

Dr. Carola Rieckmann

Literaturauswertung im Rahmen des Projekts  
„Marketing und Teilnehmendengewinnung in der Grundbildung“  
an der Volkshochschule Frankfurt am Main, 2020,  
gefördert durch den Weiterbildungspakt I des Landes Hessen

# **Motive und Motivationslagen für die Teilnahme an Alphabetisierungskursen und Anknüpfungspunkte für die Teilnehmendengewinnung**

## **1 Einleitung**

Das Projekt „Marketing und Teilnehmendengewinnung in der Grundbildung“ reagiert auf ein besonders ernüchterndes Ergebnis aus der leo-Studie 2018. Demnach finden von den 6,2 Mio. als gering literalisiert eingestuften Erwachsenen in Deutschland nur 0,7 % den Weg in ein Lernangebot (vgl. Grotluschen et al. 2019). Das Projekt wollte der Frage nachgehen, warum nur so wenige Menschen, die vermutlich Bedarf an nachholendem Schriftspracherwerb haben, an einem Kurs teilnehmen. Das Angebot an Lerngelegenheiten wurde in den letzten Jahren im Rahmen verschiedener Förderprogramme gut ausgebaut, trotzdem werden nach wie vor nur diese geringe Anzahl Teilnehmende gewonnen. Es lag die Vermutung nahe, dass bisher praktizierte Marketingstrategien nicht greifen. Marketing ist für viele Mitarbeitende und Angebotsplanende in der Erwachsenenbildung nicht die erste Profession. Die Erstellung von Ansprachekonzepten und Werbematerial läuft häufig lediglich nebenbei. Das Projekt der Volkshochschule Frankfurt hat sich daher zum Ziel gesetzt, zu überprüfen, welche Vorgehensweisen bei der Ansprache potentieller Teilnehmer\*innen bisher zum Einsatz kommen und ob diese möglicherweise konkrete Merkmale aufweisen, die ihren Erfolg verhindern. Ziel des Projekts war es schließlich für Angebotsplanende in der Grundbildung und Mitarbeiter\*innen der Öffentlichkeitsarbeit Hinweise und Hilfen für ein erfolgreicher Marketing in der Grundbildung bereitstellen zu können.

Erste Teilfragen, die das Projekt auf dem Weg dahin beantworten wollte waren, welche Gründe Menschen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen von der Teilnahme eines Kurses abhalten oder andersherum, welche Motive und Motivationslagen Menschen dazu gebracht haben, tatsächlich an einem Kurs teilzunehmen. Antworten auf diese Fragen können unter Umständen in einer Marketingstrategie gezielt Berücksichtigung finden. In den letzten 40 Jahren wurden bereits in vielen Projekten und Studien Teilnehmendenbefragungen durchgeführt. Häufig standen dort zwar nicht konkret die uns interessierenden Fragen im Fokus, aber viele Antworten der Befragten beziehen diese Themen mit ein. Ein erstes Arbeitspaket des aktuellen Projekts bestand daher in einer Auswertung relevanter Studien. Das vorliegende Papier stellt dessen wichtigste Ergebnisse vor.

Viele Studien haben bereits darauf hingewiesen, dass ein Grund für die Nicht-Teilnahme an Lernangeboten, der sehr häufig genannt wird, die Kurskosten sind (vgl. z.B. Kastner 2011, Werner 2018). Diese hindern aber nur Personen am Kursbesuch, die sich grundsätzlich schon für einen solchen interessieren. Das Projekt „Marketing und Teilnehmendengewinnung in der Grundbildung“ geht aber davon aus, dass eine weitaus größere Gruppe, aus welchen Gründen auch immer, erst gar nicht über eine Teilnahme nachdenkt. Daher interessiert sich das Projekt hauptsächlich für die Gruppe der (noch) nicht Interessierten, nicht informierten Adressat\*innen und fragt entsprechend, wie speziell dieser Personenkreis besser als bisher erreicht werden kann.

## **2 Vorgehensweise**

In einem ersten Schritt wurde, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, ein Überblick über solche Untersuchungen zusammengetragen, die eine Teilnehmendenbefragung zu den Themen Lernmotivation, Kursteilnahme oder Lernbarrieren durchgeführt haben.

Da es Ziel der hier vorliegenden Literaturlauswertung ist es, aus bereits durchgeführten Arbeiten Hinweise für das Marketing und die Teilnehmendengewinnung in der Alphabetisierung und Grundbildung zu bekommen und nicht eine Review im engeren Sinne zu leisten, wurde keine Stichwortsuche durchgeführt. In die engere Auswahl kamen Studien, die entweder Fragen nach Lernbegründungen oder Motiven für die Kursteilnahme gestellt oder nach Lernwiderständen und -barrieren gesucht haben sowie solche, die sich selbst direkt für Ansprachestrategien interessiert haben. In den Studien wurde meist – wie in der vorgefundenen Kursrealität – nicht nach Teilnehmenden mit und ohne Muttersprache Deutsch unterschieden. In der vorliegenden Auswertung wurde aber dann ein Schwerpunkt auf die Aussagen von muttersprachlich deutschen Teilnehmenden gelegt bzw. auf solche Teilnehmenden, die das deutsche Schulsystem durchlaufen haben. Denn es ist bereits bekannt, dass Menschen mit einer anderen Herkunftssprache ohnehin leichter für einen Kurs gewonnen werden können.

Schließlich wurden solche Untersuchungen ausgewählt, die in ihren Veröffentlichungen entweder möglichst viele O-Töne der Befragten oder explizite Zusammenfassungen zu den interessierenden Fragen wiedergeben. Einen Überblick über die einbezogenen Studien liefert die folgende Tabelle:

Tabelle 1: Einbezogene Studien

Studie	Veröffentlicht	Durchgeführt von	Vorgehen	Ziel der Studie
Biografische Muster „funktionaler Analphabeten“	1997	Birte Egloff	10 lebensgeschichtliche Interviews	Fragt danach, welche Konstellationen im Leben von Menschen Lese- und Schreibunkundigkeit fördern und welche Bewältigungsstrategien diese Menschen entwickeln, um mit dem Lese- und Schreibproblem im Alltag zurechtzukommen
Pass Alpha – Pro Alphabetisierung – Wege in Sachsen	2008	Jörg Eulenberger et al. apfe e.V. Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung an der Ev. Hochschule für soziale Arbeit Dresden (FH)	Gespräche mit 34 „Betroffenen“. Das Datenmaterial wurde dabei entweder aus narrativen Einzelinterviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungen und/oder Postskripten ermittelt.	Rekonstruktion der Subjektsicht; Suche nach verallgemeinerbaren Erfahrungsmustern und damit eventuell korrespondierenden Handlungsstrategien; Ansatzpunkte für Alphabetisierungsangebote erforschen; Zusammentragen von Aussagen zur Motivationslage hinsichtlich Lernen und selbstbestimmter Integration
Projekt SYLBE - Systematische Perspektiven auf Lernbarrieren und Lernberatung in der Erwachsenenalphabetisierung	2008-2010	Joachim Ludwig et al. Universität Potsdam	21 problemzentrierte Interviews in fünf Bundesländern mit Menschen, die trotz des Schulbesuchs in Deutschland Schwierigkeiten mit der Schriftsprache haben und an Alphabetisierungskursen teilnehmen.	Forschungsfrage: Welche Lernbarrieren und -widerstände führen dazu, dass Menschen die Aneignung grundständiger Fähigkeiten wie das Lesen und Schreiben abbrechen? Warum nehmen funktionale Analphabet*innen diesen Lernprozess (in Form eines Alphabetisierungskurses) wieder auf? Welche guten Gründe gibt es, Lesen und Schreiben zu lernen?
Lliteralität als millieuspezifische Praxis	2009	Nathalie Pape	19 leitfadengestützte Interviews mit TN aus Alphabetisierungskursen einer VHS, die im Abstand von einem Jahr zweimal befragt wurden	Fragt nach der Bedeutung von Milieu und Habitus für die Schriftsprachverwendung und Lebens- bzw. Alltagsbewältigung
HABIL - Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten	2010	Projektverbund Chancen Erarbeiten, Uni Duisburg Essen	101 strukturierte Interviews	Zielt darauf, eine Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus vorzustellen. Lernhindernisse und -barrieren auszuleuchten und Hinweise für eine Zielgruppenorientierung zu liefern.
Vitale Teilhabe	2011	Kastner, Monika	Befragung von 24 TN und 9 KL sowie zusätzlich ein Vertreter des Arbeitsmarktservices	Fragt danach, welche Chancen sich für Erwachsene, die Bildungsbeteiligung erfahren haben, durch die Teilnahme an einem Basisbildungskurs tatsächlich eröffnen und befasst sich in diesem Zuge mit individuellen Lernvoraussetzungen und Lernmotiven.
Bildungsbeteiligung und Sozialraumorientierung (Teilprojekt PAGES)	2018	Dr. Klaus Künzel, Andreas Meese, Nadja Mokeeva, Sabine Schwarz	141 qualitative Interviews	Die Autoren sind an der Bestimmung von Gruppenmerkmalen interessiert, um eine zielgruppenspezifische Ansprache zu verbessern. Unterschieden werden beispielsweise die Gruppen „Etablierte im Erwerbsleben“ und „Jobber“ (ebd.).

Forschungspraktisch gestaltet es sich natürlich schwierig zu ermitteln warum jemand **nicht** an einem Alpha-Kurs teilgenommen hat, denn diese Personen stehen der Forschung in der Regel schlicht nicht zur Verfügung: Nicht erreichte Personen können entsprechend nicht über ihre Gründe zur Nicht-Teilnahme befragt werden. Daher werden in den meisten Studien diejenigen befragt, die bereits an einem Kurs teilnehmen. Es ist an der Stelle entsprechend darauf hinzuweisen, dass Teilnehmende nicht identisch mit den Adressat\*innen sind (vgl. Grotlüschen 2016). Sie können aber immerhin rückblickend berichten, welche Motive für Sie ausschlaggebend waren, sich für einen Kurs anzumelden und welche Gründe sie vorab eventuell lange Zeit davon abgehalten haben.

### 3 Auswertungsfragen

Da die ausgewählten Studien in den meisten Fällen nicht direkt danach gefragt haben, warum jemand einen Kurs besucht oder nicht besucht hat, wir aber davon ausgegangen sind, dass die Interviewten dies dennoch in ihren Erzählungen häufig implizit mitbeantwortet haben, dienten verschiedene Leitfragen dazu, beim Lesen auf mögliche relevante Aspekte zu achten:

- Welche Lernbegründungen werden von Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen implizit oder explizit genannt?
- Wie haben Teilnehmende vom Lernangebot erfahren?
- Welche Gründe führen zu einem Abbruch oder einer Nicht-Aufnahme?
- Welche Umstände haben dazu geführt, dass jemand längerfristig ein Kursangebot wahrnimmt? Haben möglicherweise
  - bestimmte Personen
  - die räumliche Gestaltung vor Ort
  - die Organisation des Anmeldeprozesses bzw. der Kurszuführung
  - die Informationsmöglichkeit vor Ort
  - die zeitliche Gestaltung von Sprechzeiten bzw. die Erreichbarkeit von Kontaktpersonen
  - die Unterstützung bei der Inanspruchnahme finanzieller Unterstützung zur Kursfinanzierungdie Teilnahme positiv oder negativ beeinflusst?
- Werden Faktoren aus der Anfangssituation des Kursbesuchs genannt, die den Teilnehmenden unangenehm waren und die bei nicht erreichten Teilnehmer\*innen dazu geführt haben könnten, dass von einer Teilnahme Abstand genommen wurde?

Gründe, sich für oder gegen die Teilnahme an einem Lese- und Schreibkurs zu entscheiden, gibt es viele und sie sind unter Umständen sehr individuell. Für das Marketing sind allerdings insbesondere solche Begründungen relevant, die vom Bildungsanbieter beeinflusst werden können und sich entsprechend für die Ansprache neuer Teilnehmenden gezielt nutzen lassen. Daher werden die Ergebnisse überwiegend im Hinblick auf solche Punkte gefiltert.

## 4 Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst alle einbezogenen Studien kurz vorgestellt. Dabei werden bereits solche Ergebnisse berichtet, die für die Frage nach geeigneten Ansprachestrategien interessant erscheinen. Im Kapitel „Zusammenfassung und Empfehlungen“ werden dann Gemeinsamkeiten herausgearbeitet und in Beziehung zu den eingangs gestellten Fragen gestellt. Die Vorstellung der einbezogenen Studien erfolgt chronologisch nach Veröffentlichungsdatum.

### 1 Birte Egloff: Biografische Muster „funktionaler Analphabeten“

Egloff fragt in ihrer Studie in erster Linie nach den Ursachen für funktionalen Analphabetismus in den Biographien ihrer Gesprächspartner\*innen und speziell nach Unterschieden in den Biographien von West- und Ostdeutschen sowie nach Bewältigungsstrategien für Lese- und Schreibprobleme im Alltag. Die Auswertung ihrer narrativen Interviews wertete sie mit der Methode der Biografieanalyse aus, die sich an der Grounded Theorie orientiert (vgl. Glaser & Strauss 1967). Die Teilnahme am Alphabetisierungskurs und der Weg dorthin stehen damit bei Egloff nicht im Mittelpunkt, sind aber in den Interviews immer Thema.

Auffällig ist ihre Beobachtung, dass vielen Betroffenen, wenn sie die Schule verlassen, häufig nicht bewusst zu sein scheint, was es heißt, nicht (ausreichend) lesen und schreiben zu können. Gehen doch Bildungsanbieter in der Regel davon aus, dass fehlende Lese- und Schreibkompetenz stets mit einem enormen Leidensdruck einhergehen müsse. Doch viele sehen sich zunächst offenbar gar nicht als „Analphabeten“. Eine Ansprache, die über den angenommenen „Leidensdruck argumentiert, erreicht die Gruppe in dieser Lebensphase daher eventuell nicht. Erst im Laufe des Berufslebens erkennen sie nach und nach, welchen negativen Sanktionen man in einer von Schrift geprägten Gesellschaft ausgesetzt ist (vgl. Egloff 1997, S.155).

Anlass für den Kursbesuch sind laut Egloff häufig bestimmte „Schlüsselerlebnisse“ (vgl. S. 167), z.B. Scheidung oder Tod von Helferpersonen. Dies ist seit langem in der Alphabetisierungsarbeit bekannt, diese Schlüsselerlebnisse selbst können von Anbieterseite nicht beeinflusst werden. Aber nicht nur unerwartete Ereignisse wie Scheidung oder Tod von Helferpersonen selbst geben Anlass zum Kursbesuch, sondern auch in der Zukunft absehbare Ereignisse wie Jobwechsel oder Kinder, die irgendwann um Hilfe bei Schulaufgaben bitten könnten. Diese Motive können im Marketing genutzt werden und werden es zum Beispiel auch schon in der aktuellen Bundeskampagne „Besser lesen und schreiben“<sup>1</sup>

Die Kursteilnahme erfolgte bei den Befragten in Egloffs Untersuchung häufig zunächst nicht freiwillig, die Teilnehmenden werden von anderen (z.B. den Ehepartnern) geschickt (vgl. S. 165). Die Befürchtung, ausgelacht zu werden (vgl. ebd. S.86), verhinderte offenbar häufig, dass diese Personen schon früher selbstständig einen Kurs aufgesucht haben und machte es notwendig, dass sie mehr oder weniger freundlich von anderen zu einer Kursanmeldung „geschubst“ werden mussten. Denn viele glauben, sie haben alleine das Problem und sie könnten das Lesen und Schreiben als Erwachsene nicht mehr lernen (ebd. S. 165).

---

<sup>1</sup>(<https://www.xn--mein-schlssel-zur-welt-0lc.de/> : letzter Zugriff am 02.09.2020).

Für diejenigen, die selbstständig und nicht durch andere geschickt ein Kursangebot aufsuchen, scheint laut Egloff der Wunsch nach Unabhängigkeit das stärkste Motiv zu sein, um dem ständigen Angewiesensein auf andere endlich zu entgehen (vgl. ebd. S. 169). Aber nicht alle Befragten entwickeln aufgrund ihrer Lese- und Schreibprobleme ein negatives Selbstbild. Einige machen nicht eigene, sondern gesellschaftliche Defizite für ihre mangelnde Schriftsprachkompetenz verantwortlich. Häufig gelingt es außerdem über berufliche Nischen, eine berufsbiografische Linie zu entwickeln und trotz Defiziten selbstbewusst durchs Leben zu gehen (vgl. ebd. S. 152). Auch das Lernen sei dann nicht - wie vielleicht zu vermuten - rein negativ besetzt. Das ist eine gute Nachricht für Bildungsanbieter! Weiterbildungsangebote, die sich „am praktischen Berufsalltag orientieren, einem Bereich also, in dem die Betroffenen ‚Experten‘ sind“ (ebd. S. 153) können durchaus das Interesse wecken. Auch haben die Teilnehmenden konkrete Erwartungen an die Kurse, die sie besuchen. So wird von der Teilnehmerin Maria Grün beispielsweise eine hohe Fluktuation der Kursleitenden kritisiert sowie die Tendenz einzelner Kursleiter, zu viel zu helfen, so dass sich bei ihr kein Lernerfolg mehr einstellen konnte (vgl. ebd. S. 87 f.).

Für die Befragten in Egloffs Untersuchung war es überdies insgesamt scheinbar schwierig, an Informationen über Kurse zu kommen. Obwohl viele seit langer Zeit ein Bewusstsein für ihr Defizit hatten und immer wieder im Laufe ihres Lebens darüber nachgedacht hatten, daran etwas zu ändern, waren zufällige Begegnungen mit Personen notwendig, die dabei halfen, entsprechende Informationen über Kursangebote zu recherchieren (vgl. S. 166). Dies zeigt, dass die Anbieter von Lese- und Schreibkursen im Rahmen ihrer Programmwerbung immer noch zu wenig berücksichtigen, dass ihre Zielgruppe vermutlich anders informiert werden muss als zum Beispiel Adressat\*innen von Handarbeitskursen.

Für die Frage des Marketings sind in Egloffs Untersuchung besonders die Hinweise darauf interessant, dass nicht alle Betroffenen zwangsläufig einen hohen Leidensdruck empfinden und unter einem negativen Selbstkonzept leiden. In der Ansprache sollte man sich entsprechend vom Tenor her auch nicht unbedingt an „Hilfsbedürftige“ sondern eher an Kunden wenden. Sie haben sich in verschiedenen beruflichen und privaten Bereichen Kompetenzen und Anerkennung erworben und haben dort auch Interesse an Weiterbildung. Ansprachekonzepte sollten sich daher möglicherweise mehr daran orientieren, was diese Personen gut können anstatt auf die Betonung von Defiziten abzielen. Weiterhin ist die enorme Bedeutung von Schlüsselerlebnissen für die (Wieder-)Aufnahme von Lernprozessen eine besonders wichtige Erkenntnis in Egloffs Studie. Diese Schlüsselerlebnisse selbst, lassen sich zwar nicht von Kursanbietern beeinflussen, aber sie geben Hinweise darauf, an welchen Schnittstellen Informationsmaterial gut platziert werden kann und welche Multiplikator\*innen es lohnt, ins Boot zu holen. Da zum Beispiel die Geburt eines Kindes offenbar eine entscheidende Rolle spielt, könnte eventuell das Frankfurter Babylotsen-Programm eine geeignete Stelle sein. Die Babylots\*innen besuchen alle frisch gebackenen Eltern und versorgen sie mit allen Informationen rund um Unterstützungsangebote für Kinder und Familien in Frankfurt.

## **2 Jörg Eulenberger et al.: PASS alpha**

Das Projekt PASS alpha schaut speziell auf die Situation in Sachsen. Von 2004 bis 2006 hatte das Projekt den Auftrag, die Personengruppe funktionaler Analphabet\*innen quantitativ und qualitativ

zu identifizieren, ein Konzept zu formulieren, um sie in Alphabetisierungsangebote zu vermitteln sowie eine dafür angemessene Struktur zu entwickeln. Bei der Auswertung ihrer durchgeführten Interviews gehen die Autoren nach der Grounded Theory vor (vgl. Glaser & Strauss 1967).

Als Ursache für nicht erworbene Schriftsprachkompetenz fassen sie die vielen unterschiedlichen Lebenswege unter dem Begriff der „unsicheren Adresse“ zusammen (vgl. Eulenberger et al. 2006b):

*„Wer also nicht von Anfang an in einer sicheren Bindung leben konnte, die Raum ließ für Neugier und Lernen, war jemand ohne sichere Adresse, er hat erfahren, dass er unwichtig ist (...). Die gemachte Erfahrung, keine sichere Adresse geworden zu sein, geht über in eigene Verhaltensweisen des Untertauchens und Unsichtbarwerdens (...). Dies erklärt die Schwierigkeit, sich durch (sozial)pädagogisches Handeln ansprechen zu lassen“ (Eulenberger et al. 2006a, S. 25).*

Alle von Eulenberger und Kolleg\*innen befragten Personen berichteten von solch leidvollen Erfahrungen des Übersehen - Werdens in der Schule und in der Familie. Die Gewissheit verlässlicher Beziehungen beschreiben die Autoren entsprechend als basale Voraussetzung für Lernprozesse.

Menschen neigen generell zum Verharren, wenn sie sich in einer Situation eingerichtet haben. Veränderungswünsche können laut Eulenberger et al. begünstigt werden durch Wachstum und Übergänge, neue persönliche Bedürfnisse und soziale Erwartungen. Wer sich aber selbst diese Anregungen vorenthält, findet nur schwer heraus. „Es müssen offensichtlich mächtigere Mechanismen wirken, als die, die alles zum Stocken gebracht haben (vgl. 2006a, S.32). Alle Wege aus dem funktionalen Analphabetismus heraus müssen also, so das Ergebnis der Studie, „als eine Kompensation der missglückten Adressabilität angelegt sein“ (ebd. S. 16). Anlässe für einen Kursbesuch, so die Autoren, ergeben sich aus Personen (Kind, Ehepartner, Kollege), die aufgrund bestimmter Ereignisse (Eheschließung, Geburt eines Kindes, Wechsel des Arbeitsplatzes) neu ins Leben der Betroffenen treten und sich als „sicheres, gleichberechtigtes Gegenüber anbieten und ggf. dazu auffordern, selbst eine verantwortungsvolle Adresse zu werden“ (ebd.). Ihre Ergebnisse bezüglich der Wege aus dem Analphabetismus fassen die Autoren in sieben Punkten zusammen:

1. Klare Ansprache – kein freundliches Übersehen
2. Klare Ansprache – keine Vorwürfe
3. Personen sind wichtig: Ansprache und realistische Ziele
4. Wahrnehmung markanter lebensgeschichtlicher Ereignisse
5. Aus eigener Kraft
6. Aus Nötigung oder Zwang
7. Nutzung/Beeinflussung von Werbung zum Funktionalen Analphabetismus“

(Eulenberger et al. 2006B, S. 16)

Die erste Kategorie fasst zentrale ursächliche Bedingungen zusammen und beschreibt, dass das Lese- und Schreibproblem von Betroffenen in Schule, Sonderschule oder auch beim Umgang mit Behörden immer wieder „freundlich Übersehen“ wurde, anstatt es direkt anzusprechen und damit eine Möglichkeit zum Lernen zu kommen verhindert wurde. Die zweite Kategorie beschreibt, dass Menschen mit Lese- und Schreibproblemen im Kontakt mit anderen latent unterstellt bekommen, sie hätten keine Lust zum Lernen gehabt, ihre Chancen nicht ergriffen oder seien sonst in irgendeiner Weise

selbst schuld an ihrem Problem. Diese Haltung des Gegenübers führt zum Rückzug. Mit der dritten Kategorie tragen die Autoren ihrer Beobachtung Rechnung, dass Lerner\*innen in Kursen immer von bestimmten Personen berichten, „die an sie geglaubt haben, und ihnen realistische, alltagsweltlich wichtige Zielstellungen vermittelt haben“ (Eulenberger et al. 2006a S. 33). Neben Familienmitgliedern und meist neuen Lebensgefährt\*innen wird dabei explizit die Gruppe der Fahrlehrer\*innen herausgehoben. Dies scheint tatsächlich eine vielversprechende Multiplikator\*innengruppe zu sein, die bisher in Programmen zur Ansprache kaum berücksichtigt wird. Denn beim Fahren ist viel Zeit, sich zu unterhalten, man erfährt einiges über den anderen, es ist in der Regel ein freiwilliges (Lern-)Verhältnis, der Milieuunterschied (vgl. Pape 2018) ist nicht so angsteinflößend wie mit Lehrern, Ärzten oder sonstigen studierten Pädagogen und Sozialarbeitern.

Auf die vier weiteren Punkte gehen die Autoren nicht noch einmal explizit ein. Sie können auf Grundlage ihrer übrigen Aussagen folgendermaßen interpretiert werden: Wege aus dem Analphabetismus heraus führen über markante lebensgeschichtliche Ereignisse, sie können sowohl aus eigener Kraft als auch aus Zwang heraus erfolgreich verlaufen und können durch Werbung mit entsprechender Ansprache ausgelöst werden.

Als abschließende These für alle Bildungsträger formulieren die Autoren: „Nicht die Veränderung der Sprachkompetenz steht im Zentrum der Problematik, sondern der lebensweltliche Umgang mit dem Medium Schriftsprache. D.h. es gilt Wege anzubahnen, anzubieten und miteinander zu gehen, auf denen der Umgang mit Sprache und Schrift alltägliche Selbstverständlichkeit wird“ (Eulenberger et al. 2006b S. 37). Die Autoren betonen, dass die Zielgruppe in ihrer Lebenswelt kategorial andere Erfahrungen gemacht hat, als die Professionellen in der Alphabetisierungsarbeit. Daher gelte es, das lebensweltliche Wissen von Menschen mit Lese- und Schreibproblemen so aufzubereiten, dass Akteure in der Alphabetisierung verstehen, „was den Betroffenen selbstverständlich, wichtig und möglich erscheint“ (Eulenberger et al. 2006A, S. 12). Darüber hinaus solle mit generalisierenden Vorurteilen aufgeräumt werden, welche (Sozial)Pädagog\*innen und Mitarbeiter\*innen von Ämtern davon abhalten, allen Betroffenen den Weg zur Schriftsprache zu eröffnen. Etwa das Vorurteil der (angenommenen) „Benachteiligung oder Unmotiviertheit aufgrund der sozialen Herkunft“. (vgl. Punkt 2: Klare Ansprache – keine Vorwürfe).

Für sämtliche Marketingstrategien scheint insbesondere die Aussage der „Gewissheit verlässlicher Beziehungen als Voraussetzung für Lernprozesse“ eine entscheidende Erkenntnis zu sein. Beziehungen bestehen dabei nicht nur zu einzelnen Personen, sondern eben auch zu Institution wie Schulen oder Ämtern. Deshalb sollten Marketing und Ansprache für Alphabetisierung und Grundbildung eine solche Verlässlichkeit und Gewissheit schaffen. Dies kann zum Beispiel in Bezug auf Ansprechpersonen und Kursleiter\*innen geschehen. Informationen (egal ob als Print oder z.B. über Fernsehspots, oder persönliche Ansprache) zu einem Lernangebot bzw. dem Bildungsanbieter selbst, sollten entsprechend immer die Frage beantworten „Mit wem werde ich es zu tun haben?“. Gewissheit diesbezüglich kann z.B. über die Nutzung von Bildern erhöht werden. Verlässlichkeit sollte auch in Bezug auf Erreichbarkeit gegeben sein. Informationsmaterial sollte also immer deutlich machen „Wann erreiche ich sicher jemanden (wen?) persönlich, um über meine Situation, meine Anmeldung etc. zu sprechen?“. Verlässlichkeit und Gewissheit kann auch aufgebaut werden, indem Informationen darüber gegeben werden, was mich erwartet: „Wie wird der Anmeldeprozess ablaufen? Werde ich getestet? Wer wird mich beraten? Wie sieht eine Kurssituation aus?“ etc.

Weiterhin ist für das Marketing die Beobachtung der Autoren herauszuheben, dass bei erfolgreichen Wegen in Kurse immer einzelne Personen eine entscheidende Rolle gespielt haben. Ansprache ist entsprechend vor allem dann erfolgreich, wenn sie über Personen erfolgt, denen schon ein gewisses Vertrauen entgegengebracht wird. Marketingstrategien von Bildungsanbietern sollten daher unbedingt solche Vertrauenspersonen einbinden. Zu diesem Zweck ist zu überlegen, welche Personen im unmittelbaren Umfeld der eigenen Einrichtung evtl. diese Rolle einnehmen könnten. Für Volkshochschulen als Bildungsanbieter mit klassischen „Komm-Strukturen“ empfehlen die Autoren entsprechend auch eine Angebotserweiterung hin zu und institutionelle Zusammenarbeit mit Lebenswelten der Zielgruppe (Mütterzentrum, Kita,) (vgl. ebd.). Weitere Multiplikator\*innen können Mitarbeiter\*innen in Quartiersmanagements, Stadtteilcafés, Gemeinden oder Beratungsstellen sein, die in ihrer alltäglichen Arbeit direkten Kontakt mit möglicherweise Lerninteressierten haben und auch ein Vertrauensverhältnis, das es erlaubt, das Thema anzusprechen. Es genügt aber vermutlich nicht, diese Personen einmal z.B. in einer Infoveranstaltung zu sensibilisieren, sondern es muss wahrscheinlich eine kontinuierliche Kontaktpflege betrieben werden, bei der über aktuelle Angebote und umgekehrt über mögliche Interessierte informiert wird, Beratung vor Ort angeboten und Ansprechpersonen des Bildungsanbieters im Quartier in Person vorgestellt werden.

### **3 Joachim Ludwig et al.: SYLBE**

Leitende Forschungsfrage im Projekt SYLBE ist die nach Lernbarrieren und Lernwiderständen die dazu führen, dass Menschen grundständige Fähigkeiten wie das Lesen und Schreiben nicht lernen bzw. das Lernen abbrechen. In der Folge interessiert das Projekt, warum funktionale Analphabet\*innen den Lernprozess wiederaufnehmen bzw. welche Gründe es gibt Lesen und Schreiben zu lernen. Schließlich lautet die dritte Frage, auf welche Weise gesellschaftliche Inklusionsprozesse das Lernen funktionaler Analphabet\*innen verhindert.

Das Projekt orientiert sich an der lerntheoretischen Perspektive nach Holzkamp: „Den Ausgangspunkt bildet dabei eine vom Subjekt, ausgegliederte Problemsituation, welche auf herkömmliche Weise (z.B. vermeiden, delegieren) nicht mehr überwunden werden kann. Der Lerngegenstand, welcher dem Subjekt auf der Weltseite gegenübersteht, kann zunächst eine Diskrepanzerfahrung auslösen, d.h. der Lernende erlebt eine Widersprüchlichkeit zwischen dem, was er bereits gelernt hat und dem Lerngegenstand.“ (Ludwig et al. o.J., S.6).

Auch SYLBE legt für die Auswertung der 21 strukturierten Interviews die Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1967) zu Grunde. In den Projektergebnissen wird deutlich, dass individuelles Lernen in hohem Maße von gesellschaftlicher Teilhabe abhängig ist. Da im Kindes- und Jugendalter häufig Anerkennungsstrukturen fehlen, findet später keine Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen statt. Im Erwachsenenalter gemachte Diskrepanzerfahrungen in Gesellschaftsfeldern, die Personen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen Inklusion ermöglichen und dazu führen, dass neue Handlungsmöglichkeiten angestrebt werden, können zur Aufnahme eines Alphabetisierungskurses führen. Die Autoren beschreiben fünf Lernbegründungstypen:

#### **1. Teilhabesicherndes resigniertes Lernen**

*„Es kann ja nicht jeder Professor werden“*

## 2. Teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen

*„Man wird alt wie ne Kuh und lernt immer wieder Neues dazu“*

## 3. Teilhabeerweiterndes reflektiertes Lernen

*„Ich will ja nicht nur das Schreiben lernen“*

## 4. Teilhabesicherndes ambivalentes Lernen

*„Eigentlich sollte man selber Vorbild sein“*

## 5. Teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen

*„Arbeit muss funktionieren“*

„Teilhabe-sichernde Begründungen“ behindern laut den Autoren auf vielfältige Weise den Lernprozess, „teilhabeerweiternde Lernbegründungen“ bringen ihn voran (vgl. Müller 2012). Dabei werden die Typen 2, 3 und 5 zu den teilhabeerweiternden Lernbegründungen gezählt. Die Dimension der Teilhabeausrichtung steht laut Autoren der Studie mit Handlungsprämissen insofern in Zusammenhang, „als dass die Sicherung oder Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten auf den sozialen, ökonomischen unter kulturellen Lebensbereich bezogen ist“ (ebd. S. 90). Analphabet\*innen, so die Annahme der Studie, verhalten sich entsprechend in Bezug auf gesellschaftlich gegebene Handlungsmöglichkeiten. Sie können diese ergreifen, sie verweigern, verändern oder teilweise realisieren. Diese Erkenntnis beziehen die Autoren zunächst nur auf das Lernverhalten im Kurs, aber es ist davon auszugehen, dass bereits die Entscheidung für oder gegen eine Kursteilnahme oder überhaupt die Tatsache, dass Informationen über Lernangebote bei jemandem ankommen damit zusammenhängen, ob er oder sie überhaupt nach Erweiterung seiner Teilhabemöglichkeiten strebt und ob Schriftsprachproblematiken und Diskrepanzen in bedeutungsvollen Handlungsräumen erlebt werden.

Durch die Interviews wird deutlich: Ob jemand lesen und schreiben lernen möchte, hängt von biografischen Erfahrungen und seiner aktuellen sozialen Verortung ab. Es hat entsprechend keinen Sinn, sich mit dem Lerngegenstand Schriftsprache zu befassen, wenn Lesen und Schreiben keine Anerkennung mit sich brachte. Teilhabeerfahrungen können dann aber häufig im Erwachsenenalter, z.B. über das Gründen einer Familie oder die Aufnahme einer Berufsausbildung gemacht werden. Im Rahmen dieser sozialen Netze können Anerkennungsverhältnisse erlebt werden, die dann Ausgangspunkt für Handlungs- und Lernproblematiken sind. „Lernen zielt also nicht nur auf Teilhabeerweiterung, sondern setzt Inklusion, d.h. eine wie auch immer reduzierte Teilhabe bereits voraus.“ (Ludwig 2010, S. 261). Lernbegründungen sind weiterhin mit Lebensinteressen verbunden. Aneignung der Schriftsprache muss mit den Lebensinteressen passen und die Aussicht auf erweiterte Teilhabe liefern (vgl. Müller 2012).

Für das Marketing kann aus den Erkenntnissen von SYLBE insbesondere abgeleitet werden, dass solche durch Lesen und Schreiben ermöglichten Teilhabeerweiterungen im Rahmen von Ansprache und Kampagnen vorgestellt und explizit gemacht werden müssen. Dies ist zum Beispiel der aktuellen Bundeskampagne gut gelungen. Die Motive zeigen Situationen, in denen sich besser lesen und schreiben positiv auswirkt. Diese Strategie kann auch in persönlicher Ansprache oder z.B. in der Wahl von Kurstiteln aufgegriffen werden. Weiterhin belegen diese Ergebnisse noch einmal die Wichtigkeit

einer dem Kurs vorgeschalteten Lernberatung als Teil einer Marketingstrategie. In einer solchen Beratung können individuelle Lerninteressen thematisiert, herausgearbeitet und konkrete Ziele eines Kurses für das eigene Leben beschrieben werden. Weiterhin weisen die Ergebnisse von Ludwig et al darauf hin, dass es sich lohnen könnte zu überlegen, in welchen Bereichen möglicherweise Betroffene Anerkennung finden. Dies sind vermutlich Bereiche, in denen Schriftsprache zunächst nicht relevant für soziale Wertschätzung ist. Eventuell sind dies Sportvereine oder bestimmte Stadtteilaktivitäten. Informationen zu Lernangeboten könnten dann dort gezielt platziert werden.

#### **4 Nathalie Pape: Literalität als milieuspezifische Praxis**

Die Dissertation von Nathalie Pape nutzt die Stichprobe der Interdependenzstudie, an der sie selbst mitgewirkt hat und die wiederum ein Teil der sogenannten Verbleibstudie bildet (Egloff & Grotlückschen 2011). Ihr stehen entsprechend 36 leitfadengestützte Interviews mit 19 Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen einer Volkshochschule zur Verfügung. Pape interessiert sich für die Genese von Einstellungen zu Schriftsprache und Muster in den Gebrauchsformen, die nach ihrer Hypothese milieuspezifisch gefärbt sind. Sie fasst ihre Ergebnisse über vier Eckfälle zusammen, die sie als vier Grundmuster von Literalität identifiziert. Für jeden dieser Fälle skizziert sie ein Kapitel „Kursaufnahme und Entwicklung im Zuge der Teilnahme“, welche unter anderem die für die vorliegende Literaturlauswertung interessierenden Motive und Motivationslagen beschreiben.

Die erste porträtierte Teilnehmerin „Christa“ scheint Druck und Zwang als großes Thema in der Lebensgeschichte zu haben, das vom Kursbesuch abhält (vgl. Pape 2018, S. 99). Druck und Zwang in Bezug auf frühere Lernerfahrungen, aber auch in Bezug auf den gesellschaftlichen und familiären Druck, einen bestimmten Lebensweg einzuschlagen.

Christa entzündet ein Motiv für den Kursbesuch an ihren Vorstellungen von guter Kindheit, möchte ihren Kindern vorlesen und sie bei der Bildung unterstützen können (vgl. S. 104). Die Vorstellung einer bestimmten Art des Schriftsprachgebrauchs ist mit einem bestimmten Milieu verknüpft, das in Christas Fall nicht mit dem eigenen Herkunftsmilieu identisch ist, von dem sie sich abzugrenzen versucht. Äußeres Ansehen ist so wichtig, dass es gleichzeitig hemmend auf die Teilnahme von Weiterbildung wirkt. Denn bei Entdeckung ihrer Teilnahme an einem solchen Kurs fürchtet sie einen Gesichtsverlust. Sie verfolgt eine sicherheitsorientierte Strategie, bei der man sich mit seinem Platz in der Hierarchie zufriedengibt. Trotz gemessener Fortschritte in Lernstandsdiagnosen ändert sie diese Strategie nicht (vgl. ebd.). Es wird deutlich, dass Erweiterung der Schriftsprachkompetenz nicht automatisch in allen Lebensbereichen zu mehr Teilnahme führt.

Beim zweiten Eckfall „Ulrich“ entsteht die Motivation zum Lernen entlang an praktischen Interessen, über die er gerne mehr erfahren möchte (Motorradfahren, Schildkröte versorgen, vgl. ebd. S. 113). Bildung ist in Ulrichs (und auch Christas) Milieu nicht zweckfrei, sondern sollte mit vorzeigbaren Erfolgen einhergehen. „Legitime Literalität und Belesenheit“ sind für ihn kein Ziel, nur konkrete Anlässe, die aus dem Alltag heraus entstehen, führen bei ihm zum Gebrauch von Schriftsprache. Ansonsten bewegt er sich in einer Nische der Wissensgesellschaft, in der vermeintlich gültige Konventionen von regelrechtem Schreiben keine besondere Rolle spielen. „(...) was eine Vermittlung von Lesen und Schreiben als reine Kulturtechnik hinterfragen lässt“ (ebd., S.117). Beim dritten Eckfall

„Jana“ passen (Über) Betonung der eigenen Leseinteressen und ihr Bericht von hochkulturellen Lesegewohnheiten im Elternhaus eigentlich nicht zu ihren Schriftsprachschwierigkeiten. Im Gegensatz zu Ulrich leidet sie sichtlich unter ihren Defiziten, da Bildung und Schriftsprache in ihrem Herkunftsmilieu von zentraler Bedeutung sind. Doch auch ihr fällt es schwer, für den Kurs, den sie bereits vier- oder fünfmal besucht hat, konkrete Ziele anzugeben. Sie spricht lediglich vom „sicherer werden“. Für sie bietet der Kurs vor allem das Gefühl, nicht alleine mit den eigenen Problemen zu sein und Unterstützung durch die Gruppe. Formulare sind für sie zwar eine Hürde, diese haben aber ihrer Meinung nach nicht richtig etwas mit Schreiben zu tun (vgl. ebd. S. 130). Der vierte Eckfall „Erwin“ bemängelt, dass sein Alphabetisierungskurs (den er mit Unterbrechungen seit zehn Jahren besucht) an Rechtschreibregeln ansetzt: „(...)da kannst du nur machen äh äh ‚ll‘, ‚mm‘ oder was (...)“ (ebd. S. 146). Er möchte lieber lernen, wie man einen Satz aufbaut. Er fühlt sich unterfordert und in seinem Lernen begrenzt und es kommt wie zu Schulzeiten zu Konflikten mit der Autorität des Bildungsanbieters (vgl. ebd. S. 146f.). Sein milieuspezifischer Habitus wirkt in seinem Fall hemmend auf seine literale Praxis und sein Lernen, da er beides mit Fremdbestimmtheit assoziiert und nur wenig Eigenmotivation aufbringt (vgl. ebd. S. 153). Obwohl im Alphabetisierungsbereich meist betont wird, es handele sich nicht um eine klassische Schule und es sei im Kurs alles anders, als Teilnehmende dies noch aus der eigenen Schulzeit kennen würden, scheinen sich nicht selten doch auch im Kursgeschehen bestimmte Muster zu reproduzieren.

Insgesamt zeigt sich laut Pape das Milieuspektrum unter den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen breiter als bisher vermutet. Andererseits wird aber auch deutlich, dass sich funktionaler Analphabetismus „in Milieus im unteren Bereich des sozialen Raums finden (lässt), wo die Distanz zu legitimer Schriftsprache groß und deren Beherrschung vereinfacht gesagt eher als belanglose Nebensache gesehen wird“ (ebd. S. 176). Weiterhin kommt Pape zu dem Schluss, dass in bestimmten Milieus auch bestimmte Praktiken des Umgangs mit Schriftsprachdefiziten typisch sind. Eine Diskrepanz zwischen der durch den Habitus angestrebten Alltagspraxis und eigener Schriftsprachkompetenz kann dann ein Auslöser für den Kursbesuch sein. Mit dieser Perspektive lässt sich aber auch erklären, warum Lese- und Schreibschwierigkeiten von manchen Erwachsenen nicht als besondere Belastung empfunden werden. Auch bestätigen die Befunde die hohe Relevanz von lerntheoretischen Konzepten, die die Zugehörigkeit zu einer Gruppe als zentrales und tragendes Motiv für Lernprozesse beschreiben. „Allerdings“, so zeigt die vorliegende Studie auch, „orientiert sich das Lernen im Kurs häufig an dem Verständnis von Lesen und Schreiben als Kulturtechnik und der legitimen Literalität. An dieser Vermittlungsform können die Teilnehmenden oft nicht anknüpfen“ (ebd. S. 178).

Für Marketingstrategien liefert Papes Untersuchung insbesondere noch einmal den Beleg dafür, dass Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben zunächst nicht unbedingt für alle Betroffenen eine ständig präsente Belastung darstellen. Diese Tatsache ist für die meisten Menschen mit bildungsafinem Hintergrund nur schwer vorstellbar, sollte aber gerade deswegen im Marketing vielleicht mehr Berücksichtigung finden. Viele Flyer werben etwa mit Sprüchen wie „Sie haben Schwierigkeiten/brauchen Hilfe beim Ausfüllen von Formularen? Kommen Sie in...“ oder Ähnliches. Wer diese Schwierigkeit bei sich erstmal so nicht empfindet, fühlt sich von dieser Botschaft auch nicht angesprochen. Wichtiger Hinweis aus Papes Studie ist auch, dass die individuelle aber milieuhän-

gige Vorstellung davon, welchen Sinn und Zweck Lesen und Schreiben hat und welcher Grad an Kompetenz dabei notwendig ist, vermutlich ebenfalls beeinflusst, von welcher Art der Ansprache man sich angesprochen fühlt. Praktische Anwendbarkeit steht hier offenbar vor regelkonformer Rechtschreibung. Im Hinblick auf die Gewinnung neuer Teilnehmenden verweist Pape außerdem auf die Begrifflichkeit der ‚doppelten Distanz‘ aus der Zielgruppenforschung, wonach Nichtbeteiligung an institutioneller Weiterbildung nicht nur auf eine Ferne der Individuen zu Bildungsinstitutionen zurückzuführen ist, sondern vielmehr auch die Institutionen eine Distanz zu den Adressat\*innen aufweisen (vgl. ebd. S. 179). Eine gezielte Marketingstrategie sollte daher zunächst hinterfragen, an welchen Stellen des Kontakts zwischen potentiellen Teilnehmenden und Institution eventuell diese Distanz aufgebaut wird und letztlich Teilnahme verhindert. Pape empfiehlt „eine persönliche Ansprache und Beratung“, eine „aufsuchende Bildungsarbeit unter Einbezug des Umfelds“ und das „Einbinden von Vertrauens- und Brückenpersonen mit, Milieunähe“ (ebd. S. 179 f.).

## 5 HABIL

Im HABIL-Projekt wurde der Versuch unternommen, entlang der wichtigsten gesellschaftlichen Strukturierungsgrößen Klasse, Ethnizität, Geschlecht, Alter, Religion und Migration einen „Idealtypen des funktionalen Analphabeten“ zu konstruieren, um sich nicht im Interviewmaterial von der Einzigartigkeit der Fälle zu einer unübersichtlichen Kategorisierung verleiten zu lassen. Auf dieser Basis bilden die Autoren eine Typologie der Zielgruppen. Bildungsbenachteiligung im Sinne einer bildungsfernen Herkunftsfamilie stellt neben genderspezifischen Effekten, kritischen Lebensereignissen und Migrationshintergründen eine zentrale Kategorie dar. Die Erklärungskraft dieses Vorgehens sehen sie in der Unterscheidung und Gemeinsamkeit der gefundenen Typen. Die Beschreibung jedes Typus erfolgt mit Hilfe eines Portraitschemas entlang von sieben Dimensionen:

- „1.) Strategien für den Umgang mit Bildungsinstitutionen
- 2.) Umgang von Institutionen mit dem Idealtypus
- 3.) Die Struktur der Lebensführung
- 4.) Handlungs- und Bildungskompetenzen
- 5.) Soziale Netzwerke/soziale Einbindung
- 6.) Sozialstrukturelle Positionierung
- 7.) Gesellschaftsweite symbolische und diskursive Portraitierung der Gruppendiskussionen“

(Bauer et al. 2010, S. 19).

Die Typen selbst sind schließlich entlang einer Grenze gesellschaftlichen Wohlstands und anhand von Herkunfts-, Gender, Belastungs-, Migrations- und Nativen Effekten definiert:

Abbildung 1: Idealtypen des funktionalen Analphabeten



Bauer et al. 2010, S. 22

Zwei der sieben Typen („LRS bei Bildungsnähe“, „highly skilled migrant“) zeigen, dass geringe Schriftsprachkompetenzen (in deutscher Sprache) nicht zwangsläufig zu geringer gesellschaftlicher Teilhabe und geringem Wohlstand führen müssen, sofern entsprechende Förderung der Herkunftsfamilie und/oder institutionelle Bevorzugung eine hohe Qualifikation und entsprechende Anerkennung erreicht werden kann. Diese beiden Typen sind daher auch nicht primär Zielgruppe der klassischen Alphabetisierungskurse. Die Typen 5 und 6 werden auf der Grundlage von Zuwanderungseffekten gebildet. Hier gehen die Defizite über die Schriftsprache hinaus und es geht grundsätzlich um den Erwerb der deutschen Sprache. Auch diese Gruppen sind daher nicht als erstes im Fokus für reine Alphabetisierungskurse. Für die Frage nach der Ansprache von noch nicht interessierten, nicht informierten Menschen sind vor allem die Typen 1 und 1a sowie alle Subtypen des Typs 3 und Typ 4 relevant (vgl. ebd.).

Typ 1 zeichnet sich laut Bauer et al. durch manifestierte Erfahrungen des Scheiterns und einer entsprechend gering ausgeprägten Motivation in Bezug auf (institutionelles) Lernen aus. Die Struktur der Lebensführung sei bei diesem Typus weniger langfristig als vielmehr gelegenheitsorientiert. Da eine vollständige Anpassung an die Norm nicht möglich ist, werden ausweichende Strategien gewählt. Die Autoren gehen davon aus, dass Alphabetisierungsangebote der VHS nur einen kleinen Teil der angenommenen funktionalen Analphabeten erreichen, weil Institutionen der Erwachsenenbildung insgesamt eher nicht affin zum Habitus der Bildungsbenachteiligten seien (vgl. ebd. S.30). Aber nicht nur in den Selbstzuschreibungen reproduzieren sich die Versagenserfahrungen, auch von institutioneller Seite, zum Beispiel von Schulen oder Jobcentern aus würden diese Zuschreibungen verfestigt. Von dieser Seite bestünden laut Baur et al. oft Zuschreibungen wie „Milieus der verfestigten Armut (...) sind unangepasst und damit nicht förderungswürdig (...)“ (ebd. S. 29)“. Es ist zu prüfen, inwiefern sich diese Zuschreibungen möglicherweise auch im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung in Angebotsstruktur, Didaktik, Inhalt und Beratung wiederfinden, obwohl dort explizit immer davon gesprochen wird, der Gruppe der Bildungsbenachteiligten eine zweite Chance geben zu wollen und anders zu sein als eine normale Schule. Zum Typ 1a werden sogenannte „unterförderte Haupt-/ Förderschüler\*innen“ gezählt, welche die Gruppe „Analphabetismus trotz deutscher Schul-

laufbahn“ bilden. Diesen werden z.B. aufgrund „typischer“, d.h. in der Regel niedrigerer Schulempfehlungen für Kinder mit Migrationshintergrund Chancen und Förderung versagt. Die Notwendigkeit eigener Leistung ist dieser Gruppe sehr bewusst, berufliche Ziele sind meist bescheiden.

Der Typus 3a umfasst sowohl die Generation in Deutschland aufgewachsener Frauen, die in ihrer Jugend während der Nachkriegszeit aufgrund der Erwartungen an junge Frauen zu der Zeit eine Bildungsbenachteiligung erfuhren sowie auch ältere Migrantinnen mit einem in vieler Hinsicht analogen Hintergrund. Für diesen Typus wird einerseits das Motiv des Nachholens bzw. Erreichens des „gefühlten eigentlichen Bildungsstatus“ bedeutsam sowie mitunter auch eine bis dahin vorenthaltene „Lebensphase des schulischen Lernens in der Gruppe“ (ebd. S. 51). Typus 3b nimmt Bezug auf die Benachteiligung junger Männer im Schulsystem. Widersprüche zwischen schulischen und familiären Normen werden hier als Risiko für funktionalen Analphabetismus gesehen. Subtyp 3 umfasst Kinder bildungsferner Eltern, die aber „mädchentypisch unauffällig bzw. aus Lehrersicht unproblematisch“ (ebd.S.62) sind und daher in Ruhe gelassen bzw. „durchgeschleift“ werden, ohne ihnen notwendige Förderung zukommen zu lassen.

Der Idealtyp 4 wird anhand kritischer Lebensereignisse, wie Schicksalsschlägen, Gewalterfahrungen oder schulischer Diskriminierung definiert. Solche Traumata und Verlusterfahrungen sind häufig zwar die Folge bestimmter Herkunftseffekte, wie sie in anderen Typen schon beschrieben sind, die Autoren weisen aber darauf hin, dass solche kritischen Lebensereignisse und ihre Bewältigung oder Nichtbewältigung eine entscheidende Bedeutung für Bildungsverläufe haben. Daher werden sie in einem eigenen Typus noch einmal herausgestellt. Die Fähigkeit Vertrauen zu fassen und Sicherheit in der eigenen Rolle zu finden, sind bei diesem Typus eingeschränkt.

In der HABIL-Studie wurde weiterhin eine Auswertung von Beratungsgesprächen an Volkshochschulen durchgeführt. Die Autoren kommen darin zu dem Ergebnis, dass sowohl Alter als auch Geschlecht der potentiellen Kursteilnehmenden relativ breit bzw. gleichmäßig verteilt sind. Gut ein Drittel der Beratenen war berufstätig. Entsprechend gaben über die Hälfte der beratenen Personen (53,2 Prozent) an, am liebsten einen Kurs in den Abendstunden besuchen zu wollen (vgl. Drucks et al. 2010). Auf die Frage nach Motiven für eine etwaige Teilnahme an einem Alphakurs werden hauptsächlich berufliche Gründe genannt, entweder aufgrund ganz konkreter Pläne wie Umschulungen oder Ausbildung oder der Dringlichkeit wieder Arbeit zu finden sowie die Anforderungen der beruflichen Praxis besser zu bewältigen. Mit relativ großem Abstand folgen dann als private Motive die Erlangung von Autonomie und Selbstverwirklichung. „Die Bewältigung notwendiger Lese- und Schreibanlässe wird an sich verhältnismäßig selten genannt“ (ebd. S. 11). Dies ist interessant, da die Bewältigung solcher konkreten Schreibanlässe (z.B. Formulare auf Ämtern oder Anamnesebogen beim Arzt ausfüllen) recht häufig in Angebotstexten und Flyern von Alphabetisierungsangeboten genannt werden. Besonders interessant ist die Frage danach, woher die Befragten von dem Alphabetisierungsangebot erfahren haben: „Das Informationsmaterial der Volkshochschulen führt dabei mit 17,5 Prozent die Ergebnisliste an, gefolgt von professionellen Helfer\*innen mit 16,4 Prozent, Zeitung und Fernsehen (14,3 Prozent), sowie anderen Institutionen (14,2 Prozent). In 12,1 Prozent der Fälle kommen Informationen von Arbeit vermittelnden Einrichtungen.“ (ebd. S.12).

Für das Marketing stellen die Autoren mit ihrer Typologie weitere Merkmale zur Ausdifferenzierung funktionaler Analphabeten bereit, welche die kulturelle Heterogenität und unterschiedliche Lebenswelten und damit einhergehende unterschiedliche Bedarfe und Bedürfnisse aufzeigen. Dies bedeutet in der Konsequenz, dass es vermutlich nicht gelingt, mit einer Ansprachestrategie alle möglicherweise Interessierten zu erreichen. Es macht daher sicher Sinn, sich vorab zu überlegen, welche Zielgruppe man zu einem bestimmten Zeitpunkt oder mit einem bestimmten Lernangebot eigentlich erreichen möchte. Die Vorstellung eines Prototypens einer solchen – fiktiven – Zielgruppe, kann dabei helfen, für eine Marketingstrategie Entscheidung bzgl. Ansprachekanal, -ort und Design von Material zu treffen.

## 6 Monika Kastner: Vitale Teilhabe

In ihrer Studie „Vitale Teilhabe“ geht Monika Kastner der Frage nach, welche Chancen sich für Erwachsene, die Bildungsbenachteiligung erfahren haben, durch die Teilnahme an einem Basisbildungskurs tatsächlich eröffnen. Sie geht davon aus, dass Angebote der Erwachsenenbildung nicht automatisch einen Beitrag zur Kompensation von Bildungsbenachteiligung leisten, sondern, dass sie auch zur Verfestigung von in früheren Lebensphasen grundlegender Bildungsbenachteiligung führen kann (vgl. Kastner2011). In ihren Interviews sucht sie zunächst nach Zugangsmustern zur Teilnahme an einem Basisbildungsangebot und fragt danach, wie Bildungswünsche entstehen und ob diese Wünsche als Auslöser für die Bildungsteilnahme verstanden werden können. Sie unterscheidet entsprechend zwischen Motiven, die tatsächlich vor der Kursteilnahme liegen und solchen, die rückblickend als Ergebnis der Teilnahme zu betrachten sind. Weiterhin fragt sie nach den Weiterbildungserfahrungen vor der Teilnahme, denn diese sieht sie ebenfalls als entscheidende Bedingung für tatsächliche Teilnahme. Sind förderliche und hinderliche Einflüsse vor der Teilnahme bekannt, so Kastner, können Überlegungen zur möglichen Förderung der Zugänge davon abgeleitet werden (vgl. ebd. S 172). Schließlich fragt sie ihre Interviewteilnehmer\*innen auch noch danach, wie die Anfangssituation erlebt wurde.

Zunächst stellt Kastner fest, dass einige Teilnehmende tatsächlich über klassische Öffentlichkeitsarbeit und durch Themenberichte in den Medien auf das Angebot aufmerksam wurden und dann selbstständig Kontakt aufgenommen haben:

*„(I): ,Und wissen Sie noch, wo Sie das gelesen haben?’*

*(T): ,Unten ist es irgendwo, im Schaufenster ist es drin gehängt, ein Zettel.’ (ebd. S. 173)*

Ein anderer Teilnehmer wurde über einen Zeitungsbericht angesprochen, obwohl dort die im Bereich der Alphabetisierungsarbeit und -forschung häufig als diskriminierend abgelehnte Zuschreibung „Analphabeten“ verwendet wurde. „Wichtiger als die stigmatisierende Zuweisung scheint für ihn die Information gewesen zu sein, dass er mit seinem Bildungsbedarf nicht alleine ist, sondern einer von vielen“ (ebd.).

Hat jemand noch nie an einem Weiterbildungskurs (speziell zum Thema Lesen und Schreiben) teilgenommen, fehlen innere Bilder von der eigenen Kursteilnahme. Dies kann ein Grund für bisherige Nicht-Teilnahme sein. Betroffene glauben dann auch häufig, der oder die einzige mit diesem Prob-

lem zu sein. Erfolgreich sind entsprechend insbesondere Reportagen im Fernsehen, die reale Basisbildungsteilnehmende zu Wort kommen lassen. Ein reales Vorbild ermöglicht „die Entwicklung der Vorstellung, ebenfalls an einem Kurs teilzunehmen“ (ebd. S. 174).

Auch bei den von Kastner befragten Teilnehmenden zeigt sich das Phänomen, dass viele lange gar nicht wussten, dass es Angebote für ihr persönliches Bildungsbedürfnis gibt:

*„Ich habe ja gar nicht gewusst, dass es das für Erwachsene so gibt, in dieser Form (...) sonst hätte ich das ja schon viel früher gemacht.“ (ebd. S. 176).*

*„Weil, wo es was, wo es überhaupt so etwas gibt. Weil ich habe, ich habe viel öfters im Radio oder was gehört von so Sachen, aber pff, wo du da hingehen musst und wie? Und das Problem, das habe ich ja, wo du da hingehen musst. Und das und da mag ich schon nicht mehr, weil das, das ist mir zu viel Arbeit nachher. Aber wenn mir einer sagen kann: Hörst, dort ist das. Dann gehe ich auch hin.“ (ebd. S. 199)*

*„...dass es die Möglichkeit GIBT heute überhaupt. Und leider ich habe sehr, sehr viele Bekannte (...), die auch Schwierigkeit haben mit Schreiben, Lesen und deutscher Sprache. (...) Und wissen selber nicht: Wo kann ich hingehen, wo kann ich fragen, wo kann ich mir Informationen holen?“ (ebd.)*

In allen Fällen bedurfte es des Zufalls, dass eine Vertrauensperson auf das Angebot des örtlichen Bildungsanbieters aufmerksam machte. Ist das Angebot durch einen früheren Kursbesuch bereits bekannt, erleichtert dies die Wiederaufnahme. Allerdings bedarf es auch dann in den meisten Fällen einer helfenden Hand bzw. einer aktiven Aufforderung oder Erinnerung durch helfende Personen. In einem Fall lädt die Bildungseinrichtung eine ehemalige Teilnehmende zu einem Evaluierungsgespräch ein. Dort erfährt sie, dass sie ihre Teilnahme wiederaufnehmen könnte. Der in der aktuellen Literatur häufig geforderte Zugangsweg, nämlich über Personen in Schnittstellenfunktionen, führte auch in Kastners Befragung einige Male zum Erfolg. Ansprechpartner oder Trainer\*innen in Beschäftigungsprojekten waren hier diejenigen, die auf das Lernangebot zum Lesen und Schreiben aufmerksam machten. Kastner betont, dass es hier „achtsamer Aufmerksamkeit und die wohlwollende Auseinandersetzung in der Begegnung“ (ebd. S. 179) bedarf, um den Basisbildungsbedarf zu erkennen und adäquat zu handeln. So wirkt der Arbeitsmarktservice (AMS)<sup>2</sup> etwa teilweise als Türöffner, aber häufig kann er seiner Rolle als potentielle Schnittstelle nicht gerecht werden: „Basisbildungseinrichtungen investieren zur Information und Sensibilisierung Ressourcen in die Vernetzungsarbeit mit den regionalen Geschäftsstellen des AMS; eine umfassende Verbreitung des Wissens um Basisbildungsangebote scheint jedoch ein langfristiges Unterfangen zu sein (...). Umso bedeutsamer sind die Kooperationspartner\*innen, die für den Arbeitsmarktservice arbeitsmarktpolitische Maßnahmen durchführen. Diese Einrichtungen und deren Trainer/innen bzw. Berater/innen sind wichtige Knotenpunkte des Netzwerks“ (ebd. S. 198).

---

<sup>2</sup> Kastner bezieht sich hier auf die Bedingungen in Österreich, es ist aber davon auszugehen, dass diese den Gegebenheiten in Deutschland in vielen Punkten ähnlich sind

Auch wenn Teilnehmende durch andere Personen eher zum Lernen „getragen“ wurden, stellt Kastner fest, „dass das Angebot mehrheitlich gerne und ohne Vorbehalte angenommen wird“ (ebd. S. 184).

Interessant ist, dass ein weiterer Bereich, der häufig als Kursmotivation vermutet wird, nämlich die eigenen Kinder, hier keine bzw. eine andere Rolle spielt als in der Regel angenommen: „Der Umstand, Mutter/Vater zu sein, taucht jedoch in den Episoden der befragten Teilnehmenden als Anlass oder Auslöser für die Entscheidung zur Teilnahme nicht auf. Und auch der Wunsch, dem eigenen Kind bzw. den eigenen Kindern beim (schulischen) Lernen behilflich sein zu können, begegnet nicht als (Teilnahme-)Motiv (...). Nicht der Wunsch, dem eigenen Kind bzw. den eigenen Kindern zu helfen, sondern das Erkennen des eigenen Bildungsbedarfs könnte motivierend wirken.“ (ebd. S. 185).

Die Anfangssituation wird in vielen Interviews als Herausforderung beschrieben. Die oft sehr heterogenen Gruppen (sowohl in Bezug auf Lernstand als auch in Bezug auf Herkunft) führen anfänglich zu dem Gefühl „fehl am Platz zu sein“. Auch werden die Teilnehmer\*innen in der Anfangssituation mit ihrem real werdenden Bildungsbedarf konfrontiert und müssen erstmals vor einer Gruppe ihre „Maske fallen lassen“ (vgl. ebd. S. 204 f.). Die meist sehr empathische und interessierte Art der Kursleitungen wurde dabei meist als entscheidende positive Unterstützung erlebt. Ein Angebot von Einzelbetreuung zu Anfang wird von den Gesprächspartnern Kastners als Türöffner genannt (vgl. Kastner S.206f).

Neben der Angst vorm Ungewissen, vorm Versagen oder fehl am Platz sein, ist die Anfangssituation aber auch geprägt von Erwartungen bezüglich des Kursnutzens:

*„Und dann war da schon die Erwartung, dass ich mir gedacht habe: Nein, ich möchte, dass äh dass ich mir, dass mir das beigebracht wird, dass ich es leichter habe dann beim Abschluss“ (ebd. S. 206).*

Diese Erwartungen sind scheinbar aber zunächst sehr global und es fällt schwer, schrittweise nachvollziehbare und konkrete Ziele zu formulieren. Der Erstberatung kommt entsprechend eine enorme Bedeutung zu, um individuellen Nutzen eines Angebots zu klären und ein Gefühl von Sicherheit entstehen zu lassen. Weiterhin betont Kastner, „dass die Entscheidung für eine Teilnahme eigenständig getroffen werden muss, d.h. das Angebot auch abgelehnt werden darf“ (ebd. S. 209).

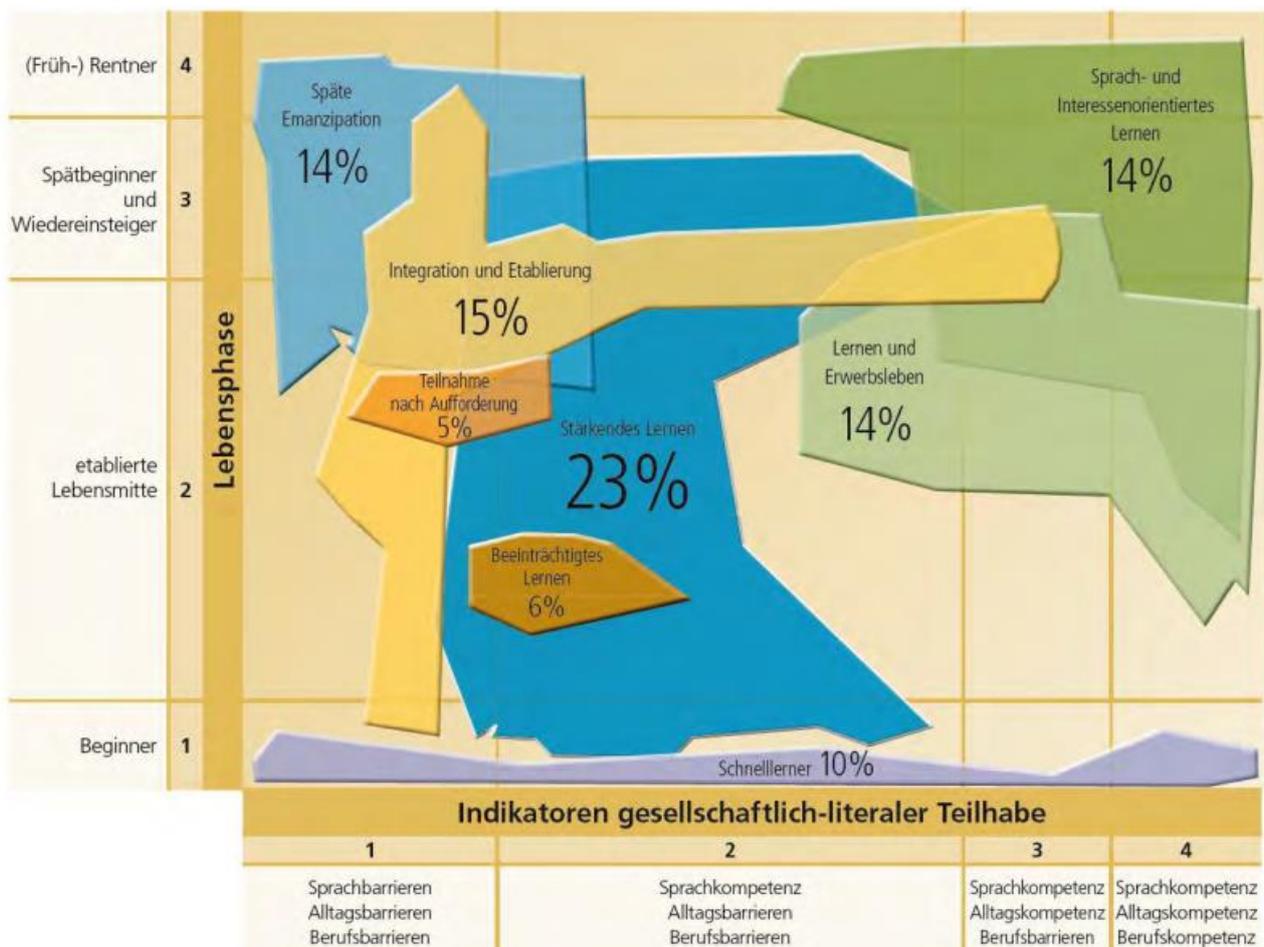
In Bezug auf die Frage nach erfolgreicher Ansprache bestätigt Kastners Untersuchung noch einmal die Wichtigkeit von Multiplikator\*innen und Schlüsselpersonen. Auch in den Antworten auf ihre Frage nach dem Erleben der Anfangssituation lassen sich Hinweise finden, die in verbesserte Marketingstrategien einfließen können. So hat etwa eine erfolgreiche Kursanmeldung immer dann stattgefunden, wenn die Adressat\*innen sich ein möglichst genaues Bild von der Situation vor Ort machen konnten. Sei es durch Radio- und Fernsehberichte oder im direkten Gespräch. Für eine erfolgreiche Marketingstrategie ist entsprechend zu überlegen, auf welchen Wegen solche positiven konkreten Bilder gezielt generiert werden können. Welche Rolle spielt das Audiovisuelle dabei? Es könnte außerdem geprüft werden, ob das enge Vertrauensverhältnis, das häufig mit der Kursleitung entsteht und von den Befragten immer wieder als sehr bedeutsam für die eigene Kursteilnahme beschrieben wird, bereits als „positives Bild“ für die Ansprache genutzt werden kann.

Weiterhin zeigen auch die Antworten in Kastners Studie, dass potentielle Adressat\*innen entgegen der landläufigen Meinung durchaus Veranstaltungshinweise in schriftlicher Form lesen. Kastner merkt hier an: „Wo genau im öffentlichen Raum und wie viele dieser ‚Zettel‘ mussten verteilt werden, damit ihr Blick ‚zufällig‘ darauf fallen konnte?“ (ebd.). Für eine zukünftig verbesserte Verbreitung der eigenen Informationsflyer könnte entsprechend eine Begehung des eigenen Stadtteils hilfreich sein, um zu klären, an welchen Orten diese Hinweise tatsächlich von der anvisierten Zielgruppe gelesen werden. Dazu können z.B. „schwarze Bretter“ in verschiedenen sozialen Einrichtungen, Gemeinden oder in Supermärkten gehören.

## 7 PAGES

Das Projekt Pages befragte Teilnehmende von Kursen nach Bildungsmotivationen und -barrieren, Lernvoraussetzungen, Abbruchmotiven, Kurserfahrungen, den Umgang mit dem eigenen Analphabetismus, den Umgang mit literalen Anforderungen in verschiedenen Teilhabebereichen und ihr Medienverhalten. Ziel war die Entwicklung von Teilnehmertypen in der Grundbildung. Mit deren Hilfe soll ein differenzierteres Verständnis von Motivlagen und Bildungsanliegen der Zielgruppe ermöglicht werden. Die Autoren definieren dann auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse acht „Teilnehmertypen“ der Grundbildung. Diese entwickeln sie anhand der beiden Achsen „Lebensphase“ und „Indikatoren gesellschaftlicher Teilhabe“:

Abbildung 2: Teilnehmertypen der Grundbildung



Quelle: Künzel et al. 2018, S. 61

Die Achse der Lebensphase ist nicht mit dem Lebensalter gleichzusetzen, sondern als eine Kombination aus Lern- und Lebensziele, dem Lebensalter und dem beruflichen Status (vgl. ebd. S. 58). Die horizontale Achse unterteilt das literale Kompetenzniveau einer Person und berücksichtigt dabei das (Nicht-)Vorhandensein von Sprach-, Alltags- und Berufskompetenz. Als kompetent wird jemand bezeichnet, „der eine aktuelle Handlungssituation auf der Basis der eigenen sprachlichen bzw. schriftsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten gestaltet“ (ebd. S. 59). Davon ausgehend versuchen die Autoren, für jeden Teilnehmertypus passende Ansprachestrategien vorzuschlagen (vgl. ebd.). Einen Überblick liefert die folgende Tabelle. Die sehr detaillierte Beschreibung der einzelnen Teilnehmertypen wurde für diesen Bericht gekürzt. In der Tabelle sind einige Gruppen grau hinterlegt, da sie für das Interesse dieser Literaturlauswertung weniger von Bedeutung sind. Da es in diesem Fall um die Ansprache von (noch) nicht Interessierten/nicht Informierten Adressaten geht, fallen jene heraus, die über die formalen Strukturen der Integrations- und Sprachkurse zugesteuert werden, ebenso wie jene, die durch das Jobcenter bereits zur Teilnahme verpflichtet wurden. Ebenfalls nicht weiter berücksichtigt wird hier die Gruppe „Beeinträchtigtcs Lernen“ da dieser Gruppe Menschen mit geistiger Behinderung zugeordnet wurden und diese in der Regel über entsprechende formale Strukturen in spezielle Kurse verwiesen werden.

Tabelle 2: Ansprachestrategien nach Teilnehmertypen

<b>Teilnehmer- typ</b>	<b>Motivation</b>	<b>Zugangshemmnisse</b>	<b>Ressourcen</b>	<b>Wie Bildungsinteresse we- cken?</b>	<b>Passende Lernformen/ -angebote?</b>
<i>Stärkendes Lernen</i>	Eigenständige Gestaltung des Alltags	Negative Erfahrungen während der Schulzeit Vorurteile über das Lernen von Erwachsenen Kurskosten Fehlendes Selbstbewusstsein (Lerneridentität) Familiäre Situation	Offen für variable Lernthematiken, Verfügbare Zeit, Begeisterungsfähigkeit für eigene Lernfortschritte, offen für Computergestütztes Lernen, Starkes Vertrauen in Dozent*in, mobiles Verhalten	Amtssituationen, Kostenlose Anzeigenblätter, Alltägliche Lebenswelt (Einkaufen, Arzt), Es werden konkrete (Lern-)biografische Fallbeispiele als Werbung gewünscht, Konkrete Anwendungssituationen als Motivationsaspekte, Erste Kontakte sensibel gestalten	Angebote den ganzen Tag möglich Feste Ansprechpartner Bekannte Räumlichkeiten 2-3 wöchentliche Termine
<i>Integration und Etablierung</i>	Etablierung in der deutschen Gesellschaft	Unsicherer Aufenthaltsstatus fehlende deutsche Sprachkenntnisse tw. traumatische Lebenserfahrungen	Anspruch aufgrund der Integrationskursverordnung offen für Computergestütztes Lernen Mediennutzung (TV)	Ansprache über Amtssituationen Muttersprachliche Informationen Einbindung relevanter Schlüsselfiguren und Einrichtungen	Bevorzugung von Vormittagsangeboten Sprach- und Berufskombinierte Lernkonzepte Einbindung sozialer Fachkräfte/Mentoren
<i>Späte Emanzipation</i>	Unabhängigkeit von privaten Helfern	Fehlende niedrigschwellige Kursangebote oder Kenntnisse dieser; Kosten/ Angst vor Kosten; Krankheiten (auch in der Familie); negative Selbstzuschreibungen; Durch Einbindung in Familie wenig Konfrontation mit Lernherausforderungen	Zeit Konkrete Lernanlässe Kenntnisse des Sozialraums Konstante Teilnahme Lernen zusammen mit Gleichgesinnten	Bildung im Sozialraum, Ansprache über Mundpropaganda, Anknüpfungspunkte in alltäglichen Lebenswelten suchen, Konkrete Lernanlässe der Frauen aufgreifen, Zusammenarbeit mit Schlüsselfiguren	Eher Vormittagsangebote, Feste Ansprechpartner*innen, Bekannte Räumlichkeiten, 2-3 Wochentermine, Außerschulische und außerhäusliche Austauschorte

Tabelle 2: Ansprachestrategien nach Teilnehmertypen

<b>Teilnehmer- typ</b>	<b>Motivation</b>	<b>Zugangshemmnisse</b>	<b>Ressourcen</b>	<b>Wie Bildungsinteresse we- cken?</b>	<b>Passende Lernformen/ -angebote?</b>
<i>Lernen und Erwerbsle- ben</i>	Berufliche Etablierung	Scham Erwerbstätigkeit wenig Zeit Kosten negative Schulerfahrungen keine passenden Kursange- bote tw schwierige Lebenslagen (z.B. Schulden, familiäre Be- lastungen)	Freiwilligkeit Medienkompetenz Interesse an Allgemeinbil- dung berufliches Verwertungs- interesse hohe Eigeninitiative Einsicht in den Nutzen von Bildung Bildungser- fahrungen Eigene Lernstrategien Mobilität	Arbeitsplatzbegleitend, Bildungsangebote mit anderen relevanten Themen verknüpfen (z.B. Computer Verträge kon- trollieren...), T-Werbung, Talkshows und Do- kumentarfilme, ALFA-Telefon, Einbindung lokaler Medien, Ein- bindung von Arbeitgebern	Eher Abendkurse Betriebliche Bildungsan- gebote 2-4 wöchentliche Termine Geschützte Lernsituation
<i>Sprach- und Interessen- orientiertes Lernen</i>	Kreative Entfaltung, linguisti- sches Inte- resse und soziale Kon- takte	Gesundheitliche Einschrän- kungen Pflege von Angehörigen zu niedriges bzw. nicht er- wachsenengerechtes Ni- veau keine berufliche Verwert- barkeit	Freiwilligkeit Lust am Lernen Interesse an persönlicher Weiterentwicklung ehrenamtliches Engage- ment/Einbindung in Sozi- alraum Zeit	Zertifizierte Abschlüsse/Urkun- den/Teilnahmenachweise TV/Radio/Zeitungen Einbindung lokaler Medien Vernetzte Ansprache mit ande- ren Einrichtungen im Sozial- raum	Gleichbleibende*r Do- zent*in Eher Abendkurses 1-2 wöchentliche Termine Wohnortnähe
<i>Schnelller- ner</i>	Aufbau ei- ner berufli- chen Lauf- bahn	Unsicher Aufenthaltsstatus fehlende deutsche Sprach- kenntnisse Vereinbarkeit Existenzsiche- rung/Kurs	Gesetzlicher Anspruch Zusteuern über Behör- den Lernerfahrungen berufliche Ziele Hohe Wertschätzung von Bildung	Amtssituationen Passende Modulare Angeboten	Intensivkurse Sprach- und Berufs-Aus- bildung kombiniert

Tabelle 2: Ansprachestrategien nach Teilnehmertypen

<b>Teilnehmer- typ</b>	<b>Motivation</b>	<b>Zugangshemmnisse</b>	<b>Ressourcen</b>	<b>Wie Bildungsinteresse we- cken?</b>	<b>Passende Lernformen/ -angebote?</b>
<i>Beeinträchtigt es Lernen</i>	Eigenständige Gestaltung des Alltags	Fühlen sich durch reguläres Kursangebot nicht angesprochen Langsames Lernen geringe Lernfortschritte	Wunsch nach eigenständiger Alltagsgestaltung Benennung konkreter alltäglicher Lernfelder Kurs als soziale Funktion Geduld und Zeit	Einbindung gesetzlicher Betreuer, Berater etc.	Kombinierte Angebote aus Lernen und Arbeiten Feste Ansprechpartner Vertraute Räumlichkeiten
<i>Teilnahme nach Aufforderung</i>	Keine explizite Lernmotivation	Sehen keinen Sinn in der Teilnahme Keine Lernmotivation (Zwang) Negative Erfahrungen in Kontakt mit formalen Institutionen	Möchten etwas Sinnvolles tun möchten Alltägliches eigenständiger gestalten können wollen eigenen Kindern ein Vorbild sein	Informieren, Aufklären, Transparenz in der Beratungssituation Freiwillige Teilnahme anbieten	Feste Ansprechpartner Gemütliche Räumlichkeiten

Tabelle: Rieckmann, Inhalt vgl. Künzel et al. 2018 S. 61 ff.

Viele Punkte der einzelnen Gruppen in Bezug auf „Bildungsinteresse wecken“ und „passende lernformen“ überschneiden sich und/oder gehören bereits seit langem zu allgemeiner Empfehlung für die Etablierung von Alphabetisierungskursen. Wie bereits andere vorher, weist auch das Projekt PAGES im Hinblick auf die Ansprache und Gewinnung neuer Teilnehmenden auf dezentrale, wohnortnahe Angebote und eine persönliche Ansprache durch Vertrauenspersonen hin. „Bürokratisch wirkende“ Organisationen oder Gebäude werden als hinderlich genannt (vgl. Künzel et al. 2018). Die Autoren weisen - wie bereits Egloff 20 Jahre zuvor - darauf hin, „dass viele Betroffene nicht einmal Kenntnis davon haben, dass es Alphabetisierungsangebote für Erwachsene überhaupt gibt.“ (ebd. S. 38).

Für die Frage des Marketings verdeutlicht auch das Projekt PAGES durch die vorgenommene Typisierung noch einmal, dass es sich in der Alphabetisierung und Grundbildung keineswegs um eine homogene Zielgruppe handelt. Entsprechend lässt sich auch auf dieser Basis die Empfehlung ableiten, vor der Erstellung von Materialien oder der Planung einer Ansprachestrategie sich selbst die Frage zu beantworten, welche Untergruppe im aktuellen Fall vorrangig erreicht werden soll. Interessant erscheint darüber hinaus der Hinweis auf zertifizierte Abschlüsse bzw. Teilnahme nachweise. Diese sind nach Erfahrung der Grundbildungszentren in Alphabetisierungskursen nicht weit verbreitet. Dies könnte einer falsch verstandenen Rücksichtnahme auf die Teilnehmenden geschuldet zu sein, will man sie doch häufig vor erneuten Versagenserfahrungen und -ängsten schützen. Für bestimmte teilzielgruppen könnte das In-Aussicht-stellen solcher Zertifikate aber auch motivierend wirken. Die Ergebnisse von Pape, dass in einigen Millieus Bildung nicht als Selbstzweck gesehen wird, sondern vorzeigbare Ergebnisse da sein müssen unterstreicht diese Vermutung.

## 5 Zusammenfassung und Empfehlungen

Über alle betrachteten Studien hinweg, lassen sich zunächst folgende Punkte zusammenfassen: Lerninteressen funktionaler Analphabeten lassen sich häufig aus Erlebnissen mit Behörden und Personen ableiten, in denen sie sich abhängig und hilflos fühlten. Ein Merkmal, welches die Zielgruppe verbindet scheinen vielfältige Negativerfahrungen in Elternhaus, Schule und anderen Bereichen zu sein und Motive der Lernenden können den vier Bereichen „Erwerbstätigkeit bzw. Erfahrungen mit der Arbeitslosigkeit, dem Wunsch nach Unabhängigkeit und Motivierung durch andere Personen“ zugeordnet werden (vgl. dazu auch Ludwig und Müller 2012).

In unserer Sichtung der ausgewählten Studien wird darüber hinaus zunächst noch einmal mehr als deutlich, dass es **die** Adressatengruppe nicht gibt. Die Typenbildung in einigen Arbeiten zeigt den Versuch eine Systematik zu entwickeln, wo Individuen maximal unterschiedlich sind. Zwar werden in der Realität aufgrund der geringen Kursgrößen selten ausschließlich beispielsweise Kurse für Frauen im Rentenalter angeboten, für die Planung von Angeboten und die Entwicklung von Informationsmaterial bzw. dessen Platzierung kann es aber hilfreich sein, sich vorab zu überlegen, welche Untergruppe vor allem angesprochen werden soll. Gegebenheiten vor Ort können dabei eine Rolle spielen (z.B. in welchem Stadtteil wird das Angebot stattfinden, zu welcher Uhrzeit, kann Kinderbetreuung angeboten werden?). Kategorien wie Alter oder Geschlecht könnten eine Rolle in Bezug

darauf spielen, welche Kursinhalte (z.B. Alltagstexte vs. Literarische Texte) oder Designs bevorzugt werden. In der Die Ergebnisse weisen aber auch darauf hin, dass die Entscheidung für oder gegen ein Lernangebot vermutlich weniger von den unterschiedlichen Lebensgeschichten als vielmehr von konkreten aktuellen Situationen wie arbeitend/arbeitslos/arbeitssuchend, kleine Kinder ja oder nein, abhängig ist.

Eine übergreifende Gemeinsamkeit von Personen mit geringer Literalität jedoch, die in allen Studien unter verschiedenen Begriffen auftaucht und die daher relevant für das Marketing erscheint, fassen Eulenberger et al. zusammen: „Der Adresslose lässt sich nicht einfach ‚ansprechen‘ – er wurde ja nie wirklich als einmalige Person gemeint!“ (Eulenberger et al. 2006a, S. 32). Die Lebensgeschichten der Interviewten zeichnen sich durchgängig durch Beziehungen aus, in denen sie als eigenständige Personen untergegangen sind und nicht ernst genommen wurden. Sowohl in den Herkunftsfamilien als auch im Laufe von Schulkarrieren und Ausbildungszeiten sowie später in den eigenen Partnerschaften sind die Beziehungen von Unsicherheiten fehlender Wertschätzung durch sich selbst und andere geprägt. In den Interviews aller hier vorgestellten Studien findet sich dieses Muster immer wieder. Diese Unsicherheit der eigenen Adresse, begründet auf den unterschiedlichen Negativerfahrungen erklärt die hohe Bedeutung, die in Ansprache, Motivation und Lernerfolg offenbar einzelnen Vertrauenspersonen zukommt. Der Bildungsanbieter muss deshalb im Rahmen eines erfolgreichen Marketings einerseits selbst eine verlässliche Adresse sein (z.B. über zuverlässige Erreichbarkeit fest zuständiger Personen) und andererseits die Interessierten als eigene Adresse mit individuellen Bedürfnissen, Anliegen und Erfahrungen ernst nehmen. Nur über den Einsatz von (Schlüssel-) Personen in der direkten Ansprache können gegenüber den Adressat\*innen verlässliche Beziehungen angeboten werden, die als Grundlage dafür zu verstehen sind, dass sich jemand mit entsprechender Vorgeschichte tatsächlich dazu entscheidet, als Erwachsener noch einmal einen Kurs zu besuchen.

So unterschiedlich die gewählten Begrifflichkeiten, Systematiken und Schwerpunkte der hier vorgestellten Studien sind, so kristallisieren sich doch ähnliche Grundlagen und Hinweise für weitere Empfehlungen bzgl. des Marketings heraus. Marketing beinhaltet dabei deutlich mehr, als bloße Werbung bzw. die Erstellung von Flyern. Auch die Analyse der Zielgruppe(n), die Angebotsstruktur und Gestaltung der Rahmenbedingungen sind relevante Teilbereiche. Im Folgenden werden zunächst kurz die eingangs gestellten Leitfragen mit den Ergebnissen der Literaturrecherche abgeglichen. Anschließend werden dann noch einmal für das Marketing im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung relevante Ergebnisse zusammengefasst.

- **Wie haben Teilnehmende vom Lernangebot erfahren?**

Lernangebote werden in den vorliegenden Studien in erster Linie über Personen erfolgreich weitergegeben sowohl über Mitarbeiter\*innen bei Jobcentern oder Arbeitsgelegenheiten, Familien und Kolleg\*innen. Dabei ist ein bestehendes Vertrauensverhältnis entscheidend. Aber manche Teilnehmer\*innen berichten auch, dass sie tatsächlich über klassische Wege des Marketings wie Zeitungsartikel oder Fernsehberichte auf das Lernangebot aufmerksam wurden.

- **Welche Gründe führen zu einem Abbruch oder einer Nicht-Aufnahme?**

Gründe für Abbrüche waren sowohl persönliche Lebensumstände, die einen Kursbesuch zeitlich nicht mehr zuließen, aber auch eine Konfliktsituation in Zusammenhang mit der klassischen Autorität und der Fremdbestimmtheit durch den Bildungsanbieter. Auch Unterforderung war ein Grund für einen Kursabbruch. Die befragten Teilnehmer\*innen berichteten aber, dass sie zu früheren Zeitpunkten von der Idee eines Kursbesuches wieder Abstand genommen haben, weil sie Angst davor hatten, ausgelacht zu werden. Sie befürchteten, alle im Kurs seien sicher weiter als sie selbst oder sie könnten als Erwachsene nichts mehr dazu lernen. Weiterhin gab es zu früheren Zeitpunkten noch keinen konkreten Anlass in ihrem Leben etwas zu ändern. Denn die fehlende Schriftsprachkompetenz wird nicht immer und in allen Lebensphasen gleich stark als Defizit empfunden.

• **Welche Umstände haben dazu geführt, dass jemand längerfristig ein Kursangebot wahrnimmt?**

Haben möglicherweise

- bestimmte Personen
  - die räumliche Gestaltung vor Ort
  - die Organisation des Anmeldeprozesses bzw. der Kurszuführung
  - die Informationsmöglichkeit vor Ort
  - die zeitliche Gestaltung von Sprechzeiten bzw. die Erreichbarkeit von Kontaktpersonen
  - die Unterstützung bei der Inanspruchnahme finanzieller Unterstützung zur Kursfinanzierung
- die Teilnahme positiv oder negativ beeinflusst?

Andere Personen spielen bei einer erfolgreichen Kursaufnahme fast immer eine entscheidende Rolle. Diese Personen können in ganz unterschiedlicher Beziehung zu den Adressat\*innen stehen. Entscheidend ist aber offenbar, dass es sich um ein intensives Vertrauensverhältnis handelt und sich die Person die Zeit nimmt, nicht nur eine Empfehlung auszusprechen, sondern auch bestehende Unsicherheiten mit zu bearbeiten, teilweise über einen langen Zeitraum immer wieder zu einem Kursbesuch zu ermutigen und eventuell sogar selbst zu einer ersten Beratung zu begleiten. Die räumliche Gestaltung als möglichen Einflussfaktor thematisieren die hier vorgestellten Studien nicht näher, aber in Bezug auf den weiteren Anmeldeprozess zeichnet sich ab, dass aufgrund hoher Berufstätigkeit auch Beratungszeiten in Nachmittags- und Abendstunden hilfreich sein könnten. Weiterhin sind explizite Informationen über den Anmeldeort wichtig. Das bedeutet, in einer Kursankündigung reicht es nicht, anzugeben, dass dieser Kurs an der Volkshochschule besucht werden kann, sondern die Informationen über den Raum, den Anmeldevorgang (z.B. durch ein Beratungsgespräch), den Namen des/der Berater\*in sollten im Idealfall mitgeliefert werden. Das eine Kursfinanzierung häufig durch verschiedene Stellen finanziell gefördert werden kann, ist den Adressat\*innen oftmals nicht bekannt und Unterstützung diesbezüglich kann sich positiv auf einen Kursbesuch auswirken. Eine deutlich sichtbare Information über die Möglichkeit einer solchen Unterstützung, könnte sich entsprechend positiv auswirken. Fehlende Unterstützung bzgl. möglicher Kostenübernahmen scheint in den untersuchten Fällen aber nur sehr selten der einzige Grund für eine Nicht-Teilnahme gewesen zu sein.

• **Werden Faktoren aus der Anfangssituation des Kursbesuchs genannt, die den Teilnehmenden unangenehm waren und die bei nicht erreichten Teilnehmer\*innen dazu geführt haben könnten, dass von einer Teilnahme Abstand genommen wurde?**

Die Ängste vor der ersten Kursstunde und vor Besuch einer Beratung (ausgelacht zu werden oder zu versagen) sind ein sehr starkes Hemmnis für die Teilnahme. Alle Maßnahmen, die helfen können, diese Bedenken zu mildern, sollten sich daher positiv auf die Nachfrage auswirken. Die Befürchtung, nicht in der „richtigen“ Gruppe zu landen ist ebenfalls groß. Transparenz über die Zusammensetzung der Gruppen erwies sich daher als hilfreich. Eine Beratung, die nicht ausreichend auf die individuelle Situation des Interessenten bzw. der Interessentin eingeht, sondern nur vom eigenen Angebot ausgehend berät, scheint abschreckende Wirkung zu haben.

Das Vorgehen und die Begrifflichkeiten der einzelnen Studien sind so unterschiedlich, dass sich eine Ergebnisdarstellung über einheitliche Kategorien nicht anbietet. Dennoch lassen sich innerhalb der verschiedenen Studien Gemeinsamkeiten finden, die im Folgenden den Überschriften „Informationen über das Kursangebot“, „Erstberatung“, „Positive Bilder“, „Schnittstellen und Schlüsselpersonen“, „Motive“ und „Kursstruktur“ zugeordnet werden.

### **Information über das Kursangebot**

Offenbar gelingt es Anbietern häufig nach wie vor nur schlecht, die Informationen über ihr Angebot überhaupt an die Zielgruppe zu bringen. Dies belegen die vielen Interviewaussagen in mehreren hier vorgestellten Studien dazu, dass man gar nicht gewusst habe, dass es überhaupt für Erwachsene Kurse zum Lesen- und Schreibenlernen gibt (vgl. die Abschnitte zu Egloff, Kastner und Pages). Wie sich gezeigt hat, hat sich an dieser Tatsache in den 20 Jahren, die zwischen Egloffs Studie und dem Projekt PAGES liegen, kaum etwas geändert. Auch in einer Umfrage des wbmonitors<sup>3</sup> zeigt das Ergebnis, dass Aspekte der Information, Beratung und Ansprache mit 43 % noch vor der zielgruppenspezifischen Gestaltung und Konzeption der Angebote (37%) und den Kosten (35 %) die größte Bedeutung bzgl. einer Kursteilnahme zukommt (vgl. Koscheck und Samray 2018). Eine neue Marketingstrategie sollte sich also zunächst intensiv mit der Frage auseinandersetzen, warum schon die grundlegende Information die Adressaten nicht erreicht. Hinweise hierzu könnten im Milieuansatz von Pape zu finden sein. Vermutlich aufgrund von fehlenden Ressourcen und Gewohnheit im Alltag, werden Lese- und Schreibkurse offenbar häufig nicht explizit anders beworben als der Rest der Angebote (z.B. Flyer, Homepage, Programmheft) Diese Informationen kommen nicht bei der Zielgruppe an, da dieser Informationsweg vermutlich in der Regel nicht ihrem Literacykonzept und den in ihren Milieus üblichen Wegen der Nutzung schriftlicher Informationen entspricht. Daher sollte hier gezielt nach anderen Wegen gesucht werden, die sich systematisch in die Ansprache integrieren lassen. Eine naheliegende Vermutung ist, dass darauf bisher nicht mehr Energie verwandt wurde, da davon ausgegangen wird, dass gering literalisierte Menschen ohnehin nicht selbst nach Kursangeboten suchen oder Flyer lesen, sondern über Multiplikatoren geschickt werden. Diese lesen dann eben das übliche Programmheft. Aber laut Leo Studie befindet sich der überwiegende Teil der Zielgruppe eher auf Alpha-Level 3, kann also durchaus einfache Sätze lesen und tut das laut Interviewauswertung aus. Aber sie lesen eben keine VHS-Programme, sondern z.B. die Aushänge am schwarzen Brett im Supermarkt, in der Gemeinde oder Anzeigen in regionalen „Umsonst-Zeitungen. Solche Orte und Literalitäten sollten daher in Ansprachestrategien gezielt

---

<sup>3</sup>Wbmonitor ist eine gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) bundesweit durchgeführte Online-Umfrage unter Weiterbildungsanbietern, die jährlich stattfindet.

eingebunden werden. Auch andere Medien zum Beispiel Podcasts oder Popup-Werbung auf geeigneten Websites können Möglichkeiten sein, die es im konkreten Fall zu prüfen gilt.

Kommt die Information über einen Kurs dennoch bei der Zielgruppe an, gelingt es dann offenbar immer wieder nur schlecht, die Art des Angebots deutlich zu machen:

*„Werner (65): Ich hab in der Zeitung von dem Kurs gelesen und konnte mir nichts darunter vorstellen. Da habe ich mit meiner Frau gesprochen und die sagt: Ach, das wird wahrscheinlich so für Ausländer sein.“ (Müller 2012, S. 119).*

Die Verwechslung von Lese- und Schreibkursen mit einem Deutschlernangebot scheint ein Problem zu sein, das sich nur schwer aus der Welt schaffen lässt. Da dieses Missverständnis direkt am Anfang entsteht, wenn jemand zum Beispiel per Flyer, Zeitung oder Radiobeitrag von einem Lernangebot erfährt, gibt es nicht die Möglichkeit, hier mit Beratung entgegenzuwirken. Denn eigentlich adressierte Personen schließen aufgrund ihrer falschen Vorstellungen, es handele sich bestimmt um einen Sprachkurs, eine Teilnahme für sich selbst direkt aus und informieren sich nicht weiter. Umso deutlicher muss diese Unterscheidung in der Erstsprache (egal ob Plakat, Zeitungsartikel, direkter Kontakt) kommuniziert werden.

Einige Interviewte berichten, sie hätten über das Radio vom Angebot erfahren (vgl. z.B. Pape 2018, S. 112). Das Radio ist vermutlich ein Medium, welches von der Zielgruppe häufig genutzt wird und im Vergleich dazu ein Weg, den die Volkshochschulen und Alphabetisierungsanbieter allgemein noch viel zu selten und unsystematisch nutzen. (vgl. dazu auch Egloff 1897, S. 163). Neben einem bezahlten Radiospot, der ja zunächst erst mal professionell produziert werden muss und daher eine Hürde für den Anbieter darstellen, bieten aber viele Lokalsender auch die Möglichkeit von Veranstaltungshinweisen oder man nutzt die Berichterstattung zum Beispiel im Rahmen des Weltalphabetisierungstages, um auf das eigene Angebot - und ganz wichtig: den Weg dorthin - aufmerksam zu machen.

Obwohl eine Werbung über persönliche Geschichten auch kritisch gesehen werden kann (vgl. Winkler 2018), scheinen Spots mit Identifikationscharakter am besten zu funktionieren und auch noch lange Zeit im Gedächtnis zu bleiben (vgl. Buddeberg & Veitz 2016).

Zu betonen bleibt noch, dass es bei dem Punkt „Informationen zum Kursangebot“ nicht ausreicht, darüber zu informieren, dass es so ein Angebot gibt, mindestens genauso wichtig ist eine möglichst konkrete Information darüber, was man tun muss, wann man wohin gehen muss, mit wem man sprechen muss, um an diesem Angebot teilzunehmen.

### **Erstberatung**

Da der erste Weg potentielle Teilnehmende nicht direkt in einen Kurs führt, sondern in den meisten Fällen zunächst in eine Beratung, sollte diese Stellschraube näher in den Blick genommen werden. Eine dem Kurs vorgeschaltete Beratung ist der Ort, an dem viele Ursachen für Nicht-Teilnahme, wie sie in den Studien benannt wurden, behoben werden können. Dies betrifft zum Beispiel falsche Vorstellungen von Ablauf und Art der Kurse, der Gruppenzusammensetzung, der Kosten usw. In der wbmonitor Umfrage wurde von den Weiterbildungseinrichtungen selbst allerdings darauf hingewiesen, dass bildungsferne Personengruppen Beratungsangebote im Haus häufig nicht eigenständig

aufsuchen und daher eine persönliche direkte Ansprache sowie Formen der aufsuchenden Weiterbildungsberatung als sinnvoll erachtet werden (vgl. Koscheck & Samray 2018). Die häufige Forderung nach aufsuchenden Angeboten im Sozialraum sollte sich entsprechend nicht nur auf Lernangebote selbst beschränken, sondern auch Beratungsangebote vor Ort miteinschließen. Solche Angebote werden aber nur von 4 % der Anbieter genannt, „was darauf hinweisen könnte, dass personal- und kostenintensive Geh-Strukturen unterentwickelt sind und entsprechende Konzepte bislang eher selten verfolgt werden“ (ebd. S. 27). Die Autoren fordern daher den „Einsatz mobiler Beratungsstellen in Wohnquartieren, Einkaufszentren oder auf Supermarktparkplätzen (...)“ sowie von „sogenannten *Milieubotschafter/-innen bzw. Brückenmenschen*, die der Zielgruppe sozial und kulturell nahestehen (Koscheck & Samray 2018, S. 27). Es ist zu prüfen, ob für solche Eingangsberatungen nicht auch systematisch ehemalige oder Langzeit-Kursteilnehmende gewonnen werden können. Bereits seit Egloffs Untersuchung ist bekannt, dass viele Teilnehmenden, wenn sie erst mal den Weg in den Kurs gefunden haben, über viele Jahre im Kurssystem verbleiben. Sie kennen dann Bildungsinstitution, Kursleitende und das System sehr gut und entwickeln sich teilweise sogar zu richtigen „pädagogischen Experten“ (vgl. Egloff 1997) in eigener Sache. Sie können als authentische Vorbilder zukünftigen Teilnehmenden Mut machen, den ersten Schritt zu tun.

Beratung und Diagnostik sind häufig keine getrennten Vorgänge, Beratungsbemühungen fokussieren sich häufig auf die passgenaue Zuordnung zum bestehenden Kursangebot und es werden nur wenig standardisierte praxistaugliche Einstufungs- oder Diagnoseinstrumente verwendet, da diese im Alphabetisierungsbereich aufgrund der geringen finanziellen Ressourcen keine Zusteuerungsfunktion hätten (vgl. Künzel et al. 2018). Auf Grundlage der Zusammenschau aller hier vorgestellten Untersuchungen mit ihren unterschiedlichen Herangehensweisen lässt sich die Empfehlung aussprechen, die Kursberatung von einer vorgeschalteten und am besten parallel zum Kurs fortgeführten individuellen Lernberatung zu trennen. Dies trägt der häufig fehlenden „Adressierung“ der Zielgruppe Rechnung, wie sie im Projekt PASS-alpha beschrieben wurde. Der Einsatz von standardisierter Diagnostik hilft, die eigenen Fähigkeiten besser einzuschätzen, realistische Lernziele zu setzen und auch Fortschritte wahrnehmbar zu machen.

### **Positive Bilder**

Ob man sich für die Teilnahme an einem Lernangebot entscheidet, hängt offenbar ganz entscheidend mit den Bildern zusammen, die man dazu im Kopf hat. Bei einigen der befragten Teilnehmenden schien die Realisierung einer Weiterbildungsbeteiligung außerhalb ihres Vorstellungsvermögens zu liegen, „d.h. es fehlte ihnen eine innere Repräsentation, das verinnerlichte Bild eigener Bildung und eigenen Lernen. Wer über solche inneren Bilder nicht verfügt, für die/den ist (Weiter-)Bildung in Form von Kursteilnahme kein allzu naheliegender Gedanke.“ (Kaster 2011, S. 210).

Es gilt daher über das Marketing positive Bilder vom Kurs und Lerngeschehen zu kreieren, die es den Adressat\*innen ermöglichen, sich selbst darin wiederzuerkennen. Konkrete Bilder können etwa über Radio- und Fernsehwerbung im Sinne von Identifikationsfiguren entstehen. Ein positives Beispiel bietet dazu etwa der Spot des Hessischen Kultusministeriums mit Unterstützung des Grundbildungszentrums Wiesbaden oder auch die Spots des Bundesbandes für Alphabetisierung und Grundbildung „Mein Weg in...“ (<https://youtu.be/73pCR-R-hmY> , <https://www.youtu.be/WRPNiu2I0Rs> ).

Die Entscheidung für einen Kurs wurde von vielen nicht spontan getroffen, sondern lange vor sich hergetragen, zwischenzeitlich wieder verworfen, sich auf jeden Fall sehr lange damit auseinandergesetzt (vgl. Scholz 2009). Viele haben negative Erinnerungen an frühere Lernsituationen. Die erste Stunde ist dann ein gravierendes Erlebnis und Ängste wie „Werde ich mitkommen?“ Oder „Sind die anderen vielleicht schon weiter? Werde ich mich blamieren oder ausgelacht werden?“ prägen die Vorstellungen vor Beginn und die fiktiven Bilder, die man dazu im Kopf hat, könnten eine tatsächliche Kursanmeldung hemmen oder fördern. Daher ist zu überlegen, ob sich über das Marketing konkret positive Bilder der ersten Stunde beeinflussen lassen. Auf jeden Fall sollten diese Befürchtungen bei der Planung des Marketings sehr ernst genommen und ins Marketing integriert werden. Hier können ebenfalls reale positiven Bilder hilfreich sein, indem zum Beispiel Bilder der Örtlichkeiten, des Beraters oder der Beraterin oder der Kursleitung angeboten werden. Auch die Möglichkeit, aktuelle oder ehemalige Teilnehmende kennenzulernen, sei es über Spots, Plakate und Flyer oder noch besser persönlich direkt in einem Erstberatungssetting, kann solchen negativen Bildern entgegenwirken. Die Vorstellung, man könne als Erwachsener ohnehin nichts mehr dazu lernen ist laut Interviewausagen in den hier untersuchten Studien ebenfalls weit verbreitet. Ansprache, egal ob persönlich durch Fernsehspot oder Flyer, kann auch diese Angs gut aufgreifen und konkrete Personen vorstellen, die selbst in fortgeschrittenem Alter noch einmal mit dem Lernen begonnen haben.

### **Schnittstellen und Schlüsselpersonen**

Bereits seit den 1990er Jahren haben Forschungen, die dem Milieuansatz folgen, erheblich zum Verstehen der Nicht- Beteiligung an Weiterbildung beigetragen (vgl. Bremer & Pape 2016): So „sind grundlegende Motivationsstrukturen und Erwartungen nach Milieus unterschiedlich und erfordern auch spezifische Strategien der Ansprache durch Weiterbildungsanbieter/innen“ (ebd. S.149).

Für bildungsungewohnte Milieus wurde bereits aufsuchende Bildungsarbeit gefordert: „Dabei spielen u.a. die Sozialraumorientierung und das Gewinnen von Schlüsselpersonen mit Nähe zu den Zielgruppen eine Rolle“ (Bremer & Pape 2016, S.149). Der Begriff „Raum“ sollte aber hier nicht verkürzt auf die reine Örtlichkeit bezogen werden. Es geht vielmehr um die Lebenslagen, Einstellungen und Bedürfnisse der Menschen, die bei einer Ansprache ernst genommen werden müssen: „Von den professionell pädagogisch Handelnden wird gefordert, die Adressatinnen und Adressaten nach ihren Interessen und Bedürfnissen zu fragen, statt eigene Bedarfsvorstellungen bzw. -vermutungen zu oktroyieren“ (Mania 2018, S. 53). Im Sinne des Milieuansatzes sollte entsprechend an vielen Stellen auch noch genauer überlegt werden, wer diese „Schlüsselpersonen mit Nähe zur Zielgruppe“ eigentlich sein könnten. Nur weil jemand in seinem Arbeitsalltag Kontakt mit der Zielgruppe hat, steht er oder sie dieser nämlich noch nicht unbedingt milieuspezifisch nahe. Entsprechend können Mitarbeiter des Jobcenters in der Regel vermutlich nicht als Schlüsselpersonen in diesem Sinne gesehen werden, sie sind milieuspezifisch betrachtet zu weit von der Zielgruppe entfernt sind. Eine Lernempfehlung von ihrer Seite hat daher voraussichtlich in vielen Fällen nicht die gewünschte Wirkung. Ähnliches gilt wahrscheinlich häufig auch für Ärzt\*innen, Lehrer\*innen oder Kontaktpersonen auf verschiedenen Ämtern<sup>4</sup>. Diese Gruppen haben also zwar den Kontakt zur Zielgruppe und können sie über Lernangebote informieren, wie in verschiedenen Arbeiten bereits herausgestellt wurde (vgl.

---

<sup>4</sup>Außer, sie entstammen ursprünglich selbst dem Milieu ihrer Kunden

z.B. Nienkemper, Eble & Grotlüschen 2018) ihnen fällt es aber aufgrund ihres milieuspezifisch anderen Habitus schwer, die Adressat\*innen tatsächlich zu einer Teilnahme zu motivieren. Als Ansatzpunkt für neue Ansprachewege sollte entsprechend geprüft werden, in welchen weiteren Gruppen Menschen als Schlüsselpersonen bzw. Multiplikator\*innen in Frage kommen könnten, die bezogen auf Milieu und Habitus der Zielgruppe näherstehen. Die im Projekt PASS alpha herausgestellten Fahrlehrer\*innen könnten eine solche Gruppe sein.

In Kastners Untersuchung führte die Ansprache durch Trainer\*innen oder Ansprechpersonen in Beschäftigungsprojekten häufig zum Erfolg. Beschäftigungsträger bieten insgesamt noch Potential für neue Wege der Ansprache und noch ungenutzte Schlüsselpersonen. Partner, die arbeitsmarktpolitische Maßnahmen durchführen, werden zwar teilweise schon in die Grundbildungsarbeit der Volkshochschulen integriert (vgl. z.B. Wölfle 2015). Es werden vor Ort Lese- und Schreibkurse angeboten und Mitarbeitende sensibilisiert. Aber Maßnahmeträger führen selbst auch weitere Kurse vor Ort durch (z.B. Gesundheits-, Sprach-, oder EDV-Kurse) und auch diese Trainer\*innen können weitere Vertrauens-/ bzw. Schnittstellenpersonen sein, die gezielt in eine Marketingstrategie eingebunden werden könnten.

Die Ergebnisse aus dieser Recherche haben gezeigt, dass es häufig nicht ausreicht, von einem Lernangebot (einmal) erfahren zu haben. Schlüssel- und Schnittstellenpersonen wie zum Beispiel Berater\*innen müssen häufig noch mehr tun, damit es letztendlich tatsächlich zu einem Kursbesuch kommt. Die direkte persönliche Ansprache muss wiederholt erfolgen, zum Beispiel über Rückrufe oder Evaluierungsgespräche. Das erfolgreiche Beispiel aus Kastners Studie, bei dem eine Teilnehmende bei einem Evaluierungsgespräch von weiteren Lernmöglichkeiten erfährt, zeigt eine konkrete Möglichkeit für Bildungsanbieter auf. Ein solches Vorgehen ist etwa auch denkbar im Anschluss an kostenfreie Angebote, um über die weiteren Möglichkeiten individuell zu beraten ohne direkt einen Bedarf zu unterstellen.

## **Motive**

Motive, sich für einen Alphabetisierungskurs anzumelden, sind zunächst vor allem auch in den hier vorgestellten Studien die bereits bekannten aktuellen Anlässe bzw. sogenannte „Schlüsselerlebnisse: Geburt oder Einschulung eines Kindes, Scheidung, Tod einer Helferperson und Erhalt des Arbeitsplatzes bzw. Verbesserung der Chancen auf einen Arbeitsplatz. Es wurde an anderer Stelle darauf hingewiesen, dass diese Schlüsselerlebnisse natürlich außerhalb des Einflussbereichs eines Kursanbieters sind. Aber Kampagnen zur Bewerbung von Kursen könnten sich an solche Knotenpunkte im Leben andocken. Neben den bereits vorgestellten Babylotsen könnten zum Beispiel auch Lesestartaktionen z.B. im Rahmen von U-Untersuchungen, Einschulungsveranstaltungen Job- oder Ausbildungsmessen geeignete Orte sein. Darüber hinaus könnten in der Ansprache (z.B. in Radiospots) solche Schlüsselerlebnisse explizit angesprochen werden: „Bisher hat es mich nicht gestört, dass ich nicht so gut lesen und schreiben kann, wie die meisten Menschen. Ich kam gut zurecht, aber dann passierte plötzlich das:...”

Bezüglich möglicher für das Marketing nutzbarer Motive ist eine Erkenntnis aus Papes Studie zu berücksichtigen: (Es) „(...) zeigt sich, dass die im Habitus angelegte Sinnsetzung bei der Anwendung von Schriftsprache bedeutsamer ist, als die ‚gemessene‘ Kompetenz (Pape 2018, S.115). Das bezieht sich sowohl auf höhere Kompetenz gepaart mit geringer Motivation als auch umgekehrt auf eine geringe Kompetenz gepaart mit einem hohen Interesse an anspruchsvoller bzw. „richtiger“ Literatur. Das

bedeutet, dass durch den Habitus teilweise geringe Kompetenzen kompensiert werden können. Jemand interessiert sich also trotz geringer Lesekompetenz für anspruchsvolle Literatur und kämpft sich durch (vgl. dazu auch Pape 2018b). Bei Ausschreibungen von Kursthemen oder Inhalten sollte dies unbedingt berücksichtigt werden. So sollten etwa auch für schwache Lerner\*innen anspruchsvolle Themen wie zum Beispiel das Schreiben ganzer Bücher oder Literaturkreise angeboten werden. Denn die inhaltliche Gestaltung von Kursangeboten ist in der Alphabetisierung immer auch Teil des Marketings.

Die Bedeutung der Lebensinteressen für die Kursaufnahme, wie sie das Projekt SYLBE herausgearbeitet hat, zeigt ebenfalls, dass diese bei der inhaltlichen Gestaltung der Kurse mehr berücksichtigt und dann auch in dazugehörigen Ankündigungen entsprechend beworben werden sollten. Aus der Wahrung der Lebensinteressen ergeben sich Handlungsprämissen die Voraussetzung für Handlung also auch Kursbesuch sind. Lernbegründungen sind emotional an Lebensinteressen gekoppelt. Häufig findet sich auf Flyern der Hinweis, dass man im Kurs lernt, Formulare besser auszufüllen oder Behördenbriefe besser zu verstehen. Diese Dinge sind zweifellos wichtig und es ist bestimmt unangenehm, wenn man dies nicht ausreichend beherrscht, ein persönliches Lebensinteresse ist das Ausfüllen von Formularen aber nicht. Konkrete Projekte, wie zum Beispiel ein Buch über das eigene Leben zu schreiben oder eine Zeitung „Für Menschen die nicht so gut Lesen und Schreiben können von Menschen, die nicht so gut Lesen und Schreiben können“ können dagegen schon eines sein.

Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe ist ein zentrales und tragendes Motiv für Lernprozesse (vgl. Bremer und Pape 2016, vgl. auch Ratzke & Scholz 2011). Eventuell lässt sich dies für die Bewerbung von Lernangeboten nutzen, indem auf das Gruppenerlebnis bzw. die Unterstützung in einer Gruppe explizit hingewiesen wird.

Wie Papes Analyse zeigt, ist in den Herkunftsmilieus der von ihr befragten Teilnehmer\*innen Bildung nicht zweckfrei, sondern sollte mit Erfolg gekoppelt sein. Diese Tatsache könnte möglicherweise auch im Marketing genutzt werden. So könnten etwa konkretere Teilziele der Kurse mit entsprechenden Abschlüssen oder Zwischenzertifikaten beworben werden. So wird in vielen Interviews auch deutlich, dass es den Teilnehmenden oft schwerfällt, selbst wahrnehmbare Lernziele zu formulieren. Diffus ist stattdessen von „besser lesen und schreiben können“ oder „danach mehr Chancen auf der Arbeit haben“ die Rede. Daher sollten konkrete (nachweisbare) Ziele ins Marketing aufgenommen werden (Was kann ich nach dem Kurs besser? Welchen Nutzen habe ich in meinem Leben davon (vgl. Kastner S. 206, 207)). Dies könnte wiederum dazu führen, dass es leichter fällt, positive innere Bilder dergestalt zu erschaffen, was die Teilnahme an einem Kurs für das eigene Leben eigentlich bringt.

### **Kursstruktur**

Sowohl aufgrund der HABIL-Ergebnisse in Bezug auf präferierte Kurs-Zeiten als auch im Hinblick auf das bekannte Ergebnis der leo.-Studie, dass ein großer Anteil der Zielgruppe berufstätig ist (vgl. z.B. Grotluschen 2016) sollte das Angebot von Abendkursen dringend erweitert werden. Eventuell müssen hierzu Angebote eine längere Zeit vorgehalten werden, ohne dass eine Mindestteilnehmerzahl erreicht ist, bis sich die Möglichkeit eines abendlichen Kursbesuchs herumgesprochen hat.

Weiterhin weisen die Ergebnisse darauf hin, dass für einige Adressaten das Angebot einer Einstiegsphase – zum Beispiel von fünf Terminen – in Einzelbetreuung hilfreich sein könnte. Ein solches Angebot nimmt sowohl den Hinweis auf die Adresslosigkeit vieler Betroffener auf, als auch die Angst vor der ersten Stunde und dem Vergleich mit anderen Teilnehmenden. In einer solchen Eingangsbetreuung könnte eine intensive Lernberatung stattfinden, die dabei hilft, eigene konkrete Lernziele zu erarbeiten.

Eng umrissene Terminangebote könnten dem gelegenheitsorientierten Typus nach Bauer et al. (vgl. Kapitel 4) entgegenkommen: Im Angebot von 10 Terminen zu sprechen könnte entsprechend weniger abschreckend und besser überschaubar wirken, als sich für ein ganzes Semester oder sogar zunächst auf unbegrenzte Zeit für einen Kurs anzumelden.

## 6 Fazit

Die vorgestellten Studien zeigen, dass es eine hohe Komplexität in Bezug auf die Lernbegründungen gibt. Allein das Nicht-Beherrschen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben ist kein ausreichender Anlass für einen Kursbesuch. Weiterhin sind lebensgeschichtlich erworbene Negativerfahrungen in Zusammenhang mit Schriftspracherwerb sehr stabil, die Abkehr von institutionellen Bildungseinrichtungen entsprechend ebenfalls.

Marketing beinhaltet mehr als Flyer, sondern häufig eine erweiterte vorausgehende Recherche, das Sprechen mit Personen vor Ort, zum Beispiel in Mehrgenerationenhäusern oder Vereinen. Dies erfordert natürlich ein erweitertes Maß an personellen Ressourcen, verspricht aber auch einen höheren Ertrag als ungezielte Werbung.

Insbesondere VHS müssen ausgetretene Pfade der Teilnehmeransprache in Bezug auf Alphabetisierung und Grundbildung verlassen, Neues ausprobieren. Betrifft alle Bereiche: Art von Printmedien, Verteilstrukturen (über wen), Informationsmedien und Kanäle, aber auch Angebotsstrukturen (Inhalte und Aufbau).

Speziell in der AuG genügt es nicht, einmal über die Existenz eines Angebotes zu informieren, hier muss Marketing noch viel weitergehen, mehrere Kanäle gleichzeitig nutzen, z.B. Einbindung von Beratung vor Ort, immer wieder nachhaken, Begleitung mitdenken.

Gemeinsamkeit von Studien: Schwierigkeit, konkrete Ziele mit dem Lesen und Schreiben zu verbinden, deshalb muss Teilhabeerweiterungen explizit gemacht werden.

Die Motive für einen Kursbesuch sind je nach Alter und Lebensabschnitt verschieden. Den meisten Lernbegründungen ist gemeinsam, dass es um eine Verbesserung oder Sicherung der sozialen Teilhabe geht.

So geht es bei Erwerbstätigen oft um Verbesserung und Sicherung der beruflichen Optionen. Eigene Kinder können eine entscheidende Motivation sein: entweder, weil mit dem Schulbeginn die eigenen Defizite noch bewusster werden, oder weil der/die Lernende sich in die Lage versetzen möchte, in der Erziehung selbst besser zu fördern. Auch besteht teilweise die Befürchtung, von den eigenen Kindern weniger ernst genommen zu werden, wenn diese die Schwäche der/des Erziehungsberechtigten bemerken.

Emanzipation und größere Unabhängigkeit von anderen Menschen ist ein weiteres, häufig genanntes Motiv. Älteren Personen geht es häufig neben höherer Selbstständigkeit um nachholende Gerechtigkeit.

Welche Lernbegründungen und Motivationslagen lassen sich für das Kursmarketing und die Ansprache der Adressat\*innen nutzen?

Prinzipiell lassen sich alle genannten Lernbegründungen und Motivationslagen für das Marketing nutzen. Insgesamt scheint die Frage nach den Lernbegründungen für die Gewinnung neuer Teilnehmer\*innen aber gar nicht die entscheidende Komponente zu sein. Viel wichtiger sind offenbar Informationen: Information darüber, dass es überhaupt solche Kurse gibt, wie man dort hinkommt, was man dort genau macht, dass man dort nicht ausgelacht wird etc. Ob jemand diese Informationen

hat, spielt vermutlich eine größere Rolle für die tatsächliche Kursteilnahme als einzelne Motive. All diese Informationen lassen sich in eine Marketingstrategie einbeziehen.

Weiterhin weisen die Ergebnisse darauf hin, dass es ebenfalls große Bedeutung hat, von wem potenzielle Kursteilnehmer\*innen diese Informationen erhalten. Milieunähe und ein Vertrauensverhältnis können dabei ausschlaggebend sein.

## 7 Literatur

Bauer, Ullrich; Bittlingmeyer, Uwe H.; Drucks, Stephan; Gerdes, Jürgen; Hastaoglu, Tubs, Osipov, Igor; Quenzel, Gudrun; Sahral, Diana & Tuncer, Hidayet (2010): Zwischenbericht: Die Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. Projektverbund „Chancen erarbeiten“, Universität Essen-Duisburg. Online unter: [www.chancen.erarbeiten.de](http://www.chancen.erarbeiten.de) (letzter Zugriff 5.8.2020).

Buddeberg, Klaus & Veitz, Sophie (2016): Informationskampagnen und ihre Bekanntheit unter Erwachsenen. In: Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus & Grotlüschen, Anke (Hrsg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen, S. 163-178. Münster und New York: Waxman.

Döbert-Nauert, Marion (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Deutscher Volkshochschulverband e.V. Bonn/Frankfurt a.M.

Drucks, Stephan; Linthorst, Katrin, Osipov, Igor & Zimmermann, Sarah (2010): Zwischenbericht: Lernerinnen und Lerner an Volkshochschulen in Hamburg und Bremen von 1996-2009. Tabellarische Auswertung von 1459 Beratungsprotokollen. Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten Projekt-Verbund „Chancen Erarbeiten“. Universität Duisburg-Essen. Online verfügbar unter: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/6\\_vhs\\_bericht](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/6_vhs_bericht) (letzter Zugriff 15.08.2020).

Egloff, Birte & Grotlüschen, Anke (Hrsg.) (2011): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Verbleibstudie. Münster u.a.: Waxmann

Eulenberger, Jörg; Gintzel, Ullrich; Hannisch, Katrin; Jensen, Peter; Schneider, Johanna; Stange, Doreen & Wagner, Harald (2006a) PASS alpha. Pro Alphabetisierung - Wege in Sachsen. Herausforderung Analphabetismus. Alphabetisierung funktionaler Analphabeten in Sachsen. 2. Zwischenbericht. Herausgegeben von der Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung an der Ev. Hochschule für Soziale Arbeit Dresden. Online verfügbar unter: <https://www.ehs-dresden.de/forschung/ehs-apfe/forschungsprojekte/abgeschlossene-projekte/pass-pro-alphabetisierung-in-sachsen/> (letzter Zugriff 05.08.2020)

Eulenberger, Jörg; Gintzel, Ullrich; Hannisch, Katrin; Jensen, Peter; Schneider, Johanna; Stange, Doreen & Wagner, Harald (2006b) PASS alpha. Pro Alphabetisierung - Wege in Sachsen. Herausforderung Analphabetismus. Alphabetisierung funktionaler Analphabeten in Sachsen. Abschlussbericht. Herausgegeben von der Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung an der Ev. Hochschule für Soziale Arbeit Dresden. Online verfügbar unter: [https://www.ehs-dresden.de/fileadmin/FORSCHUNG/apfe-Forschung/Pass-Alpha\\_Koalpa/pass\\_alpha\\_abschlussbericht\\_06-11-24.pdf](https://www.ehs-dresden.de/fileadmin/FORSCHUNG/apfe-Forschung/Pass-Alpha_Koalpa/pass_alpha_abschlussbericht_06-11-24.pdf) (letzter Zugriff 25.08.2020).

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York.

Grotlüschen, Anke (2016): Zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland, In: Löffler, Cordula & Korfkam, Jens (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. S. 100-111. Münster & New York: Waxmann

Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lianne; Stammer, Christopher (2019): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre, Hamburg.

Kastner, Monika (2011): Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potential von Basisbildung. Löcker: Wien

Koscheck, Stefan & Samray, David (2018): Strategien zur Qualifizierung Bildungsferner aus Anbieter-sicht. In: BWP 1/2018, S. 25-29

Künzel, Klaus; Meese, Andreas; Mokeeva, Nadja & Schwarz, Sabine (2018): Projektbericht (eingehende Darstellung)des Projektes „Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung“ (PAGES)der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln Online unter: [http://37.61.203.42/materialbibliothek/download/abschlussbericht-beteiligungsforderung\\_\[...\].pdf?idx=04a76e8359a3d0dacbb1eebbae1ca64d](http://37.61.203.42/materialbibliothek/download/abschlussbericht-beteiligungsforderung_[...].pdf?idx=04a76e8359a3d0dacbb1eebbae1ca64d) (22.07.2020)

Ludwig, Joachim (2010): Die Welt im Kurs- Zum Verhältnis von Exklusion und Lernprozessen in der Alphabetisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 3/2010, S. 255-263.

Ludwig, Joachim & Müller, Katja (2012): Forschungsstand zu Alphabetisierung und Grundbildung. In: Müller, Joachim (Hrsg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik, S. 43-66. Bielefeld: Bertelsmann Verlags GmbH.

Ludwig, Joachim; Müller, Katja; Schramm, Christin & Woitzick, Julia (o.J.): Zwischenbericht Lernforschung. Online verfügbar unter: <https://www.sylbe.de/Lernforschung.html> (letzter Zugriff 06.08.2020)

Ludwig, Joachim; Müller, Katja; Schramm, Christin & Schwarz, Doreen (o.J. 2): SYLBE. Systematische Perspektiven auf Lernbarrieren und Lernberatung in der Erwachsenenalphabetisierung. Poster Projektergebnisse. Online verfügbar unter: [https://www.sylbe.de/docs/Projekt%20SYLBE\\_Poster%20A0.pdf](https://www.sylbe.de/docs/Projekt%20SYLBE_Poster%20A0.pdf) (letzter Zugriff 06.08.2020)

Müller, Katja (2012): Lernforschung – Lernbegründungstypen bei Alphakurs-Teilnehmenden. In: Ludwig, Joachim (Hrsg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik, 67-135. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co KG

Mania, Ewelina (2018): Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner“ Gruppen in sozialraumorientierter Forschungsperspektive. Bielefeld: wbv.

Nienkemper, Barbara; Eble, Lukas & Grotlüschen, Anke (2018): Orte der Erreichbarkeit. Ein Beitrag aus der Forschung. In: Alfa-Forum Sommer 2018/ Nr. 93, S.22-26.

Oswald M.-L. & Müller, H.-M- (1982): Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart

Pape, Nathalie (2018): Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Munster und New York: Waxmann

Pape, Nathalie (2018b): Teilnehmende gewinnen – Perspektiven im Anschluss an eine aktuelle Dissertationsstudie. In: Alfa-Forum Somme 2018/Nr. 93, S. 40-43.

Ratzke, Kerstin & Scholz, Achim (Hrsg.) (2011): „Alphabetisierung – Beratung – Chancen“. Abschlussbericht zu einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt.

Scholz, Achim (2009): Die erste Stunde – Zwischen Angst und Aufbruch. In: Alfa-Forum 72/2009

Werner, Julia (2018): Erfolgsrezepte aus der Praxis. In: Alfa-Forum Sommer 2018/Nr. 93, S. 12-7

Wibke Rieckmann; Buddeberg, Klaus; Grotluschen, Anke (Hrsg.) (2016): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Münster.

Winkler, Gisela (2018): Fragwürdige Öffentlichkeitsarbeit. In: Alfa Forum Sommer 2018/Nr.93: Kursformen und werbung: Wie gewinne ich mehr Teilnehmende. S. 9-11

Wölfle, Liliya (2015): Besonderheiten bei der Zusammenarbeit mit Beschäftigungsträgern. In: Basic – Basisbildung für Arbeit, soziale Integration und Chancen. Projektergebnisse und Empfehlungen zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung. S. 78-82. Herausgegeben von der Volkshochschule Frankfurt am Main.

Kontakt:

Autorin der Literaturlauswertung:

Dr. Carola Rieckmann, VHS Frankfurt, [carola.riECKmann.vhs@stadt-frankfurt.de](mailto:carola.riECKmann.vhs@stadt-frankfurt.de), 069-212-75698

Projektleitung:

Dr. Arijana Neumann, VHS Frankfurt, [arijana.neumann.vhs@stadt-frankfurt.de](mailto:arijana.neumann.vhs@stadt-frankfurt.de), 069-212/73766



[CC BY](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Diese Lizenz erlaubt Dritten, ein Werk zu verbreiten, zu remixen, zu verbessern und darauf aufzubauen, auch kommerziell, solange der Urheber des Originals genannt wird.