-Lern-Materialien und Konzepte modifiziert bzw. neu entwickelt zu haben (s. Abschnitt 5.3.3).

Die (weiter-)entwickelten Lehr-Lern-Formate geben Aufschluss darüber, welche Strategien und Vorgehensweisen für die Projekte bei der Entwicklung und Erstellung von Lehr-Lern-Material und Konzepten handlungsrelevant waren. Bei genauer Betrachtung unterscheiden sich die Lehr-Lern-Formate hinsichtlich ihres inhaltlichen Bezugs auf Arbeitstätigkeit und Beruf, ihrer didaktisch-methodischen Ausrichtung sowie ihrem Sozial- und Zeitbezug. Die folgende Tabelle 7 gibt einen Überblick über die Zuordnung der Formate (Unterrichtskonzepte und Lehr-Lern-Materialien), die im Rahmen des Förderschwerpunkts entwickelt, modifiziert und eingesetzt wurden.

**Tabelle 7: Übersicht Lehr-Lern-Formate (Beispiele)**

Inhaltliche Orientierung	Methodisch-didaktische Ausrichtung	Sozialbezug	Zeitbezug
<p><b>Arbeitsplatz / Betrieb</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deutsch für die Arbeit in der Großküche</li> <li>• Aufmaß und Arbeitsdokumentation für den Bau</li> </ul> <p><b>Berufsausbildung (Beruflichkeit)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualifizierungsmaßnahme zur / zum Pflegediensthelferin und -helfer</li> </ul> <p><b>Arbeitswelt allgemein</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewerbungsgrundlagen</li> <li>• Gehaltszettel lesen</li> </ul> <p><b>Lebensweltbezug</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Mein Geld, mein Konto“</li> </ul>	<p><b>Komplexe Lehr-Lern-Konzepte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pflegebasisqualifizierung</li> </ul> <p><b>Übung und Training</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokumentation von Verkehrsunfällen</li> <li>• Ausfüllen betriebsinterner Formulare</li> </ul> <p><b>Persönlichkeitsbildung/sozialpädagogische Hilfen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stärkung von Selbstwirksamkeit / Selbstbewusstsein</li> <li>• Förderung Selbstreflexion / Selbstlernfähigkeiten</li> <li>• begleitende Beratung und sozialpädagogischen Hilfen</li> </ul>	<p><b>Einzelcoaching</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensivangebote für ein bis zwei Teilnehmer/-innen</li> </ul> <p><b>Betriebsinterne Angebote</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurse finden im engen oder weiteren kollegialen Kreis statt</li> </ul> <p><b>überbetriebliche/branchen- bzw. themenbezogene Angebote</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnehmende kommen aus unterschiedlichen Betrieben / Kontexten; auch erwerbslose Teilnehmende</li> </ul>	<p><b>Kurzformate</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativ unterschiedliche Umfänge von bspw. 10UE, 30UE oder 80UE</li> </ul> <p><b>Kombinierbare Module</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhaltlich aufeinander aufbauende oder thematisch unterschiedliche Kurzformate, die manchmal in einem größeren Zusammenhang stehen</li> </ul> <p><b>Langzeitformate</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maßnahmen die mehrere Monate umfassen</li> </ul>

Am häufigsten konzentrierten sich Projekte hinsichtlich der *inhaltlichen Ausrichtung* von Lehr-Lern-Formaten auf konkrete betriebspezifische Arbeitsplätze. Entsprechende Angebote wurden zumeist als Kurzformate oder kombinierbare Module durchgeführt. Vereinzelt wurden auch Formate entwickelt, die sich an Berufsausbildung und Beruflichkeit orientieren bzw. eine Brücke in eine formale Berufsausbildung bilden können.

Exemplarisch hierfür steht die zertifizierbare Qualifizierungsmaßnahme zum Pflegediensthelfer / zur Pflegediensthelferin, die als Langzeitformat von einem Jahr in einer Kombination aus praktischem und theoretischem Unterricht nachholende Grundbildung mit arbeitsplatznaher Fachqualifizierung verbindet (Projekt KOMPASS). Darüber hinaus haben sich Projekte inhaltlich an allgemeinen Arbeitsweltthemen ausgerichtet. Sie setzen sich beispielsweise mit Stellenausschreibungen, dem Bewerbungsprozess oder der Rolle als Arbeitnehmerin und Arbeitnehmer auseinander. Da der Förderschwerpunkt nicht allein die Orientierung auf Arbeitsplätze und Betriebe beinhaltet, finden sich auch Angebote, die einen starken lebensweltlichen Bezug aufweisen. Hervorzuheben ist hier die Konzeptionierung finanzieller Grundbildung, in dessen Rahmen auch Kurzzeitformate erprobt wurden, die sich an einem entsprechenden Kompetenzmodell orientieren.

Unter *didaktisch-methodischen Gesichtspunkten* lassen sich komplexe Lehr-Lern-Formate von Übungs- und Trainingsformaten unterscheiden. Vereinzelt finden sich Hinweise auf Gestaltungsmodi, die Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung fokussieren. Flankierend zu tätigkeitsbezogenen Inhalten hatten nicht wenige Projekte auch persönlichkeitsbildende Inhalte zum Ziel (z.B. Selbstbewusstsein / Selbstwirksamkeit stärken; die eigenen Stärken zu erkennen; individuelle Lernstrategien entwickeln). Ebenso boten knapp die Hälfte der Projekte ergänzende sozialpädagogische Beratungen und Hilfen an (s. Abschnitt 5.3.5). Die Relevanz persönlichkeitsbildender Inhalte ist – nach Aussagen vieler Praktiker – im Kontext der Zielgruppe nicht zu unterschätzen. Diese nehmen häufig Bezug auf die tief verankerten individuellen Lernblockaden und defizitären Selbstbilder der Zielgruppe, die u.a. aus langjährigen negativen Lernerfahrungen in Bildungsinstitutionen resultieren. Dieser Ansatz wurde aus den Praxiserfahrungen der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit heraus entwickelt und hat sich etabliert. Teilnehmerinnen und Teilnehmer

befinden sich häufig in multiplen Problemlagen, sie müssen zum Teil erst in die Lage versetzt werden, sich wieder auf informelles oder formales Lernen einlassen zu können.

Hinsichtlich des *Zeitbezugs* scheint es einen gewissen Lerneffekt im Rahmen des Förderschwerpunkts gegeben zu haben: Das Stundenvolumen pro Kurs verringerte sich im Verlauf der Projektphasen. Kurzformate und kombinierbare Module haben Vorrang (s. Abschnitt 5.3.5). Sie sind besonders vorteilhaft, da sie besser in betriebliche Abläufe integrierbar sind und Betriebe zunächst nur kurzfristige Verbindlichkeiten eingehen müssen. Ferner wirken sie für die Teilnehmenden weniger bedrohlich. Niedrigschwellige Angebote zeichnen sich u.a. durch ihre Kurzformate aus, sie finden möglichst in betrieblichen Räumen bzw. im lebensweltlichem Kontext in bekannten, von den potenziellen Teilnehmenden bereits frequentierten Räumen statt. Sie kennzeichnet eine erhöhte Anwendungsorientierung; für die Teilnehmenden wird der Nutzen der Kurse unmittelbar deutlich.

Zur *Generierung von Inhalten* für die (arbeitsplatzbezogenen) Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse wurde folgendermaßen vorgegangen:

- Gespräche (die nicht näher charakterisiert werden können), strukturierte Befragungen oder leitfadengestützte Interviews mit Vorgesetzten / Personalverantwortlichen und vereinzelt; auch Kollegen und Kolleginnen bzgl. der Anforderungen an konkreten Arbeitsplätzen
- Betriebsbegehungen und Arbeitsplatzbesichtigungen;
- systematische Arbeitsprozessanalysen mit bewährten Instrumenten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik;
- Begutachtung oder systematische Analysen bestehender Konzepte, Curricula und Materialien;
- Vereinzelt wurde auch die Zielgruppe an der Entwicklung und Auswahl der Inhalte bzw. Kursgestaltung beteiligt (Partizipation);

Die meisten Formate, die im Förderschwerpunkt (weiter-)entwickelt und erprobt wurden, richten sich an Betriebsangehörige mit Erstsprache Deutsch sowie mit Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache. Nur vereinzelt wurden Materialien und Konzepte (weiter-)entwickelt und erprobt, die sich allein auf Alphabetisierung und Grundbildung im Kontext von Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache konzentrieren: Bei der Arbeit in Moscheen (ABCami), bei der Arbeit mit arbeitsorientierten Portfolios für Migrantinnen und Migranten (Alphaportfolio), bei der arbeitsplatzorientierten Arbeit mit Migrantinnen und Migranten mit Arbeitserlaubnis (Alphamar 2). Zusätzlich finden sich vereinzelt arbeitsplatzorientierte Konzepte, die sich an erwerbslose Teilnehmende richten und explizit auf eine Integration in den ersten Arbeitsmarkt abzielen (Ich kann, GRUBIN, Perspektive, KOMPASS).

Mit Blick auf die Ausrichtung der Lehr-Lern-Formate an den *a-Levels* (vgl. Grotluschen 2012) lässt sich im Möglichkeitsrahmen dieser Evaluation und mithilfe der Monitoringdaten des DLR-PT festhalten, dass überwiegend Formate für die Level drei und vier entwickelt worden sind (s. Abschnitt 5.3.5). In diesem Zusammenhang ist jedoch anzumerken, dass arbeitsplatzorientierte Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote kaum eine Eingrenzung auf bestimmte *a-Level* vornehmen können, da sie immer die individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer in einem Betrieb berücksichtigen müssen.

Mithilfe der fallübergreifenden Analyse sowie den vorliegenden qualitativen Daten des gesamten Förderschwerpunkts lässt sich zeigen, dass nahezu keine Alphabetisierungsangebote, d.h. explizit als Schreib- und Lese-Kurse bezeichnete Veranstaltungen, durchgeführt wurden. Damit wurde eine in zahlreichen wissenschaftlichen Studien belegte Erkenntnis, dass die Zielgruppe bei reinen Alphabetisierungskursen eher Stigmatisierung, Misserfolg, Versagen fürchteten und solche Kursformate nicht angenommen werden, nahezu uneingeschränkt berücksichtigt.

Eine Klassifizierung der Formate des Förderschwerpunkts hinsichtlich ihrer Ausrichtung an Kriterien für das Lehren und Lernen in der Alphabetisierung und Grundbildung kann hier ebenso wie eine Beurteilung bezüglich Lehr-Lern-Paradigmen der Berufs- und Weiterbildung sowie der erwachsenengerechten Bildung nicht geleistet werden und ist weiteren Analysen vorbehalten.

### *Herausforderungen*

- Im Rahmen der Entwicklung und Erarbeitung von Lehr-Lern-Materialien und Unterrichtskonzepten erwies sich Zeit häufiger als kritischer Faktor. Diese Aufgaben erwiesen sich als wesentlich zeitaufwändiger als geplant. Dabei müssen folgende Arbeitsprozesse durchlaufen werden:
  1. Aus konkreten betrieblichen Geschäftsprozessen heraus müssen zunächst (schrift-) sprachliche Anforderungen der Zielgruppe identifiziert werden.
  2. Diese Anforderungen werden in ein Curriculum, in Lehr-Lern-Inhalte und Konzepte transferiert.
  3. Anschließend können Materialien für Lernende und Lehrende entwickelt werden, die den Lernbedarfen der Zielgruppe berücksichtigen (leichte Sprache, hohe kommunikative Elemente, situative Ansätze usw.).
- Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung kann grundsätzlich als eine anspruchsvolle Kombination betrachtet werden: Hier wird der Schriftspracherwerb kombiniert mit tätigkeitsspezifischen Inhalten, die zunächst im betrieblichen Kontext identifiziert werden müssen. Hinzu kommen zielgruppenspezifische Lernbedarfe, die sich an den individuell sehr verschiedenen schriftsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, an ihren grundlegenden Lernvoraussetzungen und individuellen Lernblockaden orientieren müssen.

### **6.4.5 Durchführung von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen**

Die meisten Projekte im Förderschwerpunkt erhoben – wie in der etablierten Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis üblich – zu Beginn der Kurse im Rahmen von Erstberatungs- oder Informationsgesprächen grundlegende Basiskompetenzen der Teilnehmenden (Kurzfragebögen, Kurzinterviews; siehe hierzu die Sonderauswertung „Diagnostik“ im Anhang B2). Sie dienten in den meisten Fällen der Vorbereitung der Lehrkräfte. Vereinzelt wurden sie auch genutzt, um homogene Lerngruppen zu organisieren. In Einzelfällen erfolgte an dieser Stelle auch eine eingehende Diagnostik und Anamnese, insbesondere wenn der Fokus der Projekte auf einer intensiven sozialpädagogischen Begleitung der Teilnehmenden lag (z.B. Projekt Alpha Netzwerk).

Einige Projekte haben für die Durchführung der Kurse auf Dozentinnen und Dozenten zurückgegriffen, mit denen bereits eine Zusammenarbeit bestand oder sie haben organisationsinterne Dozentenpools genutzt. Andere Projekte mussten für die Umsetzung der arbeitsplatzorientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse zunächst geeignete Lehrkräfte rekrutieren, wobei einige Projekte Schwierigkeiten in der Akquise geeigneten Lehrpersonals hatten. In diesem Kontext ist auch der beträchtliche Umfang an Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte zu betrachten (s. Abschnitt 5.3.4). Mehrheitlich arbeiteten Lehrkräfte im Rahmen der Projekte auf Honorarbasis, wobei einige Projekte in der günstigen Lage waren, höhere Honorare zu zahlen als dies grundsätzlich in der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis möglich ist.

Dabei ist – analog zur Entwicklung und Erstellung von Lehr-Lern-Material und Konzepten – die Durchführung von arbeitsplatzorientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen anspruchsvoll, da Grundbildungskompetenzen kombiniert werden müssen mit arbeitsplatzbezogenen bzw. betriebs- und branchenbezogenen fachlichen Kompetenzen. Um diesen Spagat bewältigen zu können, wurden in erfolgreichen Projekten Lehrkraft-Tandems gebildet – bestehend aus einer Lehrkraft für Alphabetisierung und Grundbildung sowie einer fachlich ausgebildeten Lehrkraft – oder es wurden andere Formen für einen intensiven kollegialen Austausch zwischen Fachpersonal / Fachdozenten und -dozentinnen sowie Lehrkräften der Alphabetisierung und Grundbildung etabliert.

Diesem kollegialen Austausch wird eine besondere Relevanz für das Gelingen der Kurse beigemessen, da sich Expertisen aus zwei unterschiedlichen Arbeitsfeldern gewinnbringend ergänzen. Über die didaktisch-methodischen und inhaltlichen Anforderungen hinaus mussten Lehrkräfte auch zeitlich flexibel und mobil sein. Einerseits fanden Kurse vor oder nach den Betriebsschichten statt, d.h. in den frühen Morgenstunden oder späten Abendstunden. In Einzelfällen wurden Termine für jede Kurseinheit neu festgelegt. Lehrkräfte mussten für die Durchführung in unterschiedlichen Betrieben jeweils verschiedene Betriebsstätten aufsuchen.

Erfolgreiche Projekte arbeiteten während der Kursdurchführung eng mit den Lehrkräften zusammen. Sie holten sich regelmäßig Rückmeldungen ein, initiierten und begleiteten den kollegialen Austausch, modifizierten Kurskonzepte und -material. Einige Projekte wurden durch begleitende Evaluationen in der Überprüfung ihrer Lehr-Lern-Formate unterstützt bzw. führten selbsttätig Evaluationen und Maßnahmen zur Überprüfung des Lehr-Lern-Materials durch (s. Sonderauswertung „Evaluationen“). Während der Kursdurchführung erscheint eine regelmäßige Kontaktpflege und Rückkopplung in die Betriebe und Unternehmen (Betriebsleitung, Personal- oder Betriebsrat, Personalverantwortliche und weitere Multiplikatoren) sinnvoll. Erfolgreiche Projekte arbeiten mit Kurzfragebögen für Teilnehmende (z.B. Lernsituation, Lernberatung, Transfer), Lehrkräften (Gruppenmerkmale, Resonanz zu Inhalten und Material, Lernfortschritten) und direkten Vorgesetzten (z.B. Effekte auf die Arbeit).

#### *Herausforderungen*

- Eine Herausforderung im Rahmen der Durchführung von Kursen bezieht sich auf das Zeitmanagement: Erstens im Hinblick auf die zur Verfügung gestellte Zeit für die Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse in den Betrieben (Schichtarbeit; unterschiedliche Dienstbeginne; Durchführung an verschiedenen Betriebsstätten); zweitens bezüglich der Begleitung und Beratung der Lehrkräfte sowie der zeitlichen Planung und Koordinierung des kollegialen Austauschs; drittens musste auch Zeit für die betriebliche Kontaktpflege und Rückkopplungsaktivitäten eingeplant werden (s. hierzu auch Abschnitt 5.3.1).
- Projekte standen auch vor der Herausforderung, genügend qualifizierte Lehrkräfte für ihre Kursarbeit zu finden. Immer wieder mussten Lehrkräfte zunächst für ihre Arbeit in den Kursen geschult werden. Wobei im Rahmen der Projektarbeit zumeist nur Kurzqualifikationen durchgeführt wurden (s. hierzu Abschnitt 5.3.4).
- Nicht immer fanden Projekte zweckmäßige und ertragreiche Lösungen für den Spagat zwischen Expertise für die Vermittlung von fachlichen Inhalten und Expertise für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit.

### **6.4.6 Initiierung von und Zusammenarbeit in Netzwerken**

Ein übergeordnetes Ziel des Förderschwerpunkts war es, Unternehmen sowie wirtschaftliche und gesellschaftlich relevante Akteure auch auf makrostruktureller Ebene in die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit einzubinden, sie für die Thematik zu sensibilisieren sowie regionale Netzwerkstrukturen zu schaffen. Hierdurch sollte das Thema Alphabetisierung und Grundbildung in die breite / regionale Öffentlichkeit getragen und in bestehenden (z.B. kommunalen) Strukturen verankert werden.

Wie in Abschnitt 5.3.6. aufgeführt, haben die Projekte auf unterschiedlichen Ebenen Netzwerke mit regionalem und / oder inhaltlichen Bezug initiiert oder sind bestehenden Netzwerken beigetreten. Zum einen wurden bestehende (regionale / lokale / bundesweit agierende) Netzwerke für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit geöffnet bzw. sensibilisiert. Der Dokumentenanalyse nach zu urteilen handelte es sich dabei häufig um regionale Netzwerke oder Runde Tische in den Bereichen Grundbildung, Lebenslanges Lernen oder Arbeitsmarktintegration. Sie dienten in der Regel dem Erfahrungsaustausch und / oder der gegenseitigen Information und leisteten einen Beitrag zur Koordinierung der Aktivitäten verschiedener Akteure. Zum anderen wurden durch die Projekte lokale und regionale Netzwerke für die Alphabetisierung und Grundbildungsarbeit initiiert. In diesen Fällen waren die Projekte als aktiver Akteur für die Gründung / Mitgliederwerbung, Struktur, Moderation und Steuerung verantwortlich (s. Tabelle 8).

Daneben wurden in einer relevanten Anzahl von Fällen temporäre, projektbezogene Netzwerke in Form von Steuerungsgruppen oder Projektbeiräten installiert (s. Tabelle 8). Diese sollten dazu dienen, die Projektaktivitäten mit bestehenden Akteuren und Infrastrukturen zu vernetzen und das jeweilige Projekt durch Diskussion von Projektfortschritten und Herausforderung konstruktiv-kritisch zu begleiten. Zudem konnten sich die Projekte durch die verschiedenen Akteure in der Steuerungsgruppe oder im Projektbeirat wichtige Expertise und Kontakte aus der Praxis sichern sowie relevante lokale / regionale Entscheidungsträger einbinden. In einigen Fällen wurden die Steuerungsgruppen oder Projektbeiräte bereits vor Projektbeginn gegründet und unterstützten

die Entwicklung der Vorhabensbeschreibung. Mit einer strategischen Auswahl der Mitglieder der Steuerungsgruppen und Projektbeiräte nach ihrer Verbandsstruktur und fachbezogenen Vernetzung konnte des Weiteren der Transfer der Projektergebnisse und -produkte unterstützt und zur Nachhaltigkeit beigetragen werden (s. hierzu auch Abschnitt 5.4). Die Beiräte und Steuerungsgruppen wurden auch für die konzertierte Öffentlichkeitsarbeit genutzt (beispielsweise durch Nutzung der organisationseigenen / -internen Medien der Beirats- oder Steuerungsgruppenmitglieder). Darüber hinaus kann eine Steuerungsgruppe oder ein Projektbeirat auch als Basis für die Initiierung eines externen, regional / lokal verankerten Netzwerkes für Alphabetisierung und Grundbildung dienen.

In den meisten Steuerungsgruppen und Projektbeiräten waren die relevantesten Multiplikatoren (s. hierzu auch Abschnitt 5.3.2), d.h. Kammern, Verbände, Gewerkschaften, Agenturen für Arbeit und Jobcenter vertreten. Ergänzend umfassten die Steuerungsgruppen und Projektbeiräte andere zentrale Anbieter in der Region (z.B. Volkshochschulen), Akteure aus der Wissenschaft (z.B. Universitäten) sowie Akteure aus der Kommunal-, Landes- oder Bundesverwaltung. Zum Teil waren auch einzelne Unternehmen oder Personalverantwortliche selbst Mitglieder. In den Steuerungsgruppen und Projektbeiräten der Projekte des Praxisfelds 3 waren auch Akteure mit besonderem Zielgruppenbezug (z.B. Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V., Bundesarbeitsgemeinschaft für Straffälligenhilfe) vertreten. Die projektbezogene Steuerungsgruppen und Projektbeiräte tagten meist jährlich oder halbjährlich.

Als weiteres Beispiel für eine Gründung temporärer Netzwerke dienen die Dozentenpools, die unter anderem durch die Projekte *SESAM* und *RAUS* entwickelt wurden. Durch diese Formate sollen Lehrkräfte mit einer besonderen Kombination von Kenntnissen und Kompetenzen landes- bzw. bundesweit miteinander vernetzt werden.

**Tabelle 8: Formen der Netzwerkarbeit im Förderschwerpunkt**

Lfd. Nr.	Formen der Netzwerkarbeit	Aufgaben	Beispiele aus dem Förderschwerpunkt
1	<b>Sensibilisierung</b> und <b>Öffnung</b> bestehender Netzwerke	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilisierung bestehender Netzwerke</li> <li>• Implementierung der Alphabetisierung und Grundbildung als Weiterbildungsthema in der Region</li> <li>• Nutzung von Synergieeffekten, regionaler Austausch, Ressourcengenerierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beitritt zu Netzwerken oder Runden Tischen zu den Themen Grundbildung, Lebenslanges Lernen oder Arbeitsmarktintegration</li> <li>• Zusammenarbeit mit „Lernen den Regionen“, Bundesarbeitsgemeinschaften, Stadtteilkonferenzen</li> </ul>
2	<b>Initiierung</b> regionaler / lokaler Netzwerke für die Alphabetisierung und Grundbildungsarbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilisierung relevanter regionaler Akteure</li> <li>• Implementierung der Alphabetisierung und Grundbildung als Weiterbildungsthema in der Region</li> <li>• Schaffung von Synergieeffekten, regionalem Austausch, gemeinsame Ressourcengenerierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründung von Netzwerken oder Runden Tischen als Verbands-träger / regionaler Experte für Grundbildungsarbeit</li> <li>• Teilweise in kooperativer Zusammenarbeit mit der Einrichtung von regionalen Grundbildungszentren</li> </ul>
3	<b>Gründung temporärer Netzwerke</b> zur Unterstützung der projekteigenen Aufgaben und Zielstellungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beratung und Begleitung der Projekte</li> <li>• Vorbereitung strategischer Projektaktivitäten</li> <li>• Kooperation/Austausch mit Akteuren der Praxis und kommunalen Akteuren und Akteuren aus Kammern und Verbänden</li> <li>• Erweiterung der eigenen Handlungskompetenzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründung von Steuerungsgruppen und Projektbeiräten</li> <li>• Gründung von Dozentenpools (=Praktiker-Netzwerke)</li> </ul>

Einzelne Projekte haben aus Sicht der Evaluation zudem interessante und einzigartige Ansätze für die Netzwerkarbeit verfolgt. Diese Ansätze enthalten auch Hinweise darauf, wie Akteure der Politik und Verwaltung effektiv in die Netzwerkarbeit eingebunden werden können.

- Im Projekt *AlphaKommunal* sind Empfehlungen für die Netzwerkarbeit im Rahmen einer kommunalen Grundbildungsplanung entstanden. In der durch das Projekt erarbeiteten Handreichung „Kommunale Grundbildungsplanung – Strategieentwicklung und Praxisbeispiele“ (vgl. Deutscher Volkshochschulverband 2015) sind konkrete Hinweise zur kommunalen Netzwerkarbeit enthalten – u.a. eine Systematik relevanter Akteure auf kommunaler Ebene und Hinweise zur Initiierung eines Netzwerks sowie zur Netzwerkarbeit selbst.
- Das Projekt *Alpha Netzwerk* stellte die landesweite Netzwerkarbeit in den Mittelpunkt seiner Projektaktivitäten. Hier wurde intensiv mit dem Ministerium für Arbeit und Soziales, dem Kultusministerium, den Jobcentern sowie anerkannten Trägern der Erwachsenenbildung zusammengearbeitet. Aus der Netzwerkarbeit ist unter anderem ein „Kompetenzgremium Alpha“ hervorgegangen.

Bei der Planung und Initiierung der Netzwerkarbeit müssen Projekte verschiedene Aspekte beachten. Zunächst gilt es zu prüfen, inwiefern bereits bestehende Netzwerkressourcen in der Region oder auf einem spezifischen Praxisgebiet genutzt werden können. Hierdurch wird vermieden, die positiven Effekte der Zusammenschlüsse und Kooperationen durch Doppelstrukturen zu behindern. Werden im Rahmen eines Projekts externe Netzwerkstrukturen aufgebaut, sollte der besondere Initiierungs- und Steuerungsaufwand als Netzwerkmanager berücksichtigt werden: die Formen der Zusammenarbeit und des Informationsaustausches, die thematischen Schwerpunkte und die Terminierungen müssen zunächst gefunden und ausgehandelt werden. Erfolgversprechend sind auch hier klare Arbeitsstrukturen und die Entwicklung von Produkten, die die eigene Arbeit der Netzwerkpartner unterstützt (z.B. Handreichungen, Konzeptentwicklungen, Informationsmaterial, Handlungsempfehlungen). Hinzu kommt, dass für spezifische Zielstellungen des Netzwerkes die relevanten Akteure gefunden werden müssen. Dabei ist einerseits die Rolle und Funktion zentraler Organisationen und Institutionen von Relevanz (Einbindung relevanter Entscheidungsträger). Andererseits müssen in den Organisationen und Institutionen Personen gefunden werden, die mit Blick auf ihr persönliches Engagement für die Thematik gewonnen werden können (s. Abschnitt 6.3.4).

#### *Herausforderungen*

- Für Projekte kann es durchaus schwierig sein, die „richtigen“ Netzwerkpartner zu finden bzw. für das Netzwerk zu gewinnen (z.B. große und aktive Betriebe, politische Entscheidungsträger oder Wohlfahrtsverbände). Insbesondere wenn sie sich in neue Arbeitsfelder begeben und diesbezüglich kaum auf Expertise zurückgreifen können.
- Schwierigkeiten in der Netzwerkarbeit traten auch durch die Fluktuation von Partnern auf. Waren beispielsweise betriebliche Maßnahmen zur Alphabetisierung und Grundbildung abgeschlossen, stellten einige Betriebe ihre Netzwerkaktivitäten ein.
- Als Herausforderungen für die Netzwerkarbeit wurde in den Schlussberichten sowie projektbegleitenden Evaluation vereinzelt ein Konkurrenzdenken zwischen den Netzwerkpartnern benannt.
- Ein besonderes Problem der Netzwerkarbeit stellt ihre Verstetigung dar. Einige Netzwerke des Förderschwerpunkts waren explizit auf die Projektlaufzeit und Projektvorhaben ausgerichtet und damit von Beginn an als temporäre Netzwerke initiiert (Projektbeiräte, Steuerungsgruppen). Zugleich besteht auch bei lokal und regional verankerten Netzwerken die Gefahr, dass sie keine langfristige Verstetigung finden. Dennoch zeigen die Ergebnisse der Onlinebefragung, dass die Verstetigung von Netzwerken in vielen Fällen zu gelingen scheint (s. Kapitel 5.4.3).

### 6.4.7 Nachhaltigkeit: Verstetigung und Dissemination

Zu den Zielen des Förderschwerpunkts gehörte die Entwicklung tragfähiger finanzieller und inhaltlicher Perspektiven zur Verstetigung der entwickelten und erprobten Produkte sowie Ergebnisse der Projekte über die Förderphase hinaus. In diesem Zusammenhang zeigen sich folgende Perspektiven zur Verstetigung und bereits realisierte Verstetigungsformen. Häufig werden die entwickelten Konzepte und Formate in Gänze oder teilweise in hauseigene Angebotsprogramme überführt. Die meisten projektnehmenden Einrichtungen im Förderschwerpunkt waren Volkshochschulen und Weiterbildungsträger (s. Kapitel 3.1.2) deren Intention es war, mithilfe der Projektergebnisse und -produkte die eigene Angebotsauswahl zu erweitern.

Darüber hinaus werden Produkte und Ergebnisse aufbereitet und digitalisiert auf den Internetseiten der Projekte bzw. der projektnehmenden Organisationen für eine breite Nutzung zur Verfügung gestellt (s. Kapitel 5.4.2). Solche Produkte und Ergebnisse sind u.a. Handreichungen zur Ansprache von und Zusammenarbeit mit Betrieben und weiteren Organisationen, Handreichungen zur Bedarfsanalyse in Betrieben und Unternehmen, Konzepte für die Arbeit mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren; Lehr-Lern-Material und -Konzepte, Werbematerial für die Zielgruppenansprache etc.

In einigen Fällen erfolgten auch Übernahmen der Produkte und Ergebnisse durch Organisationen und Bildungseinrichtungen, die mit den Projekten kooperierten (s. Kapitel 5.4.1). Einige Projekte zielten beispielsweise darauf ab, Betrieben spezifisch aufbereitetes Lehr-Lern-Material für die zukünftige eigenständige Verwendung zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus ergaben sich auch Kooperationen innerhalb des Förderschwerpunkts. So arbeiteten drei Projekte, die explizit Lehr-Lern-Konzepte und -Material für den Pflegebereich entwickelten, zusammen und erarbeiteten Anknüpfungspunkte für die gemeinsame Nutzung und Anwendung ihrer Produkte und Ergebnisse. In diesem Zusammenhang nutzten Projekte insbesondere die Kooperations- und Austauschmöglichkeiten, die der DLR-PT als Projektträger anbot.

Für eine Verstetigung und Fortführung von Ergebnissen und Produkten bei Projektpartnern sowie darüber hinaus in weiteren Betrieben und Organisationen, wurden seitens der Projekte Maßnahmen eingeleitet und durchgeführt, um die Verstetigung zu unterstützen und zu fördern. Dazu gehören:

1. Maßnahmen, die spezifische organisationsinterne Strukturen schaffen;
2. Maßnahmen, die zur Überführung der Schulungs- und Sensibilisierungsmaßnahmen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie weitere Schlüsselpersonen in reguläre bzw. kontinuierliche Fortbildungsprogramme führen;
3. Werbemaßnahmen und Öffentlichkeitsarbeit;
4. Maßnahmen, um alternative Finanzierungsquellen zu erschließen.

**Tabelle 9: Maßnahmen zur Verstetigung der Projektergebnisse**

Maßnahmen	Beispiele aus dem Förderschwerpunkt
Strukturelle Integration	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übernahme der arbeitsplatzorientierten Grundbildungsangebote in die regulären betrieblichen / organisationsinternen Fortbildungsprogramme der Betriebe und Organisationen;</li> <li>• Klärung der Zuständigkeit, Aufnahme der Thematik Grundbildung in die Tätigkeitsbeschreibung des betrieblichen / organisations-spezifischen Ansprechpartners;</li> <li>• Strategische Auswahl von Beiratsmitgliedern, die aufgrund ihrer verbandlichen Strukturen die Verstetigung und Verbreitung der Projektergebnisse fördern können.</li> </ul>
Regelmäßige Sensibilisierung / Schulung von (betrieblichen) Akteuren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulungsmodulare für Personal- und Betriebsräte;</li> <li>• Sensibilisierungsmodulare im Rahmen von Meisterfortbildungen;</li> <li>• Multiplikatoren-schulungen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Jobcentern, Schuldnerberatungen, Familienbildungsstätten etc.</li> </ul>
Kommunikation / Öffentlichkeitsarbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Außenwirksame kontinuierliche Präsentation der Ergebnisse und Produkte, Erfolge und positiven Wirkungen durch die hausinternen Medien bzw. der hauseigene Öffentlichkeitsarbeit sowie durch die Nutzung von Netzwerkstrukturen.</li> </ul>

Maßnahmen	Beispiele aus dem Förderschwerpunkt
Finanzierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilweise finanzieren Betriebe Fortbildungsmaßnahmen und Job-center Multiplikatorenschulungen;</li> <li>• Vereinzelt finden sich Zertifizierungen als Maßnahme der Arbeitsförderung;</li> <li>• Landesspezifische Förderungen erfolgen beispielsweise in Niedersachsen und Berlin;</li> <li>• Einige Projekte erhalten zudem eine Folgefinanzierung im Rahmen der Dekade zur Alphabetisierung und Grundbildung durch das BMBF.</li> </ul>

Um die Chancen einer Verstetigung der Projektangebote zu erhöhen, sahen es Projektteams auch als ihre Aufgabe an, die Erfolge und Wirkungen zu dokumentieren und für Projektpartner und weitere Interessenten bereitzustellen. Hierfür wurden beispielsweise Rückmeldungen seitens der Teilnehmenden, der Lehrkräfte sowie der Betriebe und der Projektpartner genutzt. Teilweise erfolgte eine anonymisierte Aufbereitung von Kursergebnissen, die betrieblichen Partnern präsentiert wurden.

Projektteams setzten sich teilweise persönlich sehr stark dafür ein, den Erfolg des Projekts zu fördern, mit dem Ziel „harte Fakten“ und nachweisbare Erfolge für das Projekt zu dokumentieren. Andere Projekte setzten von Beginn an auf eine hohe Nutzen- und Anwenderorientierung, um die Verstetigung der Projektergebnisse zu begünstigen. Ebenso gehörte es zu den Strategien der Projekte, den Aufwand für Betriebe und weitere beteiligte Organisationen so gering wie möglich zu halten, um für diese eine weitere Zusammenarbeit attraktiv zu gestalten.

Zur Verstetigung der Projektergebnisse gehört es auch, die Projektergebnisse mit Hilfe unterschiedlicher Disseminationsstrategien für unterschiedliche Adressatengruppen aufzubereiten. Idealerweise sollte eine durchdachte Disseminationsstrategie folgende Schwerpunkte aufweisen:

1. **Informationen für Projektpartner, Adressatinnen und Adressaten und weitere Interessierte:** Systematische Aufbereitung allgemeiner Informationen zum Projekt (Hintergrund, Projektziele und -konzept, wesentliche Projektaktivitäten, Partner, Ergebnisse etc.); adressatenbezogene Darstellung; breite öffentliche Zugänglichkeit; Medien: Projekt-Homepage, Flyer, Poster, Presse-Anzeigen, Kurspräsentationen;
2. **Verbreitung von Konzepten und Materialien für die Praxis:** Entwicklung und Erstellung von Publikationen in Form von Handreichungen, Konzepten und Materialien für die Praxis der Grundbildungsarbeit; Adressatinnen und Adressaten sind: Lehrkräfte, Multiplikatoren, Bildungs- und Personalverantwortliche; Medien: Buchpublikationen (digital / print); Projekt-Homepage;
3. **Dissemination von Ergebnissen für den wissenschaftlichen Diskurs:** Aufbereitung der Projektergebnisse für wissenschaftliche Publikationen; Präsentation von Entwicklungsschritten und Ergebnissen auf Tagungen und Workshops.

Besonders wichtig sind Strategien, die Kursmaterial und Arbeitsanleitungen der Praxis der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit frei zugänglich machen, da viele Erwachsenenbildnerinnen und -bildner im Bereich Grundbildung in prekären Arbeitsverhältnissen tätig sind. In diesem Kontext ist die zentrale Sammlung der entstandenen Produkte, Konzepte und Materialien des Förderschwerpunkts auf der Produktdatenbank der alfabund-Internetseiten besonders hervorzuheben.

#### *Herausforderungen*

- Projekte berichten, dass einerseits Betriebe und weitere Partnerorganisationen grundsätzlich Interesse an der Verstetigung der Angebote und zukünftigen Nutzung der Produkte und Ergebnisse signalisieren. Andererseits zeigen sie ein geringes Engagement bezüglich der aktiven Beteiligung an Verstetigungsprozessen. Gründe hierfür sind:
  - Für eine finanzielle Beteiligung ist kein Budget vorhanden oder für eine (Mit-)Finanzierung wird keine Verantwortung übernommen;

- Es stehen keine zeitlichen Ressourcen zur Verfügung für eine Verstetigung oder langfristige Beteiligung;
- Andere gesellschaftlich / wirtschaftlich relevante Themen rücken in den Vordergrund.
- Projekten gelingt es nicht immer, Produkte und Ergebnisse im zeitlichen Rahmen der Projektphase publikationswürdig aufzubereiten bzw. sie entsprechend zu veröffentlichen.

## **6.5 Zwischenfazit**

Durch die vergleichende Analyse der sechs ausgewählten Fallstudien konnten zum einen die Vielschichtigkeit der Aufgaben und Zielsetzungen der Projekte herausgearbeitet werden. Zum anderen ist es gelungen, mit Hilfe der Mehrebenen-Analyse Handlungsstrategien der Projekte im Hinblick auf verschiedene Handlungsebenen und Handlungsbezüge herauszuarbeiten. Daraus ließen sich besondere Herausforderungen ableiten, denen sich die Projekte gegenüber sahen. Für deren Lösung haben sie häufig beispielhafte Wege gefunden und daraus nachvollziehbare und damit auch übertragbare Handlungsstrategien entwickelt.

Im Rahmen der Evaluation interpretieren wir im folgenden Kapitel 7 die Ergebnisse der quantitativen Erhebung und der Fallstudien unter dem Aspekt der Zielerreichung der Projekte, vor dem Hintergrund der für den Förderschwerpunkt formulierten Handlungsfelder 1 bis 3. Im abschließenden Kapitel 8 werden, abgeleitet aus den Evaluationsergebnissen, Handlungsempfehlungen für den Förderschwerpunkt vorgestellt.

## 7. ZENTRALE ERKENNTNISSE DER EVALUATION UND BEWERTUNG DER ZIELERREICHUNG DER PROJEKTE UND DES FÖRDERSCHEWERPUNKTS

In diesem Kapitel soll die Zielerreichung des Förderschwerpunkts summativ bewertet werden. Hierfür werden die in der Förderbekanntmachung formulierten Ziele mit den Ergebnissen der weiter oben im Detail dargestellten Analysen<sup>40</sup> verglichen. Um einen Rückbezug zur Bekanntmachung zu ermöglichen, greifen wir hierfür auf der einen Seite neben der übergeordneten Zielstellung auf die jeweiligen Zielstellungen der drei Handlungsfelder zurück. Auf der anderen Seite führt die Bewertung nach Handlungsfeldern punktuell zu Redundanzen in den folgenden Darstellungen (s. hierzu auch Kapitel 4).

Zunächst wird die Zielerreichung hinsichtlich der beiden übergeordneten Ziele des Förderschwerpunkts (s. Abschnitt 3.1.1) bewertet:

### Zielstellung

- *Steigerung des Interesses von Unternehmen und Akteuren am Arbeitsmarkt, Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote am Arbeitsplatz einzurichten und durchzuführen;*
- *Sensibilisierung und Schulung von Unternehmen und gesellschaftlich relevanten Akteuren wie zum Beispiel Arbeitsvermittlungen, Gewerkschaften, Kammern und Verbände für die Thematik sowie Einbindung besagter Akteure in die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit (vgl. BMBF 2011).*

### Bewertung

Auf Basis der Erkenntnisse der Evaluation kann festgehalten werden, dass es durch die Arbeit der 35 Einzel- und Verbundprojekte im Förderschwerpunkt gelungen ist, eine Vielzahl von Unternehmen und Akteure am Arbeitsmarkt anzusprechen. Insgesamt konnten die Projekte eine Zusammenarbeit mit ca. 450 Betrieben<sup>41</sup> etablieren. Mit geeigneten Ansprachestrategien konnten die Projekte Betriebe auf das Thema Alphabetisierung und Grundbildung aufmerksam machen und deren Interesse für die Einrichtung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten am Arbeitsplatz steigern. Die Projekte haben insbesondere Betriebe aus Branchen angesprochen, in denen überproportional von funktionalem Analphabetismus betroffene Berufsgruppen zu finden sind (vgl. Grotlüschen 2012: 145). Zusätzlich wurden auch die Branchen Gesundheits- und Sozialwesen (insb. Pflege) sowie die Wasser- und Abfallwirtschaft angesprochen. Dabei konnten mittlere und große Unternehmen deutlich besser erreicht werden als Klein- und Kleinstunternehmen. Auch Unternehmen in ländlichen Regionen wurden – zum Teil auch bedingt durch die Projektstandorte – unterdurchschnittlich erreicht.<sup>42</sup>

Viele Projekte konnten darüber hinaus eine feste Zusammenarbeit mit Kammern, Innungen, Verbänden, Jobcentern, Agenturen für Arbeit sowie Gewerkschaften und Arbeitnehmervertretungen aufbauen. Insbesondere neue Partner wie Jobcenter, Kammern, Innungen und Verbände leisteten wertvolle Beiträge, um das Thema stärker in die Unternehmen hineinzutragen und fungierten vielfach als „Türöffner“, übernahmen zum Teil allerdings auch eine Finanzierungsfunktion (Jobcenter über §45 SGB III) und trugen durch eine Implementierung des Themas in Betriebsratsschulungen zur nachhaltigen Verankerung des Themas bei dieser Zielgruppe bei (Gewerkschaften und Arbeitnehmervertretungen).<sup>43</sup>

<sup>40</sup> Da die Ergebnisse in diesem Kapitel zusammenfassend wiedergegeben werden, sind in den Fußnoten die Datenquellen, aus welchen sich die Ergebnisse speisen, sowie ein Verweis auf die Abschnitte im Bericht aufgeführt, in denen die Ergebnisse ausführlich dargestellt sind.

<sup>41</sup> Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015. S. dazu detailliert Abschnitt 5.3.1

<sup>42</sup> Quellen: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015, Fallstudien, Analyse der Zwischen- und Abschlussberichte. S. dazu detailliert Abschnitte 5.3.1 und 6.4.1.

<sup>43</sup> Quellen: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015, Fallstudien, Analyse der Zwischen- und Abschlussberichte. S. dazu detailliert Abschnitte 5.3.1, 5.3.2 und 6.4.2.

Mit insgesamt rund 9.529 betrieblichen und außerbetrieblichen Multiplikatoren und Multiplikatorinnen wurden 591 Schulungen durchgeführt<sup>44</sup>, in denen es insbesondere um das Erkennen und die Ansprache von Betroffenen im beruflichen Umfeld ging. Aus Sicht der Projekte ist es in vielen Fällen gelungen,

- die Betriebe und Multiplikatoren und Multiplikatorinnen über die Angebotslandschaft in der Region zu informieren,
- ihre Kompetenz zu erhöhen, betroffene Personen zu identifizieren und auf diese Weise
- die Betriebe bei der Erstansprache Betroffener zu unterstützen.<sup>45</sup>

Insgesamt konnten 595 Kurse und Veranstaltungen für 4.359 Betroffene durchgeführt werden. Davon nahmen 2.948 Personen an tätigkeits- und arbeitsplatzbezogenen Schulungen an betrieblichen Lernorten im Umfang von insgesamt 24.435 Unterrichtsstunden teil<sup>46</sup>. Gerade die tätigkeits- und arbeitsplatzbezogenen Angebote kombinierten häufig die Vermittlung von Lese- und Schreibkenntnissen mit weiteren Aspekten der Grundbildung sowie mit Aspekten der Aus-, Fort- und Weiterbildung.<sup>47</sup>

Durch die dezentrale Durchführung in einzelnen Projektregionen sowie die begrenzte Anzahl der Projekte war die Erreichung dieser Ziele jedoch auf wenige Regionen beschränkt. Nur in Einzelfällen ist es Projekten gelungen, landes- oder bundesweite Effekte zu erzielen, indem oberste Landesbehörden, die Bundesagentur für Arbeit bzw. ihre Regionaldirektionen oder Dach- und Spitzenverbände frühzeitig angesprochen und eng in die Projektarbeit eingebunden wurden oder diese sogar (mit) initiiert haben. Wo dies gelungen ist, kann es als zentraler Erfolgsfaktor für den Transfer und eine flächendeckendere Wirkung der Projektarbeiten angesehen werden.

In den folgenden Abschnitten wird die Zielerreichung differenziert nach den drei Handlungsfeldern bewertet, die das BMBF in seiner Bekanntmachung zum Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung“ vom 15. Dezember 2011 festgelegt hat (s. Abschnitt 3.1.1). Dabei wird der Aspekt der Nachhaltigkeit jeweils mit berücksichtigt. Die Bekanntmachung gab diesbezüglich das Ziel vor, Kooperations- und Netzwerkstrukturen so anzulegen, dass sie eine regionale Verstetigung erfolgreicher Ansätze und Modelle ermöglichen. Konkret wurde angestrebt, dass die Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote sowie die Beratungs- und Schulungsangebote über die Förderphase hinaus verstetigt und dass hierfür tragfähige inhaltliche und finanzielle Perspektiven entwickelt werden sollten.

## **7.1 Handlungsfeld 1 - Konzepte und Maßnahmen zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung**

### Zielstellung

Zentrale Zielsetzung des Handlungsfeldes war es, Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber auf betrieblicher Ebene dafür zu öffnen, arbeitsprozessbezogene und beschäftigungssichernde Unterstützungs- und Lösungsansätze zu entwickeln, anzubieten und umzusetzen. Dadurch sollten insbesondere niedrigqualifizierte Tätige oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und Erwerbslose neue Chancen auf dauerhafte Beschäftigung und berufliche Weiterentwicklung bekommen. Unternehmen und Betriebe sollten von der Erweiterung des Kompetenzprofils der Beschäftigten profitieren.

Dazu sollten die folgenden Felder bearbeitet werden:

- Weiterentwicklung und Erprobung von arbeitsplatzorientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten und Lernkonzepten sowie deren Überführung in Personal- und Kompetenzentwicklungskonzepte;
- Weiterentwicklung und Erprobung von Konzepten zur betrieblichen Implementierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten; sowie

<sup>44</sup> Quelle: DLR-PT (2015), eigene Berechnungen. S. dazu detailliert Abschnitt 5.3.2.

<sup>45</sup> Quellen: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015, Fallstudien, Analyse der Zwischen- und Abschlussberichte. S. dazu detailliert Abschnitte 5.3.2 und 6.4.3.

<sup>46</sup> Quelle: DLR-PT (2015), eigene Berechnungen. S. dazu detailliert Abschnitt 5.3.5.

<sup>47</sup> Quellen: Fallstudien, Analyse der Zwischen- und Abschlussberichte. S. dazu detailliert Abschnitte 5.3.5 und 6.4.5.

- in begründeten Fällen: Entwicklung, Erprobung und Implementierung von neuen innovativen Ansätzen zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung.

Außerdem konnten Konzepte zur Motivation von Teilnehmerinnen und Teilnehmern für Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote, insbesondere am Arbeitsplatz, weiterentwickelt und umgesetzt werden.

### Bewertung

Die Evaluierung hat gezeigt, dass insgesamt drei Viertel der Projekte neue Lehr-Lern-Materialien entwickelt haben und die Hälfte der Projekte die Qualität und Passgenauigkeit vorhandener Lehr-Lern-Materialien in Bezug auf die Zielgruppe des Förderschwerpunkts steigern konnte.<sup>48</sup> Insgesamt sind 61 gedruckte Lehr-Lern-Materialien und 19 digitale Lehr-Lern-Medien entstanden.<sup>49</sup> Außerdem haben drei Viertel der Projekte neue Unterrichtskonzepte für Betroffene entwickelt.<sup>50</sup> Es wurde deutlich, dass mit den entwickelten Lehr-Lern-Materialien und Unterrichtskonzepten eine Vielzahl neuer und innovativer Angebote entstanden sind<sup>51</sup>, insbesondere hinsichtlich

- **der Kombination von Alphabetisierung mit anderen Aspekten der Grundbildung:** So enthielten beispielsweise die Kurskonzepte der Projekte *GRUBIN*, *ABCami* und *ABC* neben Lehr-Lern-Materialien und Unterrichtseinheiten für die Verbesserung von Lese- und Schreibkompetenzen auch Unterrichtseinheiten zu anderen Grundbildungsaspekten wie Verbraucherschutz oder Rechnen.
- **der Passgenauigkeit für die Zielgruppe der Erwerbstätigen und der Erwerbslosen:** Als Beispiel für die Zielgruppe der Erwerbstätigen kann das Projekt *Alpha plus Job* aufgeführt werden. Im Rahmen des Projekts wurden Elemente aus dem Projekt *Alpha Plus*, wie Materialien und ein Curriculum, um berufliche Erfordernisse ergänzt. Das Projekt *Ich kann...* fokussierte hingegen auf die Zielgruppe der langzeitarbeitslosen, funktionalen Analphabeten. Entwickelt wurde eine bedarfs- und kompetenzorientierten Qualifizierung, die zur Aktivierung der Zielgruppe beitragen soll. Ein weiteres Beispiel ist das Projekt *GRUBIN*, welches zum Ziel hatte, die Beschäftigungsfähigkeit von Maßnahmeteilnehmenden bei Trägern der Arbeitsförderung zu erhöhen. Hierfür wurde ein Einsteigermodul entwickelt, durch das unterschiedliche Grundbildungskompetenzen der Teilnehmenden erweitert werden sollen.
- **der Passgenauigkeit auf Branchen, in denen sich Berufsfelder mit einem überproportionalen Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten finden sowie auf den Bereich Pflege sowie die Wasser- und Abfallwirtschaft:** Im Rahmen des Projekts *eVideo* wurde ein Simulations-Lernprogramm für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten in der Speditions-, Logistik- und Transportwirtschaft sowie im Hotel- und Gaststättengewerbe entwickelt und erprobt. Das Lernprogramm kann über das Internet genutzt werden, wodurch ein niedrighschwelliger Zugriff möglich ist. Als weiteres Beispiel dient das Projekt *ABAG*, durch welches ein Konzept für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten entwickelt wurde, das sich an Beschäftigte in der Altenpflege richtet. Das Konzept ist so ausgerichtet, dass die Beschäftigten neben ihren Sprachkenntnissen auch ihre pflegerischen Fachkenntnisse vertiefen können.
- **der Passgenauigkeit auf einzelne Betriebe und deren spezifische Anforderungen und Arbeitsprozesse:** Um den unterschiedlichen Anforderungen der Unternehmen gerecht werden zu können, wurden die Kurskonzepte häufig unter Einbezug der betrieblichen Bedingungen und Anforderungen entwickelt (z.B. *ABAG*, *KOMPASS*, *BasisKom*, *ABC*). So wurden beispielsweise Pflichtinhalte für die Kurse in den Unternehmen vorgegeben – die konkrete Ausgestaltung der Kurse wurde durch die Dozentinnen und Dozenten jedoch auf die Unternehmensrealität ausgerichtet. In diesem Zuge wurden beispielsweise betriebsinterne Schulungs- und Qualitätsmanagementmaterialien umgestaltet und als Unterrichtsmaterial eingesetzt.

<sup>48</sup> Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015. S. dazu detailliert Kapitel 4 sowie Abschnitt 5.3.3.

<sup>49</sup> Quelle: DLR-PT (2015); hierbei kann nicht zwischen neu entstandenen und verbesserten Medien bzw. Materialien unterschieden werden. Aufgrund der Fragestellung ist jedoch davon auszugehen, dass es sich dabei sowohl um neu entstandene als auch verbesserte Medien bzw. Materialien handelt. Für detaillierte Ergebnisse s. Abschnitt 5.3.3.

<sup>50</sup> Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015. S. dazu detailliert Abschnitt 5.3.3.

<sup>51</sup> Quellen für die folgenden Beispiele: Fallstudien und Analyse der Zwischen- und Abschlussberichte. S. dazu detailliert Abschnitt 5.3.3.

- **der Kombination von Aspekten der Alphabetisierung und Grundbildung mit Aspekten der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung:** Im Rahmen des Projekts *KOMPASS* wurde in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Altenpflege sowie dem Jobcenter ein Grundbildungskonzept für erwerbslose und beschäftigte funktionale Analphabetinnen und Analphabeten entwickelt. Die zwölfmonatige Qualifizierung zur / zum Pflegediensthelferin und -helfer verbindet Alphabetisierung und Grundbildung mit einer fachlichen Qualifizierung und kann mit einer externen Prüfung vor dem Deutschen Pflegeverband und dem Johanniter-Verband abgeschlossen werden. Auch im Projekt *ABAG* wurde für den Pflegebereich ein handlungsorientiertes Weiterbildungskonzept entwickelt, das die Vermittlung von Sprachkompetenzen mit Elementen einer beruflichen Weiterbildung verbindet.
- **der Flexibilität der Materialien und Konzepte, beispielsweise durch Entwicklung hybrider Angebote und Modularisierung sowie der Nutzbarkeit der Materialien und Konzepte an betrieblichen Lernorten:** Ein hybrides Angebot wurde beispielsweise im Projekt *DoQ* entwickelt. Die Unterrichtsmaterialien wurden sowohl als paper-pencil Materialien als auch als E-Learning Angebote entwickelt. Als Beispiel für ein modularisiertes Angebot dient das Projekt *INA-Pflege*. Für den Einsatz in Pflegehilfequalifizierungen wurden Lehr- und Lernmaterialien („INA-Pflege-Toolbox“) entwickelt. Die Lehr- und Lernmaterialien sind dabei in Module gegliedert. Da die Module sowie teilweise auch die enthaltenen Lerneinheiten nicht chronologisch abgearbeitet werden müssen, können sie je nach Bedarf der Teilnehmenden eingesetzt werden. Modularisierte Kurse wurden beispielsweise auch durch die Projekte *ABC* sowie *ABAG* durchgeführt. Diese und weitere Flexibilisierungen erhöhen die Nutzbarkeit der Materialien und Konzepte an betrieblichen Lernorten mit ihren jeweiligen infrastrukturellen, räumlichen und zeitlichen Einschränkungen.

Die (weiter-)entwickelten Konzepte und Materialien wurden durch eigene Publikationen oder Webseiten der Projekte sowie über die Produktdatenbank des DLR-PT verbreitet. Nach Aussage von etwas weniger als der Hälfte der Projekte, die Konzepte oder Materialien (weiter-)entwickelt haben, werden diese Materialien bereits durch Dritte genutzt.<sup>52</sup>

Trotz dieser Innovationen sehen die Projekte für die Zukunft Bedarf für weitere Innovationen, insbesondere hinsichtlich

- der betriebsindividuellen Gestaltung der Unterrichtskonzepte und Lehr-Lern-Materialien;
- der Modularisierung und Kombination kurzer Lehr-Lern-Einheiten; sowie
- Konzepten, die über die Vermittlung von Lesen und Schreiben hinausgehen.<sup>53</sup>

Viele der Projekte, die diese oder andere Weiterentwicklungsbedarfe identifiziert haben, planen, die von ihnen bereits im Rahmen des Förderschwerpunkts (weiter-)entwickelten Konzepte und Materialien nach Ablauf der Förderung selbst weiterzuentwickeln oder erwarten eine Weiterentwicklung durch Dritte.<sup>54</sup>

Im Rahmen der vorliegenden Evaluation konnte weder eine inhaltliche Bewertung der entwickelten Lehr-Lern-Materialien erfolgen, noch Aussagen über die Lernerfolge der Teilnehmenden, die diese Materialien genutzt haben, gemacht werden. Letzteres liegt daran, dass die Evaluation überwiegend nach Abschluss der Projekte durchgeführt wurde und bis auf sehr wenige Ausnahmen im Rahmen der Fallstudien keine Teilnehmenden zu ihren Erfahrungen über die Kurse befragt werden konnten.

Unter Nutzung dieser Konzepte und Materialien konnten über 80 Prozent der Projekte Angebote für Betroffene erproben.<sup>55</sup> Insgesamt handelt es sich um 595 Kurse und Veranstaltungen für

<sup>52</sup> Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015. S. dazu detailliert Kapitel 5.4.2. S. dazu detailliert Abschnitt 5.3.5.

<sup>53</sup> Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015. S. dazu detailliert Abschnitt 5.3.3.

<sup>54</sup> Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015. S. dazu detailliert Abschnitt 5.4.2.

<sup>55</sup> Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015. S. dazu detailliert Abschnitt 5.3.5.

4.359 Betroffene mit einem Volumen von 31.579 Unterrichtsstunden im gesamten Förderschwerpunkt. Drei Viertel dieser Kurse richteten sich an Erwerbstätige, knapp ein Drittel (auch) an Erwerbslose.<sup>56</sup>

30 von 35 Projekten arbeiteten mit rund 450 Unternehmen und Betrieben zusammen<sup>57</sup>, für deren Gewinnung im Förderschwerpunkt erfolgversprechende Ansprachestrategien entwickelt worden sind. Dabei konnte nur ein Teil der Projekte erreichen, dass Betriebe die Umsetzung der Angebote für Betroffene unterstützten – beispielsweise durch Freistellungen oder die Bereitstellung von Räumlichkeiten und Arbeitsmaterialien.<sup>58</sup>

Durch die Projekte wurden neue Wege der Zielgruppenerreichung sowie neue Lernorte, Lernzeiten und Lernfrequenzen erprobt. Hierbei hat sich insbesondere gezeigt, dass es sowohl den Lernenden als auch den Unternehmen wichtig ist, möglichst überschaubare und motivierende Module zu definieren, die aufeinander aufbauen und miteinander kombiniert werden können. Neben Lernangeboten in Präsenzveranstaltungen wurden für einen Teil der Zielgruppe einfach nutzbare digitale Angebote entwickelt und erprobt. Mit diesem in vielfacher Hinsicht diversifizierten Angebot wurden zentrale Zielgruppen des Förderschwerpunkts erreicht und neue Konzepte und Materialien erprobt.<sup>59</sup>

Ein Ergebnis der Evaluation ist allerdings auch, dass es nur in wenigen Projekten und auch hier nur in wenigen Fällen gelungen ist, die Angebote in betriebliche Personal- und Kompetenzentwicklungskonzepte zu überführen.

Es hat sich auch in den evaluierten Projekten die bekannte Erfahrung bestätigt, dass Personen mit hohem Grundbildungsbedarf vielfältige Problemlagen aufweisen und über die Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote hinaus Einzelcoachings, Entwicklungsgespräche und zum Teil sozialpädagogische Betreuung benötigen. Nur auf diese Weise werden sie in die Lage versetzt, die Angebote regelmäßig und längerfristig nutzen zu können und entsprechende Lernfortschritte zu machen. Aus diesem Grund hat im Förderschwerpunkt knapp die Hälfte der Projekte solche begleitenden Maßnahmen angeboten.<sup>60</sup>

Die hohen Anwesenheitsquoten sowie die berichteten Effekte lassen auf eine hohe Qualität und einen hohen wahrgenommenen Nutzen der Angebote für die Betroffenen schließen. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass die nachfolgenden Einschätzungen v.a. auf Aussagen der Projektleitungen und Mitarbeitenden der Projekte beruhen, die die Evaluation im Rahmen der Onlinebefragung und der Interviews in den Fallstudien erhoben hat. Aussagen von Teilnehmenden und damit subjektiv begründete Einschätzungen zur Teilnahme an den Kursen und Maßnahmen und zu Lernerfolgen liegen nur sehr vereinzelt aus projektbegleitenden Evaluationen und einer kleinen Anzahl von Interviews im Rahmen der Fallstudien vor.

Die Aussagen der befragten Personengruppen zeigen, dass nach ihrer Einschätzung bei den im Förderschwerpunkt erprobten Angeboten selten ein schneller und messbarer Lernfortschritt zu erwarten war.<sup>61</sup> Dies deckt sich mit Befunden aus Evaluierungen anderer Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote. Dennoch haben die Projekte die Erfahrung gemacht, dass die Angebote die Betroffenen zumindest für Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote öffnen konnten, sodass es möglich wurde, Lernbedarfe zu thematisieren und gemeinsam mit den Betroffenen passende weiterführende Bildungsangebote zu identifizieren. Zudem berichten die Projekte von

---

<sup>56</sup> Quelle: DLR-PT (2015), eigene Berechnungen. Mehrfachnennungen bei den Zielgruppen waren möglich. Für detaillierte Ergebnisse s. Abschnitt 5.3.5.

<sup>57</sup> Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015. S. dazu detailliert Abschnitt 5.3.1.

<sup>58</sup> Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015. S. dazu detailliert Abschnitte 5.3.1 und 6.4.2.

<sup>59</sup> Quellen: Fallstudien und Analyse der Zwischen- und Abschlussberichte. S. dazu detailliert Kapitel 5.3.55.3.3 sowie Kapitel 6.4.4.

<sup>60</sup> Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015. S. dazu detailliert Abschnitte 5.3.5. und 6.4.4.

<sup>61</sup> Quellen: Fallstudien, Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015 und Analyse der Zwischen- und Abschlussberichte. S. dazu detailliert Abschnitte 5.3.5. und 6.4.4.

einer Erhöhung des Selbstvertrauens und der Motivation der Betroffenen sowie von arbeitsplatz- und teilweise auch alltagsbezogenen Effekten der Angebote.<sup>62</sup>

Auch die Unternehmen profitieren von den Angeboten: Gesteigertes Selbstvertrauen der Betroffenen, verbesserte soziale Kompetenzen und verbesserte Grundbildung tragen nach Aussage der befragten Projektleitungen, Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern, Lehrkräfte und Unternehmensvertreterinnen und -vertreter zu einer Verbesserung der Arbeitsabläufe und Arbeitsergebnisse, zu einer selbständigeren Arbeitsweise, aber auch zu einer erhöhten Kommunikationsfähigkeit der Beschäftigten bei. Durch die Unterstützung steigt das Verbundenheitsgefühl zum Unternehmen. Nicht zuletzt haben die Angebote auf dieser Basis das Potenzial, zu einem verbesserten kollegialen Klima beizutragen. Auch wurden die Unternehmen aus Sicht einiger Projekte für die Weiterbildungsbedarfe Geringqualifizierter sowie für die Relevanz des Themas Alphabetisierung / Grundbildung für die Ausbildung leistungsschwächerer Jugendlicher sensibilisiert.<sup>63</sup>

In einigen Fällen konnten Projekte bei Erwerbslosen positive Beschäftigungseffekte oder zumindest eine Erhöhung der Motivation und des Selbstvertrauens bei der Arbeitssuche erzielen. Einige Projekte gehen auch davon aus, dass die Teilnehmenden ihre Erwerbsmöglichkeiten erhalten oder sogar verbessern konnten. Diese positiven Beispiele beziehen sich v.a. auf langfristige Qualifizierungsangebote, die mit einem Zertifikat abgeschlossen wurden. Die Chancen der Absolventinnen und Absolventen solcher Angebote auf dem Arbeitsmarkt erhöhten sich aus Sicht der Projekte deutlich.<sup>64</sup> Es wäre noch genauer zu untersuchen, inwiefern kurzzeitige Maßnahmen tatsächlich zu einer deutlichen Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit von betroffenen Personen führen, oder ob es eine Mindestdauer bei Kursen gibt, die solche Effekte begünstigt. Zu berücksichtigen ist in jedem Fall das Ausgangsniveau in Bezug auf Wissen und Kenntnisse der Teilnehmenden bezogen auf die jeweiligen Angebote.

Viele der in diesem und den vorherigen Abschnitten erwähnten Innovationen bedeuten in der Umsetzung hohe Anforderungen an die Lehrkräfte und erfordern einen hohen Einsatz, der durch die derzeitige Vergütung und die Beschäftigungssituation dieser Personengruppe nur selten adäquat abgebildet werden kann. Neben den hohen Anforderungen an die Lehrkräfte bringen die Individualität der entwickelten Angebote und die Notwendigkeit begleitender Aktivitäten generell einen hohen Implementations- und Ressourcenaufwand für alle Beteiligten (d.h. neben den Lehrkräften: Bildungsträger, Betroffene, Unternehmen) mit sich. Daher ist bei der im Förderschwerpunkt erreichten Gesamtzahl von Teilnehmenden die Frage zu stellen, wie eine flächendeckende Versorgung der viel größeren Zahl von Betroffenen (7,5 Millionen) erreicht werden kann. Immerhin konnten mehr als zwei Drittel der geförderten Projekte ihre Angebote für Betroffene – wenn auch zum Teil in eingeschränktem Umfang – verstetigen.<sup>65</sup>

## **7.2 Handlungsfeld 2 - Beratungs- und Schulungsangebote für Akteure der Arbeitswelt und im Alltag der Betroffenen**

### Zielstellung

Zentrale Zielsetzung des Handlungsfeldes war es, Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit ganzheitlich zu verankern. Akteure der Arbeitswelt und im Alltag der Betroffenen sollten dafür sensibilisiert werden, Alphabetisierungs- und Grundbildungsdefizite anderer im eigenen Arbeitsprozess wahrzunehmen und Handlungsbedarfe zu identifizieren. Auf institutioneller Ebene sollten neue Potenziale und Synergien erschlossen werden, um dem Analphabetismus und den vorhandenen Grundbildungsdefiziten entgegenzuwirken.

---

<sup>62</sup> Quellen: Fallstudien, Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015 und Analyse der Zwischen- und Abschlussberichte. S. dazu detailliert Abschnitt 5.3.5.

<sup>63</sup> Quellen: Fallstudien, Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015 und Analyse der Zwischen- und Abschlussberichte. S. dazu detailliert Abschnitt 5.3.5.

<sup>64</sup> Quellen: Fallstudien, Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015 und Analyse der Zwischen- und Abschlussberichte. S. dazu detailliert Abschnitt 5.3.5.

<sup>65</sup> Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015. S. dazu detailliert Abschnitt 5.4.1.

Dazu sollten die folgenden Felder bearbeitet werden:

- Weiterentwicklung und Umsetzung von Beratungs- und Schulungsangeboten für Akteure in der Arbeitswelt der Betroffenen, die aufgrund ihrer Multiplikatorenfunktion insbesondere im Unternehmensalltag auf das Thema Alphabetisierung und Grundbildung verstärkt aufmerksam machen können. Ziel ist es, über die geschulten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren Alphabetisierung und Grundbildung als betriebliches Weiterbildungsthema in das Bewusstsein unserer schriftsprachgeprägten Arbeitswelt hineinzutragen und den Unternehmen Hilfestellung und Lösungsansätze für eine Implementierung anzubieten.  
Als Zielgruppe für die Beratungs- und Schulungsangebote werden u.a. folgende Personenkreise und Institutionen angesehen:
  - Betriebe und Unternehmen (u.a. Personalverantwortliche, Ausbilderinnen und Ausbilder, Mitarbeitervertretungen),
  - Kammern, Innungen und Verbände,
  - Gewerkschaften und Arbeitnehmervertretungen,
  - Agenturen für Arbeit (u.a. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Arbeitgeberservices) und
  - weitere gesellschaftlich relevante Akteure (u.a. Sozialverbände, Krankenkassen).
  
- Weiterentwicklung und Umsetzung von Beratungs- und Schulungsangeboten für Akteure in der Lebenswelt der Betroffenen, die in anderen lebensweltlichen Kontexten mit der Zielgruppe zusammenarbeiten oder Kontakt haben. Ein Ziel ist es, dass die geschulten Akteure in ihren Institutionen auf das Thema Alphabetisierung und Grundbildung aufmerksam machen. Darüber hinaus sollen sie in der alltäglichen Arbeit mit den Betroffenen zielgruppengerechte Hilfestellungen und Lösungsansätze anbieten beziehungsweise auf andere Beratungsstellen verweisen.  
Als Zielgruppe für die Beratungs- und Schulungsangebote werden u.a. folgende Personenkreise und Institutionen angesehen:
  - Agenturen für Arbeit und Jobcenter (u. a. Beraterinnen und Berater im Übergangssystem Schule – Beruf, Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für ALG I- und ALG II Empfängerinnen und -Empfänger),
  - Familien-, Jugend-, Sozial- und Gesundheitsämter (u.a. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit unmittelbarem Bürgerinnen- und Bürgerkontakt),
  - Familienzentren und Kindertagesstätten (u.a. Erzieherinnen und Erzieher, Einrichtungsleiterinnen und -leiter),
  - Bürgerämter und -services
  - und weitere gesellschaftlich relevante Akteure (u.a. Bezirks- und Stadtteilkoordinatorinnen und -koordinatoren, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Familientherapeutinnen und -therapeuten).

### Bewertung

Die Evaluation zeigt, dass 30 der 35 Projekte rund 4.800 Unternehmen und Betriebe und eine Vielzahl von weiteren Multiplikatorinnen und Multiplikatoren angesprochen haben (im Durchschnitt vier weitere Gruppen von Multiplikatoren pro Projekt). Eine besondere Rolle spielten dabei auf der einen Seite Kammern, Innungen, Verbände (in 22 Projekten) sowie Gewerkschaften und Arbeitnehmervertretungen (in 12 Projekten), die eine wichtige Türöffner-Rolle übernahmen, um Zugänge zu Betrieben und Beschäftigten zu eröffnen. Auch mit Jobcentern und Agenturen für Arbeit hat eine Vielzahl von Projekten zusammengearbeitet. Deutlich seltener haben die Projekte mit Akteuren aus (anderen) lebensweltlichen Kontexten wie Bürger-, Familien-, Jugend-, Sozial- oder Gesundheitsämtern, Familienzentren und Kindertagesstätten, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen bzw. Familientherapeutinnen und Familientherapeuten zusammengearbeitet. Noch seltener erfolgte eine Zusammenarbeit mit Sozialverbänden, Krankenkassen oder Bezirks- und Stadtteilkoordinatoren. Es gab jedoch auch Projekte, die sich auf die Zusammenarbeit mit Akteuren aus der Lebenswelt der Betroffenen spezialisiert haben.<sup>66</sup>

<sup>66</sup> Quellen: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015, Fallstudien und Analyse der Zwischen- und Abschlussberichte. S. dazu detailliert Abschnitt 5.3.2.

Zusätzlich zu den in der Bekanntmachung genannten Akteuren haben die Projekte vereinzelt weitere relevante Akteure für die Zielgruppenansprache identifiziert. Dazu zählen insbesondere Zeit- arbeitsfirmen, Unternehmensberatungen (insb. im Personalbereich), Schuldnerberatungen und andere Beratungsstellen für Menschen in schwierigen Lebenslagen sowie Kirchen- und Moscheegemeinden.<sup>67</sup>

Insgesamt wurden für rund 3.351 betriebliche und rund 6.178 außerbetriebliche Multiplikatorinnen und Multiplikatoren 591 Schulungen durchgeführt<sup>68</sup>, in denen insbesondere das Erkennen und die Ansprache von Betroffenen im beruflichen bzw. professionellen Umfeld im Mittelpunkt standen. Aus Sicht der Projekte ist es häufig gelungen, die Betriebe und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

- über die Angebotslandschaft in der Region zu informieren,
- ihre Kompetenz für das Erkennen Betroffener zu erhöhen und
- sie bei der Erstansprache Betroffener zu unterstützen.

Anders als die Angebote für Betroffene können Angebote für betriebliche und außerbetriebliche Multiplikatoren nur von relativ wenigen Projekten verstetigt und weitergeführt werden.<sup>69</sup>

Es wurde deutlich, dass es für die nachhaltige Implementierung des Themas in Unternehmen sowie in anderen Organisationen von großer Bedeutung ist, sowohl die Leitung als auch Personen aus weiteren Funktionsbereichen und Hierarchieebenen zu sensibilisieren und von der Relevanz des Themas auch für den eigenen Betrieb bzw. die Organisation zu überzeugen. Wichtig erscheint es bei der Ansprache von Unternehmen, nicht nur auf die allgemein bekannten Argumente der Notwendigkeit lebenslangen Lernens und die gesellschaftliche Verantwortung zu verweisen.

Vielmehr scheint es erfolgversprechender zu sein, den Betrieben die unmittelbaren Vorteile und den für sie direkt ableitbaren Nutzen im Sinne eines ökonomischen Mehrwerts plausibel zu erklären. In einigen der sechs im Rahmen dieser Evaluation durchgeführten Fallstudien wird der Erfolg einer solchen Handlungsstrategie sehr deutlich. Einigen Projekten ist es auf dieser Basis gut gelungen, Alphabetisierung und Grundbildung sowie die Weiterbildung Geringqualifizierter bei den Unternehmen als betriebliches Weiterbildungsthema zu platzieren. Dies dürfte bei insgesamt etwa 450 und damit knapp jedem zehnten der 4.800 angesprochenen Unternehmen und Betriebe<sup>70</sup> erreicht worden sein. Die entwickelten Ansprachestrategien und Lösungsansätze für die betriebliche Implementierung dürften dazu beitragen, diese Erfolgsquote in Zukunft noch zu erhöhen. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass gerade KMU Hilfestellungen organisatorischer sowie finanzieller Art benötigen, um auf Basis ihres Bewusstseins für das Thema auch im Sinne der Betroffenen handeln und ihnen angemessene Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote machen zu können.

Neben der Implementierung des Themas Alphabetisierung und Grundbildung in Betrieben und Unternehmen wurden im Rahmen des Förderschwerpunkts auch eine Vielzahl von Multiplikatoren aus Organisationen und Einrichtungen gewonnen und geschult, die von Betroffenen im Alltagsumfeld aufgesucht und kontaktiert werden. Dabei stand diese Gruppe von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bei der Mehrheit der Projekte zunächst nicht im Vordergrund. Es zeichnet sich jedoch ab, dass bei Multiplikatorinnen und Multiplikatoren durchaus ein hohes Interesse besteht. Einige Projekte konnten hier – unter anderem durch die Zusammenarbeit mit Schuldnerberatungsstellen, Moscheen und Justizvollzugsanstalten – Zielgruppen erreichen, die über sonstige Ansprachewege kaum erreicht werden können.<sup>71</sup> Zur Steigerung der Motivation eher bildungsferner Zielgruppen für die Teilnahme an Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten und Ver-

---

<sup>67</sup> Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015. S. dazu detailliert Abschnitt 5.3.2.

<sup>68</sup> Quelle: DLR-PT (2015), eigene Berechnungen. Schulungen für Lehrkräfte / Ausbilder sind bei diesen Zahlen nicht berücksichtigt. Für detailliert Ergebnisse s. Abschnitt 5.3.2.

<sup>69</sup> Quellen: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015 und Fallstudien. S. dazu detailliert Abschnitte 5.4.1 und 6.4.7.

<sup>70</sup> Quelle: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015. S. dazu detailliert Abschnitt 5.3.1.

<sup>71</sup> Quellen: Fallstudien und Analyse der Zwischen- und Abschlussberichte. S. dazu detailliert Abschnitt 6.3.3.

mittlung des möglichen langfristigen Nutzens der Teilnahme, wurden durch die Projekte entsprechende Strategien entwickelt.

Insbesondere die gute und umfassende Netzwerkarbeit vieler Projekte trug darüber hinaus zur Verzahnung relevanter Angebote in der jeweiligen Region bei, wodurch in vielen Regionen Synergien erzeugt und zum Teil auch neue Potenziale erschlossen werden konnten. Hier zeigte sich, dass an ganz unterschiedlichen Ebenen erfolgreich angesetzt werden kann und dass unterschiedliche Handlungsstrategien jeweils spezifische Chancen bieten. So konnten einige Projekte sehr effektiv auf der kommunalen Ebene ansetzen. Andere Projekte arbeiteten landkreisübergreifend, wieder andere agierten eher auf der Landesebene. Einzelne Projekte nutzten die Zusammenarbeit mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auf der Bundesebene, um Ressourcen, Synergien und Potenziale in Netzwerken zu erschließen. Nicht wenige Projekte konnten ihre Netzwerkarbeit durch eine enge Zusammenarbeit mit den in vielen Regionen neu entstandenen Grundbildungszentren potenzieren. Somit zeigen sich für die Netzwerkarbeit Synergieeffekte über den Förderschwerpunkt hinaus.<sup>72</sup>

Erfolgversprechend für eine ganzheitliche Verankerung auf der lokalen Ebene sind insbesondere kommunale Grundbildungsstrategien; dagegen bietet das Ansetzen auf höheren Ebenen die Möglichkeit, Akteure wie die Bundesagentur für Arbeit bzw. ihre Regionaldirektionen, die Landesregierungen sowie bundesweit tätige Organisationen mit entsprechenden Finanzierungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit zu gewinnen und somit neue Ressourcen und Potenziale zu heben. Dabei ist fraglich, inwieweit ein strategisches Denken auf Bundesebene von in der Regel regional ausgerichteten Modellprojekten vor dem Hintergrund der Wirkungskreise und -ansprüche der Projektnehmerinnen und -nehmer erwartet werden kann. Vermutlich werden koordinierende Anstrengungen auf Bundesebene bzw. zwischen den Bundesländern notwendig sein, um flächendeckende und nachhaltige Effekte in diesem Bereich zu erzielen.

Aus aktuellen Studien geht hervor, dass das Problem der Alphabetisierung und Grundbildung mittlerweile als grundsätzliches gesellschaftliches Problem anerkannt ist. Dennoch wird deutlich, dass nach wie vor viele Menschen die Probleme und das Ausmaß der fehlenden Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland nicht kennen. Hierdurch können sie Menschen mit entsprechendem Lernbedarf kaum identifizieren – trotz vieler öffentlichkeitswirksamer Kampagnen in den vergangenen Jahren, wie beispielsweise die durch das BMBF organisierte Kampagne „Mein-Schlüssel-zur-Welt“. Durch viele der bis 2015 geförderten Projekte wurden Aufklärungsstrategien für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, die mit dem Thema in Berührung kommen könnten, entwickelt und erprobt. Diese erfolgversprechenden Strategien flächendeckend zu implementieren wird in den kommenden Jahren eine wichtige Aufgabe im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung sein.

### **7.3 Handlungsfeld 3 - Fortbildungsangebote für Trainerinnen und Trainer sowie Dozentinnen und Dozenten in Bildungsmaßnahmen**

#### Zielstellung

Zentrale Zielsetzung des Handlungsfeldes war es, alphabetisierungs- und grundbildungsorientierte Bildungsmaßnahmen erwachsenengerecht anzubieten und durchzuführen. Dazu sollte ein fundierter Kenntnisstand bei den Trainerinnen und Trainern sowie Dozentinnen und Dozenten über unterschiedliche Unterrichtsmaterialien und -methoden, Diagnostikinstrumente sowie Zugangs- und Ansprachewege im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung gefördert werden.

Dazu sollten Fortbildungsangebote insbesondere für Trainerinnen und Trainer sowie Dozentinnen und Dozenten von alphabetisierungs- und grundbildungsorientierten Bildungsmaßnahmen weiterentwickelt und umgesetzt werden. Als Zielgruppe für die Fortbildungsangebote werden u.a. folgende Personenkreise angesehen:

---

<sup>72</sup> Quellen: Fallstudien und Analyse der Zwischen- und Abschlussberichte. S. dazu detailliert Abschnitte 5.3.6 und 6.4.6.

- Trainerinnen und Trainer sowie Dozentinnen und Dozenten von arbeitsplatzorientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen,
- betriebliche Aus- und Weiterbildnerinnen und -bildner,
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei Transfer- und Beschäftigungsgesellschaften,
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei Bildungsanbietern.

### Bewertung

Die Evaluierung hat gezeigt, dass fast alle Projekte im Förderschwerpunkt in der ein oder anderen Weise Lehrkräfte im Bereich der arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung sensibilisierten und schulten. In den Projekten wurden insgesamt 318 Schulungen für Lehrkräfte im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung mit einem Gesamtvolumen von 2.467 Stunden durchgeführt. Insgesamt wurden 4.210 Lehrpersonen geschult.<sup>73</sup> Somit wurden im Förderzeitraum sehr viele Personen erreicht, die im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung tätig sind.

Von den erreichten Personen hat mehr als die Hälfte an Impulsschulungen teilgenommen, die vorwiegend der allgemeinen Sensibilisierung über das Thema und der Information dienten. Rund ein weiteres Viertel erhielt unterrichts- und materialbezogene Schulungen bzw. Schulungen mit Arbeitsplatzbezug. Die meisten dieser Veranstaltungen hatten ein Stundenvolumen von unter zehn, viele sogar unter vier Stunden.<sup>74</sup>

Etwa jede zehnte Lehrkraft, die im Rahmen des Förderschwerpunkts qualifiziert wurde – dabei handelte es sich immerhin um 412 Personen – hat eine umfassendere Qualifizierung (z.B. eine Basisqualifizierung) erhalten.<sup>75</sup> Nur ein Projekt hat ein umfangreicheres Qualifizierungskonzept für Lehrkräfte (konzipiert als zusammenhängende Reihe von fünf Workshops) entwickelt.<sup>76</sup>

Trotz der eher niedrigen Stundenansätze bei den Schulungen<sup>77</sup> schätzen die Projekte die Wirkung ihrer Angebote auf die teilnehmenden Lehrkräfte als relativ hoch ein. Dies deutet darauf hin, dass die Inhalte der Schulungen für Lehrpersonal durchaus die Bedarfe der Teilnehmenden treffen und Kenntnisse vermitteln, die diesen fehlen. Aus Sicht der Projekte konnten in vielen Fällen die Fähigkeiten von Lehrpersonen gesteigert werden, besondere Lern- und Beratungsbedarfe bei Betroffenen zu erkennen sowie die Beratungskompetenzen von Lehrpersonen im Hinblick auf Alphabetisierung / Grundbildung zu steigern. Zudem leisteten die Projekte einen Beitrag zur Vernetzung der Lehrkräfte – wobei dies nur in wenigen Projekten nachhaltig unterstützt wurde.<sup>78</sup>

Aus diesen Ergebnissen lässt sich erstens schließen, dass Lehrkräfte, die in diesem Bereich bereits tätig sind, für sich selbst Weiterbildungsbedarf erkennen und grundsätzlich bereit zu sein scheinen, an Angeboten teilzunehmen. Zweitens wird deutlich, dass Personen, die sich für eine lehrende Tätigkeit im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung interessieren auch in großer Zahl erreicht werden können und zumindest an kurzzeitigen Lernformaten teilnehmen, um sich in das Thema einzuarbeiten oder neue Lehr-Lern-Materialien, Unterrichtskonzepte und Herangehensweisen kennenzulernen. Diese Initialangebote könnten in Zukunft vielleicht stärker dazu genutzt werden, um weitere, dringend benötigte Lehrkräfte für den Bereich zu rekrutieren und systematisch weiter zu bilden.

Dieses positive Ergebnis sollte jedoch nicht über den insgesamt immer noch sehr hohen Ausbildungs- und Professionalisierungsbedarf der Lehrkräfte im Bereich Alphabetisierung / Grundbildung hinwegtäuschen. Denn es steht im Kontrast zu dem Befund, dass die arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung hinsichtlich der Verbindung von Schriftsprache mit anderen Themen der Grundbildung und tätigkeitsspezifischen Inhalten, zielgruppen-, branchen- und firmenspezifischen Lernbedarfen, teilweise multiplen Problemlagen und sozialpädagogischem Unterstützungsbedarf der Betroffenen, zeitlicher Verfügbarkeit, Flexibilität, notwendiger Kompetenzen

---

<sup>73</sup> Quelle: DLR-PT (2015). S. dazu detailliert Abschnitt 5.3.4.

<sup>74</sup> Quelle: DLR-PT (2015), eigene Berechnungen. S. dazu detailliert Abschnitt 5.3.4.

<sup>75</sup> Quelle: DLR-PT (2015). S. dazu detailliert Abschnitt 5.3.4.

<sup>76</sup> Quelle: Analyse der Zwischen- und Abschlussberichte. S. dazu detailliert Abschnitt 5.3.4.

<sup>77</sup> Quelle: DLR-PT (2015), eigene Berechnungen. S. dazu detailliert Abschnitt 5.3.4.

<sup>78</sup> Quellen: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015 und Fallstudien. S. dazu detailliert Abschnitte 5.3.4 und 6.3.4.

und Kenntnisse, Eigeninitiative und Kreativität besonders hohe Anforderungen an die Lehrkräfte stellt.<sup>79</sup>

Aus Sicht vieler Projekte besteht – auch, aber nicht nur vor dem Hintergrund der Konkurrenzsituation mit dem Integrationskurssystem – ein Mangel an Lehrkräften, die diesen hohen Anforderungen genügen. Deshalb schätzen auch die Projekte selbst ihre Wirksamkeit hinsichtlich des Ausbaus von Angeboten für Lehrkräfte sowie der nachhaltigen Verbesserung des Zugangs von Lehrkräften zu relevanten Fortbildungen als vergleichsweise gering ein.<sup>80</sup> Insgesamt scheinen diese Angebote somit lediglich Teilaspekte der erforderlichen Professionalisierung abzudecken. Im Bereich der Professionalisierung von Lehrkräften sieht die Evaluation daher auch zukünftig noch Entwicklungsbedarf.

Das Problem liegt aus Sicht der Evaluation auch darin, dass der Bereich Alphabetisierung und Grundbildung im Verhältnis zum faktischen Bedarf an Lehrkräften nur ansatzweise professionalisiert und zudem personell unterausgestattet ist. Erwachsenenalphabetisierung ist als Thema in grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung nicht curricular verankert. Wenn eine solche Ausbildung stattfindet, dann in speziellen wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengängen, die bisher aber nur von sehr wenigen Personen absolviert wurden. In der Praxis arbeiten in dem Feld sehr viel Quer- und Seiteneinsteigerinnen und –einsteiger mit den unterschiedlichsten fachlichen Erfahrungen und Kenntnissen. Auch zeigt sich eine unterschiedlich hohe Weiterbildungsbereitschaft der Lehrenden. Da Kursleitende im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung oftmals in prekären Mehrfach-Arbeitsverhältnissen stehen, könnten mögliche Erklärungen hierfür fehlende Zeit und zu hohe Kosten der Weiterbildungen sein.

Im Gegensatz zu den Angeboten für betroffene Personen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf können voraussichtlich auch deutlich weniger Projekte ihre Angebote für Lehrkräfte verstetigen. Bei den weitergeführten Angeboten handelt es sich insbesondere um unterrichts- und materialbezogene Schulungen sowie um Schulungen mit Arbeitsplatzbezug zur Vorbereitung auf die Durchführung von Grundbildungskursen mit im Förderschwerpunkt entwickelten Konzepten oder Materialien. Dagegen können Impulsschulungen zur allgemeinen Sensibilisierung, die im Rahmen des Förderschwerpunkts den größten Anteil hatten, selten weitergeführt werden.<sup>81</sup>

#### 7.4 Abschließendes Fazit

Insgesamt kann konstatiert werden, dass durch die Einrichtung und Durchführung des Förderschwerpunkts „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung“ ein bekannter Problembereich des Bildungssystems sinnvoll gefördert worden ist. Die Evaluation des Förderschwerpunkts zeigt, dass die geförderten Projekte – gemessen an den in der Bekanntmachung des BMBF von 2011 formulierten Zielsetzungen – weitgehend erfolgreich gearbeitet haben. So wurden die drei Handlungsfelder, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, durch die Projekte abgedeckt. Es ist fast allen Projekten gelungen, ihre wesentlichen Zielsetzungen umzusetzen und in vielen Fällen sogar noch zu übertreffen. Nur wenige Projekte haben ihre Ziele nicht bzw. nicht im geplanten Umfang erreicht.

Dabei sahen sich viele Projekte gerade im Rahmen der Umsetzung Herausforderungen gegenüber, die zwar meist kreativ gelöst werden konnten, die allerdings nicht immer antizipiert werden konnten. Besondere Herausforderungen zeigten sich in mehreren Projekten in Bezug auf die Aufgabenteilung zwischen den Verbundpartnern, die Rekrutierung passenden Personals, geeigneter Lehrkräfte und erfahrener Projektleitungen sowie die Ansprache der Betriebe und der jeweiligen Zielgruppen. Eine weitere Herausforderung war die häufig sehr ambitionierte Zeitplanung, d.h.

---

<sup>79</sup> Quellen: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015 und Fallstudien. S. dazu detailliert Abschnitte 5.3.4 und 6.3.4.

<sup>80</sup> Quellen: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015 und Fallstudien. S. dazu detailliert Abschnitte 5.4.4 und 6.3.4.

<sup>81</sup> Quellen: Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte durch Ramboll Management Consulting / HSU August / September 2015, Fallstudien und Analyse der Zwischen- und Abschlussberichte. S. dazu detailliert Abschnitt 5.4.1.

eine sehr enge Taktung der Projektabschnitte, die sich dann als unrealistisch herausstellte, wenn sich unvorhergesehene Hindernisse hinsichtlich der zuvor erwähnten Faktoren ergaben.

Festzuhalten bleibt jedoch auch, dass derzeit, bezogen auf die bekannte Zahl von 7,5 Millionen funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland, nur ein Bruchteil der betroffenen Personen tatsächlich an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen teilnimmt. Begründet liegen könnte dies u.a. darin, dass die grundlegenden Strukturen für den Bereich Alphabetisierung und Grundbildung in Bezug auf Träger, Einrichtungen und Angebote regional sehr unterschiedlich ausgeprägt sind und von einer flächendeckenden Versorgung der Bevölkerung mit entsprechenden Angeboten nicht auszugehen ist (Kultusministerkonferenz 2013/14: 5; Bundesverband 2015, These 3; vgl. auch Ambos/Horn 2015). So wurden auch durch die im Rahmen der Evaluation befragten Projekte v.a. im Bereich niedrigschwelliger Angebote Versorgungslücken konstatiert (s. Abschnitt 5.4.4). Ein Grund für diese unterschiedlich ausgeprägte Versorgung mit Angeboten dürfte wiederum darin liegen, dass die Finanzierung im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung sehr heterogen gestaltet ist, sowohl in Bezug auf die Art und Weise der Finanzierung als auch hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Mittel. Eine Herausforderung ist, wie in der Weiterbildung insgesamt, dass die Förderung im Wesentlichen der Kulturhoheit der Länder unterliegt. Dies bedeutet auf der einen Seite, dass der Bund den Bereich nicht dauer- und regelhaft finanzieren darf. Auf der anderen Seite heißt es, dass die Finanzierung des Bereichs durch die Länder auf Grundlage der jeweiligen Weiterbildungsgesetzgebung sehr differenziert erfolgt und damit Ungleichheiten festzustellen sind.<sup>82</sup>

---

<sup>82</sup> Vgl. die Darstellung der Länderforderung in dem Papier der KMK von 2013/2014.

## 8. EMPFEHLUNGEN

Die folgenden Empfehlungen für die weitere Umsetzung der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung und die weitere Projektförderung in diesem Bereich wurden aus den in den vorhergehenden Kapiteln vorgestellten Evaluationsergebnissen und den herausgearbeiteten Gelingensbedingungen der Projekte des BMBF-Förderschwerpunkts „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ im Zeitraum 2013 bis 2015 abgeleitet. Sie richten sich daher an folgende Akteursgruppen:

- Das BMBF bzw. die neue Koordinierungsstelle im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), die für die Weiterentwicklung des Förderschwerpunkts im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung, die am 8. September 2015 ausgerufen wurde, strategisch und operativ verantwortlich sein werden (Abschnitt 8.1).
- Bereits laufende Projekte und insbesondere mögliche künftige Antragsteller für innovative Projekte im Bereich der (arbeitsplatzorientierten) Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, aber auch im Bereich der Erwachsenenbildung insgesamt (Abschnitt 8.2).

### 8.1 Empfehlungen für das BMBF und die neue Koordinierungsstelle im BIBB

- **Beibehaltung des Zielgruppenfokus und Verbesserung der Zielgruppenansprache und -erreichung:**
  - Der Fokus auf erwerbstätige und erwerbslose Erwachsene in Verbindung mit einer Arbeitsplatzorientierung hat aus Sicht der Evaluation zu Innovationen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung beigetragen und dürfte auch weiter ein lohnenswerter Schwerpunkt der Förderung sein. Allerdings lassen sich auch Zielgruppen innerhalb dieses Fokus identifizieren, die bislang kaum adressiert bzw. nur schwer erreicht werden: So konnten beispielsweise KMU und insbesondere Klein- und Kleinstbetriebe nur in sehr geringem Maße erreicht werden. Des Weiteren konnten durch die Projekte jugendliche Betroffene, Betroffene im ländlichen Raum sowie Langzeitarbeitslose und Nichtleistungsbezieher nur unzulänglich erreicht bzw. noch nicht ausreichend adressiert werden. Die Erreichung von KMU und Betroffenen im ländlichen Raum könnte beispielsweise durch eine gezielte Verankerung des Themas Alphabetisierung und Grundbildung auf der kommunalen Ebene (Stichwort kommunale Grundbildungsstrategien), durch die enge Zusammenarbeit mit Kammern und weiteren Akteuren, die KMU in der Fläche erreichen können sowie durch einen geeigneten Zuschnitt der Angebote (z.B. Lernort Betrieb, überbetriebliche Angebote, hybride Angebote) weiter verbessert werden. Entsprechende Ansätze, Strategien und Konzepte wurden im Förderschwerpunkt entwickelt. Im Rahmen der Dekade sollten diese weiter verbreitet werden. Zudem sollten im Rahmen der laufenden Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung stärker als bisher Akteure des Übergangs- und Ausbildungssystems (wie Berufsberater, Berufsschulen, Jugendberufsagenturen, etc.) als Multiplikatoren gewonnen werden. Um Langzeitarbeitslose und Nichtleistungsbezieher besser zu erreichen, könnte eine Zusammenarbeit mit Akteuren des Sozialraums (z.B. Schuldner- und Drogenberatung, Träger von Integrations- oder Aktivierungsprojekten, die sich an diese Zielgruppe richten) initiiert werden. Es könnten gezielt neue innovative Projekte gefördert werden, die Strategien hierfür (weiter-)entwickeln und erproben.
  - Des Weiteren ist überlegenswert, über berufsbezogene Maßnahmen zur Alphabetisierung und Grundbildung hinaus auch Angebote weiter zu entwickeln, mithilfe derer andere als die bisherigen Zielgruppen erreicht werden können, die nicht in Arbeitsprozessen stehen (z.B. Alleinerziehende; Menschen mit Migrationshintergrund, insbesondere Frauen, die sonst nur schwer erreicht werden; Langzeitarbeitslose, die von offiziellen Maßnahmen nicht mehr erreicht werden; Jugendliche ohne Schulabschluss). Zu denken ist an niedrigschwellige, stadtteil- oder quartiersbezogene Angebote (z.B. Mehrgenerationenhäuser und weitere niedrigschwellige sozialräumliche Einrichtungen), die Menschen mithilfe lebens- und gesellschaftsbezogener Themen, die direkt an ihren (Lebens-)Bedürfnissen ansetzen und auch Alphabetisierungs- und Grundbildungskennnisse vermitteln. Diese Maßnahmen könnten Unterstützung leisten im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe, die die gesellschaftliche und langfristig auch berufliche Integration dieser Personengruppen fördern.

- **Beibehaltung des engen Dialogs mit den Projekten und der Flexibilität bei Veränderungen der Rahmenbedingungen:** Die Evaluation hat gezeigt, dass die Arbeit der Projekte im Förderschwerpunkt von einer hohen Komplexität gekennzeichnet ist und zum Teil mit Herausforderungen verbunden war. Diese zu meistern gelang den Projekten durch hohe Kompetenz und den hohen persönlichen Einsatz des Personals und der Kooperationspartner. Nicht zuletzt trug allerdings auch das Programmmanagement des DLR-PT durch Ansprechbarkeit, Präsenz und Dialogbereitschaft dazu bei, in schwierigen Fällen Lösungen zu finden sowie Zielstellungen und Zeitpläne an veränderte Rahmenbedingungen anzupassen. Diese Flexibilität sollte im Rahmen der laufenden Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung auch künftig beibehalten werden.
- **Koordination der Aktivitäten der Projekte im Rahmen der Dekade:** Nicht zuletzt durch den hier evaluierten Förderschwerpunkt sowie die Verstetigung und Ausweitung von Projekten auf weitere Regionen wird die Angebotslandschaft diverser und unübersichtlicher. Um Doppelstrukturen, Ineffizienzen und sich überlappende Zuständigkeiten zu vermeiden, könnte die neu geschaffene Koordinierungsstelle die Aufgabe übernehmen, die Projektzuständigkeiten und -aktivitäten (weiterhin) eng zu koordinieren. Dabei sollten auch weitere BMBF-geförderte Projekte (z.B. Alpha-Beruf, MENTO, mekoFun) sowie nach Möglichkeit Projekte berücksichtigt werden, die ohne BMBF-Förderung weitergeführt werden. Hierfür bedarf es auch der Koordination der Aktivitäten mit den entsprechenden Aktivitäten auf der Ebene der einzelnen Bundesländer. Zu diesem Zweck sollten geeignete Formate entwickelt werden.
- **Weiterentwicklung der Austauschformate für die Projekte:** Die evaluierten Projekte hoben positiv die Unterstützungsleistungen hervor, die das Programmmanagement des DLR-PT bei der Durchführung leistete. Die Konzeptworkshops+ und weitere Formate dienen dem inhaltlichen Austausch und der Vernetzung der Projekte untereinander. Solche Workshops mit dem Ziel des Wissensaustauschs sollten aus Sicht der Evaluation auch künftig weitergeführt und möglichst noch prozess- und beteiligungsorientierter gestaltet werden. So könnte die Koordinierungsstelle sowohl die schrittweise Weiterentwicklung als auch Innovationen im System unterstützen und begünstigen. Die Formate könnten darüber hinaus genutzt werden, um die neu zu entwickelnden Konzepte und Angebote einem weiteren Kreis an interessierten Fach- und Praxiskolleginnen und -kollegen vorzustellen. Eine solche Öffnung der Austauschformate über die geförderten Projekte hinaus könnte dazu beitragen, Entwicklungen und Impulse schneller in die Breite zu tragen und umgekehrt auch Impulse von außerhalb aufzunehmen.
- **Weiterführung der Informationsplattform [www.alphabund.de](http://www.alphabund.de):** Positiv hervorzuheben ist die Ausgestaltung der bislang durch das Programmmanagement des DLR-PT betreuten Internetseite [www.alphabund.de](http://www.alphabund.de). Sie bietet nicht nur einen detaillierten Überblick über die Projektlandschaft des Förderschwerpunkts und über weitere Projekte im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung, sie informiert zudem über Aktivitäten der Projekte, über Workshops und Tagungen sowie über Aktivitäten des BMBF. Nicht zuletzt hält sie fachbezogene Daten, Fakten und Konzeptpapiere zum Download bereit. In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass Projekte ihre innovativen Konzepte, Produkte und Ergebnisse über diese Plattform für eine breite Nutzung und Anwendung zur Verfügung stellen können. Es könnte sich lohnen, diese Möglichkeit der konzentrierten Sammlung von innovativen Konzepten, Produkten und Ergebnissen für eine zukünftige Verbreitung und Verstetigung weiterzuführen und noch weiter auszubauen.
- **Weiterentwicklung öffentlichkeitswirksamer Kampagnen:** Die Förderung sollte weiter durch öffentlichkeitswirksame Kampagnen, jedoch zunehmend auch durch Verbreitung guter Beispiele flankiert werden. Dabei könnte ein ergänzender Fokus auf Erfolgsgeschichten auf Betriebsebene liegen, um die Arbeit und die Ansprachestrategien der Projekte besser zu flankieren. Darin könnte der Nutzen der Beschäftigung mit dem Thema Alphabetisierung und Grundbildung für Betriebe verdeutlicht werden. Diese Erfolgsgeschichten könnten – öffentlichkeitswirksam aufbereitet – die Ansprache weiterer Unternehmen und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren noch besser unterstützen.

## 8.2 Empfehlungen für laufende und zukünftige Projekte

Die folgenden Empfehlungen richten sich an laufende Projekte sowie insbesondere zukünftige Projektnehmer.

- **Eigene Kontakte und Kompetenzen kritisch einschätzen und Mut zu neuen Kooperationen aufbringen:** Es hat sich gezeigt, dass gerade Kooperationen zwischen etablierten Anbietern von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten und anderen Trägern der Erwachsenenbildung, aber auch Kooperationen zwischen Universitäten bzw. außeruniversitären Forschungseinrichtungen und etablierten Anbietern von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten bzw. anderen Trägern der Erwachsenenbildung zu Innovationen beigetragen haben. Umgekehrt konnte festgestellt werden, dass die Projektdurchführung in Einzelfällen durch ein Ausbleiben solcher Kooperationen erschwert wurde. Es fehlten dann beispielsweise wichtige Kontakte oder Kompetenzen, die im Projektverlauf erst mühsam aufgebaut werden mussten. Künftig sollten Projekte aus Sicht der Evaluation im Rahmen der Antragsphase noch stärker den Mut dazu aufbringen, neue Kooperationen einzugehen und so die erforderlichen Kontakte und Kompetenzen von Beginn an zusammenzuführen. Dabei ist es aus Sicht der Evaluation unerheblich, ob diese Kooperationen im Rahmen von Projektverbänden oder im Rahmen anderer Arten der Zusammenarbeit realisiert werden.
- **Strategische Netzwerkarbeit und Beiratsarbeit als wichtige Elemente zur Erzielung von Synergieeffekten, sowie zur Verbreitung und Verstetigung nutzen:**
  - Die evaluierten Projekte haben fast alle auch mit eher strategisch orientierten Netzwerken außerhalb des Projekts bzw. der Projektverbände und der operativen Kooperationspartner zusammengearbeitet. Die Evaluation hat gezeigt, dass die Arbeit mit solchen Netzwerken einen großen Beitrag zur regionalen Wirksamkeit, zur Erzielung von Synergien sowie zur Verbreitung der Projektergebnisse und zur Verstetigung der Projektangebote leisten kann. Zur Sicherstellung einer regionalen Wirksamkeit und zur Erzielung von Synergieeffekten hat es sich bewährt, dass die Projekte mit für ihre jeweiligen Projektziele relevanten Netzwerken in der Region zusammenarbeiten. Dabei sollten der Erfahrungsaustausch, die gegenseitige Information und die Koordination im Mittelpunkt stehen. Bestehen bereits Netzwerke zu verwandten Themen, sollte zunächst geprüft werden, ob diese um das Thema Alphabetisierung und Grundbildung erweitert werden können, um den Aufbau von Parallelstrukturen zu vermeiden. Nur wenn sich dies nicht als zielführend erweist, sollte ein spezielles Netzwerk für Alphabetisierung und Grundbildung gegründet werden.
  - Viele Projekte im Förderschwerpunkt haben zusätzlich Steuerungsgruppen bzw. Beiräte eingerichtet, die die konkreten Projektaktivitäten konstruktiv-kritisch begleiten sowie insbesondere den Transfer der Projektergebnisse und -produkte und eine Verstetigung der Angebote unterstützen. Die Planungen zur Einrichtung eines solchen Gremiums könnten künftig ein fester Bestandteil der einzureichenden Skizzen und Anträge sein. Je nach Art der Verbundpartner und Projektschwerpunkt sollten die Projekte überlegen, inwiefern Vertreterinnen und Vertreter von Kammern, Verbänden, Gewerkschaften, Agenturen für Arbeit, Jobcentern, relevante andere Anbieter in der Region, relevante Akteure aus der Wissenschaft, je nach Arbeitsschwerpunkt des Projekts relevante Akteure aus der Kommunal-, Landes- oder Bundesverwaltung und ggf. weitere Akteure mit besonderem Zielgruppenzugang bzw. besonderer Zielgruppenkenntnis in den Beirat aufgenommen werden sollen. Bei der Zusammenstellung sollte jedoch auch auf die Arbeitsfähigkeit und eine hierfür sinnvolle Größe dieser Steuerungsgruppen bzw. Beiräte geachtet werden.
- **Lehrkräfte gezielt rekrutieren und auswählen sowie kontinuierliche Kontakt- und Beziehungspflege:** An Lehrkräfte, die die im Förderschwerpunkt (weiter-) entwickelten arbeitsplatzorientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote umsetzen, bestehen hohe Anforderungen, u.a. hinsichtlich der Verbindung von Schriftsprache mit anderen Themen der Grundbildung und tätigkeitspezifischen Inhalten, zielgruppen-, branchen- und firmenspezifischen Lernbedarfen, teilweise multiplen Problemlagen und sozialpädagogischem Unterstützungsbedarf der Betroffenen, zeitlicher Verfügbarkeit usw. (s. hierzu auch Abschnitt 7.3.). Daher ist es erforderlich und lohnenswert, beträchtliche Energie in die gezielte Rekrutierung und Auswahl von Lehrkräften sowie in die kontinuierliche Kontakt- und Beziehungspflege zu investieren. Wichtig wäre in diesem Zusammenhang auch eine methodisch-didaktische Unterstützung durch die Projekte und damit ein Beitrag zur weiteren Professiona-

lisierung der Lehrkräfte, indem bestehende Weiterbildungsangebote etwa des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung oder des DVV zielgerichtet genutzt werden und ggf. auch weiterentwickelt werden.

- **Berücksichtigung der individuellen Ebene und der Organisationsebene bei der Arbeit mit Multiplikatoren:** Eine weitere wichtige Gruppe in der Projektdurchführung sind Multiplikatoren in Betrieben und Einrichtungen, mit deren Hilfe die Zielgruppen angesprochen werden sollen. Auf Seiten solcher Multiplikatoren ist eine gute Kenntnis des Themenbereichs Alphabetisierung und Grundbildung wichtig und damit eine bestimmte Sensibilität für die vielfältigen Dimensionen dieses Themas. Im Bereich der Sensibilisierung solcher Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sollten immer zwei Ebenen mitgedacht werden:
  - Die individuelle Ebene einzelner Schlüsselpersonen, die im beruflichen Kontakt mit der Zielgruppe stehen können oder professionell mit dieser in Berührung kommen. Da die Projektleitung die Benennung dieser Personen nur selten beeinflussen kann, sollten allgemeine Anforderungen formuliert werden, die die Funktion einer Schlüsselperson genauer definieren und damit z.B. den Betrieben und Einrichtungen die Ansprache und letztlich die Benennung einer passenden Person erleichtern. Auch für diese Personengruppe ist Weiterbildung über das Thema Alphabetisierung und Grundbildung in den Projekten bereits in unterschiedlicher Weise erfolgt und es liegen erprobte Ansätze vor. Bei der Planung neuer Projekte sollte dieser Aspekt ebenfalls eine wichtige Rolle spielen, denn die Identifizierung betroffener Personen in Betrieben erfordert ein sensibles Vorgehen und Wissen über typische Problemlagen und Ängste der Betroffenen. Problemlösungen und Beratungsangebote müssen zumeist individuell entwickelt werden. Sie erfordern von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren / Ansprechpartnerinnen und -partnern in Betrieben erhebliche Sachkenntnis und Kompetenzen, die sich diese aneignen müssen.
  - Die Ebene der Organisationen, in welchen diese Personen agieren. Die Organisationen spielen eine zentrale Rolle für die Ermöglichung von Veränderungen in der Wahrnehmung und dem Umgang mit funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten im beruflichen und professionellen Kontext. Aus diesem Grund sollte auch die Leitungsebene immer eingebunden und nach Möglichkeit ebenfalls sensibilisiert werden.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Ambos, Ingrid und Horn, Heike (2015): Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2014. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. Bonn. Online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/2015-alphabetisierung-02.pdf> (letzter Abruf: 24.4.2016).
- Bildung.koeln.de (2016): Das bundesweite Förderprogramm Lernende Regionen. (letzter Abruf: 04.05.2016).
- Bilger, Frauke (2012): (Weiter-)bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en. Gemeinsame Analyse der Daten des Adult Education Surveys (AES) und der leo. – Level-One Studie 2010. In: Grotlüschen, Anke und Riekmann, Wiebke (Hrsg.). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Alphabetisierung und Grundbildung Bd. 10.* Münster: Waxmann Verlag, S. 254-275.
- Bosch, Gerhard und Weinkopf, Claudia (2011): "Einfacharbeit" im Dienstleistungssektor. In: Arbeit, Jg. 20, Heft 3, S. 173-187.
- Buddeberg, Klaus (2015): Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – Ergebnisse der quantitativen und Teilstudie. In: Anke Grotlüschen und Diana Zimper (Hrsg.). *Literalitäts- und Grundlagenforschung. Alphabetisierung und Grundbildung Bd. 11.* Münster: Waxmann Verlag 2015, S. 135-156.
- Döbert, Marion und Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Hrsg. Bundesverband Alphabetisierung e.V., Münster.
- Egloff, Birthe (2007): Biographieforschung und Literalität. Ursachen und Bewältigung von funktionalem Analphabetismus aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Grotlüschen, Anke und Linde, Andrea (Hrsg.). *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion.* Münster: Waxmann, S. 70-80.
- Ehmig, Simone C.; Heymann, Lukas und Seemann, Carolin (2015): „Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale.“ Eine Studie der Stiftung Lesen im Förderschwerpunkt ‚Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener‘ des BMBF. Mainz: Stiftung Lesen. Online verfügbar: <http://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1523> (letzter Abruf: 20.02.2016).
- Eurostat Online-Datenbank (2015): Erwerbstätigenquote insgesamt - %. Online verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=tsdec410&language=de>, (letzter Abruf: 22.01.2015).
- Faulstich, Peter und Christine Zeuner (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.
- Forschungsinstitut Berufliche Bildung (f-bb) (2016): Entwicklung eines Modells zur Verzahnung von Maßnahmen zur aktiven Arbeitsförderung Arbeitsloser mit berufsorientierter Alphabetisierung (AlphaBERUF). Nürnberg. Online verfügbar: <http://www.f-bb.de/projekte/ausbildung-und-bildungsplanung/ausbildung-und-bildungsplanung-detail/proinfo/berufsorientierte-alphabetisierung-arbeitsloser.html> (letzter Abruf: 04.05.2016).
- Grotlüschen, Anke (2012): „Literalität und Erwerbstätigkeit.“ In: Grotlüschen, Anke und Riekmann, Wiebke (Hrsg.). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie.* Alphabetisierung und Grundbildung Bd. 10. Münster: Waxmann Verlag, S. 135-165.
- Grotlüschen, Anke; Mellows, David; Reder, Stephen; Sabatini, John (2016): "Adults with Low Proficiency in Literacy or Numeracy". In: *OECD Education Working Papers*, No. 131, OECD Publishing, Paris.

- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke und Buddeberg, Klaus (2015): Umfeldstudie – Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. Umfeldstudie – Presseheft, Hamburg, 2015. Online verfügbar unter: [http://blogs.epb.uni-hamburg.de/umfeldstudie/files/2015/09/Umfeldstudie\\_Presseheft.pdf](http://blogs.epb.uni-hamburg.de/umfeldstudie/files/2015/09/Umfeldstudie_Presseheft.pdf) (letzter Abruf: 26.4.2016).
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke und Buddeberg, Klaus (2012): „Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie.“ In: Grotlüschen, Anke und Riekman, Wiebke (Hrsg.). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Alphabetisierung und Grundbildung Bd. 10. Münster: Waxmann Verlag 2012, S. 13-53.
- Kahlenberg, Christoph; Nies, Claudia und Sennhenn, Jörg (2014): „Bedarfsgerechte Qualifizierungsmaßnahmen gering Qualifizierter – ein Lösungsansatz gegen den Fachkräftemangel und für die Absicherung von Arbeitslosigkeit.“ In: Projektträger DLR (Hrsg.). *Kompetenzen von gering Qualifizierten. Befunde und Konzepte*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 173-189.
- Karg, Ludwig (2009): Das Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebot in Deutschland. Erste Zahlen des *Alpha-Monitors*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Krohwinkel, Monika (2013): Fördernde Prozesspflege mit integrierten ABEDLs: Forschung, Theorie und Praxis. Bern: Verlag Hans Huber.
- Mania, Ewelina und Tröster, Monika (2015a): Finanzielle Grundbildung: Konzepte, Förderdiagnostik und Angebote. In: Grotlüschen, Anke und Zimper, Diana (Hrsg.). *Literalitäts- und Grundlagenforschung*. Münster: Waxmann, S. 45-60.
- Mania, Ewelina und Tröster, Monika (2015b): *Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Riekman, Wibke (2015): „Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – Ergebnisse der qualitativen und Teilstudie.“ In: Grotlüschen, Anke und Zimper, Diana (Hrsg.). *Literalitäts- und Grundlagenforschung*. Alphabetisierung und Grundbildung Bd. 11. Münster: Waxmann Verlag 2015, S. 157-175.
- Theworldcafe.com (2015): The World Café: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter. (letzter Abruf: 04.05.2016).
- Tröster, Monika (2010): Unsichtbares sichtbar machen – Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland. In: Martin Kronauer (Hrsg.). *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann 2010, S. 211-234.
- Zeuner, Christine und Pabst, Antje (2011a): Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt! Literalität als soziale Praxis: Eine ethnographische Studie. Bielefeld: W. Bertelsmann 2011.
- Zeuner, Christine und Pabst, Antje (2011b): „Literalität und ihre Bedeutung für Partizipation und gesellschaftliche Teilhabe.“ In: *Journal für politische Bildung* Jg. 1, Heft 4, S. 42-52.

## VERWENDETE STRATEGIE- UND PROGRAMMDOKUMENTE

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2016). Online verfügbar unter: [www.alphabund.de](http://www.alphabund.de) (letzter Abruf: 28.04.2016).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2012): Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012 – 2016. Online verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/files/NEU\\_strategiepapier\\_nationale\\_alphabetisierung.pdf](https://www.bmbf.de/files/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung.pdf) (letzter Abruf: 22.04.2016).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2011): Richtlinien zur Förderung von Projekten zum Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“. Bonn, 15. Dezember 2011.

Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (2015): Nationale Dekade zur Alphabetisierung und Grundbildung - Positionspapier 2015. Online verfügbar unter: [http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_BV/Nationale\\_Dekade\\_zur\\_Alphabetisierung\\_und\\_Grundbildung.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_BV/Nationale_Dekade_zur_Alphabetisierung_und_Grundbildung.pdf) (letzter Abruf: 22.04.2016).

Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.) (ohne Jahresangabe): Masterkonzept. Funktionale An-alphabet/-innen erkennen, ansprechen, informieren: eine Fortbildung für kommunale Beschäftigte. Entwickelt von AlphaKommunal – Kommunale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung des DVV e.V. Online verfügbar unter: <http://grundbildung.de/fileadmin/content/01Projekte/AlphaKommunal/Downloads/Masterfortbildungskonzept.pdf> (letzter Abruf: 22.04.2016).

DLR-PT / Monitoring: DLR-PT (2015) Gesamtauswertung des alphabund-Monitoring (2013-2015). Begleitendes Monitoring zum Förderschwerpunkt "Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener". Bonn.

Kultusministerkonferenz (2013/14): Nationale Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012 – 2016. Berichterstattung der Länder durch den Arbeitskreis Weiterbildung der Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgWeiterbildung/Bericht\\_Nationale\\_Strategie\\_Alphabetisierung\\_2015.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgWeiterbildung/Bericht_Nationale_Strategie_Alphabetisierung_2015.pdf) (letzter Abruf: 22.04.2016).

## **PUBLIKATIONEN UND UNVERÖFFENTLICHTE QUELLEN AUF PROJEKTEBENE**

ABAG (ohne Jahresangabe): Arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in der Region Köln (ABAG). Köln: Lernende Region - Netzwerk Köln e.V. (Hrsg.) Online verfügbar unter: <http://www.bildung.koeln.de/materialbibliothek/download.php?idx=e7799d1403151cf1fbad73b64291ad79> (letzter Abruf: 27.04.2016).

BasisKom (ohne Jahresangabe): BasisKom-Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken! Arbeitsplatzorientierte Grundbildung in Betrieben ermöglichen: Einblicke, Erfahrungen, Erfolge. Wuppertal: Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN (Hrsg.) Online verfügbar unter: <http://www.bildung.koeln.de/materialbibliothek/download.php?idx=c90e64e496da585b4b736eeecf519b48> (letzter Abruf: 27.04.2016).

Deutscher Volkshochschulverband (2015): „Kommunale Grundbildungsplanung – Strategieentwicklung und Praxisbeispiele“. Bonn. Online verfügbar unter: [http://grundbildung.de/fileadmin/content/01Projekte/AlphaKommunal/Downloads/AK\\_Alphakommunal\\_Kommunale-Grundbildungsplanung-Strategieentwicklung-und-Praxisbeispiele.pdf](http://grundbildung.de/fileadmin/content/01Projekte/AlphaKommunal/Downloads/AK_Alphakommunal_Kommunale-Grundbildungsplanung-Strategieentwicklung-und-Praxisbeispiele.pdf) (letzter Abruf: 27.04.2016).

Schwarz, Sabine und Morales, Martina (2015): Zukunftsthema: Arbeitsorientierte Grundbildung. Eine Handreichung für Unternehmen, Arbeitsmarktakteure und Weiterbildungsexperten. Köln: Lernende Region-Netzwerk Köln e.V. (Hrsg.).

Projektsteckbriefe (Stand 08.05.2015), Vorhabensbeschreibungen, Zwischenberichte, Schlussberichte, Evaluationsberichte sowie Homepages der Projekte.

## ANLAGEN

- A. Ergänzende Tabellen
- B. Sonderauswertungen
- B1. „Umsetzung und Mehrwert der begleitenden Evaluationen der Projekte des Förderschwerpunkts“
- B2. „Entwicklung und Einsatz von diagnostischen Instrumenten und weitere Verfahren zur Kompetenzfeststellung“
- C. Erhebungsinstrumente
- C1. Fragebogen für die Onlinebefragung
- C2. Metaleitfaden für die Fallstudien

# **ANHANG A. ERGÄNZENDE TABELLEN**

**Tabelle 1: Organisation der Fallstudienenerhebung**

Lfd. Nr.	Projekte	Organisationsform	Interviewpartner (Funktion)	Interviews (Anzahl/ Personen)	Zeit (insgesamt)
1	ABAG Köln [01AB12003]	Einzelprojekt	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projektteam</li> <li>Netzwerkpartner Leiter für Weiterbildung VHS Köln</li> <li>Dozent</li> <li>Unternehmensvertreter Großbetrieb I</li> <li>Unternehmensvertreter Großbetrieb II</li> </ul>	5 Interviews mit 7 Personen	ca. 6h
2	ABC [01AB12014A-B]	Verbundprojekt	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projektteam (Verbundpartner A)</li> <li>Projektmitarbeiter (Verbundpartner B)</li> <li>Dozent</li> <li>Betriebsrat Großunternehmen A</li> <li>Vertreter Großunternehmen B</li> <li>Multiplikatoren Großunternehmen B</li> <li>Teilnehmende Großunternehmen A</li> <li>Teilnehmende Großunternehmen B</li> </ul>	7 Interviews mit 12 Personen	ca. 8h
3	BasisKom [01AB12020A-D]	Verbundprojekt	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projektleitung und jeweils einzeln drei Projektteams</li> <li>Betriebsrat</li> <li>Dozent</li> <li>Unternehmensleitung KMU</li> <li>Teilnehmer</li> </ul>	8 Interviews mit 11 Personen	ca. 9h
4	CurVE [01AB12009]	Einzelprojekt	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projektteam</li> <li>Schuldnerberatung I</li> <li>Schuldnerberatung II</li> </ul>	3 Interviews mit 4 Personen	ca. 4h
5	Kompass [01AB12029]	Einzelprojekt	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projektteam</li> <li>Dozenten-Team</li> <li>strategischer Netzwerkpartner</li> <li>Pflegedienstleiterin</li> <li>Vertreter des Jobcenter</li> <li>Teilnehmerin</li> </ul>	6 Interviews mit 9 Personen	ca. 6h
6	RAUS [01AB12024]	Einzelprojekt	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projektteam</li> <li>Dozentin in JSA</li> <li>Netzwerkpartner Schulleiter JSA</li> <li>Netzwerkpartnerin Straffälligenhilfe</li> </ul>	4 Interviews mit 5 Personen	ca. 6h

Tabelle 2: Synopse der vier Praxisfelder

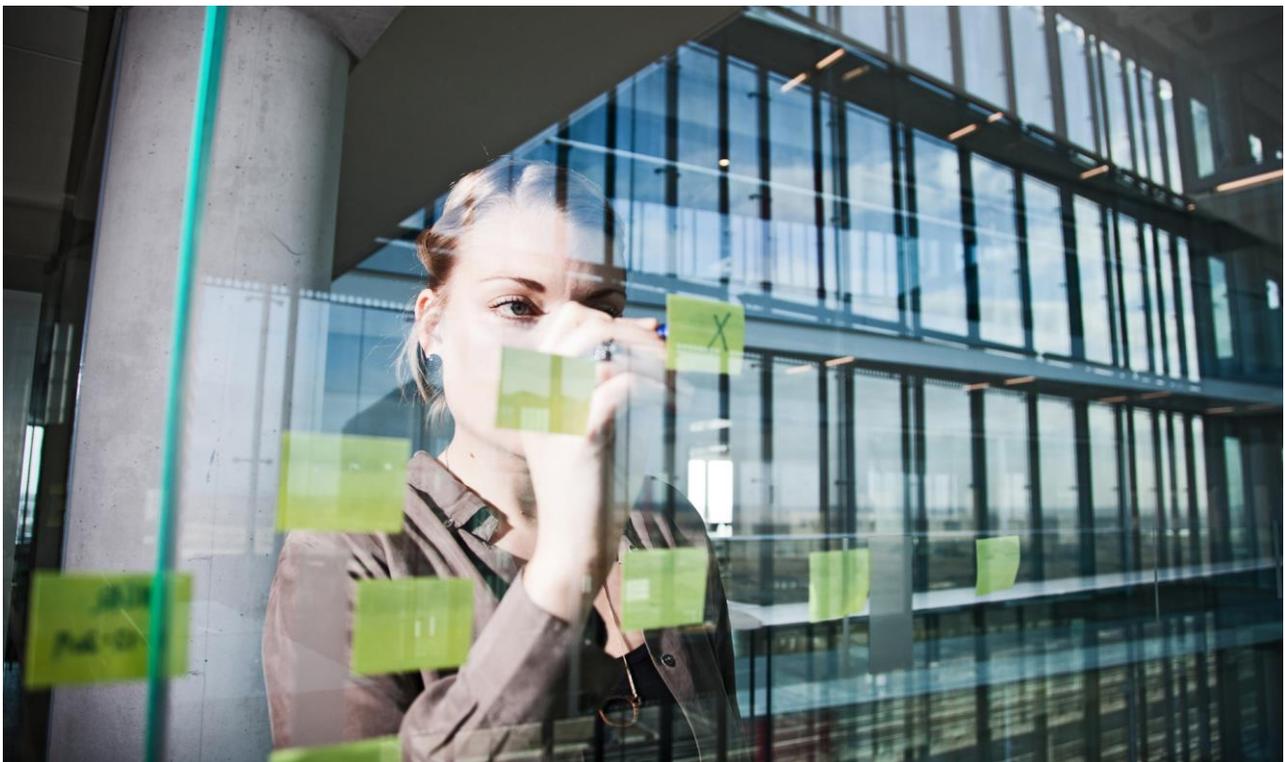
<b>Praxisfeld 1</b> <b>„Lehren und Lernen – Medien, Konzepte, Lehrkräfte“</b>	<b>Praxisfeld 2</b> <b>„Betrieb: Zugänge – Schlüsselpersonen / Multiplikatoren – Zusammenarbeit / Implementation“</b>	<b>Praxisfeld 3</b> <b>„Zielgruppenspezifische Zugänge und Lernorte“</b>	<b>Praxisfeld 4</b> <b>„Netzwerkbildung und Sensibilisierung einer breiten Öffentlichkeit“</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lehr-Lern-Konzepte und Lehr-Lern-Medien: Ausgehend von den Tätigkeitsanforderungen in bestimmten Branchen werden branchenspezifische Inhalte ermittelt um Konzepte der Alphabetisierung und Grundbildung arbeitsplatzorientiert zu erweitern und zu erproben</li> <li>Professionalisierung der Lehrkräfte: Weiterentwicklung und Umsetzung von Fortbildungsangeboten für TrainerInnen / DozentInnen von arbeitsplatzorientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen</li> <li>Entwicklung und Erprobung von neuen innovativen Ansätze</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(Weiter-)Entwicklung und Erprobung von Konzepten zur betrieblichen Implementierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten / Überführung in Personal- und Kompetenzentwicklungskonzepte</li> <li>(Weiter-)Entwicklung und Erprobung von Schulungskonzepten für betriebliche MultiplikatorInnen:             <ol style="list-style-type: none"> <li>als Personalentwicklungskonzept zur Sensibilisierung für die Zielgruppe;</li> <li>um die Thematik als betriebliches Weiterbildungsthema wahrnehmen und Hilfestellung / Lösungsansätze anbieten zu können</li> </ol> </li> <li>Nutzung und Weiterentwicklung betriebsinterner Medien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Erschließung neuer Zugänge/ Lernorte der Zielgruppe für eine arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung</li> <li>Weiterentwicklung und Umsetzung von Beratungs- und Schulungsangeboten für Akteure in der Lebenswelt der Betroffenen</li> <li>Ziel ist es, dass die geschulten Akteure in ihren Institutionen auf die Thematik aufmerksam machen und in der alltäglichen Arbeit mit den Betroffenen zielgruppen-gerechte Hilfestellungen / Lösungsansätze anbieten bzw. auf andere Einrichtungen verweisen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Initiierung und nachhaltige Unterstützung von lokalen Netzwerken für die gemeinsame Umsetzung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsstrategien</li> <li>Zielgruppen: Gewerkschaften, Kammern, Wirtschafts- und Berufsverbände, kommunale Ämter, AA und Jobcenter</li> <li>Sensibilisierung einer breiten lokalen Öffentlichkeit: Entwicklung und Erprobung öffentlichkeitswirksamer Materialien</li> </ul>
<b>Projektzuordnung – Haupthandlungsfeld</b> abc+ CurVe INA-Pflege KOMPASS Alphaportfolio Alpha-Quali eVideo 2.0 DoQ Perspektive GRUBIN Alphamar 2 Alpha plus Job Ich kann...	<b>Projektzuordnung – Haupthandlungsfeld</b> ABAG Köln ALPHA Unternehmen ABC PRO-JOB SPIN.PRO BasisKom BASIC PHÖNIX IBaG AlphaGrund Grund: Bildung Alpha kommunal	<b>Projektzuordnung – Haupthandlungsfeld</b> CurVe RAUS SESAM APAG Trier Alpha Regional ABCami	<b>Projektzuordnung – Haupthandlungsfeld</b> ABAG Köln RAUS NOthA Alpha-Netzwerk GINIWE SAPFA GRIBS
<b>Projektzuordnung – Nebenhandlungsfeld</b> ABAG Köln ALPHA Unternehmen SESAM APAG Trier ABC BasisKom RAUS PRO-JOB Alpha Regional SPIN.PRO ABCami AlphaGrund	<b>Projektzuordnung – Nebenhandlungsfeld</b> KOMPASS SESAM DoQ Perspektive GRIBS	<b>Projektzuordnung – Nebenhandlungsfeld</b> ABAG Köln ABC BASIC Ich kann... GRUBIN Alpha kommunal Grund: Bildung SPIN.PRO	<b>Projektzuordnung- Nebenhandlungsfeld</b> ALPHA Unternehmen APAG Trier PRO-JOB BasisKom KOMPASS IBaG Grund: Bildung SESAM Alpha kommunal
<b>Themenfelder / Branchenbezüge mit Branchenbezug:</b> Reinigung, Küche, Gartenbau, Abfall- und Umweltservice, Küchenhilfe, Bauhelfer, Elektrowerkstatt,	<b>Betriebliche Partner / Branchenbezug:</b> Verkehrsbetriebe, Häfen, Flughäfen, Stadtwerke, Ford AG, Produzierendes Gewerbe (Oberflächentechnik, Metall-	<b>Zugangsformen zur Zielgruppe:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>über Moscheebesuch</li> <li>Ansprache von Insassen des Strafvollzugs</li> <li>Klienten in der Schuldnerberatung</li> </ul>	<b>Primäre Netzwerkpartner:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Akteure der Arbeitswelt (Kammern, Gewerkschaft, Betriebe, AA/Jobcenter)</li> <li>branchenspezifische Akteure</li> </ul>

<b>Praxisfeld 1</b> <b>„Lehren und Lernen – Medien, Konzepte, Lehrkräfte“</b>	<b>Praxisfeld 2</b> <b>„Betrieb: Zugänge – Schlüsselpersonen / Multiplikatoren – Zusammenarbeit / Implementation“</b>	<b>Praxisfeld 3</b> <b>„Zielgruppenspezifische Zugänge und Lernorte“</b>	<b>Praxisfeld 4</b> <b>„Netzwerkbildung und Sensibilisierung einer breiten Öffentlichkeit“</b>
<p>Einzelhandel, Lagerhelfer, Pflege, Hotel- und Gaststättengewerbe, Hausmeisterservice, Dachdecker, Fleischer, Gerüstbauer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ohne Branchenbezug:</b> Arbeitnehmer allgemein</li> <li>• <b>Themenfeld:</b> Arbeitssicherheit</li> </ul>	<p>und Kunststoffverarbeitung, Lenksysteme etc.), Handwerk (Sanitär, Heizung, Solar), Lebensmittelherstellung (Großbäckerei), Krankenpflegedienste, Krankenhäuser/Kliniken, Reinigungsbetriebe, Recycling, Mieterservice/Hausmeisterservice, Hoch- und Tiefbau</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jobcenter</li> <li>• Bildungseinrichtungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kommunale Akteure/ Kommunalverwaltungen</li> <li>• Justizvollzugsanstalten</li> <li>• regionale Akteure (Kammern, Innungen, Bildungseinrichtungen, Kommunale Verwaltung)</li> </ul>
<p><b>Primäre Zielgruppe (betroffene fkt. Analphabeten):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• DfD (Deutsch für Deutsche)/ DaF / DaZ (Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache)</li> <li>• Beschäftigte / Erwerbslose Lerner</li> <li>• Sprachniveaus/Alpha-Level: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Unspezifisch</li> <li>○ Alpha-Level 3 bis 4</li> <li>○ Alpha-Level 1 und 2</li> <li>○ Alpha-Level 2 und 3</li> <li>○ Kombination Alpha- und Sprach-Level</li> <li>○ Entwicklung Rechen-Level</li> <li>○ Definition von 3 eigenen Levels</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Herangehensweise Curricularentwicklung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsplatzanalysen / Feldstudien</li> <li>• Curricular- und Materialanalysen</li> <li>• assoziativ / systematisch</li> </ul>	<p><b>Primäre Zielgruppe (betroffene fkt. Analphabeten):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• DfD (Deutsch für Deutsche) / DaF / DaZ (Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache)</li> <li>• Sprachniveaus / Alpha-Level: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ unspezifisch</li> <li>○ Alpha-Level 3 bis 4</li> <li>○ Alpha-Level 1 und 2</li> <li>○ Alpha-Level 2 und 3</li> <li>○ Kombination Alpha- und Sprach-Level</li> <li>○ Entwicklung Rechen-Level</li> <li>○ Definition von 3 eigenen Levels</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Betriebliche Ansprache/Kontaktaufnahme:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• über branchenbezogene- und regionale Verbände / Strukturen, Interessenvertretungen (Kreishandwerkerschaft, Hotel- und Gaststättenverband, Gewerkschaftsbund)</li> <li>• Kalt-Akquise</li> <li>• Presse / Öffentlichkeit</li> </ul>	<p><b>Lernorte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moschee</li> <li>• Strafvollzug</li> <li>• Bildungseinrichtungen: VHS</li> </ul> <p><b>Multiplikatoren, Schlüsselpersonen und Mentoren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moschee</li> <li>• Strafvollzug</li> <li>• Schuldnerberatung</li> <li>• Jobcenter</li> <li>• Kindergärten</li> </ul>	<p><b>Zielgruppe / Zielregion:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Justizvollzugsanstalten, Alphabetisierungsexperten, Integrationseinrichtungen für Haftentlassene</li> <li>• regional</li> <li>• überregional</li> <li>• bundesweit</li> </ul> <p><b>Form der Vernetzung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationsplattformen</li> <li>• regionale Bündnisse</li> <li>• Grundbildungszentrum als zentraler Ansprechpartner</li> </ul>
<p><b>Lehr-Lern-Medien:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neuentwicklung / Modifikation</li> <li>• Aspirationsniveau (1-3)</li> <li>• Produkte: Lernwerkstätten, Portfolios, Themenhefte, Fachwörter-Listen, branchen-/ betriebsspezifische Material- und Methodenkoffer, Wortschatz-App</li> <li>• Formate: Papierform, digital, virtuell</li> </ul>	<p><b>Formen der betrieblichen Implementierung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentorenschulungen – Vertrauensphase in Betrieben anbahnen – regelmäßige Begleitung der betrieblichen Mentoren</li> <li>• Integration der Alpha-Kurse in die firmeneigene Personalentwicklung (verdeckte Alpha-Angebote)</li> <li>• Multiplikatoren-schulungen</li> </ul>	<p><b>Formen der Implementierung/ Konzepte der Zusammenarbeit:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Multiplikatoren-schulung</li> <li>• Beratung und Weitervermittlung in Regelangebote der (arbeitsplatzorientierten) Alphabetisierung und Grundbildung</li> <li>• Integration in zentrale Curricular-konzepte und zentrale Schulungen / Professionalisierungsprogrammen von Lehrkräften der Alphabetisierung und Grundbildung (DVV)</li> <li>• Integration von arbeitsplatzorientierter Alphabetisierung und</li> </ul>	<p><b>Öffentlichkeitsarbeit:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutzung unterschiedlicher Veranstaltungen der Gewerkschaften, Kammern, Innungen</li> <li>• Plakatausstellung</li> <li>• Regionale / überregionale Rundfunkbeiträge/Pressebeiträge</li> <li>• Poetry-Slam</li> </ul>

<b>Praxisfeld 1</b> <b>„Lehren und Lernen – Medien, Konzepte, Lehrkräfte“</b>	<b>Praxisfeld 2</b> <b>„Betrieb: Zugänge – Schlüsselpersonen / Multiplikatoren – Zusammenarbeit / Implementation“</b>	<b>Praxisfeld 3</b> <b>„Zielgruppenspezifische Zugänge und Lernorte“</b>	<b>Praxisfeld 4</b> <b>„Netzwerkbildung und Sensibilisierung einer breiten Öffentlichkeit“</b>
<p><b>Kurskonzepte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• arbeitsprozessbezogen, situativ, problembezogen, betriebsbezogen</li> <li>• Empowerment-Konzept, sozialpädagogische Beratung</li> <li>• Kleingruppen, starke Anteile von Selbstreflexion</li> </ul> <p><b>Sekundäre Zielgruppe (Lehrkräfte):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Workshop / Weiterbildung zur Anwendung von Materialien / Konzepten</li> <li>• Plattform zum Austausch / zur kollegialen Beratung</li> <li>• Workshop / Weiterbildung zur Professionalisierung / Entwicklung von Metakompetenzen</li> </ul>	<p><b>Formen der Kursorganisation:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Betriebsintern / -extern</li> <li>• Kurszeit, Kursdauer</li> </ul> <p><b>Betriebliche Unterstützung der Grundbildungsarbeit/ Kurse:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Freistellung; Übernahme der Kurskosten</li> </ul>	<p>Grundbildung in eigene Bildungsangebote</p>	

# **ANHANG B. EVALUATION DES BMBF-FÖRDERSCHWER- PUNKTS „ARBEITSPLATZORIENTIERTE ALPHABETISIERUNG UND GRUNDBILDUNG ERWACHSENER“**

## **B1. SONDERAUSWERTUNG „UMSETZUNG UND MEHRWERT DER PROJEKTBEGLEITENDEN EVALUATIONEN“**



# EVALUATION DES BMBF-FÖRDERSCHEWERPUNKTS „ARBEITSPLATZORIENTIERTE ALPHABETISIERUNG UND GRUNDBILDUNG ERWACHSENER“

## SONDERAUSWERTUNG PROJEKTBEGLEITENDE EVALUATIONEN

### **Ansprechpartner/-innen**

#### **Ramboll Management Consulting GmbH**

##### **Marcus Neureiter**

Seniorberater

T 040 30 20 20-137  
F 040 30 20 20-199  
M 0151 580 15-137  
Marcus.Neureiter@ramboll.com

#### **Helmut-Schmidt-Universität**

##### **Prof. Dr. Christine Zeuner**

Professur für Erwachsenenbildung

T 040 6541 2796  
F 040 6541 2546  
Zeuner@hsu-hh.de

##### **Antje Pabst**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

T 040 6541 3908  
F 040 6541 2546  
Antje.Pabst@hsu-hh.de

#### **Autor:**

Felix Brümmer

Ramboll Management Consulting GmbH  
Chilehaus C – Burchardstraße 13  
20095 Hamburg  
T +49 40 30 20 20-0  
F +49 40 30 20 20-199  
[www.ramboll.de/management-consulting](http://www.ramboll.de/management-consulting)

Helmut-Schmidt-Universität, Fakultät für  
Geistes- und Sozialwissenschaften,  
Professur für Erwachsenenbildung  
Holstenhofweg 85  
22043 Hamburg  
T +49 40 6541 2796  
F +49 40 6541 2546  
<http://www.hsu-hh.de/zeuner>

## INHALT

<b>1.</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>Datengrundlage</b>	<b>2</b>
<b>3.</b>	<b>Strukturen und Prozesse der Projektbegleitenden Evaluationen</b>	<b>3</b>
3.1	Evaluationsziele	3
3.1.1	Evaluation, wissenschaftliche Begleitung oder Praxisbegleitung	3
3.1.2	Formative oder summative Evaluation	3
3.1.3	Gemeinsames Ziel: Empirische Grundlage für die Bewertung und Weiterentwicklung der Projekte	4
3.2	Evaluationsakteure und ihre organisatorische Einbindung in die Projekte	5
3.2.1	Durchführung der Evaluationen durch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterschiedlicher Institutionen	5
3.2.2	Häufige Zusammenarbeit bei der Kurs- und Materialentwicklung, seltene Beteiligung an der Konzeptumsetzung	6
3.3	Prozess der Evaluationskonzeption und -etablierung	7
3.4	Erhebungs- und Auswertungsmethoden, ihre Gelingensbedingungen sowie Datengrundlage der Evaluationen	7
3.4.1	Überwiegend Mixed-Methods, geringe Berücksichtigung objektiver Kompetenzmessungen	7
3.4.2	Sensible Ansprache und angemessene Erhebungsinstrumente als Gelingensbedingungen	9
3.4.3	Geringe Fallzahlen, aber umfangreiches Dokumenten- und Interviewmaterial	9
3.5	Mehrwert der projektbegleitenden Evaluationen	9
3.6	Zusammenfassung	10
3.7	Empfehlungen	11
3.7.1	Empfehlungen für den Umgang mit projektbegleitenden Evaluationen in zukünftigen Förderprogrammen zur Entwicklung von Innovationen im Bildungsbereich	11
3.7.2	Empfehlungen für die Umsetzung zukünftiger projektbegleitender Evaluationen	12
	<b>Literatur</b>	<b>13</b>

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Selbstbezeichnung der projektbegleitenden Evaluation	3
Abbildung 2: Formatives und/oder summatives Evaluationskonzept	4
Abbildung 3: Ziele der projektbegleitenden Evaluationen	5
Abbildung 4: Evaluationsdurchführende Institutionen	5
Abbildung 5: Einbindung der Evaluation in die Kurs- und Materialentwicklung	6
Abbildung 6: Grundlegende methodische Ausrichtung der projektbegleitenden Evaluationen	8

## 1. EINLEITUNG

Der BMBF-Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ umfasst elf Verbund- und 24 Einzelprojekte. Von diesen insgesamt 35 Projekten verfügen 13 über eine eigene projektbegleitende Evaluation.<sup>1</sup> Evaluation meint in diesem Zusammenhang die empirische Überprüfung der Wirkungsweise und Zielerreichung der Projekte. Das in den Evaluationen generierte Wissen wurde bereits in der Etablierungsphase der Evaluation des Förderschwerpunkts dazu genutzt, die Fragestellungen der Evaluation zu präzisieren und die zu nutzenden Erhebungsinstrumente weiterzuentwickeln. Dabei wurde deutlich, wie umfangreich und relevant die Erkenntnisse der projektbegleitenden Evaluationen sind. Aus diesem Grund wurden Ramboll Management Consulting und die Helmut-Schmidt-Universität im Rahmen der Evaluation des Förderschwerpunkts mit der vergleichenden und zusammenfassenden Sonderauswertung der projektbegleitenden Evaluationen beauftragt.<sup>2</sup>

Aus der Metaperspektive der Sonderauswertung sollen die Strukturen und Prozesse der projektbegleitenden Evaluationen beschrieben und analysiert werden. Folgende Fragestellungen werden dabei berücksichtigt:

- Welche *Zielsetzungen* hatten die Evaluationen?
- Welche *Akteure* setzten die Evaluationen um und wie waren sie organisatorisch in die Projekte eingebunden?
- Wie gestaltete sich der Prozess der Konzeption und Etablierung der Evaluationen?
- Welche Methoden der Datenerhebung und -auswertung wurden genutzt, welche Gelingensbedingungen weisen sie auf und welche Datengrundlage wurde dadurch geschaffen?
- Inwiefern führten die Evaluationen zu Änderungen der Interventionen, insbesondere der Sensibilisierungsveranstaltungen sowie der Alphabetisierungskurse?

Aus den Antworten auf diese Fragen werden Empfehlungen auf der Ebene von Förderprogrammen sowie auf der Ebene projektbegleitender Evaluationen abgeleitet.

---

<sup>1</sup> Daneben führten einige Projekte noch Selbstevaluationen durch, die nicht Bestandteil dieser Sonderauswertung waren.

<sup>2</sup> Eine zweite Sonderauswertung wurde zum Thema „Entwicklung und Einsatz von diagnostischen Instrumenten und Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Rahmen arbeitsplatzorientierter Alphabetisierung und Grundbildung“ durchgeführt. Ihre Ergebnisse sind in einem weiteren Bericht (s. Anhang B2) zusammengefasst.

## 2. DATENGRUNDLAGE

Die Sonderauswertung der insgesamt 13 projektbegleitenden Evaluationen basiert auf elf Interviews mit Evaluatorinnen und Evaluatoren und 18 Evaluationsdokumenten (z. B. Präsentationen, Berichte, Kapitel in den Abschlussberichten der Einzel- und Verbundprojekte). Zu jeder projektbegleitenden Evaluation lag mindestens ein Interview oder Dokument vor.

Die Interviews mit Evaluatorinnen und Evaluatoren wurden zwischen Juni und Oktober 2015 von Ramboll Management Consulting geführt. In einzelnen Fällen wurde statt der / dem Evaluationsdurchführenden die Leitung des entsprechenden Verbundprojekts befragt. Zu zwei Evaluationen konnten keine Interviewpartnerinnen und -partner gefunden werden. Die Gespräche dauerten jeweils zwischen 30 und 75 Minuten. Der dabei genutzte Leitfaden enthielt Fragen

- zum Hintergrund des Projekts,
- zur Zusammenarbeit von Projekt und Evaluation,
- zu den Erhebungs- und Auswertungsmethoden,
- zu den Evaluationsergebnissen sowie
- zu Gelingensbedingungen und Herausforderungen der Evaluation.

Die Aussagen des Interviews wurden protokolliert.

Als evaluationsbezogene Dokumente sollten vorzugsweise Evaluationsberichte herangezogen werden, zehn Evaluationsberichte lagen schließlich vor. Alternativ oder ergänzend wurden Evaluationspräsentationen oder die Abschlussberichte der evaluierten Projekte für die Sonderauswertung genutzt. Hier konnten zwei Präsentationen und drei Berichte berücksichtigt werden. Zusätzlich standen Fachpublikationen aus einem Projekt und Evaluationsinstrumente aus zwei Projekten zur Verfügung. Die Evaluationsdokumente wurden anhand eines Analyserasters inhaltsanalytisch ausgewertet.

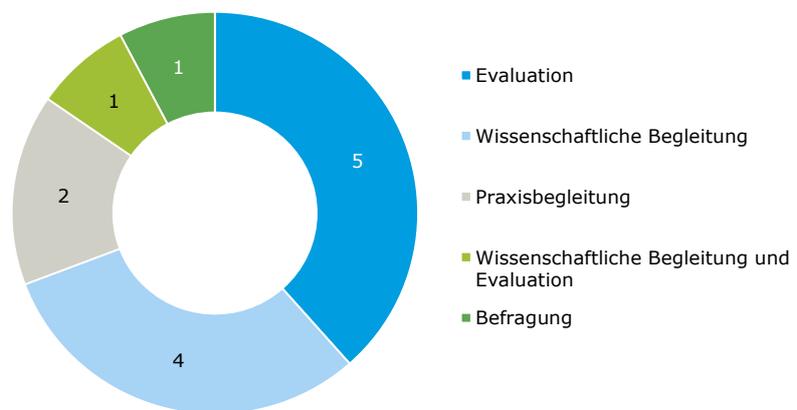
## 3. STRUKTUREN UND PROZESSE DER PROJEKTBEGLEITENDEN EVALUATIONEN

### 3.1 Evaluationsziele

#### 3.1.1 Evaluation, wissenschaftliche Begleitung oder Praxisbegleitung

Die projektbegleitenden Evaluationen tragen unterschiedliche Bezeichnungen, die ein bestimmtes Selbstverständnis repräsentieren und mit den Evaluationszielen in Zusammenhang stehen können.

**Abbildung 1: Selbstbezeichnung der projektbegleitenden Evaluation**



N=13

Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung Ramboll Management Consulting.

Evaluation betont hierbei den bewertenden Aspekt der empirischen Untersuchung. Wissenschaftliche Begleitung legt die Nutzung wissenschaftlicher Expertise und das Einbringen ihrer Ergebnisse in den Diskurs nahe. Praxisbegleitung steht eher für die kontinuierliche Unterstützung und Reflexion der Projektdurchführung. Tatsächlich finden sich keine systematischen Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Selbstbezeichnungen, weder hinsichtlich der durchführenden Akteure, noch der verwendeten Methoden oder der Evaluationsprodukte. Teilweise werden die Bezeichnungen von den beteiligten Akteuren selbst nicht einheitlich verwendet. Manchmal ändert sich auch die Bezeichnung von der Antragsstellung bis zur Umsetzung der Evaluation. Dort, wo nur die Bezeichnung „Befragung“ verwendet wurde, beschränkte sich die Evaluation auf die Onlinebefragung der Schulungsteilnehmerinnen und -teilnehmer (s. Abbildung 1).

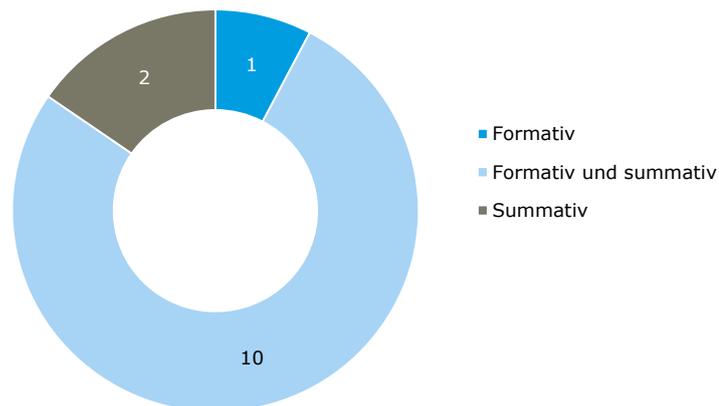
#### 3.1.2 Formative oder summative Evaluation

Ob eine Evaluation formativ oder summativ angelegt ist, hängt allein davon ab, wann die Evaluationsergebnisse an die evaluierten Projekte rückgespiegelt werden. Formativ bedeutet, dass die Ergebnisse den Projekten schon während ihrer Laufzeit zur Verfügung gestellt werden. Auf dieser Grundlage können sich die Projekte bereits frühzeitig weiterentwickeln. Eine summative Evaluation zieht am Ende der Projektlaufzeit Bilanz und es wird beispielsweise abschließend bewertet, ob und unter welchen Bedingungen sich die Weiterführung des Projekts lohnt.

Ein Großteil der projektbegleitenden Evaluationen ist sowohl formativ als auch summativ angelegt (s. Abbildung 2). Ihre Ergebnisse wurden bereits im Projektverlauf den entsprechenden Teams zurückgemeldet. Am Ende wurden die Ergebnisse in Abschlussberichten und Vorträgen zusammengefasst. Zwei der projektbegleitenden Evaluationen wurden eher summativ umgesetzt. Hier beschränkte sich die Rückmeldung an die Projekte weitestgehend auf den Abschlussbericht bzw.

eine Abschlusspräsentation. In diesen Fällen können die erhobenen Daten, wie z. B. Teilnehmer-rückmeldungen zu Multiplikatoren-schulungen und Sensibilisierungsveranstaltungen, erst nach der Projektlaufzeit für die Weiterentwicklung dieser Angebote genutzt werden. Trotz Vorliegen eines zusammenfassenden Abschlussberichts ist eine der projektbegleitenden Evaluationen dezidiert formativ realisiert worden. Hier lag der Schwerpunkt auf der regelmäßigen – auch anlassbezogenen – Reflexion der Projektarbeit. Die kritische Bewertung des Interventionskonzepts rückt hierbei in den Hintergrund – und somit die Einschätzung, ob und unter welchen Bedingungen das Projekt weitergeführt und transferiert werden sollte.

**Abbildung 2: Formatives und/oder summatives Evaluationskonzept**



N=13

Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung Ramboll Management Consulting.

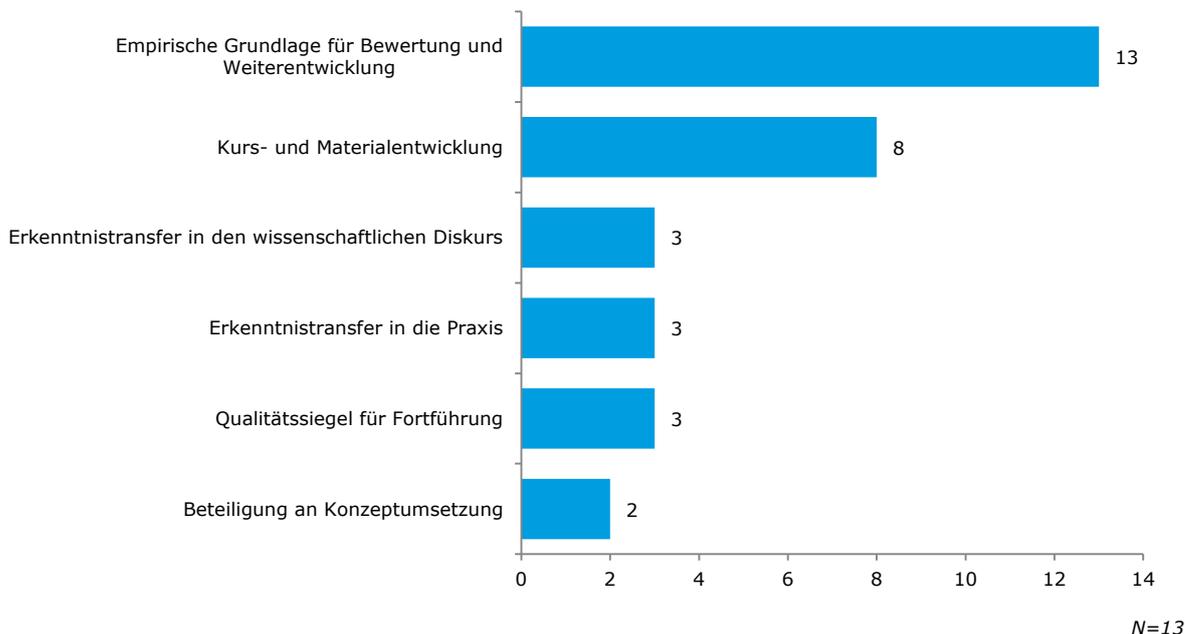
### 3.1.3 Gemeinsames Ziel: Empirische Grundlage für die Bewertung und Weiterentwicklung der Projekte

Unabhängig davon, wie sich die projektbegleitenden Evaluationen selbst bezeichnen und ob sie formativ oder summativ angelegt sind, ist ihnen das Ziel gemeinsam, eine empirische Grundlage für die Bewertung und Weiterentwicklung der Projekte zu schaffen.

Hinsichtlich weiterer Ziele unterscheiden sich die Evaluationen. Die Unterschiede zeigen sich vor allem in der Zusammenarbeit zwischen Evaluation und evaluiertem Projekt und in den Evaluationsprodukten bzw. ihren Berichtsformaten. Acht der 13 projektbegleitenden Evaluationen waren in unterschiedlichem Maße aktiv in die Kurs- und Materialentwicklung der Projekte eingebunden. Die Evaluationen hatten hier insbesondere die Aufgabe, den Forschungsstand zur Alphabetisierung praxisorientiert aufzubereiten. Im Rahmen von drei projektbegleitenden Evaluationen wurden die Evaluationsergebnisse über Fachartikel oder Tagungsbeiträge in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht. Ebenfalls bei drei Evaluationen wurden die Evaluationsergebnisse auf Praxistagungen und in direktem Austausch mit anderen geförderten Projekten transferiert. In gleichem Maße haben die projektbegleitenden Evaluationen ihre Erkenntnisse gewissermaßen den Projekten als Qualitätssiegel zur Verfügung gestellt, womit sie Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie Förderer werben können. In einzelnen Fällen waren die Evaluationsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter auch an der Konzeptumsetzung beteiligt, z. B. an der Ansprache potenzieller Teilnehmerinnen und Teilnehmer oder an der Kursdurchführung.

An den vielfältigen verfolgten Zielen wird deutlich, dass die Ergebnisse der Evaluationen eine empirische Grundlage für viele relevante Prozesse – von der Entwicklung der Alphabetisierungs- und Sensibilisierungsprojekte bis hin zu deren Fortsetzung und Transfer – sein können (s. Abbildung 3).

**Abbildung 3: Ziele der projektbegleitenden Evaluationen**



Anmerkung: Mehrfachzuordnungen waren möglich.

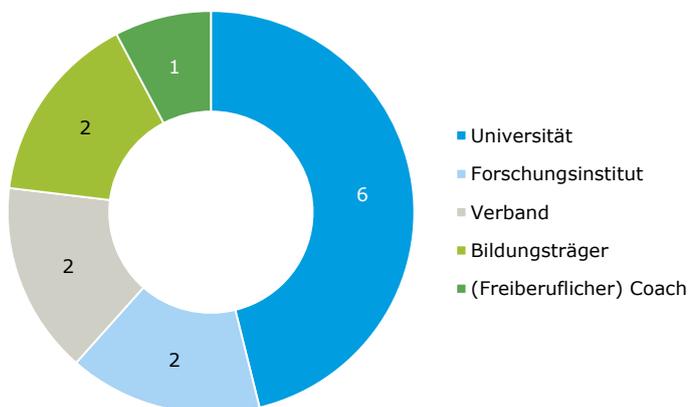
Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung Ramboll Management Consulting.

### 3.2 Evaluationsakteure und ihre organisatorische Einbindung in die Projekte

#### 3.2.1 Durchführung der Evaluationen durch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterschiedlicher Institutionen

Die Evaluationen wurden durch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterschiedlicher Institutionen durchgeführt. Am häufigsten arbeiteten sie für Universitäten oder außeruniversitäre Forschungsinstitute. Es wurden jedoch auch projektbegleitende Evaluationen durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter projektbeteiligter Verbände oder Bildungsträger durchgeführt. In einem Fall wurde die Evaluation als Praxisbegleitung durch einen freiberuflich arbeitenden Coach durchgeführt (s. Abbildung 4). Die Evaluatorinnen und Evaluatoren hatten in der Regel einen erziehungswissenschaftlichen, einen psychologischen oder einen sozialwissenschaftlichen Hintergrund.

**Abbildung 4: Evaluationsdurchführende Institutionen**



N=13

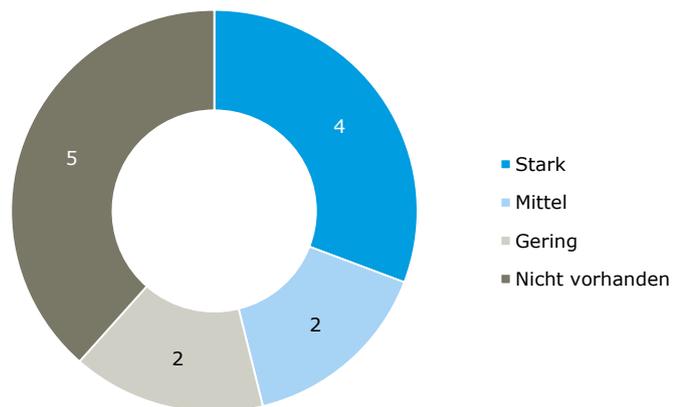
Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung Ramboll Management Consulting.

Die durchführenden Institutionen lassen keine automatischen Rückschlüsse auf Konzeption, Qualität und organisatorische Unabhängigkeit der Evaluation zu. Für eine fundierte empirische Untersuchung kann eine Universität eine gute Partnerin sein, die relevanten methodischen Kompetenzen finden sich aber auch in den anderen Institutionen. Gleichzeitig bedeutet eine Umsetzung der Evaluation durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter projektbeteiligter Verbände und Bildungsträger nicht zwangsläufig, dass diese auch unmittelbar in die Konzeptentwicklung und -umsetzung der Projekte eingebunden waren.

### 3.2.2 Häufige Zusammenarbeit bei der Kurs- und Materialentwicklung, seltene Beteiligung an der Konzeptumsetzung

Die Mehrheit der projektbegleitenden Evaluationen ist an der Kurs- und Materialentwicklung der Projekte beteiligt. Sie unterstützen die Projekte insbesondere mit ihren Kenntnissen des Forschungsstandes zur Alphabetisierung Erwachsener. Vier Projekte binden die Evaluationen besonders stark in die Kurs- und Materialentwicklung ein. Hier gestalten die Evaluatorinnen und Evaluatoren konkrete Kursinhalte und Arbeitsmaterialien. Bei zwei projektbegleitenden Evaluationen liegt die Einbindung in die Kurs- und Materialentwicklung auf einem mittleren Niveau. Hierbei geht es vor allem um eine frühe Qualitätssicherung der Konzepte. Die geringe Einbindung von weiteren zwei projektbegleitenden Evaluationen beschränkt sich auf die praxisorientierte Vermittlung des Forschungsstandes in internen Papieren und im Dialog mit dem Projektteam.

**Abbildung 5: Einbindung der Evaluation in die Kurs- und Materialentwicklung**



N=13

Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung Ramboll Management Consulting.

In die konkrete Umsetzung der Projektkonzepte waren zwei projektbegleitende Evaluationen eingebunden. Bei einem dieser Projekte bezieht sich dies vor allem auf die Teilnehmerakquise. Bei dem zweiten Projekt waren die Evaluatorinnen und Evaluatoren in die Durchführung von Sensibilisierungsveranstaltungen und Multiplikatorenschulungen eingebunden. In den übrigen Projekten waren die Evaluatorinnen und Evaluatoren nicht in die Konzeptumsetzung involviert.

Grundsätzlich handelt es sich bei der Beteiligung projektbegleitender Evaluationen an der Projektkonzeption und -umsetzung um eine Gratwanderung. Für eine solche Beteiligung spricht, dass die Projekte die Expertise der Evaluation frühzeitig, kontinuierlich und umfassend nutzen und dadurch die Angebote erfolgreicher gestalten können. Gegen die Beteiligung spricht, dass die Evaluationen ihre wertvolle Außenperspektive, kritische Distanz und Unabhängigkeit gegenüber den zu evaluierenden Konzepten und Maßnahmen verlieren können. Das ist insbesondere zu erwarten, wenn die projektbegleitende Evaluation auch in die Konzeptumsetzung eingebunden ist.

### **3.3 Prozess der Evaluationskonzeption und -etablierung**

Zwölf der 13 projektbegleitenden Evaluationen waren bei den Projekten von Anfang an mitgedacht. In einem Fall wurde die Evaluation erst im Projektverlauf integriert. Bei sechs der im BMBF-Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ geförderten Verbundprojekte wurden die Evaluationen sogar als eigenes Teilprojekt beantragt, in den anderen Fällen handelt es sich um Unteraufträge.

Obwohl die projektbegleitenden Evaluationen somit in der Regel bei den Projekten von Anfang an mitgedacht waren, verlief ihre Etablierung durchaus unterschiedlich. Nicht immer konnten die Evaluationen mit Projektstart beginnen. In einem Projekt wurde die Evaluation z. B. ausgeschrieben und konnte erst nach dem formalen Auswahlprozess die Arbeit aufnehmen. In einem anderen Projekt führten personelle Veränderungen dazu, dass der ursprünglich für die Evaluation vorgesehene Akteur durch einen anderen ersetzt werden musste. Dadurch konnte die Evaluation erst mit deutlicher Verzögerung starten.

In zwei weiteren Projekten wurde die projektbegleitende Evaluation anders als geplant nicht durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projektnehmers sondern durch eine Universität bzw. ein externes Forschungsinstitut übernommen. In einer weiteren Evaluation wurde die projektinterne Evaluation durch eine externe Perspektive ergänzt, um eine kritischere Bewertung zu ermöglichen und offene Rückmeldungen von den beteiligten Unternehmen zu erhalten.

In dem Projekt, in welchem aufgrund personeller Veränderungen ein neuer Akteur die projektbegleitende Evaluation übernehmen musste, gestaltete sich die Zusammenarbeit mit dem zu evaluierenden Projekt sehr problematisch. Die Gründe lagen darin, dass in der neuen Akteurskonstellation kein gemeinsames Verständnis der Evaluationsziele und des methodischen Vorgehens erzielt werden konnte. Außerdem gab es bei den Lehrpersonen und Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse große Vorbehalte gegen die Evaluation. Die Erhebungen der Evaluationen wurden nicht durch das Projekt unterstützt. Es konnten daher nur sehr geringe Fallzahlen erzielt werden, die die Aussagekraft der Ergebnisse deutlich einschränkten.

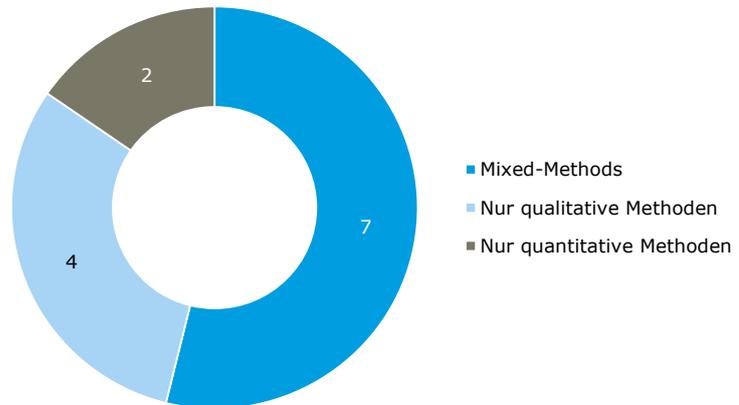
### **3.4 Erhebungs- und Auswertungsmethoden, ihre Gelingensbedingungen sowie Datengrundlage der Evaluationen**

#### **3.4.1 Überwiegend Mixed-Methods, geringe Berücksichtigung objektiver Kompetenzmessungen**

Insgesamt betrachtet nutzen die projektbegleitenden Evaluationen eine große Bandbreite von Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Sieben Evaluationen greifen dabei sowohl auf quantitative als auch auf qualitative Methoden (Mixed-Methods) zurück, vier arbeiten rein qualitativ, zwei rein quantitativ (s. Abbildung 6).

Die Wahl von Mixed-Methods oder rein qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden wurde zum einen mit dem komplexen Untersuchungsgegenstand, zum anderen mit der in der Regel geringen Teilnehmerzahl der Angebote in den Projekten begründet. Ein qualitatives Vorgehen ist offener für die Beschreibung komplexer Zusammenhänge z. B. der Interaktionen von Lernvoraussetzungen, Lerngegenstand und Lehrpersonal. Bei kleinen Fallzahlen werden quantitative Messungen ungenauer und die Verallgemeinerbarkeit der Erkenntnisse ist gering. Qualitative Interviews und Gruppendiskussionen wurden außerdem als Gelegenheit zur Reflexion für Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter, Lehrpersonal sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer beschrieben.

Standardisierte Befragungen können effizient die Wahrnehmungen von größeren Personengruppen berücksichtigen. Werden ähnliche Fragen z. B. zur Teilnahmezufriedenheit in unterschiedlichen projektbegleitenden Evaluationen gestellt, sind Vergleiche der Befragungsergebnisse möglich. In Kontrollgruppendesigns mit objektiven Kompetenzmessungen kann sogar die Effektivität von Angeboten messbar gemacht werden.

**Abbildung 6: Grundlegende methodische Ausrichtung der projektbegleitenden Evaluationen**

N=13

*Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung Ramboll Management Consulting.*

Zu den häufig verwendeten qualitativen Erhebungsverfahren in den projektbegleitenden Evaluationen gehören die Dokumenten- und Literatursammlung sowie Leitfadeninterviews mit verschiedenen Akteursgruppen. Deutlich seltener werden narrative Interviews, Gruppendiskussionen und Reflexionsworkshops eingesetzt. Gleiches gilt für die teilnehmende Beobachtung von Alphabetisierungskursen und Sensibilisierungsangeboten. Das qualitative Material wird in vielen Fällen inhaltsanalytisch nach Mayring (2015) ausgewertet. Teilweise kamen auch andere Auswertungsansätze wie die dokumentarische Methode nach Bohnsack (2013) zur Anwendung.

Als quantitative Erhebungsmethoden wurden in den projektbegleitenden Evaluationen in der Regel standardisierte schriftliche oder Onlinebefragungen mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowohl der Alphabetisierungskurse als auch der Sensibilisierungsveranstaltungen und Multiplikatorenschulungen umgesetzt. Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen stellen schriftliche Befragungen eine schwer zu bewältigende Herausforderung dar. Darauf wurde reagiert, in dem die Fragebögen in leichter Sprache verfasst und das Ausfüllen häufig durch Lehrkräfte unterstützt wurde. In einem Projekt wurden die Mitarbeiter/-innen im Rahmen des regulären Qualitätsmanagements standardisiert befragt. Daneben fand in einigen Projekten ein Monitoring der Teilnehmerzahlen, Teilnahmeabbrüchen, Prüfungsergebnissen u. ä. statt. Objektive Messungen der Kompetenzentwicklungen wurden nur in zwei projektbegleitenden Evaluationen genutzt.<sup>3</sup> In einem Projekt wurden diese durch Messungen der Gehirnpotenziale begleitet. Häufiger wurden aber die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der verschiedenen Angebote gebeten, Kompetenzzuwächse und erworbene Kenntnisse selbst einzuschätzen. Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte zumeist mit univariaten deskriptiven Verfahren. Nur in einer projektbegleitenden Evaluation wurden multivariate Analyseverfahren genutzt und Befunde inferenzstatistisch abgesichert.

<sup>3</sup> Vgl. die im Rahmen der Evaluation des Förderschwerpunkts „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ durchgeführte Sonderauswertung zu „Entwicklung und Einsatz von diagnostischen Instrumenten und Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Rahmen arbeitsplatzorientierter Alphabetisierung und Grundbildung“

### **3.4.2 Sensible Ansprache und angemessene Erhebungsinstrumente als Gelingensbedingungen**

Von den projektbegleitenden Evaluatorinnen und Evaluatoren wurden vor allem zwei wichtige Voraussetzungen für erfolgreiche Erhebungen genannt:

1. Die sensible Ansprache der Befragungsgruppen bzw. Interviewpartnerinnen und -partner sowie
2. die Nutzung angemessener Erhebungsinstrumente insbesondere bei der Befragung funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten.

Nicht ausreichend lesen und schreiben zu können ist für viele Betroffene mit Scham verbunden. Außerdem haben sie häufig bereits negative Lern- und Prüfungserfahrungen gemacht. Daher ist es für projektbegleitende Evaluationen wichtig, die Ziele der eigenen Untersuchung transparent darzustellen, damit nicht der Eindruck einer individuellen Prüfungs- und Bewertungssituation entsteht. Außerdem muss auf die Anonymität der Befragungen und Tests verwiesen werden. Wurde so vorgegangen, gab es in den projektbegleitenden Evaluationen in der Regel keine Probleme mit Rücklaufquoten und der Bereitschaft zur Interviewteilnahme. Die Befragung funktionaler Analphabeten ist mit besonderen Herausforderungen verbunden. Sollen sie standardisiert befragt werden, sollten die Fragebögen kurz und in leichter Sprache und / oder Bildsprache gehalten sein. Außerdem sollte es die Möglichkeit geben, Unterstützung beim Ausfüllen zu erhalten. So haben es mehrere projektbegleitende Evaluationen erfolgreich umgesetzt. Bei Befragungsgruppen mit multiplen Problemlagen sollten Interviews kurz und gut strukturiert gestaltet sein, um die Befragten nicht zu überfordern.

In einer Evaluation hat sich gezeigt, dass manchmal auch Lehrpersonen Vorbehalte gegen Evaluationen haben. Dies kann z. B. damit zusammenhängen, dass sie als Honorarkräfte ein Risiko sehen, bei einer schlechten Bewertung nicht mehr weiterbeschäftigt zu werden. Außerdem sind in ihren Verträgen häufig keine Ressourcen für Teilnahme an Befragungen und Interviews vorgesehen.<sup>4</sup> Hier müssen die Evaluatorinnen und Evaluatoren auch Vertrauen aufbauen, indem sie z. B. deutlich machen, wer welche Evaluationsdaten erhält.

### **3.4.3 Geringe Fallzahlen, aber umfangreiches Dokumenten- und Interviewmaterial**

Die standardisierten Befragungen und Testungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten haben aufgrund der geringen Teilnehmerzahlen in der Regel auch eine geringe Fallzahl zwischen zehn und 30, bei einem Projekt liegt sie bei rund 50. Bei den Sensibilisierungsveranstaltungen und Multiplikatorenschulungen konnten auch höhere Fallzahlen erreicht werden, in einem Fall knapp 300. Die Rücklaufquoten lagen bei allen Arten von Angeboten in der Regel bei über 50 Prozent. In einem Projekt konnten aufgrund von Ängsten und Vorbehalten der befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Alphabetisierungskurse sowie der Lehrpersonen nur sehr geringe Rückläufe erzielt werden.

Das qualitative Datenmaterial war durch Literaturrecherche, Projektdokumente, Interviews und Gruppendiskussionen sowie teilnehmende Beobachtungen vielfach sehr umfangreich, insbesondere wenn Interviewtranskripte genutzt wurden.

## **3.5 Mehrwert der projektbegleitenden Evaluationen**

Aus Perspektive aller projektbegleitenden Evaluationen haben sie für die evaluierten Projekte einen Mehrwert geschaffen. Dieser Mehrwert wurde u. a. dahingehend beschrieben, dass sie durch Erhebungsprozesse und empirische Daten die Reflexion der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter und des eingesetzten Lehrpersonals anregten. Es wurde dargestellt, dass die Reflexion auf Grundlage empirischer Daten die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter stärkt und ihre Problemlösefähigkeit erhöht.

---

<sup>4</sup> Auf diese Herausforderung stieß auch die externe Evaluation des Förderschwerpunkts punktuell im Rahmen der Organisation und Durchführung der Fallstudien.

Für sechs der 13 projektbegleitenden Evaluationen beschrieben die Evaluatoreninnen und Evaluatoren konkrete Änderungen in den Projekten, die sich auf die Evaluationen zurückführen ließen. In vier Fällen betraf dies vor allem die Kursgestaltung und die Gestaltung der Materialien. So wurden Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote zielgruppenspezifischer und lebensnäher gestaltet. In einem Projekt wurden außerdem Trainingsbausteine für den betrieblichen Kontext weiterentwickelt und Anpassungen der Lernsoftware vorgenommen. Bei Sensibilisierungsangeboten wurden z. B. Informationsmaterialien ergänzt. Zudem wurden in zwei Projekten die Evaluationsergebnisse vor allem dazu genutzt, Änderungen an der Projektorganisation vorzunehmen und das Projekt auf die Zukunft auszurichten. Ein wichtiger Mehrwert war hierbei, die Evaluationsergebnisse für einen Folgeantrag zu nutzen.

### **3.6 Zusammenfassung**

In 13 der insgesamt 35 Einzel- und Verbundprojekte des BMBF-Förderschwerpunkts „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ wurden projektbegleitende Evaluationen durchgeführt. Die Selbstbezeichnung als Evaluation, wissenschaftliche Begleitung, Praxisbegleitung oder einfach nur Befragung steht in keinem systematischen Zusammenhang zur methodischen und prozessualen Gestaltung der Evaluation. Ein Großteil der Evaluationen ist sowohl formativ als auch summativ angelegt und kann damit sowohl der Weiterentwicklung der Projekte schon während der Förderlaufzeit als auch der abschließenden Bewertung der Konzepte dienen. Neben der Weiterentwicklung und Bewertung der Projekte können die Evaluationsergebnisse auch dazu genutzt werden, den wissenschaftlichen Diskurs und die Alphabetisierungspraxis voranzubringen und gewissermaßen als Qualitätssiegel für ein Konzept zu werben.

Die projektbegleitenden Evaluationen wurden überwiegend von Universitäten und Forschungsinstituten durchgeführt, wurden aber auch von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bei Verbänden und Trägern oder durch freiberufliche Coaches umgesetzt. Die Evaluationen unterstützen die Projekte häufig bei der Kurs- und Materialentwicklung vor allem mit ihren Kenntnissen des Forschungsstandes. Selten sind sie bei der Konzeptumsetzung eingebunden. Für die erfolgreiche Zusammenarbeit der projektbegleitenden Evaluation ist ein gemeinsames Verständnis der Evaluationsziele und -methoden unentbehrlich.

Die meisten der untersuchten Evaluationen nutzen Mixed Methods oder ausschließlich qualitative Erhebungsverfahren. Dokumentenanalyse und die inhaltsanalytische Auswertung von Leitfadenterviews sind hierbei weit verbreitet. Mixed Methods oder rein qualitative Methoden eignen sich besonders für komplexe Untersuchungsgegenstände, kleine Grundgesamtheiten (Teilnehmerzahlen) und die Reflexion der Projektbeteiligten. Standardisierte Befragungen können effizient die Wahrnehmungen von größeren Personengruppen berücksichtigen und für Konzeptvergleiche genutzt werden. In Kontrollgruppendesigns mit objektiven Kompetenzmessungen kann sogar die Effektivität von Angeboten messbar gemacht werden – solche Messungen werden aber nur in relativ wenigen evaluierten Projekten durchgeführt und selbst dann nur in Einzelfällen durch die Evaluationen berücksichtigt. Für erfolgreiche Erhebungen braucht es vor allem eine sensible Ansprache der Zielgruppe sowie angemessene Messinstrumente – das gilt insbesondere für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten.

Projektbegleitende Evaluationen können zu Änderungen der Inhalte und Materialien sowohl der Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse als auch der Sensibilisierungsangebote und Multiplikatorenschulungen führen. Außerdem scheinen sie geeignet, die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter in ihrer Problemlösefähigkeit zu stärken.

## 3.7 Empfehlungen

### 3.7.1 Empfehlungen für den Umgang mit projektbegleitenden Evaluationen in zukünftigen Förderprogrammen zur Entwicklung von Innovationen im Bildungsbereich

#### **1. Projektbegleitende Evaluationen sollten bei zukünftigen Förderprogrammen zur Entwicklung von Innovationen im Bildungsbereich ausdrücklich empfohlen und positiv bei der Projektauswahl berücksichtigt werden.**

Evaluationen schaffen die empirische Grundlage, um die Funktionsweise und Wirkungen komplexer Innovationen zu verstehen. Sie erhöhen die Reflexionsfähigkeit der Projekte und begünstigen das Lernen im Innovationsprozess. Evaluationen können als Qualitätssiegel der Konzepte und konkreten Angebote dienen. Das durch Evaluationen vertiefte Verständnis der geförderten Pilotprojekte ist Voraussetzung für den erfolgreichen Transfer.

#### **2. Für projektbegleitende Evaluation ist die Verknüpfung eines formativen und summativen Vorgehens zu empfehlen.**

Die frühzeitig beginnende regelmäßige Rückmeldung der Evaluationsergebnisse im formativen Vorgehen unterstützt die Weiterentwicklung der Projekte. Eine summative Berichtslegung ermöglicht die abschließende Bewertung der Projekte und kann eine wichtige Grundlage für den Transfer erfolgreicher Konzepte und zukünftiger Förderentscheidungen sein.

#### **3. In den Förderrichtlinien sollten die Projekte verpflichtet werden, die Ergebnisse projektbegleitender Evaluationen in den wissenschaftlichen Diskurs und die Praxis einzubringen und damit den Wissenstransfer zu unterstützen.**

Geeignet wäre hierfür z. B. die Veröffentlichung von Evaluationsbefunden in einem strukturierten Kurzformat, das die übergeordnete Zusammenfassung der Befunde erleichtert und gleichzeitig den einzelnen Projektträger vor negativen Beurteilungen schützt. Ein strukturiertes Kurzformat zur Zusammenfassung der projektbegleitenden Evaluationen würde auch die Metaanalyse ihrer Befunde auf Programmebene erleichtern.

#### **4. Um eine ausreichende Unabhängigkeit der projektbegleitenden Evaluation vom zu evaluierenden Projekt zu fördern, sollte die Förderrichtlinie die transparente Darstellung der Zusammenarbeit und von Maßnahmen zur Gewährleistung der Unabhängigkeit vorgeben.**

Die Einbindung der Evaluation in die Kurs- und Materialentwicklung sowie die Konzeptumsetzung kann sinnvoll sein, sie darf jedoch nicht die wertvolle kritische Außenperspektive auf das Projekt verstellen.

#### **5. In den Förderrichtlinien sollten keine engen Vorgaben zum Design und zu den Methoden der Evaluation gemacht werden. Die projektbegleitenden Evaluationen sollten allerdings zur Einhaltung wissenschaftlicher Standards wie sie z. B. durch die Deutsche Gesellschaft für Evaluationen (DeGEval) formuliert wurden, verpflichtet werden.**

Die Sonderauswertung hat gezeigt, dass unterschiedliche Evaluatorinnen und Evaluatoren mit verschiedenen empirischen Methoden relevante Erkenntnisse zu den Projekten erzielen können. Bei heterogenen Interventionen, die durch unterschiedliche Akteure umgesetzt werden, bedarf es vielfältiger Evaluationsansätze, um den Evaluationsgegenständen gerecht zu werden.

**6. Für die Zusammenarbeit mit Evaluatorinnen und Evaluatoren sollten im Förderprogramm entsprechende Ressourcen (Incentives, Zeitaufwände) beantragt werden können.**

In einzelnen Evaluationen wurde die Befragung der Lehrkräfte dadurch erschwert, dass diese als Honorarkräfte nach Abschluss der Kurse keine zeitlichen/finanziellen Ressourcen mehr für die Teilnahme an diesen Erhebungen hatten.

**3.7.2 Empfehlungen für die Umsetzung zukünftiger projektbegleitender Evaluationen**

**1. Sollen funktionale Analphabetinnen und Analphabeten (oder andere bildungsferne Zielgruppen) im Rahmen der Evaluationen befragt werden, bedarf dies der sensiblen Ansprache und transparenten Darstellung der Ziele und Vorgehensweise der Evaluatoreninnen und Evaluatoren.<sup>5</sup>**

Häufig haben funktionale Analphabetinnen und Analphabeten problematische Prüfungserfahrungen gemacht, die zu Skepsis und Ablehnung gegenüber wissenschaftlichen Untersuchungen („Testungen“) führen können.

**2. Schriftliche Befragungen funktionaler Analphabeten sollten an die Zielgruppen angepasst bzw. durch mündliche Befragungen ersetzt werden.**

In überraschend vielen Evaluationen wurden Selbsteinschätzungen und motivationale Aspekte über standardisierte schriftliche Fragebögen erhoben. Die Unterstützung bei der Bearbeitung durch Lehrpersonen kann hier helfen, birgt aber auch die Gefahr der Beeinflussung der Ergebnisse. Alternativ könnten Befragungen mündlich stattfinden, was jedoch einen höheren personellen Aufwand mit sich bringt.

**3. Auch den Organisatorinnen und Organisatoren sowie den Lehrpersonen gegenüber müssen Ziele und Vorgehensweise der Evaluation transparent dargestellt werden.**

In einem Projekt wurden die Erhebungen maßgeblich dadurch behindert, dass Lehrkräfte Befragungen als bedrohliche Kontrolle wahrnahmen.

**4. Insbesondere bei komplexen Interventionen und kleinen Grundgesamtheiten ist ein Mixed-Methods-Ansatz für die Evaluation zu empfehlen.**

In mehreren Evaluationen konnten erfolgreich quantitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden zur Quantifizierung objektiv messbarer Kriterien wie Kursabschlüssen, Lesetests, Übergang in reguläre Arbeitsverhältnisse u. Ä. genutzt werden. Über Kontrollgruppendesigns konnten teilweise Effekte auf die Fördermaßnahmen bezogen werden. Die kleinen Fallzahlen reichten aber für genauere Analysen der Wirkmechanismen nicht aus. Hier können eher qualitative Befragungen verschiedener Akteursgruppen Aufschluss geben. Qualitative Methoden bieten sich auch an, wenn etablierte standardisierte Instrumente aufgrund geringer Lese- und Schreibkompetenzen der Befragungsgruppe nicht genutzt werden können.

---

<sup>5</sup> Siehe dazu auch die vertieften Ergebnisse der Sonderauswertung zu „Entwicklung und Einsatz von diagnostischen Instrumenten und Lernstandserhebungen“ (s. Anhang B2).

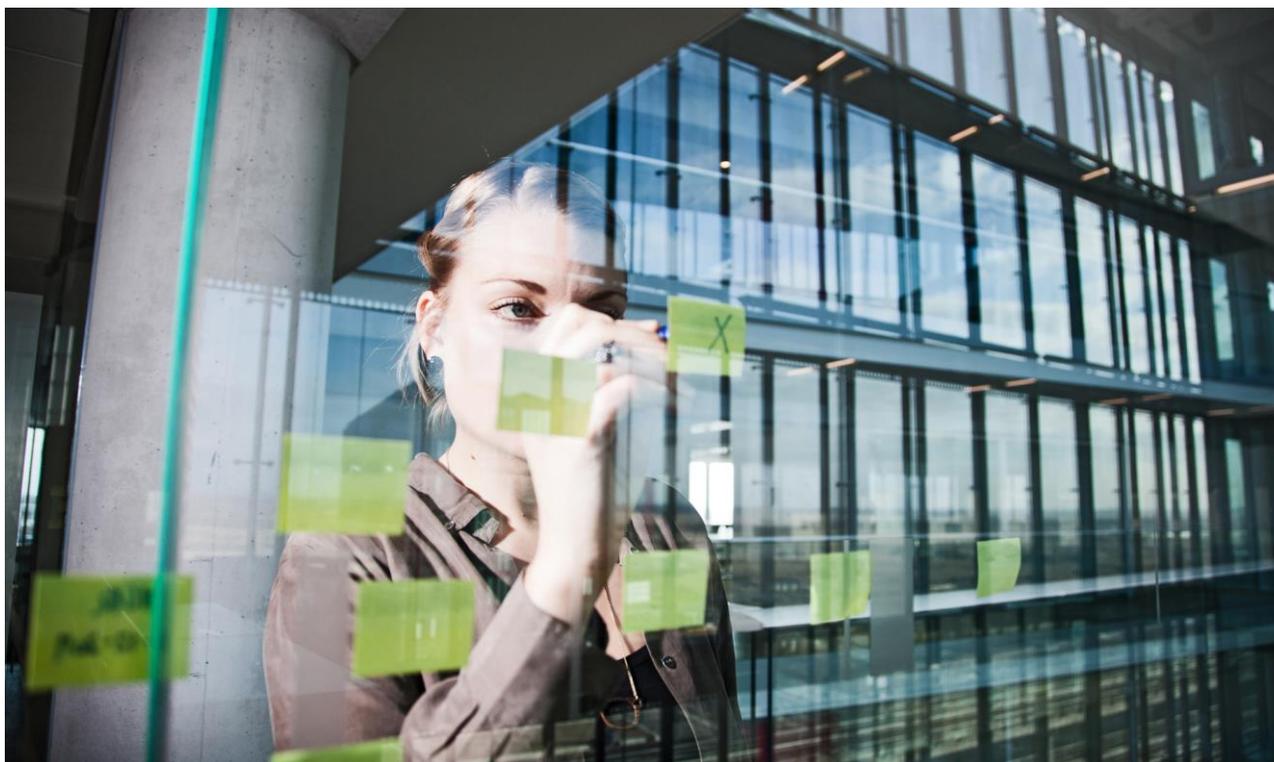
## LITERATUR

Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris und Nohl, Arnd-Michael (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Pädagogik.

## **ANHANG B. EVALUATION DES BMBF-FÖRDERSCHWER- PUNKTS „ARBEITSPLATZORIENTIERTE ALPHABETISIERUNG UND GRUNDBILDUNG ERWACHSENER“**

### **B2. SONDERAUSWERTUNG „ENTWICKLUNG UND EINSATZ VON DIAGNOSTISCHEN INSTRUMENTEN UND WEITERE VERFAHREN ZUR KOMPETENZFESTSTELLUNG“**



# EVALUATION DES BMBF-FÖRDERSCHWERPUNKTS „ARBEITSPLATZORIENTIERTE ALPHABETISIERUNG UND GRUNDBILDUNG ERWACHSENER“

## SONDERAUSWERTUNG ENTWICKLUNG UND EINSATZ VON DIAGNOSTISCHEN INSTRUMENTEN UND WEITERE VERFAHREN ZUR KOMPETENZFESTSTELLUNG

### **Ansprechpartner/-innen**

#### **Ramboll Management Consulting GmbH**

##### **Marcus Neureiter**

Seniorberater

T 040 30 20 20-137  
F 040 30 20 20-199  
M 0151 580 15-137  
Marcus.Neureiter@ramboll.com

#### **Helmut-Schmidt-Universität**

##### **Prof. Dr. Christine Zeuner**

Professur für Erwachsenenbildung

T 040 6541 2796  
F 040 6541 2546  
Zeuner@hsu-hh.de

##### **Antje Pabst**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

T 040 6541 3908  
F 040 6541 2546  
Antje.Pabst@hsu-hh.de

### **Autorinnen:**

Antje Pabst

Prof. Dr. Christine Zeuner

Ramboll Management Consulting GmbH  
Chilehaus C – Burchardstraße 13  
20095 Hamburg  
T +49 40 30 20 20-0  
F +49 40 30 20 20-199  
[www.ramboll.de/management-consulting](http://www.ramboll.de/management-consulting)

Helmut-Schmidt-Universität, Fakultät für  
Geistes- und Sozialwissenschaften,  
Professur für Erwachsenenbildung  
Holstenhofweg 85  
22043 Hamburg  
T +49 40 6541 2796  
F +49 40 6541 2546  
<http://www.hsu-hh.de/zeuner>

## INHALT

	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>1.</b>	<b>Theoretische Rahmung: Diagnostische Instrumente und weitere Verfahren der Kompetenzfeststellung im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung</b>	<b>3</b>
<b>2.</b>	<b>Methodisches Vorgehen bei der Datenerhebung im Rahmen der Sonderauswertung</b>	<b>8</b>
<b>3.</b>	<b>Ergebnisse der Sonderauswertung zur Anwendung diagnostischer Instrumente und weiterer Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Förderschwerpunkt</b>	<b>12</b>
3.1	Anwendung existierender diagnostischer Instrumente und weiterer Verfahren zur Kompetenzfeststellung	12
3.1.1	Einsatz existierender diagnostischer Instrumente und Verfahren zur Kompetenzfeststellung	12
3.1.2	Gründe für den Einsatz bestimmter Instrumente	14
3.1.3	Gründe für den Ausschluss bestimmter Instrumente und Verfahren	14
3.1.4	Nutzen der eingesetzten Instrumente und Verfahren aus Sicht der befragten Projektverantwortlichen und Lehrkräfte	15
3.2	Entwicklung neuer und Modifikation vorhandener diagnostischer Instrumente und Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Förderschwerpunkt	15
3.2.1	Neu entwickelte und modifizierte Instrumente und Verfahren	15
3.2.2	Begründungen für die Entwicklung neuer und Modifizierung vorhandener Instrumente und Verfahren	17
3.2.3	Pädagogische Zielsetzungen der neu entwickelten diagnostischen Instrumente und Verfahren	17
3.2.4	Langfristiger Nutzen des Einsatzes von diagnostischen Instrumenten und Verfahren	18
<b>4.</b>	<b>Abschließende Einschätzung der Anwendung diagnostischer Instrumente und weiterer Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Förderschwerpunkt</b>	<b>19</b>
	<b>Literatur</b>	<b>20</b>

## ANHANG

## **TABELLENVERZEICHNIS**

Tabelle 1: Vergleich von Ansätzen der Selektions- und Förderdiagnostik	4
Tabelle 2: Arbeitsschritte im Überblick	8
Tabelle 3: In der Sonderauswertung berücksichtigte Projekte	9

## EINLEITUNG

Ausgangspunkt der Sonderauswertung ist der Einsatz diagnostischer Instrumente und Verfahren zur Kompetenzfeststellung auf unterschiedlichen Handlungsebenen in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen. Solche Instrumente und Verfahren werden u. a. für die Beurteilung von Schriftsprach-, Lese- und Sprachniveaus von Kursteilnehmenden genutzt, um Kurszuordnungen hinsichtlich des Kenntnisstandes einer Person vornehmen zu können.

Lehrkräfte nutzen diagnostische Instrumente, um in Kursen individuelle Einzelförderungen entsprechend dem jeweiligen Kenntnisstand zu ermöglichen (Binnendifferenzierung).

Darüber hinaus werden diagnostische Instrumente und weitere Verfahren zur Kompetenzfeststellung genutzt, um während oder am Ende einer Maßnahme *Kompetenzfortschritte von Lernenden* festzustellen. Die Erkenntnisse können genutzt werden, um didaktisch-methodische oder inhaltliche Modifikationen in Kursen vorzunehmen und über weitere Lernschritte zu entscheiden.

Den *Lernenden* bieten die Ergebnisse solcher Tests die Möglichkeit, ihren Lernfortschritt und ihren Lernstand einzuschätzen und weitere Lernprozesse zu planen.

Trotzdem ist der Einsatz dieser Instrumente und Verfahren im Rahmen der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit umstritten und wird kontrovers diskutiert. Im Kontext des funktionalen Analphabetismus liegen bei Kursteilnehmenden oftmals starke Lernblockaden und traumatische Schulerlebnisse vor, die häufig mit identitätsbezogenen Verletzungen einhergehen. Insbesondere Testsituationen, wie sie üblicherweise durch das Setting diagnostischer Instrumente und Verfahren zur Kompetenzfeststellung erzeugt werden, führen zum Wiederaufleben dieser negativen Erfahrungen und können kontraproduktiv wirken.

Bereits im Rahmen der Betreuungsarbeit des Förderschwerpunkts durch das DLR zeigte sich in einigen Fällen, dass der Einsatz diagnostischer Instrumente und Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Kontext betrieblicher und arbeitsplatzorientierter Alphabetisierung und Grundbildung nicht geeignet erscheinen. In anderen Fällen wurde jedoch mit bestehenden Instrumenten und Verfahren zielführend gearbeitet. Darüber hinaus wurden vereinzelt neue Instrumente und Verfahren entwickelt. Die bisherige Datenbasis der Evaluation des Förderschwerpunkts bestätigt diese Einschätzung.

Folgende *Fragestellungen* waren im Fokus der Sonderauswertung zu Entwicklung und Einsatz von diagnostischen Instrumenten und Verfahren zur Kompetenzfeststellung:

1. In welchen Projekten des Förderschwerpunkts wurden diagnostische Instrumente und weitere Verfahren zur Kompetenzfeststellung eingesetzt?
  - Welche Instrumente und Verfahren wurden genutzt (Kompetenzfeststellung, Förderdiagnostik)?
  - Aus welchen Gründen wurden die Instrumente und Verfahren eingesetzt?
  - Wann und wie wurden sie im Rahmen der Projekte genutzt?
2. Aus welchen Gründen wurden neue diagnostischen Instrumente und weitere Verfahren im Förderschwerpunkt entwickelt?
  - Was wurde entwickelt?
  - Wie lassen sie sich klassifizieren?
3. Werden für unterschiedliche Lernkontexte und Handlungsfelder unterschiedliche diagnostische Instrumente und weitere Verfahren zur Kompetenzfeststellung benötigt?

Die Fragen weisen darauf hin, dass es im Rahmen der Sonderauswertung nicht möglich ist, Güte und Qualität der entwickelten und eingesetzten Instrumente und Verfahren zu beurteilen. Die Sonderauswertung geht deskriptiv vor, indem die eingesetzten Instrumente erhoben und in Bezug auf ihre inhaltlichen Zielsetzungen und ihre Anwendung in den Projekten beschrieben wer-

den. Die Handlungsbegründungen und Erfahrungen auf der Projektebene und weiterer relevanter Akteure (Lehrkräfte, Lernende, betriebliche Akteure) werden im Fokus stehen.

Eine Evaluation der Wirkungsweisen der eingesetzten diagnostischen Instrumente im Rahmen ihrer jeweiligen Anwendungsbereiche in den Projekten ist aufgrund der eingeschränkten Aussagekraft einer ex-post-Befragung nicht möglich.

Daher wird in der vorliegenden Sonderauswertung zunächst die aktuelle wissenschaftliche Diskussion um diagnostische Instrumente und weitere Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Rahmen der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit skizziert (Kapitel 1). Im 2. Kapitel wird die Vorgehensweise bei der Datenerhebung für die Sonderauswertung dargestellt. Kapitel 3 interpretiert die Ergebnisse der Datenerhebung unter besonderer Berücksichtigung einer Analyse der zuvor entwickelten Fragestellungen.

## 1. THEORETISCHE RAHMUNG: DIAGNOSTISCHE INSTRUMENTE UND WEITERE VERFAHREN DER KOMPETENZFESTSTELLUNG IM BEREICH ALPHABETISIERUNG UND GRUNDBILDUNG

Die Bestandsaufnahme erfordert es, in einem ersten Schritt Begriffe zu klären, die in Bezug auf diagnostische Instrumente und weitere Verfahren der Kompetenzfeststellung relevant sind. Auf dieser Grundlage können die in den Projekten eingesetzten oder selbst entwickelten Instrumente und Verfahren in Bezug auf bestimmte Dimensionen und Kriterien systematisch zugeordnet werden. Ohne die Verfahren und ihre Resultate selbst evaluiert zu haben, ermöglicht dieses Vorgehen, abgeleitet aus wissenschaftlichen Erkenntnissen, Zielsetzungen und Reichweite der jeweiligen Instrumente und Verfahren einzuschätzen und diese mit den Aussagen der befragten Projektbeteiligten abzugleichen.

Der Begriff *Diagnostik* erfüllt in unterschiedlichen Kontexten, wie Medizin, Psychologie oder Technik vielfältige Funktionen. Pädagogische Diagnostik wird u. a. für Lernprozessanalysen, Leistungsbeurteilungen, das Erkennen von Hoch- und Sonderbegabung, das Zuerkennung von Berechtigungen und für die Bildungs- und Berufsberatung genutzt (vgl. Friede 2006: 393f). Pädagogische Diagnostik bedeutet das wissenschaftlich gestützte Erheben bestimmter Merkmalsausprägungen, die mithilfe von Regelwerken und Normen zu einer Einordnung von Personen oder Personengruppen führen. Sie beruht auf Messoperationen, die zu einem Soll-Ist-Vergleich führen und Gütekriterien wie Validität, Reliabilität, Objektivität, Nützlichkeit und Fairness unterliegt.

In erziehungswissenschaftlichen Handlungsfeldern wie der Schulpsychologie, der Schulpädagogik, der Sonderpädagogik und der Berufspädagogik werden Zielsetzungen und Wirkungen von Diagnostik kontrovers diskutiert. Es geht dabei zum einen darum, Aufgaben, Probleme und Methoden zu definieren. Zum anderen wird mittels Diagnostik der Stand von Wissen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten einer Person bezogen auf ein bestimmtes Gebiet erhoben.

In der Erwachsenenbildung ist Diagnostik als Handlungsfeld bisher wenig etabliert. Entsprechende Instrumente werden aber seit einigen Jahren in der Praxis häufiger angewendet und auch die Wissenschaft setzt sich seit der „leo. – Level-One – Studie“ zur Alphabetisierung und Grundbildung vermehrt mit dem Thema auseinander (Grotlüschen/Riekmann 2012). Es wird davon ausgegangen, dass die Erhebung des schriftsprachlichen Lern- und Kenntnisstands funktionaler Analphabeten bezogen auf bestimmte Levels für eine gezielte schriftsprachliche Förderung nützlich sein kann. Im Vordergrund stehen sprachsystematische Aspekte des Schriftspracherwerbs. Mithilfe diagnostischer Instrumente wird ermittelt, auf welchem Level des Schriftspracherwerbs sich jemand befindet. Die Ermittlung beruht auf der Annahme, dass differente Entwicklungsphasen mit unterschiedlichen Rechtschreibstrategien verbunden sind (vgl. Ludwig 2012: S. 163ff).

Darüber hinaus existiert in der Erwachsenenbildung und insbesondere in der Alphabetisierung Erwachsener eine lange Tradition der Lernberatung, die neben der Ermittlung des individuellen Levels der Schriftsprachkompetenz u. a. auf biographisch begründete persönliche Lerninteressen und -bedarfe abzielen. Schriftsprache und Schriftspracherwerb stehen hier im Kontext symbolischer Aneignung von Welt. Sie besitzen soziale und identitätsbildende Bedeutung. Lernberatung zielt in diesem Zusammenhang auf Selbstreflexion und Persönlichkeitsentwicklung, wofür sie neben diagnostischen Instrumenten, Verfahren und Methoden zur Selbst- und Fremdeinschätzung, zur Förderung von Reflexionsfähigkeit, von personalen und sozialen Kompetenzen nutzt.

Mit der Wortverbindung „diagnostische Instrumente und weitere Verfahren zur Kompetenzfeststellung“ wird der Übergang zwischen klassischer Diagnostik und Lernberatung abgebildet. In der pädagogischen Praxis – insbesondere in der Förderdiagnostik – finden sich hier ohnehin fließende Übergänge. Hinzu kommt, dass diese Instrumente und Verfahren im Kontext weiterer Methoden um Kenntnisstand und Kompetenzniveau von Kursteilnehmern stehen, um diese überprüfen zu können. Die Bandbreite reicht von wissenschaftsbasierten Kurztests über dialogische Verfahren bis hin zu spielerisch-kreativen Übungen. Sie dienen der Rückmeldung und Orientierung im Lernprozess

sowie der Steuerung pädagogischer Interventionen. Sie gehören zum pädagogischen Handlungsrepertoire jeder Lehrkraft.

In der Erwachsenenbildung werden drei Typen von Diagnostik unterschieden:

- **international vergleichende Diagnostik** (Large-Scale-Assessment, z. B. PIAAC in Folge der PISA-Erhebungen),
- **selektive Diagnostik** (summatives Assessment) und
- **Förderdiagnostik** (formatives Assessment) (Nienkemper 2015: 22).

Für unsere Ausführungen sind v. a. die Dimensionen selektive Diagnostik und Förderdiagnostik interessant, da sie Kenntnisse und Fähigkeiten von Personen bezogen auf bestimmte Wissensgebiete erheben. Eine grundlegende Differenz dieser beiden Ansätze zeigt sich in Bezug auf ihre Zielsetzungen und die Verwendung der diagnostisch ermittelten Ergebnisse.

Weitere Unterschiede beziehen sich auf die Aufgaben, die Instrumente jeweils erfüllen, den Umgang mit den ermittelten Daten und die Art und Weise der Verfügung über diese Daten. Die nachfolgende Tabelle beschreibt ausgewählte Dimensionen und ihre jeweilige Reichweite und Bedeutung.<sup>1</sup>

**Tabelle 1: Vergleich von Ansätzen der Selektions- und Förderdiagnostik**

Dimensionen	Selektionsdiagnostik	Förderdiagnostik
<b>Intention</b> (Ziel der Diagnostik)	<i>Selektion:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auswahl/Eignungsfeststellung</li> <li>• Überprüfung Lernfortschritt</li> <li>• Erlangung Berechtigung/ Zertifikat</li> </ul>	<i>Fördern:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetenzentwicklung</li> <li>• Einstufung/Platzierung</li> <li>• Lernberatung</li> <li>• Berufsberatung</li> </ul>
<b>Zeitpunkt</b>	Zumeist vor oder nach einer Maßnahme	Variabel: vor, während oder nach einer Maßnahme
<b>Bewertungsfokus</b> (Beurteilung von Lernprozess oder Lernergebnis)	<i>Defizitorientierung:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernergebnis</li> <li>• Fehlende Kenntnisse</li> </ul>	<i>Ressourcenorientierung:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernprozess</li> <li>• Entwicklungsprozess</li> <li>• Ermittlung von Kenntnissen/Ressourcen</li> </ul>
<b>Bewertungsnorm</b> (Maßstab, an dem die Leistung gemessen wird)	Leistungs- und Kenntnisvergleich mit einer Lerngruppe Festgelegte Beurteilungskriterien	Individuelle Kenntnisse der Lernenden (vorher – nachher)
<b>Bezugssystem</b> (Bewertungsmaßstab)	<i>Externe Bewertungsmaßstäbe:</i> Bildungsstandards, DQR, GER, Vorgaben Bundesagentur für Arbeit, alpha-levels	Einstufung erfolgt v. a. auf dem Hintergrund von Erfahrungen der Lehrenden Entwicklung eigener Kriterien durch die Lehrenden
<b>Orientierung</b>	<i>Anforderungsorientierung:</i> Zuvor definierte Anforderungen	<i>Entwicklungsorientierung:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verzicht auf vorgegebene Anforderungen um ergebnisoffen zu testen</li> <li>• Reflexion der Ergebnisse durch die/mit den Lernenden</li> </ul>

<sup>1</sup> Die Tabelle wurde in Anlehnung an die Ausführungen bei Schlügl u. Nienkemper 2012: 23ff generiert und stellt eine Interpretation und teilweise Neuzusammenstellung der Angaben dar.

Dimensionen	Selektionsdiagnostik	Förderdiagnostik
<b>Urteilsinstanz</b>	<i>Fremdeinschätzung:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrende</li> <li>• Testdurchführende</li> <li>• PC-gestütztes Setting</li> <li>• Externe Prüfende</li> </ul>	<i>Selbsteinschätzung:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernende, evtl. mit den Lehrenden</li> <li>• Fremdeinschätzung durch Peers (Kollegen, Gruppenmitglieder, Angehörige)</li> </ul>
<b>Entscheidungsinstanz</b> (Verwendung der Ergebnisse)	Lehrende und/oder Institution, die den Test beauftragt hat	Lehrende und Lernende gemeinsam
<b>Konsequenzen</b> (für Testteilnehmende)	<i>Selektion:</i> Empfehlung/Ablehnung	<i>Förderung:</i> Individuelle Unterstützung
<b>Datenverbleib</b>	Bei den Lehrenden oder diagnostizierende Institution, Kostenträger	Bei den Lernenden oder einer damit beauftragten Person

Wie bei solchen abstrakten Vergleichen üblich, stellen die Dimensionen Extreme dar. Es sind Abstufungen denkbar und Kombinationen verschiedener Dimensionen. Ziel ist es, mithilfe der Gegenüberstellung mögliche Reichweiten bestimmter Dimensionen zu zeigen.

Aktuelle Untersuchungen zur Diagnostik im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung stellen übereinstimmend fest, dass Ergebnisse der Lernstandserhebung einer Person durchaus sinnvoll genutzt werden können, um diese Kenntnisse für adäquate Kurseinstufungen oder -zuteilungen zu nutzen (Nienkemper 2015: 71; Schügl/Nienkemper 2012: 22). Im Rahmen von Lernberatung dienen diagnostische Tests und weitere Verfahren der Kompetenzfeststellung der Steuerung des individuellen Lernprozesses und unterstützen die Lernenden im Sinne von Förderdiagnostik.

Voraussetzung für eine Beteiligung der Zielgruppe an diesen Verfahren ist, dass Lernende Testsituationen als Teil ihrer subjektiven Handlungsstrategien verstehen und annehmen. Die Zielgruppe der funktionalen Analphabeten verbindet mit Tests häufig negative (Lern-)erfahrungen, wenn der Eindruck entsteht, dass diese als Selektionsinstrument genutzt werden. Ursachen hierfür können Negativerfahrung im Elternhaus, Versagen bei Testsituationen in der Schule, Erfahrungen mit Diskriminierung im Erwachsenenalter, mehrfache Bildungsbenachteiligung bestimmter Milieus, Angst vor Aufdeckung fehlender oder unzureichender Schrift- und Sprachkompetenz sein, einhergehend mit Angst vor Anerkennungsverlust. In der Folge können die Betroffenen Vermeidungsstrategien entwickeln und versuchen Situationen zu umgehen, in denen die Lese- und Schreibkompetenzen abgefragt oder getestet werden (Zeuner/Pabst 2011: 205ff).

Daher sieht die Bildungspraxis bei der Anwendung von Tests die primäre Zielsetzung darin, durch ihren Einsatz das Selbstwertgefühl der Lernenden zu stärken (Betonung von Lernerfolg anstatt Hinweis auf Defizite, Wertschätzung) und eine angstfreie Lernatmosphäre zu schaffen. Ein sensibler und reflektierter Umgang mit diagnostischen Instrumenten ist also sinnvoll und ihre Einbettung in eine ganzheitliche Lernberatung ist ratsam.

In diesem Zusammenhang wird empfohlen, für die Zielgruppe funktionale Analphabeten den Schwerpunkt der Diagnostik auf *Förderdiagnostik* zu legen, die auf Subjekt- und Handlungsorientierung beruht. Beruht sie dagegen auf einer Lernergebnisorientierung (Outcome-Orientierung) kann ihre Anwendung in der Praxis zu weiteren Selektionen und/oder negativen Folgen für die betroffenen Personen führen (vgl. Nienkemper 2015: 71 u. 301).

Förderdiagnostische Verfahren erhöhen, wie in Studien nachgewiesen wurde, die Akzeptanz bei den Teilnehmenden. Testängste entstehen bei Lernenden besonders vor Beginn einer Kursteil-

nahme, im späteren Kursverlauf spielen sie eine geringere Rolle. Zudem werden Verfahren der Selbsteinschätzung sowie dialogische Formen der Kompetenzerfassung als motivierend seitens der Lernenden erlebt. Laut der „Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik“ zeigen Lernende größere Akzeptanz gegenüber diagnostischen Verfahren, wenn

- die subjektive Relevanz eines Tests nachvollzogen werden kann (relevant für eigene Zielerreichung),
- Vertrauen zur durchführenden Person besteht (Umgang mit Testergebnissen) und
- Erfolgswahrscheinlichkeit gegeben ist (Leistungsanforderung passt zum Leistungsniveau) (vgl. Nienkemper 2015: 67).

Lernende sind danach bereit, an Tests teilzunehmen, wenn sie für die eigene Zielerreichung als hilfreich eingeschätzt werden (91,7 Prozent). Lernende wünschen zudem, in einem Vertrauensverhältnis zur durchführenden Person zu stehen (72,3 Prozent). Auch sollte ein Test nicht zu schwer sein (41,6 Prozent). 98 Prozent der Befragten sind bereit, an einem Test in einer Volkshochschule teilzunehmen, dagegen würden aber nur 39 Prozent auch einen Test am Arbeitsplatz akzeptieren (vgl. Nienkemper 2015: 68-69).

Auf Grundlage der bisherigen empirischen Erkenntnisse, die in den Akzeptanzstudien in Bezug auf die Anwendung diagnostischer Verfahren bei funktionalen Analphabeten generiert wurden, haben Nienkemper, Grotluschen und Bonna 2015 Standards für diagnostische Settings sowie Empfehlungen für diagnostische Praxis formuliert: „Erwachsenengerechte Standards für das diagnostische Setting in der Alphabetisierung und Grundbildung“ entwickelt.<sup>2</sup> Die Standards beziehen sich ausschließlich auf förderdiagnostische Ansätze und nicht auf eine Selektionsdiagnostik (Nienkemper 2015: 304ff.):

#### *Standards des diagnostischen Settings*

- Anpassung des Lernangebots: Sie dienen der passenden Kurswahl und Vergegenwärtigung von individuellen Lernzielen.
- Individuelle Bezugsnorm, Lernprozessorientierung: Ergebnisse sollten mit eigenen vorhergehenden Leistungen verglichen werden und nicht dazu dienen den Status des Lernstands zu einem bestimmten Datum zu zeigen.
- Verbesserte Selbsteinschätzung durch eine ressourcenorientierte Rückmeldung: Eine Ressourcen- und Stärkenorientierung sollte im Vordergrund der Rückmeldung der Ergebnisse stehen, die in einer vertrauensvollen Atmosphäre (Einzelgespräch) und in Kombination mit zukünftigen Lernzielen erfolgen sollte.
- Datenhoheit: Lernenden sollten die Ergebnisse der Tests selbst verwahren bzw. die Bildungseinrichtung autorisieren, diese zu verwahren. Die Ergebnisse sollten nicht an Dritte (ARGE, Arbeitgeber) weitergeleitet werden. Sind Mittelausgaben zu rechtfertigen, sollten Ergebnisse nur verallgemeinert und anonymisiert Verwendung finden.
- Situative Transparenz: Über Ziele, Ablauf und Bewertungskriterien, dem Verbleib der Ergebnisse sowie weiteren Konsequenzen der Diagnostik sollten Testteilnehmende vorher informiert werden.
- Inhaltliche Transparenz: Testteilnehmende werden über Anforderungen und Zielsetzungen des Tests rechtzeitig informiert.
- Mittlere Aufgabenschwierigkeit: Über- und Unterforderungen sollten vermieden werden.
- Qualifiziertes Personal: Die Testdurchführenden sollten über fachdidaktisches und testtheoretisches Wissen und über Kenntnisse fachspezifischer Instrumente verfügen. Hierzu zählen auch die Möglichkeiten der Weiterbildung und angemessenen Bezahlung.

#### *Empfehlungen für eine gute diagnostische Praxis*

- Erwachsenengerechte Testatmosphäre (positive Fehlerkultur, angemessener Zeitrahmen, persönliche Unterstützungsmöglichkeiten, emphatische und vertrauensvolle Testsituation, Belastungen für die Testteilnehmenden möglichst gering halten).
- Zertifizierung (besitzt bisher keine Priorität; könnte jedoch subjektiv relevant sein; sollte optional wählbar sein).

---

<sup>2</sup> Erstmals veröffentlicht 2012.

- Zielgruppenadäquate Instrumente (gut lesbares Schriftbild; Lebens- und Arbeitsweltbezug der Aufgaben).
- Verwendung von Selbstbeurteilungsbögen (dient der Förderung der Selbsteinschätzung – Standard 3 des diagnostischen Settings).

## 2. METHODISCHES VORGEHEN BEI DER DATENERHEBUNG IM RAHMEN DER SONDERAUSWERTUNG

Um die Fragen, zu denen die vorliegende Sonderauswertung in Bezug auf die Anwendung bekannter und Entwicklung neuer diagnostischer Instrumente und weiterer Verfahren zur Kompetenzfeststellung Hinweise geben soll, wurde forschungsmethodisch folgendermaßen vorgegangen:

1. Zunächst wurden aus den Informationen, die im Rahmen der Bestandsaufnahme der Projekte bereits vorlagen (Vorhabensbeschreibungen, Zwischen- und Abschlussberichte der Projekte) sowie aus der Onlinebefragung aller Projekte (durchgeführt durch Ramboll Management Consulting) 22 Projekte herausgefiltert, die angaben, vorhandene diagnostische Instrumente und/oder weitere Verfahren zur Kompetenzfeststellung eingesetzt oder im Rahmen des Projekts selbst neue Instrumente entwickelt zu haben.<sup>3</sup>
2. Um Informationen über Entwicklung und Einsatz von diagnostischen Instrumenten zu gewinnen, wurden auf der Basis von Schritt 1 insgesamt 24 telefonische Kurzinterviews mit verschiedenen Akteuren der Projekte durchgeführt, die in der Laufzeit ihres Projekts bekannte diagnostische Verfahren eingesetzt oder bedarfsgerecht neue Verfahren oder Instrumente entwickelt haben (Projektkoordinator/Projektmitarbeiter und/oder Lehrkraft).
3. Bei den zur inhaltlichen Vertiefung der Gesamtevaluation durchgeführten Fallstudien zeigte sich, dass drei der sechs Projekte diagnostische Verfahren eingesetzt haben. Analog zu Punkt 2 wurde in den entsprechenden Fallstudieninterviews der gleiche Fragekatalog berücksichtigt.

**Tabelle 2: Arbeitsschritte im Überblick**

Auswertungsschritte		Datenmaterial
1	Auswertung der vorliegenden Daten in Bezug auf die Anwendung diagnostischer Verfahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorhabensbeschreibungen, Zwischen- und Abschlussberichte der Projekte</li> <li>• Ergebnisse der quantitativen Befragung im Rahmen der Evaluation des Förderschwerpunkts</li> </ul>
2	Durchführung telefonischer Kurzinterviews mit Projektleitung/-koordination; Lehrkräften; Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Befragung ausgewählter Projekte zum Einsatz von diagnostischen Instrumenten und Verfahren zur Kompetenzfeststellung</li> <li>• Befragung der Projekte, die neue diagnostische Instrumente oder Verfahren zur Kompetenzfeststellung entwickelt haben zu Intentionen und Erfahrungen</li> </ul>
3	Befragung von Experten im Rahmen von fünf Fallstudien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projektbezogene Entscheidungen zur Anwendung diagnostischer Verfahren</li> <li>• Erfahrungen und Handlungsbegründungen bezüglich des Einsatzes von diagnostischen Instrumenten und Verfahren zur Kompetenzfeststellung</li> </ul>

Nach der ersten Sichtung der Daten wurden für die telefonischen Kursinterviews 22 Projekte kontaktiert (telefonisch und/oder per E-Mail). Bei fünf dieser Projekte war die Kontaktaufnahme aus unterschiedlichen Gründen erfolglos: In drei Projekten hatte es bereits Personal-/Arbeitgeberwechsel gegeben; in zwei Projekten war es auch nach mehrmaligen Anrufen und E-Mails nicht möglich, Kontakt aufzunehmen.

Im Rahmen der Erstkontakte stellte sich heraus, dass drei der zunächst 22 ausgewählten Projekte entgegen ihren ursprünglichen Angaben keine diagnostischen Instrumente und weitere Verfah-

<sup>3</sup> Möglicherweise wurden auch in weiteren Projekten diagnostische Instrumente und/oder weitere Verfahren zur Kompetenzfeststellung angewandt. Unsere Datengrundlage basiert auf den Aussagen der Projektteams (Onlinebefragung, Vorhabensbeschreibungen und Zwischenberichte). Nicht in allen Projekten hatten die Projektteams genügend Einblick in die Kursgestaltung, um Aussagen zum Einsatz von diagnostischen Instrumenten und weiteren Verfahren zur Kompetenzfeststellung treffen zu können. Der Einsatz solcher Instrumente und Verfahren liegt grundsätzlich in der Verantwortung der Lehrkräfte.

ren zur Kompetenzfeststellung eingesetzt haben. Die Interviews ergaben zudem, dass in einigen Projekten diagnostische Instrumente und/oder weitere Verfahren zur Kompetenzfeststellung prioritär zur Validierung und Prüfung der eigenen Forschungsergebnisse und der entwickelten Lehr-Lern-Materialien eingesetzt wurden. Das heißt, diese Instrumente und Verfahren haben für die pädagogische Arbeit mit den Teilnehmenden in den arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildungskursen keine weitere Relevanz, sie dienten allein der Wirksamkeitsüberprüfung der neu entwickelten Lehr-Lern-Materialien und -Konzepte. Aus diesem Grund werden sie in dieser Sonderauswertung ebenfalls nicht berücksichtigt.

Insgesamt zeigte sich bei 16 Projekten (elf befragte Projekte, fünf Fallstudien-Projekte), dass sie entweder bestehende diagnostische Instrumente und weitere Verfahren zur Kompetenzfeststellung eingesetzt oder selbst Instrumente und Verfahren entwickelt haben. Die Entwicklung eigener Instrumente und Verfahren wurde in der Regel damit begründet, dass mit den bekannten, verfügbaren Instrumenten und Verfahren entweder die jeweiligen Zielsetzungen der Projekte nicht adäquat abgebildet werden konnten oder sie in Bezug auf die jeweiligen Zielgruppen unpassend waren. Nach Überprüfung und Bereinigung aller Daten wurden die folgenden Projekte in die Sonderauswertung einbezogen:

**Tabelle 3: In der Sonderauswertung berücksichtigte Projekte**

Lfd. Nr.	Projekt-nummer	Projekt-name	Interviews	Eingesetzte Instrumente/Tests
Projekte die ausschließlich <i>existierende</i> diagnostische Instrumente und Verfahren eingesetzt haben				
1.	01AB120 19	Ich kann...	Projektleitung war auch gleichzeitig Lehrende (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PreCheck-Verfahren</li> <li>• ABC-Selbsteinschätzungsbögen</li> </ul>
2.	01AB120 21A-B	SESAM	Projektleitung (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ProfilPass</li> </ul>
Projekte die <i>existierende</i> diagnostische Instrumente und Verfahren eingesetzt haben und <i>eigene</i> diagnostische Instrumente und Verfahren <i>entwickelt</i> haben				
3.	01AB120 11	ABCami	Projektleitung (1) Lehrende (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• abc Selbsteinschätzungsbögen</li> <li>• BAMF „Einstufungssystem für die Integrationskurse in Deutschland. Aufgabenblätter. Baustein Alphabetisierung“</li> <li>• „Orientierungsrahmen Alphabetisierung und Grundbildung“ des DVV, Abschnitt „Lernzielbeschreibung Lesen und Schreiben in 3 Stufen“</li> </ul> <p><i>außerdem: kleine selbstentwickelte Lernzielkontrollen</i></p>
4.	01AB120 23A-C	AlphaGrund	Projektleitung (1) Lehrende (2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gespräch</li> <li>• Kleines Lerntagebuch (Verlaufsdokumentation)</li> <li>• Lehr-Lern-Vereinbarung</li> <li>• Orientierungsrahmen DVV</li> </ul> <p><i>außerdem: selbstentwickelte</i></p>

Lfd. Nr.	Projekt-nummer	Projekt-name	Interviews	Eingesetzte Instrumente/Tests
				<i>Lückentexte</i>
5.	01AB120 06A-B	Perspektive	Projektleitung war auch gleichzeitig Lehrende (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ABC-Selbsteinschätzungsbögen</li> <li>• ProfilPASS (Modifizierung/Anpassung)</li> </ul>
6.	01AB120 24	RAUS	Fallstudie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RAUS-Diagnose-Bogen</li> <li>• lea.-Diagnostik</li> <li>• DVV-Rahmencurriculum</li> <li>• ABC-Selbsteinschätzungsbögen</li> <li>• Das kleine Fehlerregister</li> </ul>
<b>Projekte die <i>eigene</i> diagnostische Instrumente und Verfahren <i>entwickelt</i> haben</b>				
7.	01AB120 28	Alpha-Netzwerk	Dokumentenanalyse <sup>4</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnehmerfragebogen, inkl. Förder- und Integrationsplan</li> </ul>
8.	01AB120 26	Alphamar 2	Projektleitung (1) Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen (2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnostiktest</li> </ul>
9.	01AB120 25A-B	Alphaportfolio	Projektleitung (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsplatzorientiertes Alphaportfolio</li> </ul>
10.	01AB120 01	BASIC	Projektleitung (1) Lehrende (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogisches Verfahren</li> </ul>
11.	01AB120 20	BasisKom	Fallstudie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BasisKompetenzCheck (LAL Rheinland-Pfalz)</li> </ul>
12.	01AB120 09	CurVe	Fallstudie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stimmt's-Kärtchen (Diagnostik finanzielle Grundbildung)</li> </ul>
13.	01AB120 27A-C	Grund: Bildung	Projektleitung (1) Pädagogischer Mitarbeiter/Kursleiter (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CLiCK - Aufgabenbögen zur Lernstandserhebung in der arbeitsplatzorientierten Grundbildung</li> </ul>
14.	01AB120 29	KOMPASS	Fallstudie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einstufungstest</li> </ul> <i>außerdem: zertifizierbare externe Abschlussprüfung vor Berufsverband (optional)</i>
15.	01AB120 16	PRO-JOB	Projektleitung (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Check-In für das Handwerk</li> </ul>

<sup>4</sup> Aus Zeitgründen seitens des ehemaligen Projektteams waren keine Interviews möglich, Material wurde zur Einsicht zugesandt.

Die 15 Projekte unterscheiden sich in der Nutzung und Anwendung unterschiedlicher diagnostischer Verfahren:

- In zwei Projekten wurden ausschließlich vorhandene diagnostische Instrumente und/oder Verfahren zur Kompetenzfeststellung genutzt.
- In vier Projekten wurden sowohl vorhandene Instrumente und/oder Verfahren, als auch neu entwickelte/modifizierte Instrumente und Verfahren angewandt.
- In neun Projekten kamen ausschließlich neu entwickelte/modifizierte Instrumente und Verfahren zum Einsatz.

### 3. ERGEBNISSE DER SONDERAUSWERTUNG ZUR ANWENDUNG DIAGNOSTISCHER INSTRUMENTE UND WEITERER VERFAHREN ZUR KOMPETENZFESTSTELLUNG IM FÖRDERSCHEWERPUNKT

Im folgenden Kapitel stellen wir die im Rahmen des Förderschwerpunkts eingesetzten diagnostischen Instrumente und Verfahren genauer vor. In Kapitel 3.1 werden auf Grundlage der Aussagen von Projektverantwortlichen vorhandene diagnostische Instrumente und Verfahren, die von den Projekten genutzt wurden, in Bezug auf ihre Zielsetzungen, Reichweite und auch Herausforderungen eingeschätzt. In Kapitel 3.2 geht es v. a. um die Zielsetzungen und Begründungen für die Entwicklung neuer diagnostischer Instrumente, die im Rahmen einiger Projekte erfolgten. Im abschließenden Kapitel 3.3 fragen wir, inwiefern es nach den in Kapitel 3.1 und 3.2 dargestellten Einschätzungen der vorhandenen und auch der neu entwickelten diagnostischen Instrumente und Verfahren sinnvoll erscheint, in Zukunft weitere Instrumente zu entwickeln.

#### 3.1 Anwendung existierender diagnostischer Instrumente und weiterer Verfahren zur Kompetenzfeststellung

##### 3.1.1 Einsatz existierender diagnostischer Instrumente und Verfahren zur Kompetenzfeststellung

In zwei der 14 in die Sonderauswertung einbezogenen Projekte wurden ausschließlich existierende diagnostische Instrumente und Verfahren zur Kompetenzfeststellung eingesetzt. Vier weitere Projekte entschieden sich dafür, existierende Instrumente und Verfahren einzusetzen und zusätzlich eigene zu entwickeln.

Der Einsatz vorhandener Instrumente wird von den Interviewpartnern beider Projektgruppen v. a. mit ihrer inhaltlichen Passung in Bezug auf die Zielsetzungen des jeweiligen Projekts begründet sowie mit dem zeitlichen Ansatz, der den Projekten zur Verfügung steht.

Folgende erprobte Instrumente wurden in den Projekten eingesetzt (alphabetisch geordnet; vgl. Übersicht 1)<sup>5</sup>:

- **Das Kleine Fehlerregister** (Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.: 1998)
- **„Einstufungssystem für die Integrationskurse in Deutschland. Baustein Alphabetisierung“** (BAMF: 2015)
- **lea.-Diagnostik** (Grotlüschen: 2010)
- **Orientierungsrahmen Alphabetisierung und Grundbildung** (Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.: 2007)
- **PreCheck Tool** (AlphaZ-Kompetenzermittlung: PreCheck Tool, Check Up und Check IN (AlphaZ: 2011a, b, c)
- **ProfilPASS: Stärken kennen, Stärken nutzen.** (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: 2012)
- **Selbsteinschätzungsbögen zum Schreiben** (Nickel/Hübner/Engel: 2011)

Eine Systematisierung der Verfahren und Instrumente zeigt, dass sie sich nicht nur im Umfang und hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Grundlegung unterscheiden, sondern auch hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ausrichtungen und pädagogischen Zielsetzungen. Gleichwohl finden sich auch Überschneidungen:

- Instrumente und Verfahren wie **PreCheck Tool** und das **Einstufungssystem für die Integrationskurse in Deutschland. Baustein Alphabetisierung** wurden konzipiert, um eine erste Einstufungen und Kurszuordnungen vornehmen zu können. Das PreCheck Tool kann u. a. im Rahmen von Arbeitsvermittlungsprozessen verwendet werden und berücksichtigt zu-

---

<sup>5</sup> Für eine kurze Beschreibung der einzelnen Instrumente vgl. Anhang 1.

dem Rechenfertigkeiten. Auch die **Selbsteinschätzungsbögen zum Schreiben** und Teile des **Orientierungsrahmens Alphabetisierung und Grundbildung** finden im Rahmen einer Erst- und Kursberatung Anwendung.

Insgesamt können diese Instrumente und Verfahren als Schnelltests betrachtet werden, sie sind leicht und schnell handhabbar.

- Die **lea.-Diagnostik** stellt ein theoretisch fundiertes Diagnostikinstrument dar, das auf erwachsenengerechte Kompetenzmodelle für die Bereiche Schreibfähigkeit, Leseverständnis, Sprachempfinden und auf mathematische Grundfähigkeiten aufbaut und im Rahmen seiner Entwicklung umfassend evaluiert wurde. Die lea.-Diagnostik und das Erhebungsinstrumentarium der „leo. – Level-One Studie“ besitzen die gleichen theoretischen Grundlagen, sie nutzen beide die Einteilung nach  $\alpha$ -Levels. Lea.-Diagnostik ermöglicht eine profunde und detaillierte Einschätzung des schriftsprachlichen Kompetenzstandes einer Person. Sie versteht sich als förderdiagnostisches Instrument und kann für fortlaufende Lernkontrollen, zur Vereinbarung von Lernzielen sowie für die Planung individueller Fördermaßnahmen genutzt werden. Die Bewertung erfolgt durch eine – idealerweise – geschulte Lehrkraft.
- In ähnlicher Weise wie die lea.-Diagnostik versteht sich der **Orientierungsrahmen Alphabetisierung und Grundbildung** als förderdiagnostisches Verfahren, das für individuelle Bilanzgespräche und Lernberatung genutzt werden kann. Er ist anders als die lea.-Diagnostik von Praktikerinnen und Praktikern unter Beteiligung von Teilnehmenden entstanden und umfasst Kann-Beschreibungen (Lernziel- und Lernstandsbeschreibungen) auf drei unterschiedlichen Stufen. Er beinhaltet zudem Selbsteinschätzungsmöglichkeiten und berücksichtigt zusätzlich Bereiche der sozialen und personalen Kompetenzentwicklung.
- Die **Selbsteinschätzungsbögen zum Schreiben** stellen dagegen noch stärker die Eigenverantwortlichkeit des Lernprozesses in den Vordergrund. Sie können im Rahmen von dialogischen Lernberatungsgesprächen eingesetzt werden und zielen besonders auf die Stärkung der Selbstreflexion ab. Die Selbsteinschätzungsbögen umfassen fünf unterschiedliche Niveaustufen, die in eine neunstufige Matrix zum Entwicklungsstand alphabetischer Verschriftung eingeordnet werden können.
- **Das kleine Fehlerregister** ist ein Schnelltest, der einfach handhabbar im Rahmen des Kursgeschehens eingesetzt wird, um eine schnelle Einschätzung bezüglich des jeweiligen Lernstands im Schriftspracherwerb vornehmen zu können. Er beinhaltet keine Übungsaufgaben, sondern wird auf die selbst geschriebenen Texte der Kursteilnehmenden angewandt.
- Der **ProfilPASS** wurde verwendet, um allgemein formale, non-formale und informelle Lernprozesse eingehen zu können. Er ist ein sehr umfangreiches und in der Beratungs- sowie Erwachsenenbildungspraxis anerkanntes Instrument. Auf der Basis des ProfilPASSes lassen sich die individuellen Stärken und Fähigkeiten einer Person fördern.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass von diesen Instrumenten drei einen Bezug zur Arbeitswelt besitzen bzw. ermöglichen. Die lea.-Diagnostik bezieht sich im Rahmen ihrer Testaufgaben auf Themen der Arbeitswelt, z. B. auf Bereiche wie Reinigung, Küche, Pflege und Autowerkstatt, ohne diese zu stark zu vertiefen und Fachbegriffe zu verwenden. Der ProfilPASS ermöglicht es, in Bezug auf die eigene Erwerbsbiographie auf Beschäftigungs- und Tätigkeitsbereiche einzugehen, ohne vertiefend detaillierte Kompetenzen zu erheben. Das kleine Fehlerregister analysiert selbst geschriebene Texte von Kursteilnehmenden in Bezug auf das Niveau ihrer Schriftsprachkompetenz. Diese Texte thematisieren arbeitsplatzbezogene Inhalte.

### **3.1.2 Gründe für den Einsatz bestimmter Instrumente**

Die Interviewergebnisse zeigen einen überlegten und reflektierten Einsatz der Instrumente und Verfahren durch die Projektverantwortlichen bzw. durch die im Projekt tätigen Lehrkräfte. In Abhängigkeit von den Zielsetzungen der Kurse und in Bezug auf die Fähigkeiten der jeweiligen Adressaten bzw. Teilnehmenden wird ihre Relevanz eingeschätzt und auf ihre Passung hin überprüft. Der Einsatz der Instrumente und Verfahren reicht von Einstufungstests in Kurs- und Erstberatungsgesprächen, um das richtige Kursniveau finden zu können über biographisch orientierte Kompetenzfeststellung bis hin zu kursbegleitenden Lernstandserhebungen und Reflexionen über den individuellen Lernprozess. Das Hauptargument für den Einsatz bekannter Verfahren ist, dass es Zeit spart, besonders dann, wenn Mitarbeitende mit Instrumenten vertraut sind und sie bereits angewandt haben.

Einstufungstests für die Kursberatung sind in der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis weit verbreitet, sie werden vorwiegend für eine erste Einschätzung bezüglich der Teilnehmervoraussetzungen und einer entsprechenden Kursplanung genutzt. In einigen Fällen sind diese Kurztests in eingehendere Beratungsgespräche eingebettet. Nicht immer wird hier auf offizielle Verfahren zurückgegriffen, oftmals werden auch Kurztests, die eigens in den Bildungseinrichtungen erstellt worden sind angewandt, um eine Kurszuordnung vorzunehmen. In diesem Zusammenhang ist davon auszugehen, dass im Förderschwerpunkt auch noch weitere Kurztests zum Einsatz kamen, die nicht offiziell als diagnostische Instrumente oder weitere Verfahren zur Kompetenzfeststellung deklariert wurden.

Verfahren zur Kompetenzfeststellung und Lernstandserhebung, die die Teilnehmenden am Bewertungsprozess beteiligen und einen dialogischen Austausch sowie reflexive Lernberatung begünstigen, kamen am häufigsten im weiteren Kursverlauf zum Einsatz. Dieses Ergebnis verwundert nicht, legten doch nicht wenige Projekte des Förderschwerpunkts einen Schwerpunkt auf die Unterstützung und Förderung individueller Stärken und Potenziale im Rahmen ihrer Kurskonzeptionen. Ein Vorteil in diesem Zusammenhang bieten Instrumente, die binnendifferenzierte Lernstandserhebungen ermöglichen (Selbsteinschätzungsbögen zum Schreiben, Orientierungsrahmen Alphabetisierung und Grundbildung).

In einem Fall wurde der ProfilPASS sporadisch und vereinzelt angewandt, um auf weitere biographische Aspekte reflexiv Bezug nehmen zu können. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass in den Projekten auch weitere alternative Methoden angewandt wurden, um biographisch arbeiten zu können. Diese Methoden basieren nicht immer auf der Anwendung von bekannten Instrumenten und Verfahren, Lehrkräfte nutzen dafür u. a. selbstständig erstelltes Material. Das Gleiche gilt für Kompetenzfeststellungen und Lernstandserhebungen.

Die in dieser Sonderauswertung identifizierten existierenden diagnostischen Instrumente und weiteren Verfahren zur Kompetenzfeststellung, die im Rahmen des Förderschwerpunkts zum Einsatz kamen, stellen nur einen Ausschnitt der Praxis dar. Lehrkräften stehen sehr unterschiedliche formelle und informelle Ansätze zur Verfügung, um für sich (im Rahmen der weiteren Kursplanung) sowie für die Teilnehmenden (Feedbacks zum individuellen Lernprozess sowie zur Lernprozessgestaltung) den aktuellen Lernstand zu prüfen und einzuschätzen. Neben diagnostischen Instrumenten gehören dazu bspw. kleine selbstentwickelte Lernzielkontrollen, Gespräche oder auch die Sichtung von Texten, die die Teilnehmenden selbst produzierten.

### **3.1.3 Gründe für den Ausschluss bestimmter Instrumente und Verfahren**

Aus den bisherigen Ergebnissen lassen sich umgekehrt Gründe für die Ablehnung bestimmter Instrumente ableiten: Sie wird von den interviewten Projektbeteiligten öfter mit dem benötigten hohen Zeitaufwand und mit der Komplexität des Testaufbaus begründet. Auch stellt sich häufiger heraus, dass Instrumente nicht genau das testen, was im Rahmen eines Projekts inhaltlich benötigt wird. Hinzu kommt, dass ungern Verfahren verwandt werden, die auf Selektion zielen und deren unmittelbarer Nutzen im Rahmen eines Projekts nicht erkennbar ist. Wenn Verfahren wie z. B. lea-Diagnostik und ProfilPASS sehr textlastig sind, wird der Einsatz als problematisch angesehen. Die Anwendung eines solchen Instruments löst bei der Zielgruppe der funktionalen Anal-

phabeten aus den bekannten Gründen Angst und Stress und damit Konzentrationsschwierigkeiten aus, was für eine erfolgreiche Durchführung der Projekte als kontraproduktiv eingeschätzt wird.

Andererseits finden sich aber auch Hinweise dafür, dass sich vom funktionalen Analphabetismus betroffene Personen freiwillig der umfangreichen lea.-Diagnostik unterziehen, da dieses wissenschaftlich profunde Testinstrument vor Behörden und Gerichten gutachterliche Geltung besitzt (vgl. RAUS).

### **3.1.4 Nutzen der eingesetzten Instrumente und Verfahren aus Sicht der befragten Projektverantwortlichen und Lehrkräfte**

Aus den Aussagen der interviewten Projektverantwortlichen und Lehrkräfte lässt sich ableiten, dass bevorzugt solche Instrumente und Verfahren eingesetzt wurden, die nach dem dialogischen Prinzip einen Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden ermöglichen. Die Projektverantwortlichen bestätigen damit Aussagen, die in der Literatur zu finden sind, wonach die Anwendung diagnostischer Instrumente und Verfahren dann größere Akzeptanz erfährt, wenn sich die Betroffenen durch den Einsatz nicht unter Druck gesetzt fühlen, wenn ihre möglichen Ängste und Bedenken ernst genommen werden, wenn sie die Beschäftigung mit ihrem Lern- und Kenntnisstand nicht als defizit- sondern als ressourcenorientiert erleben und aus der Erhebung individuelle Fördermaßnahmen abgeleitet werden.

Solche Verfahren erweisen sich für die Lernenden als nützlich, um individuelle Lernprozesse, Lernfortschritte und auch mögliche Lernschwierigkeiten aus subjektiver Sicht zu erheben und zu reflektieren. Die Erfahrung mit den Instrumenten zeigt, dass bei häufiger Anwendung das Selbstwertgefühl der Betroffenen steigt, die Ergebnisse motivationsfördernd sein können und die Lernfähigkeit wieder hergestellt wird.

Aus der Sicht der Lehrenden haben Instrumente, die von den Adressaten akzeptiert werden und die im Rahmen der Einstufung und später kursbegleitend eingesetzt werden den Vorteil, dass Lehrende und Lernende in einen Austausch treten und ein Vertrauensverhältnis geschaffen werden kann. Je nach Instrument erhalten die Lehrenden nicht nur Auskunft über den Lern- und Kenntnisstand der Lernenden, sondern u. U. auch über weiteren Unterstützungsbedarf außerhalb des konkreten Kurses. Die Ergebnisse der Tests unterstützen die Lehrenden zudem bei der zielgerichteten Planung von Maßnahmen.

Als problematisch bezeichnen es einige der befragten Projektverantwortlichen, dass die regelmäßige Durchführung diagnostischer Verfahren und die daraus resultierenden notwendigen Beratungsleistungen sehr zeitaufwändig sind. Sie tragen zwar zum Gelingen der Projekte bei, der Aufwand des Einsatzes solcher Verfahren wird aber in der Planung der Projekt häufig unterschätzt und führt dann im zeitlichen und organisatorischen Ablauf u. U. zu Problemen.

## **3.2 Entwicklung neuer und Modifikation vorhandener diagnostischer Instrumente und Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Förderschwerpunkt**

### **3.2.1 Neu entwickelte und modifizierte Instrumente und Verfahren**

Auf Grundlage der Daten, die im Rahmen dieser Sonderauswertung ausgewertet wurden, lassen sich insgesamt zwölf neu entwickelte bzw. modifizierte diagnostische Instrumente und weitere Verfahren zur Kompetenzfeststellung identifizieren. Dabei haben insgesamt neun der 15 in die Sonderauswertung einbezogenen Projekte ausschließlich neue bzw. modifizierte Instrumente und Verfahren eingesetzt. Vier weitere Projekte entschieden sich dafür, existierende Instrumente und Verfahren einzusetzen und zusätzlich eigene zu entwickeln bzw. zu modifizieren. Folgende Instrumente und Verfahren wurden neu entwickelt bzw. entstanden durch Modifizierungen bereits vorhandener Instrumente und Verfahren (alphabetisch geordnet; vgl. Anhang 2)<sup>6</sup>:

---

<sup>6</sup> Für eine kurze Beschreibung der einzelnen Instrumente vgl. Anhang 2.

- Arbeitsplatzorientiertes Alpha-Portfolio (Alphaportfolio)
- BasisKompetenz-Check (BasisKom)
- Check IN für das Handwerk (PRO-JOB)
- CLiCK – Aufgabenbögen zur Lernstandserhebung in der arbeitsorientierten Grundbildung (Grund: Bildung)
- Diagnostiktest (Alphamar 2)
- Dialogisches Verfahren (Basic)
- Einstufungstest (Kompass)
- Erstgespräch und Lerntagebuch (AlphaGrund)
- Modifizierter ProfilPASS (Perspektive)
- RAUS-Diagnostik-Bogen: Einstufungstest für die JVA-Zugangsdagnostik (RAUS)
- Stimmt's-Kärtchen (CurVe)
- Teilnehmerfragebogen zur Lernstandserhebung und Entwicklung eines individuellen Förderplans (Alpha-Netzwerk)

Eine Systematisierung der Verfahren und Instrumente zeigt, dass die meisten Instrumente und Verfahren entwickelt und modifiziert wurden, um den individuellen Kompetenzstand sowie weitere Informationen bspw. zur Lernbiographie oder zu individuellen Lerninteressen seitens der Teilnehmenden zu erfassen. Sie unterscheiden sich wiederum in ihrer inhaltlichen Ausrichtung sowie ihren pädagogischen Zielsetzungen. Es finden sich vier Kategorien:

1. Instrumente und Verfahren, die eine erste Einschätzung der Lese- und Schriftsprachkompetenzen vor Kursbeginn ermöglichen. In diese Gruppe von Schnelltests gehören die folgenden Instrumente und Verfahren: **RAUS Diagnostik-Bogen, Einstufungstest (Kompass), Diagnostiktest (Alphamar 2) sowie Dialogisches Verfahren (Basic)**. Nur zwei von ihnen besitzen einen Bezug zur arbeitsplatzorientierten Inhalten (Einstufungstest, Dialogisches Verfahren).
2. Instrumente und Verfahren, die ebenfalls eine Ersteinschätzung im Vorfeld der Kurse vornehmen, jedoch weniger auf sprachsystematische Kompetenzmessungen abzielen. Sie erheben Informationen von den Teilnehmenden zu Aspekten wie Lern- und Bildungsbiographie, aktueller Lebenssituation, individuellen Interessen, praktischen Arbeits- und Berufserfahrungen: **Teilnehmerfragebogen, inkl. Förder- und Integrationsplan (Alpha-Netzwerk), Erstgespräch und Lerntagebuch (AlphaGrund)**. Beide Instrumente arbeiten zudem mit Lernzielvereinbarungen.
3. Instrumente und Verfahren die insbesondere die Differenz zwischen betriebsspezifischen bzw. arbeitsplatzbezogenen Anforderungen einerseits und individuellen Kompetenzausprägungen andererseits sichtbar machen. **BasisKompetenz-Check (BasisKom), Check IN für das Handwerk (PRO-JOB), CLiCK – Aufgabenbögen zur Lernstandserhebung in der arbeitsorientierten Grundbildung (Grund: Bildung)**. Ihnen ist jeweils ein Verfahren vorgeschaltet, das zunächst die betrieblichen Arbeitsplatzanforderungen abbildet. Der BasisKompetenzCheck beruht dabei auf den Einschätzungen der Teilnehmenden, die im Gespräch erfragt werden. Der Check IN für das Handwerk umfasst Aufgabenblätter, die sich an einer klassischen Lernstandserhebung orientieren. Ziel ist eine Kurs- und Bildungsberatung. Die CLiCK – Aufgabenbögen beinhalten sprachsystematische Erhebungen für die Bereiche Lesen, Schreiben, Rechnen. Sie können in Kursen im Rahmen einer regelmäßigen, individuellen Förderplanung eingesetzt werden.
4. Das **arbeitsplatzorientierte Alpha-Portfolio (Alphaportfolio)** zielt auf einen ganzheitlichen arbeitsplatzbezogenen Lehr-Lern-Prozess, der regelmäßig Reflexionen über den Lernstand und Momente der Selbsteinschätzung einfordert. Der **ProfilPASS (Perspektive)** wurde so modifiziert, dass es möglich war, ihn für die Arbeit mit schriftungeübten Teilnehmenden nutzen zu können. Die Arbeit mit dem ProfilPASS diente dazu, bei einer Zielgruppe, die immer als lernresistent eingeschätzt wird, insbesondere die Reflexion über die eigenen Lernfähigkeiten und die eigene Selbstwirksamkeit zu fördern.

Ein Instrument lässt sich in diese Systematik nicht einordnen: Die **Stimmt's-Kärtchen (CurVe)** stellen ein diagnostisches Instrument für das Spezialgebiet der finanziellen Grundbildung dar. Es ist jedoch das einzige Instrument, das auf einer theoretisch fundierten und empirisch validierten Grundlage entwickelt wurde.

Darüber hinaus zeigen die Daten der Sonderauswertung, dass im Rahmen der Projekte auch andere, klassische Methoden der Lernstandserhebung zum Einsatz kommen. Bspw. werden im Rahmen des Projekts ABCami, auf Wunsch der Teilnehmenden, regelmäßig Lernzielkontrollen durchgeführt. Auch im Rahmen von ABAG Köln, Alphamar 2 und AlphaGrund finden sich klassische Lernzielkontrollen. Eine Besonderheit stellt die im Projekt Kompass entwickelte „Zertifizierte externe Abschlussprüfung Pflegepersonal“ dar, durch die eine einjährige Fortbildung mit einem Zertifikat abgeschlossen werden kann. Die Teilnehmenden entscheiden sich freiwillig, ob sie eine externe Prüfung vor dem Deutschen Pflegeverband ablegen wollen.

### **3.2.2 Begründungen für die Entwicklung neuer und Modifizierung vorhandener Instrumente und Verfahren**

In 13 der 15 in die Sonderauswertung einbezogenen Projekte gaben die interviewten Projektverantwortlichen an, für ihre jeweiligen Zielgruppen eigene Instrumente und Verfahren entwickelt bzw. vorhandene Instrumente und Verfahren modifiziert zu haben. Als Gründe wurden v. a. zeitliche und inhaltliche Aspekte genannt. In Bezug auf den Aspekt Zeit decken sich die Aussagen mit Aussagen zu der Frage, warum existierende Instrumente *nicht* eingesetzt wurden: viele diagnostische Verfahren werden in Bezug auf Durchführung, Auswertung und nachfolgender notwendiger Beratung als zu zeitaufwändig angesehen. Der fehlende inhaltliche Bezug bzw. die fehlende inhaltliche Passung im Verhältnis zu den Projektzielen wird als weiteres Argument genannt, um eigene Instrumente zu entwickeln: Vorhandene Instrumente und Verfahren haben selten einen konkreten Arbeitsplatz- bzw. Branchenbezug, sodass aus der Sicht der Projektteams die als wichtig und notwendig erachteten Inhalte bzw. Kompetenzen mit ihnen nicht erhoben oder abgefragt werden konnten. Dies führte dann zu der Entscheidung, inhaltlich passendere Instrumente oder Verfahren zu entwickeln.

Die Projektverantwortlichen geben häufig an, unterschiedliche existierende diagnostische Instrumente und Verfahren geprüft zu haben und bei Bedarf neue Instrumente und Verfahren entwickelt zu haben. Im Projekt Grund: Bildung wurden bspw. mehrere existierende Diagnoseinstrumente geprüft (u. a. Orientierungsrahmen Alphabetisierung und Grundbildung, lea-Diagnostik, BAMF-Einstufungstest für Integrationskurse, Lesekompetenztests und die Aufgabendatenbank des Schweizer GO und GO2-Projekts). Als Grund dafür, diese Verfahren nicht einzusetzen wurde angegeben, dass sich aus ihnen kein spezieller Förderbedarf für die eigene Zielgruppe ableiten ließ.

Andererseits besitzen lediglich drei der elf Instrumente und Verfahren keinen Bezug zum Arbeitsplatz oder zur Erwerbsbiographie. Projekte zielen mit den Instrumenten und Verfahren überwiegend auf eine Ersteinschätzung der vorhandenen schriftsprachlichen und sprachlichen Kompetenzen und individuellen Lerninteressen im Rahmen von Arbeit und Beschäftigung. Darüber hinaus werden mit den neu entwickelten Instrumenten und Verfahren auch biographische Aspekte erhoben, da im Rahmen von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen häufig Elemente einer ganzheitlichen Lernberatung und Persönlichkeitsentwicklung aufgegriffen und umgesetzt werden. Hinzu kommen in einigen Fällen begleitende sozialpädagogische Hilfen.

### **3.2.3 Pädagogische Zielsetzungen der neu entwickelten diagnostischen Instrumente und Verfahren**

Die pädagogischen Zielsetzungen sind entsprechend den übergeordneten Zielsetzungen der Instrumente unterschiedlich. Handelt es sich um Instrumente der ersten Gruppe, also Kompetenzmessungen und Lernstandserhebungen mit dem Ziel von Einstufungen zu Beginn eines Projekts, geht es zum einen darum, Lernenden die passenden Angebote zu machen. Aus der Sicht der Lehrenden werden die Testergebnisse als Orientierung genommen, um die Kurse zu planen und das

Niveau den Lernenden anzupassen. Die Instrumente wurden auch im Sinne einer Bedarfserhebung interpretiert, dies trifft auch für die zweite Gruppe zu. Dort wurden arbeitsplatzbezogene Kenntnisse erfragt, ebenfalls mit dem Ziel, die Angebote und Maßnahmen, entsprechend dem Bedarf der Zielgruppen, im Rahmen der Projekte zu entwickeln.

Bei der dritten Gruppe von Instrumenten, den kursbegleitenden Lernstandserhebungen, geht es neben einer Einschätzung der Kenntnislevel und der Lernerfolge auch darum, dass die Teilnehmenden lernen, ihre Lernerfolge selbst einzuschätzen und damit von einer defizit- zu einer ressourcenorientierten Sicht auf ihre eigenen Lernprozesse und -strategien zu kommen. Diese Form der positiven Selbstreflexion soll langfristig zu einem verbesserten Selbstwertgefühl und damit zu mehr Selbstbewusstsein der Teilnehmenden führen. D. h., es geht also nicht ausschließlich um die Verbesserung kognitiver Fähigkeiten, sondern um Persönlichkeitsentwicklung, die auch Veränderungen sozialer und reflexiver Kompetenzen einer Person mit einschließt.

In einigen Fällen wurden die regelmäßigen Lernstandserhebungen auch dazu genutzt, mit den Lernenden weitergehende Beratungen durchzuführen die eine allgemeine Bildungs- und Qualifizierungsberatung oder auch eine Berufsberatung einschlossen, um langfristige persönliche und berufliche Entwicklungen zu planen.

Bei selbst entwickelten, kursbegleitenden Tests wie sie bspw. im Projekt AlphaGrund eingesetzt wurden, ging es darum, den Kenntniszuwachs sehr konkreter, berufsbezogener Inhalte abzufragen. Die Ergebnisse wurden den Teilnehmenden zurückgemeldet und die Lehrenden nutzten sie als Planungsgrundlage für die Modifizierung oder Veränderung von Kursinhalten unter Berücksichtigung individueller Lernbedarfe der Teilnehmenden.

### **3.2.4 Langfristiger Nutzen des Einsatzes von diagnostischen Instrumenten und Verfahren**

Die Projektverantwortlichen und Lehrkräfte äußerten sich in den Interviews auch über den langfristigen Nutzen, den der Einsatz von diagnostischen Instrumenten und Verfahren nach ihrem Eindruck für die Teilnehmenden in den Projekten hat. Die Lehrenden sehen den weitergehenden Nutzen neben der Möglichkeit, Kurse und Maßnahmen bedarfsgerechter zu planen darin, individuelle Lernbedürfnisse der Teilnehmenden berücksichtigen zu können. Einige Projektverantwortliche haben die Erfahrung gemacht, dass ihre Berichte über die Projekte und über die damit verbundenen Maßnahmen hinaus auch außerhalb des Förderprogramms auf Interesse gestoßen sind und von anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung aber auch von Schulen nachgefragt wurden. In einem Fall wurde kritisiert, dass Verantwortliche eines beteiligten Betriebs Testergebnisse im Sinne von Lernprognosen für Beschäftigte nachfragten. Dies wurde als problematisch für die Teilnehmenden angesehen.

Da die Durchführungen der Kurse im Förderschwerpunkt zum Zeitpunkt der Datenerhebung für die Sonderauswertung bereits mehrere Monate zum Teil auch über ein Jahr zurück lagen, war es nicht möglich, Aussagen von Teilnehmenden in die Analyse einzubeziehen. Projektverantwortliche und Lehrkräfte berichteten jedoch im Rahmen von ihren Erfahrungen im Einsatz der Instrumente und Verfahren auch, auf welche Resonanz dieser bei den Teilnehmenden stieß. Teilnehmende äußerten sich danach über den Einsatz diagnostischer Instrumente und weiterer Verfahren zur Kompetenzfeststellung neutral bis positiv. Neutral bedeutet, dass Teilnehmende die Relevanz eines Tests zur Einstufung in ein Kursniveau als notwendig akzeptieren. Positiv äußerten sie sich hinsichtlich der Möglichkeit, den eigenen Lernfortschritt einzuschätzen und zu reflektieren. Ebenfalls positiv bewertet wurden Rückmeldungen durch die Lehrenden, weil sie mit Aufmerksamkeit für eigene Person verbunden wurden.

## **4. ABSCHLIEßENDE EINSCHÄTZUNG DER ANWENDUNG DIAGNOSTISCHER INSTRUMENTE UND WEITERER VERFAHREN ZUR KOMPETENZFESTSTELLUNG IM FÖRDERSCHEWERPUNKT**

Diagnostische Instrumente und Verfahren, mithilfe derer der individuelle Kompetenzstand auf sprachsystematischer Basis erfasst wird, finden seit einiger Zeit vermehrt Anwendung im Rahmen von Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Ein Vorteil ihres Einsatzes ist es, gezielte individuelle Förderung zu ermöglichen. Da sich Teilnehmergruppen in der Alphabetisierung und Grundbildung durch eine hohe Heterogenität auszeichnen, haben sich schriftsprachbezogene Schnelltests für die Ersteinschätzung und Kurszuweisung seit langem in der Praxis etabliert. Hinzu kommen Verfahren und Methoden, die – stärker in der Tradition der Erwachsenenbildung verhaftet – den individuellen Lernprozess im Rahmen von Biographie und Identitätsbildung begleiten. Diese drei Klassifizierungen – Förderdiagnostik, Schnelltests und Lernberatung – finden sich auch im Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ wieder.

Der Vergleich des Einsatzes vorhandener sowie neu entwickelter bzw. modifizierter Instrumente und Verfahren, zeigt, dass neu entwickelte und modifizierte Instrumente und Verfahren überwiegend auf eine Ersteinschätzung zu Kursbeginn zielen. Sie besitzen in den meisten Fällen einen Bezug zur Arbeitswelt, wobei einige die Differenzen zwischen konkreten betrieblichen Anforderungen und individuellem Förderbedarf sichtbar machen, um somit passgenaue Kurse anbieten zu können. In der engen Zusammenarbeit mit Betrieben und Unternehmen sind diese Instrumente von hoher Relevanz, um betriebliche Akteure für Angebote im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung gewinnen und den Betrieb als Zugang zur Zielgruppe aufschließen zu können.

Der Vergleich zeigt zudem, dass viele Instrumente und Verfahren mehr oder weniger stark reflexive Momente beinhalten, die auf Rückmeldungen zum individuellen Lernprozess und auf die Förderung von Stärken und Potenzialen setzen. Diese Formen der Lernberatung sind insbesondere bei bildungsfernen Zielgruppen und Zielgruppen mit negativen Schulerfahrungen und/oder Lernblockaden sinnvoll und zweckmäßig.

Die Betrachtung der diagnostischen Instrumente und weiterer Verfahren zur Kompetenzfeststellung zeigt jedoch auch, dass qualitativ hochwertige Instrumente und Verfahren auf fundierten sprachsystematischen und wissenschaftlichen Grundlagen beruhen. Gleichwohl haben sich für die Ersteinschätzung von Schriftsprachkompetenzen Schnelltests, die aus der Praxis heraus entstanden sind, etabliert und erfüllen voll und ganz ihren Zweck. Diagnostische Instrumente und weitere Verfahren zur Kompetenzfeststellung stehen in der Praxis zudem neben klassischen Lernstandserhebungen, wie Kurztests und Lernzielkontrollen.

## LITERATUR

- AlphaZ (2011a): PreCheck Tool. BasisAssessmentGrundbildung. Berlin: Zukunftsbau GmbH.
- AlphaZ (2011b): Check UP. BasisAssessmentGrundbildung. Berlin: Zukunftsbau GmbH.
- AlphaZ (2011c): Check IN. Assessment zur Lernstandserhebung und Lernbegleitung. Berlin: Zukunftsbau GmbH.
- BAMF (2015): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, S. 43-45. Online verfügbar unter:  
[http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstrae ger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstrae ger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile) (letzter Abruf: 04.05.2016).
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (1998): Das kleine Fehlerregister. Online verfügbar unter: [http://www.rausblick.de/fileadmin/files/Dokumente/Diagnostik/Das\\_kleine\\_Fehlerregister.pdf](http://www.rausblick.de/fileadmin/files/Dokumente/Diagnostik/Das_kleine_Fehlerregister.pdf) (letzter Abruf: 04.05.2016).
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (2007): Orientierungsrahmen Alphabetisierung und Grundbildung des Bundesarbeitskreises ‚Alphabetisierung, Grundbildung und Schulabschlüsse‘ des DVV. Online verfügbar unter: [http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Sonstiges/Orientierungsrahmen-gesamt\\_dvv.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Sonstiges/Orientierungsrahmen-gesamt_dvv.pdf) (letzter Abruf: 04.05.2016).
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2012): ProfilPASS: Stärken kennen, Stärken nutzen. 2. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Friede, Christian (2006): „Pädagogische Diagnostik.“ In: Franz-Josef Kaiser und Günter Pätzold (Hrsg.). Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 392-395.
- Grotlüschen, Anke (Hrsg.) (2010): lea. - Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften: Diagnose. Münster: Waxmann Verlag.
- Grotlüschen, Anke und Riekmann, Wibke (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Alphabetisierung und Grundbildung Bd. 10. Münster: Waxmann Verlag.
- Ludwig, Joachim (2012): „Lernberatung.“ In: Joachim Ludwig (Hrsg.). Lernen und Lernberatung. Analphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik. Akzeptanz und Handlungsstrategien. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 141–192.
- Nickel, Sven; Hübner, Katrin und Engel, Nadine (2011): Selbsteinschätzungsbögen zum Schreiben. Online verfügbar unter: <http://abc-projekt.de/seb/> (letzter Abruf: 04.05.2016).
- Nienkemper, Barbara; Grotlüschen, Anke und Bonna, Franziska (2015): Entwurf für: Erwachsenengerechte Standards für das diagnostische Setting in der Alphabetisierung und Grundbildung. Online verfügbar unter: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2012/03/Erwachsenengerechte-Standards.pdf> (letzter Abruf: 04.05.2016).
- Nienkemper, Barbara (2015): Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schügl, Steffanie und Nienkemper, Barbara (2012): „Das diagnostische Setting als Basis einer gelungenen Diagnostik.“ In: Joachim Ludwig (Hrsg.). Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 19-37.

Zimper, Diana und Dessinger, Yvonne(2012): „Erwachsenengerechte Förderdiagnostik als Grundlage für Lernbegleitung.“ In: Joachim Ludwig (Hrsg.). Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 41-60.

## ANHANG

**Tabelle 1: Einsatz bestehender Instrumente und Verfahren**

Instrument/Verfahren (Projekt) Kurzbeschreibung/ Umfang/ Quelle	Pädagogische Zielsetzungen / Bezug zur Arbeitswelt
<p><b>1. Das kleine Fehlerregister (Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. , 1998)</b></p>	
<p><b>Kurzbeschreibung:</b> Mit dem Instrument lassen sich verschiedene Fehlerquellen ausmachen: visuelle Fehler, phonetisch-phonologische Fehler, Regelfehler und Ausnahmeschreibungen, grammatikalische Fehler.</p> <p><b>Ablauf:</b> Die Fehlerquellen mit insgesamt 46 Items werden abgefragt und von einer testdurchführenden Person ausgewertet. Die Lehrkraft macht in den Kategorien so viele Striche, wie sie entsprechende Fehler in den Texten des Teilnehmers entdecken kann. So kann die Lehrkraft auf einen Blick erkennen, in welchen Bereichen die meisten Fehler liegen und wo Förderung ansetzen muss.</p> <p><b>Umfang:</b> 1 Seite</p> <p><b>Quelle:</b> Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.: Alfa-Forum 37/1998; Wiederabdruck: Alfa-Forum 50/2002; Aufgabenblatt beziehbar über: <a href="http://www.rausblick.de/fileadmin/files/Dokumente/Diagnostik/Das_kleine_Fehlerregister.pdf">http://www.rausblick.de/fileadmin/files/Dokumente/Diagnostik/Das_kleine_Fehlerregister.pdf</a> [abgerufen: 30.04.2016].</p>	<p><b>Pädagogische Zielsetzungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hilfsmittel für eine erste und schnelle Einschätzung des Lernstands im Schriftspracherwerb</li> <li>• Leichte und schnelle Handhabung</li> <li>• Einsatz während der Kurse</li> </ul> <p><b>Bezug zur Arbeitswelt:</b> Kann hergestellt werden</p>
<p><b>2. „Einstufungssystem für die Integrationskurse in Deutschland. Baustein Alphabetisierung“ (BAMF; Goethe-Institut)</b></p>	
<p><b>Kurzbeschreibung:</b> Das Einstufungsverfahren für die Integrationskurse in Deutsch dient der Ermittlung mündlicher und schriftlicher Sprachkompetenz sowie der Feststellung von Alphabetisierungsbedarf. Es beinhaltet 6 Bausteine (Interview, ggf. vertiefendes Gespräch, ggf. über Bilder sprechen, schriftlicher Baustein/Alpha-Baustein, Lernberatung, Kurszuweisung). Die Schritte 1-4 können in einen variablen Ablauf gebracht werden, der den Testunterlagen beigelegt ist. Diese Handreichung ist von den Prüfungsverantwortlichen und den einstufoenden Lehrkräften als Grundlage für die Durchführung des Einstufungsverfahrens heranzuziehen. Die Beurteilung der Ergebnisse erfolgt auf Grundlage eines Kriterienkataloges gemäß den Einstufungsbedingungen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. Der mündliche Baustein umfasst die Niveaustufen A1 bis B1 und besteht aus drei Aufgaben, von denen zwei nur im Bedarfsfall eingesetzt werden. Der schriftliche Baustein umfasst ebenfalls die Niveaustufen A1 bis B1. Der Baustein zur Alphabetisierung umfasst eine Analyse und zehn Aufgaben. Er wird im Bedarfsfall bei Hinweisen auf unzureichende schriftsprachliche Kompetenzen alternativ zum schriftlichen Baustein eingesetzt.</p> <p><b>Umfang:</b> Keine Angaben möglich</p>	<p><b>Pädagogische Zielsetzungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einstufung und Kurszuordnung</li> </ul> <p><b>Bezug zur Arbeitswelt:</b> Nein</p>

<b>Instrument/Verfahren (Projekt)</b> <b>Kurzbeschreibung/ Umfang/ Quelle</b>	<b>Pädagogische Zielsetzungen / Bezug zur Arbeitswelt</b>
<p><b>Quelle:</b> BAMF (2015): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage, Mai 2015. <a href="http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konzf-bundesw-ik-mit-alphabet.html">http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konzf-bundesw-ik-mit-alphabet.html</a> [abgerufen: 30.04.2016].</p>	
<p><b>3. lea.-Diagnostik (Grotlüschen, Anke (Hrsg., 2010): lea. - Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften: Diagnose. Münster: Waxmann)</b></p>	
<p><b>Kurzbeschreibung:</b> Die lea.-Diagnostik ermöglicht Selektions- und Förderdiagnostik für die Dimensionen Lesen, Schreiben, Sprachempfinden und mathematische Grundfähigkeiten. Das Verfahren wurde durch einen Forschungsverbund entwickelt. Es basiert auf erwachsenengerechten Kompetenzmodellen für die Entwicklung von Schreibfähigkeit, Leseverständnis, Sprachempfinden und für mathematische Grundfähigkeiten (theoretisch fundiert, umfassend evaluiert). Grundlage für die Entwicklung der lea.-Diagnose sind die im Projekt „lea. - Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften“ entwickelten Alpha-Levels. Das Erhebungsinstrumentarium der „leo. - Level-One Studie“ und weitere online Testverfahren (Otu.-lea und Lernstandsdiagnose des Lernportals <a href="http://www.ich-will-lernen.de">www.ich-will-lernen.de</a>) basieren auf der lea.-Diagnostik. Die lea.-Diagnostik sollte nicht ohne Schulung durchgeführt werden. Es werden zunächst Aufgaben vorgegeben, die dem mutmaßlichen Kompetenzniveau des/der Teilnehmenden (TN) entsprechen. Je nachdem, wie der/die TN die Aufgaben bewältigt, erhält sie aufsteigend schwierigere oder absteigend leichtere Aufgaben.</p> <p><b>Umfang:</b> Schreiben: 14 Aufgaben, 79 Seiten; Lesen: 21 Aufgaben, 95 Seiten; Sprachempfinden: 19 Aufgaben, 52 Seiten; Mathematische Grundfähigkeiten: 3 Aufgaben, 10 Seiten; Dauer z. B. für das Leseverfahren: Die reine Bearbeitungszeit der insgesamt 25 Aufgaben beträgt ca. 45 Minuten; es kann auch zu zwei Zeitpunkten und jeweils bis zu 60 Minuten durchgeführt werden.</p> <p><b>Quelle:</b> Grotlüschen, Anke (Hrsg., 2010): lea. - Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften: Diagnose. Münster: Waxmann. <a href="http://mms.uni-hamburg.de/lea/lea-Diagnose-web.pdf">http://mms.uni-hamburg.de/lea/lea-Diagnose-web.pdf</a> [abgerufen: 30.04.2016].</p>	<p><b>Pädagogische Zielsetzungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fremdeinschätzung zur fortlaufenden Lernkontrolle, zur Vereinbarung von Lernzielen oder für die Planung weiterer Fördermaßnahmen</li> <li>• Einsetzbar im Präsenzzunterricht in berufsvorbereitenden Maßnahmen, in der Berufsausbildung und in Maßnahmen zur Beschäftigung und Qualifizierung von (Langzeit-)Arbeitslosen sowie in Lerncafés und Medienwerkstätten</li> </ul> <p><b>Bezug zur Arbeitswelt:</b> Ja, z. B. Küche, Pflege, Autowerkstatt, Warenlager, Reinigung</p>
<p><b>4. Orientierungsrahmen Alphabetisierung und Grundbildung (Arbeitskreis „Alphabetisierung, Grundbildung und Schulabschlüsse“ des DVV; aktualisierte Ausgabe 2009)</b></p>	
<p><b>Kurzbeschreibung:</b> Die Materialien dienen Praktikerinnen und Praktikern als Hilfestellung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Sie sind als Entwürfe zu verstehen, die in Fachkreisen weiter diskutiert und vor allem bei und mit Teilnehmenden erprobt werden. Das Instrument ermittelt folgende Kompetenzen: Soziale und personale Schlüsselkompetenzen, Schriftsprachkompetenz und grundlegende Sprachkompetenzen für Migrantinnen und Migranten.</p>	<p><b>Pädagogische Zielsetzungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutzbar für: Einstufung in der Erstberatung; Niveaubeschreibungen von Kursen; Konzepterstellung und Unterrichtsplanung;</li> </ul>

<b>Instrument/Verfahren (Projekt) Kurzbeschreibung/ Umfang/ Quelle</b>	<b>Pädagogische Zielsetzungen / Bezug zur Arbeitswelt</b>
<p>Beispiel Schriftsprachkompetenz: Es liegen jeweils zu drei aufbauenden Stufen Kann-Beschreibungen des Lernstandes vor. Auf den Lernstufen 1 und 2 wirken Bilder und Beispiele zur angegebenen Kann-Beschreibung leseunterstützend und erläuternd. Die Einstufungsbögen können individuell mit einem Teilnehmer oder auch – insbesondere bei Anfängern - gemeinsam in einer Kleingruppe besprochen und ausgefüllt werden. Selbsteinschätzung zu jeder Kann-Beschreibung anhand der 3 Symbole -/+/++ durch Teilnehmer und Lehrkraft. Die Kann-Beschreibungen zum Lernstand sind als Textbausteine konzipiert und können für den jeweiligen Zweck neu kombiniert werden.</p> <p><b>Umfang:</b> 52 Seiten</p> <p><b>Quelle:</b> Kostenfrei beziehbar: <a href="http://www.alphabetisierung.de/service/downloads/fachtexte/orientierungsrahmen.html">http://www.alphabetisierung.de/service/downloads/fachtexte/orientierungsrahmen.html</a> [abgerufen: 30.04.2016].</p>	<p>Bilanzgespräche und Lernberatung; die Erstellung von Gutachten, Einarbeitung und Fortbildung von Kursleitenden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lernziele: Einsicht in mögliche Ursachen der eigenen Lese- und Schreibschwäche, Abbau von Verhaltensmustern, die eine Verleugnung der Probleme bewirken, Entwicklung sozialer Kompetenzen, Erweiterung der allgemeinen Sprachkompetenz und Schriftsprachkompetenz</li> </ul> <p><b>Bezug zur Arbeitswelt:</b> Nein</p>
<p><b>5. PreCheck Tool (AlphaZ-Assessment: PreCheck Tool, Check Up und Check IN; Zukunftsbau GmbH, Projekt: „AlphaZ-Grundbildung für den Beruf“, Humboldt Universität zu Berlin, 2008-2012)</b></p>	
<p><b>Kurzbeschreibung:</b> PreCheck Tool, Check Up und Check IN bilden ein Instrumentarium zur Kompetenzermittlung, mit dem im Rahmen von Lernberatung Grundbildungskompetenzen erhoben werden können. Das Instrumentarium ist konzipiert für den Einsatz bei Erwachsenen ohne berufliche Qualifizierung oder mit geringem Qualifikationsprofil.</p> <p>Mit dem PreCheck Tool können Grundbildungskompetenzen (Bereiche: Orientierung, Leseverständnis, Schreibfertigkeit, Zahlenverständnis, Rechnen) in einem ersten Schritt besser eingeschätzt und Fehlplatzierungen vermieden werden. Die Aufgabenstellungen bilden typische Sprech-, Lese-, Schreib- und Rechenanforderungen in Alltagssituationen nach und können auch von Personen mit Migrationshintergrund bearbeitet werden. Die Auswertung gibt Hinweise darauf, ob und in welchem Grad Grundbildungsdefizite (höchstwahrscheinlich) vorliegen.</p> <p><b>Umfang:</b> Rund 70 Aufgaben</p> <p><b>Quelle:</b> <a href="http://site.alpha-z.de/et_dynamic/page_files/114_datei.pdf?1426005474">http://site.alpha-z.de/et_dynamic/page_files/114_datei.pdf?1426005474</a> [abgerufen: 30.04.2016].</p>	<p><b>Pädagogische Zielsetzungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Einschätzung der Grundbildungskennnisse und Lernbedarfe im dialogischen Prozess für Erstberatung/Kursberatung</li> <li>Konzipiert für Arbeitsvermittlerinnen und -vermittler, Fallmanagerinnen und -manager, andere Beraterinnen und Berater</li> </ul> <p><b>Bezug zur Arbeitswelt:</b> Nein (Aufgabenstellungen haben Bezug zu Alltagssituationen)</p>

<b>Instrument/Verfahren (Projekt)</b> <b>Kurzbeschreibung/ Umfang/ Quelle</b>	<b>Pädagogische Zielsetzungen / Bezug zur Arbeitswelt</b>
<b>6. ProfilPASS: Stärken kennen, Stärken nutzen. (Hrsg.: Dt. Institut für Erwachsenenbildung, 2. Aufl., Bertelsmann, 2012)</b>	
<p><b>Kurzbeschreibung:</b> Der ProfilPASS ist ein bewährtes System zur Dokumentation der eigenen Stärken und Fähigkeiten. Der ProfilPASS zeichnet Kompetenzen auf, die in der Ausbildung und Erwerbstätigkeit, aber auch bei ehrenamtlichen Tätigkeiten, in der Freizeit und in der Familie erworben werden. Er verschafft Klarheit über das eigene Wissen und Können und plant die Möglichkeiten beruflicher oder persönlicher Weiterentwicklung. In den bundesweit angebotenen ProfilPASS-Kursen werden die Anwender von speziell zertifizierten Beraterinnen und Beratern unterstützt (vgl. Verlagsmeldung). Der ProfilPASS-Ordner gliedert sich in fünf Bereiche: „Mein Leben – ein Überblick“, „Meine Tätigkeitsfelder – eine Dokumentation“, „Meine Kompetenzen – eine Bilanz“, „Meine Ziele und die nächsten Schritte“ und „Nachweise sammeln“. Die ausfüllende Person dokumentiert wichtige Tätigkeitsfelder: Hobbies und Interessen, Haushalt und Familie, Schule, Berufsausbildung, Wehrdienst/ Zivildienst/ Freiwilligendienste, Arbeitsleben/Praktika/Jobs, politisches und soziales Engagement, besondere Lebenssituationen. Im Ergebnis erhält die Person ein eigenes Kompetenzprofil, bestehend aus ihrer eigenen Einschätzung und einer Einschätzung von außen.</p> <p><b>Umfang:</b> ProfilPASS-Ordner ca. 100 Seiten</p> <p><b>Quelle:</b> ProfilPASS: Stärken kennen, Stärken nutzen. plus e-Portfolio; Hrsg: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; 2., überarb. Aufl.; Bielefeld: Bertelsmann, 2012. <a href="http://www.profilpass.de">http://www.profilpass.de</a> [abgerufen: 30.04.2016].</p>	<p><b>Pädagogische Zielsetzungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstexploratives Verfahren eingebettet in Beratung für Bildung und Beschäftigung</li> <li>• Sensibilisierung für die eigenen Stärken und Interessen</li> <li>• formale, non-formale und informelle Lernprozesse werden berücksichtigt</li> <li>• Unterstützung, um zukünftige Ziele eigenständig abzuleiten und anzugehen</li> </ul> <p><b>Bezug zur Arbeitswelt:</b> Ja, übergeordnete Kompetenzerfassung</p>
<b>7. Selbsteinschätzungsbögen zum Schreiben (Alphabetisierung Erwachsener, ABC-Projekt Oldenburg)</b>	
<p><b>Kurzbeschreibung:</b> Es handelt sich um theoretisch hergeleitete Selbsteinschätzungsbögen (SEB), die mit wenig Aufwand in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen für Erwachsene eingesetzt werden können. Sie zielen auf Selbstreflexion (Lernstands/Lernentwicklung) von Schreibfertigkeiten. Die SEB umfassen fünf unterschiedliche Niveaustufen, die in eine neunstufige Matrix zum Entwicklungsstand alphabetischer Verschriftung (alphabetisch sowie orthographisch-morphematisch)eingeordnet werden können (keine a-Level).</p> <p>Pro Niveaustufe gibt es Aufgabenblätter (Lernender/Lehrkraft getrennt), einen Selbsteinschätzungsbogen, einen Feedbackbogen sowie eine Matrix zur Einordnung der individuellen Fertigkeiten (Kann-Beschreibungen) für die Lehrkraft.</p> <p><b>Umfang:</b> Ca. 10 Seiten pro Stufe</p>	<p><b>Pädagogische Zielsetzungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbindung von Selbst- und Fremdeinschätzung im Rahmen eines dialogischen Lerngesprächs</li> <li>• Stärken und Entwicklungspotenziale werden gefördert und Fortschritte aufgezeigt</li> <li>• Förderung realistische Lernziele eigenständig zu planen</li> <li>• Lernbegleitung, Motivationsförderung, Erfassung und Reflexion von Lernstand und</li> </ul>

<b>Instrument/Verfahren (Projekt) Kurzbeschreibung/ Umfang/ Quelle</b>	<b>Pädagogische Zielsetzungen / Bezug zur Arbeitswelt</b>
<b>Quelle:</b> Kostenlos beziehbar über die VHS Oldenburg (Projekt abc): <a href="http://abc-projekt.de/seb/">http://abc-projekt.de/seb/</a> [abgerufen: 30.04.2016].	Lernentwicklung  <b>Bezug zur Arbeitswelt:</b> Nein

Tabelle 2: Neu entwickelte und modifizierte Instrumente und Verfahren

Instrument/Verfahren (Projekt) Kurzbeschreibung/ Umfang/ Quelle	Pädagogische Zielsetzungen/ Bezug zur Arbeitswelt
<p><b>1. Arbeitsplatzorientiertes Alphaportfolio, vollständig für die Sprachen Deutsch, Kurdisch, Griechisch, Arabisch und Türkisch (Alphaportfolio)</b></p>	
<p><b>Kurzbeschreibung:</b> Das arbeitsplatzorientierte Portfolio gehört zu einem Gesamtkonzept, das aus drei Bausteinen besteht: 1) Alphaportfolio, 2) Wochenplan und 3) Lernstationen (offene Unterrichtsmethoden). Teilnehmende und Lehrende setzen gemeinsam Lernziele und Bewertungskriterien fest. Die Lernenden sollen die Ziele in einer bestimmten Zeit möglichst selbstständig erreichen. Die Lehrkraft stellt die Lernmaterialien zur Verfügung und steht als Lernberater zur Seite. Das Alphaportfolio ist in sieben Themenbereiche unterteilt:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Ich</li> <li>2) Meine Sprachen</li> <li>3) Mein Kurs</li> <li>4) Mein Lernen</li> <li>5) Meine Arbeit</li> <li>6) Meine Ziele</li> <li>7) Dossier</li> </ol> <p>Der Reflexionsprozess steht in der Arbeit mit Portfolios im Mittelpunkt. Die Teilnehmenden lernen ihren Lernprozess zu beobachten und zu beurteilen, um ihn schließlich selbst steuern zu können. Das übergeordnete Ziel ist ein autonomes reflexives Lernen. Zu den Reflexionsmethoden gehören u. a. Reflexionsgespräche mit den Lehrenden (oder anderen TN), Arbeitsblätter, auf denen die TN ihren Lernprozess und die Produkte beurteilen (Zwischenreflexionen) und Lerntagebücher. Reflexionen können stattfinden, wenn bestimmte Arbeitsphasen abgeschlossen sind, z. B. am Ende einer Aufgabenebene, einer Station, eines Berufsfelds oder eines Niveaus. Sie können aber auch in bestimmten, festgelegten Intervallen stattfinden.</p> <p><b>Umfang:</b> Beispiel Alphaportfolio, A1/A2: Ich 10 Seiten, Meine Sprachen 12 Seiten, Mein Kurs 3 Seiten, Mein Lernen 15 Seiten, Meine Arbeit 29 Seiten, Meine Ziele 40 Seiten, Dossier 1 Seite. Station Gärtnerei, A1, Station 1: 82 Seiten</p> <p><b>Quelle:</b> <a href="http://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphaportfolio/">http://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphaportfolio/</a> [abgerufen: 30.04.2016].</p>	<p><b>Pädagogische Zielsetzungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ermöglicht es Teilnehmenden und Lehrkräften Kompetenzen im Bereich Sprache, Lesen und Schreiben und Beruf zu erfassen;</li> <li>• Reflexion der Lernprozesse und Leistungen sowie eigenständiges Arbeiten und Selbstorganisation stehen im Mittelpunkt;</li> <li>• Ermöglicht ein binnendifferenziertes und individuelles Arbeiten;</li> </ul> <p><b>Bezug zur Arbeitswelt:</b></p> <p>Die Stationen sind für folgende Arbeitsplatzfelder entwickelt worden: Putzen, Küche, Verkauf, Lager/Fabrik, Nähen, Gärtnerei auf den Niveaustufen A1 bis B1; auf den Niveaustufen A2 und B1 finden sich u. a. folgende Arbeitsfelder: Kinderbetreuung, Maler, Friseur, Bau</p>
<p><b>2. BasisKompetenzCheck (BasisKom, Rheinland-Pfalz)</b></p>	
<p><b>Kurzbeschreibung:</b> Der BasisKompetenzCheck ist ein leitfadengestütztes Interview, das mit an- und ungelernten Mitarbeiter/-innen in Unternehmen geführt wird. Es wird vermutet, dass diese Beschäftigten Grundbildungsbedarf haben bzw. funktionale Analphabetinnen und Analphabeten sind. Die Ziele der Interviews sind: 1) Informationen über die Lebenssituation, die Schul- und die Lernbiographie der befragten Person zu erhalten, 2) eine Beschreibung der bisherigen und derzeitigen Arbeitsab-</p>	<p><b>Pädagogische Zielsetzungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfassen von personalen und biographischen Aspekten der Teilnehmenden</li> <li>• Die Differenz zwischen</li> </ul>

<b>Instrument/Verfahren (Projekt) Kurzbeschreibung/ Umfang/ Quelle</b>	<b>Pädagogische Zielsetzungen/ Bezug zur Arbeitswelt</b>
<p>läufe zu erhalten, um zu bestimmen, ob und in welchem Ausmaß Grundbildungskompetenzen benötigt werden und an welchen Stellen Defizite vorhanden sind, 3) Erhebung vorhandener Ressourcen, die unterstützend bzgl. des Kursbesuchs wirken können, 4) Einschätzung der bisher besuchten Weiterbildungsmaßnahmen, mit der Zielsetzung, aus den Informationen eine passgenau arbeitsnahe Weiterbildungsmaßnahme zu entwickeln. Es erfolgt keine Einschätzung der Schriftsprachkompetenzen aufgrund von sprachsystematisch aufbereitete Aufgaben und Übungen.</p> <p><b>Umfang:</b> 4 Seiten, zusätzlich 2 Seiten Auswertung</p> <p><b>Quelle:</b> <a href="http://www.basiskom.de/angebote/">http://www.basiskom.de/angebote/</a> [abgerufen: 30.04.2016].</p>	<p>betrieblichen Anforderungen und individuellen Kompetenzniveau wird aufgrund der Einschätzungen des Befragten herausgearbeitet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kursplanung bzw. Planung einer passgenauen arbeitsnahen Weiterbildungsmaßnahme</li> </ul> <p><b>Bezug zur Arbeitswelt:</b> Ja, kann individuell hergestellt werden</p>
<p><b>3. Check IN modifiziert für das Handwerk (PRO-JOB)</b></p>	
<p><b>Kurzbeschreibung:</b> PreCheck Tool, Check Up und Check IN bilden ein Instrumentarium zur Kompetenzermittlung, mit dem im Rahmen von Lernberatung Grundbildungskompetenzen erhoben werden können. Das Instrumentarium ist konzipiert für den Einsatz bei Erwachsenen ohne berufliche Qualifizierung oder mit geringem Qualifikationsprofil. Check IN ist ein Verfahren zur Lernstandserhebung und Lernbegleitung, das im laufenden Kurs zur Anwendung kommt, um Lernfortschritte zu erfassen. Das Check IN umfasst Aufgaben in den Kompetenzbereichen Lesen und Schreiben, Sprechen und Zuhören, Mathematik und Umgang mit Medien (vgl. Check IN: Zukunftsbau GmbH, Projekt: „AlphaZ-Grundbildung für den Beruf“ (Humboldt Universität zu Berlin); <a href="http://site.alpha-z.de/et_dynamic/page_files/114_datei.pdf?1426005474">http://site.alpha-z.de/et_dynamic/page_files/114_datei.pdf?1426005474</a> abgerufen: 30.04.2016).</p> <p>Der modifizierte Check IN für das Handwerk umfasst Aufgaben für bestimmte Tätigkeitsbereiche. Das Instrument wird eingesetzt, um einen Abgleich zwischen betrieblichen Anforderungen und individuellen Voraussetzungen vornehmen zu können. Er wird im Rahmen einer Grundbildungsberatung angewandt. Es werden keine eigenen Kurse durchgeführt.</p> <p>Der modifizierte Check IN für Maler umfasst bspw. folgende Aufgaben:</p> <p>Wegbeschreibung anhand einer Karte schriftlich ausarbeiten; Fragen zum Text über Sturzgefahren schriftlich beantworten; Aufgaben zum Berechnen von Flächen (Umfang: 10 Seiten)</p> <p><b>Quelle:</b> Keine offizielle Bezugsquelle vorhanden.</p>	<p><b>Pädagogische Zielsetzungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernstandserhebung im Rahmen eines Beratungsangebots</li> <li>• Feedback durch Testperson, die die Durchführung des Check IN begleitet und beobachtet</li> </ul> <p><b>Bezug zur Arbeitswelt:</b> Ja</p>

<b>Instrument/Verfahren (Projekt) Kurzbeschreibung/ Umfang/ Quelle</b>	<b>Pädagogische Zielsetzungen/ Bezug zur Arbeitswelt</b>
<b>4. CLICK - Aufgabenbögen zur Lernstandserhebung in der arbeitsplatzorientierten Grundbildung (Grund: Bildung)</b>	
<p><b>Kurzbeschreibung:</b> Ziel der Lernstandserhebungen ist nicht vorrangig die äußere Einstufung in Kurse von „Anfänger bis Fortgeschrittene“ (wobei das Instrument auch dafür herangezogen werden kann). Die Lernstandserhebung dient sowohl der Bestimmung der Kursziele für alle Teilnehmenden, als auch der individuellen Förderplanung im Sinne einer binnendifferenzierten Kursdurchführung. Sind die Anforderungen an Grundkompetenzen hoch, die Lernausgangslagen der Kurs-Teilnehmenden aber niedrig, haben letztere erhebliche Auswirkungen auf die Formulierung realistisch erreichbarer Kurs- und Lernziele.</p> <p>Nachdem im Einzelgespräch durch kurze Befragung ermittelt wurde, inwiefern bei der Teilnehmerin oder dem Teilnehmer eine unzureichende Alphabetisierung vorliegt, wird er gebeten den Test zu absolvieren.</p> <p>Das Instrument gliedert sich in: Interview (mündlicher Baustein), schriftliche Teil (Aufgabenbögen 1 bis 3: Schreiben, Lesen, Rechnen), Auswertung. Die Bausteine „Alphabetisierung 1 Schreiben“, „Alphabetisierung 2 Lesen“ und „Alphabetisierung 3 Rechnen“ erlauben eine erste diagnostische Beobachtung, die während des Lernprozesses im Kursverlauf fortgesetzt und präzisiert werden sollte. Diagnostik darf keine Momentaufnahme bleiben, die nach 45 Minuten abgeschlossen ist. Wichtig ist, dem Beratenden zum Abschluss des Gesprächs die Ergebnisse des Tests mitzuteilen.</p> <p><b>Umfang:</b> 12 Seiten; mündlicher Baustein ca. 5 bis 10 Minuten; schriftlicher Baustein (Aufgabenbögen 1 bis 3) 20 bis max. 30 Minuten</p> <p><b>Quelle:</b> Drecoll, Frank (2016): „Lernstandserhebung in der arbeitsplatzorientierten Grundbildung - Entwicklung eines Instruments als Lernprozess“. In: Angela Grotheer, Joachim Schroeder (Hrsg.): „Arbeitsweltorientierte Grundbildung. Konzepte und Erfahrungen aus Hamburg“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag (im Druck, Mai 2016).</p>	<p><b>Pädagogische Zielsetzungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Aufgabenbögen beziehen sich auf das Schriftsprachniveau A1 bis A2 sowie a-Level 1 bis 3</li> <li>• Ergebnisse des Instruments können das Kurskonzept präzisieren: Differenz zwischen Arbeitsplatzanforderungen (die zuvor ermittelt werden) und Kompetenzstand der Teilnehmenden wird sichtbar</li> <li>• Ermittlung der Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden, ermöglicht eine präzisere Kursplanung und individuelle Förderplanung</li> <li>• Beruht auf Fremdeinschätzung</li> </ul> <p><b>Bezug zur Arbeitswelt:</b> Ja, sowohl mündlicher als auch schriftlicher Baustein</p>
<b>5. Diagnostiktest (Alphamar 2)</b>	
<p><b>Kurzbeschreibung:</b> Es handelt sich um eine Methode zur Ersteinschätzung von Lese- und Schreibkompetenzen von der Buchstabenebene bis zur Satzebene sowie von Deutschkenntnissen bei Flüchtlingen. Das Verfahren wird von zwei Lehrenden mit vier-fünf Lernern durchgeführt.</p> <p>Zunächst findet ein kurzes Gespräch statt, anschließend werden einzelne Buchstaben bis hin zu ganzen Sätzen von Teilnehmenden gelesen (vom Leichten/Bekanntem zum Schwierigen/weniger Bekanntem): einzelne Buchstaben, Silben, lautgetreue Wörter, morphologische Wörter, minimal Paare, unbekannte lautgetreue Wörter, komplexe lautgetreue Wörter, ganze Sätze.</p>	<p><b>Pädagogische Zielsetzungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ermöglicht eine Ersteinschätzung von Grundkenntnissen</li> <li>• Bezieht sich auf Kurse für den Bereich A1 (DaF/DaZ)</li> <li>• Fremdeinschätzung</li> </ul>

Instrument/Verfahren (Projekt) Kurzbeschreibung/ Umfang/ Quelle	Pädagogische Zielsetzungen/ Bezug zur Arbeitswelt
<p><b>Umfang:</b> Keine Angaben</p> <p><b>Quelle:</b> Keine offizielle Bezugsquelle vorhanden.</p>	<p><b>Bezug zur Arbeitswelt:</b> Nein</p>
<p><b>6. Dialogisches Verfahren (BASIC)</b></p>	
<p><b>Kurzbeschreibung:</b> Das dialogische Verfahren dient der Ermittlung der individuellen Sprach- und Schriftsprachkompetenzen. Im Rahmen der ersten Kursstunde findet ein moderiertes Gespräch mit mehreren Teilnehmenden (maximal 5) durch zwei Lehrkräfte statt. Es werden Sprech- und Schreibenlässe in der Vorstellungsrunde und im Rahmen erster Kursinformationen initiiert. Das Verfahren gliedert sich in mehrere Schritte von „Kennenlernen“ über „Schreibenlässe“, „Aufgaben“ bis zu „Abschluss und Ausblick“ und hat das Ziel, folgende vier Fragen zu ermitteln:</p> <p>Frage 1: Sind die Teilnehmenden funktionale AnalphabetInnen und/oder reine Sprachlernende, geübte oder ungeübte Lernende?</p> <p>Frage 2: Wie ist die mündliche Kommunikation der Teilnehmenden: Welchen Wortschatz haben sie? Wie ist ihre Aussprache? Verstehen sie die Fragen richtig, die man ihnen stellt? Verstehen sie uns richtig, „hören sie richtig“?</p> <p>Frage 3: Wie kann man den weiteren Unterricht planen? Welche Aufgaben kann man anbieten, die die Teilnehmenden in ihrem mündlichen Können weiter fördern?</p> <p>Frage 4: Was können die einzelnen Teilnehmenden? Wie kann man mit der Gruppe arbeiten?</p> <p><b>Umfang:</b> Eine Unterrichtsstunde</p> <p><b>Quelle:</b> Abschlussordner BASIC: Sprachkompetenzeinschätzung am Arbeitsplatz - ein Diagnoseinstrument. Entwickelt im Arbeitsfeld Hauswirtschaft in der Altenpflege (Schäfer, Gudrun); <a href="https://www.vhs.frankfurt.de/PortalData/1/Resourcen/download/s/projekte/basic/BASIC_Ordner_komplett_%28kleine_Datei%29.pdf">https://www.vhs.frankfurt.de/PortalData/1/Resourcen/download/s/projekte/basic/BASIC_Ordner_komplett_%28kleine_Datei%29.pdf</a> [abgerufen: 30.04.2016].</p>	<p><b>Pädagogische Zielsetzungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ersteinschätzung von Grundkenntnissen (Sprache und Schriftsprache)</li> <li>• Kennenlernen der TeilnehmerInnen und Teilnehmer</li> </ul> <p><b>Bezug zur Arbeitswelt:</b> Ja, da diese Sprech- und Schreibenlässe bieten</p>
<p><b>7. Einstufungstest (KOMPASS)</b></p>	
<p><b>Kurzbeschreibung:</b> Dieser Einstufungstest stellt ein kurzformatiges Instrument dar, um auf unkomplizierte Weise eine erste Einschätzung zum Schriftsprachniveau der Teilnehmenden im Vorfeld des Kurses vornehmen zu können. Er ist ein zweiseitiger Bogen: Auf der ersten Seite befinden sich allgemeine Fragen zur Person. Auf der zweiten Seite werden drei Fragen gestellt, die schriftlich beantwortet werden sollen: Warum interessieren Sie sich für die Pflege? Warum möchten Sie in einem Seniorenheim arbeiten? Welche Erfahrungen haben sie mit Pflege? Insgesamt lassen sich so erste Defizite feststellen, bspw. inwiefern jemand die Wort- oder Satzebene erreicht oder nicht.</p>	<p><b>Pädagogische Zielsetzungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unkomplizierte Form der Ersteinschätzung von Grundkenntnissen</li> </ul> <p><b>Bezug zur Arbeitswelt:</b> Indirekt; der Bezug zur Pflege wird als Schreibenlass genutzt</p>

Instrument/Verfahren (Projekt) Kurzbeschreibung/ Umfang/ Quelle	Pädagogische Zielsetzungen/ Bezug zur Arbeitswelt
<p><b>Umfang:</b> Zwei Seiten</p> <p><b>Quelle:</b> Keine offizielle Bezugsquelle vorhanden.</p>	
<b>8. Erstgespräch und Lerntagebuch (AlphaGrund)</b>	
<p><b>Kurzbeschreibung:</b></p> <p><u>Erstgespräch:</u> Im Erstgespräch werden Informationen zur Lernbiografie erhoben und die persönlichen Lernziele sowie Interessen (Stichwort: Lebens- und Arbeitsweltbezug) der Teilnehmenden erfragt. Das Gespräch gliedert sich in folgende Themenbereiche: Lernbiografie, Lernstandsabfrage und Lernziele. Es beinhaltet Fragen wie z. B. Was möchten Sie hier lernen? Gibt es weitere Lernanlässe? Wofür möchten Sie lernen? Die Lehrkraft trägt die Antworten in einen Ausfüllbogen ein. Es findet in der Anfangsphase des Kurses statt, wenn eine Vertrauensbasis zwischen Teilnehmenden und Lehrkraft aufgebaut ist.</p> <p><u>Lerntagebuch:</u> Der einseitige Ausfüllbogen gliedert sich in folgenden Fragen: 1) Wie hat es mir heute gefallen (3 Items)? 2) Was habe ich heute gelernt? Fünf Aspekte können genannt werden. Es handelt sich hier um eine Reflexionsmöglichkeit für die Lernenden. Reflexionsfragen werden im Gespräch mit der Lehrkraft erörtert (z. B. Wie bin ich bei der Bearbeitung der Fragen vorgegangen? Wie bin ich vorgegangen, wenn mir etwas unklar war oder ich es nicht verstanden habe? Wie habe ich es erreicht, die Arbeitsergebnisse zu behalten oder das Geübte zu können? 3). Auf der Grundlage des Lerntagebuchs kann eine Lernzielvereinbarung abgeschlossen werden.</p> <p><b>Umfang:</b> Erstgespräch 2 Seiten, Lerntagebuch 1 Seite pro Kurseinheit</p> <p><b>Quelle:</b> Klein, Helmut E. / Schöpfer-Grabe, Sigrid (Hrsg.): Lernen am Arbeitsplatz – Handreichung zur Grundbildung von Geringqualifizierten. Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (IW Köln) – Projekt AlphaGrund, Köln, 2015.  <a href="http://www.alphagrund-projekt.de/files/inhalte/nachrichten/AlphaGrund-Handreichung_Web.pdf">http://www.alphagrund-projekt.de/files/inhalte/nachrichten/AlphaGrund-Handreichung_Web.pdf</a> [abgerufen: 30.04.2016].</p>	<p><b>Pädagogische Zielsetzungen:</b></p> <p>Erstgespräch:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ersteinschätzung von Grundkenntnissen und Lernbedarfen</li> <li>• Kennenlernen der Teilnehmer/ -innen</li> </ul> <p>Lerntagebuch:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewertung der Kurseinheit; Reflexion des eigenen Lernprozesses</li> </ul> <p><b>Bezug zur Arbeitswelt:</b> Ja, im Erstgespräch herstellbar</p>
<b>9. Modifizierter ProfilPASS (Perspektive)</b>	
<p><b>Kurzbeschreibung:</b> Zur Beschreibung siehe Übersicht zum Einsatz bestehender Instrumente und Verfahren, Punkt 6, S. 26 zum ProfilPASS.</p> <p>Für den Einsatz des ProfilPASSes wurde die Dokumentation vereinfacht (weniger schriftlastig). Außerdem wurde der ProfilPASS immer im Kontext von Beratung genutzt (1:1, Dialog zwischen Berater und einer/einem Teilnehmenden), da er für reflexions-</p>	<p><b>Pädagogische Zielsetzungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siehe Beschreibung oben, S. 26, Punkt 6</li> <li>• Um Lernfähigkeit wieder herzustellen;</li> </ul>

<b>Instrument/Verfahren (Projekt)</b> <b>Kurzbeschreibung/ Umfang/ Quelle</b>	<b>Pädagogische Zielsetzungen/ Bezug zur Arbeitswelt</b>
<p>ungeübte Teilnehmende anspruchsvoll erscheint. Die Dokumentation umfasst jeweils eine Seite pro Thema und dient zugleich als Leitfaden für das Gespräch. In der Regel nahm der Berater die Eintragungen vor.</p> <p><b>Umfang:</b> Keine Angaben möglich</p> <p><b>Quelle:</b> Keine offizielle Bezugsquelle vorhanden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstwirksamkeit fördern;</li> <li>• Lernen, wie man sich selbst realistische Ziele setzen kann</li> </ul> <p><b>Bezug zur Arbeitswelt:</b> Ja, übergeordnete Kompetenzerfassung</p>
<b>10. RAUS-Diagnose-Bogen (RAUS)</b>	
<p><b>Kurzbeschreibung:</b> Der RAUS-Diagnose-Bogen ermöglicht es innerhalb von ca. zehn Minuten zu prüfen, ob die Person für einen Lese- und Schreibkurs geeignet ist. Der Bogen gliedert sich in drei Abschnitte: Einstieg, Lesen, Schreiben.</p> <p>Einstieg: der Testdurchführende stellt dem/der Lernenden sieben Fragen u. a. zu seiner Einschätzung über die Motivation, Lese- und Schreibfähigkeiten, Lernziel. Lesen: Zunächst lesen die Lernenden Buchstaben und Wörter. Sie müssen dann anhand eines Textes drei Fragen beantworten. Schreiben: die Lernenden beschriften acht Bilder und schreiben ein kurzes Diktat.</p> <p>Der Diagnostik-Bogen basiert auf dem kleinen Fehlerregister, das man anschließend zur qualitativen Fehleranalyse heranziehen kann, um das schriftsprachliche Niveau des Betroffenen zu erfassen (siehe Anhang, Tabelle 1, Instrument 1).</p> <p><b>Umfang:</b> 2 Seiten, Durchführungszeit ca. 10 Minuten</p> <p><b>Quelle:</b> <a href="http://www.rausblick.de/materialienpool/diagnostik.html">Http://www.rausblick.de/materialienpool/diagnostik.html</a> [abgerufen: 30.04.2016].</p>	<p><b>Pädagogische Zielsetzungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Einsatz erfolgt in Justizvollzugsanstalten im Rahmen der Vollzugsdiagnostik, die zu Beginn der Haftzeit durchgeführt wird, um individuelle Vollzugsziele festlegen zu können; mit diesem Bogen wird es möglich, Alphabetisierung und Grundbildung im individuellen Vollzugsplan zu berücksichtigen</li> <li>• Er ist einfach handhabbar und auch von nicht pädagogischem Personal durchführbar</li> <li>• Ermöglicht eine Ersteinschätzung von Grundkenntnissen</li> </ul> <p><b>Bezug zur Arbeitswelt:</b> Nein</p>
<b>11. Stimmt's-Kärtchen - Rechnen im Bereich finanzielle Grundbildung (CurVe)</b>	
<p><b>Kurzbeschreibung:</b> Die Stimmt's-Kärtchen sind ein empirisch erprobtes Instrument zur Diagnose des Rechnens im Bereich Finanzielle Grundbildung. Es basiert auf dem Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung, das im Rahmen des Projektes aufgrund theoretischer Konzepte und empirischer Daten entwickelt und mehrfach validiert wurde. Das Instrument besteht aus vier Niveaustufen zum Rechnen im Bereich Finanzielle Grundbildung. Die Schwierigkeit einer bestimmten Aufgabe hängt unter anderem von der Zahlenglätte, -größe und -geläufigkeit sowie von der Mehrstufigkeit der Aufgabe, der Gebräuchlichkeit der Mengenkenntnis und der Umrechnungen ab.</p>	<p><b>Pädagogische Zielsetzungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ersteinschätzung von Grundkenntnissen</li> <li>• förderdiagnostisches Instrument in der Grundbildung und Schuldnerberatung</li> <li>• „Türöffner“/Ansprache des Themas finanzielle Grundbildung in Bera-</li> </ul>

<b>Instrument/Verfahren (Projekt)</b> <b>Kurzbeschreibung/ Umfang/ Quelle</b>	<b>Pädagogische Zielsetzungen/ Bezug zur Arbeitswelt</b>
<p>Um den Level einer Person festzustellen, werden sechs Karten eingesetzt. Als erstes wird zunächst eine Karte mittlerer Schwierigkeit vorgelegt (Grenzbereich Level 2/3). Wird sie gelöst, folgt eine Karte aus einem höheren Level (3). Wird sie gelöst, folgt erneut eine Karte aus dem höchsten Level (4). Auf diese Weise werden maximal drei Karten verwendet, um den richtigen Level zu finden. Die letzten drei Karten werden verwendet, um sicherzustellen, dass es kein Zufallstreffer war. Wer zwei von drei Level-4-Karten besteht, kann für sich auch Level 4 in Anspruch nehmen. Die Zuordnung anderer Levels und die absteigende Variante der adaptiven Testung erfolgen analog.</p> <p><b>Umfang:</b> 41 Stimmt´s Kärtchen, insgesamt 82 Seiten; Durchführungszeit: variabel</p> <p><b>Quelle:</b> Kostenlos beziehbar <a href="http://die-curve.de/content/PDF/DIE_stimmts_kaertchen.pdf">http://die-curve.de/content/PDF/DIE_stimmts_kaertchen.pdf</a> [abgerufen: 30.04.2016].</p>	<p>tungssituationen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• spielerischer Einsatz in Kursen der Alphabetisierung und Grundbildung</li> <li>• ermöglicht Fremdeinschätzung wie auch Selbsteinschätzung</li> </ul> <p><b>Bezug zur Arbeitswelt:</b> Nein</p>
<p><b>12. Teilnehmerfragebogen, inkl. Förder- und Integrationsplan (Alpha-Netzwerk)</b></p>	
<p><b>Kurzbeschreibung:</b> Der Teilnehmerfragebogen zielt auf eine ganzheitliche Erhebung der Ausgangslage der Teilnehmenden ab. Abschließend erfolgt eine individuelle Lernzielvereinbarung (Entwicklung eines individuellen Förder- und Integrationsplan). Der Teilnehmerfragebogen ist gegliedert in eine Teilnehmeranamnese, einem Formular zum Festhalten von Nah- und Fernziele sowie Realisierungswegen sowie einem Fragebogen zur Selbsteinschätzung.</p> <p><b>Teilnehmeranamnese:</b> Persönliche Daten, Schul-/ Berufslaufbahn (Beruf und Ausbildung, Praktische Berufserfahrung und Angaben zur bisherigen Erwerbstätigkeit, Persönliche Lernerfahrungen und Lernmotivation), familiäre Situation und soziale Kontakte, soziale und finanzielle Situation und Unterstützung bzw. Förderung, Hobbies, Interessen und persönliche Eigenschaften, Lernstand des Teilnehmers (Sprache), Stärken und Schwächen</p> <p><b>Förderplan:</b> Umfasst u. a. Zielsetzung (Nah- und Fernziele), Zielüberprüfung und Geltungszeitraum (ca. ½ Seite).</p> <p><b>Selbsteinschätzung:</b> Umfasst Fragen zu diversen Themen: Anwesenheit, Konzentration, Spaß bei der Arbeit, Lernen im Team, Lernen mit Medien; Skala von 1 bis 6 (Umfang: eine Seite).</p> <p><b>Umfang: insgesamt 15 Seiten</b></p> <p><b>Quelle:</b> Keine offizielle Bezugsquelle vorhanden.</p>	<p><b>Pädagogische Zielsetzungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einschätzung der Ausgangslage der Teilnehmenden</li> <li>• Er dient zudem der Lernprozessbegleitung und Förderplanung (Schlussbericht, S. 57f.)</li> </ul> <p><b>Bezug zur Arbeitswelt:</b> Bezug zur Erwerbsbiographie</p>

# **ANHANG C.**

## **ERHEBUNGSINSTRUMENTE**

### **C1. FRAGEBOGEN FÜR DIE ONLINEBEFRAGUNG**

## E-MAIL-TEXT

### **Betreff: Einladung zur Befragung der Einzel- und Verbundprojekte im BMBF-Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ im Rahmen der externen Evaluation**

Sehr geehrte **Ansprechpartner**,

heute startet die bereits durch den DLR-Projektträger angekündigte Befragung der Einzel- und Verbundprojekte. Zum Abschluss des Förderzeitraums wird der BMBF-Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ extern durch Ramboll Management Consulting in Kooperation mit der Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg evaluiert.

Ziel dieser Befragung ist es, die Ergebnisse des Förderschwerpunkts in seiner Gesamtheit kennenzulernen und daraus Schlüsse für künftige Maßnahmen zu ziehen. Nicht zuletzt sind wir daran interessiert, inwiefern es Ihnen gelungen ist, Ihre Angebote zu verstetigen. Im Rahmen der externen Evaluation sind zudem noch Analysen Ihrer Vorhabensbeschreibungen sowie Ihrer Zwischen- und Abschlussberichte, eine Analyse der Monitoringerhebungen des DLR-Projektträgers sowie Fallstudien geplant.

Es würde uns sehr freuen, wenn Sie sich die Zeit nehmen würden, die Fragen zu beantworten. Ihre Projekterfahrungen liefern wertvolle Hinweise, wie Maßnahmen arbeitsplatzorientierter Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene künftig weiter entwickelt werden können bzw. welche Maßnahmen und Umsetzungsstrategien die größten Chancen auf Verstetigung haben. Zudem helfen Ihre Antworten dabei, die Ergebnisse und die Wirkungen des Programms zu dokumentieren.

Um zur Befragung zu gelangen, klicken Sie bitte auf folgenden Link:

[personalisierter Link]

#### Wichtige Hinweise:

- Bitte füllen Sie den Fragebogen für Ihr Projekt bzw. **im Falle eines Projektverbundes für das gesamte Verbundprojekt gemeinsam** aus. Dieses Vorgehen wurde gewählt, da wir auf der Ebene möglicher Ergebnisse und Wirkungen von Synergieeffekten ausgehen. Die Ergebnisse und Wirkungen, die in einem Projektverbund erzielt werden können, übersteigt vermutlich die Summe der Ergebnisse und Wirkungen der einzelnen – oft spezialisierten – Teilprojekte.
- Dieser **Link ist einzelprojektbezogen bzw. projektverbundsbezogen**. Stellen Sie ihn daher bitte in keinem Fall anderen Projekten außerhalb Ihres Projektverbunds zur Beantwortung des Fragebogens zur Verfügung. Alle Projekte haben einen eigenen Link erhalten. Sollte der Link verloren gehen oder aus anderen Gründen nicht funktionieren, melden Sie sich gerne telefonisch bei uns.
- Der **Datenschutz** ist durch technische und organisatorische Maßnahmen im Sinne des Bundesdatenschutzgesetzes zu jeder Zeit sichergestellt. Die Auswertung für die Berichterstattung an den DLR-Projektträger und das BMBF werden wir ausschließlich in aggregierter bzw. anonymisierter Form vornehmen. Für weitere Informationen siehe [Impressum und Datenschutz](#).

**Bitte beantworten Sie den Fragebogen bis spätestens Freitag, den 28. August 2015.**

Sollten Sie im Rahmen der Befragung technische Probleme oder sonstige Fragen haben, können Sie sich jederzeit gerne an uns wenden.

Wir danken Ihnen für Ihre tatkräftige Unterstützung!

**Peter Schoen**

Berater

T 030 30 20 20-108

F 030 30 20 20-299

M 0151 580 15-108

[peter.schoen@ramboll.com](mailto:peter.schoen@ramboll.com)

## EINLEITUNG

**Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Onlinebefragung der Einzel- und Verbundprojekte des BMBF-Förderschwerpunkts „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ im Rahmen der externen Evaluation des Förderzeitraums 2012-2015.**

Ziel dieser Befragung ist es, die Ergebnisse des Förderschwerpunkts in seiner Gesamtheit kennenzulernen und daraus Schlüsse für künftige Maßnahmen zu ziehen. Nicht zuletzt sind wir daran interessiert, inwiefern es Ihnen gelungen ist, Ihre Angebote zu verstetigen. Im Rahmen der externen Evaluation sind zudem noch Analysen Ihrer Vorhabensbeschreibungen sowie Ihrer Zwischen- und Endberichte, eine Analyse der Monitoringerhebungen des DLR-Projektträgers sowie Fallstudien geplant.

Es würde uns sehr freuen, wenn Sie sich die Zeit nehmen würden, die Fragen zu beantworten. Ihre Projekterfahrungen liefern wertvolle Hinweise, wie Maßnahmen arbeitsplatzorientierter Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene künftig weiter entwickelt werden können bzw. welche Maßnahmen und Umsetzungsstrategien die größten Chancen auf Verstetigung haben. Zudem helfen Ihre Antworten dabei, die Ergebnisse und die Wirkungen des Programms zu dokumentieren.

### **Bitte beachten Sie noch folgende inhaltliche Hinweise zur Befragung:**

- Bitte füllen Sie den Fragebogen für Ihr Projekt bzw. **im Falle eines Projektverbundes für das gesamte Verbundprojekt gemeinsam** aus. Dieses Vorgehen wurde gewählt, da wir auf der Ebene möglicher Ergebnisse und Wirkungen von Synergieeffekten ausgehen. Die Ergebnisse und Wirkungen, die in einem Projektverbund erzielt werden können, übersteigt vermutlich die Summe der Ergebnisse und Wirkungen der einzelnen – oft spezialisierten – Teilprojekte.
- Wie Sie aus eigener Erfahrung wissen, zeichnet sich der Förderschwerpunkt durch eine Vielfalt an Aktivitäten und Projektergebnissen aus. Vor diesem Hintergrund möchten wir Ihnen größtmöglichen Raum geben, Ihre vielfältigen Projekterfahrungen und -ergebnisse darzustellen. Es werden daher bewusst **handlungsfeld- und angebotsübergreifende Projekterfahrungen und -ergebnisse** abgefragt. Sollten Sie den Eindruck haben, dass eine Frage überhaupt nicht auf Ihr Einzel- bzw. Verbundprojekt zutrifft, machen Sie dies bitte entsprechend kenntlich, indem Sie auf die Antwortoption „Für unser Einzel- bzw. Verbundprojekt nicht relevant“ zurückgreifen.
- Während es bei manchen Ergebnissen möglich ist, relativ eindeutige Fakten abzufragen, lassen sich für andere Projektergebnisse nur **subjektive Einschätzungen** erfassen. Hierfür werden wir Ihnen im Fragebogen jeweils eine Aussage präsentieren. Wir werden Sie bitten, auf einer Skala von „1 Trifft überhaupt nicht zu“ bis „6 Trifft voll und ganz zu“ die Einschätzung Ihres Einzel- bzw. Verbundprojekts zu dieser Aussage anzugeben. Sie haben dabei die Möglichkeit, Ihre Antwort mit den Angaben 2, 3, 4 und 5 differenziert abzustufen. Mit der Auswahl von 2 oder 3 machen Sie deutlich, dass Sie die Aussage in unterschiedlicher Intensität eher ablehnen. Mit der Auswahl von 4 oder 5 machen Sie deutlich, dass Sie der Aussage in unterschiedlicher Intensität eher zustimmen. Bei den Aussagen geht es jeweils um eine **übergreifende Gesamt- oder Durchschnittseinschätzung Ihrer Erfahrungen**. Dies macht es erforderlich, von Einzelfällen zu abstrahieren.
- Sollten Sie zu einer Aussage trotz Relevanz für Ihr Projekt keine Einschätzung treffen können, nutzen Sie bitte die Auswahlmöglichkeit „Weiß nicht“.

### Technische Hinweise und Ansprechpartner

- Dieser **Link ist einzelprojektbezogen bzw. projektverbundsbezogen**. Stellen Sie ihn daher bitte in keinem Fall anderen Projekten außerhalb Ihres Projektverbunds zur Beantwortung des Fragebogens zur Verfügung. Alle Projekte haben einen eigenen Link erhalten. Sollte der Link verloren gehen oder aus anderen Gründen nicht funktionieren, melden Sie sich gerne telefonisch bei uns.
- **Im Falle von Projektverbänden** können Sie die E-Mail mit dem Link zur Befragung mit Bitte um Einschätzungen zu einzelnen Fragen an die anderen Teilprojekte weiterleiten. Bitte stellen Sie in diesem Fall sicher, dass bis zum 28. August alle Eintragungen vorgenommen wurden und die Einschätzung des Gesamtprojekts repräsentieren. Zur besseren Abstimmung und für den Überblick können Sie den Fragebogen hier ausdrucken **[Druckersymbol]**
- Der **Datenschutz** ist durch technische und organisatorische Maßnahmen im Sinne des Bundesdatenschutzgesetzes zu jeder Zeit sichergestellt. Die Auswertung für die Berichterstattung an den DLR-Projektträger und das BMBF werden wir ausschließlich in aggregierter bzw. anonymisierter Form vornehmen.
- Das **Ausfüllen des Fragebogens** kann – je nach Aufstellung des Einzel- bzw. Verbundprojekts – 30 Minuten bis zu mehr als einer Stunde in Anspruch nehmen.
- Sollten Sie inhaltliche oder technische Fragen zum Fragebogen haben, hilft Ihnen Peter Schoen von Ramboll Management Consulting gerne weiter:

Peter Schoen  
Email: peter.schoen@ramboll.com  
Telefon: 030 302020-108

**Wir danken Ihnen vielmals für Ihre Unterstützung!**

Ihr Evaluationsteam von Ramboll Management Consulting / Helmut-Schmidt-Universität.





Sozialversicherung (z. B. Auswärtige Angelegenheiten, Gerichte, Sozialversicherung)						
Information und Kommunikation (z. B. Verlagswesen, Informationsdienstleistungen, Telekommunikation)	<input type="radio"/>					
Erbringung von Finanz- und Versicherungsdienstleistungen (z. B. in Zentralbanken und Kreditinstituten, Versicherungen Pensionsfonds)	<input type="radio"/>					
Sonstige, und zwar: _____	<input type="radio"/>					

*Filter: Nur wenn in Frage 01 > 0.*

**03. Von den Betrieben, die Sie angesprochen haben: Wie viele der Betriebe sind in etwa den folgenden Betriebsgrößenklassen zuzuordnen? Was trifft am ehesten zu?**

	<b>Gar keine</b>	<b>Weniger als ein Viertel</b>	<b>Zwischen einem Viertel und der Hälfte</b>	<b>Zwischen der Hälfte und drei Viertel</b>	<b>Mehr als drei Viertel</b>	<b>Weiß nicht / Kann ich nicht beurteilen</b>
1-9 Mitarbeiter/-innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10-49 Mitarbeiter/-innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50-249 Mitarbeiter/-innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
250 oder mehr Mitarbeiter/-innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Filter: Nur wenn in Frage 01 > 0.*

**04. Welche Kriterien haben Sie für die Ansprache von Betrieben angewendet?**

*Sie können mehrere Antworten auswählen.*

Ansprache von Betrieben, zu denen bereits persönliche Kontakte bestanden	<input type="checkbox"/>
Ansprache großer und in der Region bekannter Betriebe	<input type="checkbox"/>
Ansprache von Betrieben, die für ihr soziales Engagement bekannt sind	<input type="checkbox"/>
Ansprache von Betrieben, bei denen viele Personen aus den Zielgruppen (d.h. funktionale Analphabetinnen und Analphabeten und Personen mit Bedarf für Grundbildung) vermutet wurden	<input type="checkbox"/>
Sonstige Kriterien, und zwar: _____	<input type="checkbox"/>
Weiß nicht / Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>

*Filter: Nur wenn in Frage 01 > 0.*

**05. Sie haben angegeben, dass Sie im Rahmen des Projekts Anzahl Frage 01 Betrieb(e) angesprochen haben. Mit wie vielen davon haben Sie eine feste Zusammenarbeit etabliert? Bitte geben**



Thema Alphabetisierung und Grundbildung als betriebliches Weiterbildungsthema anerkannt								
... haben sich Betriebe an der (Weiter-)Entwicklung von Konzepten beteiligt (z.B. durch Pilottests, Feedback, Finanzierung, Arbeitsplatzanalysen)	<input type="radio"/>							
... nutzen Betriebe Lehr-Lernmaterialien, die wir ihnen zur Verfügung gestellt oder gemeinsam mit ihnen (weiter-)entwickelt haben	<input type="radio"/>							
... konnten Betriebe dafür gewonnen werden, ihre Arbeitnehmer/-innen bei der Teilnahme an Kursen für Alphabetisierung und Grundbildung zu unterstützen (z.B. finanziell, durch betriebliche Freistellung)	<input type="radio"/>							

*Filter: Nur wenn in Frage 01 > 0.*

**07. Welche weiteren Erfolge konnten Sie durch die Ansprache von Betrieben oder die Arbeit mit Betrieben erzielen, die in Frage 06 nicht thematisiert wurden? Bitte benennen Sie die Erfolge und erläutern Sie sie kurz.**

\_\_\_\_\_ (offene Frage)

*Filter: Nur wenn in Frage 01 > 0.*

**08. Bitte beschreiben Sie Ihre Erfahrungen, die Sie bei der Ansprache und Zusammenarbeit mit Betrieben gemacht haben.**

*Bitte versuchen Sie sich auf die wesentlichen Punkte zu konzentrieren und verweisen Sie für Details gerne auf Zwischen- oder Schlussberichte.*

	Erfahrungen bei der <u>Ansprache von</u> Betrieben	Erfahrungen bei der <u>Zusammenarbeit mit</u> Betrieben
Was hat gut geklappt?	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
Was hat weniger gut geklappt?	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
Was müsste getan werden, um Betriebe künftig noch besser zu erreichen?	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)



**11. Welche weiteren Erfolge konnten Sie durch Ihre Arbeit mit Lehrpersonen erzielen, die in Frage 10 nicht thematisiert wurden? Bitte benennen Sie die Erfolge und erläutern Sie sie kurz.**

\_\_\_\_\_ (offene Frage)

**Sonstige Multiplikatoren**

Schließlich möchten wir Ihnen einige Fragen zu weiteren Multiplikatoren stellen.

Unter weiteren Multiplikatoren verstehen wir im Folgenden institutionelle Akteure und nicht einzelne Personen innerhalb der Institutionen (also z.B. „das Jobcenter“ und nicht die einzelnen Mitarbeiter des Jobcenters). Ferner subsumieren wir unter diesem Begriff alle institutionellen Akteure in der Arbeits- und Lebenswelt der Betroffenen, die nicht in die Kategorien „Betriebe“ oder „Lehrpersonen“ fallen.

**12. Wie viele Multiplikatoren** (d.h. institutionelle Akteure in Arbeits- oder Lebenswelt der Betroffenen außer Betriebe und Lehrpersonen) **haben Sie im Rahmen des Projekts** (d.h. im Projektverlauf inkl. der Antragsphase, z.B. für einen Letter of Intent) **angesprochen? Bitte geben Sie eine grobe Schätzung ab.**

Bitte geben Sie hier die ungefähre Anzahl von Multiplikatoren an, mit denen Sie mindestens ein telefonisches oder persönliches Gespräch geführt haben oder die Sie individuell schriftlich kontaktiert haben (z.B. per Brief, per E-Mail). Per Mailverteiler, Serienbrief oder Zeitungsanzeige angesprochene Multiplikatoren rechnen Sie bitte nicht mit ein.

Wenn Sie in Ihrem Einzel- oder Verbundprojekt keine Multiplikatoren angesprochen haben, tragen Sie bitte eine „0“ ein.

\_\_\_\_\_ (Anzahl eintragen)

*Filter: Nur wenn in Frage 12 > 0.*

**13. Welche der folgenden Akteure aus Arbeits- und Lebenswelt der Betroffenen haben Sie im Projektverlauf erstmalig angesprochen? Mit welchen Akteuren haben Sie – Stand heute und unabhängig von der erstmaligen Ansprache im Rahmen des Einzel- bzw. Verbundprojekts – eine Zusammenarbeit etabliert?**

Mindestkriterium für eine etablierte Zusammenarbeit ist eine feste mündliche Absprache zur Zusammenarbeit.

Sie können mehrere Antworten auswählen.

	<b>Erstmalig angesprochen</b>	<b>Zusammenarbeit ist etabliert</b>
<b>a) Akteure der Arbeitswelt</b>		
Kammern, Innungen, Verbände (z.B. HWK, IHK, Handwerksinnungen, Wirtschaftsverbände, auch Bildungseinrichtungen der Wirtschaft)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gewerkschaften und Arbeitnehmervertretungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agenturen für Arbeit (z.B. Arbeitgeberservice, Beraterinnen und Berater am Übergang Schule-Beruf, Ansprechpartner/-innen für ALG-I-Empfänger)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



... konnte bei Multiplikatoren die Kompetenz erhöht werden, funktionale Analphabetinnen und Analphabeten oder Bedarfe für Grundbildung zu erkennen	<input type="radio"/>							
... konnte bei Multiplikatoren die Hemmschwelle gesenkt werden, funktionale Analphabetinnen und Analphabeten oder Personen mit Defiziten in der Grundbildung anzusprechen und Betroffene auf Hilfsangebote hinzuweisen	<input type="radio"/>							
... konnten Multiplikatoren funktionale Analphabetinnen und Analphabeten oder Personen mit Defiziten in der Grundbildung in ihrer Arbeits- und Lebenswelt identifizieren	<input type="radio"/>							

*Filter: Nur wenn in Frage 12 > 0.*

**15. Welche weiteren Erfolge konnten Sie durch die Ansprache von Multiplikatoren und die Arbeit mit Multiplikatoren erzielen, die in Frage 14 nicht thematisiert wurden? Bitte benennen Sie die Erfolge und erläutern Sie sie kurz.**

\_\_\_\_\_ (offene Frage)

*Filter: Nur wenn in Frage 12 > 0.*

**16. Bitte beschreiben Sie Ihre Erfahrungen, die Sie bei der Ansprache und Zusammenarbeit mit Multiplikatoren in der Arbeits- und Lebenswelt der Betroffenen gemacht haben.**

*Bitte versuchen Sie sich auf die wesentlichen Punkte zu konzentrieren und verweisen Sie für Details gerne auf Zwischen- oder Schlussberichte.*

	Erfahrungen bei der <u>Ansprache von</u> Multiplikatoren	Erfahrungen bei der <u>Arbeit mit</u> Multiplikatoren
Was hat gut geklappt?	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
Was hat weniger gut geklappt?	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
Was müsste getan werden, um Multiplikatoren künftig noch besser zu erreichen?	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)

## KONZEPTE UND ANGEBOTE FÜR DIE ZIELGRUPPE

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Projektaktivitäten im Hinblick auf die Arbeit mit funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten und Personen mit Defiziten in der Grundbildung.

Uns ist bewusst, dass in den folgenden Fragen nicht alle Ihre Aktivitäten – insbesondere niedrigschwellige Angebote wie z. B. Lerncafés – eine explizite Berücksichtigung finden. Dies hat den einfachen Grund, dass diese Angebote nur schwer in einer standardisierten Abfrage zu erfassen sind. Zudem geht es in den Fragen eher um Ergebnisse und Wirkungen Ihrer Arbeit, welche bei niedrigschwelligen Angeboten häufig noch schwieriger zu messen sind als bei Kursangeboten. Wir haben in den standardisierten Abfragen jedoch auch mögliche Ergebnisse besonders niedrigschwelliger Arbeit benannt. Zudem geben wir Ihnen an vielen Stellen die Möglichkeit, in offenen Antwortfeldern die Sichtweise und die Besonderheiten Ihres Projekts zu Ergebnissen Ihrer Arbeit darzulegen. Nicht zuletzt werden wir auch in den Analysen Ihrer Zwischen- und Abschlussberichte sowie in den Fallstudien niedrigschwelligere Angebote und deren Ergebnisse und Wirkungen genauer unter die Lupe nehmen.

### Konzepte

Zunächst geht es um die von Ihnen (weiter-)entwickelten Ansätze, Konzepte sowie Informations- und Lehr-Lernmaterialien. Um Ihre Zeit nicht über die Maße zu beanspruchen, wurde auf die Abfrage von Aspekten verzichtet, die sich aus den regelmäßigen Monitoringabfragen des Alfabundes ergeben.

#### 17. Welche der folgenden Aussagen treffen zu?

*Sie können mehrere Antworten auswählen.*

<b><i>In unserem Einzel- bzw. Verbundprojekt ...</i></b>	<b><i>Trifft zu</i></b>
... haben wir neue <u>Ansätze, Wege oder Möglichkeiten der Zielgruppenansprache</u> entwickelt	<input type="checkbox"/>
... haben wir neue <u>Finanzierungsmodelle</u> für Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote entwickelt	<input type="checkbox"/>
... haben wir <u>neue Lehr-Lernmaterialien</u> für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten oder Personen mit Defiziten in der Grundbildung entwickelt	<input type="checkbox"/>
... konnten wir die <u>Qualität bzw. Passgenauigkeit</u> (z.B. Eignung für Erwachsene, Alpha-Level, usw.) vorhandener <u>Lehr-Lernmaterialien</u> für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten oder Personen mit Defiziten in der Grundbildung steigern	<input type="checkbox"/>
... haben wir neue <u>Unterrichtskonzepte</u> (z.B. modularer Aufbau, Angebot eines Einstiegermoduls, kürzere Kurseinheiten etc.) entwickelt	<input type="checkbox"/>
... haben wir <u>Informations- und Lehr-Lernmaterialien</u> für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten oder Personen mit Defiziten in der Grundbildung an weitere Akteure (z.B. Betriebe, Lehrpersonen oder sonstige Multiplikatoren) verbreitet	<input type="checkbox"/>
... haben wir <u>Bedarf für weitere innovative Ansätze</u> für die Arbeit mit funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten oder Personen mit Defiziten in der Grundbildung identifiziert	<input type="checkbox"/>
Keine der Aussagen trifft zu.  <i>Hier haben Sie die Möglichkeit, die Auswahl dieser Angabe näher zu erläutern:</i>  _____ (offenes Textfeld)	<input type="checkbox"/>

**18. Sie haben angegeben, dass Sie Ansätze, Modelle, Konzepte oder Informations- und Lehr-Lernmaterialien entwickelt, weiterentwickelt oder verbreitet haben. Bitte nennen und beschreiben Sie kurz die wichtigsten innovativen Elemente bzw. Besonderheiten.**

*Bitte versuchen Sie sich auf die wesentlichen Punkte zu konzentrieren und verweisen Sie für Details gerne auf Zwischen- oder Schlussberichte.*

	<b>Beschreibung der innovativen Elemente und Besonderheiten der (Weiter-)Entwicklungen im Einzel- bzw. Verbundprojekt</b>
<p><i>Filter: Nur wenn in Frage 17 Zielstellung Item 1 ausgewählt wurde.</i></p> <p>Neue Ansätze, Wege oder Möglichkeiten der Zielgruppenansprache</p>	<p>_____</p> <p>(offenes Textfeld)</p>
<p><i>Filter: Nur wenn in Frage 17 Zielstellung Item 2 ausgewählt wurde.</i></p> <p>Neue Finanzierungsmodelle für Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote</p>	<p>_____</p> <p>(offenes Textfeld)</p>
<p><i>Filter: Nur wenn in Frage 17 Zielstellung Item 3 ausgewählt wurde.</i></p> <p>Neue Lehr-Lernmaterialien für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten oder Personen mit Defiziten in der Grundbildung (z.B. mit allgemeinem oder branchenspezifischem Arbeitsweltbezug)</p>	<p>_____</p> <p>(offenes Textfeld)</p>
<p><i>Filter: Nur wenn in Frage 17 Zielstellung Item 4 ausgewählt wurde.</i></p> <p>Verbesserung der Qualität bzw. Passgenauigkeit vorhandener Lehr-Lernmaterialien für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten oder Personen mit Defiziten in der Grundbildung</p>	<p>_____</p> <p>(offenes Textfeld)</p>
<p><i>Filter: Nur wenn in Frage 17 Zielstellung Item 5 ausgewählt wurde.</i></p> <p>Entwicklung neuer Unterrichtskonzepte (z.B. modularer Aufbau, Angebot eines Einstiegermoduls, kürzere Kurseinheiten etc.)</p>	<p>_____</p> <p>(offenes Textfeld)</p>

*Filter: Nur wenn in Frage 17 Zielstellung Item 6 ausgewählt wurde.*

**19. Sie haben angegeben, dass Sie Informations- und Lehr-Lernmaterialien für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten oder Personen mit Defiziten in der Grundbildung an weitere Akteure verbreitet haben. Bitte benennen Sie die Akteure.**

\_\_\_\_\_ (offenes Textfeld)



richtskonzepte werden nach Projektende voraussichtlich von anderen Akteuren außerhalb des eigenen Einzel- bzw. Verbundprojekts aufgegriffen und weiterentwickelt								
<i>Filter: Nur wenn in Frage 17 Zielstellung Item 7 ausgewählt wurde.</i>								
Wir selbst planen, Informations-, Lehr-Lernmaterialien oder Unterrichtskonzepte nach Projektende weiterzuentwickeln	<input type="radio"/>							

**Angebote**

Die folgende Frage bezieht sich nur auf [mindestens zweitägige \(d.h. unabhängig von der täglichen Stundenzahl an mindestens zwei unterschiedlichen Tagen stattfindende\)](#) Kurse und Veranstaltungen für Betroffene.

**22. Alle Ihre mehrtägigen Angebote (z.B. Kurse, Veranstaltungen) für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten und Personen mit Defiziten in der Grundbildung im Förderzeitraum zusammengekommen: Wie hoch schätzen Sie die durchschnittliche Anwesenheitsquote Ihrer Teilnehmer/-innen ein?**

Die durchschnittliche Anwesenheitsquote beläuft sich auf _____ (entweder Dropdown in 5-Prozent-Schritten oder offene Zahleneingabe) Prozent.
Keine Einschätzung möglich, weil: _____ <input type="radio"/>

Die nächsten Fragen beziehen sich auf alle [Kurse](#) mit der Zielgruppe funktionale Analphabetinnen und Analphabeten und Personen mit Defiziten in der Grundbildung.

**23. Kommen im Rahmen der Kursangebote Ihres Einzel- bzw. Verbundprojekts Lernstandserhebungen / diagnostische Verfahren (z.B. Stolperwörtertest, Hamburger Schreibprobe, Lernstandsbeschreibungen gemäß Orientierungsrahmen des DVV, lea.-Diagnostik) zur Erfassung des Kompetenz- und Fähigkeitsniveaus der Lernenden zum Einsatz?**

Ja	<input type="radio"/>
Nein	<input type="radio"/>
Weiß nicht / Kann ich nicht beurteilen	<input type="radio"/>
Für unser Einzel- bzw. Verbundprojekt nicht relevant / Wir bieten (noch) keine Kursangebote an	<input type="radio"/>

*Filter: Nur wenn in Frage 23 „Nein“ ausgewählt wurde.*

**24. Aus welchen Gründen kommen im Rahmen der Kursangebote Ihres Einzel- bzw. Verbundprojekts keine Lernstandserhebungen / diagnostischen Verfahren zum Einsatz?**

\_\_\_\_\_ (offenes Textfeld)

*[kein Seitenumbruch]*

*Filter: Nur wenn in Frage 23 „Nein“ ausgewählt wurde.*

**25. Hier haben Sie die Möglichkeit alternative Instrumente für die Ermittlung der Grundbildungsbedarfe bzw. die Ermittlung von Lernfortschritten anzugeben, die Sie in Ihrem spezifischen Projektkontext genutzt oder entwickelt haben.**

*Bitte versuchen Sie sich auf die wesentlichen Punkte zu konzentrieren und verweisen Sie für Details gerne auf Zwischen- oder Schlussberichte.*

*Sie können Angaben zu bis zu drei Instrumenten machen.*

	Instrument	Einsatzfelder (Zielgruppe, Zeitpunkt, Kontext usw.)	Beschreibung der Besonderheit und des Mehrwerts
1.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
2.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
3.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)

*Filter: Nur wenn in Frage 23 „Ja“ ausgewählt wurde.*

**26. Zu welchen Zeitpunkten kommen im Rahmen des Kursangebots Ihres Einzel- bzw. Verbundprojekts Lernstandserhebungen / diagnostische Verfahren zum Einsatz?**

*Sie können mehrere Antworten auswählen.*

Zur Einstufung während der Erstberatung	<input type="checkbox"/>
Zu Beginn der Kurse	<input type="checkbox"/>
Im Kursverlauf	<input type="checkbox"/>
Zum Ende der Kurse	<input type="checkbox"/>
Weiß nicht / Kann ich nicht beurteilen <i>[schließt sich mit allen anderen Antwortmöglichkeiten aus]</i>	<input type="checkbox"/>

*Filter: Nur wenn in Frage 23 „Ja“ ausgewählt wurde.*

**27. Haben Sie selbst Lernstandserhebungen / diagnostische Verfahren entwickelt?**

Ja	<input type="radio"/>
Nein	<input type="radio"/>
Weiß nicht / Kann ich nicht beurteilen	<input type="radio"/>

*Filter: Nur wenn in Frage 27 „Ja“ ausgewählt wurde.*

**28. Bitte beschreiben Sie kurz die Innovationen oder Besonderheiten Ihrer Verfahren (z.B. erwachsenengerechter, arbeitsplatzorientierter, leichter handhabbar, Selbsteinschätzungsmöglichkeit für Betroffene, ...)?**

\_\_\_\_\_ (offene Frage)



unsere Angebote gewonnen werden									
... konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer neu Erlerntes am Arbeitsplatz anwenden	<input type="radio"/>								
... konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Erwerbsmöglichkeiten erhalten oder sogar verbessern	<input type="radio"/>								
... konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihr Maß an gesellschaftlicher Teilhabe erhöhen, und zwar in folgender Weise:	<input type="radio"/>								
... konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für weiterführende Unterstützungs- und Lernangebote aufgeschlossen werden	<input type="radio"/>								

**31. Welche sonstigen Auswirkungen, die in Frage 30 nicht thematisiert werden, hatte die Teilnahme an Ihren Angeboten auf die funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten oder Personen mit Defiziten in der Grundbildung?**

\_\_\_\_\_ (offene Frage)

Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Weiterführung von Angeboten, und zwar:

- [Angeboten für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten und Personen mit Defiziten in der Grundbildung](#)
- [Angebote für Lehrpersonal](#)
- [Angebote für Multiplikatoren in der Arbeits- und Lebenswelt der Betroffenen](#)

**32. Inwiefern können die durch das Einzel- bzw. Verbundprojekt durchgeführten Angebote für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten oder Personen mit Defiziten in der Grundbildung nach Projektende weitergeführt werden?**

*Eine Weiterführung muss dabei nicht zwingend und vollständig durch Ihre Organisation erfolgen. Es ist vielmehr von Interesse, ob die Angebote grundsätzlich weitergeführt werden können.*

Haben Sie mehrere Angebote, von denen nur ein Teil weitergeführt werden kann, wählen Sie bitte „Unsere Angebote können in eingeschränktem Umfang (d.h. sowohl im Hinblick auf die Anzahl, als auch auf die Häufigkeit, als auch auf den Stundenumfang und die Inhalte) weitergeführt werden“ aus.

Eine Weiterführung der Angebote in etwa gleichem Umfang (d.h. sowohl im Hinblick auf Häufigkeit, als auch im Hinblick auf den Stundenumfang und die Inhalte) konnte sichergestellt werden	<input type="radio"/>
Unsere Angebote können in eingeschränktem Umfang (d.h. sowohl im Hinblick auf die Anzahl, als auch auf die Häufigkeit, als auch auf den Stundenumfang und die Inhalte) weitergeführt werden	<input type="radio"/>
Unsere Angebote können voraussichtlich gar nicht weitergeführt werden	<input type="radio"/>
Die Weiterführung ist derzeit noch nicht geklärt	<input type="radio"/>
Wir bieten (noch) keine Angebote für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten oder Personen mit Defiziten in der Grundbildung an	<input type="radio"/>

*Filter: Nur wenn in Frage 32 „Weiterführung in gleichem Umfang“ oder „Weiterführung in eingeschränktem Umfang“ ausgewählt wurde.*

**33. Sie haben angegeben, dass Ihre Angebote für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten oder Personen mit Defiziten in der Grundbildung nach Projektende in gleichem und eingeschränktem Umfang weitergeführt werden können. Wie wird die Weiterführung sichergestellt?**

Sie können mehrere Antworten auswählen.

Wir können Angebote aus eigenen Mitteln der am Einzel- bzw. Verbundprojekt beteiligten Organisationen weiterführen	<input type="checkbox"/>
Wir können Angebote selbst weiterführen, weil wir die Finanzierung aus anderen Quellen sichern konnten, und zwar folgende Finanzierungsquellen: _____	<input type="checkbox"/>
Angebote können durch sonstige Akteure weitergeführt werden, und zwar folgende Akteure: _____	<input type="checkbox"/>
Angebote konnten in betriebliche Personal- und Kompetenzentwicklungskonzepte überführt werden, und zwar durch folgende Akteure: _____	<input type="checkbox"/>
Sonstiges, und zwar: _____	<input type="checkbox"/>

*Filter: Nur wenn in Frage 32 „Weiterführung in gleichem Umfang“ oder „Weiterführung in eingeschränktem Umfang“ ausgewählt wurde.*

**34. Welche Angebotstypen für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten oder Personen mit Defiziten in der Grundbildung werden weitergeführt?**

*Bitte versuchen Sie sich auf die wesentlichen Punkte zu konzentrieren und verweisen Sie für Details gerne auf Zwischen- oder Schlussberichte.*

*Sie können Angaben für bis zu zehn Angebotstypen angeben.*

	<b>Angebot / Titel</b>	<b>Zielgruppe</b>	<b>Charakteristika des Ansatzes (z.B. Finanzierungsmodelle, Formate, ...)</b>
1.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
2.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
3.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
4.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
5.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
6.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
7.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
8.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
9.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
10.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)

**35. Inwiefern können die durch das Einzel- bzw. Verbundprojekt durchgeführten Veranstaltungen für Lehrkräfte, Dozentinnen und Dozenten und pädagogisches Personal an Bildungseinrichtungen nach Projektende weitergeführt werden?**

*Eine Weiterführung muss dabei nicht zwingend und vollständig durch Ihre Organisation erfolgen. Es ist vielmehr von Interesse, ob die Angebote grundsätzlich weitergeführt werden können.*

Eine Weiterführung der Angebote in etwa gleichem Umfang (d.h. sowohl im Hinblick auf Häufigkeit, als auch im Hinblick auf den Stundenumfang und die Inhalte) konnte sichergestellt werden	<input type="radio"/>
Unsere Angebote können in eingeschränktem Umfang (d.h. sowohl im Hinblick auf Häufigkeit, als auch im Hinblick auf den Stundenumfang und die Inhalte) weitergeführt werden	<input type="radio"/>
Unsere Angebote können voraussichtlich nicht weitergeführt werden	<input type="radio"/>
Die Weiterführung ist derzeit noch nicht geklärt	<input type="radio"/>
Wir bieten (noch) keine Veranstaltungen für Lehrkräfte, Dozentinnen und Dozenten und pädagogisches Personal an Bildungseinrichtungen an	<input type="radio"/>

*Filter: Nur wenn in Frage 35 „Weiterführung in gleichem Umfang“ oder „Weiterführung in eingeschränktem Umfang“ ausgewählt wurde.*

**36. Sie haben angegeben, dass Ihre Angebote für Lehrkräfte, Dozentinnen und Dozenten und pädagogisches Personal nach Projektende in gleichem und eingeschränktem Umfang weitergeführt werden können. Wie wird die Weiterführung sichergestellt?**

*Sie können mehrere Antworten auswählen.*

Wir können Angebote aus eigenen Mitteln der am Einzel- bzw. Verbundprojekt beteiligten Organisationen weiterführen	<input type="checkbox"/>
Wir können Angebote selbst weiterführen, weil wir die Finanzierung aus anderen Quellen sichern konnten, und zwar folgende Finanzierungsquellen: _____	<input type="checkbox"/>
Angebote können durch sonstige Akteure weitergeführt werden, und zwar folgende Akteure: _____	<input type="checkbox"/>
Sonstiges, und zwar: _____	<input type="checkbox"/>

*Filter: Nur wenn in Frage 35 „Weiterführung in gleichem Umfang“ oder „Weiterführung in eingeschränktem Umfang“ ausgewählt wurde.*

**37. Welche Angebotstypen für Lehrkräfte, Dozentinnen und Dozenten und pädagogisches Personal werden weitergeführt?**

*Bitte versuchen Sie sich auf die wesentlichen Punkte zu konzentrieren und verweisen Sie für Details gerne auf Zwischen- oder Schlussberichte.*

*Sie können Angaben für bis zu zehn Angebotstypen angeben.*

	<b>Angebot / Titel</b>	<b>Zielgruppe</b>	<b>Charakteristika des Ansatzes (z.B. Finanzierungsmodelle, Formate, ...)</b>
1.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
2.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
3.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
4.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
5.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
6.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
7.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
8.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
9.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
10.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)

**38. Inwiefern können die durch das Einzel- bzw. Verbundprojekt durchgeführten Veranstaltungen für Multiplikatoren nach Projektende weitergeführt werden?**

Eine Weiterführung muss dabei nicht zwingend und vollständig durch Ihre Organisation erfolgen. Es ist vielmehr von Interesse, ob die Angebote grundsätzlich weitergeführt werden können.

Eine Weiterführung der Angebote in etwa gleichem Umfang (d.h. sowohl im Hinblick auf Häufigkeit, als auch im Hinblick auf den Stundenumfang und die Inhalte) konnte sichergestellt werden	<input type="radio"/>
Unsere Angebote können in eingeschränktem Umfang (d.h. sowohl im Hinblick auf Häufigkeit, als auch im Hinblick auf den Stundenumfang und die Inhalte) weitergeführt werden	<input type="radio"/>
Unsere Angebote können voraussichtlich nicht weitergeführt werden	<input type="radio"/>
Die Weiterführung ist derzeit noch nicht geklärt	<input type="radio"/>
Wir bieten (noch) keine Veranstaltungen für Multiplikatoren an	<input type="radio"/>

*Filter: Nur wenn in Frage 38 „Weiterführung in gleichem Umfang“ oder „Weiterführung in eingeschränktem Umfang“ ausgewählt wurde.*

**39. Sie haben angegeben, dass Ihre Angebote für Multiplikatoren nach Projektende in gleichem und eingeschränktem Umfang weitergeführt werden können. Wie wird die Weiterführung sichergestellt?**

Sie können mehrere Antworten auswählen.

Wir können Angebote aus eigenen Mitteln der am Einzel- bzw. Verbundprojekt beteiligten Organisationen weiterführen	<input type="checkbox"/>
Wir können Angebote selbst weiterführen, weil wir die Finanzierung aus anderen Quellen sichern konnten, und zwar folgende Finanzierungsquellen: _____	<input type="checkbox"/>
Angebote können durch sonstige Akteure weitergeführt werden, und zwar folgende Akteure: _____	<input type="checkbox"/>
Sonstiges, und zwar: _____	<input type="checkbox"/>

*Filter: Nur wenn in Frage 38 „Weiterführung in gleichem Umfang“ oder „Weiterführung in eingeschränktem Umfang“ ausgewählt wurde.*

**40. Welche Angebotstypen für Multiplikatoren werden weitergeführt?**

*Bitte versuchen Sie sich auf die wesentlichen Punkte zu konzentrieren und verweisen Sie für Details gerne auf Zwischen- oder Schlussberichte.*

*Sie können Angaben für bis zu zehn Angebotstypen angeben.*

	<b>Angebot / Titel</b>	<b>Zielgruppe</b>	<b>Charakteristika des Ansatzes (z.B. Finanzierungsmodelle, Formate, ...)</b>
1.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
2.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
3.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
4.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
5.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
6.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
7.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
8.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
9.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)
10.	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)	_____ (offenes Textfeld)

## NETZWERKARBEIT

Im Folgenden geht es um regionale und überregionale Bündnisse bzw. Netzwerke für Alphabetisierung und Grundbildung.

### 41. Welche der folgenden Aussagen treffen auf die Netzwerkarbeit in Ihrem Einzel- bzw. Verbundprojekt insgesamt zu?

*Als Netzwerke definieren wir für den Zweck dieser Befragung die institutionalisierte, d.h. auf festen Absprachen und regelmäßigen Austausch (mind. ein Treffen pro Jahr) beruhende Zusammenarbeit zwischen Akteuren und Institutionen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen (z.B. Bildungsakteuren, Arbeitsmarktakteuren, Wirtschaftsakteuren, Verbänden, öffentlichen Einrichtungen, usw.).*

*Sie können mehrere Antworten auswählen.*

Unser Projekt bzw. Verbundprojekt / unsere Einrichtung ist einem oder mehreren bereits vor Projektbeginn bestehenden Bündnissen bzw. Netzwerken für Alphabetisierung und Grundbildung beigetreten	<input type="checkbox"/>
Unser Projekt bzw. Verbundprojekt / unsere Einrichtung ist Gründungsmitglied eines oder mehrerer im Projektverlauf entstandener Bündnisse bzw. Netzwerke für Alphabetisierung und Grundbildung	<input type="checkbox"/>
Unser Projekt bzw. Verbundprojekt / unsere Einrichtung hat die Gründung eines oder mehrerer neuer Bündnisse bzw. Netzwerke für Alphabetisierung und Grundbildung initiiert	<input type="checkbox"/>
Mit unserem Projekt bzw. Verbundprojekt / unserer Einrichtung haben wir neue Partner für bestehende oder neugegründete Bündnisse bzw. Netzwerke für Alphabetisierung und Grundbildung gewinnen können	<input type="checkbox"/>
Mit unserem Projekt bzw. Verbundprojekt / unserer Einrichtung konnten wir mindestens ein bestehendes oder neugegründetes Bündnis bzw. Netzwerk für Alphabetisierung und Grundbildung inhaltlich oder regional erweitern	<input type="checkbox"/>
Wir sind an keinem Netzwerk beteiligt.  <i>Hier haben Sie die Möglichkeit, die Auswahl dieser Angabe näher zu erläutern:</i>  _____ (offenes Textfeld)	<input type="checkbox"/>

*Filter: Nur wenn in Frage 41 mindestens ein Item ausgewählt wurde.*

**42. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf die Wirkungen und die Nachhaltigkeit der Netzwerkarbeit insgesamt zu?**

	<b>1 Trifft überhaupt nicht zu</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6 Trifft voll und ganz zu</b>	<b>Für unser Einzel- bzw. Verbundprojekt nicht relevant</b>	<b>Weiß nicht / Kann ich nicht beurteilen</b>
Die Arbeit in dem Bündnis bzw. dem Netzwerk für Alphabetisierung und Grundbildung hat zu einer besseren Verzahnung relevanter Angebote in der Region beigetragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In dem Bündnis bzw. Netzwerk für Alphabetisierung und Grundbildung wurden gemeinsame Konzepte erarbeitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unsere Mitgliedschaft in Bündnissen bzw. Netzwerken für Alphabetisierung und Grundbildung wird nach Projektende fortbestehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**43. Welche sonstigen Auswirkungen, die in Frage 42 nicht thematisiert werden, hatte die Netzwerkarbeit?**

\_\_\_\_\_ (offene Frage)



... konnten durch unser Einzel- bzw. Verbundprojekt Angebotslücken im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung identifiziert werden	<input type="radio"/>							
... konnten durch unser Einzel- bzw. Verbundprojekt Angebotslücken im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung geschlossen bzw. das Unterstützungsangebot ausgebaut werden	<input type="radio"/>							
... konnte durch unser Einzel- bzw. Verbundprojekt der Bekanntheitsgrad des Angebots für Alphabetisierung und Grundbildung nachhaltig erhöht werden	<input type="radio"/>							
... konnte durch unser Einzel- bzw. Verbundprojekt der Zugang von Betroffenen zu Angeboten für Alphabetisierung und Grundbildung nachhaltig verbessert werden	<input type="radio"/>							
... konnte durch unser Einzel- bzw. Verbundprojekt das Angebot an Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für Multiplikatoren aus der Arbeits- und Lebenswelt der Betroffenen ausgebaut werden	<input type="radio"/>							
... konnte durch unser Einzel- bzw. Verbundprojekt der Zugang von Multiplikatoren aus der Arbeits- und Lebenswelt der Betroffenen zu Schulungsangeboten nachhaltig verbessert werden	<input type="radio"/>							
... konnte durch unser Einzel- bzw. Verbundprojekt das Angebot an Weiterbildung für Lehrpersonal der Alphabetisierung und Grundbildung ausgebaut werden	<input type="radio"/>							
... konnte durch unser Einzel- bzw. Verbundprojekt der Zugang von Lehrpersonal zu relevanten Fortbildungen nachhaltig verbessert werden	<input type="radio"/>							

**47. Welche sonstigen Auswirkungen, die in Frage 46 nicht thematisiert werden, hatte die Durchführung des Einzel- bzw. Verbundprojekts auf die Angebotslandschaft in Ihrer Zielregion?**

\_\_\_\_\_ (offene Frage)

## UNTERSTÜTZUNG DURCH DAS PROGRAMM-MANAGEMENT DES DLR PROJEKTRÄGERS

Im Rahmen des BMBF-Förderschwerpunkts „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ haben Sie neben der Förderung durch das BMBF weitergehende Unterstützung durch das Programm-Management des DLR Projektträgers erhalten (Konzeptworkshops+, Tagungen, Infoveranstaltungen, Publikationen, Newsletter, Homepage etc.).

**48. Wie schätzen Sie die Unterstützung des Programm-Managements des DLR-Projektträgers hinsichtlich folgender Aspekte insgesamt ein?**

<b>Das Programm-Management des DLR-Projektträgers unterstützte...</b>	<b>1 Trifft überhaupt nicht zu</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6 Trifft voll und ganz zu</b>	<b>Für unser Einzel- bzw. Verbundprojekt nicht relevant</b>	<b>Weiß nicht / Kann ich nicht beurteilen</b>
... die Steigerung der Bekanntheit unseres Einzel- bzw. Verbundprojekts (z.B. durch den Alpha-Report, durch Publikationen, durch den Newsletter, durch die Produktdatenbank, durch Veranstaltungen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... den Wissenstransfer und das gemeinsame Lernen aller Einzel- bzw. Verbundprojekte innerhalb des Förderschwerpunkts (z.B. durch Konzeptworkshops und Tagungen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... den Transfer von Erkenntnissen und Produkten aus den Einzel- bzw. Verbundprojekten an andere Akteure / Institutionen (z.B. durch Publikationen und Veranstaltungen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**49. Welche weiteren Beiträge, die in Frage 48 nicht thematisiert werden, leistete das Programm-Management des DLR-Projektträgers im BMBF-Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ aus Ihrer Sicht zum Erfolg Ihres Einzel- bzw. Verbundprojekts?**

\_\_\_\_\_ (offene Frage)

**50. Hier haben Sie die Möglichkeit, Verbesserungsvorschläge einzubringen, die idealerweise durch das Programm-Management des DLR-Projektträgers umgesetzt werden sollten.**

\_\_\_\_\_ (offene Frage)









**55. Welche weiteren Herausforderungen haben die Erreichung Ihrer Projektziele erschwert?**

\_\_\_\_\_ (offene Frage)

**56. Falls Ihr Projekt auch oder insbesondere in ländlichen Gebieten aktiv war:**

**Was sind für Sie die zentralen „Lessons Learned“ aus Ihrer Arbeit im Rahmen des BMBF-Förderschwerpunkts „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ während der Projektlaufzeit im Hinblick auf Lösungen für ländliche Gebiete?**

\_\_\_\_\_ (offene Frage)

## ABSCHLUSSFRAGEN

Hier haben Sie noch die Gelegenheit, uns ein Feedback zum Fragebogen zu geben sowie inhaltliche Anmerkungen loszuwerden, die Sie der Evaluation noch gerne mit auf den Weg geben möchten.

### **57. Haben Sie noch Anmerkungen zum Fragebogen?**

\_\_\_\_\_ (offene Frage)

### **58. Haben Sie noch inhaltliche Anmerkungen? Gibt es Themen, zu denen Sie noch etwas sagen möchten? Hier haben Sie die Möglichkeit!**

\_\_\_\_\_ (offene Frage)

## ABSCHLUSSTEXT

**Sie haben nun das Ende der Befragung erreicht.**

**Wir bedanken uns sehr herzlich für Ihre Unterstützung und wünschen Ihnen bei Ihrer Arbeit weiterhin viel Erfolg.**

Falls Sie den ausgefüllten Fragebogen für Ihre Unterlagen drucken möchten, klicken Sie bitte hier: [\[Druckersymbol\]](#). Für die korrekte Anzeige wählen Sie bitte das Querformat.

Bitte schließen Sie die Befragung, indem Sie unten rechts auf „Fertig stellen“ klicken.

# **ANHANG C. ERHEBUNGSTRUMENTE**

## **C2. METALLEITFADEN FÜR DIE FALLSTUDIEN**

## ZIELSETZUNG DER INTERVIEWS

- Präzisere Erkenntnisse über Umsetzung, Wirkungen und Verstetigung der geförderten Handlungsansätze sowie über die damit verbundenen Herausforderungen und Gelingensbedingungen gewinnen
- Beispiele guter Praxis aufzeigen, die Verlauf und Wirkungsweisen veranschaulichen, erfolgreiche Umsetzungsstrategien vermitteln und Hinweise für die zukünftige Ausgestaltung von Maßnahmen und Konzepten liefern

## HINWEISE ZUR DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS

In der folgenden Tabelle sind die übergeordneten Themenblöcke und die jeweiligen Erhebungs- und Analyseebenen dargestellt. Für die einzelnen Fallstudien und Interviews werden diese mit konkreten Erzählimpuls und Fragen untersetzt. Die grundsätzlichen Fragestellungen über alle Themenblöcke hinweg stellen Fragerichtungen für Nachfragen dar.

Als Ausgangspunkt für jeden Themenblock stellen wir den Interviewpartnerinnen und -partnern jeweils unsere bisherige Einschätzung der Zielstellung und Zielerreichung des jeweiligen Projekts auf Basis der Dokumentenanalyse und der Onlinebefragung dar. Dies bildet aus unserer Sicht einen geeigneten Einstieg in ein offenes und fachliches Gespräch (Erzählimpuls) und bietet gleichzeitig die Möglichkeit, das grundlegende Verständnis der Evaluatoren über die Projektausrichtung und -erfolge zu validieren.

### GRUNDSÄTZLICHE FRAGESTELLUNGEN ÜBER ALLE THEMENBLÖCKE HINWEG

- Handlungsansatz
- Handlungsbegründungen und Entscheidungen
- Erfahrungen (Gelingensbedingungen / Herausforderungen)
- Handlungsstrategien bei Schwierigkeiten
- Einfluss von spezifischen Rahmenbedingungen wie Angebotslandschaft in der Region, Branchen, Betriebsgrößen, interne Organisationsstrukturen usw.

Übergeordnete Themenblöcke	Erhebungs- und Analyseebenen
<b>Allgemein</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurzinfo zur Person/Organisation/Aufgabe im Projekt</li> <li>• Kurzbeschreibung zum Projektteam/zur Mitarbeit/Kooperation im/mit Projekt</li> <li>• Kurzbeschreibung zum Projektvorhaben/wichtige Ergebnisse/Verstetigung</li> <li>• (Vor-)Erfahrungen mit der Thematik</li> </ul>
<b>Praxisfeld 2 „Betrieb – Zugänge – Schlüsselpersonen/Multiplikatoren – Zusammenarbeit/ Implementation“</b>	Zielstellung und Zielerreichung im Praxisfeld auf Basis der Dokumentenanalyse und der Onlinebefragung (konkreter Erzählimpuls)
	Grundlegendes Verständnis der Rolle der Betriebe in der Projektumsetzung
	Auswahl der Betriebe
	Ansprache der Betriebe und Gründe für Erfolge und Misserfolge in der Gewinnung der Betriebe
	Modi der Zusammenarbeit mit den Betrieben

Übergeordnete Themenblöcke	Erhebungs- und Analyseebenen
	<p>Implementierung und Kursorganisation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Multiplikatoren, Mentoren und weitere Schlüsselpersonen</li> <li>• Informationsmaterial und Instrumente</li> <li>• Schulungen und Beratungen</li> <li>• Zusammenarbeit mit den Betrieben bezüglich der Kursinhalte und -konzepte, Kursdurchführung</li> </ul> <p>Zusammenarbeit mit weiteren Akteuren (AA/Jobcenter; Interessenvertretungen; ...):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auswahl</li> <li>• Ansprache</li> <li>• Zusammenarbeit allgemein</li> </ul> <p>Anstöße, Entwicklungen und Effekte bei den verschiedenen betrieblichen Akteuren</p>
<p><b>Praxisfeld 3 „Zielgruppenspezifische Zugänge und Lernorte“</b></p>	<p>Zielstellung und Zielerreichung im Praxisfeld auf Basis der Dokumentenanalyse und der Onlinebefragung (konkreter Erzählimpuls)</p> <p>Rolle der Kooperationspartner bei der Erschließung neuer Zugänge, Lernorte und Grundbildungsangebote</p> <p>Ansprache potenzieller Partner und Gründe für Erfolge und Misserfolge in der Gewinnung der Partner</p> <p>Modi der Zusammenarbeit mit den Partnern</p> <p>Implementierung und Kursorganisation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Multiplikatoren, Mentoren und weitere Schlüsselpersonen</li> <li>• Informationsmaterial und Instrumente</li> <li>• Schulungen und Beratungen</li> <li>• Zusammenarbeit mit den Partnern bezüglich der Kursinhalte und -konzepte, Kursdurchführung</li> </ul> <p>Anstöße, Entwicklungen und Effekte bei den verschiedenen Partnern und Akteuren</p>
<p><b>Querschnittsthema „Lehren und Lernen – Medien, Konzepte, Lehrkräfte“</b></p>	<p>Zielstellung und Zielerreichung im Praxisfeld auf Basis der Dokumentenanalyse und der Onlinebefragung (konkreter Erzählimpuls)</p> <p>Entwicklung von Kurskonzepten, Kursinhalten und Kursmaterial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorgehensweise (Arbeitsplatzanalysen, Curriculum-Analysen, ...)</li> <li>• relevante Kriterien</li> <li>• Zusammenarbeit mit weiteren Akteuren/Personen (Praxis-Experten, Bildungsexperten, Lernende)</li> </ul>

Übergeordnete Themenblöcke	Erhebungs- und Analyseebenen
	<p>Organisation und Durchführung der Kurse</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ablauf und Organisation</li> <li>• Ansprache der Zielgruppe und Aufnahmeprozess</li> </ul> <p>Zusammenarbeit mit Lehrkräften</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auswahl</li> <li>• spezifische Schulung durchgeführt</li> </ul> <p>Veränderungen auf der Prozessebene: Vorarbeiten/Planung – Entwicklungsphase – Durchführung und Praxisumsetzung</p> <p>Nutzen der neu bzw. weiterentwickelten Kurskonzepte, Kursinhalte und Kursmaterialien</p>
<p><b>Sonderauswertung „Diagn. Instrumente/Verfahren zur Kompetenzfeststellung“</b></p>	<p>Zielstellung und Zielerreichung im Praxisfeld auf Basis der Dokumentenanalyse und der Onlinebefragung (konkreter Erzählimpuls)</p> <p>Inwiefern kamen diagnostische Instrumente oder Verfahren zur Kompetenzfeststellung zum Einsatz?</p> <p>Welche kamen zum Einsatz?</p> <p>Aus welchen Gründen haben Sie selbst welche entwickelt?</p> <p>Welche Ziele wurden mit diesen Instrumenten/Verfahren verfolgt?</p> <p>Können Sie das Besondere dieser Instrumente/Verfahren bitte kurz beschreiben?</p> <p>Zu welchen Zeitpunkten kamen diese Instrumente/Verfahren zum Einsatz? Begründung erfragen</p> <p>Veränderungen auf der Prozessebene: Vorarbeiten/Planung – Entwicklungsphase – Durchführung und Praxisumsetzung</p> <p>Beurteilung des Einsatzes dieser Instrumente/Verfahren zum aktuellen Zeitpunkt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Handhabbarkeit</li> <li>• Resonanz Betriebe/Lehrkräfte/Lernende</li> </ul>
<p><b>Sonderauswertung“Begleitende Evaluationen“</b></p>	<p>Zielstellung und Zielerreichung im Praxisfeld auf Basis der Dokumentenanalyse und der Onlinebefragung (konkreter Erzählimpuls)</p> <p>Einbindung der einzelnen Projektakteure in die Evaluation</p> <p>Zugang der einzelnen Projektakteure zu den Evaluationsergebnissen</p> <p>Nutzung der Evaluationsergebnisse durch die einzelnen Akteure</p>
<p><b>Querschnittsthema „Vernetzung und Sensibilisierung einer breiteren Öffentlichkeit“</b></p>	<p>Zielstellung und Zielerreichung im Praxisfeld auf Basis der Dokumentenanalyse und der Onlinebefragung (konkreter Erzählimpuls)</p>

Übergeordnete Themenblöcke	Erhebungs- und Analyseebenen
	<p><b>Netzwerkarbeit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verständnis von „Netzwerk“/Zielstellungen</li> <li>• Bereits bestehende Strukturen, auf die aufgebaut werden konnte (Rahmenbedingungen/ Vorbedingungen)</li> <li>• Auswahl von Netzwerkpartnern</li> <li>• Zugang zu den Ziel-Organisationen/Institutionen</li> <li>• Zusammenarbeit mit den Ziel-Organisationen/Institutionen</li> <li>• Hauptaktivitäten des Netzwerks</li> <li>• Entwicklung von gemeinsamen Instrumenten/Strategien für die Netzwerkarbeit</li> <li>• Unterstützung des Netzwerks durch das Projekt</li> <li>• Effekte / Nutzen der Netzwerkarbeit</li> </ul> <p><b>Sensibilisierung einer breiteren Öffentlichkeit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesetzte Schwerpunkte in der Sensibilisierung der breiteren Öffentlichkeit</li> <li>• Herangehensweise: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sensibilisierungsstrategie</li> <li>○ Zielgruppe</li> <li>○ Kommunikationswege</li> <li>○ Wesentliche Akteure in der Zusammenarbeit</li> <li>○ Wirkung der Produkte/Ergebnisse</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Verstetigung der Ergebnisse/Produkte und Nachhaltigkeit der Projektarbeit</b></p>	<p>Zielstellung und Zielerreichung im Praxisfeld auf Basis der Dokumentenanalyse und der Onlinebefragung (konkreter Erzählimpuls)</p> <p>Weitergeführte Angebote und Aspekte der Nachhaltigkeit</p> <p>Herangehensweise und Schwerpunktsetzung bei Verstetigung und Nachhaltigkeit</p> <p>Aktueller Umsetzungsstand</p> <p>Nachhaltigkeit des Projekts auf den verschiedenen Dimensionen (Personal, Strukturen, Projektorganisation, Partner, Finanzierung, ...)</p>
<p><b>Abschließende Einschätzungen</b></p>	<p>Haben Sie Ihre ursprünglichen Zielstellungen erreicht?</p> <p>Weitere Auswirkungen und Effekte des Projekts</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haben Sie etwas erreicht, was Sie ursprünglich nicht erwartet oder erhofft hätten? (z.B. veränderte Wahrnehmung/verändertes Bewusstsein/veränderte Einstellung bzgl. der Thematik; Anerkennungskultur)</li> </ul> <p>Was sind die zentralen Erfolgsfaktoren für eine erfolgreiche Projektumsetzung?</p> <p>Was ist der größte Mehrwert, den Sie aus der Zusammenarbeit mit dem Projekt ziehen konnten?</p>

Übergeordnete Themenblöcke	Erhebungs- und Analyseebenen
	<p>Wo bestehen die größten Bedarfe hinsichtlich des Themas Alphabetisierung und Grundbildung?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inwiefern haben Sie die Unterstützungsleistungen (z.B. Veranstaltungs- und Wissenstransferformate, Öffentlichkeitsarbeit, Transfer von Ergebnissen) des Projektträgers DLR für Ihre Arbeit nutzen können?</li> <li>• Was wurde, aus welchen Gründen genutzt?</li> <li>• Was war, aus welchen Gründen besonders hilfreich?</li> </ul>
	<p>Was würden Sie Kollegen raten, wenn diese ein ähnliches Vorhaben planen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• notwendige Voraussetzungen</li> <li>• Umgang mit Rahmenbedingungen</li> </ul>
	<p>Gibt es etwas, was Sie noch als wichtig/handlungsrelevant erachten und was wir hier noch nicht angesprochen haben?</p>