

DER EUROPÄISCHE SOZIALFONDS IN
BADEN-WÜRTTEMBERG IN DER
FÖRDERPERIODE 2014-2020

INVESTITIONEN IN WACHSTUM UND
BESCHÄFTIGUNG

EVALUATIONSBERICHT ZUM
ESF-PROGRAMM ALPHABETISIERUNG
UND GRUNDBILDUNG



Chancen fördern

Chancen fördern



Chancen fördern

Chancen fördern

Chancen fördern

Chancen fördern



Chancen fördern



Chancen fördern
EUROPÄISCHER SOZIALFONDS
IN BADEN-WÜRTTEMBERG
www.esf-bw.de



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR SOZIALES UND INTEGRATION



EUROPÄISCHE UNION



Evaluationsbericht: ESF-Programm Alphabetisierung und Grundbildung

im Rahmen der Evaluierung des Operationellen Programms des Europäischen Sozialfonds in Baden-Württemberg 2014–2020

im Auftrag des Ministeriums für Soziales und Integration

Fassung vom 24.01.2019

Ansprechpartner:

Gerald Engasser (Referatsleiter)

Telefon: 0711 123-3614

E-Mail: ESF@sm.bwl.de

Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg

Referat 63

Else-Josenhans-Str. 6

70173 Stuttgart

ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH

Weinsbergstr. 190

50825 Köln

Autor: Georg Kalvelage



Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	4
2	Funktionaler Analphabetismus	5
2.1	Begriffsdefinition und Verbreitung	5
2.2	Soziostrukturelle Merkmale funktionaler Analphabeten	6
2.3	Weiterbildungsangebote	7
3	Methodisches Vorgehen.....	8
3.1	Methoden und Daten	8
3.2	Programmlogik.....	9
4	Ergebnisse auf den Analyseebenen.....	13
4.1	Ressourcen / Input.....	13
4.2	Aktivitäten / Maßnahmen	14
4.3	Output	22
4.4	Ergebnisse und Wirkungen	29
5	Fazit	32
6	Literatur	35

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Altersverteilung.....	25
Tabelle 1: Teilnehmer/innenstruktur	23

Wichtige Abkürzungen

ESF	Europäischer Sozialfonds
OP	Operationelles Programm
UE	Unterrichtseinheit (45. Min)



1 Einleitung

Das Operationelle Programm (OP) des Landes Baden-Württemberg für den Europäischen Sozialfonds 2014-2020 (ESF) sieht unter anderem die „Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit von Erwerbstätigen und mittelständischer Wirtschaft“ (spezifisches Ziel A5.1) vor (SM 2014). Ein Bestandteil der Förderung sind Kurse zur Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen ohne oder nach Schulabschluss, die Defizite beim Lesen und Schreiben aufweisen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Förderung von un- und angelernten Erwerbstätigen. Die Kurse wurden als Projektförderung von insgesamt zehn Volkshochschulen und privaten Weiterbildungsanbietern im Zeitraum von 2015 bis 2018 durchgeführt.

Der vorliegende Bericht fasst die Ergebnisse der Evaluierung zusammen. Nach einer einleitenden Begriffsdefinition und Einordnung des sog. „funktionalen Analphabetismus“ (Kapitel 2) werden das methodische Vorgehen und die der Evaluation zugrundeliegende Programmlogik beschrieben (Kapitel 3). Anschließend werden die zentralen Evaluationsergebnisse auf den zuvor definierten Analyseebenen „Ressourcen / Inputs“, „Aktivitäten / Maßnahmen“, „Output“ und „Ergebnisse und Wirkungen“ vorgestellt (Kapitel 4). Der Bericht schließt mit einem übergreifenden Fazit (Kapitel 5).



2 Funktionaler Analphabetismus

Das Problem nicht ausreichender Lese- und Schreibkompetenzen in Teilen der Bevölkerung wird in Deutschland seit den 1970er Jahren diskutiert. Strukturelle Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt sorgten für einen Rückgang der Arbeitsplätze im primären Sektor und veränderten die Arbeitswelt dahingehend, dass Lese- und Schreibkompetenzen unabdingbar wurden. Dass Illiteralität ein relevantes, gesamtgesellschaftliches Problem darstellt, wird in der deutschen Öffentlichkeit allerdings erst seit wenigen Jahren wahrgenommen. Mit der leo.-Level-One Studie (Grotluschen/Riekman 2012) und der Teilnahme Deutschlands an dem von der OECD initialisierten *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) (Rammstedt 2013) konnte die Auseinandersetzung mit der defizitären Lese- und Schreibkompetenz in Deutschland auf eine empirische Basis gelegt werden.

2.1 Begriffsdefinition und Verbreitung

In den genannten Studien werden wichtige Begriffsdefinitionen und Abgrenzungen vorgenommen. Mit der Entwicklung einer vierstufigen Skala in der Level-One Studie, den sog. Alpha-Levels, kann das Phänomen der Illiteralität differenzierter betrachtet werden:

Alpha-Level 1 („Buchstabenebene“): Es werden einzelne Buchstaben erkannt und geschrieben, die Wortebene wird beim Lesen und Schreiben jedoch nicht erreicht.

Alpha-Level 2 („Wortebene“): Davon wird beim Unterschreiten der Satzebene gesprochen, d.h. eine Person kann zwar einzelne Wörter lesen oder schreiben, jedoch keine ganzen Sätze.

Alpha-Level 3 („Satzebene“): Eine Person kann zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben, scheitert jedoch an (auch kürzeren) zusammenhängenden Texten und vermeidet sie deshalb.

Alpha-Level 4 („fehlerhaftes Schreiben auf Textebene“): Personen auf diesem Alpha-Level können bei Verwendung eines alltäglichen Wortschatzes lesen und schreiben. Texte können zwar sinnerfassend gelesen werden, die Rechtschreibung weist aber noch viele Fehler auf.

Während mehr als 4 % (2,3 Millionen) der erwerbsfähigen Bevölkerung als Analphabeten im engeren Sinne bezeichnet werden können (Alpha-Level 1-2), **betrifft der funktionale Analphabetismus mehr als 14 % der erwerbsfähigen Bevölkerung und somit 7,5 Millionen Menschen in Deutschland (Alpha-Level 1-3)**. Bei weiteren 25 % der erwerbsfähigen Bevölkerung (13 Millionen Menschen) zeigt sich trotz gebräuchlichen Wortschatzes fehlerhaftes Schreiben, dies betrifft vor allem die Rechtschreibung (Alpha-Level 4). Auf Basis der Level-One Studie schätzt der baden-württembergische Landtag in einer Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport, dass 14 % und somit 800.000 Personen im erwerbsfähigen Alter in Baden-Württemberg funktionale Analphabeten sind (Landtag von Baden-Württemberg 2015: 2). Die Schätzung des Volkshochschulverbands auf Basis derselben Studie geht von etwa einer Million funktionaler Analphabeten in Baden-Württemberg aus (Landtag von Baden-Württemberg 2015: 3).



Der – nicht unumstrittene, da defizitorientierte und potentiell stigmatisierende, aber zur strategischen Interessenartikulation notwendige – Begriff des funktionalen Analphabetismus zielt auf das Verhältnis von Schriftsprache und den Minimalanforderungen in einer Gesellschaft ab:

„**Funktionaler Analphabetismus** ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.“ (Grotlüschen/Riekmann 2012: 17)

2.2 Soziostrukturelle Merkmale funktionaler Analphabeten

Analysiert man die Verteilung funktionaler Analphabeten (Alpha 1-3) und von Personen mit fehlerhafter Schreibung (Alpha 4) nach gängigen soziostrukturellen Merkmalen, wird deutlich, dass es sich um eine **sehr heterogene Gruppe** handelt (Grotlüschen/Riekmann 2012). Männer sind sowohl unter den funktionalen Analphabeten (60,3 % vs. 39,7 %) als auch unter den Personen mit fehlerhafter Schreibung (56 % vs. 44 %) häufiger vertreten als Frauen. Mit 32,6 % ist der größte Teil der funktionalen Analphabeten zwischen 50 und 64 Jahren alt. Der Anteil der 40- bis 49-Jährigen beträgt 27 %, der Anteil der 30- bis 39-Jährigen 21 % und etwa 20 % gehören zur Altersgruppe der 18- bis 29-Jährigen. In Bezug auf das fehlerhafte Schreiben ist die Verteilung nach Altersgruppen annähernd gleich verteilt. **Mehr als die Hälfte der funktionalen Analphabeten (58 %) hat Deutsch als Erstsprache erlernt.**¹ Die Forschung zeigt, dass die mündliche Sprachfähigkeit jedoch nur teilweise mit Schriftsprachkompetenz einhergeht.

Deutliche Unterschiede zeigen sich in Abhängigkeit des höchsten Bildungsabschlusses. Unter denjenigen, die keinen Schulabschluss besitzen, wird mehr als jede/r zweite (59 %) zu den funktionalen Analphabeten gezählt. Gut ein weiteres Viertel (27,2 %) in dieser Gruppe weist fehlerhaftes Schreiben auf. In der Gruppe der Personen mit einem niedrigen Bildungsabschluss ist knapp ein Viertel (23,1 %) von funktionalem Analphabetismus betroffen. Ein weiteres Drittel (35,5 %) schreibt trotz gebräuchlichem Wortschatz fehlerhaft. Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben treten darüber hinaus aber auch im mittleren (8,5 % resp. 25,0 %) und hohen (5,7 % resp. 17,6 %) Bildungssegment auf. In Bezug auf die letztgenannten Gruppen ist jedoch zu berücksichtigen, dass es sich mitunter um ausländische Abschlüsse von nichtdeutschen Muttersprachlern handelt.

Lediglich rund jede/r zweite funktionale Analphabet/in (56,1 %) besitzt einen Berufsabschluss. Unter den Personen mit fehlerhaftem Schreiben liegt der Anteil mit knapp drei Vierteln (74,3 %) bereits deutlich höher. Die Gründe hierfür sind vielfältig: Es ist davon auszugehen, dass ein Teil nach Beendigung der Schulausbildung direkt in ungelernete Erwerbsarbeit eintritt oder bei der Ausbildungsplatzsuche scheitert. Möglich ist zudem, dass der Anteil vorzeitig gelöster Ausbildungsverhältnisse unter funktionalen Analphabeten höher liegt als bei der Vergleichsgruppe der übrigen Auszubildenden. Trotz häufig fehlender oder niedriger schulischer und beruflicher Aus-

¹ Weitere 3,1 Millionen (42 %) haben eine andere Sprache als Erstsprache erlernt. In der berücksichtigten Stichprobe sind ausschließlich Personen enthalten, die die deutsche Sprache mündlich soweit beherrschen, dass sie einer Befragung und einem Kompetenztest folgen können. Würde man auch Zugewanderte ohne mündliche Deutschkenntnisse hinzuziehen und innerhalb dieser Gruppe proportional oder auch überproportional viele funktionale Analphabeten vorfinden, müssten diese Personen der Zahl von 7,5 Millionen noch einmal hinzugezählt werden (Grotlüschen/Riekman 2012: 28).



bildung sind **von funktionalem Analphabetismus betroffene Personen mehrheitlich erwerbstätig (56,9 %)**. In der Gruppe der Personen mit fehlerhaftem Schreiben sind rund zwei Drittel (64,5 %) erwerbstätig. Sie üben dabei häufig Tätigkeiten aus, für die Lese- und Schreibkompetenzen nur eine untergeordnete Rolle spielen (Grotlüschen/Riekman 2012: 19 ff.).

Die Ursachen für funktionalen Analphabetismus sind dabei nicht auf wenige isolierte Faktoren zurückzuführen. Individuelle sowie strukturelle Ursachen bedingen und verstärken sich gegenseitig. Auf individueller Ebene ist der Ausgangspunkt von defizitären Lese- und Schreibkompetenzen vor allem das „Aufwachsen in sozioökonomischer Unsicherheit innerhalb eines familiären Rahmens, der sich durch ein geringes Maß sozialen und kulturellen Kapitals auszeichnet“ (Nickel 2014: 7).

2.3 Weiterbildungsangebote

Die Forschung zu funktionalem Analphabetismus in Deutschland leitet aus den bisherigen Ergebnissen häufig eine wichtige Rolle von passgenauen Weiterbildungsformaten ab (u.a. Grotlüschen/Riekman 2012 und Rammstedt 2013). Weiterbildungsangebote für funktionale Analphabeten und Personen mit fehlerhaftem Schreiben – häufig zusammen mit anderen Inhalten (z. B. Grundrechenarten, Umgang mit Alltagselektronik, Soft Skills etc.) auch als „Grundbildung“ bezeichnet – erreichen bis dato jedoch nicht die gesamte Zielgruppe. Von den eingangs erwähnten 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland besuchen jährlich nur zwischen 10.500 und 20.000 einen Alphabetisierungskurs (Nickel 2014: 8). Der Volkshochschulverband Baden-Württemberg schätzt, dass nur 0,1 % der Betroffenen in Baden-Württemberg erreicht werden (Landtag von Baden-Württemberg 2015: 2).

Dies kann unter anderem auf die übergreifende Struktur von Weiterbildung in Deutschland zurückgeführt werden, die häufig im betrieblichen Kontext stattfindet und oftmals eine anspruchsvolle Beschäftigung voraussetzt (Hubert/Wolf 2007). Die PIAAC-Forschung zeigt, dass in Deutschland die Personengruppe mit den niedrigsten Kompetenzniveaus die vergleichsweise geringste Teilnahmequote an formaler Weiterbildung aufweist (Rammstedt 2013: 19). Funktionale Analphabeten arbeiten zudem überproportional häufig als Un- und Angelernte in Branchen, die am wenigsten in Weiterbildung investieren (Grotlüschen/Riekman 2012: 145 ff.). Dies betrifft unter anderem das Bau- und Gastgewerbe, das verarbeitende Gewerbe, das Handwerk und verschiedene Dienstleistungen mit niedrigem Anforderungsniveau. Da die Betroffenen zudem häufig schlechte Erfahrungen mit (schulischer) Bildung besitzen und soziale Stigmatisierung fürchten, müssen Grundbildungsangebote vor allem durch eine niedrige Hemmschwelle charakterisiert sein (Sauter 2018).



3 Methodisches Vorgehen

Die Evaluierung des ESF-Programms zu Alphabetisierung und Grundbildung erfolgte begleitend und untersuchte die Förderung von der Implementation, über die Umsetzung bis zu den Ergebnissen. Die Grundlage bilden der Bewertungsplan und die dort formulierten forschungsleitenden Fragen (SM 2015: 34 ff.). Die bereichsübergreifenden Grundsätze wurden – den Vorgaben des Bewertungsplans folgend – integrativ berücksichtigt. Die herangezogenen Methoden und Datenquellen werden in Kapitel 3.1 näher beschrieben. Das Vorgehen der Evaluierung strukturiert sich anhand der in Kapitel 3.2 dargestellten Programmlogik. Diese wurde auf Basis einer umfangreichen Dokumentenanalyse (u. a. OP, Bewertungsplan, Förderaufruf, Fachliteratur, Projektanträge) erstellt und durch Angaben aus Experteninterviews und Teilnahmen an Projekttürgersitzungen ergäntzt.

3.1 Methoden und Daten

Im Rahmen der Evaluierung wurden vor allem qualitative Methoden genutzt. Grund hierfür ist einerseits der – gemessen an Fördervolumen und Anzahl der beteiligten Zuwendungsempfänger und geförderten Teilnehmer/innen – vergleichsweise geringe Umfang des zu evaluierenden Förderprogramms. Die Verwendung quantitativer Erhebungen und entsprechender statistischer Auswertungen war unter Berücksichtigung des potenziellen Rücklaufs wenig vielversprechend. Zudem zeigte sich bereits früh im Evaluierungsprozess die starke Heterogenität der verfolgten Projektansätze und -umsetzungsstände. Folglich wurde der Fokus insbesondere auf die Durchführung zweier vertiefender Fallstudien gelegt.

Dem Bericht liegen folgende Analyseschritte und die damit verbundenen Daten zugrunde:

- Analyse der **Projektanträge** und **Sachberichte**: Initial wurden alle bewilligten Projektanträge gesichtet und mithilfe einer qualitativen Textanalyse kategoriengestützt ausgewertet. Diese Analyse wurde im weiteren Verlauf um die für das Jahr 2016 eingereichten Sachberichte erweitert. Die Dokumentenanalyse bildete unter anderem die Grundlage für die Auswahl der Fallstudienprojekte und die Ausarbeitung von Interviewleitfäden.
- Durchführung **zweier explorativer Experteninterviews**: Es wurde jeweils ein Experteninterview mit einem/r Programmverantwortlichen im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport und einem/r Vertreter/in der im Rahmen des Programms geförderten landesweiten Fachstelle für Grundbildung und Alphabetisierung geführt. Die Interviews wurden elektronisch aufgezeichnet, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Das Ziel bestand darin, einen tieferen Einblick in das Förderprogramm zu erhalten und forschungsleitende Hypothesen zu generieren. Die Ergebnisse flossen vor allem in die Entwicklung der Programmlogik ein.
- Analyse der **Monitoringdaten**: Mithilfe der Monitoringdaten können teilnehmer- und projektbezogene Auswertungen durchgeführt werden. Die Daten wurden vor allem zur Bewertung des Umsetzungsstandes und zur Analyse der Teilnehmendenstruktur herangezogen. Sie bildeten außerdem die Basis für die Befragung der Teilnehmer/innen. Stichtag für die Teilnehmendendaten (Report 2204) ist der 01.11.2018. Stichtag für die Projektdaten (Report 2194) ist der 14.11.2018.
- **Durchführung einer standardisierten Teilnehmendenbefragung**: Von August bis Oktober 2018 wurden insgesamt 21 standardisierte Interviews mit ehemaligen Teilnehmenden ge-



führt. Die Befragung umfasste zehn Fragen, die in einem Telefongespräch von zehn bis 15 Minuten evaluiert wurden. Insgesamt lagen für 186 Teilnehmende Telefonnummern vor, von denen sich jedoch bereits 64 als ungültig herausstellten. In acht Fällen wurde die Teilnahme an der Befragung verweigert und weitere fünf Teilnehmende waren aufgrund sprachlicher Defizite nicht in der Lage, an der kurzen Befragung teilzunehmen. Die Teilnehmenden der realisierten Interviews stammten aus vier unterschiedlichen Projekten und waren zum Großteil zu Beginn der Kurse erwerbstätig (18 erwerbstätig und 3 nicht-erwerbstätig). Es konnten deutlich mehr Interviews mit männlichen Teilnehmenden realisiert werden (14 Männer und 7 Frauen). Die Ergebnisse der Kurzbefragung sind aufgrund der dargestellten Verzerrungen nicht repräsentativ. Als Ergänzung der vertiefenden Fallstudien bilden sie aber näherungsweise die Perspektive der Teilnehmenden ab.

- Durchführung einer **standardisierten Projektträgerbefragung**: In der Anfang 2017 durchgeführten übergreifenden ESF-Trägerbefragung in Baden-Württemberg wurden u. a. programmspezifische Fragen gestellt. Von den insgesamt elf Projektträgern nahmen neun an der Befragung teil. Die Ergebnisse erlauben einen Einblick in die Umsetzung und damit verbundene Schwierigkeiten. Darüber hinaus führte das zuständige Fachreferat in Abstimmung mit der Evaluierung im Juli 2017 eine Abfrage zur Handhabung der Teilnehmereintritte und -austritte durch. Für alle Projektträger liegen die entsprechenden Angaben vor.
- Durchführung von **zwei Fallstudien**: Mithilfe von Fallstudien lassen sich u. a. Informationen über Gelingensbedingungen und Herausforderungen bei der Umsetzung von Fördermaßnahmen gewinnen. Im August und September 2018 wurden zwei Fallstudien bei beteiligten Projektträgern durchgeführt. Die Auswahl erfolgte auf Basis der zuvor beschriebenen Grundlagen und berücksichtigte vor allem die institutionelle und regionale Einbettung sowie die bestehenden Erfahrungen mit arbeitsplatzbezogenen Grundbildungsangeboten. Es wurden ca. 30- bis 90-minütige qualitative Interviews mit den jeweils an der Umsetzung beteiligten Projektleitungen (zwei Interviews), einer Auswahl von Dozenten/innen (sieben Befragte in drei Interviews) und Unternehmensvertretern/innen (vier Befragte in drei Interviews) an einer Volkshochschule und bei einem privaten Weiterbildungsanbieter geführt. Mit Ausnahme einer/s Unternehmensvertreter/in wurden alle Interviews vor Ort geführt. Alle Interviews wurden elektronisch aufgezeichnet, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

3.2 Programmlogik

Auf Grundlage der in Kapitel 3.1 beschriebenen Daten wurde in Anlehnung an das Logikmodell der W.K. Kellogg Foundation (2004) ein theoretisches Modell entwickelt, welches die Programmlogik der Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse darstellt. Die Kategorien für die Darstellung der Programmlogik sind die für die Förderung bereitgestellten „Ressourcen/Inputs“, die im Zentrum der Durchführung stehenden „Aktivitäten/Maßnahmen“, die hierdurch unmittelbar induzierten „Outputs“, die bei der adressierten Fördergruppe identifizierbaren „Outcomes“ sowie die strukturellen und über die Zielgruppe hinausgehenden Veränderungen („Impact“), zu denen die Förderung beitragen kann. Im Folgenden wird die Programmlogik näher erläutert.

Für die Förderung der Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse standen über den Zeitraum von drei Jahren insgesamt etwa 2 Mio. Euro zur Verfügung, davon etwa 1 Mio. Euro ESF-Mittel (*Ressourcen/Inputs*). Eine Förderung war auf zwei Wegen möglich: Zum einen konnten Bewerbun-



gen um eine Projektförderung für die **Durchführung von Kursen zur Alphabetisierung und Grundbildung** eingereicht werden. 50 % des Finanzbedarfs mussten aus Eigenmitteln des Projektträgers erbracht werden (Kofinanzierung), die verbleibenden 50 % wurden als Zuschuss aus ESF-Mitteln gewährt. Die Kofinanzierung konnte auch durch unbare Leistungen – wie z.B. durch Personal- und Sachkosten – erbracht werden. Neben der Förderung von Kursen war die Einrichtung einer **landesweiten Fachstelle** vorgesehen. Diese wurde ebenfalls zu 50 % aus ESF-Mitteln bezuschusst. Die Fachstelle wurde durch Abordnung einer Lehrerstelle aus dem sog. Lehrerprogramm im Rahmen der Weiterbildungskonzeption² in Baden-Württemberg kofinanziert.

Das ESF-Förderprogramm wird im Kontext der nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016 bis 2026 (sog. „AlphaDekade“) umgesetzt.³ Auf Basis der in Kapitel 2 beschriebenen Befunde wollen Bund, Länder und weitere Partner im Rahmen der AlphaDekade das Grundbildungsangebot ausbauen und die Schreibfähigkeiten von Erwachsenen in Deutschland verbessern. Zu diesem Zweck werden aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) seit 2012 u. a. Kurse zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung gefördert. In Bezug auf die Zielsetzung und den verfolgten Ansatz (Arbeitsplatzorientierung) überschneiden sich BMBF- und ESF-Förderung. Eine tatsächliche finanzielle Konkurrenz besteht jedoch nicht. Es handelt sich eher um eine finanzielle Verbreiterung des Angebots für das Land Baden-Württemberg. Mit BMBF-Mitteln wurde vor der Implementierung des ESF-Programms nur ein Projektträger in Baden-Württemberg gefördert. Dieser Träger erhielt als einziger zusätzliche Mittel aus dem ESF-Programm, um das Kursangebot weiter auszubauen.

Unter Einsatz des finanziellen Inputs sollten auf Ebene der *Aktivitäten/Maßnahmen* vor allem Kurse zur Alphabetisierung und Grundbildung von funktionalen Analphabeten durchgeführt werden. Der Förderaufruf (SM/KM 2015) überließ die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung dieser Kurse weitgehend den Projektträgern. Pro Semester konnten zwei Kurse mit je 80 Unterrichtseinheiten (UE; 1 UE = 45 Min.) durchgeführt werden. Ein Kurs konnte alternativ auch als Intensivkurs während der Ferien- oder Urlaubszeit angeboten werden. Die **Mindestteilnehmerzahl pro Kurs betrug drei bis fünf Teilnehmende**, um auch kleine Kurse mit individueller Betreuung zu ermöglichen. Eine ergänzende sozialpädagogische Betreuung, welche die Teilnehmenden bei der Bewältigung individueller Alltagsprobleme unterstützt, konnte aus den zur Verfügung gestellten Mitteln finanziert werden. Kosten für die aufsuchende Beratung, *blended learning*-Angebote und Weiterqualifizierungen für die eingesetzten Dozenten/innen waren ebenfalls inbegriffen. Die Aktivitäten der Fachstelle sollten sich vor allem auf die Koordinierung und Beratung der Projektträger sowie Vernetzungs- und Öffentlichkeitsarbeiten konzentrieren.

Obgleich die Orientierung an den Bedarfen der Teilnehmenden eine Grundvoraussetzung für Grund- und Weiterbildungsförderung darstellt, wurde ihr organisatorisch und inhaltlich eine besondere Rolle beigemessen. Ausgehend von den auch in Kapitel 2 dargestellten Befunden (hoher Anteil erwerbstätiger funktionaler Analphabeten mit geringer Weiterbildungsbeteiligung) wurde

² Nähere Informationen unter https://www.km-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/zzz_pdf/kp_infoblatt_lehrerprogramm_Okt_2015.pdf (Abruf: 19.12.18).

³ Das Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung ist unter https://www.alphadekade.de/files/01_Grundsatzpapier%20zur%20Nationalen%20Dekade%20Alphabetisierung%20und%20Grundbildung_final.pdf abrufbar (Abruf: 19.12.2018).



ein konkreter Arbeitsplatzbezug angestrebt. Organisatorisch bedeutet dies u. a. eine **räumliche und zeitliche Orientierung an der Arbeitsstelle**. Idealerweise sollten die Kurse am oder in unmittelbarer Nähe zum Arbeitsort stattfinden und auf die Arbeitszeiten der Beschäftigten abgestimmt sein. Inhaltlich sollten die Kurse im Sinne anwendungsorientierten Lernens nach Möglichkeit auch die **spezifischen Anforderungen am Arbeitsplatz**, z. B. durch Aufgreifen von Vokabular, Sicherheitsvorschriften oder Arbeitsmitteln, berücksichtigen. Die Durchführung betriebsspezifischer Kurse war möglich und sollte ein Mittel darstellen, um das Kursangebot über die Arbeitgeber an die einzelnen Teilnehmenden heranzutragen.

Die Hauptzielgruppe (*Outputs*) der Kurse bestand aus **un- und angelernten Erwerbstätigen**, die von funktionalem Analphabetismus betroffen waren oder Schwächen in der Grundbildung aufwiesen. Aufgrund des angestrebten Arbeitsplatzbezugs (inkl. Ansprache über die Arbeitgeber) war die Förderung Langzeitarbeitsloser nur in geringerem Umfang vorgesehen. Mit Ausnahme der Fokussierung auf Erwerbstätige wurden keine weiteren Einschränkungen vorgenommen. Es wurde kein Zielwert bezüglich der Teilnehmer/innenanzahl festgelegt. Der Förderaufruf wies im Hinblick auf die zu adressierende Zielgruppe zusätzlich auf zwei Umstände hin: Zum ersten bestehe bei **Personen mit Migrationshintergrund ein vergleichsweise höherer Aufholbedarf** in der Grundbildung, insbesondere in der ersten Generation. Zum zweiten sollte sich das Kursangebot nicht auf Analphabeten im engeren Sinne (Alpha-Levels 1 und 2) beschränken. **Die Förderung von Personen mit Problemen auf der Satzebene (Alpha-Level 3) und mit fehlerhaftem Schreiben (Alpha-Level 4) war explizit auch vorgesehen.**

Unmittelbare Ziele der geförderten Maßnahmen (*Outcomes*) sind die **Verbesserung der Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeiten sowie die Steigerung des Grundbildungsniveaus**. In Abhängigkeit des individuellen und beruflichen Hintergrunds sollen außerdem Grundkenntnisse in anderen Bereichen, z. B. Mathematik und Anwendung von EDV-Systemen, vermittelt werden. Mithin sollen die Teilnehmer/innen einen **Lernerfolg** erzielen und eine Qualifizierung erlangen. Eine solche Qualifizierung kann beispielsweise über die Erreichung eines höheren Sprachniveaus (z. B. anhand des Europäischen Referenzrahmens) oder über eine qualifizierte Teilnahmebescheinigung nachgewiesen werden. Gemäß der Vorgabe des im Operationellen Programm für den ESF in Baden-Württemberg definierten unmittelbaren Ergebnisindikators sollen 98 % aller erwerbstätigen Teilnehmer/innen im spezifischen Ziel A5.1 eine solche Qualifizierung erlangen (SM 2014: 33). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass das spezifische Ziel A5.1 aus verschiedenen Förderprogrammen besteht, die sich an unterschiedliche Zielgruppen richten. Eine Variation in Bezug auf die Erreichung des Zielwerts ist somit zu erwarten.

Auf der *Impact*-Ebene wird schließlich der langfristige Beitrag der Förderung zu strukturellen Zielen betrachtet. Mittels der Verbesserung der Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeiten soll **die gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht bzw. verbessert** werden. Dies beinhaltet explizit die **Verbesserung der Arbeitsmarktsituation** und die **Möglichkeit beruflichen Aufstiegs**. Bestehende Hemmschwellen zur Teilnahme an Weiterbildungsangeboten sollen abgebaut und die Teilnehmer/innen im Hinblick auf das sog. lebenslange Lernen sensibilisiert werden. Letzteres beinhaltet implizit auch die Vermittlung von Lernkompetenzen, d. h. von Fähigkeiten und Techniken für erfolgreiches (selbstständiges) Lernen. Durch die Förderung sollen zudem Beiträge zur Erreichung der bereichsübergreifenden Grundsätze (Querschnittsziele) im ESF geleistet werden. Hierzu zählen vor allem die Förderung von Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung sowie die



Gleichstellung der Geschlechter. Von eher nachgeordneter Relevanz ist die Förderung der ökologischen Nachhaltigkeit und des Umweltschutzes.



4 Ergebnisse auf den Analyseebenen

4.1 Ressourcen / Input

In der Kategorie der Ressourcen bzw. des Inputs werden nachfolgend der finanzielle Umsetzungsstand und die Rahmenbedingungen der Förderung beschrieben. Grundsätzlich wird in Projekte, die Kurse mit Teilnehmerbezug umsetzen, und die Fachstelle unterschieden.

Kurse zur Alphabetisierung und Grundbildung wurden von September 2015 bis August 2018 von zehn verschiedenen Projektträgern durchgeführt. Kursanbieter waren sieben Volkshochschulen und drei private Weiterbildungsanbieter. Diese Projekte wurden unter allen zum Aufruf von März 2015 eingereichten Anträgen ausgewählt. Ursprünglich wurde die Durchführung noch an zwei weiteren Standorten bewilligt. Diese beiden Projekte wurden letztlich jedoch nicht durchgeführt. Laut Datenstand vom 14.11.2018 wurden insgesamt rd. 1,4 Mio. Euro Gesamtmittel bewilligt, davon rd. 640.000 Euro ESF-Mittel.⁴ Die Kofinanzierung erfolgte vor allem aus privaten Mitteln. Einige Volkshochschulen brachten zusätzlich sonstige öffentliche Mittel (z. B. aus staatlicher Grundfinanzierung) ein. Im Durchschnitt wurden je Projekt rd. 64.000 Euro ESF-Mittel für den dreijährigen Zeitraum bewilligt. Die Spannweite der bewilligten Mittel ist groß. Sie reicht von rd. 10.000 Euro für das kleinste Projekt bis zu rd. 237.000 Euro für das größte Projekt. Auffällig ist, dass die drei privaten Weiterbildungsanbieter im Mittel deutlich mehr ESF-Mittel beantragten als die sieben Volkshochschulen (insgesamt rd. 375.000 Euro < 59 % aller bewilligten ESF-Mittel). In Summe wurden bis Mitte November rd. 77 % aller bewilligten Mittel ausgezahlt (rd. 494.000 Euro ESF-Mittel). Da die Projekte zum Stichtag noch keine Schlussverwendungsnachweise eingereicht hatten bzw. diese noch nicht bearbeitet waren, ist davon auszugehen, dass die Summe der ausgezahlten Mittel noch steigt.

Die laut Förderaufruf vorgesehene programmübergreifende Fachstelle wurde zunächst unter Trägerschaft des Volkshochschulverbands Baden-Württemberg umgesetzt und durch die Abordnung von zwei Lehrerstellen kofinanziert. Ende 2016 wechselte die Trägerschaft zu einem Weiterbildungsanbieter, der zusätzlich auch Kurse im Rahmen des Programms durchführt(e). Im Zuge dessen wurde die Kofinanzierung auf eine Lehrerstelle reduziert. Nach Auslaufen der Kursförderung im Jahr 2018 wurde die Fachstelle bis Ende des Jahres 2020 verlängert, um weiterhin Vernetzungs- und Öffentlichkeitsarbeit leisten zu können. Bis Ende Oktober 2018 wurden insgesamt rd. 525.000 Euro Gesamtmittel bewilligt, davon rd. 339.000 Euro ESF-Mittel. Für den Zeitraum ab November 2018 bis Ende 2020 wurden rd. 541.000 Euro bewilligt (260.000 Euro ESF-Mittel). Die Aufgaben der Fachstelle werden in Kapitel 4.2 näher beschrieben.

Die förderrechtliche Ausgestaltung wurde durch die Projektträger häufig als schwierig verständlich und kompliziert umzusetzen kritisiert. Dies betrifft vor allem die umfangreiche Antragstellung (inkl. der Kofinanzierungsbestimmungen) und die (auch finanzielle) Abwicklung (inkl. der Erfassung von Teilnehmendendaten). Obgleich die Projektträger und die jeweils verantwortlichen Personen teils langjährige Erfahrung mit verschiedenen Förderinstrumenten besitzen, wirkten die hohen Anforderungen teilweise abschreckend. Konkret wurde unter anderem kritisiert, dass die

⁴ Eigene Berechnung auf Basis des Finanzdatenreports 2194 (Stand: 14.11.2018). Alle Berechnungen zur finanziellen Verteilung beruhen auf dieser Datenbasis, sofern nicht anders angegeben.



Umsetzung insbesondere bei Vorhaben mit kleinem finanziellem Umfang unverhältnismäßige Aufwände verursache und Mitarbeiter/innen explizit geschult werden müssten. Für kleinere Projekte – wie sie beispielsweise in eher dünn besiedelten Gebieten mit weniger potenziellen Teilnehmer/innen durchgeführt werden – besteht die Gefahr, dass eine Kosten-Nutzen-Abwägung mitunter gegen eine erneute Antragstellung ausfällt.

Zu erwähnen ist, dass die zuvor skizzierte Kritik weit überwiegend auf den regulatorischen Rahmen der ESF-Förderung zurückzuführen ist und dementsprechend nur bedingt durch die programmverantwortliche Stelle beeinflusst werden kann. Die mit der EU-Strukturfondsförderung einhergehenden Anforderungen setzen einen europaweit gleichen Rahmen. Die Europäische Kommission ist dabei bemüht, den rechtlichen Rahmen für die Förderperiode ab 2021 zu vereinfachen.⁵ Mit dem gegebenen Rechtsrahmen ist die adressatengerechte Vermittlung der Förder Voraussetzung und die Unterstützung im Projektverlauf sehr wichtig. Insbesondere bei der (finanziellen) Abwicklung war die Fachstelle aus Sicht der Projektträger dabei sehr hilfreich.

In der Gesamtschau zeigt sich, dass die für das ESF-Programm zur Verfügung stehenden Mittel durch die Projektträger gut ausgeschöpft wurden. Der finanzielle Umfang der Projekte variiert dabei teilweise deutlich. Die Summe der bewilligten Mittel reduzierte sich für einige – insbesondere kleinere Projekte – teilweise im Projektverlauf. Die im ESF-Kontext häufig geäußerte Kritik, dass die administrative Umsetzung im Vergleich zu anderen Förderinstrumenten sehr aufwendig ist, gilt vor allem für diese eher kleinen Projekte. Sieht man von der teilweise unterschätzten administrativen Umsetzung ab, gab es auf Basis der vorliegenden Daten keine größeren finanziellen Schwierigkeiten beim Mittelabfluss.

4.2 Aktivitäten / Maßnahmen

Im Anschluss an die Darstellung der verfügbaren Ressourcen werden nachfolgend die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung der Kurse (*Maßnahmen*) und die Tätigkeit der Fachstelle (*Aktivitäten*) beschrieben. Mit Ausnahme der in Kapitel 3.2 beschriebenen Vorgaben (im Wesentlichen: Arbeitsplatzbezug, mindestens drei Teilnehmer/innen pro Kurs, zwei Kurse pro Semester a 80 UE) besaßen die Projektträger große Handlungsspielräume. Diese grundsätzliche Freiheit wurden durch die Projektträger als sehr positiv bewertet und spiegelt sich in teilweise sehr unterschiedlichen Kursmodellen und -angeboten wider.

Alle Projektträger konnten dabei auf umfangreiche Erfahrungen in der Durchführung von Sprach- und Weiterbildungskursen aufbauen. Individuelle Unternehmenskurse für Un- und Angelernte waren aber mehrheitlich zuvor nicht durchgeführt worden. Dies zeigt auch die übergreifende Trägerbefragung: Bei den sieben Trägern, die eine Angabe zur Konzeption der Kurse machten, wurden die Kurse in drei Fällen vollständig und in drei weiteren Fällen teilweise neu konzipiert. In einem Fall handelte es sich um eine Modifikation. Kein Projektträger gab an, dass es sich um eine Fortsetzung handele.

Die Kurse können grundsätzlich in zwei Formate unterschieden werden: offene Kurse und Unternehmenskurse. Offene Kurse werden in der Regel in den Räumen des Projektträgers durchge-

⁵ Für nähere Informationen siehe <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2018%3A375%3AFIN> (Abruf: 19.12.2018).



führt und sind durch eine Komm-Struktur gekennzeichnet, d. h. potenzielle Kursteilnehmer/innen werden in einen bestehenden Kurs vermittelt. Unternehmenskurse werden in der Regel in Kooperation mit lokalen Betrieben, Einrichtungen, Vereinen oder sonstigen Arbeitgebern durchgeführt. Der Projektträger passt die Kursstruktur und -inhalte auf den jeweiligen Arbeitsplatz an. Darüber hinaus gibt es verschiedene Mischformen. Ein Unternehmenskurs kann beispielsweise auch in den Räumlichkeiten des Projektträgers durchgeführt werden und anderen Teilnehmern/innen offenstehen. Mehrere Beschäftigte eines Unternehmens können auch an einem offenen Kurs teilnehmen und/oder die Mehrheit der Kursteilnehmer/innen stellen, wenn die Durchführung eines unternehmensspezifischen Kurses beispielsweise aufgrund zu weniger potenzieller Teilnehmer/innen nicht möglich ist.

Die Differenzierung in offene Kurse und Unternehmenskurse wird nachfolgend genutzt, um verschiedene Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf Kursstruktur und -inhalte zu beschreiben. Diese Erkenntnisse beruhen auf der Auswertung der in Kapitel 3.1 beschriebenen Experteninterviews und den vertiefenden Fallstudien. Ergänzt werden sie um die Ergebnisse der übergreifenden Literatur- und Dokumentenanalyse.

Kursrahmen

Zu den Rahmenbedingungen zählen die Kurszeiten, die Dauer bzw. der Umfang der Kurse, die räumliche Erreichbarkeit und die Kursgröße bzw. die Zahl der Teilnehmer/innen pro Kurs.

Unterschiede zwischen offenen Kursen und Unternehmenskursen bestehen vor allem bei den Kurszeiten und der räumlichen Erreichbarkeit. Offene Kurse werden häufig als sog. „Abendkurse“ angeboten. Als regulärer Programmbestandteil sind sie insbesondere bei Volkshochschulen verbreitet. Meistens finden die Kurse in den Räumen des Projektträgers statt. Unternehmenskurse werden demgegenüber nach Möglichkeit in einem vom Unternehmen zur Verfügung gestellten Raum direkt am Arbeitsort angeboten. Die Kurszeiten orientieren sich möglichst stark an den Arbeitszeiten der Teilnehmer/innen und werden in Absprache mit dem Unternehmen individuell festgelegt. Beispielsweise wird bei Unternehmen mit Schichtbetrieb jeweils ein Kurs nach Ende der Frühschicht und vor Beginn der Spätschicht angeboten. Der Kursbesuch findet somit in unmittelbarer Arbeitsumgebung und vor bzw. nach dem Arbeitstag statt. Der zentrale Vorteil dieses Kursmodells ist die Senkung der Teilnahmehemmschwelle. Potenzielle Teilnehmer/innen müssen keine (langen) Wege mehr zurücklegen, um den Kursort zu erreichen. Gleichzeitig erhöht der Arbeitsplatzbezug die Verbindlichkeit der Teilnahme. Insbesondere in eher dünn besiedelten Regionen mit weniger gut ausgebauten Verkehrsanbindungen und einer niedrigen Dichte an Weiterbildungsanbietern kann die individuelle Hemmschwelle teils stark gesenkt werden. Ausnahmslos alle Interviewpartner/innen sehen diesen Arbeitsplatzbezug als großen Vorteil. Für die interviewten Arbeitgebervertreter/innen ist dieser Aspekt – neben der Kostenübernahme – der wichtigste Vorteil. Die Orientierung an Arbeitszeit und -ort besitzt jedoch auch Nachteile. Die Konzentration und Aufnahmebereitschaft der Teilnehmer/innen ist nach einem mitunter physisch anstrengenden Arbeitstag teils gering. Zudem kann die primäre Ausrichtung an der Arbeitszeit dazu führen, dass eine Einteilung in sinnvolle Lerngruppen nicht immer möglich bzw. nachrangig ist. Diese Nachteile können jedoch auch bei anderen Kursformaten auftreten.



Die Zahl der Teilnehmer/innen pro Kurs ist von unterschiedlichen Faktoren abhängig. Zentral ist die Zusammensetzung der Kursteilnehmer/innen (v. a. hinsichtlich der Lernbedarfe) und die Erreichbarkeit eines größeren Personenkreises (v. a. über Bewerbung/Weiterempfehlung oder Arbeitgeber). Die Bestimmung einer Durchschnittsgröße ist anhand der vorliegenden Daten nicht möglich. Auf Basis der Fallstudieninterviews und der standardisierten Teilnehmendenbefragung ist davon auszugehen, dass durchschnittlich in etwa drei bis 20 Personen an den Kursen teilnehmen. Bei der Mehrzahl der Kurse ist von einer durchschnittlichen Gruppengröße von bis zu zehn Personen auszugehen. Diese vergleichsweise geringe Gruppengröße ist aus Sicht aller beteiligten Akteure notwendig, um die in der Regel sehr individuellen Lernbedarfe der Teilnehmer/innen berücksichtigen zu können (siehe hierzu nachfolgend ‚Kursinhalte‘). Sowohl die interviewten Dozenten/innen als auch die Arbeitgebervertreter/innen sind der Meinung, dass bei mehr als zehn Teilnehmer/innen über einen längeren Zeitraum kaum noch Erfolge zu erzielen sind. Die Arbeit mit größeren Gruppen sei nur sinnvoll, wenn diese sehr homogen seien; vor allem in Bezug auf Lernbedarfe und Muttersprache.

Die überwiegende Zahl der Kurse findet ein- bis zweimal wöchentlich mit einem Umfang von ein bis zwei UE statt. Die Kurse finden meist kontinuierlich statt und erlauben es Interessierten jederzeit zu beginnen. Der Durchführungszeitraum orientiert sich an Semestern und wird durch regelmäßige kursfreie Zeiten, insbesondere während der Schulferien im Sommer, temporär unterbrochen. Innerhalb dieser Semester werden in etwa 60 bis 80 UE pro Kurs angeboten. Dieser Rahmen gilt dabei sowohl für offene als auch für Unternehmenskurse. Intensivkurse, verstanden als mehrstündige Kurstage innerhalb eines kurzen Zeitraums, werden nur selten durchgeführt. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass sich das kontinuierliche Kursangebot als passgenauer erwiesen hat. Wenige, dafür wiederkehrende Unterrichtszeiten lassen sich für die meisten Kursteilnehmer/innen besser mit Arbeit und Familie in Einklang bringen. Zudem ist die Eintrittshemmschwelle – auch durch sog. „Schnupperstunden“ – niedriger und aus Sicht der Teilnehmer/innen weniger verbindlich. Aus Sicht der befragten Dozenten/innen ist eine kontinuierliche Teilnahme zudem im Hinblick auf den Lernfortschritt und die Verfestigung von Wissen durch Anwendung im Alltag sinnvoller als eine kurze, intensive Phase. Hintergrund ist, dass viele Teilnehmer/innen aufgrund mangelhafter schulischer Sozialisation zunächst Lernroutinen entwickeln müssen. Diese Entwicklung brauche Zeit (teilweise sei hierfür ein Semester erforderlich) und dürfe nicht durch anfängliche Überforderung konterkariert werden. Eine Erhöhung der wöchentlichen Unterrichtszeit könne in Einzelfällen sinnvoll sein, in der Mehrzahl der Fälle wird der Umfang jedoch als ausreichend erachtet.

Im Gegensatz dazu ist die in Kapitel 3.2 beschriebene Vorgabe von zwei Kursen mit je 80 UE pro Semester wenig praxisrelevant und teilweise sogar hinderlich. Zwar werden Unterrichtszeiten und Kursstart sowie -ende zu Beginn festgelegt, es handelt sich jedoch eher um eine Lernpause als um einen tatsächlichen Kursabschluss. Viele Geförderte nehmen nach der Unterbrechung weiter – und zum Teil über mehrere Jahre – an den Kursen teil. Dies ist aus Sicht der interviewten Dozenten/innen auch erforderlich, um Lernerfolge erzielen zu können (siehe hierzu Kapitel 4.4). Wie die Projektträgerabfrage zur Erfassung von Teilnehmendenaustritten zeigte, führt die 80-UE-Grenze dazu, dass mit diesen weiterführenden Teilnahmen unterschiedlich verfahren wurde. Teilweise werden die Teilnehmer/innen nach 80 UE „fiktiv“ von den Kursen „abgemeldet“, verbleiben aber tatsächlich weiterhin im Kurs. Teilweise wird das tatsächliche Austrittsdatum (i. S.



der letzten Teilnahme) erfasst. Es ist anzunehmen, dass die Teilnehmer/innen in diesen Fällen auch an deutlich mehr als 80 UE teilgenommen haben. Auf Basis der vorliegenden Angaben ist davon auszugehen, dass alle Projektträger Anschlussmöglichkeiten bieten und somit alle Teilnehmer/innen weiter unterstützt werden können. Die bestehende Regelung führt dazu, dass Output und Ergebnis der Förderung nur eingeschränkt über das ESF-Monitoring abgebildet werden können. Zukünftige Förderung sollte sich an der tatsächlichen Teilnahmedauer orientieren. Feste Vorgaben hinsichtlich des Kursumfanges und der Anzahl der anzubietenden Kurse versprechen in diesem Zusammenhang keinen Vorteil. Die Unterteilung der Kurse in Abschnitte sollte sich – wie das übrige Förderangebot – an den lokalen Gegebenheiten orientieren.

Kursinhalte

Die Grundbildungskurse zeichnen sich durch eine hohe Individualität aus, sowohl mit Blick auf die geförderten Teilnehmer/innen und ihre Lernbedarfe als auch mit Blick auf die didaktische Gestaltung.

Ermöglicht wird das Eingehen auf einzelne Teilnehmer/innen vor allem durch die in der Regel geringe Gruppengröße. Einige Dozenten/innen – insbesondere im offenen Programm – führen vor oder während des ersten Kursbesuchs ein Gespräch mit den Teilnehmern/innen, um individuelle Lernbedarfe und -ziele zu identifizieren. Dieses erste Kennenlernen dient dem Vertrauensaufbau und der Festlegung realistischer Ziele, die jeweils gemeinsam mit dem/r Teilnehmer/in besprochen werden. Die Schaffung eines Vertrauensverhältnisses zwischen Dozent/in und Teilnehmer/in ist notwendig, um Lernhemmnisse abzubauen und versteckte Defizite zu identifizieren, die häufig auf eine mangelhafte (schulische) Sozialisation zurückzuführen sind (siehe Kapitel 2). Einige Dozenten/innen berichteten beispielsweise davon, dass Teilnehmer/innen zu Beginn weiterhin über Probleme beim Lösen von Aufgaben hinwegtäuschten, indem sie Ausreden erfanden oder die Lösungen von anderen „abschrieben“. Viele hätten diese Bewältigungsstrategien über viele Jahre internalisiert und müssten in einem ersten Schritt das „Lernen neu lernen“.

Da sich der Lernhintergrund und das Kompetenzniveau der Teilnehmer/innen zum Teil stark unterscheidet, unterscheiden sich auch die Kursinhalte. Ein vorab festgelegtes Curriculum, das gleichermaßen für alle Teilnehmer/innen gilt, gibt es in der Regel nicht. Dies wäre bei der Mehrzahl der Kurse auch nicht möglich, da die Teilnehmer/innen sehr unterschiedliche Lernbedarfe besitzen. In Einzelfällen besuchen beispielsweise eine Altenpflegerin mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen und dem Ziel, fehlerfreie Patientenprotokolle zu schreiben (entspricht Alpha-Level 4), und ein fremdsprachiger Analphabet im engeren Sinne, der nur die Primärstufe in seiner Muttersprache absolviert hat (entspricht Alpha-Level 1), einen gemeinsamen Kurs. Für die praktische Umsetzung der Kurse ist die Unterscheidung in Alpha-Level nicht von Bedeutung. Insbesondere die Dozenten/innen orientieren sich stärker am weitverbreiteten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Dieser ist auch bei den Arbeitgebern/innen häufiger bekannt und dient als Basis für einen Austausch zum allgemeinen Sprachniveau. Eine Differenzierung des Kursangebots nach Kompetenzniveau – wie im Förderaufruf vorgesehen – ist nur selten möglich und findet daher in der Regel nicht statt. Dies ergibt sich aus den organisatorischen Rahmenbedingungen: Da die Kurse überwiegend als spezifische Unternehmenskurse oder im offenen Programm angeboten werden, sind nur selten genügend Teilnehmer/innen vorhanden, um eine Gruppe in zwei oder mehr Kurse aufteilen zu können. Bei den offenen Kursen wer-



den häufig – vor allem im ländlichen Raum – zu wenige Teilnehmer/innen direkt erreicht, um ein paralleles Kursangebot aufbauen zu können. Sofern mehrere Kurse angeboten werden können, wird das Angebot eher um alternative Kurszeiten erweitert, um den Zugang für Teilnehmer/innen zu erleichtern. Die Unternehmenskurse sind strukturell bewusst an Arbeitsorten und -zeiten ausgerichtet. Da die Kursteilnehmer/innen in der Regel nur direkt im kooperierenden Unternehmen gewonnen werden, ergeben sich auch in diesen Fällen nur selten große Gruppen. Sofern es möglich ist, viele Mitarbeiter/innen in einem großen Unternehmen zu gewinnen, wird eine Differenzierung durch unterschiedliche Betriebsstätten oder Schichtarbeit erschwert. Zudem kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmerzusammensetzung der Unternehmenskurse einen einheitlichen Unterricht erlaubt. Zwar üben die Beschäftigten häufig ähnliche Tätigkeiten aus, die schulische Sozialisation und die vorhandenen sprachlichen Kompetenzen können sich jedoch stark unterscheiden. Dies hängt auch damit zusammen, dass die Kursteilnehmer/innen die Schule potenziell zu unterschiedlichen Zeitpunkten, in unterschiedlichen Ländern und/oder vor längerer Zeit verlassen haben. Insgesamt betrachtet ist davon auszugehen, dass es im Hinblick auf die Lernbedarfe homogene Kurse nur selten gibt.

Aus diesem Grund findet – in Abhängigkeit der Gruppengröße – eine Binnendifferenzierung im Kurs statt. Die Teilnehmer/innen erarbeiten ihre z. T. persönlichen Lerninhalte einzeln oder in Kleingruppen. Die Vermittlung von Alltagssprachkenntnissen, und nicht die Vermittlung von Grammatik, steht dabei im Vordergrund. Vorgeschriebene Lernmodelle und Curricula, wie es sie beispielsweise im schulischen Kontext oder bei Sprachkursen gibt, sind laut Einschätzung der interviewten Dozenten/innen wenig hilfreich oder sogar hinderlich. Diese helfen vor allem Sprachanfängern/innen, nicht aber Menschen, die die deutsche Sprache seit Langem sprechen und im Alltag gelernt hätten. Stattdessen setzen die Dozenten/innen häufig eigenständig einen Kursrahmen, indem sie Lernunterlagen und arbeitsplatzspezifisches sowie alltagspraktisches Material kombinieren. So werde auch die Lernmotivation auf Seiten der Teilnehmer/innen gefördert.

Die grundlegende Struktur wird häufig durch einschlägige Lehrbücher geschaffen. Die Dozenten/innen nutzen ihr vorhandenes Lernmaterial und passen die konkreten Kursinhalte für die (einzelnen) Teilnehmer/innen an. Das Verfassen von Briefen oder E-Mails wird beispielsweise anhand einer Krankschreibung oder Bewerbung geübt. Sprachverstehen wird beispielsweise durch das Lesen von Sicherheitsvorschriften geübt. Dies erfordert häufig zwar eine intensivere Unterrichtsvorbereitung, wird aber von allen interviewten Dozenten/innen auch eindeutig bevorzugt. Bedarf nach weiterem (akademischen) Lehrmaterial oder anderer inhaltlich-konzeptioneller Unterstützung besteht laut den Interviewten nicht. Sofern es im Einzelfall notwendig ist, findet ein Austausch mit Kollegen/innen statt.

Innerhalb vieler Kurse ist die Vermittlung mündlicher Sprachkompetenzen dabei zentral. Für einen Großteil der Teilnehmer/innen, der Deutsch als Zweitsprache lernt, handele es sich um die zentrale Fähigkeit, um den (beruflichen) Alltag besser bewältigen zu können. Demgegenüber ist die Vermittlung von Schreib- und Lesekompetenzen häufig sekundär. Tatsächlich sei laut Angabe mehrerer Dozenten/innen nicht immer ein ausreichendes mündliches Sprachniveau vorhanden, um alle Kursinhalte vermitteln zu können. Dozenten/innen, die weitere Fremdsprachen beherrschen, greifen teilweise auf Übersetzungen zurück oder verwenden Arbeits- und Alltagsgegenstände zur Illustration.



Handelt es sich um einen Unternehmenskurs, werden mögliche Inhalte bereits während der Planungsphase in Abstimmung mit dem Unternehmen eruiert. Die Unternehmen werden um Arbeitsmaterial gebeten, beispielsweise in Form von Sicherheits- oder Hygienevorschriften. Darüber hinaus halten einige Unternehmen mit den unmittelbaren Vorgesetzten der Teilnehmer/innen (Meister/Schichtführer/Abteilungsleiter) Rücksprache und sammeln u. a. wichtige Begrifflichkeiten und Abläufe, die den Dozenten/innen zur Verfügung gestellt werden. Aus Sicht der interviewten Projektleitungen und Experten hat es sich zudem bewährt, wenn die Dozenten/innen (und ggf. Projektleitungen) vor Kursbeginn eine Betriebsbesichtigung erhalten, um besser verstehen zu können, welche Anforderungen im Arbeitsalltag gestellt werden. Beide Wege sind notwendig, um herausarbeiten zu können, an welchen Stellen Schrift- und Wortsprache im Arbeitsablauf eine (kritische) Rolle spielt. Die Materialien und Erkenntnisse fließen unmittelbar in die Kurse ein und werden von den Dozenten/innen als konkrete Anwendungsbeispiele auch zur Verfestigung des Gelernten genutzt. Sofern die Erstellung von umfangreichem Zusatzmaterial nicht möglich ist, etwa weil dies aus Unternehmenssicht mit zu viel Aufwand verbunden ist oder es sich um wenig standardisierte Arbeitsprozesse handelt, wird einer Betriebsbesichtigung eine umso größere Bedeutung beigemessen. Andernfalls ist die Herstellung eines Arbeitsplatzbezugs nur schwierig möglich.

Die Vermittlung von Fähigkeiten, die über Sprach-, Lese- und Schreibkompetenzen hinaus gehen, spielt bei den meisten Kursen nur eine untergeordnete Rolle. Der Aufruf ließ den Projektträgern Handlungsspielraum, in den Kursen auch z. B. EDV-Kenntnisse, Soft Skills, Mathematik oder Grundkenntnisse in englischer Sprache zu vermitteln. In der Regel ist die (fehlerfreie) Beherrschung der Sprache sowohl für potenzielle Arbeitgeber/innen als auch für die Teilnehmer/innen jedoch deutlich wichtiger als die Vermittlung anderer Grundbildungsinhalte. Mittelfristig wird von den interviewten Arbeitgebern/innen, Experten/innen und Projektleitungen aufgrund des zunehmenden Einsatzes digitaler Technologien und der teilweisen Aufwertung von Tätigkeiten zwar Bedarf gesehen. In der dominierenden kurzfristigen Sichtweise sind für die häufig ausgeübten Helferberufe aber Sprachkenntnisse entscheidender. Vor diesem Hintergrund ist es schwierig, Arbeitgeber/innen davon zu überzeugen, direkt (über Geldleistungen) oder indirekt (über unbare Leistungen, z. B. durch Freistellung) in ihre Beschäftigten zu investieren. Zudem ist fraglich, inwiefern Grundbildungsdefizite, wie z. B. Dyskalkulie, durch die Teilnehmer/innen überhaupt als solche wahrgenommen werden, wenn sie im Alltag nicht zu als gravierend empfundenen Einschränkungen führen. Die in Kapitel 2.3 beschriebene Problematik der geringen Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten lässt sich nur schwierig auflösen. Ein möglicher Ansatzpunkt sind Folgekurse, die den kooperierenden Unternehmen im Anschluss an die Sprachförderung angeboten werden. Einige Projektträger nutzen den Zugang zum Unternehmen, um spezifische Angebote (z. B. Computerkurse) zu bewerben. Laut Einschätzung der interviewten Projektleiter/innen können diese Angebote aber nur in Ausnahmefällen Bestandteil des ersten Kurses sein; auch, weil sprachliche Defizite im Arbeitsalltag eine höhere Sichtbarkeit besitzen und um die Kurse nicht zu überfrachten.



Rolle der Dozenten/innen

Die unterschiedlichen Lernbedarfe der Teilnehmer/innen und die Heterogenität der Kurse stellen z. T. hohe Anforderungen an die Dozenten/innen. Auf Basis der vorliegenden Daten ist davon auszugehen, dass nahezu alle ein sprachwissenschaftliches Studium absolviert haben und didaktische Erfahrung besitzen. Häufig handelt es sich um (pensionierte) Lehrer/innen mit teils langjähriger Erfahrung in der Alphabetisierung, z. B. aus einer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung, an einer Grundschule oder im Übergangssystem.

Die interviewten Projektleitungen legen hohen Wert auf die Gewinnung qualifizierter Dozenten/innen. Der Einsatz von Quereinsteigern/innen ohne sprachwissenschaftliche Qualifizierung wird mit wenigen Ausnahmen (z. B. Sozialpädagogen/innen mit Zusatzqualifikation) abgelehnt. Diese Anforderungen führen teilweise dazu, dass nicht genügend Dozenten/innen gewonnen werden können. Auf Basis der Sachberichte ist davon auszugehen, dass dies vor allem Projektträger in eher ländlichen Regionen betrifft, die keine räumliche Nähe zu einer Hochschule besitzen. In diesen Regionen besteht mitunter bereits Lehrermangel im staatlichen Schulwesen. Zusätzliche Konkurrenz um Fachkräfte ergibt sich durch andere Förderprogramme (insbesondere BAMF-Integrationskurse). Von den Dozenten/innen wird – sofern sie die Tätigkeit nicht nebenberuflich oder im Ruhestand ausüben – kritisiert, dass eine Anstellung in der Regel nur auf Honorarbasis erfolge. Dies führe vor allem dazu, dass die Dozenten/innen nur wenig finanzielle Sicherheit besitzen. Zudem gibt es wenige Anreize resp. Möglichkeiten, im Rahmen der Tätigkeit an Fortbildungen teilzunehmen. Die Beteiligung an Fortbildungen wird aber (indirekt) verlangt oder die Dozenten/innen sehen selber Bedarf; insbesondere, wenn Sie noch nicht lange im Bereich Grundbildung und Alphabetisierung tätig sind. Teilweise werden, z. B. über den VHS-Verband, Fortbildungen für die Dozenten/innen angeboten. Die Teilnahme gestaltet sich jedoch für einige Dozenten/innen aufgrund hoher räumlicher Distanzen als schwierig. Zudem bestehe nur wenig finanzieller Anreiz zur Teilnahme, da die Fortbildungskosten (bestenfalls) zwar übernommen würden, die Kurszeiten aber nicht als Arbeitszeit gälten.

Neben den sprachlich-didaktischen Qualifikationen, welche die Projektleitungen voraussetzen, sind die Dozenten/innen bei Unternehmenskursen gefordert, auch die betriebliche Perspektive zu berücksichtigen. Dies erfordert einerseits organisatorische (Arbeitszeit und -ort) und thematische (Branchen, Arbeitsprozesse) Flexibilität und andererseits die Vereinbarung der Interessen von Beschäftigten und Arbeitgebern. Für die Dozenten/innen bedeutet letzteres konkret, dass die Qualifizierung der Teilnehmer/innen im Vordergrund stehen muss und das Vertrauensverhältnis nicht durch die Weitergabe von Informationen zum Lernerfolg gefährdet wird. Individuelle Bewertungen oder Rückmeldungen zu Lernergebnissen, z. B. an die Personalabteilung, erfolgten nicht, um die ein möglichst druckfreies Lernen zu ermöglichen. Einzig Anwesenheitslisten würden mitunter zur Verfügung gestellt, z. B. wenn der Arbeitgeber die kontinuierliche Kursteilnahme honoriert. Wenngleich die Dozenten/innen die Kurse möglichst arbeitgeberspezifisch ausrichteten, würden auch überbetriebliche oder aus Betriebssicht unerwünschte Themen behandelt, wie beispielsweise das Schreiben von Krankmeldungen oder Lebensläufen.

Das Vertrauensverhältnis zwischen Dozent/in und Teilnehmer/in führt in manchen Fällen auch dazu, dass die Teilnehmer/innen alltagsweltliche Probleme an die Dozenten/innen herantragen. Hierbei handele es sich beispielsweise um private Konflikte oder finanzielle Nöte. Teilweise emp-



finden die Dozenten/innen dies als Belastung. Eine sozialpädagogische Betreuung sei in einigen Fällen erforderlich, könne durch die Dozenten/innen aber nicht zusätzlich geleistet werden. Die Einbindung einer sozialpädagogischen Fachkraft ist unter praktischen Erwägungen in der Regel nicht möglich. Teilnehmer/innen, die keinen Bedarf nach zusätzlicher Betreuung besitzen, würden eine/n zusätzliche/n Sozialpädagoge/in im Kurs u. U. negativ wahrnehmen, weil sie sich nicht ernst genommen fühlten. Für eine externe Fachkraft sei es dagegen schwierig, ein vergleichbares Vertrauensverhältnis aufzubauen. Zudem ist fraglich, ob die Finanzierung einer sozialpädagogischen Betreuung auf Honorarbasis bei kleinen Kursen möglich ist. Nichtsdestotrotz besitzen die Dozenten/innen eine wichtige Lotsenfunktion und können die Teilnehmer/innen ggf. an andere Angebote kooperierender Institutionen vor Ort vermitteln. Ein die sprachliche Qualifizierung ergänzendes Coaching – z. B. beruflicher Art im Rahmen einer Ausbildungsbegleitung o. ä. – kann durch die Dozenten/innen nicht geleistet werden.

Bereichsübergreifende Grundsätze

Die bereichsübergreifenden Grundsätze „Gleichstellung zwischen Frauen und Männern“ und „Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung“ werden bei der Kursumsetzung vor allem implizit – d. h. durch die Orientierung an den spezifischen Lebenslagen der Teilnehmer/innen – berücksichtigt.⁶ Ermöglicht wird dies vor allem durch die geringe Gruppengröße und das Vertrauensverhältnis zwischen Dozent/in und Teilnehmer/in. Da sich die Förderung explizit an funktionale Analphabeten richtet, die zudem mehrheitlich einen Migrationshintergrund besitzen (siehe Kapitel 4.3), leistet sie einen direkten Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit und zum Abbau von Diskriminierung. Mithilfe öffentlicher Werbung und durch die Aufklärungstätigkeit der Fachstelle soll der Stigmatisierung der Teilnehmer/innen in Teilen der Gesellschaft entgegengewirkt werden. Letztlich zielt die ESF-Förderung darauf, die gesellschaftliche Teilhabe der Teilnehmer/innen zu verbessern.

Eine Übersetzung der strategischen Ziele auf die personelle Ebene, beispielsweise durch integrierte Fortbildungsthemen für die Dozenten/innen, und die operative Ebene, beispielsweise durch ausformulierte Konzepte und Leitlinien, erfolgt teilweise. Im Rahmen der standardisierten Trägerbefragung gaben zwei von acht Projektträgern an, dass es integrierte Fortbildungen zum Thema Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung gebe. Ein Träger berichtete, dass spezifische Fortbildungen zur Gleichstellung von Frauen und Männern angeboten würden. Jeweils drei Träger gaben an, ein Leitbild zur Förderung von Gleichstellung sowie zur Herstellung von Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung zu besitzen. Die Etablierung zusätzlicher, spezifischer Kursangebote ist in der Regel schwierig, weil häufig nicht genügend Teilnehmer/innen an einem Standort bzw. in einem Unternehmen erreicht werden können. Dies wurde auch von einer interviewten Projektleitung thematisiert, die gerne einen separaten Kurs für sozial isolierte Frauen anbieten würde. Dies sei jedoch nur möglich, wenn man genügend Teilnehmerinnen erreichen könne.

⁶ Der dritte bereichsübergreifende Grundsatz – die „ökologische Nachhaltigkeit“ – besitzt keinen direkten Bezug zum evaluierten Förderprogramm.



Tätigkeit der Fachstelle

Die Aufgaben der programmübergreifenden Fachstelle können aus Sicht der Evaluierung in zwei Bereiche unterschieden werden: Zum einen beriet die Fachstelle die ESF-geförderten Projektträger bei der Kursumsetzung. Zum zweiten unterstützte sie als landesweite Koordinierungsstelle die Öffentlichkeits- und Vernetzungsarbeit des Kultusministeriums sowie die Einrichtung eines Landesbeirats für Alphabetisierung und Grundbildung. Insbesondere die Einrichtung des Landesbeirats für Alphabetisierung und Grundbildung Baden-Württemberg Ende 2017⁷ spielt im Hinblick auf eine verbesserte Verankerung des Angebots eine wichtige Rolle. Eine Bewertung der Vernetzungs- und Öffentlichkeitsarbeit durch die Evaluation ist mit der vorliegenden Datenbasis allerdings nur schwierig möglich. Die Evaluation konzentrierte sich daher auf die Durchführung der Kurse, weshalb nachfolgend nicht näher auf die Vernetzungsarbeit der Fachstelle, z. B. im Rahmen der Einrichtung des Landesbeirats, eingegangen wird.

Die Fachstelle unterstützte die übrigen Projektträger vor allem zu Projektbeginn bei der administrativen Umsetzung, die von vielen Trägern als sehr aufwendig und kompliziert kritisiert wurde (siehe Kapitel 4.1). Dies beinhaltete insbesondere die finanzielle Abwicklung und den Datenupload bei der L-Bank. Diese Unterstützung, u. a. durch kurzfristige telefonische Rücksprache und vor-Ort-Besprechungen, wurde von den Projektträgern positiv hervorgehoben. Darüber hinaus beriet die Fachstelle bei der Kursumsetzung. Sie konnte dabei auf langjährige Erfahrung und Netzwerke, insbesondere aus dem parallel durchgeführten Vorhaben im Rahmen der BMBF-geförderten AlphaDekade 2016–2026, zurückgreifen (siehe Kapitel 3.2). Zentraler Bestandteil dieser Beratung war die Weitergabe von Erfahrungswissen zur Direktansprache von Unternehmen (siehe hierzu ausführlicher Kapitel 4.3). Dieser Erfahrungsaustausch, der zusätzlich durch jährliche Treffen der Projektträger unterstützt wurde, führte u. a. dazu, dass von der Fachstelle geknüpfte Erstkontakte mit Unternehmen an andere Projektträger weitervermittelt werden konnten.

4.3 Output

In der logischen Kategorie des Outputs werden vor allem die geförderten Teilnehmer/innen gezählt. Während das vorherige Kapitel maßgeblich auf die Förderkonzepte abstellte, werden an dieser Stelle die Teilnehmer/innen in Bezug auf ausgewählte Merkmale beschrieben. Anschließend wird die Erreichung der Zielgruppe – über unterschiedliche Wege – besprochen.

Die Europäische Kommission schreibt die Erfassung persönlicher Merkmale für alle Geförderten vor (Anhang I der VO (EU) Nr. 1304/2013). Vor der Auswertung dieser Monitoringdaten ist darauf hinzuweisen, dass die Erfassung mithilfe eines Fragebogens bei der geförderten Zielgruppe schwierig ist und mitunter viel Unterstützung durch die Projektträger bedarf. Hierauf wurde auf den Projektträgersitzungen, in der übergreifenden Trägerbefragung und im Rahmen der Fallstudien mehrfach hingewiesen. Das Lesen eines schriftlichen Fragebogens ist für funktionale Analphabeten qua definitionem schwierig. Hinzu kommt, dass viele Teilnehmer/innen Deutsch als Fremdsprache gelernt haben. Wenngleich die Dozenten/innen laut eigener Auskunft beim Ausfüll-

⁷ Die Verpflichtungserklärung des Landesbeirats ist unter https://www.biwe.de/fileadmin/biwe/PDF_2017/2017-11-23_Verpflichtungserklaerung.pdf abrufbar (Abruf: 19.12.2018).



len der Fragebögen unterstützen, ist bei der nachfolgenden Interpretation der Teilnehmer/innenverteilung zu berücksichtigen, dass die Datenvalidität bei einzelnen Merkmalen eingeschränkt ist.

Sofern nicht anders angegeben, basieren die nachfolgenden Auswertungen auf Daten des ESF-Monitorings für das Land Baden-Württemberg mit Stichtag 1. November 2018. Die Kursförderung im Rahmen des Alphabetisierungs- und Grundbildungsprogramms endete in der Regel Ende August 2018. Da alle Projektträger die Teilnehmendendaten im Zeitraum von August bis Oktober 2018 aktualisierten, ist davon auszugehen, dass diese Datenbasis für die erste Förderrunde – bis auf geringfügige Änderungen – vollständig ist. Zukünftige Teilnehmer/innen, die z. B. im Rahmen der Verlängerung der Fachstelle oder anderer Projektverlängerungen gefördert werden, bleiben unberücksichtigt.

Teilnehmendenstruktur

In Tabelle 1 wird die übergreifende Teilnehmendenstruktur dargestellt.

Tabelle 1: Teilnehmer/innenstruktur

	Insgesamt		Frauen		Männer	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Eintritte gesamt	665	100%	217	33%	448	67%
nach Erwerbsstatus						
Erwerbstätige (einschl. Selbständige)	572	86%	167	29%	405	71%
Arbeitslose (einschl. Langzeitarbeitslose)	37	6%	21	57%	16	43%
... darunter Langzeitarbeitslose	22	3%	13	59%	9	41%
Nichterwerbstätige	56	8%	29	52%	27	48%
nach Bildungsstand						
ISCED 1 und 2 (Grundbildung, Sekundarbildung Unterstufe)	335	50%	116	35%	219	65%
ISCED 3 und 4 (Sekundarbildung Oberstufe/postsekundäre Bildung)	255	38%	75	29%	180	71%
ISCED 5 bis 8 (tertiäre Bildung, alle Stufen)	75	11%	26	35%	49	65%
andere Personengruppen						
Menschen mit Migrationshintergrund	572	86%	190	33%	382	67%
Menschen mit Behinderungen	43	6%	12	28%	31	72%
sonstige benachteiligte Menschen	69	10%	20	29%	49	71%
ohne festen Wohnsitz	24	4%	2	8%	22	92%

Quelle: Teilnehmendendatenreport 2204 (Stand: 01.11.2018), ISG eigene Berechnung. Angaben zum Migrationshintergrund, zur Behinderung und zur sonstigen Benachteiligung können verweigert werden. Ausgewiesen wird der Anteilswert jeweils im Verhältnis zur Gesamtteilnehmer/innenzahl.

Insgesamt wurden bis zum Stichtag 665 Kursteilnehmer/innen gefördert, davon 167 Frauen (Anteil: 33 %).⁸ Bei der Einordnung der Geschlechterverteilung ist zu berücksichtigen, dass Männer

⁸ Im Rahmen des Fachstellenprojekts wurden zusätzlich übergreifende Fortbildungen für einen Teil der Dozenten/innen angeboten. Da die Dozenten/innen in diesen Fällen mit ESF-Mitteln gefördert wurden, wurden sie ebenfalls als Teilnehmer/innen gezählt. Diese Fälle wurden vor der Auswertung ausgeschlossen (insgesamt n = 26).



insgesamt häufiger von funktionalem Analphabetismus betroffen sind als Frauen (siehe Kapitel 2.2). Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmer/innen war – wie im Förderaufruf gefordert – unmittelbar vor Eintritt erwerbstätig (86 %). Nichterwerbstätige (8 %) und Arbeitslose (6 %) wurden in geringerem Umfang gefördert. Auf Basis der telefonischen Teilnehmendenbefragung ist davon auszugehen, dass ein Großteil der Erwerbstätigen eine un- oder angelernte Tätigkeit ausübte. Die Teilnehmenden nannten ein breites Branchenspektrum, insbesondere jedoch Gastronomie, Handwerk und Reinigung. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Aussagen der interviewten Projektleitungen, wonach sich das Angebot an verschiedene Branchen richtet. Zusätzlich nannten die Projektleitungen die Bauwirtschaft und die (lebensmittel-) verarbeitende Industrie als wichtige Zielbranchen. Grundsätzlich kämen insbesondere Branchen mit einem hohen Anteil an Zeitarbeit in Betracht. Weniger relevant sind stark technologisierte und/oder von Facharbeitern/innen dominierte Branchen.

Die Hälfte der Teilnehmer/innen besaß unmittelbar vor Eintritt ein niedriges formales Bildungsniveau (ISCED 1-2), d. h. hatte kein Abitur und keinen Berufsabschluss. Weitere 38 % besaßen ein mittleres Bildungsniveau (ISCED 3-4) und 11 % gaben an, einen Hochschulabschluss zu besitzen (ISCED 5-8).⁹ Insbesondere bei Betrachtung des Bildungsstandes ist die teilweise eingeschränkte Validität der Angaben zu berücksichtigen. Auf Basis der geführten Interviews mit den Projektträgern ist davon auszugehen, dass einige Teilnehmer/innen, die nicht das deutsche Schulsystem durchlaufen haben, den Abschluss eines Studiums in ihrem Geburtsland angaben (vgl. auch die Ergebnisse der Level-One-Studie in Kapitel 2.2). Laut Auskunft der Projektträger dürfte es sich häufig um Abschlüsse handeln, die in Deutschland mit dem Abschluss einer beruflichen Ausbildung vergleichbar sind. Fehlendes Wissen über das deutsche Bildungssystem führt im Hinblick auf den Bildungsstand somit zu einer teilweisen Verzerrung. Diese Annahme wird durch die vom ISG durchgeführte Teilnehmendenbefragung gestützt. Die Teilnehmer/innen wurden u. a. gefragt, wie viele Jahre sie in Schule, Ausbildung oder Hochschule verbracht haben. Die teils sehr hohen Angaben stimmten häufig nicht mit der anschließenden Beschreibung der absolvierten Ausbildung und der ausgeübten Tätigkeit überein, weshalb davon auszugehen ist, dass auch rein praktisches Lernen gezählt wurde.

Insgesamt 572 Teilnehmer/innen gaben an, einen Migrationshintergrund zu besitzen. Zu berücksichtigen ist, dass die Angabe zum Migrationshintergrund – wie auch die Angabe zur Behinderung oder zur sonstigen Benachteiligung – aufgrund ihrer besonderen Sensibilität verweigert werden kann. Alle Teilnehmenden müssen jedoch ihre Staatsangehörigkeit angeben. Bereinigt man die Angabe zum Migrationshintergrund um Verweigerungen und zieht als zusätzliches Kriterium die Staatsangehörigkeit hinzu, liegt der Anteil der Teilnehmer/innen mit Migrationshintergrund bei 93 %.¹⁰ Hieraus lässt sich nicht zwangsweise schlussfolgern, dass diese Teilnehmer/innen eine

⁹ Abweichungen von 100 % sind auf Rundungen zurückzuführen.

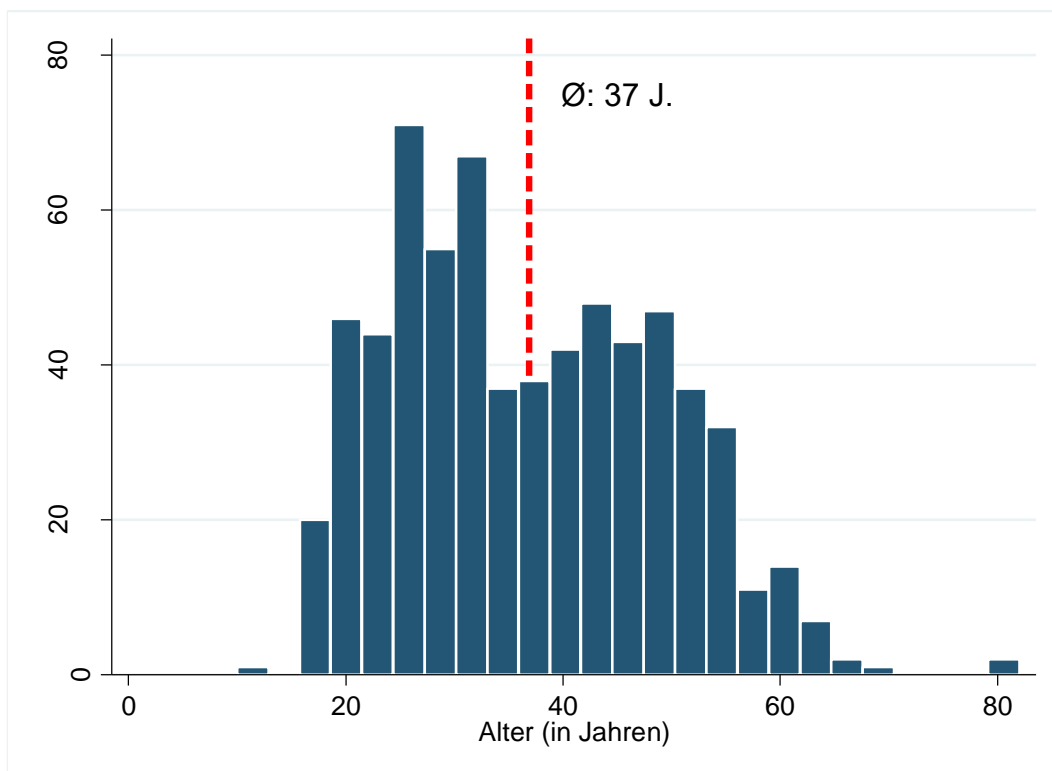
¹⁰ 20 % (132 Teilnehmende) besitzen laut Angabe eine deutsche Staatsangehörigkeit. 28 % (185 Teilnehmende) besaßen eine andere EU-Staatsbürgerschaft und 16 % (104 Teilnehmende) die Staatsbürgerschaft eines Nicht-EU-Landes. Weiterer 37 % (244 Teilnehmende) besitzen eine ausländische Staatsbürgerschaft, die nicht eingeordnet werden kann. Hierunter fallen die Angaben „sonstige Staatsangehörigkeit“ (21 %), „Gebiet des ehemaligen Jugoslawiens“ (11 %) und „Gebiet der ehemaligen Sowjetunion“ (5 %). Von den 132 Teilnehmenden mit deutscher Staatsangehörigkeit gaben 39 an, einen Migrationshintergrund zu besitzen (entweder selbst eingebürgert oder mind. ein Elternteil nicht in Deutschland geboren bzw. nach 1950 zugewandert). Ein weiterer Teil (47 Personen <> 36 % derjenigen ohne deutsche Staatsangehörigkeit) verweigerte die Aussage. Bereinigt man die Berechnungsbasis um diese Verweigerungen (533 Personen ohne



andere Muttersprache als Deutsch besitzen. Insbesondere der hohe Anteil derjenigen, die eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit besitzen, deutet – zusammen mit den Aussagen der interviewten Dozenten/innen (mündliche Sprachfähigkeiten stehen häufig auch im Fokus der Kurse; siehe Kapitel 4.2) und der Teilnehmendenbefragung – aber darauf hin, dass der Förderbedarf beim weit überwiegenden Teil der Teilnehmer/innen nicht aus den Defiziten einer schulischen Laufbahn in Deutschland resultiert, sondern daraus, dass Deutsch nicht als Muttersprache erlernt wird bzw. wurde. Auf Basis der Aussage einiger Dozenten/innen ist davon auszugehen, dass viele Teilnehmer/innen zumindest die Grundschule nicht im deutschen Schulsystem absolviert haben. Nach Sauter (2018: 527 f.) wäre es in diesen Fällen treffender von Zweitsprachenerwerb zu sprechen, der zunächst ungesteuert stattgefunden hat, und nicht von funktionalem Analphabetismus.

Rund 10 % der Teilnehmer/innen wiesen eine Behinderung auf, 16 % eine sonstige Benachteiligung und 4 % gaben an, ohne festen Wohnsitz zu sein. Der geringe Anteil von Personen mit sonstiger Benachteiligung ist an dieser Stelle erwähnenswert, da im Teilnehmendenfragebogen darauf hingewiesen wird, dass u. a. Analphabetismus eine sog. „sonstige Benachteiligung“ darstellt.¹¹ Eine mögliche Erklärung ist, dass der Fragebogen nicht immer korrekt verstanden wurde. Eine weitere mögliche Erklärung ist, dass die Teilnehmer/innen sich selbst nicht als Analphabeten/innen im klassischen Sinne wahrnehmen.

Abbildung 1: Altersverteilung



Quelle: Teilnehmendendatenreport 2204 (Stand: 01.11.2018), ISG eigene Darstellung.

deutsche Staatsangehörigkeit + 85 nicht verweigerte Angaben von Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit = 618), liegt der Anteil der Teilnehmer/innen mit Migrationshintergrund bei 93 %.

¹¹ Neben Analphabeten/innen werden beispielhaft Menschen mit psychosozialen Problemlagen, mit gesundheitlichen Einschränkungen, Suchterkrankungen, Überschuldung, sowie in oder nach Strafhaft/ Arrest genannt.



Zusätzlich zu Erwerbsstatus, Bildungsstand und Migrationshintergrund wird in Abbildung 1 die Verteilung des Alters dargestellt. Ein klarer Schwerpunkt ist nicht erkennbar. Die Kursteilnehmer/innen decken das gesamte Spektrum ab und sind in der Regel im erwerbsfähigen Alter. Dies bedeutet auch, dass die Schul- und Ausbildungszeit für viele Teilnehmer/innen bereits weit zurückliegt. Diese Teilnehmer/innen müssen das Lernen in der Gruppe und mit Materialien häufig zunächst (wieder) erlernen (siehe Kapitel 4.2). Bemerkenswert ist die relativ gleichförmige Verteilung des Alters auch, weil die Kurse einen hohen Anteil älterer Erwerbstätiger erreichen (rd. ein Viertel ist über 45 Jahre alt). Dies ist nicht selbstverständlich, berücksichtigt man, dass die Weiterbildungsbeteiligung von Älteren einerseits und von Geringqualifizierten andererseits generell eher niedrig ist.

Aussagen zur Teilnahmedauer sind aufgrund des in Kapitel 4.2 beschriebenen, teilweise unterschiedlichen Verfahrens bei der Erfassung der Austrittsdaten nur eingeschränkt möglich. Auf Basis der erfassten Daten liegen durchschnittlich 296 Tage zwischen Eintritt und Austritt.¹² Die Streuung ist dabei sehr groß (25%-Quartil: 127 Tage; 75%-Quartil: 366 Tage). Wenngleich diese hohe Zeitspanne nicht mit einer konstanten Teilnahme verwechselt werden darf und die Intensität der Teilnahme nur ungenau abbildet, deutet sie doch generell darauf hin, dass die Teilnehmer/innen über einen langen Zeitraum an den Kursen teilnehmen. Laut Angabe der interviewten Projektleitungen und Dozenten bricht rund ein Fünftel der Teilnehmer/innen den Kurs vorzeitig ab. Dieser Schätzwert lässt sich anhand der Monitoringdaten für das gesamte Förderprogramm bestätigen. Von den bis zum Stichtag ausgetretenen Teilnehmern/innen brachen 20 % die Maßnahme vorzeitig ab. Zu berücksichtigen ist, dass die Teilnehmendendaten grundsätzlich erst erfasst werden, wenn die sog. „Bagatellgrenze“ von acht Zeitstunden überschritten ist. Personen, die nur an wenigen Sitzungen teilnahmen, fließen somit nicht in die Berechnung der Abbruchquote ein. Die Teilnahme an wenigen „Probestunden“ ist laut Aussage der interviewten Dozenten/innen durchaus üblich, führe aber nicht dazu, dass die Kurse instabil würden oder der Erfolg gefährdet sei. Sofern eine gewisse Anfangshürde genommen sei, sei die Bereitschaft zur langfristigen Teilnahme hoch.

Gründe für die Teilnahme und Erreichbarkeit der Zielgruppe

Die Teilnahmemotivation ist häufig vielschichtig. Auf Basis der telefonischen Teilnehmendenbefragung und der Fallstudieninterviews ist davon auszugehen, dass viele Teilnehmer/innen nicht ein konkretes Ziel verfolgen, sondern übergreifend die bessere Bewältigung des Alltags im Vordergrund steht. Dies beinhaltet sowohl Berufliches als auch Privates. Da das Beherrschen der deutschen Sprache jeweils elementar ist, hängen beide Bereiche zudem häufig zusammen. Ein konkretes Ziel kann beispielsweise die bessere Vorbereitung auf die theoretische Führerscheinprüfung sein. Eine bestandene Führerscheinprüfung wirkt sich sowohl beruflich als auch privat positiv aus. Auf Basis der Erfahrungsberichte aus den Fallstudien sind berufliche Anforderungen potenziell häufiger ausschlaggebend für die Kursteilnahme als private Probleme. Treten beispielsweise im Kundengespräch oder beim Lesen von Anleitungen Probleme zutage, ist der Handlungsdruck häufig höher als im privaten Bereich, wo zusätzliche Vermeidungsstrategien angewendet werden oder Unterstützung durch Familie oder Freunde vorhanden ist. Der „Druck“

¹² Zum Berichtszeitpunkt waren für 500 der 665 Teilnehmer/innen Austrittsdaten erfasst (75 %). Die Angaben zur Teilnahmedauer und zur Abbruchquote beziehen sich auf diese reduzierte Basis.



aus dem beruflichen Umfeld wirke direkter und führe schneller dazu, dass die Hemmschwelle zum Kurseintritt überwunden werde. Dies trifft laut Aussage der Dozenten/innen sowohl auf Unternehmenskurse als auch auf offene Kurse zu.

Im beruflichen Kontext werden zudem teilweise zusätzliche Anreize für die Teilnahme gesetzt, die in der kurz- bis mittelfristigen Perspektive einen direkten Vorteil für die Teilnehmer/innen versprechen. Häufig wird die Kurszeit als Arbeitszeit angerechnet. Einige Arbeitgeber zahlen ihren Angestellten pro Unterrichtseinheit eine niedrige Prämie (z. B. in Höhe einer Bruttolohnstunde). Die Projektträger raten in der Regel bereits früh zu einer der beiden Maßnahmen. Die Gratifikation ist dabei in der Regel an die (dokumentierte) Anwesenheit gebunden. Einige Teilnehmer/innen erhofften sich laut Aussage der Dozenten/innen zudem, dass sie bei kontinuierlicher Teilnahme (und entsprechend positiver Entwicklung) aus einer befristeten Beschäftigung (u. a. Zeitarbeit) in eine unbefristete Beschäftigung übernommen werden.

Neben der Setzung positiver Anreize gehen viele Arbeitgeber gezielt auf Einzelne zu und legen die Teilnahme am Kurs nah. In den Interviews betonten die Arbeitgebervertreter/innen, dass die Teilnahme zwar nicht verpflichtend sei, den Angestellten die Erwartungshaltung aber sehr direkt vermittelt werde. Laut Aussage einiger Arbeitgebervertreter/innen sei teilweise ein „Impuls“ durch direkte Ansprache notwendig. Diese Ansprache erfolgt – in Abhängigkeit der Organisationsgröße – in der Regel über die direkten Vorgesetzten. Laut Aussage der interviewten Projektleitungen wüssten diese in der Regel um die Defizite ihrer Mitarbeiter/innen; häufig schon aus Einstellungsgesprächen. Grundsätzlich seien die Bedarfe auf dieser Ebene sehr gut bekannt. Aus diesem Grund binden die Projektträger bei der initialen Arbeitgeberansprache nach Möglichkeit die untere Führungsebene ein. Die Ansprache zentraler Organisationsabteilungen, wie z. B. der Personalabteilung oder der Geschäftsführung, sei dagegen bei größeren Betrieben weniger erfolgversprechend.

Ansprache regionaler Arbeitgeber

Die Anbahnung von Unternehmenskursen und der Ausbau des Netzwerks ist – auf Basis der Interviews mit den Projektträgern, der Fachstelle und der programmverantwortlichen Stelle – insbesondere in der Startphase des Projekts sehr ressourcenintensiv. Das Angebot müsse regional bekannt gemacht werden. Dies geschehe in der Regel durch die direkte Ansprache der Unternehmen durch die Projektträger. Seltener kämen lokale Arbeitgeber auf die Projektträger zu, um sich nach potenziellen Angeboten zu erkundigen. Insbesondere zu Projektbeginn sei der vielversprechendste Ansatz der direkte, telefonische Kontakt. Es bedürfe einer „Akquisementalität“, um die kontaktierten Arbeitgeber von dem Nutzen eines Kurses zu überzeugen. In der Regel kristallisiere sich nach einer kurzen Vorstellung der wesentlichen Rahmenbedingungen schnell heraus, ob das Angebot auf Interesse stoße. Wesentlich sei, dass die Kurse nur mit geringen finanziellen Kosten verbunden seien (Dozenten honorare entfallen), die Kurse schnell starten könnten (innerhalb weniger Wochen), die Dozenten/innen in Bezug auf Arbeitsort und -zeit flexibel seien und die Kurse unternehmensspezifisch (v. a. vor Ort) durchführbar seien. Um die Teilnehmenden nicht zu stigmatisieren und die Kursinhalte möglichst konkret zu beschreiben, werden die Kurse nicht als „Alphabetisierungs-“ oder „Grundbildungskurse“, sondern als „Sprachkurse“ oder „Kurse für Mitarbeiter/innen, die nicht so gut lesen und schreiben können“ beschrieben.



Das beschriebene Vorgehen deckt sich mit den Aussagen der interviewten Arbeitgebervertreter/innen. Alle wussten von den vorhandenen – teils großen – Bedarfen und hatten in einem Anfangsstadium über mögliche Lösungen nachgedacht. Diese Lösungsansätze waren laut eigener Aussagen jedoch selten konkret und wurden nicht direkt verfolgt. Alternative Angebote, die bei gleichen Konditionen ähnlich individuell auf die Mitarbeiter/innen abgestimmt seien, seien nicht bekannt. In diesem Zusammenhang wurde u. a. darauf hingewiesen, dass es für Auszubildende mehrere Förderinstrumente gebe (z. B. die ausbildungsbegleitenden Hilfen), für andere Beschäftigte mit ähnlichen Bedarfen jedoch nichts Vergleichbares. Auf Basis der Gespräche ist davon auszugehen, dass zusätzlich anfallende Kosten häufig ein wesentliches Hindernis darstellen würden. Das Verhältnis von Weiterbildungskosten zum Gehalt sei in niedrigeren Gehaltsgruppen im Vergleich zu höheren Gehaltsgruppen ungünstiger.

Laut Einschätzung aller interviewten Akteure wird der Bedarf nach Grundbildungskursen – insbesondere für Beschäftigte mit Migrationshintergrund – weiter zunehmen. Die Arbeitgebervertreter/innen gaben an, dass sie ohne die ESF-Förderung zwar keine direkte Alternative hätten, sich aufgrund des hohen Bedarfs aber um eine Alternative bemühen müssten. Insbesondere in Branchen, in denen viele un- und angelernte Arbeitnehmer/innen beschäftigt sind, werde der Bedarf parallel zu steigenden technischen und dokumentarischen Anforderungen noch weiter zunehmen. Berücksichtigt man die generell geringe Weiterbildungsbeteiligung von niedrigqualifizierten Beschäftigten und die geringe Investitionsbereitschaft in den sie beschäftigenden Branchen, ist dennoch nicht davon auszugehen, dass viele Unternehmen bereit sein werden, die Kosten für Grundbildungskurse vollständig zu übernehmen. Ähnliches gilt für Kursgebühren, die direkt von den Teilnehmern/innen erhoben werden könnten. Allen Interviewten waren sich einig, dass bereits geringe Gebühren die Hemmschwelle zur Kursteilnahme deutlich erhöhen würden. Selbst niedrige, eher symbolische Gebühren hätten bereits negative Auswirkungen gehabt.

Möglich wäre es, den ersten Kurs in einem Unternehmen weiterhin vollständig zu subventionieren. Sofern sich der erhoffte Nutzen für das Unternehmen einstellt, ist für Folgekurse anschließend eine stärkere finanzielle Beteiligung denkbar. Dies wird durch Projektträger, die bereits seit längerem Unternehmenskurse durchführen, teilweise bereits so gehandhabt. Gleichzeitig eröffnet dies den Projektträgern, je nach Unternehmensbranche, die Möglichkeit, auch weiterführende Grundbildungsangebote (bspw. im Umgang mit Alltags Elektronik und -software) oder Kurse aus dem allgemeinen Programm anzubieten. Dies setzt jedoch ein entsprechendes Netzwerk und personelle Ressourcen zur Ansprache von Unternehmen sowie eine mehrjährige Projektlaufzeit voraus. Der Erfolg – im Sinne einer hohen Zahl durchgeführter Unternehmenskurse – variiert bei diesem Vorgehen auch mit der vorhandenen „Vertriebserfahrung“ der Projektträger.

Ansprache über öffentliche Werbung, das soziale Umfeld und dritte Multiplikatoren

Neben der Ansprache über die Arbeitgeber werden noch weitere Kontaktkanäle genutzt, um potenzielle Teilnehmer/innen zu erreichen. Alle interviewten Akteure sind sich dabei grundsätzlich einig, dass eine aktive Ansprache der Teilnehmer/innen in der Regel erforderlich ist. Einzelne Teilnehmer/innen meldeten sich zwar auch direkt bei den Kursanbietern. Häufig bedürfe es aber einer verstärkenden Person; entweder aus dem privaten oder beruflichen Umfeld.



Der Einfluss dieser involvierten Dritten und ihre jeweilige Motivation sind nur schwierig messbar. Um die ESF-Förderung bekannt zu machen, wurde u. a. öffentliche Werbung in Form von Flyern und Kinospots eingesetzt. Ähnliche Werbemaßnahmen gibt es auch im Rahmen der AlphaDekade (siehe Kapitel 3.2). Zudem wird das Angebot von den Projektträgern über das Internet, soziale und Printmedien sowie das Kursprogramm beworben. Eine Bestimmung des Einflusses dieser Werbung auf die Kursnachfrage durch die Evaluation ist nicht möglich. Laut der interviewten Fallstudienakteure komme es nur sehr selten vor, dass sich Kursteilnehmer/innen explizit auf öffentliche Werbung bezögen. Unklar ist allerdings, ob öffentliche Werbung mittelbar über das soziale Umfeld der Zielgruppe eine Wirkung entfaltet. Häufig werden explizit Personen aus dem sozialen Umfeld als „Mitwisser“ adressiert. Einzelne Dozenten/innen sprachen die mögliche Selektivität öffentlicher Werbung an, die eine gewisse Eigeninitiative auf Seiten der Zielgruppe bzw. des sozialen Umfelds voraussetze. Teile der Zielgruppe besäßen nicht das Selbstbewusstsein und/oder Selbstverständnis, an einem Weiterbildungskurs teilzunehmen. Ohne gezielte, persönliche Ansprache könnten beispielsweise eher zurückgezogen lebende Personen nicht erreicht werden.

Die Begleitung durch Kooperationspartner/innen, vor allem Arbeitsagenturen, Jobcenter sowie Wirtschafts- und Sozialpartner, wird von den Projektträgern grundlegend als positiv beschrieben. Im Vergleich mit der Direktansprache von Unternehmen und mündlichen Weiterempfehlungen von Teilnehmern/innen sei der Einfluss dieser Multiplikatoren jedoch eher gering. Teilweise machen die Projektträger das Angebot durch Schulung bzw. Präsentation vor Ort bekannt. Dies sei jedoch sehr aufwendig, weil das Angebot u. a. aufgrund hoher Personalfuktuation bei den Kooperationspartnern/innen regelmäßig neu beworben werden müsse.

Zusammenfassend betrachtet zeigt sich, dass die aktive Ansprache der Zielgruppe entscheidend ist, um möglichst viele Teilnehmer/innen zu erreichen. Im Vergleich zu anderen, weiterbildungsauffineren Beschäftigtengruppen, ist der persönliche Kontakt dabei noch wichtiger. Die mittelbare Erreichung der Zielgruppe über die Arbeitgeber ist dazu geeignet, auch Teilnehmer/innen zu erreichen, die sich nicht eigeninitiativ an die lokalen Bildungsträger wenden. Zu berücksichtigen ist, dass die aktive Ansprache viele personelle Ressourcen bindet. Zudem setzt sie viel Flexibilität auf Seiten der Projektträger (und Dozenten/innen) voraus, die bei kurzfristiger Nachfrage mitunter schnell reagieren müssen.

4.4 Ergebnisse und Wirkungen

Die Ergebnisse und Wirkungen der ESF-Förderung sind potenziell vielfältig und auf verschiedenen Ebenen angesiedelt. Nachfolgend wird vor allem auf die Ergebnisse auf Ebene der Kursteilnehmer/innen eingegangen. Zu berücksichtigen ist, dass die in Kapitel 3.1 beschriebene Datengrundlage nur eingeschränkte Aussagen zu längerfristigen Wirkungen erlaubt. Der vorliegende Bericht konzentriert sich auf die Evaluation der Durchführung.

Die Flexibilität in Bezug auf die Rahmenbedingungen der Kurse wird durch alle Akteure geschätzt (siehe Kapitel 4.2). Sieht man von dem als zu hoch empfundenen administrativen Aufwand ab, wird die Förderung durch die interviewten Projektträger als positiv bewertet. Sie wollen ihr Grundbildungsangebot weiter ausbauen (mindestens konstant halten) und würden sich auch auf zukünftige Ausschreibungen bewerben. Begründet werden diese Bestrebungen vor allem damit, dass es kein vergleichbares Angebot für die in Kapitel 4.3 beschriebene Zielgruppe gebe und Er-



folge erzielt worden seien. Auch die interviewten Arbeitgebervertreter/innen sind mit den Kursen und den erzielten Ergebnissen zufrieden. Teils werden bereits seit mehreren Jahren geförderte Kurse im Unternehmen angeboten. Alle äußerten die Bereitschaft, in den branchenspezifischen Netzwerken für das Angebot zu werben. Unklar ist die Weiterfinanzierung ohne ESF-Förderung. Die Interviewten betonen, dass die Vollfinanzierung (zusätzlich zu Freistellungen, Sachkosten und eventuellen Prämien) schwierig sei. Gleichzeitig deutet sich an, dass die Bereitschaft zur Weiterfinanzierung im Vergleich zur Anfangsphase gestiegen ist, weil ein grundlegender Bedarf besteht und alternative Fördermöglichkeiten nicht vorhanden oder bekannt sind.

Als Basis für die Bewertung der ESF-Förderung ziehen sowohl die Projektträger als auch die Unternehmen die bei den Kursteilnehmern/innen erzielten Erfolge heran. Als übergeordnete Ziele werden die Verbesserung der Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeiten sowie die Steigerung des Grundbildungsniveaus angestrebt (siehe Kapitel 3.2). Auf diesem Weg sollen die gesellschaftliche Teilhabe und die Arbeitsmarktsituation verbessert werden. Zur Erreichung dieser abstrakten Ziele bedarf es mehrerer, kleinschrittiger Lernerfolge. Diese können je nach Teilnehmer/in stark variieren. In vielen Fällen steht für die Projektträger und Dozenten/innen zu Kursbeginn vor allem die Stärkung des Selbstbewusstseins und die Vermittlung von Lernkompetenzen im Vordergrund. Die Erreichung eines höheren Sprachniveaus (i. S. des Europäischen Referenzrahmens) spiele in der Kurspraxis nur eine sehr geringe Rolle. Sprachprüfungen werden (z. B. durch die beteiligten Volkshochschulen) angeboten, von den Teilnehmern/innen jedoch nur selten in Anspruch genommen. In der Regel sei die Erreichung eines höheren Sprachniveaus innerhalb der ersten 80 UE auf Basis der vorhandenen Lernkompetenzen zudem unrealistisch. Die Erreichung eines formal höheren Kompetenzniveaus stellt aus Sicht der Arbeitgebervertreter/innen auch kein übergeordnetes Ziel dar, an dem der Erfolg bewertet wird. Da den Unternehmen die Bedarfe und Probleme der Teilnehmer/innen in der Regel gut bekannt sind (siehe Kapitel 4.3), definieren sie deutlich kleinere Ziele, z. B. die Verbesserung der Kommunikationsleistung (im Kundengespräch, mit den Kollegen/innen), die Steigerung der Arbeitsatmosphäre und -attraktivität (auch, um Mitarbeiter/innen zu binden) sowie etwas weniger Rechtschreibfehler bei der Erstellung von Protokollen. In Bezug auf diese Ziele sind sie mit ihren Mitarbeitern/innen zufrieden, wenngleich sie z. B. feststellen, dass Jüngere gegenüber Älteren häufig mehr Fortschritte machen.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Zielsetzungen ist das Ergebnis der ESF-Förderung auf Ebene der Teilnehmer/innen nur schwierig messbar. Laut ESF-Monitoring haben zum Stichtag 49 % der Teilnehmer/innen eine Qualifizierung erlangt.¹³ Eine erlangte Qualifizierung wird laut der Vorgabe zur Datenerhebung¹⁴ über die Ausstellung einer qualifizierten Teilnahmebescheinigung (Dauer und Gegenstand des Kurses mit Teilnahmebestätigung für die geförderte Person) nachgewiesen. Der Anteil der Teilnehmer/innen mit erlangter Qualifizierung variiert stark in Abhängigkeit des Vorhabens, was auf eine unterschiedliche Erfassungspraxis hindeutet. Während in einigen Vorhaben alle Teilnehmer/innen eine Qualifizierung erlangt haben, hat in anderen Projekten kein/e Teilnehmer/in eine Qualifizierung erlangt. Zu berücksichtigen ist, dass die Austritts-

¹³ Analog zur Berechnung von Teilnahmedauer und Abbruchquote (Kapitel 4.3) fließen in die Berechnung nur Teilnehmer/innen ein, für die die Austrittsdaten bereits erfasst sind. Zum Stichtag waren dies 500 von 665 Teilnehmern/innen (75 %).

¹⁴ Online verfügbar unter https://www.esf-bw.de/esf/fileadmin/user_upload/Download_Center_2017/Foerderbereich_Arbeit_und_Soziales/Datenerhebung/2018_SM_Erlaeuterungen_fuer_Traeger_zur_Datenerhebung_SM_Stand_22.08.2018.pdf (Abruf: 19.12.2018)



daten für einige Vorhaben zum Stichtag noch nicht vollständig erfasst waren und Aktualisierungen auch bei bereits erfassten Daten noch möglich sind, sofern das Vorhaben noch nicht vollständig abgeschlossen ist.

Die Ergebnisse der telefonischen Befragung deuten darauf hin, dass die Kurse durch die Teilnehmer/innen positiv bewertet werden. 18 der 21 interviewten Teilnehmer/innen würden den Kurs für Personen in einer ähnlichen Situation weiterempfehlen. 19 Teilnehmer/innen gaben an, nach dem Kurs besser im Alltag zurecht zu kommen. Von den 18 erwerbstätigen Teilnehmer/innen gaben jeweils 13 an, dass sie ihre Arbeit nach dem Kurs besser ausüben könnten und/oder die Teilnahme von dem/der Vorgesetzten positiv gesehen werde. Wenngleich diese Ergebnisse nicht generalisiert werden können, decken sie sich mit den Aussagen der interviewten Dozenten/innen. Sehe man von einigen, wenigen Teilnehmern/innen ab, könnten in der Regel (kleinere) Erfolge erzielt werden, die bei der Bewältigung des Alltags helfen.

Laut Aussage aller interviewten Akteure bedarf es zur Verbesserung der Arbeitsmarktsituation in der Regel einer längerfristigen Förderung. Berufliche Aufstiege seien – durch einen einsemestrigen Kurs – nicht realistisch. Hinzu komme, dass die Teilnehmer/innen häufig un- und angelernte Tätigkeiten in Wirtschaftszweigen ausübten, in denen es nur wenige Hierarchiestufen gebe. Auf Basis der geführten Interviews lässt sich daher schlussfolgern, dass die Kursförderung vor allem einen präventiven Ansatz verfolgt. Im Vordergrund steht die bessere Bewältigung des beruflichen und privaten Alltags, wodurch auch die Arbeitsmarktsituation stabilisiert wird. Zu diesem Zweck sollen auch Hemmschwellen abgebaut und die Teilnehmer/innen für zukünftige Weiterbildung sensibilisiert werden. Dies gelingt laut den interviewten Dozenten/innen teilweise. Hemmschwellen gegenüber (schulischem) Lernen und negative Erfahrungen könnten abgebaut werden. Dies werde durch positive Bestärkung und eine gute Kursatmosphäre unterstützt. Gleichzeitig konstatieren die Dozenten/innen, dass nur sehr selten außerhalb der Kurszeit weitergelernt würde. Zwar würde Lernmaterial zur Verfügung gestellt, in den meisten Fällen sei aufgrund der (teilweise anstrengenden) beruflichen Tätigkeit aber nur noch wenig Motivation vorhanden. Bei vielen Teilnehmern/innen sei nicht davon auszugehen, dass sie nach Abschluss des Kurses ohne Vermittlung an einem weiteren Kurs teilnehmen würden, der gegebenenfalls schwieriger zu erreichen sei.



5 Fazit

In der Gesamtschau kann die Umsetzung der Kurse zur Alphabetisierung und Grundbildung positiv bewertet werden. Nimmt man den Förderaufruf aus dem Jahr 2015 als Basis, zeigen sich in der Umsetzung jedoch auch Abweichungen von der ursprünglichen Planung. Nachfolgend werden die wichtigsten Ergebnisse des vorliegenden Berichts zusammengefasst.

Den Ausgangspunkt für die ESF-Förderung bildet der Befund, dass es in Baden-Württemberg eine hohe Zahl Erwerbstätiger gibt, deren schriftsprachliche Kompetenzen unter den allgemeinen gesellschaftlichen Anforderungen liegen (sog. funktionale Analphabeten) und die gleichzeitig nur sehr selten an entsprechenden Weiterqualifizierungen teilnehmen. Ziel der ESF-Förderung war es, diese Zielgruppe mithilfe aufsuchender, arbeitsplatzorientierter Kursangebote besser zu erreichen und sowohl in beruflicher als auch privater Hinsicht die sprachlichen Kompetenzen zu verbessern.

Die Projektträger besaßen bei der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung der Kurse viele Freiheiten. Idealtypisch kann das Angebot der Projektträger in offene Kurse und Unternehmenskurse unterschieden werden. Offene Kurse finden häufig abends in den Räumlichkeiten des Weiterbildungsträgers statt. Eine Teilnahme ist grundsätzlich für jede/n Interessierten möglich. Unternehmenskurse werden in der Regel in Kooperation mit einem lokalen Arbeitgeber durchgeführt und sind räumlich, zeitlich und inhaltlich auf die jeweiligen Beschäftigten ausgerichtet. Beide Formate ermöglichen eine individuelle Orientierung an den Bedarfen der Teilnehmer/innen. Auf Basis der vorliegenden Informationen gibt es keine Hinweise dafür, dass sich die Lernerfolge in Abhängigkeit des Kursformats unterscheiden. Ermöglicht wird dies vor allem durch kleine Lerngruppen und wenige Vorgaben im Hinblick auf die zu vermittelnden Inhalte. Die Kursgestaltung obliegt den Dozenten/innen, die diese didaktische Freiheit schätzen und die Lerninhalte z. T. auf Einzelne abstimmen. Diese möglichst individuelle Unterstützung ermöglicht zum einen bessere Lernergebnisse. Sie ist zum anderen in der Regel auch erforderlich, weil die Kurse im Hinblick auf die Kompetenzen der Teilnehmer/innen sehr heterogen sind. An den meisten Standorten bzw. für die meisten Arbeitgeber ist es nicht möglich, spezifische Kurse für einzelne Kompetenzlevel anzubieten. Eine Differenzierung oder Schwerpunktsetzung des Kursangebots anhand der Alpha-Level findet in der Praxis selten statt. Die förderrechtlichen Rahmenbedingungen sollten aus Sicht der Evaluierung beibehalten werden, um die Kurse möglichst flexibel auf die lokalen Verhältnisse anzupassen.

Kritisch zu hinterfragen ist die Vorgabe, dass maximal zwei Kurse mit maximal 80 UE pro Semester durchgeführt werden dürfen. Diese Einschränkung im Hinblick auf Umfang und Anzahl der Kurse besitzt keine positive (und potenziell sogar eine negative) Steuerungswirkung. Aus Sicht der Evaluierung ist es sinnvoll, den häufig sehr aufwendig erschlossenen Zugang zu den Teilnehmern/innen für eine möglichst langfristige Förderung zu nutzen. Dies setzt eine entsprechende Finanzierung voraus. Zwar kann die Wirkung der Kursteilnahme nicht letztgültig bewertet werden, es ist jedoch plausibel anzunehmen, dass der Lernprozess nach 80 UE noch (lange) nicht abgeschlossen ist und längerfristige Erfolge (höheres Sprachniveau, verbesserte Arbeitsmarktsituation) eine deutlich längere Förderung voraussetzen. Zudem sollten die Projektträger bei entsprechender Nachfrage zusätzliche Mittel beantragen können, um ihr Angebot möglichst von Beginn an in die Breite tragen zu können.



Die Verbreiterung des Angebots – also das Erreichen möglichst vieler Teilnehmer/innen – stellt die zentrale Herausforderung dar. Vor allem zu Projektbeginn muss das Kursangebot zunächst bekannt gemacht werden. Hierfür bedarf es einer „Akquisementalität“, um vor allem Arbeitgeber vom zusätzlichen, auch betrieblichen, Nutzen zu überzeugen. Zusätzlich zu den Dozenten/innen (und ggf. übergeordneten Projektleitungen) bedarf es personeller Ressourcen, die für die Bewerbung des Angebots bei Kooperationspartnern und vor allem für die Direktansprache lokaler Arbeitgeber eingesetzt werden können. Dies setzt ggf. eine separate Finanzierung voraus. Da es sich mit Blick auf den Output um eine notwendige Bedingung von Beginn an handelt, sollte hierauf bei der Antragstellung explizit eingegangen werden. Die Vernetzung und Schulung dieser Mitarbeiter/innen könnte über die Fachstelle organisiert werden. Alternativ oder zusätzlich ist denkbar, dass die Erstansprache von Unternehmen stärker zentralisiert wird und mögliche Kontakte anschließend weitervermittelt werden. Letzteres ist voraussetzungsvoll, weil die Kursanbieter in diesem Fall einen – häufig kurzfristig verfügbaren – Pool an Dozenten/innen und ggf. Räumlichkeiten benötigen. Öffentliche Werbung scheint im Vergleich zum persönlichen Kontakt von eher nachgeordneter Relevanz, da sie stärker auf die individuelle als auf die betriebliche Ebene zielt.

Die ursprünglich definierte Zielgruppe unterscheidet sich teilweise von den tatsächlich geförderten Teilnehmern/innen. In Übereinstimmung mit der ursprünglichen Zielsetzung ist der weit überwiegende Teil der Teilnehmer/innen erwerbstätig und übt eine un- oder angelernte Tätigkeit aus. Positiv hervorzuheben ist, dass eine vergleichsweise hohe Zahl älterer Erwerbstätiger erreicht wurde. Abweichungen gibt es beim Verhältnis von mündlichen zu schriftsprachlichen Lerninhalten. Der Begriff des „funktionalen Analphabetismus“ wird zur Beschreibung schriftsprachlicher Defizite herangezogen, d. h. bei Problemen mit dem Lesen und Schreiben. Im Rahmen der Kurse steht allerdings häufig auch die Vermittlung mündlicher Sprachkompetenzen im Vordergrund, ergänzt um die Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeiten. Diese Schwerpunktsetzung orientiert sich mutmaßlich an den geförderten Teilnehmern/innen, die weit überwiegend einen Migrationshintergrund im engeren Sinne besitzen, d. h. selber nach Deutschland zugewandert sind bzw. nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Auf Basis der Fallstudieninterviews und der Teilnehmendenbefragung ist davon auszugehen, dass es sich um Personen handelt, die seit unterschiedlich langer Zeit (teilweise wenige Monate; bis zu mehreren Jahren) in Deutschland leben und Deutsch in der Regel als Fremdsprache erlernen bzw. erlernt haben. In dieser Hinsicht zeigt sich eine Diskrepanz zu den beschriebenen Ergebnissen der Level-One Studie, nach der mehr als die Hälfte der funktionalen Analphabeten in Deutschland Deutsch als Muttersprache erlernt haben. Hieraus lässt sich nicht schlussfolgern, dass die Förderung nicht die gewünschten, übergeordneten Wirkungen erzielt. Wie die Ergebnisse der Evaluierung zeigen, gibt es für die geförderten Teilnehmer/innen, insbesondere wenn sie bereits länger in Deutschland leben und erwerbstätig sind, häufig kaum vergleichbare, leicht zugängliche Angebote. Zu prüfen ist, ob es sich um eine Erweiterung der Zielgruppe handelt oder ob die aktuelle Ausrichtung, die sich wesentlich an der lokalen Nachfrage u. a. von Arbeitgebern orientiert, selektiv wirkt und z. B. Teilnehmer/innen ohne Migrationshintergrund oder Beschäftigte in bestimmten Branchen nicht ausreichend erreicht. Sofern die aktuelle Ausrichtung beibehalten wird, sollte bei zukünftigen Förderaufrufen explizit kommuniziert werden, dass (auch) Sprachkurse für Teilnehmer/innen mit Deutsch im Zweitsprachenerwerb förderfähig sind. Mündliche und schriftsprachliche Kompetenzen stehen für die Teilnehmer/innen (und ihre Arbeitgeber) dabei – unabhängig von der Mutter-



sprache – in privater und beruflicher Hinsicht an erster Stelle und sollten folglich auch im Zentrum der Kurse stehen. Darauf aufbauende Grundbildungsinhalte können diesen Schwerpunkt – in Abhängigkeit der jeweiligen Nachfrage durch Teilnehmer/innen und Unternehmen – ergänzen.

Insgesamt betrachtet zeigt sich, dass die arbeitsplatzorientierte Grundbildung Erfolge vorweisen kann und mit Blick auf die Reichweite noch Potenzial vorhanden ist. Die ESF-Förderung konnte nur auf wenige Strukturen und vorhandene Erfahrungen in Baden-Württemberg aufbauen und wirkte in diesem Sinne als Anschubfinanzierung. Unter Berücksichtigung dieser Tatsache erscheint eine Weiterführung sinnvoll, um die geschaffenen Strukturen nicht verfallen zu lassen. Ohne zusätzliche Förderung besteht die Gefahr, dass insbesondere Aktivitäten zur Arbeitgeberansprache aufgrund des hohen personellen Aufwands häufig eingestellt werden.



6 Literatur

- Grotlüschen, A. und Riekmann, W. (2012):** Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung, Band 10, Münster: Waxmann.
- Hubert, T. und Wolf, C. (2007):** Determinanten der beruflichen Weiterbildung Erwerbstätiger. In: Zeitschrift für Soziologie, 36(6), 473-493.
- Landtag von Baden-Württemberg (2015):** Antrag der Abgeordneten Sabine Kurtz u. a. CDU und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Drucksache 15/6569. Online verfügbar unter: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/6000/15_6569_D.pdf (Abruf: 19.12.2018).
- Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren (SM) (2014):** Operationelles Programm des Europäischen Sozialfonds in Baden-Württemberg 2014-2020. Online verfügbar unter: https://www.esf-bw.de/esf/fileadmin/_migrated/content_uploads/Final_ESF_OP_2014-2020BK.pdf (Abruf: 19.12.2018).
- Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren (SM) (2015):** Bewertungsplan des Europäischen Sozialfonds in Baden-Württemberg 2014-2020. Online verfügbar unter: https://www.esf-bw.de/esf/fileadmin/_migrated/content_uploads/ESF-Bewertungsplan_2014-2020_04.pdf (Abruf: 19.12.2018).
- Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren (SM) sowie Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (KM) (2015):** Förderaufruf zur Einreichung von Projektanträgen zur Förderung der Alphabetisierung und Grundbildung als Weg zu Erfolg und Teilhabe in Beruf und Gesellschaft vom 26.03.2015. Online verfügbar unter: https://www.esf-bw.de/esf/fileadmin/_migrated/content_uploads/Foerderaufruf_zur_Alphabetisierung_und_Grundbildung_KM_01.PDF (Abruf: 19.12.2018).
- Nickel, S. (2014):** Funktionaler Analphabetismus – Hintergründe eines aktuellen gesellschaftlichen Phänomens. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ) 9-11/2014. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/179347/funktionaler-analphabetismus?p=all> (Abruf: 19.12.2018).
- Rammstedt, B. (2013):** Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-360687> (Abruf: 19.12.2018).
- Sauter, A. (2018):** Alphabetisierung, Schriftspracherwerb und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, 525-536. Springer VS, Wiesbaden.
- W.K. Kellogg Foundation (2004):** Logic Model Development Guide. Online verfügbar unter: <http://www.btttop.org/sites/default/files/public/W.K.%20Kellogg%20LogicModel.pdf> (Abruf: 19.12.2018).