

Leck, Johanna [Hrsg.]; Ehmig, Simone C. [Hrsg.]; Heymann, Lukas [Hrsg.]; Jester, Melanie [Hrsg.]

Motivation und Verbindlichkeit bei gering literalisierten Erwachsenen

Bielefeld : wbv Publikation 2025, 176 S.



Quellenangabe/ Reference:

Leck, Johanna [Hrsg.]; Ehmig, Simone C. [Hrsg.]; Heymann, Lukas [Hrsg.]; Jester, Melanie [Hrsg.]:
Motivation und Verbindlichkeit bei gering literalisierten Erwachsenen. Bielefeld : wbv Publikation 2025,
176 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-331127 - DOI: 10.25656/01:33112; 10.3278/9783763976911

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-331127>

<https://doi.org/10.25656/01:33112>

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

<http://www.wbv.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen
das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich
zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des
Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen
und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter
Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen
dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative
Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may
copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents
in public and alter, transform, or change this work as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor.
New resulting works or contents must be distributed pursuant to this
license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated
conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Johanna Leck, Simone C. Ehmig, Lukas Heymann,
Melanie Jester (Hg.)

Motivation und Verbindlichkeit bei gering literalisierten Erwachsenen

 **AlphaDekade**
2016–2026



GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

wbv

Johanna Leck, Simone C. Ehmig, Lukas Heymann, Melanie Jester (Hg.)

Motivation und Verbindlichkeit bei gering literalisierten Erwachsenen

Das Projekt MOVE wurde im Rahmen der AlphaDekade mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W1478FO gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin/beim Autor.

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

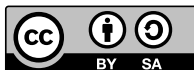
Umschlagfoto:
Martin Barraud/iStock.com

ISBN Print: 978-3-7639-7692-8
ISBN E-Book: 978-3-7639-7691-1
DOI: 10.3278/9783763976911

Printed in Germany

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

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-
Lizenz veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>



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

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

<i>Simone C. Ehmig, Melanie Jester</i> MOVE – Lernprozesse in Gang setzen	5
<i>Simone C. Ehmig, Michael Sommer</i> MOVE – Projektschritte und Methode	19
<i>Simone C. Ehmig</i> MOVE – Kernergebnisse	33
<i>Melanie Jester, Simone C. Ehmig</i> „Wenn man sich nur wirklich anstrengt ...“	57
<i>Eveline Bader, Mareike Kholin, Hannes Schröter</i> Psychologische Erklärungsansätze für Unterschiede in Motivation und Volition bei formal niedrig gebildeten Erwachsenen mit und ohne Leseschwierigkeiten	69
<i>Johanna Leck, Lukas Heymann</i> Lesen und gesellschaftliche Teilhabe – Hürden und Möglichkeiten	87
<i>Lukas Heymann, Johanna Leck</i> Elternschaft als Schlüssel zur Alphabetisierung	101
<i>Miriam Klein, Simone C. Ehmig</i> Motivierter und verbindlicher – nicht nur im Job	115
<i>Jana Arbeiter, Marie Bickert, Lena Sindermann, Veronika Thalhammer</i> (K)eine Frage der Motivation	133
<i>Johanna Leck, Lukas Heymann, Simone C. Ehmig</i> Handlungsableitungen	147
<i>Nicole Pöppel</i> Bewusstseinsbildung, Kampagnen- und Angebotsgestaltung in der Alphabetisierung und Grundbildung	155
<i>Roland Peter</i> Neue Wege in der Alphabetisierung und Grundbildung	171

MOVE – Lernprozesse in Gang setzen

Warum und wozu ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zu Motivation und Verbindlichkeit?

SIMONE C. EHMIG, MELANIE JESTER

1 Fragestellung – angestoßen durch einen Misserfolg

München, 26. September 2019. 14 junge Erwachsene haben sich zu einem informellen Lernangebot der Volkshochschule München am Hasenberg angemeldet. Zwei parallel konzipierte Workshops zu den Themen „Auto-Tuning“ und „Beauty und Styling“ waren auf themenspezifischen Social-Media-Seiten beworben worden. Die Spots hatten explizit angekündigt, dass die Teilnehmenden darin unterstützt würden, Texte, vor allem in Bewerbungssituationen, besser verstehen und selbst verfassen zu lernen. Struktur und Inhalte des Angebots sowie die Ansprache über Facebook und Instagram basierten auf Sekundäranalysen von Daten der Konsum-, Media- und Sozialforschung. Sie wurden mit Personen aus der Zielgruppe vorab in Fokusgruppen besprochen. Die Workshops wurden von erfahrenen Fachleuten der Volkshochschule München und des Bayerischen Volkshochschulverbandes entwickelt. Das Angebot war kostenlos und versprach einen klaren Mehrwert, zum Beispiel Bewerbungsfotos und -unterlagen mit nach Hause zu nehmen.

Die geschilderte Situation fand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts REACH statt, das das Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen von Ende 2016 bis August 2021 im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung umgesetzt hat.¹ Auf Basis umfangreicher Datenquellen aus Bildungs-, Media-, Konsum- und Sozialforschung waren Themen, Zugangswege und Formate identifiziert worden, die zur Ansprache und Lernmotivation gering literatisierter junger Erwachsener (analog α -Level 3) genutzt werden können. In Zusammenarbeit mit lokalen Grundbildungsträgern waren drei Pilotprojekte entwickelt und umgesetzt worden, die Informationsangebote für junge Eltern in Spandau, ein Fortbildungs- und Sensibilisierungsformat für Fachkräfte in Mannheimer KITAS sowie die genannten Workshops für junge Erwachsene im Übergang von Schule zur Berufsausbildung in München umsetzten. Die Pilotprojekte in Spandau und Mannheim waren bereits erfolgreich durchgeführt und wissenschaftlich begleitet worden. Die Kommunikationsmaßnahmen zur Bewerbung der Workshops in München hatten bis zum Datum ihrer Umsetzung gezeigt, dass es gut gelingen kann, die sehr spezifische Ziel-

¹ Das Projekt REACH – „Reaching Young Adults With Low Achievement In Literacy“ war vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung gefördert worden (Förderkennzeichen W141900). Zentrale Schritte und Ergebnisse sind unter <https://reach-stiftunglesen.de/> zugänglich.

gruppe gering literalisierter junger Erwachsener über lebensweltliche Zugänge auf ein Lernangebot aufmerksam zu machen und Interesse an einer Teilnahme zu wecken, das sich in einer vergleichsweise hohen Zahl von 14 Anmeldungen manifestierte. Zu Beginn der Veranstaltung waren von den 14 angemeldeten Personen drei gekommen. Die Kontaktaufnahme zu einigen, die nicht erschienen waren, relativierte den scheinbaren Erfolg: Manche hatten den Termin vergessen, andere sich für Alternativen entschieden, Dritte hätten eventuell an einem späteren Tag kommen wollen. In allen Antworten zeigte sich ein hohes Maß an Beliebtheit, mit der die jungen Erwachsenen ihre ursprüngliche Absicht zur Wahrnehmung des Angebots betrachteten. Für kaum jemanden war die Anmeldung noch verbindlich. Eine faktische Umsetzung in Handeln fand am vereinbarten Tag nicht statt – obwohl die Zielgruppe zweifellos erreicht, informiert und für das Angebot interessiert worden war.

Das Fallbeispiel illustriert die Bedeutung von Verbindlichkeit als notwendiger Bedingung für die Beteiligung von Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf an Lernangeboten. Verbindlichkeit ist von der (vorgelagerten) Sensibilisierung für den eigenen Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf, von grundlegender Motivation und konkretem Interesse an einem Angebot zu unterscheiden. Verbindlichkeit bildet einen Kristallisationspunkt, der letztlich ausschlaggebend dafür ist, ob Motivation, Wissen um und Interesse an einem Angebot tatsächlich in aktives Handeln münden. Hier knüpft das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „MOVE – Motivation und Verbindlichkeit im Alltag von Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf“ an, das darauf zielt, aus alltäglichen Verhaltensweisen gering literalisierter Erwachsener, die mit Verbindlichkeit im privaten, beruflichen oder behördlichen Umfeld einhergehen, für die Konzeption, Organisation und Umsetzung von Maßnahmen der Alphabetisierung und Grundbildung zu lernen. Ein mehrstufiger Prozess aus qualitativer und quantitativer Forschung sowie Entwicklung fokussierte Bedingungen und Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass gering literalisierte Erwachsene für Lernangebote Verbindlichkeiten eingehen und sie auch einhalten. Hierbei spielen neben verbindlichen oder unverbindlichen Handlungsweisen im Alltag auch vorgelagerte Werthaltungen, Einstellungen und Perspektiven auf das eigene Leben und Lernprozesse eine Rolle.

2 Fachlicher Hintergrund

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt *MOVE* betrachtet eine Fragestellung, die in den Kontext der Teilnahme- und Teilnehmenden-Forschung einerseits sowie der Forschung zu Motivation und zu Entscheidungsprozessen andererseits einzuordnen ist. Sie hat Relevanz für die Adressaten- und Zielgruppenforschung, in der es um die Phase vor dem Eintritt in ein Lernangebot geht (von Hippel et al., 2018).

2.1 Forschung zur Teilnahme an Lernangeboten

Die sogenannte Teilnahmeforschung untersucht erwachsene Lernende, die Grund- und Weiterbildungsangebote wahrnehmen. Dabei stehen Faktoren im Mittelpunkt, die die Teilnahme an Angeboten begünstigen bzw. erschweren – oder für den Abbruch

von Maßnahmen ausschlaggebend sind. Besonders interessant sind Befunde des Adult Education Survey, die zeigen, dass Entscheidungen für die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten individuell vor dem Hintergrund der biografischen, sozialen und situativen Einbettung im Lebenszusammenhang getroffen werden (Bilger & von Rosenblatt, 2008). Untersuchungen zum sogenannten „Drop-out“, der vorzeitigen Beendigung von Kursen, zeigten, dass Gründe, die ehemalige Teilnehmende nennen, sich zumeist auf situative Faktoren und aktuelle Rahmenbedingungen beziehen, z. B. den eigenen gesundheitlichen Zustand oder das Lerntempo des Kurses (Schmidt, 2011). Auch die Kursleitung hat einen starken Einfluss auf die Fortführung bzw. den Abbruch von Weiterbildungsmaßnahmen, und zwar im negativen (Schmidt, 2011) wie auch im positiven Sinn. Gerade im Grundbildungskontext stellt die Kursleitung häufig eine wichtige Bezugsperson für die Teilnehmenden dar, so dass in diesem Fall die starke emotionale Bindung oder sogar Abhängigkeit dazu führt, dass der Kurs fortgeführt oder ein Folgeangebot besucht wird (Egloff, 2011; Jochim et al., 2009; Müller, 2013). Hier lassen sich Parallelen zur sogenannten Compliance im Gesundheitsbereich ziehen, also der Mitarbeit bzw. Kooperation von Patient*innen bei einer medizinischen Behandlung. Neben situativen Faktoren wie der finanziellen Situation und dem Bildungsniveau (Olfson et al., 2009) hat besonders die Arzt-Patienten-Beziehung einen großen Einfluss auf die „Therapietreue“ von Erkrankten (Kugler et al., 2007).

Es ist davon auszugehen, dass sich aber auch prädispositionale und langfristige Faktoren auf die Kursteilnahme auswirken. So zeigt die Teilnahmeforschung immer wieder, dass es besonders vulnerable Gruppen von Menschen gibt, die weniger wahrscheinlich und kontinuierlich an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen als andere Personengruppen (Hoffmann et al., 2019). Dies gilt in besonderem Maße für Grundbildungsangebote, die speziell für gering literalisierte Erwachsene relevant sind. Gerade Angebote zur Verbesserung von Schriftsprachkompetenzen werden von denjenigen, die sie (gemessen an Kompetenz-Standards, die z. B. der LEO-Diagnostik zugrunde liegen) am dringendsten benötigen, selten genutzt (Grotlüschen et al., 2020). Dass Angebote nicht wahrgenommen werden, dürfte in hohem Maße daran liegen, dass besonders Personen, deren Lesekompetenz auf α -Level 3 einzuordnen ist, im Alltag subjektiv gut zurechtkommen. Häufig erfahren sie zudem so viel Unterstützung aus ihrem Umfeld, dass der Nutzen einer verbesserten Lese- und Schreibkompetenz nicht gesehen wird. Eine (dann relativ gesehen geringfügige) Verbesserung wird nicht als wichtig genug eingeschätzt, um eine als mühsam wahrgenommene Kursteilnahme auf sich zu nehmen. Darauf lassen auch Ergebnisse einer Untersuchung zum beruflichen Umfeld gering literalisierter Beschäftigter in Betrieben schließen (Ehmig et al., 2015).

Zu Gründen für den Abbruch von Alphabetisierungskursen bietet das sogenannte „Alphapanel“ wichtige Hinweise. Die Befragung von Erwachsenen in Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen aus dem Jahr 2010 zeigt, dass auch diese Zielgruppe vor allem situative Gründe für den Abbruch angibt. 36 Prozent der Personen, die vorzeitig aus einem Angebot ausgeschieden sind, gaben an, „jetzt keine Zeit mehr“ zu haben, insgesamt 22 Prozent nannten persönliche, gesundheitliche, finanzielle oder berufliche Gründe (von Rosenblatt & Bilger, 2011).

Die Erkenntnisse aus der Forschung zum Drop-out in der Weiterbildung sind wichtig für die Beantwortung der Frage, warum gering literalisierte Erwachsene Alphabetisierungsangebote, die sie einmal begonnen haben, nicht fortsetzen. Die Studien geben jedoch nicht hinreichend Aufschluss über Personen, die mit der Teilnahme gar nicht erst anfangen. Die befragten Individuen wurden im Kontext eines Grundbildungsangebots kontaktiert und haben den Weg dorthin somit bereits gefunden. Im Interesse des MOVE-Projekts liegt es jedoch, gerade diejenigen Personen auf ihre motivationalen Beweggründe und Barrieren hin zu untersuchen, die noch keinen Kontakt zu Anbietern von Grundbildungsangeboten hatten oder über eine Anmeldung, die sie dann aber nicht verbindlich in eine (regelmäßige) Teilnahme umsetzen, hinausgegangen sind. Hierzu liegen bisher keine systematischen Forschungsergebnisse vor.

Im schon erwähnten REACH-Projekt hat das Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen den Gedanken bereits aufgegriffen und auf Grundlage von Sekundäranalysen, qualitativen Erhebungen und pilothaften Ansätzen eine erste Erkenntnisgrundlage geschaffen, die vor allem für die Planung von Angeboten über die Website <https://reach-stiftunglesen.de/> verfügbar gemacht worden sind.

Das REACH-Projekt fokussierte junge Erwachsene mit Lesekompetenzen analog α -Level 3 und somit eine sehr spezifische Zielgruppe. Die Ergebnisse zeigten Möglichkeiten auf, diese Personen über lebensweltliche Zugänge zu erreichen und eine grundlegende Motivation zu wecken, besser lesen und schreiben zu lernen. Das Vorhaben MOVE betrachtet ebenfalls die generelle Motivation zu lernen, legt aber einen Schwerpunkt auf den Zeitpunkt, zu dem die Entscheidung zur Teilnahme an einem Angebot bereits konkreter ist und es darum geht, das beabsichtigte Handeln in die Tat umzusetzen. Die Relevanz dieser Schnittstelle hat das Pilotprojekt in München im Rahmen von REACH beispielhaft aufgezeigt – MOVE untersucht die dem unverbindlichen Verhalten zugrunde liegenden Mechanismen systematischer am Beispiel von Alltagsaktivitäten.

2.2 Forschung zu Motivation und Entscheidungsprozessen

Das MOVE-Projekt fokussiert die Motivation zur Teilnahme an Lernangeboten und die Verbindlichkeit im tatsächlichen Lernen. Damit geht es um ein Handeln bzw. Nicht-Handeln, dem ein mehrstufiger Entwicklungs- und Entscheidungsprozess vorgeschaltet ist. Dieser Prozess ist Gegenstand von Modellen wie dem sogenannten „Rubikon-Modell der Handlungsphasen“ (Heckhausen & Gollwitzer, 1987). Der Ansatz beschreibt die Entscheidung zu einer Handlung als mehrstufigen Prozess, der sich in vier Phasen der Motivation und Volition (Selbststeuerungskompetenz und Willensstärke) einteilen lässt (Abbildung 1): In einer vor der Entscheidung liegenden (prädeziionalen) Handlungsphase werden Wünsche abgewogen, bewertet und potenziell in Ziele umgewandelt. Wird der symbolische „Rubikon“ als Übergang vom Wunsch zum Ziel überschritten, entsteht ein Gefühl der Verpflichtung und Verbindlichkeit (Commitment), das die faktische Zielverfolgung wahrscheinlicher macht und eine Abwendung vom Ziel erschwert. In der darauffolgenden dem Handeln vorgelagerten (präaktionalen) Phase wird das Ziel konkretisiert, man entwickelt Strategien zur Ziel-

erreichung. Aus einem diffusen Vorsatz (z. B. dem Wunsch abzunehmen oder auf einem bestimmten Gebiet Kompetenzen zu verbessern) wird ein konkreter Plan (z. B. die Teilnahme an einem Fitnesskurs oder einem Lernangebot). Die folgende aktionale Phase repräsentiert das eigentliche Handeln und die Umsetzung des gefassten Plans (z. B. die Anmeldung zu und der Besuch des Kurses). Für die Fortsetzung der Zielverfolgung ist insbesondere die dem ersten Handeln nachgelagerte (postaktionale) Phase von hoher Relevanz, da hier die Handlung bewertet wird und Rückschlüsse für nachfolgende Handlungen gezogen werden (z. B. wird ein Kurs mit höherer Wahrscheinlichkeit wieder besucht, wenn der erste Besuch ein positives Erlebnis war).

Studien aus dem Gesundheitskontext (Höner et al., 2004) sowie aus der Sportpsychologie (Beckmann & Kossak, 2018) zeigen, dass insbesondere die Willensstärke, mit der ein Ziel verfolgt wird (Volition), sich auf die tatsächliche Umsetzung der Handlung auswirkt, während die Stärke der Motivation eher indirekt Einfluss nimmt. Ob die Phase zwischen Absichtsbildung und tatsächlicher Umsetzung – das sogenannte „Handlungsloch“ (Heckhausen, 1989) – überschritten wird, hängt maßgeblich davon ab, ob die Person das Gefühl hat, Kontrolle über ihr eigenes Handeln zu haben, und ob sie ihre Ressourcen so einschätzt, dass eine Verhaltensänderung überhaupt möglich erscheint. Ähnlich formuliert Ajzen (1985) in seiner Theorie des geplanten Verhaltens („theory of planned behavior“) den Zusammenhang und postuliert, dass Einstellungen und subjektive Normen zwar die Intentionsbildung beeinflussen, die eigene wahrgenommene Handlungskontrolle schlussendlich jedoch darüber bestimmt, ob eine Intention tatsächlich verfolgt wird oder nicht. Auch Deci und Ryan (1985) legen in ihrer Selbstbestimmungstheorie („self-determination theory“) drei psychologische Grundbedürfnisse zugrunde, die die Motivation maßgeblich beeinflussen: Autonomie (Kontrollgefühl), soziale Eingebundenheit (Zugehörigkeitsgefühl) und Kompetenz (Fähigkeitsgefühl).

Für die Forschungsfrage des MOVE-Projekts lassen die Modelle vermuten, dass gering literalisierte Erwachsene, die zwar den Wunsch und das Ziel haben, besser lesen und schreiben zu lernen, aber nicht in die Handlungsphase eintreten und es damit nicht schaffen, das „Handlungsloch“ zu überwinden, tendenziell geringe Willensstärke und Verhaltenskontrolle bzw. Autonomie und Kompetenz zeigen.

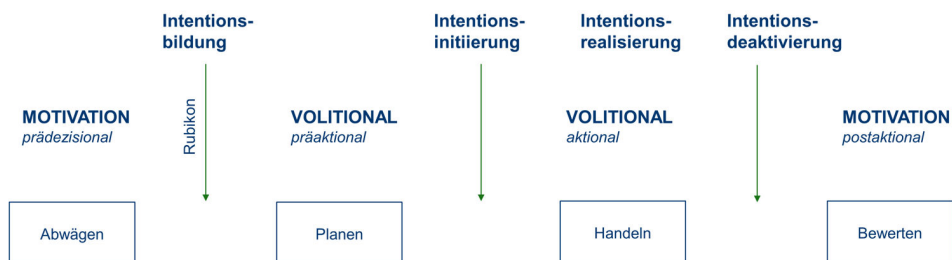


Abbildung 1: Rubikon-Modell der Handlungsphasen (nach Heckhausen und Gollwitzer, 1987; eigene Abbildung)

Ergänzend ist das „Transtheoretische Modell“ (Prochaska & DiClemente, 1982) zu nennen, das fünf Stadien der Verhaltensänderung („Stages of Change“) unterscheidet (Abbildung 2). Es wird häufig zur Erklärung von Veränderungen im Gesundheitsverhalten und zur Entwicklung und Anpassung verhaltensbeeinflussender Maßnahmen herangezogen. Im Idealverlauf geht das Modell von einer ursprünglichen Absichtslosigkeit bzw. Sorglosigkeit (Pre-Contemplation) aus. Sobald ein Problem bewusst wird bzw. eine Handlungsabsicht entsteht (Contemplation), folgt ein Vorbereitungsschritt (Preparation), der in die eigentliche Handlung (Action) übergeht. Die im ursprünglichen Modell letzte Phase der Aufrechterhaltung und Fortsetzung von Handeln (Maintenance) wurde später um eine Phase des Abschlusses (Termination) ergänzt. Er würde einem Zeitpunkt entsprechen, zu dem eine Person ihre Lese- und Schreibkompetenzen verbessert hat und deshalb keine weiteren Schritte zur Alphabetisierung und Grundbildung mehr unternimmt.

Das Modell ist eine etablierte Grundlage für Strategien und Methoden zur Unterstützung von Verhaltensänderungen, wie z. B. der phasensynchronen Beratungsstrategie (Prochaska & DiClemente, 1982) oder der motivierenden Gesprächsführung (Miller & Rollnick, 2012). Letztere bezieht sich vor allem auf die ersten drei Phasen des transtheoretischen Modells, in denen es darum geht, eine Person auf das zu ändernde Verhalten aufmerksam zu machen und die Ambivalenz zwischen Ist- und Soll-Zustand zu verstärken. Im pädagogischen Kontext hat sich die motivationale Gesprächsführung vor allem als erfolgreiche Methode zur Verbesserung schulischer Leistung erwiesen (Enea & Dafinoiu, 2009; Strait et al., 2012).

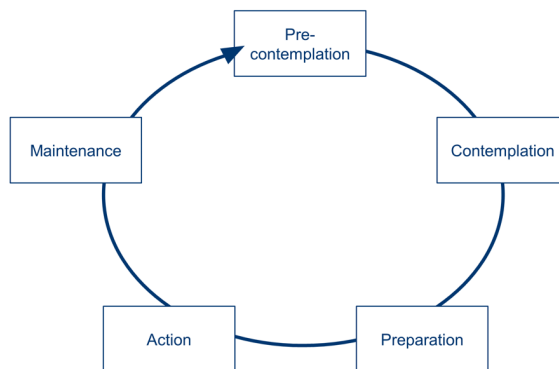


Abbildung 2: Transtheoretisches Modell mit „Stages of Change“ (nach Prochaska und DiClemente, 1982; eigene Abbildung)

MOVE zielt darauf ab, Hintergründe für Handeln im Lebenskontext gering literalisierter Erwachsener nachzuvollziehen – sei es die Wahrnehmung von Terminen in der Arztpraxis, auf einem Amt oder bei Einladung zu einer Geburtstagsfeier. Entscheidend ist, unter welchen Bedingungen Entscheidung und Verabredung tatsächlich in Handeln umgesetzt werden oder aber ins Stocken geraten oder abgebrochen werden – die Personen also Vorhaben nicht umsetzen und Verabredungen nicht einhalten. Aus

diesen Erkenntnissen können Schlussfolgerungen darüber abgeleitet werden, wie sich die Wahrscheinlichkeit erhöhen lässt, dass Betroffene handeln (Besuch von Lernangeboten) und dieses Handeln auch über eine gewisse Zeit im Sinne einer regelmäßigen Wahrnehmung von Lernangeboten verstetigen.

Das transtheoretische Modell eignet sich besonders gut zur Beschreibung und Erklärung von gesundheitsbezogenen Verhaltensänderungen (die Entscheidungen zum Nachholen von Kompetenzen durchaus ähnlich sind). Dies zeigt eine Metaanalyse von Prochaska (2008). Verhaltensänderungen im gesundheitlichen Kontext erfordern in der Regel unbequeme Maßnahmen und Handlungen, z. B. Medikamenteneinnahme, vor allem aber Veränderungen im eigenen Handeln, etwa Rauchtentwöhnung, Ernährungsumstellung oder sportliche Aktivitäten. Dies verbindet sie mit Herausforderungen, denen sich gering literalisierte Erwachsene ebenfalls gegenübersehen, wenn es um die Verbesserung ihrer Lese- und Schreibkompetenz geht.

Der Zusammenhang zwischen Motivation und Handeln insbesondere in leistungsbezogenen Kontexten (Lehr- und Lernangebote) wird im „Erwartungs-Wert-Modell leistungsbezogenen Verhaltens“ („model of achievement related choice“) von Eccles und Wigfield (2002) beschrieben. Es enthält eine Vielzahl möglicher Faktoren, die sich auf die individuelle (Erfolgs-) Erwartung und den (Aufgaben-) Wert, also die Bewertung der Nützlichkeit und Wichtigkeit der Aufgabe, auswirken. Diese beiden Konstrukte beschreibt die Motivationsforschung als Determinanten für Leistung und leistungsbezogenes Wahlverhalten, also z. B. die Entscheidung, an einem Lernangebot teilzunehmen (Heckhausen & Heckhausen, 2018). Das Modell ermöglicht es, Persönlichkeitseigenschaften, aber auch das soziale Umfeld, Überzeugungen und Erfahrungen des Individuums einzuordnen und in einen kausalen Zusammenhang zu bringen. *MOVE* zielt darauf, genau solche entscheidungs- und verhaltensrelevanten Faktoren im Alltag gering literalisierter Erwachsener zu identifizieren und in ihrem Zusammenspiel zu analysieren.

3 Ableitung eines modellhaften Weges in den Kurs

Mit Blick auf die praktische Arbeit in der Alphabetisierung und Grundbildung lassen sich die psychologischen Modelle auch auf Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse von Erwachsenen übertragen, die nicht gut lesen und schreiben können. Ausgehend von den Phasen des Rubikon-Modells lässt sich folgender idealtypischer Weg in einen Kurs beschreiben.

Es ist davon auszugehen, dass viele gering literalisierte Erwachsene in Schule, Beruf und Alltag Erfahrungen gemacht haben, die ihnen zum einen aufgezeigt haben, wie notwendig Lese- und Schreibkompetenzen sind, sie zum anderen aber auch immer wieder die (negativen) Konsequenzen ihrer eigenen, fehlenden Kompetenzen erfahren haben. In einer Abwägenphase kann aus diesen Erfahrungen die Erkenntnis erwachsen, dass die eigenen Kompetenzen im Lesen und Schreiben verbesserungswürdig sind und dass es einen Bedarf an Alphabetisierung und Grundbildung gibt. Diese Erkenntnis ist idealerweise verbunden mit der Motivation und dem Wunsch, die

eigenen Lese- und Schreibkompetenzen zu verbessern. Fokusgruppen mit gering literalisierten Erwachsenen in der ersten Phase des MOVE-Projekts zeigten, dass die Erfahrung, Texte im Alltag nicht ausreichend lesen zu können, nur eine Voraussetzung für Lernmotivation darstellt, nicht aber zwingend dazu führt. Stattdessen äußerten die befragten Personen eher den Wunsch nach Vereinfachung von Darstellungen (z. B. auf Lebensmittelverpackungen) oder technische Hilfsmittel wie Apps, die Texte scannen und vorlesen.

Ist eine Entscheidung getroffen, die eigenen Kompetenzen verbessern zu wollen, beginnt die Planungsphase. Zu diesem Zeitpunkt ist es zentral, dass gering literalisierte Erwachsene wissen, wohin sie sich wenden können und welche (niedrigschwelligen) Lernangebote es in ihrer unmittelbaren Umgebung gibt. Zugleich müssen die Lernangebote inhaltlich und zeitlich zu den Lebensbedingungen und zum Alltag der Erwachsenen passen (Mania et al., 2022). So müssen Dauer und Frequenz von Kursen mit familiären und beruflichen Verpflichtungen vereinbar sein. Semesterstrukturen und regelmäßige Termine an Abenden passen nicht, wenn gering literalisierte Erwachsene im Schichtbetrieb arbeiten oder mehrere Jobs ausüben.

Sind geeignete Lernangebote identifiziert, beginnt mit der Entscheidung für und Anmeldung zu einem Lernangebot der Übergang in die Handlungsphase. Nur wenn die Anmeldung als verbindlich wahrgenommen wird, kann der Einstieg in ein Lernangebot stattfinden und eine (regelmäßige) Teilnahme ermöglichen. Nimmt man einen idealtypischen Ablauf an, so würde am Ende der Kursteilnahme die Bewertung zum Erfolg oder zur subjektiven Zufriedenheit bezüglich des Lernangebots erfolgen (Abbildung 3).

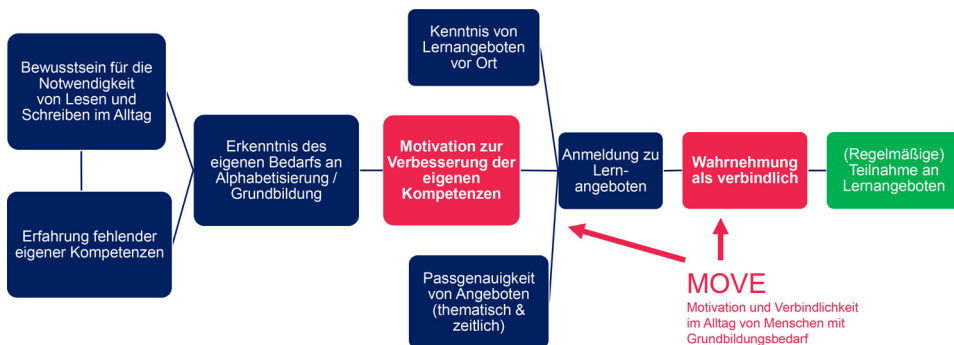


Abbildung 3: Teilnahme an Lernangeboten steht am Ende eines langen Prozesses

Dieser modellhafte Ablauf ist durch weitere personale, soziale und kontextuale Aspekte zu ergänzen, die auf die individuellen Entscheidungs- und Handlungsprozesse einwirken. Auch sind gerade in der Abwägephase die einzelnen Schritte nicht immer klar voneinander abgrenzbar. Dennoch werden in diesem Modell besonders die kritischen Übergänge deutlich, an denen der Weg eines gering literalisierten Erwachsenen in ein Lernangebot ins Stocken geraten oder ganz abbrechen kann. Ausgehend von Aussagen von Kursteilnehmenden beschreiben Abraham und Linde (2018) eine Reihe

von Gründen, die verdeutlichen, warum bereits im Abwägeprozess die Anmeldung zu oder Teilnahme an einem Lernangebot keine Option sind. Diese umfassen sowohl negative frühere Lernerfahrungen, ein negatives Selbstbild als auch die Beschreibung des „sich eingerichtet haben“. Hier wird die Notwendigkeit einer Veränderung nicht gesehen, da es ein unterstützendes Hilfesystem gibt. Zugleich besteht die Möglichkeit, dass sich durch eine erfolgreiche Kursteilnahme das Rollen- und Beziehungsgefüge verändert. Diese Veränderung kann subjektiv positiv erlebt werden, stellt aber häufig auch eine Gefahr für die sozialen Beziehungen dar.

Darüber hinaus lassen sich anhand des Modells Ansatzpunkte für mögliche Interventionen ableiten. Bedenkt man die skizzierten Hürden, so wird mit den Erfahrungen aus dem Projekt REACH deutlich, dass der Weg in den Kurs auch nach erfolgter Anmeldung weiterhin störanfällig und in keiner Weise garantiert ist. Genau aus der Erfahrung heraus, dass Interessierte nach erfolgter Anmeldung nicht zum Lernangebot erschienen sind, wurde das Projekt *MOVE* konzipiert, das untersucht, unter welchen Bedingungen Verbindlichkeiten eingehalten werden.

4 Konkrete Ziele von *MOVE*

MOVE zielt als Forschungs- und Entwicklungsprojekt unmittelbar auf die Unterstützung der Arbeit von Trägern, Einrichtungen und Personen in der Alphabetisierung und Grundbildung. Ihnen sollen konkrete Befunde zu Denk- und Verhaltensweisen gering literalisierter bzw. gering gebildeter Erwachsener zur Verfügung gestellt werden, aus denen sich strategische, kommunikative und praktische Empfehlungen für die Gestaltung von Lernangeboten ableiten lassen.

Als primäre Zielgruppe nimmt das *MOVE*-Projekt gering literalisierte Erwachsene in den Blick. Mit geringer Literalisierung geht meist ein Bedarf an Verbesserung anderer Basiskompetenzen einher (Grotlüschen et al., 2020). Deshalb sind in die Erhebungen im Rahmen von *MOVE* in der Regel Personen mit formal sehr niedriger Bildung einbezogen worden, nur in Ausnahmefällen dezidiert gering literalisierte Erwachsene. In allen Fällen stehen insbesondere diejenigen im Mittelpunkt, die noch kein Lernangebot besucht haben.

Ziel des Projekts ist es, mehr über die Denk- und Verhaltensweisen von Menschen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf im Alltag zu erfahren. Daraus können Schlussfolgerungen darüber abgeleitet werden, wie Lernangebote passend beworben und Angebote so gestaltet werden können, dass auch Menschen, die bisher nicht daran teilnehmen, dafür Interesse zeigen und dazu motiviert werden.

Ein zentrales Ziel der Erhebungen ist die systematische Analyse von Verbindlichkeit im Alltag der Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf, die bisher keine Lernangebote besucht haben. *MOVE* wirft einen differenzierten Blick darauf, wie formal niedrig gebildete Erwachsene privat, beruflich und im öffentlichen Raum mit Terminen, Vereinbarungen, Verabredungen, Einladungen usw. umgehen, unter welchen Bedingungen sie Verbindlichkeiten einhalten. Durch einen systematischen Vergleich

von Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf zum Durchschnitt der erwachsenen Wohnbevölkerung sollen Verhaltensmuster, die niedrig Gebildete über- oder unterdurchschnittlich zeigen, von solchen unterschieden werden, die für Erwachsene aller Bevölkerungsgruppen in ähnlicher Weise gelten. Über die Ähnlichkeiten und Unterschiede können Anknüpfungspunkte für effektive Maßnahmen identifiziert werden.

Entscheidungen und Handeln im Alltag folgen aus Haltungen und Mentalitäten. Sie sind verknüpft mit Werten und Einstellungen, die sich im Laufe der (Lern-) Biografie auf Basis von individuellen Erfahrungen und Beobachtungen im sozialen Umfeld entwickeln und verstetigen. Im Rahmen des *MOVE*-Projekts wurden deshalb Wertvorstellungen und Perspektiven erfasst, die u. a. den Stellenwert von Bildung und Beruf sowie die Wahrnehmung der eigenen Entwicklungsmöglichkeiten betreffen.

Aus den Befunden werden Handlungsoptionen und konkrete Empfehlungen für Bildungsträger und Personen abgeleitet, die mit Beratungs- und Lernangeboten im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung tätig sind. Aus den Sichtweisen der formal niedrig gebildeten Erwachsenen sowie den Bedingungen und Einflussfaktoren, die zur Einhaltung bzw. Nichteinhaltung von Verpflichtungen und Verbindlichkeiten im Alltag beitragen, werden unmittelbar handlungsrelevante Schlussfolgerungen für Konzeption, Organisation und Kommunikation von Grundbildungsangeboten abgeleitet. Entsprechende Empfehlungen wurden gemeinsam mit Akteuren aus der Praxis erarbeitet und anschließend mit formal niedrig gebildeten und gering literalisierten Erwachsenen sowie mit Bildungsträgern und Lehrkräften auf ihre Eignung für die Praxis diskutiert.

MOVE leistet einen konkreten Beitrag zur weiteren Erschließung der Lebenswelten niedrig gebildeter Erwachsener, aus dem individuelle bzw. (teil-) zielgruppenspezifische Ansprachewege entwickelt werden können. In der Studie wird Verbindlichkeit als Kristallisationspunkt im Entscheidungsprozess zur Teilnahme oder Nichtteilnahme an Lernangeboten (bzw. zu ihrem vorzeitigen Abbruch) betrachtet. Außerdem werden Bedingungen dafür identifiziert, dass die grundlegende Intention zur Verbesserung von Lese- und Schreibfähigkeiten tatsächlich in konkretes Handeln mündet, das sich im Idealfall in einem kontinuierlichen Lernprozess verstetigt. In diesem Sinne leistet das Projekt einen unmittelbaren Beitrag zur Gewinnung von (bisher nicht erreichten) Teilnehmenden und zur Gewährleistung verlässlicher, im Idealfall auch längerfristiger Beteiligung von Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf an weiterbildenden Maßnahmen.

MOVE nimmt sich einer bisher nicht gelösten Herausforderung an, indem es nicht die weitere Betrachtung des Nichthandelns zur Maxime macht, sondern Anknüpfungspunkte bei dem sucht, was im Alltag gering literalisierter Erwachsener eine Rolle spielt und wobei verbindlich gehandelt wird. Damit erschließt das Projekt Grundlagen, die im Leben der Zielgruppen bereits vorhanden sind und auf denen die Praxis der Alphabetisierung und Grundbildung sinnvoll aufbauen kann.

Dank

Ein so komplexes Forschungs- und Entwicklungsprojekt lässt sich nur in Zusammenarbeit mit Personen, Einrichtungen und Organisationen erfolgreich umsetzen, die das Vorhaben mit ihrer Expertise und Erfahrung unterstützen und mit der Vielfalt ihrer Perspektiven zur Entwicklung und zum Gelingen beitragen. Das *MOVE*-Projektteam bedankt sich

- bei den beratenden Expertinnen und Experten, Prof. Dr. Matthias Alke (Humboldt-Universität zu Berlin), Vanessa Beu (Julius-Maximilians-Universität Würzburg), Marie Bickert (Ludwig-Maximilians-Universität München), Prof. Dr. Regina Egetenmeyer (Julius-Maximilians-Universität Würzburg), Ralf Häder (Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.), Jens Kemner (Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.), Prof. Dr. Jutta Mata (Universität Mannheim), Prof. Dr. Gabriele Oettingen (New York University und Universität Hamburg), Dr. Nicole Pöppel (Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.), Prof. Dr. Hannes Schröter (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), Marina Sliwinski (Internationaler Bund), Michael Sommer (Institut für Demoskopie Allensbach) und Dr. Veronika Thalhammer (Ludwig-Maximilians-Universität München);
- bei den Verantwortlichen in der Koordinierungsstelle der AlphaDekade, Karin Küßner, Birgit Garbe-Emden, Timm Helten-Hildwein, Fatma Sarigöz und Amin Ben Slama für die administrative Unterstützung und den immer konstruktiven inhaltlichen Austausch;
- beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), dem Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung (BVAG), dem Deutschen Volkshochschulverband (DVV), dem Grundbildungszentrum Berlin, dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), dem Projekt InSole, der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie | Kontaktstelle Grundbildung Berlin, dem Thüringischen Volkshochschulverband (TVV) und der VHS Neukölln für den Austausch und die Anregungen zu den Handlungsableitungen;
- bei Pia Hauck und Isabelle Wilden, die das Projekt mit ihren Ideen geprägt und mit ihrer Arbeit viel zum Gelingen des Projekts beigetragen haben;
- bei unseren studentischen Mitarbeiterinnen Thalke Ackermann und Malin Reinhard für eine Fülle von unterstützenden Tätigkeiten im Laufe des Projekts;
- bei Judith Linneweber und wbv Media für die Betreuung des Sammelbandes.

Literaturverzeichnis

- Abraham, E., & Linde, A. (2018). Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Bd. 6, S. 1297–1320). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91834-1_56.

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Action Control* (S. 11–39). Springer. https://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2.
- Beckmann, J., & Kossak, T. (2018). Motivation and volition in sports. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation and Action* (3. Aufl., S. 853–889). Springer. <https://doi.org/10.1026/1612-5010/a000321>.
- Bilger, F., & von Rosenblatt, B. (2008). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007*. wbv. <https://doi.org/10.3278/14/1103w>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>.
- Egloff, B. (2011): Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen. In B. Egloff & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch* (S. 175–190). Waxmann.
- Ehmig, S. C., Heymann, L., & Seelmann, C. (2015): *Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale*. Stiftung Lesen.
- Enea, V., & Dafinoiu, I. (2009). Motivational/solution-focused intervention for reducing school truancy among adolescents. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 9, 185–198.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004740w>
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-08870-8>
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101–120. <https://doi.org/10.1007/BF00992338>.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2018). *Motivation und Handeln*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9>
- Hoffmann, S., Thalhammer, V., von Hippel, A., & Schmidt-Hertha, B. (2019). Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-) Konstruktion des Phänomens Drop-out. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42, 1–16. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-00143-1>.
- Höner, O., Sudeck, G., & Willimczik, K. (2004). Instrumentelle Bewegungsaktivitäten von Herzinfarktpatienten: Ein integratives Modell zur Motivation und Volition. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 12, 1–10. <https://doi.org/10.1026/0943-8149.12.1.1>.
- Jochim, D., Egloff, B., & Schimpf, E. J. (2009). Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit: Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 32, 11–22. <https://doi.org/10.3278/REP0904W011>.

- Kugler, C., Fischer, S., Simon, A. R., Haverich, A., & Strüber, M. (2007). Compliance after organ transplantation – influence of quality of life and of the physician-patient relationship. *Deutsche medizinische Wochenschrift*, 132(1/02), 40–44. <https://doi.org/10.1055/s-2007-959287>.
- Mania, E., Ernst, S. J., & Wagner, F. (2022). Teilnehmendengewinnung in der Weiterbildung und spezifische Ansprachestrategien in der Alphabetisierung und Grundbildung – ein systematisches Literaturreview. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45, 171–190. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00206-w>.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2012): *Motivational interviewing: Helping people change* (3. Aufl.). Guilford press.
- Müller, K. (2013): *Analphabetismus und Teilhabe. Warum erwachsene Analphabeten lesen und schreiben lernen*. Universitätsverlag Potsdam.
- Olfson, M., Mojtabai, R., Sampson, N. A., Hwang, I., Druss, B., Wang, P. S., Wells, K. B., Pincus, H. A., & Kessler, R. C. (2009). Dropout from outpatient mental health care in the United States. *Psychiatric Services*, 60, 898–907. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.60.7.898>.
- Prochaska, J. O. (2008). Decision making in the transtheoretical model of behavior change. *Medical decision making*, 28, 845–849. <https://doi.org/10.1177/0272989X08327068>.
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1982). Transtheoretical therapy: toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 19, 276–288. <https://doi.org/10.1037/h0088437>.
- von Rosenbladt, B., & Bilger, F. (2011). *Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (Alpha Panel)*. Deutscher Volkshochschulverband.
- Schmidt, B. (2011). Dropout in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 57, 203–213. <https://doi.org/10.25656/01:8715>
- Strait, G. G., Smith, B. H., McQuillin, S., Terry, J., Swan, S., & Malone, P. S. (2012). A randomized trial of motivational interviewing to improve middle school students' academic performance. *Journal of Community Psychology*, 40, 1032–1039. <https://doi.org/10.1002/jcop.21511>.
- Von Hippel, A., Tippelt, R., & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1131–1147). Springer Fachmedien.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Rubikon-Modell der Handlungsphasen	9
Abb. 2	Transtheoretisches Modell mit „Stages of Change“	10
Abb. 3	Teilnahme an Lernangeboten steht am Ende eines langen Prozesses	12

MOVE – Projektschritte und Methode

SIMONE C. EHMIG, MICHAEL SOMMER

1 Konzeptioneller Zugang und grundlegende methodische Überlegungen

MOVE ist ein Forschungs- und Entwicklungsvorhaben, dessen Fragestellung aus der unmittelbaren Praxis und Erfahrung der Alphabetisierung und Grundbildung abgeleitet ist. Der Ansatz greift Grundlagen der Motivationspsychologie auf, speziell von Modellen, die Entscheidungen als mehrstufige Prozesse beschreiben – so z. B. das „Rubikon-Modell der Handlungsphasen“ (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) oder der Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1985). In allen Modellen setzt konkretes Handeln eine Reihe von notwendigen Bedingungen voraus, z. B. Einsicht in eine Problemlage – hier ein Bedarf, der aus der Diskrepanz zwischen Ist- und Sollzustand resultiert und somit Handlungsdruck erzeugt. Dem eigentlichen Handeln vorgelagert sind zudem die Intention, überhaupt selbst zu agieren, statt darauf zu warten, dass die Bedingungen sich ändern, die Kenntnis von Handlungsmöglichkeiten und die Auswahl einer Option. Das konkrete Handeln selbst folgt nicht selbstverständlich aus Einsicht und Änderungswunsch, sondern bedarf der Absicht und eines Planes, der mit einer Verpflichtung gegenüber der eigenen und einer anderen Person, Personengruppe oder Institution einhergeht. Im letzten Schritt muss diese Verpflichtung eingehalten werden, andernfalls bleibt es bei der Absicht.

Das *MOVE*-Vorhaben greift aus den motivations- und entscheidungstheoretischen Modellen mit der Untersuchung des Eingehens und Einhaltens von Verbindlichkeiten den entscheidenden Zeitpunkt heraus, der Handlungsdruck, eigene Motivation und Handlungsoption im besten Fall in konkretes Handeln übergehen lässt, das sich mit der Verbesserung von Kompetenzen über eine längere Zeit verstetigt.

Der Logik des Vorhabens liegt die lebenspraktische Erkenntnis zugrunde, dass Menschen im Alltag kontinuierlich mit der Notwendigkeit konfrontiert sind, Vereinbarungen zu treffen bzw. Verpflichtungen einzugehen, die zeitlich, räumlich und formal definiert sind. Dazu gehören zum Beispiel Fristen, innerhalb derer Aufgaben erledigt sein müssen, und Termine, zu denen man sich beim Arzt, in Behörden oder im beruflichen Kontext einfinden muss. Im privaten Raum gehen Menschen im Kontext von Einladungen, Verabredungen, in der Planung und Buchung von Urlaubsreisen oder bei der Anmeldung zu Freizeitaktivitäten (Sportstudio, Verein) Verbindlichkeiten ein. Im familiären Kontext geht es beispielsweise um die Wahrnehmung von Terminen bei der Anmeldung der Kinder in Kita und Schule. Auch das Holen bzw. Bringen der Kinder in die Kita stellt eine Vereinbarung dar, die punktuell Verbindlichkeit erfordert.

Das Projekt *MOVE* setzt voraus, dass es in allen Lebenskontexten Verbindlichkeiten gibt, die selbstverständlich eingehalten werden, während andere eher abgesagt oder ignoriert werden. Es ist davon auszugehen, dass z. B. verschiedene Altersgruppen Absprachen, Verabredungen usw. unterschiedlich handhaben. Jüngere Erwachsene, die über Messenger-Apps kontinuierlich im Austausch mit Freunden und Bekannten sind, werden möglicherweise seltener als ältere Personen über längere Zeit im Voraus Verabredungen treffen. Sie handeln selbst spontaner und erwarten auch von anderen in geringerem Maße Verbindlichkeit.

Als weitere Einflussfaktoren sind die Lebenssituation, das Lebensumfeld und der damit verbundene Formalisierungsgrad von Vereinbarungen, die Freiwilligkeit, die einer Vereinbarung zugrunde liegt, sowie deren subjektive Bedeutung, die Verantwortung für Dritte, die Verbindlichkeit aufgrund von Fürsorge oder Verantwortlichkeit erhöht, auch weil diese dritte Person (z. B. ein Kind) von den Folgen der Unverbindlichkeit betroffen wäre, (monetäre) Sanktionen bei Nichteinhaltung (z. B. Ausfallkosten für nicht rechtzeitig abgesagte Termine in der Physiotherapie) oder auch Erfahrungen mit und Erwartungen an die Einhaltung von Verabredungen durch das soziale Umfeld denkbar – so wird ein eher unverbindlich erlebtes Umfeld eigene Verbindlichkeit kaum befördern.

Mit der Studie wurden diese und weitere Einflussfaktoren in Szenarien systematisch berücksichtigt und Verbindlichkeiten in unterschiedlichen Lebenskontexten erfasst. Dabei sollten sowohl Perspektiven von Personen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf abgebildet werden als auch Erfahrungen und Sichtweisen von lebensweltlichen Akteuren und Personen, die im Bereich der Grund- und Weiterbildung Erwachsener professionell mit verbindlichem oder unverbindlichem Handeln konfrontiert sind und umgehen. Um dies zu gewährleisten, wurde *MOVE* im Sinne eines partizipativen Forschungs- und Entwicklungsansatzes in mehreren ineinandergreifenden qualitativen und quantitativen Erhebungs- und Ableitungsschritten geplant, in den alle genannten Personengruppen kontinuierlich mit ihren Erfahrungen und Perspektiven einbezogen wurden.

2 Gesamtanlage der Studie

2.1 Sicherung von Expertise – wissenschaftliche Beratungsgruppe

Das Vorhaben verbindet qualitative und quantitative methodische Zugänge, die in einem mehrstufigen Untersuchungsdesign eingesetzt worden sind. *MOVE* war von Beginn an als Forschungs- und Entwicklungsprojekt angelegt, in das während der kompletten Laufzeit eine Gruppe beratender Personen mit Expertise aus Wissenschaft und Praxis eingebunden war. Diese repräsentieren Bildungsträger, Interessen gering literalisierter Erwachsener sowie Forschung und Entwicklung zu verschiedenen Aspekten der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie der Motivations- und Gesundheitspsychologie (siehe Beitrag *MOVE – Lernprozesse in Gang setzen* in diesem Band).

2.2 Qualitative Sondierung – Erfahrungen von Betroffenen, Bildungsakteuren und Personen aus lebensweltlichen Kontexten

Auf Grundlage eines ersten Austauschs mit den beratenden Expertinnen und Experten sowie von Recherchen und Aufarbeitung wissenschaftlicher Grundlagen und einschlägiger Studien (v. a. der Daten aus dem Sozioökonomischen Panel) wurde im Sommer 2021 eine Sondierung der Erfahrungen und Perspektiven von vier Personengruppen durchgeführt. Die Leitfäden für insgesamt sechs Fokusgruppen und neun Tiefeninterviews wurden vom Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen entwickelt. Die Durchführung aller qualitativen Schritte dieser Projektphase wurden bei der GIM – Gesellschaft für innovative Marktforschung – beauftragt und von erfahrenen Studienleiterinnen operativ umgesetzt.

Fokusgruppen mit gering literalisierten Erwachsenen

Am 25. Juni 2021 wurden im „alpha plus Teststudio“ in Essen von einer erfahrenen freiberuflichen Moderatorin zwei Fokusgruppen mit je sechs gering literalisierten Erwachsenen durchgeführt, die das Teststudio rekrutiert hatte. In einer Gruppe kamen nicht berufstätige Personen zu Wort, die ausnahmslos ohne Abschluss die Schule verlassen hatten und zum Zeitpunkt der Erhebung von Hartz IV lebten. Ihre Schilderungen ließen erkennen, dass sie über sehr geringe Lese- und Schreibfähigkeiten – geschätzt auf Alpha-Level 1 bis 2 – verfügten. Für die zweite Fokusgruppe waren berufstätige Personen mit Hauptschulabschluss rekrutiert worden, die als un- und angelernte Arbeitskräfte in der Lagerhaltung, als Küchen- oder Handwerksgehilfen tätig waren. Keine dieser Personen hatte eine berufliche Ausbildung absolviert. Ihre Lese- und Schreibfähigkeiten waren durchschnittlich etwas besser als in der ersten Gruppe, sie können auf Alpha-Level 2 bis 3 geschätzt werden. In beiden Fokusgruppen wurden Themen rund um die Bewältigung des Alltags besprochen, z. B. die Rolle von Freunden, Familie und Bekannten, wie sie mit ihren Kindern Zeit verbringen und ihre Freizeit gestalten. Ein Kernthema der Gespräche bildeten Verabredungen, Termine und Absprachen, die im privaten und beruflichen Alltag wie auch in Lern- und Weiterbildungskontexten eine Rolle spielen. In der Diskussion wurden vor allem Erfahrungen und Verhaltensweisen im Falle der Nichteinhaltung von Terminen oder Verpflichtungen sowie der Stellenwert von Zuverlässigkeit in verschiedenen Lebenskontexten angesprochen. Ein weiterer Schwerpunkt lag auf Verhaltensänderungen, z. B. im Kontext von Ernährungsgewohnheiten, die sich auf den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung übertragen lassen.

Fokusgruppen mit Fachpersonal aus Alphabetisierung und Grundbildung sowie aus lebensweltlichen Kontexten

Vom 29. Juni bis zum 1. Juli 2021 wurden vier Fokusgruppen mit Fachpersonal unterschiedlicher Expertise online von einer erfahrenen Mitarbeiterin der GIM moderiert. In zwei Diskussionen äußerten sich Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung. Dabei wurden in einer Gruppe sieben Personen auf strategisch-organisatorischer Ebene der Grundbildungsträger befragt, in der ande-

ren Gruppe fünf Fachkräfte, die konkret Lernangebote im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung umsetzen. In den beiden anderen Diskussionsrunden wurden Personen aus lebensweltlichen Berufsgruppen zusammengebracht, die auf die Einhaltung von Vereinbarungen und Terminen angewiesen sind bzw. im Alltag auch häufig Erfahrungen mit Menschen machen, die nicht verbindlich handeln. In einer Fokusgruppe waren fünf Personen aus dem Umfeld von Familie und Bildung zusammengebracht worden, konkret eine Erzieherin, eine Grundschullehrerin, eine Hebamme, ein Sozialpädagoge aus der Familienhilfe und eine Jugendgruppenleiterin. In der zweiten lebensweltbezogenen Gruppe diskutierten fünf Fachkräfte aus Gesundheitsberufen und Behörden: zwei medizinische Fachangestellte, ein Physiotherapeut, ein Mitarbeiter eines Job-Centers und eine Mitarbeiterin aus der Familienhilfe.

Themen der Gespräche waren vor allem Erfahrungen mit verbindlichen Absprachen, Vereinbarungen und Terminen im Kontakt mit der jeweiligen Klientel. Dabei lag ein Schwerpunkt auf Gründen und Umständen der Nichteinhaltung von Verbindlichkeiten, Maßnahmen, die dagegen ergriffen werden, und Faktoren, die als begünstigend für Verbindlichkeit wahrgenommen werden.

Leitfadeninterviews mit Teilnehmenden von Alphabetisierungsangeboten

Von den gering literalisierten Personen, die in den Fokusgruppen befragt worden waren, hatte noch nie jemand ein Lernangebot zur Verbesserung ihrer Lese- und Schreibfähigkeiten besucht. Dies verbindet sie mit der Mehrheit der hochgerechnet 6,2 Millionen deutschsprachigen Erwachsenen in Deutschland. Ihre Perspektiven müssen für Überlegungen zugrunde gelegt werden, wie mehr Betroffene für Lernangebote interessiert und zur Teilnahme motiviert werden. Was aber unterscheidet sie von tatsächlich Lernenden? Um Erfahrungen und Sichtweisen von Personen einbeziehen zu können, die an Alphabetisierungskursen teilnehmen, wurden im Februar und März 2022 – erneut von Mitarbeitenden der GIM – Leitfadeninterviews mit 10 Erwachsenen zwischen 30 und 69 Jahren durchgeführt, die zu dieser Zeit entsprechende Angebote besuchten. Die Gespräche sollten ursprünglich persönlich-mündlich durchgeführt werden. Aufgrund der z.T. erschwerten Zugänglichkeit und Erreichbarkeit sowie des weiten Einzugsgebiets, in dem die Zielpersonen adressiert werden mussten, wurden die Gespräche über unterschiedliche Wege geführt. Zwei Interviews fanden persönlich statt, zwei telefonisch und drei online über Zoom mit entsprechender technischer Hilfestellung. In den Interviews wurden neben Informationen zu Lebens- und beruflicher Situation vor allem Erfahrungen thematisiert, die den Weg in die Lernangebote, Erfahrungen in den Kursen sowie Umstände und Gründe betreffen, über längere Zeit dabei zu bleiben. Auch frühere Kursabbrüche oder zwischenzeitliche Überlegungen, die aktuelle Teilnahme zu beenden, wurden beleuchtet.

Die Ergebnisse aller qualitativen Sondierungsschritte, die in die Darstellung der Studienbefunde einfließen, bildeten die Grundlage zur Konzeption von zwei quantitativen Erhebungen, die das Institut für Demoskopie Allensbach 2022 in Zusammenarbeit mit dem Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen durchgeführt hat.

2.3 Kernstudie – Repräsentative quantitative Befragungen von Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf und der Gesamtbevölkerung

Methodik und Stichprobe der quantitativen Befragungen

Im Mittelpunkt des *MOVE*-Vorhabens steht die Frage nach Motivation und Verbindlichkeit im Alltag von Erwachsenen mit formal niedriger Bildung, zu denen Personen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen gehören. Ziel der Studie ist es, aus Bedingungen und Faktoren, die verbindliches Handeln begünstigen, konkrete Möglichkeiten abzuleiten, Erwachsene mit Grundbildungsbedarf überhaupt zur Teilnahme an Lernangeboten zu motivieren und, wenn sie teilnehmen, ihre Lernaktivitäten zu verstetigen. Dazu ist es sinnvoll, neben Informationen zum Alltagshandeln und Sichtweisen auf Verbindlichkeit auch grundlegende Einstellungen und Perspektiven zu erheben, mit denen Erwachsene mit Grundbildungsbedarf auf ihr Leben und ihre Entwicklungsmöglichkeiten blicken. Hier stehen u. a. Fragen nach dem individuellen Stellenwert von Lernen und Bildung im Kontext anderer Wertvorstellungen im Mittelpunkt. Darüber hinaus spielen Perspektiven auf die zu verändernden Kompetenzen eine Rolle, wie wichtig z. B. Lese- und Schreibkompetenzen für die Einzelnen sind und ob überhaupt ein Wunsch nach Verbesserung von Fähigkeiten besteht, die Erwachsenen mit formal niedriger Bildung fehlen.

Die genannten Aspekte wurden im Rahmen von zwei quantitativen Befragungen systematisch operationalisiert und mit standardisierten Interviews erhoben. Befragt wurden zum einen Personen mit formal niedriger Bildung, zum anderen eine für die deutschsprachige Bevölkerung insgesamt repräsentative Stichprobe.¹ Ziel der Befragung der Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf war es, die spezifischen Sichtweisen dieser Kernzielgruppe von *MOVE* differenziert zu erheben. Mithilfe der bevölkerungsrepräsentativen Erhebung wurde geprüft, ob Verhaltensweisen und Einstellungen der formal niedrig gebildeten Erwachsenen charakteristisch für ihre Gruppe sind und sich vorrangig dort manifestieren oder aber in ähnlicher Weise auch in der Gesamtbevölkerung zu finden sind. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede geben u. a. Hinweise darauf, wie spezifisch Strategien die *MOVE*-Kernzielgruppe exklusiv ansprechen, motivieren und in Lernprozessen begleiten müssen – und wo sich aufgrund von Ähnlichkeiten Maßnahmen anbieten, die größere Bevölkerungs- und potenziell lernende Gruppen adressieren.

Die Befragung von Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf

Für die Stichprobe der Personen mit Grundbildungsbedarf sollten 500 Erwachsene mit formal niedriger Bildung im erwerbsfähigen Alter von 16 bis 64 Jahren befragt werden. Grundbildungsbedarf besteht im Verständnis dieser Studie bei Personen, die über eingeschränkte, maximal basale Fähigkeiten in grundlegenden Kompetenzen wie Lesen, Schreiben oder Rechnen verfügen, und damit in ihrer Ausbildungsfähigkeit, beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten sowie der Ausübung einfacher alltäglicher

1 Die Daten zur Studie sind im GESIS Datenarchiv, Köln, ZA8879 Datenfile Version 1.0.0, <http://dx.doi.org/10.4232/1.14420>, verfügbar.

Anforderungen benachteiligt sind, z. B. bei Kreditkäufen und Bankgeschäften (finanzielle Grundbildung) oder einer gesunden Lebensführung (gesundheitliche Grundbildung). Wollte man die relevante Personengruppe eindeutig identifizieren, müsste man potenzielle Befragte vor den eigentlichen Interviews einer Testung ihrer Kompetenzen unterziehen, die forschungsökonomisch nicht vertretbar wäre. Stattdessen wurde für die Befragung im Rahmen des *MOVE*-Projekts anhand formaler Kriterien eine Personengruppe identifiziert, in der mit besonders hoher Wahrscheinlichkeit überdurchschnittlich viele Erwachsene Grundbildungsbedarf im genannten Sinne haben. Nach dieser Definition zählten alle Personen im Alter von 16 bis 64 Jahren zur Grundgesamtheit, die

- über keinen Schulabschluss oder höchstens einen Hauptschulabschluss verfügen und
- keine Berufsausbildung haben und
- sich im Zeitraum der Befragung in keiner schulischen oder beruflichen Ausbildung befunden haben (bzw. höchstens den Hauptschulabschluss anstreben) und
- auch in absehbarer Zeit keine Berufsausbildung beginnen wollten und
- nicht dauerhaft aus dem Erwerbsleben ausgeschieden sind, z. B. wegen Krankheit oder (Vor-) Ruhestand.

Eine besondere Herausforderung für die Auswahl der Befragten stellten insbesondere junge Erwachsene dar. Von diesen erfüllen viele auf den ersten Blick die formalen Anforderungen an die Stichprobe, da sie weder über einen schulischen noch über einen beruflichen Abschluss verfügen. Trotzdem gehören sie nicht zur Zielgruppe, weil sie sich noch in schulischer oder beruflicher Ausbildung befinden. Daher musste bei der Auswahl der Befragten sichergestellt werden, dass junge Erwachsene ohne schulischen oder beruflichen Abschluss nur dann befragt werden durften, wenn sie maximal einen Hauptschulabschluss anstreben und sich zudem weder in der Ausbildungsphase befinden noch planen, in absehbarer Zeit eine Ausbildung zu beginnen.

Die Altersobergrenze für die Stichprobe wurde aus zwei Gründen auf 64 Jahre festgelegt: Zum einen ging es darum herauszufinden, welchen Stellenwert das Thema Verbindlichkeit für Personen hat, die noch im Erwerbsleben stehen oder dem Arbeitsmarkt zumindest potenziell zur Verfügung stehen. Zum anderen hätten in der Altersgruppe der 65-Jährigen und Älteren vergleichsweise viele die formalen Kriterien der Stichprobe erfüllt, ohne im eigentlichen Sinn zur Zielgruppe zu gehören. Gerade unter Frauen jenseits der 65 finden sich in der deutschen Wohnbevölkerung noch relativ viele, die maximal einen Volksschulabschluss haben und über keine Berufsausbildung verfügen, die aber von ihrem sonstigen Lebensweg her keineswegs der Gruppe der hier definierten Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf zuzurechnen wären. Und schließlich wären in einer Stichprobe ohne Altersobergrenze die über 60-Jährigen überproportional vertreten gewesen. Bei einem proportionalen Stichprobenansatz wären 47 Prozent der Befragten 60 Jahre oder älter gewesen. Das hätte die Aussagekraft

und Analysemöglichkeiten für die besonders interessierende Gruppe der unter 65-Jährigen deutlich eingeschränkt.

Darüber hinaus wurde die Grundgesamtheit auf deutschsprachige Personen beschränkt. Somit wurden beispielsweise Zugewanderte, die nicht in der Lage waren, ein Interview in deutscher Sprache zu führen, von dieser Befragung ausgeschlossen, da eine Befragung in anderen Sprachen durch Interview-Personal anderer Herkunftssprachen im Rahmen des Projekts nicht finanzierbar gewesen wäre. Die Ergebnisse des MOVE-Vorhabens sind deshalb nicht auf die in der Grundbildung zweifellos wichtige, hier aber nicht erfasste Gruppe zugewanderter Personen übertragbar, die Bedarf an Förderung von Deutschkenntnissen, z. T. aber auch zusätzlich grundständigen Alphabetisierungsbedarf haben.

Um die Repräsentativität einer Stichprobe sicherzustellen, wurde die Struktur der Stichprobe so weit wie möglich mit der Struktur der Grundgesamtheit abgeglichen. Für die vorliegende Untersuchung wurde dafür zum einen auf Statistiken des Statistischen Bundesamtes zurückgegriffen. Da auf diesem Wege aber keine vollständige Beschreibung der Grundgesamtheit möglich war, wurden zusätzlich die Daten der Allensbacher Markt- und Werbeträgeranalyse (AWA) genutzt. Die AWA ist eine jährlich vom Institut für Demoskopie Allensbach durchgeführte Untersuchung, die sich auf insgesamt rund 23.000 Interviews stützt, repräsentativ für die deutschsprachige Bevölkerung ab 14 Jahre. Sie ermittelt Einstellungen und Konsumgewohnheiten sowie die Mediennutzung der Bevölkerung in Deutschland und erhebt darüber hinaus eine Vielzahl an soziodemografischen Angaben. Aufgrund der großen Zahl an Interviews lassen sich auch kleinere Bevölkerungsgruppen auf einer vergleichsweise breiten statistischen Basis analysieren und bestimmte Zielgruppen beschreiben, die in herkömmlichen Untersuchungen aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht ausgewiesen werden können. Mithilfe der Angaben aus den offiziellen Statistiken des Statistischen Bundesamtes sowie der Strukturmerkmale aus der AWA konnte somit die Grundgesamtheit entlang bestimmter Eigenschaften (Alter, Geschlecht, Umfang der Berufstätigkeit, regionale Verteilung usw.) beschrieben werden.

Eine wesentliche Voraussetzung für Repräsentativität ist, dass die Stichprobe ein Miniaturmodell der Grundgesamtheit darstellt. Entsprechend war bei der Auswahl der Befragten darauf zu achten, dass diese nicht nur den formalen Anforderungen der Zielgruppe entsprechen, sondern dass wesentliche soziodemografische Merkmale in der Stichprobe in etwa so verteilt sind wie in der Grundgesamtheit. Dafür wurde auf ein Verfahren zurückgegriffen, das vom Institut für Demoskopie Allensbach bereits bei vielen Studien erfolgreich angewandt wurde: ein zweistufiges Quotenauswahlverfahren über das bundesweite Netz von Interviewerinnen und Interviewern des Instituts. Konkret wurden in einem ersten Schritt 350 Interviewer und Interviewerinnen des Allensbacher Instituts ausgewählt und gebeten, mögliche zu befragende Personen, die in die Zielgruppe passen, und einige wichtige soziodemografische Merkmale von ihnen zu ermitteln und anzugeben. Dazu gehörten:

- das Geschlecht,
- das Alter,

- der Schulabschluss (ohne bzw. Hauptschulabschluss),
- der zeitliche Umfang der Berufstätigkeit.

Die Anfragen an die Interviewerinnen und Interviewer des Allensbacher Instituts wurden in Anlehnung an die Daten des Mikrozensus 2020 auf Bundesländer und innerhalb der Länder auf Groß-, Mittel- und Kleinstädte sowie auf Landgemeinden verteilt. Durch dieses Vorgehen wurde auch die regionale Verteilung sichergestellt.

Im zweiten Schritt des Auswahlverfahrens wurde aus 747 Zielpersonen, die von den Interviewerinnen und Interviewern gemeldet worden waren, die endgültige Auswahl der Befragten entsprechend der angestrebten Stichprobenstruktur – einem Miniaturmodell der Grundgesamtheit – getroffen. Insgesamt wurden für die Befragung 566 Fragebogen an 224 Interviewerinnen und Interviewer verschickt. 534 Interviews konnten vollständig realisiert und die Antworten an das Allensbacher Institut übermittelt werden. In 32 Fällen hatten die kontaktierten Zielpersonen das Interview verweigert oder die Befragung konnte nicht vollständig durchgeführt werden.

Selbst bei diesem detaillierten Auswahlverfahren kann nicht sichergestellt werden, dass alle Personen, die zur Grundgesamtheit gehören, auch wirklich entsprechend ihrem Anteil in der Stichprobe vertreten sind. Insbesondere Personen, die gar nicht lesen können, werden selbst bei großen Anstrengungen in einer solchen Stichprobe unterrepräsentiert sein. Sie würden aufgrund ihrer Lebensverhältnisse und individuellen Eigenschaften vermutlich aber auch nicht realistisch zur Klientel von Lernangeboten der Grundbildungsträger gehören, sondern einer Ansprache und Begleitung bedürfen, die nicht Gegenstand der Fragestellung sind.

Die Befragung selbst wurde auf der Basis mündlich-persönlicher Interviews durchgeführt. Die Entscheidung für diese Befragungsmethode fiel zum einen aufgrund der beschriebenen Rekrutierung von geeigneten Befragungsteilnehmenden, zum anderen aufgrund des Themas der Befragung und der Komplexität des Fragebogens. Insgesamt wurden 534 Personen mündlich-persönlich (face-to-face) befragt – das Ziel, 500 Personen der Zielgruppe zu befragen, wurde also deutlich übertroffen. Die Interviews selbst wurden zwischen dem 2. und 24. März 2022 in den Haushalten der Befragten durchgeführt.

Der Fragebogen für die Untersuchung wurde in enger Zusammenarbeit des Instituts für Demoskopie Allensbach mit dem Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen konzipiert. Für die Entwicklung des Fragebogens war dabei vor allem die Fragebogenkonferenz des Allensbacher Instituts verantwortlich, eine Fachabteilung, die bei Umfrageprojekten des Instituts in aller Regel die Formulierung der Fragen und deren Anordnung im Fragebogen übernimmt. Der Fragebogen hatte eine Länge von 22 teilweise komplexen Einzelfragen zuzüglich der Ermittlung statistischer Angaben zur Person. Da es sich bei der Kernzielgruppe um Erwachsene mit niedriger Bildung und teilweise auch um Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen handelte, wurde bei der Formulierung der Fragen sehr genau auf eine einfache und verständliche Sprache sowie bei der Gestaltung der Befragungsvorlagen (wie Listen, Kartenspiele und Bildblätter) auf Anschaulichkeit und leichte Verständlichkeit geachtet.

Dennoch kann selbst bei einer sorgfältigen Auswahl der Befragten und der Verwendung einer einfachen und verständlichen Sprache im Interview nicht ausgeschlossen werden, dass sich Personen, die gar nicht oder nur sehr eingeschränkt in der Lage sind, selbst einfache Texte zu lesen, seltener an einer solchen Umfrage beteiligen. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass insbesondere Erwachsene mit Lese- und Schreibkompetenzen entsprechend Alpha-Level 1 in der Stichprobe eher unterrepräsentiert sind.

Vor Beginn der eigentlichen Befragung wurden 20 Pretests durchgeführt, um zu prüfen, ob der Fragebogen auch unter realen Interviewbedingungen gut funktioniert, die Fragen verstanden werden oder es Schwierigkeiten bei der Durchführung des Interviews gibt. Im Anschluss an die Pretests wurde der Fragebogen noch einmal entsprechend korrigiert und überarbeitet.

Nach dem Ende der Feldlaufzeit wurden die Fragebogen erfasst und aufbereitet, die Struktur der Stichprobe wurde mit der Struktur der Grundgesamtheit abgeglichen. Wie sehr die Gruppe der niedrig gebildeten Personen in einigen soziodemografischen Merkmalen vom Durchschnitt der gleichaltrigen Bevölkerung in Deutschland insgesamt abweicht, zeigt die folgende Grafik (Abbildung 1). Dabei sind in der ersten Spalte die Anteile der Personen aus der Stichprobe aufgeführt, in der zweiten Spalte die entsprechenden Angaben aus dem Mikrozensus für die deutschsprachige Bevölkerung von 16 bis 64 Jahre.

	Stichprobe: 16- bis 64-Jährige mit Grundbildungsbedarf	Mikrozensus 2019: deutschsprachige Bevölkerung 16 bis 64 Jahre
	%	%
Männer	49,4	50,6
Frauen	50,6	49,4
Altersgruppen		
16-29 Jahre	30,2	23,9
30-39 Jahre	18,7	20,2
40-49 Jahre	19,3	19,6
50-64 Jahre	31,8	36,3
Schulabschluss		
Ohne Abschluss	32,6	1,8
Haupt-/Volksschule	67,4	22,2
Realschule (oder vergleichbar)	-	33,1
Hochschul- oder Fachhochschulreife	-	39,3
Noch Schüler	-	3,6
Beteiligung am Erwerbsleben		
Erwerbstätig	68,7	78,3
Vollzeit	30,5	55,9
Teilzeit	24,5	15,2
Stundenweise	13,7	7,2
Nicht erwerbstätig	31,3	21,7
Eigene wirtschaftliche Lage		
Sehr gut	0,8	9,1*
Gut	19,7	43,9
Es geht	36,3	32,8
Eher schlecht	26,8	7,3
Schlecht	15,7	2,4
Keine Angabe	0,7	4,5

* Daten zur eigenen wirtschaftlichen Lage aus der Allensbacher Markt- und Werbeträgeranalyse (AWA 2021)
Basis: Bundesrepublik Deutschland, deutschsprachige Bevölkerung 16-64 Jahre

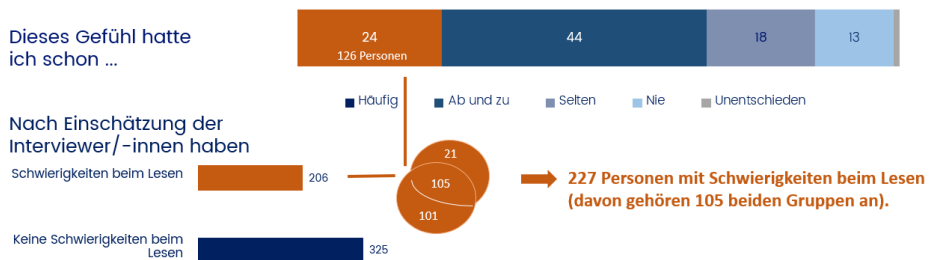
© IfD-Allensbach

Abbildung 1: Strukturvergleich: Stichprobe niedrig Gebildete und Gesamtbevölkerung im Alter von 16 bis 64 Jahren

Innerhalb der Stichprobe der formal niedrig gebildeten Erwachsenen wurde für eine Annäherung an die bei der Rekrutierung nicht spezifisch identifizierte Gruppe gering literalisierter Erwachsener vom Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen eine Teilgruppe von Personen gebildet, die zusätzlich zu niedriger formaler Bildung Schwierigkeiten beim Lesen haben (Abbildung 2). Dazu zählen einerseits Personen, die im Interview auf eine entsprechende Frage selbst geäußert haben, schon häufig das Gefühl gehabt zu haben, dass sie Schwierigkeiten beim Lesen haben. Dazu zählen andererseits Befragte, bei denen die Interviewer und Interviewerinnen die Einschätzung getroffen haben, dass die Person Schwierigkeiten beim Lesen hat. Dies

konnten sie beispielsweise erkennen, wenn Befragte beim Lesen von Listenvorlagen ihre Hilfe benötigt haben. Bei der Fremdeinschätzung durch die interviewenden Personen kann davon ausgegangen werden, dass sie tendenziell eher vorsichtig waren, jemandem Schwierigkeiten beim Lesen zuzuschreiben. Insgesamt haben 227 Befragte ihrer Schwierigkeiten beim Lesen geäußert oder sind vom Interviewpersonal entsprechend eingeschätzt worden.

Frage: „Hatten Sie selbst schon das Gefühl, dass Sie manches nicht so gut lesen können wie andere, z. B. komplizierte Texte? Würden Sie sagen, Sie hatten dieses Gefühl schon ...“ | Anteil in %



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

Abbildung 2: Schwierigkeiten der befragten Erwachsenen mit niedriger Bildung beim Lesen

Der bevölkerungsrepräsentative Teil der Kernstudie

Um die Einstellungen und Verhaltensweisen von Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf im Kontext der Gesamtbevölkerung und einzelner Teilgruppen der Bevölkerung einordnen zu können, wurde die Befragung der niedrig gebildeten Erwachsenen um eine bevölkerungsrepräsentative Befragung ergänzt. Für die größtmögliche Vergleichbarkeit der Ergebnisse wurde auch die bevölkerungsrepräsentative Befragung mündlich-persönlich (face-to-face) durchgeführt. Ein Methodenwechsel in der Befragungsart hätte die Vergleichbarkeit der Untersuchungsergebnisse deutlich erschwert. Zudem stellen mündlich-persönliche Interviews mehr als telefonische und deutlich mehr als Online-Befragungen sicher, dass man alle Personen, die zur Grundgesamtheit gehören, in der Stichprobe repräsentiert und auch jene soziodemografischen Gruppen gut einbezieht, die bei telefonischen oder Online-Interviews nur schwer zu erreichen sind. Dies gilt insbesondere auch für Menschen aus den schwächeren Sozial- und niedrigeren Bildungsschichten.

Von den 22 Fragen, die an die Stichprobe niedrig gebildeter Erwachsener gestellt wurden, wurden zehn in gleichlautender Formulierung in eine bevölkerungsrepräsentative Mehrthemenumfrage aufgenommen. Diese Mehrthemenumfragen sind repräsentativ für die deutsche Wohnbevölkerung ab 16 Jahre.

Die Entscheidung für die Beteiligung an einer Mehrthemenumfrage statt einer gesonderten Spezialbefragung fiel einerseits aus Kostengründen, andererseits aber auch deshalb, weil das thematisch neutrale Umfeld einer Mehrthemenumfrage mit

lebendigem Themenwechsel auch methodische Vorteile bietet. Anders als in Spezialstudien sind keine Rekrutierungseffekte zu befürchten, also mögliche Verzerrungen der Stichprobe, da eine Mehrthemenbefragung sicherstellt, dass man nicht nur die am Thema Interessierten interviewt, wie dies bei Spezialbefragungen aufgrund der monothematischen Ausrichtung sehr oft der Fall ist.

Auch die Interviews des bevölkerungsrepräsentativen Untersuchungsteils wurden von Interviewerinnen und Interviewern des Allensbacher Instituts durchgeführt. Anhand von Quoten wurde vorgegeben, wie viele Personen sie zu befragen hatten und nach welchen Merkmalen diese auszuwählen waren. Die Befragungsaufträge und Quoten wurden nach Maßgabe der amtlichen Statistik auf Bundesländer und Regierungsbezirke und innerhalb dieser regionalen Einheiten auf Groß-, Mittel- und Kleinstädte sowie Landgemeinden verteilt. Die weitere Verteilung der Quoten erfolgte auf Männer und Frauen, verschiedene Altersgruppen sowie auf Berufstätige und Nichtberufstätige und die verschiedenen Berufskreise. Die Auswahl erfolgte disproportional für die westlichen und die östlichen Bundesländer. Der Osten wurde mit etwa einem Viertel stärker berücksichtigt, als es dem Bevölkerungsanteil von 18 Prozent entspricht. Bei der Ausweisung von zusammenfassenden Ergebnissen wurde diese Disproportionalität mittels einer Gewichtung wieder aufgehoben.

Die Interviews selbst wurden in aller Regel in den Haushalten der Befragten durchgeführt, die Antworten von den interviewenden Personen schriftlich notiert. Die Befragung wurde nach einem einheitlichen und standardisierten Fragebogen vorgenommen. Die Interviewenden waren angewiesen, die Fragen wörtlich und in unveränderter Reihenfolge vorzulesen.

Für die Befragung wurden 322 nach einheitlichen Testmethoden ausgewählte und geschulte Interviewerinnen und Interviewer des IfD Allensbach im gesamten Bundesgebiet eingesetzt. Insgesamt wurden 1.041 Personen befragt, davon 737 mit Personen im Alter von 16 bis 64 Jahren. Die Interviews fanden zwischen dem 9. und 21. März 2022 statt.

Zur Angleichung an die Strukturdaten der amtlichen Statistik erfolgte im Anschluss an die Datenerfassung eine faktorielle Gewichtung der Ergebnisse. Die gewichtete Stichprobe entspricht in ihrer soziodemografischen Zusammensetzung der Gesamtbevölkerung ab 16 Jahre in der Bundesrepublik Deutschland. Diese Übereinstimmung im Rahmen der statistischen Genauigkeitsgrenzen ist eine notwendige Voraussetzung für die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse.

2.4 Qualitative Schritte zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen mit Grundbildungsakteuren und Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf

Die Ergebnisse der quantitativen Befragungen und der vorgelagerten qualitativen Schritte sind seit dem Herbst 2022 bei einer Vielzahl von Anlässen für Personen aus Konzeption und Praxis der Alphabetisierung und Grundbildung, der Bildungspolitik und Bildungsplanung sowie bei wissenschaftlichen Veranstaltungen präsentiert und diskutiert worden. Dabei wurden Fragen, kritische Anmerkungen und Desiderate aus den Gesprächen sukzessive zur Verfeinerung der Analysen herangezogen, um die Be-

funde möglichst praxisorientiert fruchtbar zu machen. Im wissenschaftlichen Austausch konnten aus der Zusammenarbeit mit dem Team des in der AlphaDekade geförderten Projektes DRAG („Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung“) wertvolle Hinweise in die Analysen und Ableitungen einfließen. Zur konkreten Ableitung von Handlungsoptionen und -empfehlungen wurden auf Basis der Befragungsergebnisse zwei weitere qualitative Schritte durchgeführt, die Träger und Akteure der Alphabetisierung und Grundbildung einerseits sowie Erwachsene mit Grundbildungsbedarf andererseits einbezogen haben.

Werkstattgespräche

Was bedeuten die Ergebnisse aus den qualitativen Sondierungen und den quantitativen Befragungen konkret für die inhaltliche Gestaltung, die Organisation und die Kommunikation von Grundbildungsangeboten bzw. ihre Bewerbung in der Zielgruppe der Erwachsenen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf? Mit diesen Leitfragen fanden ab Frühsommer 2022 bis Januar 2023 systematisch geplante Austauschrunden mit Personen statt, die in der Konzeption und Durchführung von Lernangeboten, in bildungspolitischen und strategischen Kontexten und in der wissenschaftlichen Fundierung von Ansätzen zur Teilnehmendengewinnung tätig sind. Konkret wurden Werkstattgespräche mit Vertreterinnen und Vertretern des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Senatsverwaltung Berlin (und Fachkräften aus der berufsvorbereitenden Arbeit mit jungen Erwachsenen in Berlin), des Bundesverbands für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, des Deutschen Volkshochschulverbands, des Thüringischen Volkshochschulverbands und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung geführt. Besondere psychologische Expertise steuerte Prof. Dr. Gabriele Oettingen (New York University und Universität Hamburg) bei.

In allen Werkstattgesprächen standen konkrete Ableitungen im Mittelpunkt. Die Inhalte wurden systematisch protokolliert und für die Formulierung von Handlungsempfehlungen (siehe Beitrag *Handlungsableitungen* in diesem Band) mit den Ergebnissen einer qualitativen Befragung von Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf zusammengeführt, die den letzten Erhebungsschritt im MOVE-Vorhaben bildete.

Qualitative Befragung von Fachkräften und Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf

Die Handlungsableitungen, die logisch aus den wissenschaftlichen Ergebnissen folgen und aus professioneller Sicht sinnvoll scheinen, zielen auf die Optimierung des Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebots in Deutschland. Mit einem abschließenden qualitativen Erhebungsschritt wurde geprüft, wie die konkreten Ideen und praktischen Folgerungen aus den Daten von Akteuren und der MOVE-Kernzielgruppe wahr- und angenommen werden. Ziel der Befragung von Fachkräften und Erwachsenen mit niedriger formaler Bildung war es, die in den Werkstattgesprächen erarbeiteten Handlungsoptionen auf ihre Praxistauglichkeit, Attraktivität und Machbarkeit im Alltag von Menschen mit Grundbildungsbedarf zu prüfen.

Zu diesem Realitätscheck wurden im Sommer 2023 je zwölf leitfadengestützte Interviews mit Personen aus Institutionen der Alphabetisierung und Grundbildung sowie mit formal niedrig gebildeten Erwachsenen geführt, die im Alltag Probleme mit Lesen und Schreiben haben.

Die Personen aus der Alphabetisierung und Grundbildung arbeiteten je zur Hälfte in strategisch-planenden Rollen und als Lehrkräfte in der konkreten Umsetzung von Lernangeboten. In dieser Gruppe wurden sieben Interviews mit Einzelpersonen geführt, fünf mit Tandems aus je einer strategisch und operativ tätigen Person. Die Erwachsenen, die stellvertretend für die Kernzielgruppe zu den Maßnahmen befragt wurden, waren im Sommer 2023 zwischen 16 und 55 Jahren alt. Sie waren familiär und beruflich in unterschiedlichen Lebenssituationen und wohnten in verschiedenen Regionen Deutschlands.

Alle Interviews wurden von der INFO GmbH Markt- und Meinungsforschung durchgeführt, die Interviews mit Trägern und Lehrpersonen online, die Interviews mit Erwachsenen der Kernzielgruppe teils Face-to-Face oder online, und systematisch dokumentiert. Die Ergebnisse sind in die Finalisierung der Handlungsableitungen eingeflossen (siehe Beitrag *Handlungsableitungen* in diesem Band).

Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Action Control* (S. 11–39). Springer. https://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2.
- Ehmig, S. C., Leck, J., & Heymann, L. (2024): MOVE – Motivation und Verbindlichkeit im Alltag von Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf. GESIS Datenarchiv, Köln. ZA8879 Datenfile Version 1.0.0. <http://dx.doi.org/10.4232/1.14420>.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and emotion*, 11(2), 101–120. <https://doi.org/10.1007/BF00992338>.

Abbildungsverzeichnis

- | | | |
|--------|---|----|
| Abb. 1 | Strukturvergleich: Stichprobe niedrig Gebildete und Gesamtbevölkerung im Alter von 16 bis 64 Jahren | 28 |
| Abb. 2 | Schwierigkeiten der befragten Erwachsenen mit niedriger Bildung beim Lesen | 29 |

MOVE – Kernergebnisse

SIMONE C. EHMIG

1 Grundlagen

MOVE ist ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt, das auf konkrete Maßnahmen zur Unterstützung der (Lern-) Motivation von Menschen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf und ihre verbindliche Teilnahme an Lernangeboten zielt. Mehr als jede zehnte deutschsprachige erwachsene Person in Deutschland kann maximal auf Satzebene lesen (und schreiben), hochgerechnet mehr als sechs Millionen Menschen (Grotlüschen & Buddeberg, 2020). Nur sehr wenige Betroffene nehmen aber regelmäßig und über eine längere Zeit Lernangebote wahr (Ortmanns et al., 2024, auf Basis der VHS-Statistik). Dass jemand tatsächlich einen Kurs besucht, setzt einen vielschichtigen Erfahrungs-, Erkenntnis-, Motivations-, Orientierungs- und Entscheidungsprozess voraus (siehe Beitrag *MOVE – Lernprozesse in Gang setzen* in diesem Band). Idealerweise entwickeln Erwachsene, die im Alltag an Lese- und Schreibenläsungen scheitern, aufgrund des ständigen Handlungsdrucks irgendwann den Wunsch, ihre eigenen Kompetenzen zu verbessern. Eine Orientierung über mögliche Lernangebote vorausgesetzt, folgen die verbindliche Anmeldung und die regelmäßige Teilnahme bis zur Verbesserung der Kompetenzen. Die idealtypische Vorstellung ist weit von der Realität der meisten entfernt. MOVE leistet einen Beitrag dazu, die Perspektiven von Erwachsenen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf auf (Lern-) Motivation und Verbindlichkeit im Alltag besser kennenzulernen. Konkret stellen sich für die praktische Arbeit in der Alphabetisierung und Grundbildung drei Fragen:

1. Wie können Erwachsene mit Grundbildungsbedarf passgenau adressiert und motiviert werden, ihre Kompetenzen zu verbessern? Dies betrifft vor allem kommunikative Fragen, die u. a. begriffliche und argumentative Aspekte beinhalten.
2. Wie müssen Lernangebote thematisch und inhaltlich gestaltet sein, um für eine verbindliche und regelmäßige Teilnahme attraktiv zu sein? Dies betrifft die Konzeption von Lernangeboten.
3. Wie müssen Angebote organisatorisch gestaltet sein, um Lebensrealitäten, aber auch Vorstellungen, Erwartungen und Möglichkeiten von potenziell Lernenden zu entsprechen? Dies betrifft die Planung und Verankerung von Lernangeboten vor Ort.

Grundlage der Erkenntnisse aus dem MOVE-Vorhaben sind mehrere aufeinander abgestimmte qualitative und quantitative Erhebungs- und Entwicklungsschritte, in die Erwachsene mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf, Fachpersonen aus der Grundbildungspraxis und lebensweltliche Akteure einbezogen worden sind (siehe Bei-

trag *MOVE – Projektschritte und Methode* in diesem Band). Die folgende Darstellung gibt einen Gesamtüberblick über die Kernbefunde auf Basis aller Erhebungsschritte. Zentrale Ergebnisse werden in den weiteren Kapiteln vertieft und in wissenschaftliche wie vor allem praxisorientierte Kontexte eingeordnet.

Die Ergebnisübersicht baut auf einem systematischen Vergleich von zwei inhaltlich parallelisierten standardisierten Befragungen auf: Die *MOVE*-Kernzielgruppe der Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf wird repräsentiert von 534 Personen im Alter von 16 bis 64 Jahren ohne oder maximal mit Hauptschulabschluss und ohne berufsbildenden Abschluss. Sie wurden zu ihren Perspektiven auf Lebens- und Entwicklungschancen, Wertvorstellungen, verbindlichem Handeln im Alltag sowie Einstellungen zu Basiskompetenzen befragt. Ihre Antworten werden mit denen von 1.041 Erwachsenen verglichen, die die deutschsprachige Wohnbevölkerung ab 16 Jahren proportional abbilden. Der Vergleich ermöglicht die Einordnung der Denkweisen und Mentalitäten formal niedrig gebildeter Personengruppen im Bevölkerungsdurchschnitt. Beide Befragungen fanden im März 2022 mit persönlich-mündlichen Interviews in Haushalten statt.

Innerhalb der *MOVE*-Kernzielgruppe wurden nochmals spezifischer 227 Erwachsene mit formal niedriger Bildung identifiziert, die nach eigener Aussage oder Einschätzung der interviewenden Personen Schwierigkeiten mit dem Lesen haben. Auch wenn die Lese- und Schreibfähigkeiten dieser Befragten nicht formal getestet worden sind, wird man annehmen können, dass sich unter ihnen mit überdurchschnittlich hoher Wahrscheinlichkeit gering literalisierte Erwachsene mit Unterstützungs- und Förderbedarf im Lesen und Schreiben befinden. In den dargestellten Analysen sind die formal niedrig gebildeten Befragten mit Schwierigkeiten im Lesen in der Regel als Teilgruppe der formal niedrig gebildeten Erwachsenen insgesamt gesondert ausgewiesen.

Alle Interviews in beiden Teilstudien sind in deutscher Sprache geführt worden. Die hier und in den nachfolgenden Kapiteln beschriebenen Befunde gelten damit ausschließlich für in Deutschland lebende (nicht notwendig aber in Deutschland aufgewachsene) Personen, die ein Interview in deutscher Sprache führen können. Die Studie kann keine Aussagen über Erwachsene treffen, die (unabhängig davon, ob sie in Deutschland aufgewachsen sind oder nicht) kein Deutsch oder nur wenig Deutsch sprechen. Ebenfalls keine Aussagen kann *MOVE* über formal niedrig gebildete Erwachsene treffen, die Teilnehmende von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten sind. Ihre Perspektiven und Fragen nach Bedingungen, die zum Verbleib oder zum Verlassen von Kursen beitragen, werden im Beitrag *(K)eine Frage der Motivation* thematisiert.

Den quantitativen Befragungen vorgelagert waren zwei Fokusgruppen mit je sechs gering literalisierten Erwachsenen, zwei Fokusgruppen mit sieben bzw. fünf Fachpersonen aus dem Bereich Alphabetisierung und Grundbildung, zwei Fokusgruppen mit je fünf lebensweltlichen Akteuren sowie zehn Leitfadeninterviews mit Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen durchgeführt worden. Die Ergebnisse dieser Schritte fließen in die Darstellung ein und werden – wo sinnvoll – mit den Befunden der quantitativen Studienelemente in Verbindung gebracht.

2 Kernbefunde

2.1 Zentrales Denkmuster Fatalismus

Zentrales Anliegen des MOVE-Vorhabens ist es, Grundlagen zur Lernmotivation möglichst vieler Menschen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf zu schaffen. Voraussetzung dafür, dass Erwachsene sich aktiv entscheiden, etwas Neues zu lernen und die eigenen Kompetenzen zu verbessern, ist eine Perspektive auf Veränderung, mehr noch – die potenzielle Verbesserung der eigenen Lebens- und Arbeitssituation. Nur wer davon ausgeht, dass sich im eigenen Leben überhaupt etwas verändern lässt, wird auch bereit und motiviert sein, selbst dazu mit eigener Anstrengung beizutragen und sich in Lernumgebungen zu bewegen, die bei Personen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf häufig an problematische Erfahrungen in der Schule erinnern und emotional negativ besetzt sind.

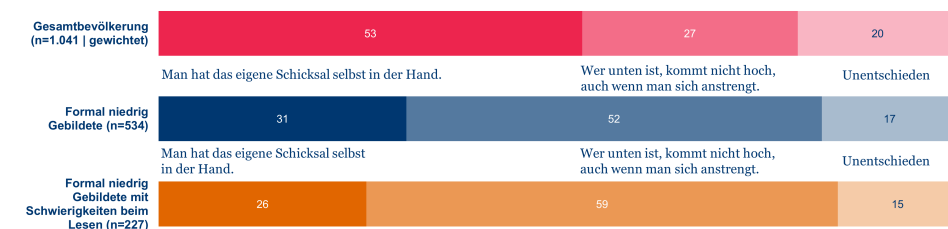
In den quantitativen Befragungen wurde dieser Gedanke aufgegriffen. Sowohl den Befragten der MOVE-Kernzielgruppe als auch der bevölkerungsrepräsentativen Stichprobe wurden zwei alternative Sichtweisen vorgelesen, aus denen sie diejenige auswählen sollten, der sie persönlich recht geben. Mit der Aussage „Jeder hat sein Schicksal selbst in der Hand. Wer sich wirklich anstrengt, kann es auch zu etwas bringen.“ wurde die individuelle Möglichkeit, auf das eigene Leben im Sinne selbstwirksamen Handelns Einfluss zu nehmen, thematisiert. Die alternative Aussage lautete: „Tatsächlich ist es so, dass die einen oben sind, und die anderen sind unten und kommen bei den heutigen Verhältnissen auch nicht hoch, so sehr sie sich auch anstrengen.“ Damit wurde eine resignative, fatalistische Grundhaltung beschrieben, mit der benachteiligte Individuen, die in der Gesellschaft „unten“ sind, ohne Perspektive auf Veränderung in ihrer Situation verharren.

In der Gesamtbevölkerung ist eine Mehrheit von 53 Prozent der Ansicht, dass sich mit eigenem Zutun im Leben etwas verändern lässt, nur jede vierte befragte Person vertritt eine resignative Perspektive, jede Fünfte ist unentschieden (Abbildung 1). In der MOVE-Kernzielgruppe der formal niedrig gebildeten Erwachsenen überwiegt deutlich die resignative Haltung: 52 Prozent von ihnen denken, dass man auch dann, wenn man sich anstrengt, nichts an der eigenen Situation ändern kann. Nicht einmal ein Drittel glaubt daran, dass man das eigene Schicksal selbst in der Hand hat. Noch höher ist der Anteil der Befragten mit einer fatalistischen Perspektive, wenn man innerhalb der Gruppe der formal niedrig gebildeten Erwachsenen diejenigen betrachtet, die Schwierigkeiten mit dem Lesen haben. 59 Prozent von ihnen sind der Meinung, dass sie an ihrer Lebenssituation mit eigener Anstrengung nichts verändern können.

Man kann davon ausgehen, dass die im Vergleich zum Bevölkerungsdurchschnitt deutlich häufiger pessimistischen und resignativen Sichtweisen Lebens- und Bildungserfahrungen der Befragten spiegeln, die nicht nur ihre eigene Person, sondern auch das soziale Umfeld betreffen, in dem sie aufgewachsen sind und sich aktuell bewegen. Andererseits werden Erwachsene, die sich ihrer eingeschränkten Kompetenzen im Alltag bewusst sind, womöglich auch dazu neigen, sie als Folge widriger Lebensbedingungen zu sehen, die sie nicht zu überwinden in der Lage sind. Der Beitrag

„Wenn man sich nur wirklich anstrengt ...“ nimmt eine differenziertere Einordnung auf Basis der bevölkerungsrepräsentativen Befragung vor und analysiert die Antworten im Zusammenspiel mit anderen Indikatoren genauer.

Frage: „Zwei Personen unterhalten sich über das Leben. Die erste sagt: 'Jeder hat sein Schicksal selbst in der Hand. Wer sich wirklich anstrengt, kann es auch zu etwas bringen.' Die zweite sagt: 'Tatsächlich ist es so, dass die einen oben sind, und die anderen sind unten und kommen bei den heutigen Verhältnissen auch nicht hoch, so sehr sie sich auch anstrengen.' Wer von beiden hat eher recht - die erste Person oder die zweite?“ | Anteil in %



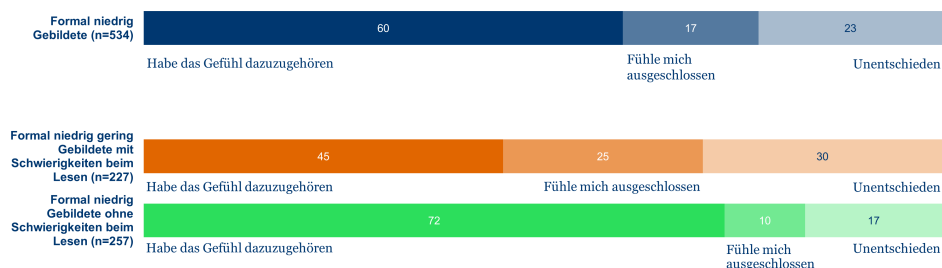
Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Abbildung 1: Fatalistische Sichtweisen besonders häufig bei Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen

Obwohl 52 Prozent der formal niedrig gebildeten Erwachsenen und 59 Prozent der niedrig gebildeten Befragten mit Schwierigkeiten beim Lesen der Meinung sind, aus eigener Anstrengung nichts an ihrer Lage ändern zu können, fühlt sich die Mehrheit der MOVE-Kernzielgruppe deshalb aber nicht an den Rand der Gesellschaft gedrängt. Darauf deuten die Antworten auf die Frage, ob man das Gefühl hat, am gesellschaftlichen Leben teil zu haben, zu ihr dazu zu gehören, oder ob man sich eher ausgeschlossen fühlt. Diese Perspektive wurde nur bei den 534 Personen in der MOVE-Kernzielgruppe erhoben, deshalb ist ein Vergleich mit dem Bevölkerungsdurchschnitt nicht möglich.

Nur 17 Prozent der formal niedrig gebildeten Erwachsenen fühlen sich von der Gesellschaft ausgeschlossen, 60 Prozent sehen sich zugehörig, 23 Prozent sind unentschieden (Abbildung 2). Vergleicht man niedrig gebildete Befragte, die Schwierigkeiten beim Lesen haben, mit jenen, die keine Schwierigkeiten zeigen oder berichten, sieht man einen erheblichen Unterschied: Zur Gesellschaft dazugehörig fühlen sich 72 Prozent der formal niedrig Gebildeten ohne Schwierigkeiten beim Lesen, jedoch nur 45 Prozent derjenigen, denen Lesen schwerfällt. In dieser Gruppe zeigen sich auch erheblich mehr Befragte unentschieden (30 % vs. 17 %). Für sie dürften durch Einschränkungen ihrer Schriftsprachkompetenzen im Alltag besonders häufig Situationen entstehen, in denen ihnen Zugänge schwerfallen oder verwehrt sind, während sie im persönlichen Umfeld Situationen womöglich problemlos meistern. Dies verweist auf die Frage, was mit Teilhabe am gesellschaftlichen Leben eigentlich konkret gemeint ist.

Frage: „Eine Frage zum Schluss: man kann ja das Gefühl haben, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und dazugehören, oder man kann sich vom gesellschaftlichen Leben eher ausgeschlossen fühlen. Wie ist das bei Ihnen: Haben Sie das Gefühl dazugehören, oder fühlen Sie sich eher ausgeschlossen?“ | Anteil in %



Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Abbildung 2: Die meisten formal niedrig Gebildeten fühlen sich nicht vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen

2.2 Gesellschaftliches Leben und soziale Einbindung – der „Kokon“

Die Frage nach der gesellschaftlichen Teilhabe ist abstrakt und allgemein formuliert gestellt worden. Jede befragte Person mag „Gesellschaft“ abhängig von ihrer persönlichen, beruflichen und sozialen Position individuell anders wahrgenommen haben. Dies schränkt die Aussagekraft der beschriebenen Ergebnisse für die konkrete Arbeit in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener ein. Über die abstrakte Wahrnehmung von Teilhabe an der Gesellschaft hinaus ist es hilfreich, mehr über die konkrete Einbindung der MOVE-Zielgruppe in ihre unmittelbare soziale Umgebung zu erfahren. Dazu geben Aussagen aus den Fokusgruppen Aufschluss, die im Vorfeld mit insgesamt 12 formal niedrig gebildeten Personen durchgeführt wurden. Alle hatten ausnahmslos deutlich eingeschränkte Lese- und Schreibkompetenzen. Sie schilderten sehr plastisch, wie sie im Alltag mit den Einschränkungen umgehen und welche Rolle dabei ihr soziales Umfeld spielt. Für sie kommt der Beziehung zu Vertrauenspersonen, vor allem im familiären und nachbarschaftlichen Umfeld sowie im engeren Freundeskreis und am Arbeitsplatz, eine elementare Rolle zu. Probleme mit Lesen und Schreiben sind diesen Bezugspersonen in der Regel bekannt und werden akzeptiert – jeder könne schließlich irgendetwas nicht gut. Es spiele in diesen Umgebungen keine Rolle, wie gut man lesen oder schreiben kann. Man könne darüber auch meist offen sprechen. Im Sinne eines kybernetischen Systems bestehen gut funktionierende Unterstützungsmechanismen: Wenn jemand nicht gut lesen und schreiben kann, helfen andere bei Formularen, Anweisungen usw. Dafür helfen diejenigen, die dabei unterstützt worden sind, an anderer Stelle, z. B. bei Gartenarbeiten, handwerklichen Tätigkeiten oder in der Betreuung der Kinder. Die sozialen Umgebungen der MOVE-Kernzielgruppe scheinen über diese Mechanismen von einem starken Zusammenhalt geprägt zu sein. Man kann sich absolut aufeinander verlassen und jede Person leistet ihren individuellen Beitrag zum Funktionieren des Alltags.

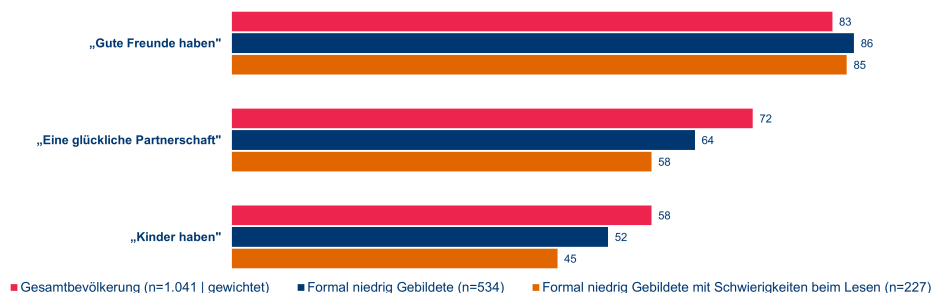
Die Stabilität, Verlässlichkeit und Reziprozität der Unterstützungsmechanismen haben in der Konsequenz zwei Seiten. Für Erwachsene, die nicht gut lesen und schreiben können, ist der Rückhalt in Familie, Nachbarschaft, Arbeitsumgebung und engem Freundeskreis einerseits funktional für die Bewältigung des Alltags. Sie können Situa-

tionen, die Lesen und Schreiben erfordern, mit Hilfe anderer, subjektiv gesehen, gut meistern. Durch ihren eigenen Beitrag zur Unterstützung anderer entsteht ein Gleichgewicht, das bei vielen vermutlich wesentlich zu dem Gefühl beiträgt, an der Gesellschaft teilzuhaben. Die soziale Umgebung bildet einen schützenden Raum, der mit dem Bild eines Kokons beschrieben werden kann. Die Hülle schützt, wärmt und bewahrt davor, in weniger vertrauten Umgebungen zu scheitern. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Hülle nicht verlassen wird und dass sie nicht zerbricht. Dies führt zur Kehrseite der Medaille.

Mit Blick auf Lernprozesse sind die stabilen Unterstützungsmechanismen in hohem Maße dysfunktional, weil die Beeinträchtigungen durch fehlende Lese- und Schreibfähigkeiten (scheinbar) kompensiert werden, so dass ein Handlungs- und Veränderungsdruck gering bis nicht vorhanden ist. In diesen Befunden manifestiert sich die bereits von Riekmann et al. (2016), zur Rolle des persönlichen und von Ehmig et al. (2015) publizierten Erkenntnisse zur Rolle des beruflichen Umfelds gering literatisierter Erwachsener. Das System funktioniert jedoch nur, solange die handelnden Personen im Spiel und ihre Rollen gleichbleiben, auch niemand den Kokon verlässt. Das eigene Lernen und die Verbesserung von Kompetenzen würden das Gewicht verlagern. Wer immer besser lesen und schreiben kann, benötigt irgendwann keine Unterstützung mehr bei Mietverträgen oder Briefen vom Amt. Rollen und Abhängigkeiten verändern sich. Vor diesem Hintergrund illustriert das Bild des Kokons auch die Zerbrechlichkeit der Unterstützungsmechanismen, die für die MOVE-Kernzielgruppe so wichtig sind.

Die besondere Bedeutung des Kokons belegen auch die Ergebnisse der quantitativen Befragungen. Vor allem ein selbst gewähltes Umfeld aus guten Freunden gehört für 86 Prozent der formal niedrig gebildeten Erwachsenen zu dem, was „im Leben wichtig und erstrebenswert“ ist, was sie „für ganz besonders wichtig halten“ (Abbildung 3). Im Unterschied zu vielen anderen Dingen, die in den standardisierten Interviews abgefragt worden sind, halten die Befragten der MOVE-Kernzielgruppe es genauso häufig für wichtig, gute Freunde zu haben, wie der Durchschnitt der Gesamtbevölkerung.

Frage: „Hier auf dieser Liste steht einiges, was man im Leben wichtig und erstrebenswert finden kann. Könnten Sie mir bitte alles angeben, was Sie für ganz besonders wichtig halten?“ | Listenvorlage | Anteil in %



Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Abbildung 3: Freundschaft und Partnerschaft sind für sehr viele niedrig Gebildete wichtig

Mehr als die Hälfte der befragten formal niedrig gebildeten Erwachsenen sieht in der Unterstützung anderer einen Wert, hält es für wichtig und erstrebenswert, für andere da zu sein. Diese Perspektive findet sich in der *MOVE*-Kernzielgruppe allerdings seltener als im Bevölkerungsdurchschnitt (55 % vs. 62 %). Noch geringer ist der Anteil der Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen, die es wichtig finden, für andere da zu sein (46 %). Hier spiegelt sich möglicherweise ein geringeres Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, die u. a. durch fehlende schriftsprachliche Kompetenzen eingeschränkt sind. Dies hätte dann auch Einfluss auf die Möglichkeiten formal niedrig gebildeter Erwachsener, verlässlich und verbindlich zu handeln.

2.3 Verlässlichkeit und Verbindlichkeit

In der Gesamtbevölkerung gehört „Verlässlichkeit“ – abstrakt mit diesem Begriff abgefragt – für zwei Drittel der Befragten zu den Dingen, die „im Leben wichtig und erstrebenswert“ sind, und die sie für „ganz besonders wichtig halten“ (Abbildung 4). Von den formal niedrig gebildeten Erwachsenen sehen das nur 46 Prozent so, und von denjenigen, die zudem noch Schwierigkeiten beim Lesen haben, halten mit 35 Prozent noch weniger Verlässlichkeit für einen Wert.

Frage: „Hier auf dieser Liste steht einiges, was man im Leben wichtig und erstrebenswert finden kann. Könnten Sie mir bitte alles angeben, was Sie für ganz besonders wichtig halten?“ | Listenvorlage | Anteil in %

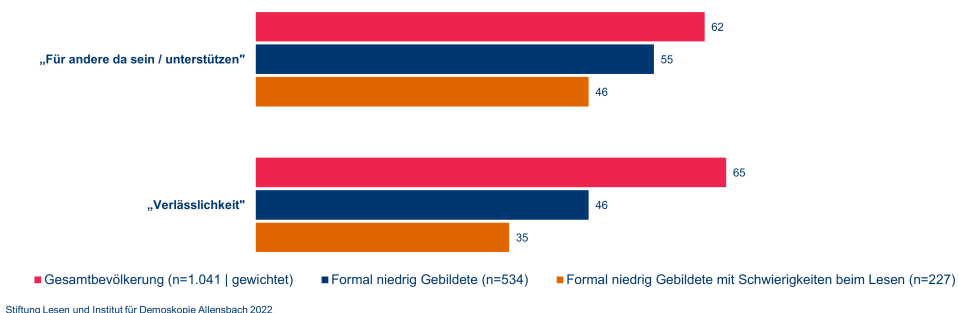


Abbildung 4: Für andere da sein und Verlässlichkeit als Werte in der Gesamtbevölkerung und für niedrig Gebildete

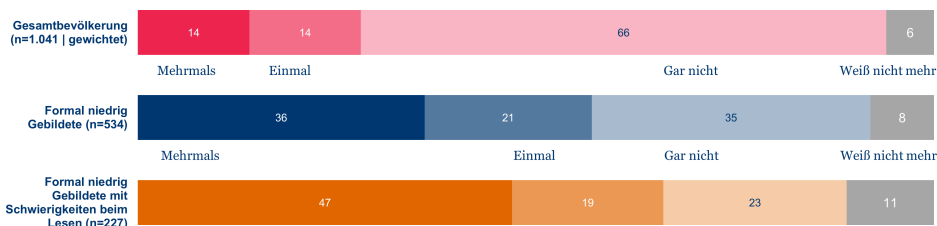
Auch in diesem Fall ist die abstrakte Perspektive nur bedingt aussagekräftig für die praktische Arbeit in der Alphabetisierung und Grundbildung – ist es doch Ziel des *MOVE*-Vorhabens, aus dem Alltagshandeln formal niedrig gebildeter Erwachsener konkret für die Grundbildungsarbeit zu lernen. Deshalb wurden in den Erhebungen eine Vielzahl alltäglicher Verhaltensweisen abgefragt, so auch zu verbindlichem Handeln.

Mit einer retrospektiven Frage wurde in der *MOVE*-Kernzielgruppe wie auch in der bevölkerungsrepräsentativen Befragung summarisch erfasst, ob „es im letzten Jahr“ vor dem Interview im März 2022 „einmal vorgekommen oder mehrmals vorgekommen“ ist, dass die interviewte Person „ohne abzusagen nicht zu einem Termin

bzw. einer Verabredung gegangen“ ist. Der mit dem „letzten Jahr“ gemeinte Zeitraum lag inmitten der Pandemie, so dass die Zahl der Termine und Verabredungen, die überhaupt möglich waren, unter der in Jahren ohne Einschränkungen lag. Dies gilt aber gleichermaßen für alle Bevölkerungsgruppen, die in die Erhebung einbezogen waren, so dass der Vergleich der *MOVE*-Kernzielgruppe mit dem Bevölkerungsdurchschnitt generelle Unterschiede oder Gemeinsamkeiten valide abbildet, auch wenn er auf einem untypischen Zeitraum beruht.

Im Bevölkerungsdurchschnitt sagen 28 Prozent, dass sie mindestens einmal in den zurückliegenden Monaten ohne Absage Vereinbarungen nicht eingehalten haben (Abbildung 5). Deutlich größer ist der Anteil mit 57 Prozent unter den formal niedrig gebildeten Erwachsenen und noch erheblich höher, wenn diese Schwierigkeiten mit dem Lesen haben (66%). Das Ergebnis bestätigt Aussagen aus den Fokusgruppen, Werkstatt- und Leitfadengesprächen mit Fachpersonen aus Alphabetisierung und Grundbildung, dass geringe Literalität häufig mit Schwierigkeiten in der Strukturierung des Tagesablaufs und der Zeitplanung einhergeht. Viele Menschen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf seien z. B. nur schwer in der Lage, Vorbereitungs- und Anfahrtszeiten in die Planung von Terminen realistisch einzukalkulieren. Dies führe ohne Absicht zu (scheinbarer) Unzuverlässigkeit.

Frage: „Ist es im letzten Jahr einmal vorgekommen oder mehrmals vorgekommen, dass Sie – ohne abzusagen – nicht zu einem Termin bzw. einer Verabredung gegangen sind, oder ist das im letzten Jahr nicht vorgekommen? Gemeint ist hier nicht, dass Sie den Termin einfach vergessen haben.“ | Anteil in %



Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Abbildung 5: Verlässlichkeit: Terminen und Verabredungen bleiben niedrig Gebildete häufig fern

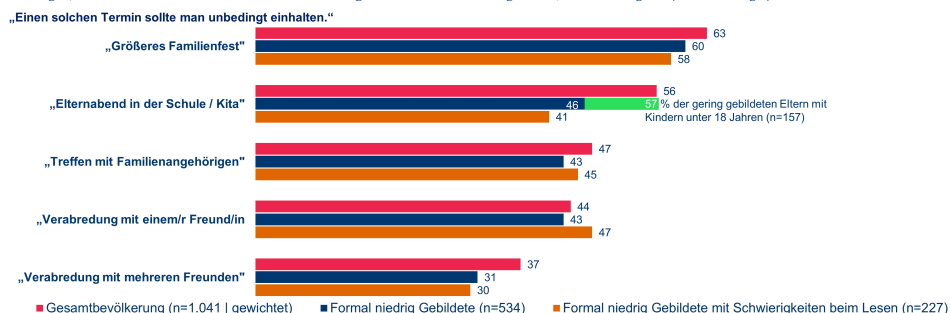
Die Befunde zur verbindlichen Einhaltung von Verabredungen im zurückliegenden Jahr beruhen auf der summarischen Erinnerung der Befragten, die aufgrund des langen Zeitraums verzerrungs- und fehleranfällig ist, auch die Gefahr sozial erwünschter Antworten birgt. Dies dürfte die großen Unterschiede zwischen *MOVE*-Kernzielgruppe und Gesamtbevölkerung nicht vollständig erklären, muss aber bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Um auch in der Frage nach verbindlichem Handeln für die Praxis der Alphabetisierung und Grundbildung konkretere und alltagsnähere Einblicke zu ermöglichen, wurden den Befragten zahlreiche beispielhafte Szenarien und Typen von Terminen und Vereinbarungen vorgegeben. Sie sollten jeweils entscheiden, ob man ihrer Meinung nach die Verabredungen „unbedingt einhalten“ müsse, bei welchen sie „es in Ordnung fänden, sie abzusagen“, und bei welchen man „auch einfach so wegbleiben“

kann „ohne abzusagen“. In den Einschätzungen lässt sich ein klares Muster erkennen, das erneut die besondere Bedeutung des Kokons zeigt.

Bei Terminen, die mit Personen innerhalb des engeren familiären und befreundeten Umfeldes vereinbart werden, sind die formal niedrig gebildeten Erwachsenen ähnlich häufig wie der Bevölkerungsdurchschnitt der Ansicht, dass man sie unbedingt einhalten muss (Abbildung 6). Das gilt unter anderem für Familienfeste, Treffen mit Familienangehörigen und Verabredungen mit Freunden. Ähnlich sind die Sichtweisen bei Terminen, die mittelbar andere Personen im Kokon betreffen. Darauf deutet zumindest der Anteil derjenigen, die Elternabende als Termine sehen, die man unbedingt einhalten muss. Hier sind Eltern mit formal niedriger Bildung genauso häufig der Ansicht, dass man sie in jedem Fall wahrnehmen muss, wie die Gesamtbevölkerung. Das Beispiel der Elternabende deutet darauf hin, dass formal niedrig gebildete Erwachsene in bestimmten Situationen offenbar durchaus bereit sind, auch außerhalb des Kokons Verpflichtungen wahrzunehmen, wenn es um Familie und enge Bezugspersonen geht. Hier dürfte das Verantwortungsgefühl stärker sein als die Bedenken, in einer fremden Umgebung und gegenüber Personen, die man nicht einschätzen kann, zu agieren. Darin liegt ein Potenzial für die Motivation von Erwachsenen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf. Wenn sie für sich selbst schon keine Veranlassung sehen, Kompetenzen zu verbessern, so doch vielleicht, wenn es um ihre Familie und Kinder geht. Dies lässt sich argumentativ in der Beratung von Betroffenen, vor allem aber thematisch für Lernangebote nutzen (siehe Beitrag *Elternschaft als Schlüssel zur Alphabetisierung* in diesem Band).

Frage: „Einige Fragen zu Terminen: Man kann ja unterschiedlicher Meinung darüber sein, welche Termine man unbedingt einhalten sollte und welche man nicht unbedingt einhalten muss. Wie sehen Sie das: Welche Termine (...) sollte man Ihrer Meinung nach unbedingt einhalten, bei welchen finden Sie es in Ordnung, sie abzusagen, und bei welchen davon kann man Ihrer Meinung nach auch einfach so wegleiben, ohne abzusagen?“ | Kartenvorlage | Anteil in %



Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Abbildung 6: Verlässlichkeit ist innerhalb des Kokons bei niedrig Gebildeten ähnlich stark ausgeprägt wie in der Gesamtbevölkerung

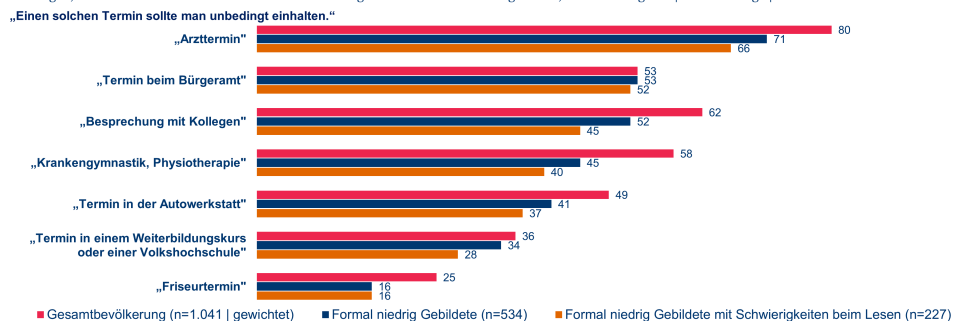
Bei Terminen und Verabredungen außerhalb des Kokons unterscheiden sich – mit Ausnahme der Elternabende und von Terminen beim Bürgeramt – die Perspektiven der formal niedrig gebildeten Erwachsenen systematisch von denen der Gesamtbevölkerung. In der MOVE-Zielgruppe ist der Anteil derjenigen, die meinen, dass man Arzttermine, Termine für physiotherapeutische Behandlungen, in der Autowerkstatt

und beim Friseur unbedingt einhalten müsse, jeweils deutlich geringer als in der Gesamtbevölkerung. Formal niedrig gebildete Erwachsene mit Schwierigkeiten beim Lesen sind in vielen Fällen noch seltener der Ansicht, dass die Verabredungen verbindlich sind, als der Durchschnitt der niedrig gebildeten Erwachsenen.

Unabhängig von den Unterschieden zur Gesamtbevölkerung lassen sich Typen von Terminen und Verabredungen unterscheiden, bei denen formal niedrig gebildete Erwachsene häufiger und seltener der Ansicht sind, dass man sie unbedingt einhalten muss. Besonders häufig halten sie Arzttermine für verbindlich (71 %), auch für Termine beim Bürgeramt sieht noch eine knappe Mehrheit die Notwendigkeit, sie auf jeden Fall wahrzunehmen (53 %) (Abbildung 7). In beiden Fällen drohen bei Nichteinhaltung Sanktionen oder im wahrsten Sinne schmerzhaft Folgen, weil es lange Wartezeiten für Arzttermine gibt oder sogar Ausfallgebühren fällig werden.

„Termin[e] in einem Weiterbildungskurs oder einer Volkshochschule“, die auch Lernangebote zur Alphabetisierung und Grundbildung einschließen, sind nicht nur für eine Minderheit der MOVE-Kernzielgruppe selten verbindlich (34 %), auch in der Gesamtbevölkerung sagt nur ein gutes Drittel, dass sie sie unbedingt einhalten würden (36 %). Dies wirft die generelle Frage auf, wie (freiwillige) Angebote der Erwachsenenbildung insgesamt wahrgenommen werden und welchen Stellenwert sie für die Bevölkerung haben.

Frage: „Einige Fragen zu Terminen: Man kann ja unterschiedlicher Meinung darüber sein, welche Termine man unbedingt einhalten sollte und welche man nicht unbedingt einhalten muss. Wie sehen Sie das: Welche Termine (...) sollte man Ihrer Meinung nach unbedingt einhalten, bei welchen finden Sie es in Ordnung, sie abzusagen, und bei welchen davon kann man Ihrer Meinung nach auch einfach so wegbleiben, ohne abzusagen?“ | Kartenvorlage | Anteil in %



Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Abbildung 7: Verlässlichkeit ist außerhalb des Kokons bei niedrig Gebildeten meist geringer als in der Gesamtbevölkerung

Dass manche Typen von Terminen häufiger als andere als verbindlich gelten, verweist auf die Frage, was die Kriterien dieser Einschätzungen sind. Wann ist es in Ordnung, wenn man nicht zu einer Verabredung geht, ohne vorher abzusagen? Wann kann man einfach so einem Termin fernbleiben? In beiden Befragungen wurden den interviewten Personen in einer Liste mögliche Bedingungen und Umstände vorgelegt, von denen sie angeben sollten, wann es „für sie persönlich in Ordnung [wäre], wenn man nicht zu einem Termin geht, ohne vorher abzusagen“. Für 70 Prozent der formal niedrig gebildeten Erwachsenen ist Freiwilligkeit des Termins, für 50 Prozent das Fehlen

von Konsequenzen ein Grund, Termine nicht wahrzunehmen (Abbildung 8). In der Gesamtbevölkerung wäre beides deutlich seltener ein Grund (58 % und 30 %). Ebenfalls häufiger als im Bevölkerungsdurchschnitt rechtfertigt es für die MOVE-Zielgruppe, Verabredungen ohne Absage fernzubleiben, wenn „man selbst oder jemand aus der Familie krank“ ist, wenn man sich „um sein Kind oder andere Personen kümmern muss“ oder wenn „die Person, die man trifft, einem nicht wichtig ist“. Ganz besonders häufig stimmen formal niedrig Gebildete, die Schwierigkeiten beim Lesen haben, diesen Optionen zu. Die Antworten verweisen erneut auf die Bedeutung des Kokons und der Personen, mit denen enge Verbindungen bestehen. Sie haben im Zweifel Vorrang vor eigenen Interessen oder Anlässen, zu denen Termine stattfinden. Umgekehrt verlieren Verabredungen an Bedeutung, wenn der Kokon nicht involviert ist.

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

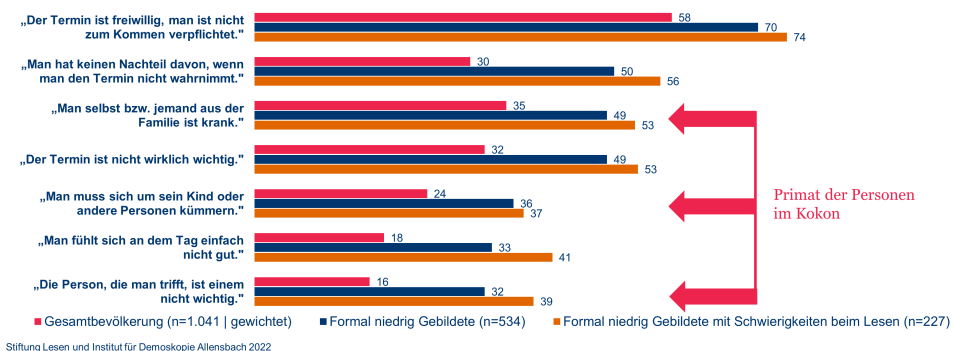


Abbildung 8: Freiwilligkeit und Folgenlosigkeit begünstigen Unverbindlichkeit

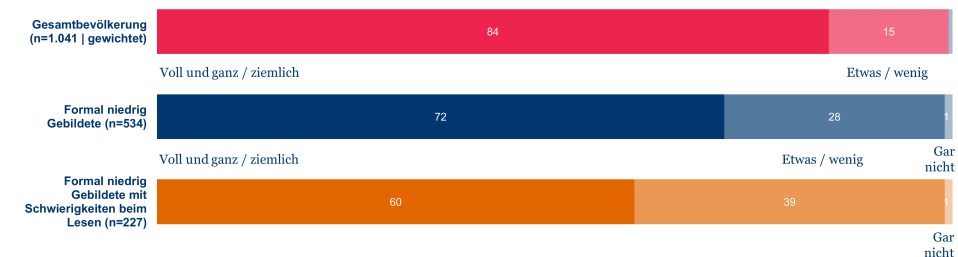
2.4 Vertrauen in eigene Fähigkeiten und Selbstwirksamkeit

Die starke Rolle, die das unmittelbare persönliche Umfeld im Leben formal niedrig gebildeter Erwachsener spielt, manifestiert einerseits die beschriebene subjektiv wahrgenommene Unterstützung und Sicherheit. Sie wirft andererseits aber auch die Frage auf, wie stark innerhalb des Kokons Abhängigkeiten entstehen, die Menschen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf daran hindern, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen, Problemen zu begegnen und eigenständig zu handeln. Dies betrifft die Selbstwirksamkeit der Betroffenen, die in den Befragungen mit zwei Indikatoren aufgegriffen worden ist. Den interviewten Personen wurden drei Aussagen vorgelegt, für die sie anhand einer fünfstufigen verbalen Skala angeben sollten, ob sie ihnen „voll und ganz“, „ziemlich“, „etwas“, „wenig“ oder „gar nicht“ zustimmen. Zwei der Aussagen werden hier betrachtet.

„In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen.“ Davon ist mit 72 Prozent eine klare Mehrheit der formal niedrig gebildeten Erwachsenen „voll und ganz“ oder „ziemlich“ überzeugt (Abbildung 9). In der Teilgruppe derjenigen, die Schwierigkeiten beim Lesen haben, vertreten immerhin noch 60 Prozent

diese Ansicht. Der Anteil derjenigen, die die Aussage für sich bejahen, ist zwar in der MOVE-Kernzielgruppe geringer als in der Gesamtbevölkerung (84 %), jedoch ist dieser Unterschied graduell. Entscheidend ist, dass sich eine klare Mehrheit der formal niedrig Gebildeten als handlungsfähig wahrnimmt, auch unter jenen, für die Lesen nicht selbstverständlich ist.

Frage: „Ich lese Ihnen nun verschiedene Aussagen vor. Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese Aussage auf Sie zutrifft. Wie ist es zunächst mit der Aussage: „In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen.“? Trifft diese Aussage voll und ganz auf Sie zu, oder ziemlich, oder etwas, oder wenig, oder gar nicht?“ | Anteil in %

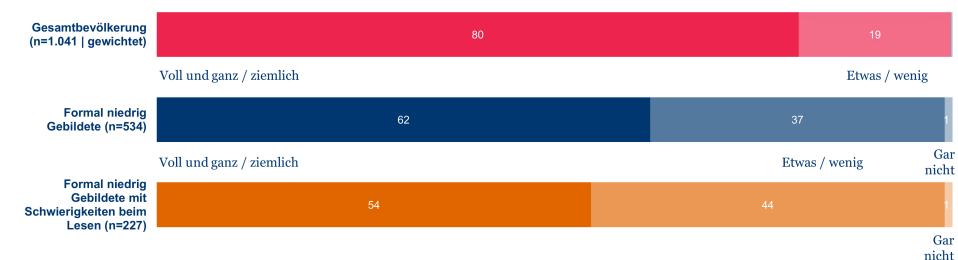


Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Abbildung 9: Formal niedrig Gebildete haben mehrheitlich Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten

Sehr ähnlich sind die Sichtweisen zur Aussage „Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern.“ 62 Prozent der formal niedrig Gebildeten nehmen das „voll und ganz“ oder „ziemlich“ für sich in Anspruch (Abbildung 10). Auch wenn sie Schwierigkeiten beim Lesen haben, stimmen sie immerhin noch zu 54 Prozent zu. Die Vermutung, dass die starke Identifikation mit dem engeren Umfeld im Kokon die eigene Handlungsfähigkeit beeinträchtigt, lässt sich für die Selbstwahrnehmung der MOVE-Kernzielgruppe nicht bestätigen, allenfalls für eine Minderheit. Für die Mehrheit dürfte gerade der Rückhalt, den der Kokon in Gestalt von Familie, Nachbarschaft, Freundeskreis und Arbeitsumfeld bietet, das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten bestärken und damit die Zustimmung zu den Aussagen mit begünstigen. Damit ist in keinem Fall aber etwas über die faktische Eigenständigkeit und Problemlösungskompetenz gesagt.

Frage: „Ich lese Ihnen nun verschiedene Aussagen vor. Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese Aussage auf Sie zutrifft.“ | „Und wie ist es mit der Aussage: „Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern.“? Trifft diese Aussage voll und ganz auf Sie zu, oder ziemlich, oder etwas, oder wenig, oder gar nicht?“ | Anteil in %

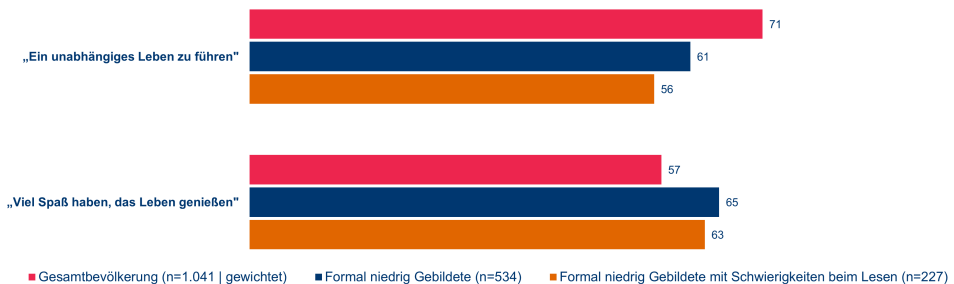


Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Abbildung 10: Viele formal niedrig Gebildete haben das Gefühl, Probleme aus eigener Kraft lösen zu können

Die Selbstwahrnehmung, die der eigenen Person Handlungsautonomie und Problemlösungskompetenz zuschreibt, geht mit einem vergleichsweise hohen Stellenwert von Unabhängigkeit im Leben formal niedrig gebildeter Erwachsener einher. 61 Prozent aus dieser Gruppe finden es „im Leben wichtig und erstrebenswert, ein unabhängiges Leben zu führen“ (Abbildung 11). Von denjenigen, die Schwierigkeiten beim Lesen haben, sagt dies ebenfalls eine Mehrheit von 56 Prozent. Was mag mit der Vorstellung von einem unabhängigen Leben für die Befragten konkret verbunden sein? Aus den Erhebungen lässt sich zumindest die Vermutung ableiten, dass viele Unabhängigkeit nicht allein im Sinne eigenständigen Handelns verstehen, sondern damit auch eine bestimmte Vorstellung von Lebensführung verbinden. Darauf deutet der hohe Anteil formal niedrig gebildeter Erwachsener hin, die es „im Leben ganz besonders wichtig und erstrebenswert“ finden, „viel Spaß [zu] haben, das Leben [zu] genießen“. 65 Prozent der MOVE-Kernzielgruppe sehen das als Wert an, bei denjenigen, die Schwierigkeiten mit dem Lesen haben, sind es 63 Prozent. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass in der MOVE-Kernzielgruppe häufig hedonistische Sichtweisen auf das eigene Leben verbreitet sind.

Frage: „Hier auf dieser Liste steht einiges, was man im Leben wichtig und erstrebenswert finden kann. Könnten Sie mir bitte alles angeben, was Sie für ganz besonders wichtig halten?“ | Listenvorlage | Anteil in %



Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Abbildung 11: Ein unabhängiges Leben zu führen und es zu genießen ist für viele niedrig Gebildete ein Wert

2.5 Ein unabhängiges Leben – Perspektiven auf die Voraussetzungen

Um unabhängig leben und selbstbestimmt handeln zu können, bedarf es Voraussetzungen unterschiedlichster Art, die Menschen einerseits unabhängig *von* etwas machen, z. B. von finanziellen Zwängen, aber auch unabhängig und frei *für* Optionen, die ihr Leben bietet, z. B. in ihrer beruflichen Entwicklung und persönlichen Entfaltung. In den Befragungen wurde die Bedeutsamkeit einer Reihe von Bedingungen erhoben, die ein unabhängiges Leben gemeinhin voraussetzt. Für diese Dinge, die „man im Leben wichtig und erstrebenswert finden kann“, sollten die Befragten angeben, was sie persönlich davon „für ganz besonders wichtig halten“.

Die Einschätzungen der formal niedrig gebildeten Erwachsenen unterscheiden sich in zwei Punkten nur unwesentlich von denen der Gesamtbevölkerung. Dies betrifft sozialen Aufstieg und Wohlstand im Sinne eines hohen Einkommens. Beidem

wird im Bevölkerungsdurchschnitt nur von einer relativen Minderheit (21 % und 38 %) ein hoher Wert zugeschrieben. Formal niedrig Gebildete sehen sozialen Aufstieg und Wohlstand jeweils noch seltener als wichtig und erstrebenswert an (19 % und 36 %). Dies verwundert auf den ersten Blick, ist doch ein niedriges formales Bildungsniveau sehr häufig mit geringem Einkommen und niedrigem sozialem Status verbunden. Deshalb könnte man erwarten, dass gerade die MOVE-Kernzielgruppe finanziellen und sozialen Aufstieg anstreben würde. Dass sie mehrheitlich nicht so denkt, könnte sich einerseits mit dem hohen Anteil von Personen erklären, die resignative und fatalistische Sichtweisen zeigen. Sie finden sich mit dem ab, was sie in ihrem Leben haben, weil sie nicht davon überzeugt sind, selbst daran etwas ändern zu können. Dass deshalb Einkommen und sozialer Status nicht prioritär sind, ist in dieser Logik nur konsistent. Andererseits dürfte auch die starke Verankerung im Kokon familiärer, freundschaftlicher und kollegialer Strukturen den Wunsch nach Aufstieg für viele obsolet machen, zumal sich die meisten ja subjektiv zu selbstbestimmtem Handeln und Problemlösung in der Lage sehen. Warum also Perspektiven den Vorrang geben, die mit einem Ausstieg aus dem Kokon verbunden wären? Warum auch womöglich mit Veränderungen einhergehende Unsicherheiten und Zwänge akzeptieren, die es schwerer machen, das Leben zu genießen und Spaß zu haben? In dieser Logik passt die nur für eine Minderheit erstrebenswerte Perspektive auf sozialen und wirtschaftlichen Aufstieg zur Rationalität der MOVE-Kernzielgruppe.

Diese Rationalität erklärt womöglich auch, dass nur 40 Prozent der formal niedrig Gebildeten (im Unterschied zu 63 % im Bevölkerungsdurchschnitt) es für wichtig und erstrebenswert halten, „einen guten Beruf [zu] haben“ (Abbildung 12). 367 der 534 Befragten aus der MOVE-Kernzielgruppe sind berufstätig. Für die weitaus meisten geht es also nicht darum, ob sie einen Beruf haben oder nicht. Der große Unterschied zur Gesamtbevölkerung lässt darauf schließen, dass Berufstätigkeit für einen Teil der formal niedrig Gebildeten möglicherweise nicht mehr, aber auch nicht weniger ist als die Sicherung des Lebensunterhalts. Vorrangig ist dann weniger, dass es eine „gute“ Berufstätigkeit ist, sondern dass sie gewährleistet, das Leben im beschriebenen Sinne unabhängig und mit Spaß leben zu können. Der Beitrag *Motivierter und verbindlicher – nicht nur im Job* zeigt mit vertiefenden Analysen, welche Rolle die Erwerbstätigkeit für die Sichtweisen der formal niedrig Gebildeten spielt.

Frage: „Hier auf dieser Liste steht einiges, was man im Leben wichtig und erstrebenswert finden kann. Könnten Sie mir bitte alles angeben, was Sie für ganz besonders wichtig halten?“ | Listenvorlage | Anteil in %

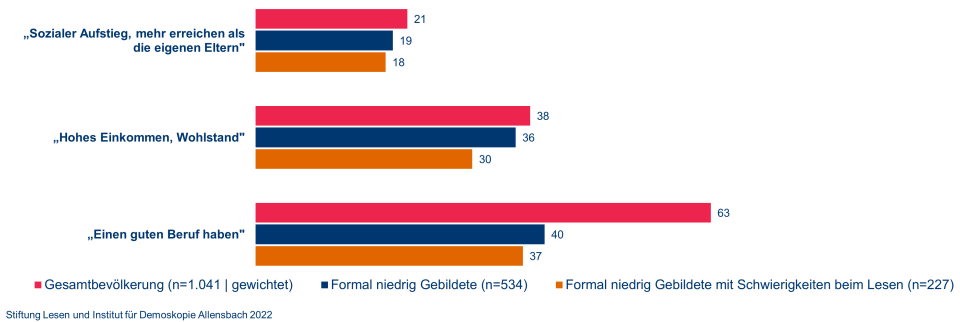
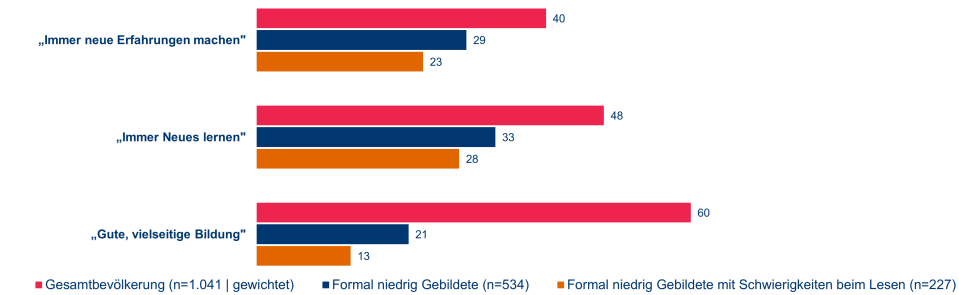


Abbildung 12: Nur eine Minderheit der niedrig Gebildeten strebt nach sozialem Aufstieg, Wohlstand und gutem Beruf

Eine wesentliche Voraussetzung dafür, unabhängig denken, handeln und leben zu können, stellt eine gute Bildung dar. In den Befragungen wurde die Bedeutung von Bildung für die *MOVE*-Kernzielgruppe und in der Gesamtbevölkerung über drei Indikatoren operationalisiert, die ebenso wie die vorgenannten Perspektiven als Wertvorstellungen erfasst wurden: Informelles Lernen im Alltag wurde über die Formulierung „Immer neue Erfahrungen machen“ erfasst. Lebenslanges Lernen bezeichnete die Vorgabe „Immer Neues lernen“. Mit „Gute, vielseitige Bildung“ wurde der in der Öffentlichkeit und bildungspolitisch gängige abstrakte Bildungsbegriff verwendet, der im Sinne einer umfassenden schulischen und beruflichen Ausbildung zu verstehen ist. Auch hier wurden die Befragten gebeten anzugeben, ob die beschriebenen Formen von Lernen und Bildung in ihrem „Leben wichtig und erstrebenswert sind“, sie sie also als „besonders wichtig“ einstufen.

Je expliziter die Umschreibungen Lernen und Bildung als solche benennen, desto höher ist der Anteil der Befragten in der bevölkerungsrepräsentativen Stichprobe, die sie für wichtig halten. 40 Prozent meinen, es sei wichtig, immer neue Erfahrungen zu machen, 48 Prozent wollen immer Neues lernen, 60 Prozent finden eine gute, vielseitige Bildung wichtig für ihr Leben (Abbildung 13). Die abstrakte Bezeichnung ist also offenbar in der Gesamtbevölkerung so konkret mit Inhalt gefüllt, dass eine Mehrheit darin einen Wert sieht. Die Ansichten der formal niedrig gebildeten Erwachsenen unterscheiden sich fundamental von denen der bevölkerungsrepräsentativen Stichprobe. Eine gute, vielseitige Bildung ist nur für 21 Prozent der Befragten aus der *MOVE*-Kernzielgruppe wichtig. Betrachtet man noch spezifischer diejenigen, die Schwierigkeiten mit dem Lesen haben, sehen gerade noch 13 Prozent Bildung (in abstrakter Formulierung) als erstrebenswert im Leben an. Kaum mehr formal niedrig gebildete Befragte sehen einen Wert darin, immer neue Erfahrungen zu machen (29 % und 23 % bei jenen mit Schwierigkeiten beim Lesen). Immerhin ein Drittel findet es aber wichtig, immer Neues zu lernen (33 % und 28 % bei jenen mit Schwierigkeiten beim Lesen).

Frage: „Hier auf dieser Liste steht einiges, was man im Leben wichtig und erstrebenswert finden kann. Könnten Sie mir bitte alles angeben, was Sie für ganz besonders wichtig halten?“ | Listenvorlage | Anteil in %



Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Abbildung 13: Lernen und Bildung – geringer Stellenwert bei formal niedrig Gebildeten, vor allem wenn sie Schwierigkeiten beim Lesen haben

Warum halten so wenige Befragte aus der *MOVE*-Kernzielgruppe Lernen und Bildung für wichtig, besonders wenn sie sich mit dem Lesen schwertun? Anhaltspunkte geben die Leitfadeninterviews, die im Frühjahr 2023 anknüpfend an die quantitativen Befunde mit formal niedrig gebildeten Erwachsenen durchgeführt worden sind. Im Laufe der Gespräche wurde nach Assoziationen zu verschiedenen Begriffen gefragt, u. a. auch zu „Lernen“ und „Bildung“.

Beim Begriff „Bildung“ assoziieren die interviewten Personen in der Sache häufig tatsächlich eine gute Ausbildung und einen guten Beruf. Viele sehen das Bildungssystem aber kritisch, weil es zu wenig digital arbeitet, zu wenig Praktisches vermittelt und damit nicht als modern empfunden wird. Die Schulfächer werden zwar als zentrale Komponente von Bildung erkannt, aber als zu theoretisch und zu wenig lebensbezogen eingeschätzt. Man weiß, dass Bildung ein wichtiges und inhaltlich breites Thema in der Gesellschaft ist, aber die Verbindung zu Lernanforderungen und den damit verbundenen Anstrengungen lässt Bildung für das eigene Leben nicht elementar erscheinen.

„Lernen“ ist ein stark polarisierender Begriff unter den formal niedrig Gebildeten. Ein Teil von ihnen denkt an Schule, mit der viele sehr unterschiedliche, aber meist schwierige Erfahrungen gemacht haben. Dazu gehören Probleme mit Lehrkräften, Mobbing, das Fehlen von Erfolgserlebnissen wegen Lernschwierigkeiten und Prüfungen, die Versagensangst geweckt haben. Insgesamt weckt Lernen als Option bei kaum jemandem Motivation, auch wenn große Einigkeit darüber besteht, dass alle gern etwas können möchten. Dafür zu „lernen“ ist aber wenig attraktiv und stellt häufig eine große Hürde dar. Sie besteht in Ängsten, allein und ohne persönliche Begleitung lernen zu müssen, stillzusitzen und zuzuhören – eben genau wie in der Schule. Dennoch sind sich beinahe alle darüber klar, dass man ein Leben lang und auch im Alltag lernt.

Diese Erkenntnis lässt sich für die Kommunikation in bildungsbenachteiligten Bevölkerungsgruppen, speziell in der Teilnehmendenakquise, nutzen. Beim überwiegenden Teil der Zielgruppe wird die Verwendung eines abstrakten Bildungsbegriffs wenig Erfolg haben, ebenso wie generelle Verweise auf Lernprozesse und -möglichkeiten, weil sofort die negativ konnotierte Verbindung zu den Erfahrungen in der Schule da

ist. Dennoch können Grundbildungsträger anknüpfen an den Wunsch und die Bereitschaft von formal niedrig Gebildeten, bestimmte Kompetenzen in ihrem Leben zu verbessern. Dies gilt besonders für diejenigen, die Schwierigkeiten beim Lesen haben.

Ein beträchtlicher Teil der Befragten mit Schwierigkeiten beim Lesen würde gern Fähigkeiten im Lesen (41 %), Schreiben (41 %) und Rechnen (37 %) verbessern, also Grundkompetenzen, die in der klassischen Alphabetisierung und Grundbildung im Mittelpunkt stehen (Abbildung 14). Darüber hinaus würden 54 Prozent der niedrig Gebildeten mit Schwierigkeiten beim Lesen gern lernen, „sich gut ausdrücken [zu] können“. Offensichtlich erlebt diese Personengruppe also auch verbale Kompetenzen besonders häufig als defizitär. Dies ist plausibel, denn mit hoher Wahrscheinlichkeit sind von ihnen tatsächlich viele gering literalisiert: Gute Schriftsprachkompetenzen gehen meist mit intensiverer Lese-, vermutlich auch Schreibpraxis einher. Je regelmäßiger Texte gelesen und geschrieben werden – v. a., wenn es komplexe Texte sind, desto größer und differenzierter das Repertoire, auf das im mündlichen Ausdruck zurückgegriffen werden kann. Dazu gehören Wortschatz, Grammatik, Argumentationsstrukturen, sprachliche Variationen usw. Für die Praxis der Alphabetisierung und Grundbildung könnte der häufig geäußerte Wunsch, sich besser ausdrücken zu können, in Formate münden, die z. B. Ausdrucksfähigkeit im Beruf oder bei Bewerbungsgesprächen zum Thema machen, und darüber auch Lese- und Schreibenanlässe nutzen, um die Rezeption und Produktion von Texten einzuüben.

Neben Schriftsprachkompetenzen, Rechnen und Ausdrucksfähigkeit möchte ein Teil der formal niedrig Gebildeten auch Alltagsfähigkeiten wie den Umgang mit Geld besser lernen (33 %). Noch größer ist die Gruppe, die gern besser mit digitalen Geräten und Anwendungen umgehen möchte (44 %). Auch im digitalen Raum spielen Lese- und Schreibfähigkeiten, z. T. auch Ausdrucksfähigkeiten eine Rolle – etwa, wenn Anfragen an Ämter formuliert oder bei Reklamationen von Online-Bestellungen Fehler und Beschädigungen beschrieben werden müssen. Auch hier liegt in der Verbindung zwischen Vermittlung klassischer Grundkompetenzen und Lebensweltbezug mit alltäglicher Relevanz eine Chance für die Konzeption von Angeboten und die Ansprache möglicher Teilnehmender.

Frage: „Hier auf den Karten sind einige Dinge aufgeschrieben, die man lernen oder in denen man sich verbessern kann. Ist darunter etwas, das Sie persönlich lernen oder besser können wollen?“ | Kartenvorlage | Auszug aus den Vorgaben | Anteil in %

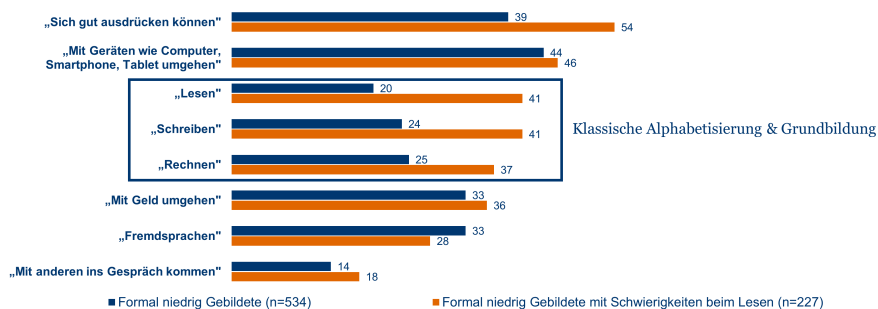


Abbildung 14: Bei einem Teil der niedrig Gebildeten besteht der Wunsch nach Verbesserung von Kompetenzen

2.6 Hürden – Fokus Lesenlernen

Die bisherigen Ergebnisse haben bereits zentrale Barrieren für die Teilnahme formal niedrig gebildeter Erwachsener an Lernangeboten aufgezeigt, vor allem, wenn sie Schwierigkeiten beim Lesen haben. Sie bestehen in fatalistischen, resignativen Sichtweisen einerseits und ausgeprägten Unterstützungsmechanismen in engeren sozialen Umgebungen andererseits. Im Zusammenspiel befördert beides eine Lebensperspektive, in der sich die meisten trotz aller Einschränkungen einigermaßen handlungs- und problemlösungsfähig erleben und daran interessiert sind, das eigene Leben in relativer Unabhängigkeit zu genießen. Diese Perspektive lässt berufliche Ambitionen, sozialen oder finanziellen Aufstieg wenig attraktiv erscheinen – warum also etwas lernen und sich erneut in eine Rolle begeben, die in Kindheit und Jugend mit schwierigen Erfahrungen und Misserfolg verbunden war? Die Betroffenen verbleiben lieber im Kokon – wohl wissend, dass es möglich wäre, Fähigkeiten zu verbessern, deren Fehlen sie jeden Tag neu an ihre Grenzen bringt, allen voran Lesen und Schreiben.

Mit Blick auf Lesen gehört für viele formal niedrig Gebildete vor allem eine vorherrschende Erfahrung zum Alltag: „Ich finde Lesen anstrengend.“ Dieser Aussage stimmen 74 Prozent derjenigen zu, denen Lesen schwerfällt (Abbildung 15). Eine mögliche Konsequenz wäre die Wahrnehmung von Alphabetisierungsangeboten, was aber die wenigsten tun. Eine andere ist die Abwertung zur Auflösung der kognitiven Dissonanz: Mehr als jede zweite formal niedrig gebildete Person mit Schwierigkeiten beim Lesen ist der Meinung, dass „Lesen nicht mehr so wichtig“ ist, „man bekommt alles Wichtige auf anderem Weg mit.“ Für sie wird die Option, selbst etwas zu verändern, damit obsolet.

Neben der (scheinbar) immer geringer werdenden äußeren Notwendigkeit zu lesen, spricht eine weitere Perspektive gegen die Teilnahme an Kursen, um besser lesen (und schreiben) zu lernen: Jede dritte formal niedrig gebildete Person, die Schwierigkeiten beim Lesen hat, stimmt der Aussage zu, dass „Lesen eigentlich etwas für gebildete Leute“ ist. Mit dieser Sichtweise schreiben die Befragten Lesen und Lesekompetenz einer Bildungselite zu, der sie selbst eindeutig nicht angehören und – das wissen sie – auch nicht angehören werden. Besser lesen (und schreiben) zu lernen mag demnach zwar eine Option sein, die aber bedeutungslos ist, weil die Ausübung der Kompetenz anderen obliegt.

Die Vorstellung, dass Lesen gebildeten Bevölkerungsgruppen vorbehalten ist, dürfte wesentlich davon geprägt sein, wie es in Publikumsmedien dargestellt und in der Öffentlichkeit diskutiert wird. Gibt man den Begriff „Lesen“ in die Bildersuche gängiger Internetdienste ein, findet man weit überwiegend Darstellungen gedruckter, meist umfangreicher gebundener Bücher. Regale und Bücherstapel bilden ein Ambiente für Szenarien mit typischen Attributen: Sessel, Sofas, Wolldecken, Teetassen und florale Dekorationen umgeben Personen, die in Bücher vertieft sind. Buchseiten sind dekorativ aufgeschlagen, Brillen stehen für die Intellektualität derjenigen, die sie nutzen. Anlässe für Medienbeiträge bilden Diskussionen um den Buchmarkt, Buchmessen oder die Verleihung von Buchpreisen. Zwar kommen auch problematische Studienergebnisse zur Lesekompetenz aus PISA und anderen Untersuchungen zur

Sprache, doch bleibt auch diese Darstellung häufig weit entfernt von alltäglichen Leseanlässen und -erfahrungen, die – vor allem im Kontext digitaler Medien – in der Öffentlichkeit als Randthema gehandelt werden.

Frage: „Nun speziell zum Lesen: Ich lese Ihnen nun verschiedene Aussagen zum Thema Lesen vor, und Sie sagen mir bitte jeweils, ob Sie das auch so sehen oder nicht so sehen.“ | Anteil in %

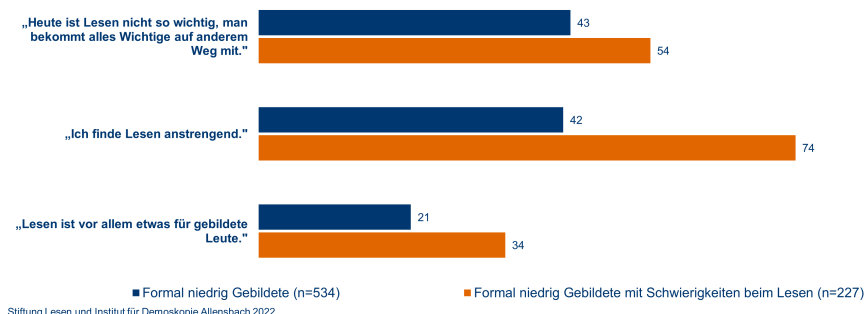


Abbildung 15: Hürden zur Verbesserung von Lesefähigkeiten

Neben den Sichtweisen auf Lesen lässt die Befragung der formal niedrig gebildeten Erwachsenen eine weitere Hürde für die Teilnahme an Kursen erkennen. Lernprozesse benötigen ihre Zeit, vor allem dann, wenn zuerst Grundlagen vermittelt werden müssen, bevor Kompetenzen konkret zur Anwendung kommen. Lernende müssen Geduld und Energie investieren, regelmäßig und verbindlich dabei bleiben. Lernerfolge zeigen sich erst mit der Zeit und nach regelmäßigem Üben. Diese Anforderungen widersprechen der Mentalität von mehr als der Hälfte der befragten formal niedrig gebildeten Erwachsenen. Sie neigen überdurchschnittlich häufig dazu, eine schnelle Befriedigung von Bedürfnissen zu suchen, während in der Gesamtbevölkerung eine Mehrheit den Aufschub von Bedürfnissen akzeptiert, wenn es um die Erledigung notwendiger Dinge geht (Abbildung 16).

Frage: „Einmal angenommen, Sie kommen nach einem langen Tag nach Hause und es warten dort noch Dinge auf Sie, die Sie erledigen müssen: Wie machen Sie so etwas in der Regel? Würden Sie sich zunächst etwas Gutes tun, z. B. ausruhen oder fernsehen, und im Anschluss die Dinge erledigen, oder würden Sie zunächst die Dinge erledigen und sich danach etwas Gutes tun?“ | Anteil in %

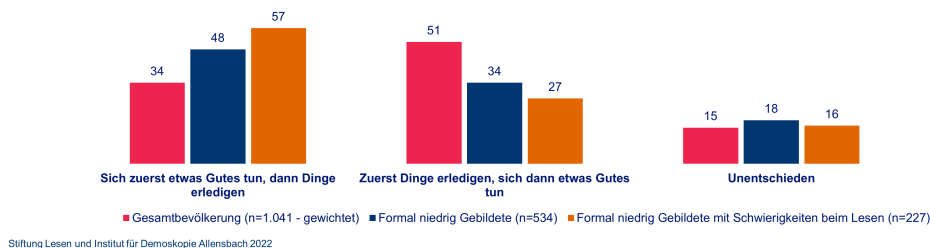


Abbildung 16: Hürden für Lernprozesse – Tendenz zur schnellen Bedürfnisbefriedigung bei formal niedrig Gebildeten

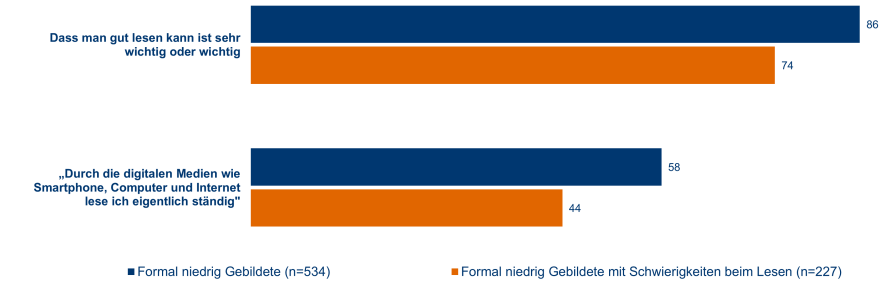
Auch wenn die Frage nach dem Bedürfnisaufschub unabhängig von Lernkontexten gestellt wurde, kann man davon ausgehen, dass die klaren Unterschiede zwischen der MOVE-Kernzielgruppe und dem Bevölkerungsdurchschnitt auch für die Praxis der Alphabetisierung und Grundbildung interpretierbar sind. Sie werfen die Frage nach Angebotsformaten und Anforderungen auf. Womöglich sind Kurse innerhalb von Semesterstrukturen zumindest zu Beginn eines Lernweges nicht unmittelbar zielführend, weil die Lernenden mit Perspektiven von mehreren Monaten oder sogar Jahren überfordert sind. Um sie zu motivieren und zu halten, bedarf es kleinschrittiger Angebote, in denen realistische Erfolge früher und schneller zu erreichen sind. Dabei müssen auch Lernkonzepte und Lernziele kritisch geprüft werden. Womöglich ist es für bestimmte Teilzielgruppen schon ein ausreichender Lernerfolg, ein Anmeldeformular beim Arzt ausfüllen zu können. Ob dann auch die grundständige Verbesserung von Schriftsprachkompetenzen auf ein höheres Alpha-Level eine Option ist, muss man im Einzelfall prüfen, nicht als Grundregel voraussetzen.

2.7 Ansatzpunkte für Lernmotivation – trotz allem?

Trotz der vielen Hürden zeigen die MOVE-Ergebnisse aber auch gute Voraussetzungen und klare Anknüpfungspunkte für die Ansprache und Motivation von Erwachsenen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf (siehe Beitrag *Lesen und gesellschaftliche Teilhabe – Hürden und Möglichkeiten* in diesem Band). Dazu gehört der hohe Stellenwert von Lesekompetenz im Bewusstsein einer großen Mehrheit der formal niedrig gebildeten Befragten, auch dann, wenn sie selbst Schwierigkeiten mit dem Lesen haben. Dass es wichtig oder sehr wichtig ist, gut lesen zu können, ist somit weitgehend Konsens. Darüber müssen Bildungspolitik, Bildungsplanung und Grundbildungsorganisationen in der Regel nicht informieren, Zielgruppen davon auch nicht überzeugen.

Wichtiger ist es, die konkreten Anforderungen an Lesekompetenz im Alltag zu nutzen, um Betroffenen den direkten Nutzen verbesserter Lesefähigkeiten erfahrbar zu machen. Dazu bieten sich Themen rund um digitale Medien und Aktivitäten an. 58 Prozent der formal niedrig gebildeten Befragten sind sich darüber klar, dass sie „durch die digitalen Medien wie Smartphone, Computer und Internet eigentlich ständig lesen“ (Abbildung 17). Von denjenigen, die Schwierigkeiten beim Lesen haben, sagen dies immerhin noch 44 Prozent. Genauso viele hatten auf die Frage nach Kompetenzen, die sie gern verbessern würden, den Umgang mit „Computer, Smartphone, Tablet“ genannt.

Fragen: „Wie wichtig finden Sie es ganz generell, dass man gut lesen kann?“ (4-stufige Skala „sehr wichtig“, „wichtig“, „weniger wichtig“, „kaum bzw. gar nicht wichtig.“) | „Nun speziell zum Lesen: Ich lese Ihnen nun verschiedene Aussagen zum Thema Lesen vor, und Sie sagen mir bitte jeweils, ob Sie das auch so sehen oder nicht so sehen.“ | Anteil in %



Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Abbildung 17: Hoher Stellenwert von Lesekompetenz und Bewusstsein für Leseanforderungen im digitalen Raum bieten Anknüpfungspunkte

3 Fazit

Was lässt sich aus den MOVE-Ergebnissen für kommunikative, inhaltliche und organisatorische Fragen in der Motivation und Gewinnung von Erwachsenen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf sowie ihre Unterstützung zur verbindlichen Teilnahme lernen? Die Befunde zu den Wertvorstellungen sowie zum Verständnis von Bildung und Lernen legen nahe, die oft abstrakte Argumentation mit Bildung, Chancen auf sozialen Aufstieg, Wohlstand usw. zu vermeiden. Lernmotivation lässt sich vermutlich eher mit Hinweisen auf den konkreten Nutzen für das Handeln im eigenen Umfeld wecken, vor allem im Kontext sozialer Beziehungen und des Umfeldes im Konkreten, dem sich formal niedrig Gebildete verpflichtet fühlen. Der Beitrag *Psychologische Erklärungsansätze für Unterschiede in Motivation und Volition bei formal niedrig gebildeten Erwachsenen mit und ohne Leseschwierigkeiten* geht der Frage nach psychologischen Faktoren der Motivation nach und betrachtet dazu einige hier vorgestellte Einzelbefunde im Zusammenhang.

Für die inhaltliche Konzeption von Lernangeboten (außerhalb der arbeitsplatzbezogenen Alphabetisierung und Grundbildung) kann der hohe Stellenwert von Unabhängigkeit und Spaß im Leben berücksichtigt werden. Lernangebote können erfahrbar machen, dass Lesen und andere Grundkompetenzen konkret im Alltag dazu beitragen, genau diese Ziele zu erreichen. Hierzu ist es hilfreich, auch Lernbegriffe und das eigene Verständnis von Lernerfolgen auf Seiten der Organisationen zu überdenken.

Dass Lesekompetenz wichtig ist, muss man formal niedrig Gebildeten und Zielgruppen mit Schwierigkeiten beim Lesen kaum vermitteln, eher an die Alltagserfahrung der Mehrheit anknüpfen, dass Lesen allgegenwärtig ist und konkret benötigt wird, vor allem im digitalen Raum. Digitale Kompetenzen möchten viele formal niedrig Gebildete verbessern – dieses und andere Themeninteressen, wie z. B. Gesundheit, lassen sich nutzen, um Lesen und Schreiben mittelbar zum Gegenstand von Lernangeboten zu machen.

Der Beitrag *Handlungsableitungen* enthält konkrete und detaillierte Handlungsableitungen, die in den Werkstattgesprächen mit Fachleuten aus Grundbildungsplanung und -praxis erarbeitet und mit Personen aus den Zielgruppen in Leitfadengesprächen diskutiert worden sind. Eine Einordnung von Befunden und Ableitungen aus Sicht der Praxis und der Bildungspolitik nehmen die Beiträge *Bewusstseinsbildung, Kampagnen- und Angebotsgestaltung in der Alphabetisierung und Grundbildung* und *Neue Wege in der Alphabetisierung und Grundbildung* vor.

Literaturverzeichnis

- Ehmig, S. C., Heymann, L., & Seelmann, C. (2015): *Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale*. Stiftung Lesen.
- Grotlüschen, A., & Buddeberg, K. (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004740w>.
- Ortmanns, V., Huntemann, H., Lux, T., & Bachem, A. (2024). *Volkshochschul-Statistik – 61. Folge, Berichtsjahr 2022* (Version 1.0.0).
- Riekmann, W., Buddeberg, K., & Grotlüschen, A. (2016). *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie*. Waxmann.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Fatalistische Sichtweisen besonders häufig bei Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen	36
Abb. 2	Die meisten formal niedrig Gebildeten fühlen sich nicht vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen	37
Abb. 3	Freundschaft und Partnerschaft sind für sehr viele niedrig Gebildete wichtig ..	38
Abb. 4	Für andere da sein und Verlässlichkeit als Werte in der Gesamtbevölkerung und für niedrig Gebildete	39
Abb. 5	Verlässlichkeit: Terminen und Verabredungen bleiben niedrig Gebildete häufig fern	40
Abb. 6	Verlässlichkeit ist innerhalb des Kokons bei niedrig Gebildeten ähnlich stark ausgeprägt wie in der Gesamtbevölkerung	41
Abb. 7	Verlässlichkeit ist außerhalb des Kokons bei niedrig Gebildeten meist geringer als in der Gesamtbevölkerung	42
Abb. 8	Freiwilligkeit und Folgenlosigkeit begünstigen Unverbindlichkeit	43

Abb. 9	Formal niedrig Gebildete haben mehrheitlich Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten	44
Abb. 10	Viele formal niedrig Gebildete haben das Gefühl, Probleme aus eigener Kraft lösen zu können	44
Abb. 11	Ein unabhängiges Leben zu führen und es zu genießen ist für viele niedrig Gebildete ein Wert	45
Abb. 12	Nur eine Minderheit der niedrig Gebildeten strebt nach sozialem Aufstieg, Wohlstand und gutem Beruf	47
Abb. 13	Lernen und Bildung – geringer Stellenwert bei formal niedrig Gebildeten, vor allem wenn sie Schwierigkeiten beim Lesen haben	48
Abb. 14	Bei einem Teil der niedrig Gebildeten besteht der Wunsch nach Verbesserung von Kompetenzen	49
Abb. 15	Hürden zur Verbesserung von Lesefähigkeiten	51
Abb. 16	Hürden für Lernprozesse – Tendenz zur schnellen Bedürfnisbefriedigung bei formal niedrig Gebildeten	51
Abb. 17	Hoher Stellenwert von Lesekompetenz und Bewusstsein für Leseanforderungen im digitalen Raum bieten Anknüpfungspunkte	53

„Wenn man sich nur wirklich anstrengt ...“

Sichtweisen und Überzeugungen von Erwachsenen in Deutschland

MELANIE JESTER, SIMONE C. EHMIG

„Wenn man unten ist, kommt man nicht hoch – egal, wie sehr man sich anstrengt“. Einschätzungen zu dieser Aussage ermöglichen es, etwas über die Lebensperspektiven von Menschen herauszufinden. In Befragungen kann die Zustimmung oder Ablehnung Aufschluss darüber geben, ob eine Person eher eine resignative, fatalistische Überzeugung hat oder davon überzeugt ist, ihr Leben selbstbestimmt gestalten und selbstwirksam handeln zu können. In diesem Sammelband spielen Befunde eine wesentliche Rolle, die auf ausgeprägte fatalistische Sichtweisen von Erwachsenen mit formal niedriger Bildung hindeuten, die im Rahmen des MOVE-Projekts erhoben wurden. Ein zentrales Ergebnis ist, dass insbesondere diese Gruppe Erwachsener wenig motiviert ist, an Grundbildungsangeboten verbindlich teilzunehmen und dies im Zusammenhang mit ihren stärker ausgeprägten fatalistischen Überzeugungen gesehen werden kann (siehe Beitrag *MOVE – Kernergebnisse* in diesem Band). Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit fatalistische Überzeugungen auch in der Gesamtbevölkerung vorhanden sind. Zunächst wird in diesem Beitrag der Begriff Fatalismus näher beleuchtet. Anschließend werden die fatalistischen Überzeugungen in einer repräsentativen Bevölkerungsstichprobe analysiert unter Berücksichtigung möglicher Faktoren wie sozio-ökonomischer Status, Selbstwirksamkeit sowie bildungsrelevante und sozial-gesellschaftliche Motivation.

1 Begriffsbestimmung

„Unter Fatalismus versteht man die philosophische Behauptung, dass alles, was geschehen ist, was geschieht und was in Zukunft geschehen wird, mit Notwendigkeit geschieht, oder anders gesagt, dass alle Ereignisse in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vorherbestimmt sind“ (Wessel, 2014, S. 1454).

Fatalismus ist ein eng mit Religiosität verbundenes Konstrukt und lässt sich darüber hinaus vielfach im Gesundheitskontext finden (Morgan et al., 2008): z. B. bei Krebserkrankungen (Chen & Kim, 2024; Keller et al., 2021) und diese in Verbindung mit Religiosität und Spiritualität (Jim et al., 2015) oder mentaler Gesundheit (Shahid et al., 2020). Hier liegt die Annahme zugrunde, dass Fatalismus eine Überzeugung ist, nach der die Ereignisse des eigenen Lebens weitgehend außerhalb der eigenen Kontrolle liegen (Caplan & Schooler, 2003), bzw. dass es unabhängig von Absichten und Verhalten Ereignisse im Leben gibt, die vorherbestimmt sind (Straughan & Seow,

1998). Es gibt jedoch unterschiedliche Interpretationen des Konstrukts und keinen Konsens darüber, wie Fatalismus zu messen bzw. erfassen ist. In einem Systematic Review identifizieren Valenti und Faraci (2022) acht verschiedene Messinstrumente, die sich darin unterscheiden, inwieweit sie religiöse, emotionale oder kognitive Aspekte berücksichtigen. Bei sechs dieser Fragebögen liegt der Fokus auf Gesundheitsfatalismus und in den verbleibenden zwei werden allgemeine fatalistische Überzeugungen erfasst, welche Schwerpunkt dieses Beitrags sein sollen.

Unter anderem wird Fatalismus aus einer soziokulturellen Perspektive untersucht und es wird zwischen individualistischem und kollektivistischem Fatalismus unterschieden (Díaz et al., 2015). Triandis (1995) hat zu den Kulturdimensionen des Individualismus und Kollektivismus geforscht und beschrieben, wie diese beiden Dimensionen die sozialen Strukturen und Werte einer Gesellschaft beeinflussen. Demnach steht in individualistischen Kulturen das Individuum mit seinen persönlichen Zielen und Bedürfnissen im Mittelpunkt. Werte wie Selbständigkeit und Eigenverantwortung oder ein hoher Grad an Autonomie im Sinne persönlicher Entscheidungsfreiheit sind zentral. Wohingegen das Individuum in kollektivistischen Kulturen entweder keine Unterscheidung zwischen persönlichen und kollektiven Zielen macht oder die persönlichen den kollektiven Zielen unterordnet. Folglich ist es stark in soziale Netzwerke eingebunden. Soziale Bindungen und Werte wie Loyalität und Gruppenharmonie sind von hoher Relevanz.

Die Begriffe Individualismus und Kollektivismus werden genutzt, um Kulturen und Gesellschaften zu beschreiben – wohingegen die Begriffe Idiozentrismus und Allozentrismus das Individuum charakterisieren (Triandis, 1989). Denn auch innerhalb einer Kultur, wie beispielsweise einer kollektivistischen, kann es auf personaler Ebene zu unterschiedlichen Ausprägungen von Idiozentrismus kommen. Es handelt sich also nicht um eine Dichotomie – vielmehr sind diese Dimensionen als Kontinuum zu betrachten, wonach Menschen je nach Situation sowohl individualistische als auch kollektivistische kognitive Strukturen nutzen (Triandis, 2001).

Deutschland als westliche europäische Kultur gehört zur Gruppe der individualistischen Kulturen (Triandis, 1989). In diesen Gesellschaften ist Fatalismus durch einen Zustand der Einsamkeit und ein Gefühl der Isolation und Unsicherheit aufgrund mangelnder sozialer Integration gekennzeichnet, während er in kollektivistischen Kulturen als passive und unkritische Haltung gegenüber Lebensereignissen beschrieben wird. Das bedeutet, dass individualistischer Fatalismus vor allem mit negativen Auswirkungen auf das psychologische und soziokulturelle Wohlbefinden in Verbindung gebracht wird, während kollektivistischer Fatalismus mit einer höheren Lebenszufriedenheit verbunden sein kann, da er die Erwartungen und Wünsche der Menschen an ihr Leben reduziert (Díaz et al., 2015).

Ein zentrales Ergebnis von *MOVE* ist, dass formal niedrig gebildete Erwachsene ausgeprägte fatalistische Sichtweisen zeigen und dies Auswirkungen auf ihre Verhaltensweisen hat (siehe Beitrag *MOVE – Kernergebnisse* in diesem Band). Um diese Befunde aus der Befragung der formal niedrig gebildeten Erwachsenen einzuordnen und mit Blick auf den Ansatz von Triandis zu interpretieren, stehen im vorliegenden Beitrag die Antworten der Befragten aus der bevölkerungsrepräsentativen Stichprobe im

Mittelpunkt. Für sie wird geprüft, wie ausgeprägt fatalistische Sichtweisen in Deutschland sind und welche möglichen Faktoren eine Rolle spielen.

2 Methode

Im Beitrag *MOVE – Projektschritte und Methode* dieses Sammelbandes findet sich eine ausführliche Beschreibung, nach welchen Kriterien die Kernzielgruppe von *MOVE* und die bevölkerungsrepräsentative Stichprobe rekrutiert und wie die quantitativen Befragungen durchgeführt wurden.

2.1 Beschreibung der Stichprobe

In einer quantitativen und repräsentativen Bevölkerungsbefragung wurden vom Institut für Demoskopie Allensbach im März 2022 insgesamt 1.041 Erwachsene in Deutschland nach ihrer fatalistischen Überzeugung, Selbstwirksamkeit und verschiedenen motivatorischen Aspekten im Alltag gefragt. Die Befragten sind zwischen 16 und 92 Jahren alt (*M* = 51 Jahre), 49 Prozent identifizieren sich als männlich, 51 Prozent als weiblich. Tabelle 1 beschreibt die strukturellen Merkmale der Bevölkerungsbefragung im Vergleich zu den 534 formal niedrig gebildeten Erwachsenen, die die *MOVE*-Kernzielgruppe repräsentieren. Aufgrund der Einschlusskriterien, die im *MOVE*-Projekt gelten, unterscheiden sich die beiden Gruppen deutlich in ihrer Altersverteilung, ihrem Bildungsabschluss und folglich auch im monatlichen Nettoeinkommen, das ihnen im Haushalt zur Verfügung steht. Demnach liegt der Verdienst von 76 Prozent der formal niedrig gebildeten Erwachsenen um das oder unter dem durchschnittlichen Nettoeinkommen von monatlich 2.400 € (Statista, 2024) – im Unterschied zu 41 Prozent der Erwachsenen in der repräsentativen Stichprobe. Darüber hinaus leben die Erwachsenen der repräsentativen Befragung häufiger in einer Partnerschaft (50,8 % vs. 36,1 %) und sind seltener kinderlos (32,5 % vs. 47,4 %) als die formal niedrig gebildeten Erwachsenen.

Tabelle 1: Strukturmerkmale der Bevölkerungsbefragung und der formal niedrig gebildeten Erwachsenen

	Bevölkerungsbefragung (N = 1.041)	Formal niedrig Gebildete (N = 534)
<i>Geschlecht</i>		
Männer	48,6	49,4
Frauen	51,4	50,6
<i>Alter</i>		
Jünger als 20 Jahre	4,5	9,2
20–39 Jahre	26,5	39,6
40–59 Jahre	33,2	41,0
60–79 Jahre	31,3	10,1
80 Jahre und älter	4,4	–

(Fortsetzung Tabelle 1)

	Bevölkerungsbefragung (N = 1.041)	Formal niedrig Gebildete (N = 534)
<i>Schulabschluss</i>		
Ohne Schulabschluss	1,6	32,6
Hauptschul-/Volksschulabschluss	27,0	67,4
Realschulabschluss	30,7	–
(Fach-) Hochschulreife	20,9	–
Abgeschlossenes Studium	19,8	–
<i>Haushaltsnettoeinkommen</i>		
Unter 1.500 Euro	9,8	30,7
1.500 bis 2.999 Euro	31,5	44,9
3.000 bis 4.999 Euro	37,1	17,0
5.000 bis 5.999 Euro	8,6	1,1
6.000 bis 7.499 Euro	4,4	–
Mehr als 7.500 Euro	2,7	0,6
Keine Angabe	5,9	5,6
<i>Familienstand</i>		
Verheiratet – zusammenlebend	50,8	36,1
Verheiratet – getrennt lebend	0,8	0,9
Ledig	31,5	49,1
Verwitwet	8,0	2,4
Geschieden	9,0	11,4
<i>Elternschaft</i>		
Kinderlos	32,5	47,4
Eltern mit Kindern unter 18 Jahre	24,7	24,2
Eltern mit Kindern über 18 Jahre	42,8	28,5

Anteile in Prozent | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach

2.2 Variablen zur Messung von Fatalismus und Motivation

Die Fragen nach den Konzepten Fatalismus und Motivation erforderten von den teilnehmenden Erwachsenen die Zustimmung oder Ablehnung zu mehreren Aussagen. Im untersuchten Konzept Selbstwirksamkeit kam eine fünfstufige Skala (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll und ganz zu“) zum Einsatz. Die Formulierung der Aussagen findet sich im jeweiligen Abschnitt des Ergebnisteils.

3 Ergebnisse

Zunächst werden die Sichtweisen auf fatalistische Überzeugungen aus der bevölkerungsrepräsentativen Befragung im Vergleich zur MOVE-Stichprobe beschrieben. Die anschließenden Analysen beziehen sich ausschließlich auf die repräsentative Bevölkerungsbefragung. Basierend auf den Angaben zur fatalistischen Überzeugung werden Gruppenvergleiche in Bezug auf sozio-ökonomischen Status (SÖS), Selbstwirksamkeit und Indikatoren für bildungsrelevante und sozial-gesellschaftliche Motivation vorgenommen. Abschließend werden die Zusammenhänge zwischen SÖS, Selbstwirksamkeit und Motivation berichtet. Auf regressive Analysen wird verzichtet, da von reziproken Beziehungen auszugehen ist.

Detaillierte Analysen zu fatalistischen Überzeugungen in der Gruppe der formal niedrig gebildeten Erwachsenen in Bezug zu Faktoren wie Selbstwirksamkeit und Motivation finden sich im Beitrag *Motivierter und verbindlicher – nicht nur im Job* in diesem Band.

3.1 Fatalismus

In der Bevölkerungsbefragung stimmen 52,9 Prozent der Erwachsenen der Aussage zu, dass man sein Schicksal selbst in der Hand hat, und dass man es zu etwas bringen kann, wenn man sich anstrengt. Nur 26,8 Prozent sind der Meinung, dass sich die eigene Situation auch durch Anstrengungen nicht verändern lässt. Die Gruppe der formal niedrig gebildeten Erwachsenen sieht dies genau andersherum: 31,1 Prozent denken, dass man das eigene Schicksal selbst in der Hand hat, und 52,1 Prozent sind der Meinung, dass Anstrengungen nichts verändern. Die Gruppe der Unentschiedenen ist mit 20,3 Prozent (Bevölkerungsbefragung) und 16,9 Prozent (niedrig gebildete Erwachsene) relativ vergleichbar.

Im Folgenden wird dargestellt, inwieweit sich die drei Gruppen im Hinblick auf sozio-ökonomischen Status (SÖS), Selbstwirksamkeit sowie bildungsrelevanter und sozial-gesellschaftlicher Motivation unterscheiden. Für die Analysen wurde ein SÖS-Index genutzt, der vom Institut für Demoskopie Allensbach gebildet wurde und der den gesellschaftlich-wirtschaftlichen Status der Befragten in den unten genannten Kategorien beschreibt. Dieser Index setzt sich aus vier Variablen zusammen: Schulbildung, Berufskreis des Befragten bzw. des Hauptverdieners, monatliches Hauptverdienereinkommen und soziale Schicht (nach Einschätzung der interviewenden Personen). Die siebenstufige Skala reicht von 1 = „wirtschaftlich leistungsfähigste und gebildetste Schicht“ bis 7 = „Personen mit einfachstem Lebenszuschnitt“.

Es gibt signifikante Gruppenunterschiede, $F(2, 1037) = 25,94$, $p < ,001$. Erwachsene, die keine fatalistischen Sichtweisen zeigen, haben einen signifikant höheren SÖS-Index ($M = 3,66$, $SD = 1,70$) als Erwachsene mit fatalistischen Sichtweisen ($M = 4,55$, $SD = 1,74$), $t(828) = 7,03$, $p < ,001$ und als Erwachsene, die unentschieden sind ($M = 4,16$, $SD = 1,74$), $t(760) = 3,59$, $p < ,001$.

3.2 Selbstwirksamkeit

Die Zustimmung zu den Aussagen „In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen“, „Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern“ und „Auch anstrengende und komplizierte Aufgaben kann ich in der Regel gut lösen“ korreliert hoch. Die Antworten wurden zu einem Summenindex von 3 bis 15 zusammengeführt. Je höher der Wert, desto stärker ist die eingeschätzte Selbstwirksamkeit ausgeprägt.

Es gibt signifikante Gruppenunterschiede, $F(2, 1037) = 38,43$, $p < ,001$. Erwachsene, die keine fatalistischen Sichtweisen zeigen, schätzen ihre Selbstwirksamkeit signifikant höher ein ($M = 12,62$, $SD = 1,83$) als Erwachsene mit fatalistischen Sichtweisen ($M = 11,64$, $SD = 2,18$), $t(479) = 6,43$, $p < ,001$ und als Erwachsene, die unentschieden sind ($M = 11,43$, $SD = 2,06$), $t(760) = 7,72$, $p < ,001$.

3.3 Bildungsrelevante Motivationen

Durch Zustimmung gaben die Befragten an, ob ihnen folgende bildungsrelevante Werte und Ziele im eigenen Leben wichtig sind und sie sie als erstrebenswert ansehen: „sozialer Aufstieg“, „gute, vielseitige Bildung“, „immer Neues lernen“, „hohes Einkommen“ und „einen guten Beruf haben“. Da diese signifikant miteinander korrelieren, werden sie zu einem Summen-Index zusammengeführt, dessen Werte zwischen 0 = kein Wert genannt bis 5 = alle Werte genannt liegen können. Je höher die Werte, desto eindeutiger die Zustimmung, dass die vorgegebenen Dinge wichtig sind.

Es gibt signifikante Gruppenunterschiede, $F(2, 1037) = 10,20$, $p < ,001$. Erwachsene, die keine fatalistischen Sichtweisen zeigen, sind signifikant stärker motiviert ($M = 2,48$, $SD = 1,45$) als Erwachsene mit fatalistischen Sichtweisen ($M = 2,06$, $SD = 1,51$), $t(828) = 3,97$, $p < ,001$ und als Erwachsene, die unentschieden sind ($M = 2,11$, $SD = 1,34$), $t(408) = 3,33$, $p < ,001$.

3.4 Sozial-gesellschaftliche Motivationen

Ebenfalls durch Zustimmung bewerteten die Befragten die Wichtigkeit folgender Aussagen: „gute Freunde haben“, „für andere da sein und sie unterstützen“ und „sich für die Gesellschaft einsetzen“. Diese korrelieren signifikant miteinander und werden auch hier zu einem Summen-Index zusammengeführt (0 = kein Wert genannt bis 3 = alle Werte genannt), der ein Maß für die Wichtigkeit von sozialer Eingebundenheit darstellt (höhere Werte bedeuten eine höhere Zustimmung, dass diese Werte/Ziele wichtig sind).

Es gibt signifikante Gruppenunterschiede, $F(2, 1037) = 4,22$, $p = ,015$. Erwachsenen, die sich keiner klaren Position bezüglich des Fatalismus zugeordnet haben, ist sozial-gesellschaftliche Einbindung signifikant wichtiger ($M = 1,92$, $SD = 0,90$) als Erwachsenen, die keine fatalistischen Sichtweisen haben ($M = 1,70$, $SD = 0,95$), $t(399) = 2,97$, $p = ,002$ und als Erwachsenen mit fatalistischen Sichtweisen ($M = 1,73$, $SD = 0,96$), $t(488) = 2,19$, $p = ,029$.

Da in dieser Analyse interessanterweise die Gruppe der Unentschiedenen die höchsten Werte aufweist, wurden explorative Analysen durchgeführt, um herauszufin-

den, ob diese auf Faktoren wie Alter oder Geschlecht zurückzuführen sind. Die Gruppe der Unentschiedenen ist mit durchschnittlich 48 Jahren jünger als die beiden anderen Gruppen, die im Schnitt 51 Jahre alt sind. Auch ordnen sich mehr Frauen (54 %) als Männer (46 %) dieser Kategorie zu. Allerdings sind diese Unterschiede nicht signifikant.

3.5 Korrelationen

Abschließend wurden die Indizes von SÖS, Selbstwirksamkeit und Motivationen auf ihre Zusammenhänge hin untersucht. Wie aus Tabelle 2 ersichtlich wird, korrelieren die meisten Indizes signifikant miteinander ($p < ,001$). Dies bedeutet, je höher der sozioökonomische Status ist, desto höher schätzen die Befragten ihre eigene Selbstwirksamkeit ein und desto wichtiger sind ihnen bildungsrelevante Ziele. Die negativen Korrelationskoeffizienten kommen dadurch zustande, weil bezogen auf SÖS die Skalierung umgekehrt ist (1 = „wirtschaftlich leistungsfähigste und gebildetste Schicht“). Ebenso ist eine höhere Selbstwirksamkeit mit einer höheren bildungsrelevanten Motivation assoziiert. Auch korrelieren die bildungsrelevanten und sozial-gesellschaftlichen Motivationen – jedoch gibt es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Bedeutung sozial-gesellschaftlicher Motivation und Selbstwirksamkeit, $r = ,035$, $p = ,26$.

Tabelle 2: Korrelationen der Indizes sozioökonomischer Status (SÖS), Selbstwirksamkeit, bildungsrelevante und sozial-gesellschaftliche Motivationen

	1	2	3
1. SÖS	–	–	–
2. Selbstwirksamkeit	–,251**	–	–
3. Bildungsrelevante Motivationen	–,302**	,215**	–
4. Sozial-gesellschaftliche Motivationen	–,174**	,035	,310**

Anmerkungen. ** $p < ,001$.

4 Diskussion

Fatalistische Überzeugungen sind in der Gesamtbevölkerung deutlich schwächer ausgeprägt als in der Gruppe der formal niedrig gebildeten Erwachsenen (26,8 % vs. 52,1%). Erwachsene mit einem höheren Status sind signifikant häufiger der Meinung, dass sie das Schicksal in der eigenen Hand haben. Dies zeigt sich darüber hinaus auch in ihren höheren Einschätzungen zur eigenen Selbstwirksamkeit und der höheren Zustimmung zu bildungsrelevanten Zielen (guter Beruf, hohes Einkommen). Die signifikanten Zusammenhänge zwischen SÖS, Selbstwirksamkeit und bildungsrelevanten Motivationen machen zudem die enge Verwobenheit der Faktoren deutlich.

Es ist anzunehmen, dass sich diese Faktoren im Laufe der individuellen Bildungsbiografie wechselseitig beeinflussen. So nimmt Rotter (1990) an, dass ein Mensch aufgrund verschiedener Lernerfahrungen allgemeine Überzeugungen entwickelt, die das Verhalten beeinflussen. Wenn (Lern-)Anstrengungen zu positiven (Lern-)Erfahrungen führen, dann erleben sich Menschen als selbstwirksam, was sich wiederum auf ihre Anstrengungsbereitschaft auswirkt (Schunk & Pajares, 2002; Wu et al., 2021). Im Umkehrschluss ist anzunehmen, dass formal niedrig gebildete Erwachsene vermehrt negative (schulische) Lernerfahrungen gemacht haben. Bemühungen und Anstrengungen führten seltener zu positiven Erfahrungen, sodass sich eine geringere akademische Selbstwirksamkeit entwickelt hat. Dies könnte dazu beitragen, dass diese Personen überdurchschnittlich stark zu fatalistischen Sichtweisen tendieren bzw. Ereignisse oder Ergebnisse eher dem Zufall, Glück, Schicksal oder einer höheren Macht zuschreiben (Rotter, 1990).

Nach Triandis (1989) ist in Deutschland eher eine individualistische Kultur vorherrschend, wonach die persönlichen Ziele und Werte des Individuums von hoher Relevanz sind. Dies spiegelt sich in der repräsentativen Befragung wider, in der die Befragten mehrheitlich davon überzeugt sind, dass „man es zu etwas bringen kann, wenn man sich nur wirklich anstrengt“. Dies bedeutet aber auch, dass die Gründe für ausbleibenden (schulischen, beruflichen oder finanziellen) Erfolg primär im Individuum zu suchen sind. So gibt es über die Schulpflicht hinaus vielfältige Bildungsangebote, die sich u. a. an formal niedrig gebildete Erwachsene bzw. Erwachsene mit geringer Literalität richten. Diese werden jedoch von den Zielgruppen häufig nicht wahrgenommen – vor allem im Bereich der Grundbildung und Alphabetisierung sind die Teilnehmendenzahlen gering (Grotlischen et al., 2020). Hier die Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Kursangeboten nur im Individuum zu sehen, wird der Komplexität der unterschiedlichen Faktoren, die eine Rolle spielen, nicht gerecht, wie Arbeiter et al. herausarbeiten (siehe Beitrag *(K)eine Frage der Motivation* in diesem Band).

Darüber hinaus reproduzieren sich häufig die familiären Bildungsbiografien und damit auch die Bildungsungleichheiten (Lewalter et al., 2023). So müssen sich Kinder aus bildungsfernen Familien im schulischen Kontext „sehr viel mehr anstrengen“ und deutlich bessere Leistungen zeigen, um beispielsweise eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als Kinder aus bildungsaffinen Haushalten (McElvany et al., 2023). Dies könnte zum einen bestimmte Aspekte fatalistischer Sichtweisen bei niedrig gebildeten Eltern erklären (siehe *Elternschaft als Schlüssel zur Alphabetisierung* in diesem Band). Zum anderen wird deutlich, dass sich auch die Bedingungen im Bildungssystem verändern müssen, um, unabhängig vom Bildungshintergrund der Eltern, allen Kindern eine gerechte Teilhabe zu ermöglichen (Sliwka et al., 2023).

Das Bild einer individualistischen Gesellschaft zeigt sich zudem darin, dass die Gruppe, die keine fatalistischen Überzeugungen hat, zugleich die niedrigsten Zustimmungswerte bezüglich sozial-gesellschaftlicher Motivationen zeigt. So geben sie deutlich seltener an, dass ihnen Werte wie „für andere da sein und sie zu unterstützen“ oder „sich für die Gesellschaft einzusetzen“ wichtig sind. Interessanterweise sind hier die Werte der Unentschiedenen am höchsten, obwohl diese Gruppe in anderen Ana-

lysen mit der Gruppe mit den fatalistischen Sichtweisen vergleichbar ist. Dieser Gruppe gehören mehr Frauen an und sie ist durchschnittlich jünger, aber diese Strukturmerkmale sind nicht ausgeprägt genug, als dass sie diesen Unterschied erklären könnten. Es ist denkbar, dass ein multiperspektivischer Blick auf Fatalismus, der auch emotionale oder religiöse Aspekte erfasst, eine differenzierte Betrachtung dieser Gruppe erlauben würde. Allerdings gehen Studien mehrheitlich davon aus, dass Fatalismus kognitiver Natur ist (Shen et al., 2009). Darüber hinaus könnten Persönlichkeitsmerkmale der Befragten eine Rolle spielen, die sich darauf auswirken, inwieweit sich eine Person auf ihre soziale Umwelt einlässt und Beziehungen eingeht (Goodwin et al., 2002). Dies war jedoch nicht im Fokus dieser Befragung, könnte aber in weiteren Studien eine relevante Variable darstellen.

Eine weitere Annahme ist, dass Fatalismus in individualistischen Gesellschaften durch einen Zustand der Einsamkeit und ein Gefühl der Isolation und Unsicherheit aufgrund mangelnder sozialer Integration gekennzeichnet ist (Valenti & Faraci, 2022). Aus ökonomischen Gründen enthielt die Bevölkerungsbefragung hierzu keine Fragen, sodass keine repräsentativen Daten vorliegen. Allerdings wurden die formal niedrig gebildeten Erwachsenen danach gefragt, ob sie sich zur Gesellschaft zugehörig oder eher ausgeschlossen fühlen. Obwohl sie mehrheitlich einer fatalistischen Perspektive zustimmen, fühlen sich 60 Prozent der Befragten zur Gesellschaft zugehörig und nicht isoliert (siehe Beitrag *MOVE – Kernergebnisse* in diesem Band). Sowohl Erwachsene ohne als auch mit Schwierigkeiten beim Lesen sagen, dass sie am gesellschaftlichen Leben teilhaben und ein ausgeprägtes Gemeinschaftsgefühl in ihrem familiären, freundschaftlichen und beruflichen Umfeld empfinden. Dies widerspricht den theoretischen Annahmen, deckt sich aber mit den Ergebnissen der LEO-Studie 2018 (Grotlüschen & Buddeberg, 2020). Demnach erhöht geringe Literalität und damit zumeist auch formal niedrige Bildung die Vulnerabilität, stellt aber keinen vollständigen Ausschluss vom sozialen Miteinander dar. Das bedeutet, dass diese Erwachsenen zwar einem höheren Risiko ausgesetzt sind, von verschiedenen Teilhabebereichen ausgeschlossen zu werden (z. B. Einkommen, Erwerbsbeteiligung), aber dennoch familiär eingebunden sind und ihr Leben eigenständig gestalten.

Zusammenfassend werden in der repräsentativen Befragung individualistische Sichtweisen erkennbar, wonach die Befragten mehrheitlich der Meinung sind, dass man sein Schicksal selbst in der Hand hat und „wenn man sich wirklich anstrengt, dann kann man es auch zu etwas bringen“. Diese Einschätzung wird von Erwachsenen vertreten, die gut ausgebildet sind und eher über ein überdurchschnittliches Einkommen verfügen. Ihren Erfahrungen nach zahlen sich (in der Regel) Anstrengungen aus und so haben sie auch positive Erwartungen an ihre eigene Selbstwirksamkeit. Dies stellt sich für Erwachsene mit formal niedriger Bildung mehrheitlich anders dar. Vermutlich haben sie deutlich häufiger die Erfahrung machen müssen, dass sich Anstrengungen nicht in dem erhofften Maße ausgezahlt haben, sodass eine resignative Haltung deutlich wird. Dies bezieht sich stärker auf Bildungsaspekte und weniger auf soziale Aspekte. Denn gute Freundschaften haben, diese pflegen und füreinander da sein stellen für Erwachsene mit formal niedriger Bildung wichtige Werte dar. Dies

spricht zum einen für die Annahmen in Beitrag *MOVE – Kernergebnisse*, wonach ein enges soziales Umfeld einen sicheren Kokon darstellen kann. Zum anderen bestärkt es aber auch die Überlegungen, dass im sozialen Umfeld eine wichtige Ressource gesehen werden kann, die auf dem Weg in Bildungsangebote mitgedacht werden sollte.

Literaturverzeichnis

- Caplan, L. J., & Schooler, C. (2003). The roles of fatalism, self-confidence, and intellectual resources in the disablement process in older adults. *Psychology and Aging, 18*, 551–561. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.18.3.551>.
- Chen, M., & Kim, H. K. (2024). Cancer fatalism in the information age: A meta-analysis of communicative and behavioral correlates. *Communication Research, 51*, 83–111. <https://doi.org/10.1177/00936502231205735>.
- Diaz, D., Blanco, A., Bajo, M., & Stravaki, M. (2015). Fatalism and well-being across Hispanic cultures: The Social Fatalism Scale (SFS). *Social Indicators Research, 124*, 929–945. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0825-1>.
- Goodwin, R., Allen, P., Nizharadze, G., Emelyanova, T., Dedkova, N., Saenko, Y., & Bugrova, I. (2002). Fatalism, social support, and mental health in four former Soviet cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 1166–1171. <https://doi.org/10.1177/01461672022812002>.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., & Solga, H. (2020). Leben mit geringer Literalität – ein Paradigmenwechsel. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 5–11). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004740w>.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004740w>.
- Jim, H. S., Pustejovsky, J. E., Park, C. L. (...), & Salsman, J. M. (2015). Religion, spirituality, and physical health in cancer patients: A meta-analysis. *Cancer, 121*, 3760–3768. <https://doi.org/10.1002/cncr.29353>.
- Keller, K. G., Toriola, A., & Schneider, J. K. (2021). The relationship between cancer fatalism and education. *Cancer Causes & Control, 32*, 109–118. <https://doi.org/10.1007/s10552-020-01363-4>.
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O., & Reiss, K. (Hrsg.) (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T. (Hrsg.) (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:28075>.
- Morgan, P. D., Tyler, I. D., & Fogel, J. (2008). Fatalism revisited. *Seminars in Oncology Nursing, 24*, 237–245. <https://doi.org/10.1016/j.soncn.2008.08.003>.

Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement – A case history of a variable. *American Psychologist Association*, 45, 489–493. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.4.489>.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Hrsg.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 15–31). Academic Press.

Shahid, F., Beshai, S., & Del Rosario, N. (2020). Fatalism and depressive Symptoms: Active and passive forms of fatalism differentially predict depression. *Journal of Religion and Health*, 59, 3211–3226. <https://doi.org/10.1007/s10943-020-01024-5>.

Shen, L., Condit, C. M., & Wright, L. (2009). The psychometric property and validation of a Fatalism Scale. *Psychology & Health*, 24, 597–613. <https://doi.org/10.1080/08870440801902535>.

Sliwka, A., Klopsch, B., & Deinhardt, L. (2023). Digital, nachhaltig, gerecht. Eine strategische Kernroutine zur adaptiven Förderung in der Schule. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis*, 52, 169–190. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.09.X>.

Statista Research Department (2024, 3. Juni). Durchschnittlicher Netto-Jahresarbeitslohn. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/164047/umfrage/jahresarbeitslohn-in-deutschland-seit-1960/>.

Straughan, P. T., & Seow, A. (1998). Fatalism reconceptualized: A concept to predict health screening behavior. *Journal of Gender, Culture and Health*, 3, 85–100. <https://doi.org/10.1023/A:1023278230797>.

Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 506–520. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.3.506>.

Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Westview.

Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69, 907–924. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.696169>.

Valenti, G. D., & Faraci, P. (2022). Instruments measuring fatalism: A systematic review. *Psychological Assessment*, 34, 159–175. <https://doi.org/10.1037/pas0001076>.

Wessel, H. (2014). Fatalismus, Tychismus und Antifatalismus – drei Fehldeutungen von Modalitäten. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 22, 1454–1468. <https://doi.org/10.1524/dzph.1974.22.12.1454>.

Wu, H., Guo, Y., Yang, Y., Zhao, L., & Guo, C. (2021). A meta-analysis of the longitudinal relationship between academic self-concept and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 33, 1749–1778. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09600-1>.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Strukturmerkmale der Bevölkerungsbefragung und der formal niedrig gebildeten Erwachsenen	59
Tab. 2	Korrelationen der Indizes sozioökonomischer Status (SÖS), Selbstwirksamkeit, bildungsrelevante und sozial-gesellschaftliche Motivationen	63

Psychologische Erklärungsansätze für Unterschiede in Motivation und Volition bei formal niedrig gebildeten Erwachsenen mit und ohne Leseschwierigkeiten

EVELINE BADER, MAREIKE KHOLIN, HANNES SCHRÖTER

1 Motivation und Volition als Voraussetzung erfolgreicher Weiterbildungsbeteiligung

1.1 Einleitung

Die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten bei Erwachsenen hängt zu einem hohen Ausmaß von ihren persönlichen und freiwilligen Entscheidungen ab. Daher stellt sich die Frage, was erwachsene Lernende motiviert, sich auch nach der Schulzeit in Lernumgebungen und -gelegenheiten zu begeben und darin verbindlich bis zum Abschluss zu verbleiben. Wird eine getroffene Entscheidung für Weiterbildung in konkrete Handlungen übersetzt, wie zum Beispiel eine Anmeldung mit anschließendem Besuch des Angebots, geht dies im Idealfall mit einem Zuwachs an Kompetenzen und dem Erwerb von Bildungsnachweisen einher. Diese wiederum verschaffen den Teilnehmenden Vorteile wie verbesserte Chancen auf dem Arbeitsmarkt und gesteigerte Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe.

Für Erwachsene mit niedrigem formalem Bildungsgrad ist dieser Weg jedoch erschwert. Neben benachteiligenden Kontextfaktoren wie z. B. geringe finanzielle Ressourcen kann auch das individuelle Entscheidungsverhalten eine Hürde für erfolgreiche Weiterbildungsbeteiligung darstellen. Empirisch zeigt sich, dass diese Zielgruppe seltener an Weiterbildungsangeboten teilnimmt (Mohajerzad et al., 2022), was insbesondere auch für gering literalisierte Erwachsene gilt (Grotluschen & Buddeberg, 2019). Außerdem verlassen gerade Personen aus vulnerablen Zielgruppen Lernangebote häufig bereits nach kurzer Zeit (Hoffmann et al., 2020).

In der Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener zeigt sich ein ausgeprägter Matthäus-Effekt („Wer hat, dem wird gegeben“). So gilt das bereits bestehende Bildungsniveau als stärkster Prädiktor der (Weiter-)Bildungsbeteiligung (Kilpi-Jakonen et al., 2015). Darüber hinaus wird in höher Gebildete auch von Seiten der Arbeitgebenden eher investiert (Kleinert & Wölfel, 2018). Auch in dem als niedrigschwellig betrachteten Bereich des informellen Lernens zeigt sich der Matthäus-Effekt (Kaufmann, 2016; Kuwan & Seidel, 2013).

Um diesen sich selbst erhaltenden Benachteiligungen für formal niedrig gebildete und literalisierte Erwachsene entgegenzuwirken, stellt sich für die Erwachsenen-

bildung die Frage, wie Weiterbildungsangebote gerade für diese schwer zu erreichende und zu haltende Zielgruppe gestaltet werden können. Dazu bedarf es jedoch zunächst einer genaueren Betrachtung der motivationalen Besonderheiten dieser Zielgruppe.

Im Rahmen dieses Kapitels werden zunächst zwei bildungswissenschaftliche Motivationstheorien vorgestellt und einige zentrale empirische Ergebnisse dazu erläutert. Anschließend werden passende Ergebnisse statistischer Analysen aus dem MOVE-Datensatz berichtet und erläutert, welche Besonderheiten in der Motivation und Verbindlichkeit von formal niedrig gebildeten und literalisierten Erwachsenen vorliegen. Es erfolgt eine Interpretation der Ergebnisse aus motivationspsychologischer Perspektive und es werden Schlüsse für die Gestaltung von Bildungsangeboten gezogen.

1.2 Psychologische Modelle der Motivation im Kontext (Weiter-)Bildungsbeteiligung

Die bildungswissenschaftliche Motivationsforschung bietet zahlreiche Theorien und Modelle, die erklären, unter welchen Bedingungen eine Person aktiv wird oder bleibt (vgl. Eccles & Wigfield, 2002). Dabei lassen sich Theorien, die motivationale Prozesse der Zielwahl in den Fokus rücken, von solchen unterscheiden, die den als Volition bezeichneten Prozess der Zielumsetzung sowie die damit verbundene Anstrengungs- und Ausdauerregulation behandeln (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2018).

Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Achtziger & Gollwitzer, 2006; Heckhausen, 1987, 1989) differenziert klar zwischen Motivation und Volition und ordnet diese Prozesse zeitlich. Es beschreibt die Schritte von der Intentionsbildung bis zur Handlungsausführung in vier Phasen. In der (1) prädezisionalen Phase der Intentionsbildung (*Wählen*) werden gegenwärtige Handlungsoptionen abgewogen, deren Folgen antizipiert und Eintretenswahrscheinlichkeiten eingeschätzt, um eine Intention auszubilden. Mit der Überschreitung des „Rubikon“ werden zwei volitionale Handlungsphasen eingeleitet. In der (2) präaktionalen Phase (*Planen*) wird die Intentionsinitialisierung geplant und in der (3) aktionalen Phase (*Handeln*) ausgeführt. Mit welcher Ausdauer und Intensität gehandelt wird, hängt maßgeblich von der Volitionsstärke der Zielintention ab. Abschließend werden in der (4) postaktionalen Phase (*Bewerten*) die entstandenen Handlungsergebnisse in Bezug auf das ursprünglich gesetzte Ziel bewertet. Je nachdem, wie dieser Ist-Soll-Abgleich ausfällt, wird das Ziel deaktiviert, weil es entweder erreicht wurde oder weil es als nicht erreichbar eingestuft und das Anspruchsniveau gesenkt wird. Alternativ kann aber auch ein nicht erreichtes Ziel als Anstoß für neue Handlungen und Anstrengungen sein, um dieses doch zu erreichen.

Auch im Kontext der Weiterbildungsbeteiligung ist zwischen der Entscheidung für eine Teilnahme (Intentionsbildung) und der tatsächlichen Teilnahme sowie den damit verbundenen Lernhandlungen (Intentionsumsetzung) zu unterscheiden. Die Handlungsausführung wird durch volitionale Regulationsstrategien wie bewusste Aufmerksamkeits- und Emotionsregulation unterstützt. Dabei werden förderliche Informationen und Emotionen fokussiert, während ablenkende Alternativen und leistungshindernde Emotionen unterdrückt werden (Kuhl & Heckhausen, 1996).

Julia Gorges (2015) interpretiert Weiterbildung als leistungsbezogene Aufgabenwahl und überträgt das Erwartungs-Wert-Modell (Eccles, 1983, 2005; Wigfield & Eccles, 2000) in vereinfachter Form auf den Weiterbildungsbereich. Im „E x W-Modell“ sind Erfolgserwartung (E) und der Wert einer Handlung (W) zentrale, unabhängige, aber positiv verbundene Komponenten. Erwartungen beziehen sich auf die subjektiv bewerteten Erfolgsaussichten, während Werte die Anreize oder Gründe für eine Aktivität beschreiben (Eccles & Wigfield, 2002). Eine Person entscheidet sich für oder gegen Weiterbildung anhand der Fragen: „Kann ich das?“ und „Will ich das und warum (nicht)?“ Diese Faktoren sind Teil des Selbstkonzepts, etwa in Form der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997).

Erfolgserwartungen und subjektiver Wert einer Aufgabe werden durch individuelle Merkmale einer Person beeinflusst – Ziele und Selbstkonzepte auf der einen Seite und affektive Erinnerungen auf der anderen Seite. Diese wiederum unterliegen soziokulturellen und erfahrungsbasierten Einflüssen (siehe Abbildung 1).

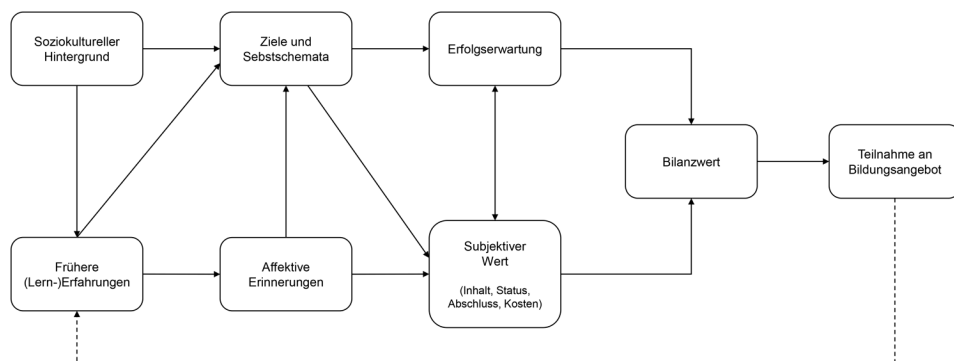


Abbildung 1: Vereinfachte Darstellung des Erwartungs-Wert-Modells (Nach Wigfield und Eccles (2000) mit Modifikationen nach Gorges (2016)) (Aus: Fischer, F. P., Gorges, J. Warum wollen Eltern (nicht) an Elternbildung teilnehmen? Analysen der Rolle von Bildungsniveau und Migrationshintergrund für die elterliche Motivation zur Teilnahme an Elternbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26, 813–841 (2023). <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01146-y>.)

In einer Reihe von Forschungsarbeiten konnte bestätigt werden, dass weiterbildungsbezogene Wertüberzeugungen einen mittleren Effekt auf die Teilnahme an Weiterbildungen haben (Gorges, 2018; Gorges & Hollmann, 2015). Das Bildungsniveau spielt dabei eine zentrale Rolle: Je niedriger das Bildungsniveau, desto stärker beeinflussen positive affektive Erinnerungen die Wertüberzeugungen und damit die Teilnahme an Weiterbildung. Gorges (2018) erklärt dies damit, dass Menschen mit höherem Bildungsniveau aufgrund ihres sozio-kulturellen Umfelds, in dem Weiterbildung stärker anerkannt ist, weniger Hindernisse erleben und daher auch bei geringeren Wertüberzeugungen teilnehmen. Erfolgserwartungen und subjektiver Wert beeinflussen nicht nur die Teilnahme, sondern auch Leistung und Ausdauer (Eccles & Wigfield, 2002).

2 Ausgewählte Ergebnisse aus dem MOVE-Projekt

Basierend auf den motivations- und volitionspsychologischen Annahmen und Befunden zur Weiterbildungsbeteiligung werden in diesem Kapitel Befunde aus den quantitativen MOVE-Erhebungen berichtet. Zunächst werden bildungsrelevante Werthaltungen (2.1), die Aufgabenwahl (2.2) sowie die Erfolgserwartung (2.3) näher beleuchtet. Einblicke über volitionale Besonderheiten können Aussagen und Einstellungen zu Verbindlichkeiten (2.4 und 2.5) liefern.

Ein Teil der ausgewählten Items wurde zu Skalen zusammengefasst, um weitergehende statistische Analysen zu ermöglichen. Dabei wurden die Unterschiede zwischen drei Gruppen inferenzstatistisch ausgewertet: 1) Daten der Gesamtbevölkerung aus der Hauptstichprobe ($n = 1041$), 2) Erwachsene mit formal niedriger Bildung ohne Leseschwierigkeiten ($n = 304$) und 3) Erwachsene mit formal niedriger Bildung und Leseschwierigkeiten ($n = 227$) (siehe Beitrag *MOVE – Projektschritte und Methode* in diesem Band).

2.1 Bildungsrelevante Werthaltungen

Zu Lernen und Bildung

Als Indikatoren für den subjektiven Wert von Bildung wurden Fragen zur persönlichen Wichtigkeit von „immer neuen Erfahrungen“, „immer Neues lernen“ und „guter, vielseitiger Bildung“ verwendet. Die Befragten wählten aus einer Reihe von Werten die für sie wichtigen aus, sodass die Items dichotom (genannt/nicht genannt) codiert wurden.

Die MOVE-Daten zeigen, dass formal niedrig gebildete Erwachsene diese Werte seltener als wichtig erachten als die Gesamtbevölkerung (siehe Abbildung 2). So halten 40 Prozent der Gesamtbevölkerung den Wert „neue Erfahrungen machen“ für wichtig, während dies nur 29 Prozent der formal niedrig gebildeten Erwachsenen tun ($\chi^2(1) = 18,58, p < ,001, \phi = 0,11$). Innerhalb der niedrig Gebildeten gibt es auch Unterschiede je nach Schwierigkeiten beim Lesen (34 % ohne, 23 % mit Schwierigkeiten beim Lesen; $\chi^2(1) = 8,22, p < ,05, \phi = 0,12$). Der Wert „immer Neues lernen“ wird von 48 Prozent der Gesamtbevölkerung genannt, aber nur von 33 Prozent der niedrig Gebildeten ($\chi^2(1) = 32,21, p < ,001, \phi = 0,14$). Mit Schwierigkeiten beim Lesen nennen ihn 28 Prozent, ohne Schwierigkeiten 37 Prozent ($\chi^2(1) = 4,07, p < ,05, \phi = 0,09$). Am stärksten unterscheiden sich die Gruppen beim Wert „gute, vielseitige Bildung“: 60 Prozent der Gesamtbevölkerung, aber nur 21 Prozent der formal niedrig gebildeten Erwachsenen nennen ihn ($\chi^2(1) = 211,53, p < ,001, \phi = 0,37$), wobei dies mit Schwierigkeiten beim Lesen noch seltener (13 %) genannt wird als ohne (27 %; $\chi^2(1) = 15,39, p < ,001, \phi = 0,17$). Im Gegensatz dazu zeigen sich bei der hedonistischen Werthaltung „viel Spaß haben, das Leben genießen“ viel geringere Unterschiede (siehe Abbildung 2).

Frage: „Hier auf dieser Liste steht einiges, was man im Leben wichtig und erstrebenswert finden kann. Könnten Sie mir bitte alles angeben, was Sie für ganz besonders wichtig halten?“ | Listenvorlage | Anteil in %

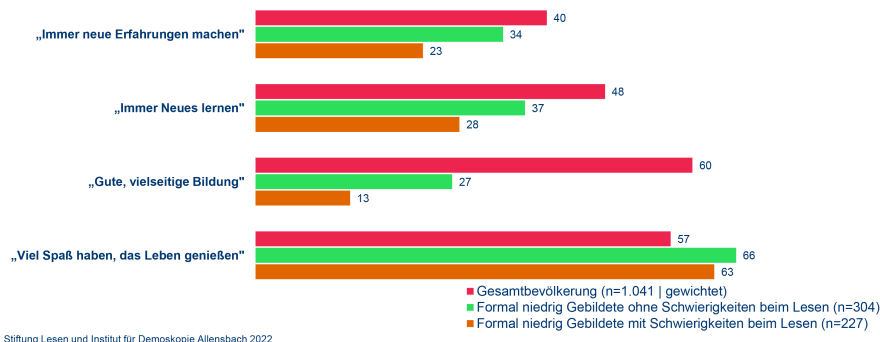


Abbildung 2: Werthaltungen zu Lernen, Bildung und Spaß in Prozent getrennt nach Gruppen

Bedeutung des Lesens

Die Zielgruppe der formal niedrig gebildeten Erwachsenen wurde zusätzlich zu ihrem Stellenwert der Lesefähigkeit auf einer vierstufigen Skala zwischen 1 („kaum bzw. gar nicht wichtig“) und 4 („sehr wichtig“) befragt. Dabei zeigt sich bei Menschen mit Schwierigkeiten im Lesen ($M = 2,96$) eine negative Tendenz. Im Vergleich zu jenen ohne Schwierigkeiten ($M = 3,41$) geben sie signifikant häufiger an, dass sie es nicht so wichtig finden, dass man gut lesen kann ($t(520) = 7,93$ $p < ,001$, $d = 0,70$).

2.2 Aufgabenwahl

Aussagen zur Priorisierung von Tätigkeiten sind motivationspsychologisch relevant, da nicht nur der isolierte Wert einer Tätigkeit zählt, sondern auch der Vergleich zu Alternativen. In der MOVE-Studie wurden die Teilnehmenden gefragt, was sie nach einem langen Tag zuerst tun würden: sich etwas Gutes tun, etwa fernsehen, oder zuerst die anstehenden Aufgaben erledigen. Die Reihenfolge der Nennung zeigt dabei, ob die Tendenz eher zur Aufgabenbewältigung oder zur Prokrastination liegt.

Befragte aus der Gesamtbevölkerung geben häufiger an, zuerst die Arbeit zu erledigen, während Erwachsene mit niedriger Bildung eher dazu neigen, sich zuerst etwas Gutes zu tun ($\chi^2(2) = 42,11$, $p < ,001$, $\phi = 0,16$). Dieser Unterschied ist bei Personen mit Leseschwierigkeiten noch ausgeprägter im Vergleich zu jenen ohne ($\chi^2(2) = 13,12$, $p = ,001$, $\phi = 0,16$) (siehe Abbildung 3).

Auch hedonistische Werthaltungen wie „viel Spaß haben, das Leben genießen“ sind bei formal niedrig gebildeten Erwachsenen stärker ausgeprägt: 65 Prozent im Vergleich zu 57 Prozent der Gesamtbevölkerung ($\chi^2(1) = 8,72$, $p < ,01$, $\phi = 0,07$). Dieser Wert gilt für Personen ohne (66%) und mit Leseschwierigkeiten (63%) ähnlich ($\chi^2(1) = ,86$, $p = ,353$, $\phi = ,04$). Von den 17 in der MOVE-Studie abgefragten Werthaltungen wurde nur diese häufiger von niedrig Gebildeten genannt. Die bei bildungsrelevanten Werthaltungen beobachtete negative Tendenz kehrt sich hier um (siehe Abbildung 2).

Frage: : „Einmal angenommen, Sie kommen nach einem langen Tag nach Hause und es warten dort noch Dinge auf Sie, die Sie erledigen müssen: Wie machen Sie so etwas in der Regel? Würden Sie sich zunächst etwas Gutes tun, z. B. ausruhen oder fernsehen, und im Anschluss die Dinge erledigen, oder würden Sie zunächst die Dinge erledigen und sich danach etwas Gutes tun?“ | Anteil in %

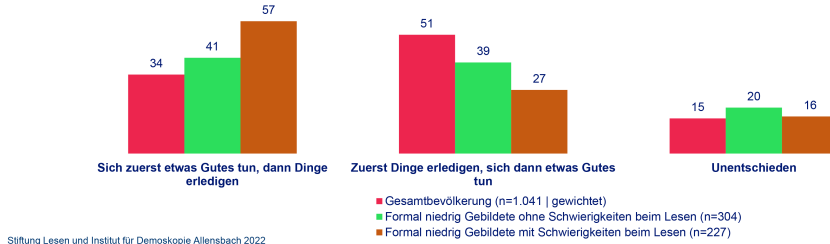


Abbildung 3: Aufgabenwahl in Prozent getrennt nach Gruppen

2.3 Selbstwirksamkeitserwartung

In der MOVE-Studie wurde die Selbstwirksamkeit mit einer Kurzskala von drei Fragen auf einer Skala von 1 („gar nicht“) bis 5 („voll und ganz“) erfasst (Beierlein et al., 2012), aus der ein Mittelwertscore berechnet wurde. Es zeigten sich signifikante Unterschiede in der Selbstwirksamkeit zwischen der Gesamtbevölkerung und formal niedrig gebildeten Erwachsenen ($t(937,324) = 10,64, p < ,001, d = 0,60$)¹ sowie innerhalb der niedrig Gebildeten zwischen Personen mit und ohne Leseschwierigkeiten ($t(454,352) = 5,46, p < ,001, d = 0,49$). Niedrig Gebildete haben eine geringere Selbstwirksamkeit ($M = 3,61$) als die Gesamtbevölkerung ($M = 4,04$). Besonders niedrig ist sie bei jenen mit Leseschwierigkeiten ($M = 3,39$) im Vergleich zu jenen ohne ($M = 3,77$).

2.4 Aussagen zum Verbindlichkeitsverhalten

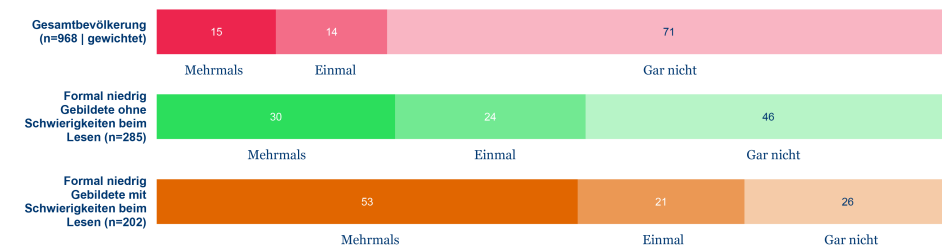
Die Frage „Wie häufig ist es im letzten Jahr vorgekommen, dass Sie – ohne abzusagen – nicht zu einem Termin gegangen sind?“ gibt Aufschluss über das Verbindlichkeitsverhalten einer Person. Abbildung 4 zeigt die Häufigkeiten in Prozent aufgeteilt nach Gesamtbevölkerung, niedrig Gebildete ohne Schwierigkeiten im Lesen und jene mit Schwierigkeiten im Lesen.

Über 70 Prozent der repräsentativen Stichprobe der Gesamtbevölkerung gaben an, im letzten Jahr nie ohne Absage einem Termin ferngeblieben zu sein. Auch bei formal niedrig gebildeten Erwachsenen ohne Leseschwierigkeiten ist dies die häufigste Angabe (46 %). Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung fehlten sie jedoch häufiger einmal (24 %) oder mehrmals (30 %). Bei formal niedrig gebildeten Erwachsenen mit Leseschwierigkeiten gaben über 50 Prozent an, mehrmals unentschuldigt gefehlt zu haben. Die Unterschiede sind signifikant, sowohl zwischen der Gesamtbevölkerung und allen niedrig Gebildeten ($\chi^2(2) = 153,65, p < ,001, \phi = 0,32$) als auch zwischen niedrig Gebildeten mit und ohne Leseschwierigkeiten ($\chi^2(2) = 27,71, p < ,001, \phi = 0,24$). Beson-

¹ Bei Varianzhomogenität der Gruppen wurde der Welch-Test verwendet. In diesen Fällen sind korrigierte Freiheitsgrade angegeben.

ders Menschen mit Leseschwierigkeiten zeigen eine geringere Zuverlässigkeit, indem sie häufiger unentschuldigt Terminen fernbleiben.

Frage: „Ist es im letzten Jahr einmal vorgekommen oder mehrmals vorgekommen, dass Sie – ohne abzusagen – nicht zu einem Termin bzw. einer Verabredung gegangen sind, oder ist das im letzten Jahr nicht vorgekommen? Gemeint ist hier nicht, dass Sie den Termin einfach vergessen haben.“ | Anteil in %



Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Abbildung 4: Verbindlichkeitsverhalten in Prozent getrennt nach Gruppen. Anmerkung: Die Antwortoption „Keine Angabe“ ist hier nicht abgetragen.

2.5 Einstellungen zur Verbindlichkeit

Neben dem Verbindlichkeitsverhalten wurden in der MOVE-Befragung auch Einstellungen zur Verbindlichkeit in Form von Einzelaussagen erhoben, bei denen die Befragten angaben, ob sie der jeweiligen Aussage zustimmen, widersprechen oder neutral gegenüberstehen. Diese sechs Einzelitems wurden zu einer Verbindlichkeitsskala zusammengefügt. Die Werte pro Item liegen zwischen 0 („sehe das nicht so“), 1 (unentschieden) und 2 („sehe das auch so“). Diese Skala setzt sich aus den folgenden Items zusammen, wobei (-) meint, dass diese umgekehrt gewertet wurden. Anschließend wurde der Mittelwert über alle Items gebildet. Hohe Werte in der Skala beschreiben eine positivere Einstellung zur Verbindlichkeit:

- „Jeder lässt doch mal einen Termin sausen, ohne abzusagen.“ (-)
- „Wenn ich ohne Absage nicht zu einem Termin gehe, habe ich ein schlechtes Gewissen.“
- „Es kommt für mich nicht in Frage, einfach nicht zu einem Termin zu gehen.“
- „Ich erwarte von anderen, dass sie mir Bescheid geben, wenn sie nicht zu einer Verabredung kommen können.“
- „Wenn es bei dem Termin um Personen geht, die mir wichtig sind, gehe ich auf jeden Fall hin.“
- „Wenn das Absagen eines Termins kompliziert ist oder die Person schwer zu erreichen ist, ist es in Ordnung, wenn man einfach nicht kommt.“ (-)

Die Einstellung zur Verbindlichkeit und die Häufigkeit unentschuldigter Nichterscheidens (Verbindlichkeitsverhalten) korrelieren negativ miteinander (Spearman's $\rho = -0,61$, $p < ,001$). Personen mit starkem Verbindlichkeitsgefühl bleiben seltener unentschuldigt einem Termin fern.

Formal niedrig gebildete Erwachsene zeigen eine weniger positive Einstellung zur Verbindlichkeit ($M = 1,27$) als die Gesamtstichprobe ($M = 1,58$; $t(966,318) = 11,53$, $p < ,001$, $d = 0,64$). Innerhalb der niedrig Gebildeten weisen Personen mit Leseschwie-

rigkeiten geringere Verbindlichkeitswerte auf ($M = 1,13$) als solche ohne Leseschwierigkeiten ($M = 1,37$; $t(529) = 5,28$, $p < ,001$, $d = 0,46$).

Alle Gruppen geben jedoch mehrheitlich an, Termine mit persönlich wichtigen Personen auf jeden Fall einzuhalten, weshalb für dieses Item keine signifikanten Unterschiede festgestellt wurden ($\chi^2(4) = 7,95$, $p = ,09$).

3 Psychologische Erklärungsansätze zu den motivationalen und volitionalen Besonderheiten der Zielgruppe

In der *MOVE*-Studie zeichnen sich erkennbare Unterschiede zwischen der Gesamtbevölkerung und Erwachsenen mit formal niedriger Bildung im Antwortverhalten zu den Fragen zu Werthaltungen, Priorisierung von Arbeit, Selbstwirksamkeit und Verbindlichkeit ab. Diese Unterschiede sind beim Vorliegen von Leseschwierigkeiten meist nochmal ausgeprägter. Mögliche Erklärungsansätze für die Unterschiede bilden umfangreich belegte, psychologische Phänomene zur Motivation und Volition. Im Folgenden werden zwei dieser Phänomene – die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub und selbstwertschützende Reaktionen auf kognitive Dissonanzen – vorgestellt, motivationstheoretisch eingeordnet, und im Hinblick auf die *MOVE*-Daten diskutiert.

3.1 Belohnungsaufschub

Als Belohnungsaufschub bezeichnet man die Fähigkeit, sofortige Bedürfnisbefriedigung oder Belohnung zugunsten einer größeren Belohnung in der Zukunft aufzuschieben (Mischel, 1958). Seit den 1960er-Jahren wurde der Belohnungsaufschub in vielen psychologischen Studien experimentell untersucht (siehe Tobin & Graziano, 2010). Eine höhere Fähigkeit, unmittelbare Belohnungen für spätere, größere Belohnungen aufzuschieben, ist mit vielfältigen Vorteilen verbunden. So steht diese beispielsweise im Zusammenhang mit akademischem und beruflichem Erfolg, besserer psychischer Gesundheit und einer höheren gesellschaftlichen Anpassung (Duckworth & Kern, 2011; Peake, 2017).

Eine Theorie zum Belohnungsaufschub besagt, dass interindividuelle Unterschiede darauf zurückzuführen sind, ob Personen ihr leistungsbezogenes Verhalten auf sich selbst beziehen und es als Teil ihres Selbstkonzepts sehen (Ainslie, 2006). Höhere Selbstzuschreibungen in diesem Bereich fördern die Toleranz für verzögerte Belohnungen und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, langfristige Ziele wie Bildungsziele zu erreichen. Wichtig ist auch die subjektive Bewertung späterer Belohnungen. Der wahrgenommene Wert sinkt bei den meisten Menschen, je weiter die Belohnung in der Zukunft liegt, was als zeitliche Diskontierung (Delay Discounting) bezeichnet wird. Das Ausmaß dieser Tendenz variiert individuell: Eine starke zeitliche Diskontierung steht in engem Zusammenhang mit impulsivem Verhalten und ist ein Prädiktor für nachteilige Verhaltensweisen, wie vernachlässigte Gesundheitsvorsorge (Madden & Johnson, 2010; Rung & Madden, 2018).

Der Belohnungsaufschub lässt sich auch mit Erwartungs-Wert-Modellen erklären. Demnach ergibt sich der Erwartungswert einer Belohnung aus der Wahrscheinlichkeit, sie zu erhalten, multipliziert mit ihrem Wert, der mit zunehmender zeitlicher Distanz sinkt. Dieser Erwartungswert ist eng mit der Erfolgserwartung verknüpft. Das leistungsbezogene Selbstkonzept findet im Modell seinen Platz unter den Zielen und Selbstkonzepten, die als Prädiktoren für Erfolgserwartung und subjektiven Aufgabenwert dienen, einschließlich der Selbstwirksamkeitserwartung.

Belohnungsaufschub und Bildungserfolg

Die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub ist entscheidend für den Bildungserfolg, da sie mit Selbstkontrolle, Ausdauer und langfristigem Denken verbunden ist – wichtige Faktoren für das Erreichen von Bildungszielen (Duckworth et al., 2019). Das fähigkeitsbezogene Selbstkonzept beeinflusst, ob langfristige Bildungsziele verfolgt werden. Ebenso spielt die Bewertung einer zukünftigen Belohnung eine Rolle, da Bildung zunächst zeitlichen und/oder finanziellen Aufwand erfordert. Ein hohes Maß an zeitlicher Diskontierung ist mit einem niedrigeren Bildungsgrad verbunden (Freeney & O’Connell, 2010; Reimers et al., 2009). Bildungsgewinne treten oft erst verzögert ein, z. B. durch bessere Chancen am Arbeitsmarkt nach Abschluss eines Kurses, wobei der Erfolg nicht garantiert ist. Je niedriger die persönliche Erfolgswahrscheinlichkeit wahrgenommen wird, desto geringer ist die Chance auf konsistente Teilnahme.

Belohnungsaufschub bei formal niedrig gebildeten Erwachsenen

Im MOVE-Datensatz wurde die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub nicht direkt abgefragt oder getestet. Einige Items können jedoch indirekt Hinweise darauf geben, ob zwischen der Gesamtbevölkerung und formal niedrig gebildeten Personen – mit und ohne Schwierigkeiten beim Lesen – Unterschiede im Belohnungsaufschub bestehen könnten.

Besonders aufschlussreich ist das Item zur Priorisierung von Arbeit gegenüber Wohlbefinden nach einem langen Tag. Hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen der Gesamtbevölkerung und formal niedrig gebildeten Erwachsenen, die bei Leseschwierigkeiten noch ausgeprägter sind. Formal niedrig gebildete Erwachsene erledigen anstehende Aufgaben seltener sofort und geben häufiger an, sich erst etwas Gutes zu tun. Dies könnte teils an körperlich anstrengenderen Berufen liegen, die Pausen erforderlich machen, aber auch auf eine geringere Fähigkeit zum Belohnungsaufschub hinweisen. Erwachsene mit niedriger Bildung bevorzugen eher sofortige, positive Erlebnisse gegenüber späteren Vorteilen. Dies spiegelt sich in der geringeren Wichtigkeit von „guter, vielseitiger Bildung“ im Vergleich zu kurzfristigen Belohnungen wie „Spaß haben und das Leben genießen“ wider.

Niedrigere Selbstwirksamkeitserwartungen, besonders bei Leseschwierigkeiten, deuten auf eine geringere wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit bei Bildungsbeteiligung hin. Daher erscheint der Belohnungsaufschub in Form einer Investition in Bildung für diese Gruppe oft als nicht lohnend.

Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die MOVE-Daten keine Kausalität aufzeigen. Eine geringere Fähigkeit zum Belohnungsaufschub könnte sowohl durch ein we-

niger förderliches Umfeld entstanden sein als auch selbst Ursache für geringeren Bildungserfolg sein.

Die Studienlage zur Kausalitätsrichtung ist an der Stelle uneindeutig (Rung & Madden, 2018). Es ist davon auszugehen, dass die Ursachen komplex und nicht für alle Menschen mit niedriger formaler Bildung gleich sind.

Implikationen für die Gestaltung von Bildungsangeboten

Soll die Bildungsbeteiligung vulnerabler Gruppen erhöht werden, so haben mögliche Unterschiede im Belohnungsaufschub Implikationen für die Gestaltung von Bildungsangeboten.

Einerseits kann der unmittelbare Belohnungseffekt von Bildungsangeboten erhöht werden, um die tendenziell geringere Fähigkeit zum Belohnungsaufschub zu berücksichtigen. Dies kann beispielsweise durch Elemente der Gamification erreicht werden, bei der Spielprinzipien wie Punktesysteme, Levels, Auszeichnungen und andere Belohnungen eingesetzt werden, um die Interaktion mit dem Lerngegenstand anregender zu gestalten (Huang & Huang, 2024).

Andererseits können Bildungsangebote so gestaltet werden, dass sie den für eine erfolgreiche Teilnahme benötigten Belohnungsaufschub selbst fördern. Die Befunde mehrerer Studien legen nahe, dass der Effekt von zeitlicher Diskontierung durch verschiedene pädagogische Interventionen reduziert werden kann. Bei einer Methode namens „Episodisches Zukunftsdenken“ sollen sich Personen möglichst lebhaft und bildlich ein zukünftiges Ereignis vorstellen, das mit einem gewünschten Verhalten (z. B. regelmäßige Teilnahme an Bildungsangeboten) zusammenhängt (Rung & Madden, 2018). Der Effekt dieser Methode ist höher, wenn das zukünftige Ereignis als persönlich relevant bewertet wird (Benoit et al., 2011). Lehrkräfte könnten solche Methoden zu Beginn eines Angebots nutzen, indem sie die Teilnehmenden einladen, sich detailliert vorzustellen, dass sie den Kurs abgeschlossen haben und damit ein für sie persönlich wichtiges Ziel erreichen. Episodisches Zukunftsdenken hat jedoch geringere Effekte bei Personen mit niedrigem Arbeitsgedächtnis (Lin & Epstein, 2014), daher sollte diese Methode nicht bei größeren vermuteten Defiziten in diesem Bereich angewendet werden. Eine genaue Betrachtung der Zielgruppe ist daher unerlässlich.

3.2 Selbstwertschützende Reaktionen bei kognitiver Dissonanz

Kognitive Dissonanz bezeichnet den inneren Konflikt oder das unangenehme Gefühl, das entsteht, wenn eine Person widersprüchliche Kognitionen (Gedanken, Überzeugungen, Einstellungen oder Handlungen) hat, was dem menschlichen Bedürfnis nach Konsistenz widerspricht (Festinger, 1957). Diese Dissonanz motiviert dazu, Kognitionen oder die Wahrnehmung der Realität anzupassen. Aronson (1968, 1999) betont, dass Dissonanz besonders dann entsteht, wenn jemand gegen das eigene Selbstkonzept handelt. Da die meisten Menschen ein positives Selbstbild haben, tritt Dissonanz vor allem nach negativem, irrationalen oder unmoralischem Verhalten auf.²

² Allerdings zeigt sich die empirische Evidenz hinsichtlich dieser Aussage uneindeutig (vgl. Harmon-Jones & Harmon-Jones, 2007).

Ein Grund für diese Dissonanz ist, dass Kognitionen oft Verhaltensimplikationen haben (u. a. Harmon-Jones, Harmon-Jones & Levy, 2015). Effektives Handeln wird jedoch durch widersprüchliche Kognitionen (z. B. „Verbindlichkeit ist wichtig, aber ich schaffe es nicht, zuverlässig meine Termine wahrzunehmen.“) verhindert. Dissonanz signalisiert also zunächst ein Problem. Die Reduktion der kognitiven Redundanz („Verbindlichkeit ist in vielen Fällen nicht wichtig“) dient dazu, Handeln zu ermöglichen („Ich mache das, was gerade besser in meinen persönlichen Zeitplan passt.“) und dissonante Kognitionen und Emotionen zu reduzieren. In diesem Zusammenhang bedeutet effektives Handeln, dass ein Individuum überhaupt in der Lage ist, sich für ein Verhalten zu entscheiden.

Die Theorie der kognitiven Dissonanz erklärt eine Vielzahl menschlicher Verhaltensweisen, einschließlich Entscheidungsprozessen, Rechtfertigungen von Fehlverhalten und der Anpassung von Überzeugungen angesichts neuer Informationen. Sie hat weitreichende Implikationen für das Verständnis von Lernprozessen, sozialer Anpassung und dem Umgang mit Widersprüchen im Alltag (siehe Harmon-Jones & Harmon-Jones, 2007).

Strategien zum Schutz des Selbstwerts

Welche Strategien zeigen Individuen, um die Dissonanz bei widersprüchlichen Kognitionen zu reduzieren, und so den Selbstwert zu schützen? Der Theorie nach gibt es unterschiedliche Möglichkeiten:

1. **Änderung der Kognition.** Überzeugungen oder Einstellungen werden so geändert, dass sie zum Verhalten passen. Bei einer schwierigen Entscheidung kann beispielsweise die gewählte Alternative als attraktiver und/oder die nicht gewählte als weniger attraktiv bewertet werden.
2. **Änderung des Verhaltens.** Eine weitere Strategie ist die Anpassung des Verhaltens, um es in Einklang mit den Überzeugungen zu bringen. Dies kann bedeuten, dass zukünftige Handlungen geändert werden, um besser zu den eigenen Überzeugungen zu passen, wodurch die Dissonanz reduziert wird. Eine Verhaltensanpassung erfordert oft Selbstdisziplin und bewusste Anstrengung, kann aber den Selbstwert stärken, indem es Konsistenz zwischen Verhalten und Überzeugungen schafft (Aronson, 1969).
3. **Reduktion der Wichtigkeit der dissonanten Kognition.** Indem Menschen die Relevanz oder Bedeutung des Widerspruchs minimieren, können sie das Gefühl der Dissonanz reduzieren. Diese Strategie kann besonders effektiv sein, wenn die Anpassung von Überzeugungen oder Verhalten schwierig ist (Elliot & Devine, 1994).
4. **Hinzufügen konsonanter Kognitionen.** Je unangenehmer der Aufwand für eine Aufgabe, desto größer die empfundene Dissonanz. Diese kann durch Rechtfertigungen reduziert werden, indem man die Begehrtheit des Ergebnisses übertreibt und dadurch zusätzliche konsonante Kognitionen hinzufügt (Harmon-Jones et al., 2015).

5. **Selbstbestätigung.** Personen können sich auf andere positive Aspekte ihres Selbstbildes konzentrieren, um die negativen Auswirkungen der Dissonanz zu mindern (Steele, 1988).

Selbstwertschützende Strategien bei formal niedrig gebildeten Erwachsenen

Einige Unterschiede in den Ergebnissen zwischen der Gesamtbevölkerung und formal niedrig gebildeten Personen – mit und ohne Leseschwierigkeiten – können durch selbstwertschützende Strategien interpretiert werden. Auch wenn in dieser Studie nicht direkt danach gefragt wurde, liefern einige Items aus der MOVE-Studie Indizien für kognitive Prozesse im Sinne einer Dissonanzreduktion.

Viele der formal niedrig gebildeten Personen bewerten eine gute vielseitige Bildung als weniger wichtig. Einen noch geringeren Stellenwert nimmt Bildung und auch die Fähigkeit, gut lesen zu können, für Menschen mit formal niedriger Bildung und Leseschwierigkeiten ein. Nach der kognitiven Dissonanztheorie müssten Menschen, die sich ihrer niedrigen Bildung bzw. ihrer geringen Leseleistungen bewusst sind, erhebliche Dissonanz verspüren, wenn für sie gleichzeitig gute vielseitige Bildung und Lesen einen hohen Stellenwert hätte. Die geringeren Ausprägungen könnten demnach auf eine selbstwertschützende Dissonanzreduktion mit Hilfe der Strategie der Reduktion der Wichtigkeit der dissonanten Kognition zurückführbar sein.

Mehr als die Hälfte der niedrig Gebildeten mit Schwierigkeiten im Lesen gaben an, mehrmalig unentschuldigt Termine verpasst zu haben. Sie zeigen damit im Vergleich zur Gesamtbevölkerung überdurchschnittlich häufig ein Verhalten, das von gesellschaftlichen Erwartungen nach „Verbindlichkeit“ abweicht. Diese Abweichung gefährdet jedoch ein positives Selbstbild, wodurch wiederum Dissonanz erzeugt wird. Mechanismen der Dissonanzreduktion im Sinne der Anpassung der Kognition, hier der Einstellung zu Verbindlichkeit, könnten demnach erklären, warum niedrig Gebildete mit Leseschwierigkeiten Verbindlichkeit vergleichsweise als weniger wichtig betrachten. Allerdings lassen die erhobenen MOVE-Daten keine klare Aussage über die Richtung des Zusammenhangs zu. Ebenso könnte das Verbindlichkeitsverhalten und die -meinung der Menschen mit Leseschwierigkeiten als konsistent interpretiert werden (Verbindlichkeit ist nicht wichtig und zeigt sich deshalb auch nicht im Verhalten). Dies würde bedeuten, dass die Personen keine Dissonanz erleben, weil sie stimmig zu ihrer Einstellung handeln. Je nachdem, ob es zu Prozessen der Dissonanzreduktion kommt oder ob die Personen ihre Einstellung und ihr Verhalten als konsistent wahrnehmen, müssten Bildungsangebote anders ausgerichtet werden, um Verbindlichkeit bei ihren Teilnehmenden zu fördern.

Implikationen für die Gestaltung von Bildungsangeboten

Bildungsangebote können sich die aus der kognitiven Dissonanztheorie bekannten Strategien zum Schutz des Selbstwerts zunutze machen, wenn es darum geht, (potenzielle) Teilnehmende zu einer verbindlichen Weiterbildungsteilnahme zu motivieren und die erhöhte Gefahr von vorzeitigem Drop-out zu reduzieren. Einerseits könnte eine Dissonanzreduktion durch die Vermittlung von geeigneten selbstwertschützenden Strategien (wie Selbstbestätigung oder Hinzufügen konsonanter Kognitionen) ge-

stärkt werden. Andererseits lässt sich auch durch gezielte Erzeugung von Dissonanz eine gewünschte Verhaltensänderung hin zu einer motivierten und verbindlichen Teilnahme anregen.

Durch regelmäßige **Anleitung zur Selbstbestätigung**, beispielsweise durch Reflektions- und Selbstaffirmationsübungen, können Dissonanzen der Teilnehmenden reduziert und ihr Selbstwert gestärkt werden (Steele, 1988). Diese Strategie kann als Präventivmaßnahme gesehen werden, da sie auch wirkt, wenn sie nicht die eigentlichen Auslöser der Dissonanz („ich kann nicht gut lesen, aber Lesen ist wichtig“) thematisiert, sondern andere positive Aspekte des eigenen Selbstbildes im Fokus stehen. Ein positives Selbstbild lässt sich auch durch niederschwellige Erfolgserlebnisse modellieren, da sich die Teilnehmenden als selbstwirksam wahrnehmen und so ihre Einstellung über sich selbst ändern können.

Eine Weiterbildungsbeteiligung kann für die Teilnehmenden mit erheblichem Aufwand und Kosten verbunden sein und somit zu Dissonanz führen. In einer solchen Situation kann ein vorzeitiger Abbruch durch eine **Aufwandsrechtfertigung** möglicherweise vermieden werden. Durch die regelmäßige Betonung des positiven Nutzens der Weiterbildung und die damit verbundenen positiven Veränderungen im Leben der Teilnehmenden können gezielt weitere konsistente Kognitionen hinzugefügt werden, wodurch die entstandene Dissonanz reduziert und die Bindung der Person an den Kurs gefestigt wird.

Die Anpassung des eigenen Verhaltens an widersprüchliche Einstellungen benötigt bewusste Anstrengung und Selbstdisziplin (Aronson, 1969). Anstatt Unterstützung bei der Reduktion vermeintlich vorherrschender Dissonanzen der Teilnehmenden zu bieten, kann auch andersherum gezielt Dissonanz erzeugt werden, um die Personen zu einer Verhaltensänderung zu motivieren (Freijy & Kothe, 2013). Verhaltensänderungen werden dabei hervorgerufen, indem den Teilnehmenden Widersprüche zwischen ihren geäußerten Einstellungen und früherem Verhalten aufgezeigt werden. Demnach sollte sich Verbindlichkeitsverhalten von vulnerablen Gruppen fördern lassen, indem man sie Aussagen darüber sammeln lässt, warum Verbindlichkeit wichtig ist. Im Anschluss daran können Situationen thematisiert werden, in denen sie selbst nicht so gehandelt haben. Die dadurch erzeugte Dissonanz könnte zu einem gesteigerten Verbindlichkeitsverhalten und infolgedessen zu einer regelmäßigeren Teilnahme führen. Diese Methode sollte jedoch umsichtig und sensibel eingesetzt werden, um keine Verringerung des Selbstwerts und entsprechende negative Reaktionen der Teilnehmenden zu riskieren.

4 Fazit und Ausblick

Das vorliegende Kapitel versucht, zum Verständnis der motivationalen und volitionalen Unterschiede bei formal niedrig gebildeten Erwachsenen, insbesondere in Bezug auf ihre Teilnahme an Weiterbildungsangeboten, beizutragen. Dafür wurden einige motivationspsychologisch relevante Daten aus der MOVE-Befragung analysiert. Es zeigt sich, dass Personen mit niedriger formaler Bildung, insbesondere solche mit Le-

seschwierigkeiten, hier spezifische Einstellungen und Verhaltensweisen zeigen, die ihre Weiterbildungsbeteiligung erschweren.

Die Daten aus der MOVE-Studie geben Hinweise darauf, dass eine geringere Fähigkeit zum Belohnungsaufschub sowie selbstwertschützende Strategien im Umgang mit kognitiver Dissonanz zentrale Rollen für diese Schwierigkeiten spielen könnten. Diese psychologischen Mechanismen beeinflussen nicht nur die Entscheidung für oder gegen eine Weiterbildungsmaßnahme, sondern auch die Ausdauer und Verbindlichkeit während der Teilnahme.

Um die Weiterbildungsbeteiligung zu erhöhen, sollten entsprechende Bildungsangebote stärker an die motivationalen und volitionalen Bedürfnisse von Erwachsenen mit niedriger formaler Bildung angepasst werden. Insbesondere die Herausforderungen, die beim gleichzeitigen Vorliegen von Schwierigkeiten beim Lesen auftreten, sollten dabei gezielt berücksichtigt werden. Darunter fallen der besonders niedrige Selbstwert, das gering ausgeprägte Verbindlichkeitsgefühl sowie die stärker geringere Ausprägung bildungsbezogener Werthaltungen. Aus motivations- und volitionspsychologischer Perspektive können Angebote dabei sowohl kurzfristige Belohnungen bieten als auch die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub fördern. Zudem sollte die Bedeutung von Verbindlichkeit und Selbstwirksamkeit gezielt adressiert werden, etwa durch den Einsatz von Gamification-Elementen oder Selbstaffirmationsübungen.

Die Daten aus der MOVE-Befragung allein können die hier vorgestellten möglichen Erklärungsansätze und Wirkmechanismen nicht eindeutig belegen. Für zukünftige Forschung bietet sich daher eine vertiefte Untersuchung der kausalen Zusammenhänge zwischen Belohnungsaufschub, Selbstwertschutz und Bildungsbeteiligung an. Langzeitstudien könnten Aufschluss darüber geben, welche spezifischen Interventionen die Motivation und Volition von niedrig gebildeten Erwachsenen nachhaltig stärken können. Ein besonderer Fokus sollte dabei auf die Entwicklung und Evaluation von Programmen gelegt werden, die sowohl die kognitiven als auch motivationalen Hürden dieser Zielgruppe berücksichtigen und gezielt abbauen.

Literaturverzeichnis

- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. M. (2006). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 277–302). Springer. https://doi.org/10.1007/3-540-29975-0_11.
- Ainslie, G. (2006). *A selectionist model of the ego: Implications for self-control*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/2457.003.0007>.
- Aronson, E. (1968). Dissonance theory: Progress and problems. In R. P. Abelson, E. Aronson, W. J. McGuire, T. M. Newcomb, M. J. Rosenberg & P. H. Tannenbaum (Hrsg.), *Theories of cognitive consistency: A sourcebook* (S. 5–27). Rand McNally.
- Aronson, E. (1969). The theory of cognitive dissonance: A current perspective. *Advances in Experimental Social Psychology*, 4, 1–34. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60075-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60075-1).

- Aronson, E. (1999). Dissonance, hypocrisy, and the self-concept. In E. Harmon-Jones & J. Mills (Hrsg.), *Cognitive dissonance: Progress on a pivotal theory in social psychology* (S. 103–126). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10318-005>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Beierlein, C., Kovaleva, A., Kemper, C. J., & Rammstedt, B. (2012). *Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen: Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (ASKU)*. (GESIS-Working Papers, 2012/17). GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-292351>.
- Benoit, R. G., Gilbert, S. J., & Burgess, P. W. (2011). A neural mechanism mediating the impact of episodic prospection on farsighted decisions. *The Journal of Neuroscience*, 31, 6771–6779. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.6559-10.2011>.
- Duckworth, A. L., & Kern, M. L. (2011). A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures. *Journal of Research in Personality*, 45, 259–268. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.02.004>.
- Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-control and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 70, 373–399. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103230>.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motives* (S. 75–146). Freeman.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 105–121). The Guilford Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>.
- Elliot, A. J., & Devine, P. G. (1994). On the motivational nature of cognitive dissonance: Dissonance as psychological discomfort. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 382–394. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.3.382>.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Freeney, Y., & O’Connell, M. (2010). Wait for it: Delay-discounting and academic performance among an Irish adolescent sample. *Learning and Individual Differences*, 20, 231–236. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.12.009>.
- Freijy, T., & Kothe, E. J. (2013). Dissonance-based interventions for health behaviour change: A systematic review. *British Journal of Health Psychology*, 18, 310–337. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12035>.
- Gorges, J. (2015). Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 9–28. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0598-y>.
- Gorges, J. (2016). Why adults learn: Interpreting adults’ reasons to participate in education in terms of Eccles’ subjective task value. *International Online Journal of Education and Teaching*, 3, 26–41.
- Gorges, J. (2018). Weiterbildungsbeteiligung Älterer aus Perspektive der Erwartungs-Wert-Theorie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 50, 149–159. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000196>.

- Gorges, J., & Hollmann, J. (2015). Motivationale Faktoren der Weiterbildungsbeteiligung bei hohem, mittlerem und niedrigem Bildungsniveau. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 51–69. -69. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06616-1_4.
- Grotlüschen, A., & Buddeberg, K. (2019). Geringe Literalität unter Erwachsenen in Deutschland. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 341–361). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_13.
- Harmon-Jones, E., & Harmon-Jones, C. (2007). Cognitive dissonance theory after 50 years of development. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38, 7–16. <https://doi.org/10.1024/0044-3514.38.1.7>.
- Harmon-Jones, E., Harmon-Jones, C., & Levy, N. (2015). An action-based model of cognitive-dissonance processes. *Current Directions in Psychological Science*, 24, 184–189. <https://dx.doi.org/10.1177/0963721414566449>.
- Harmon-Jones, E., Price, T. F., & Harmon-Jones, C. (2015). Supine body posture decreases rationalizations: Testing the action-based model of dissonance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 56, 228–234. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2014.10.007>.
- Heckhausen, H. (1987). Wünschen – Wählen – Wollen. In H. Heckhausen, P. M. Gollwitzer & F. E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 3–9). Springer.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.) Springer.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2018). *Motivation und Handeln*. Springer.
- Hoffmann, S., Thalhammer, V., von Hippel, A., & Schmidt-Hertha, B. (2020). Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re) Konstruktion des Phänomens Drop-out. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43, 31–46. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-00143-1>.
- Huang, W. D., & Huang, J. (2024). Gamification of Learning for Adult Learners. In J. E. Coryell, L. M. Baumgartner & J. W. Bohonos (Hrsg.), *Methods for Facilitating Adult Learning: Strategies for Enhancing Instruction and Instructor Effectiveness* (S. 285–303). Routledge.
- Kaufmann, K. (2016). Beteiligung am informellen Lernen. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 65–86). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_2.
- Kilpi-Jakonen, E., Vono de Vilhena, D., & Blossfeld, H.-P. (2015). Adult learning and social inequalities: processes of equalization or cumulative disadvantage? *International Review of Education*, 61, 529–546. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9498-5>.
- Kleinert, C., & Wölfel, O. (2018). Technologischer Wandel und Weiterbildungsteilnahme. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 47, 11–15.
- Kuhl, J., & Heckhausen, H. (1996). *Motivation, Volition und Handlung. Enzyklopädie der Psychologie, C, Bd. 4*. Hogrefe.
- Kuwan, H., & Seidel, S. (2013). Informelles Lernen Erwachsener. In F. Bilger, D. Gnahn, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 264–288). Bertelsmann.

- Lin, H., & Epstein, L. H. (2014). Living in the moment: Effects of time perspective and emotional valence of episodic thinking on delay discounting. *Behavioral Neuroscience*, 128, 12–19. <https://doi.org/10.1037/a0035705>.
- Madden, G. J., & Johnson, P. S. (2010). A delay-discounting primer. In G. J. Madden & W. K. Bickel (Hrsg.), *Impulsivity: The behavioral and neurological science of discounting* (S. 11–37). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12069-001>.
- Mischel, W. (1958). Preference for delayed reinforcement: an experimental study of a cultural observation. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 56, 57–61. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0041895>.
- Mohajerzad, H., Fliegenger, L., & Lacher, S. (2022). Weiterbildung und Geringqualifizierung in der Digitalisierung – Ein Review zu Kontextfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 45, 565–588. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00228-4>.
- Peake, P. K. (2017). Delay of Gratification: Explorations of How and Why Children Wait and Its Linkages to Outcomes Over the Life Course. In: Stevens, J. (Hrsg.), *Impulsivity. Nebraska Symposium on Motivation* 64 (S. 7–60). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51721-6_2.
- Reimers, S., Maylor, E. A., Stewart, N., & Chater, N. (2009). Associations between a one-shot delay discounting measure and age, income, education and real-world impulsive behavior. *Personality and Individual Differences*, 47, 973–978. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.07.026>.
- Rung, J. M., & Madden, G. J. (2018). Experimental reductions of delay discounting and impulsive choice: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 47, 1349–1381. <https://doi.org/10.1037/xge0000462>.
- Steele, C. M. (1988). The Psychology of Self-Affirmation: Sustaining the Integrity of the Self. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 261–302. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60229-4](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60229-4).
- Tobin, R. M., & Graziano, W. G. (2010). Delay of gratification: A review of fifty years of regulation research. In H. Hoyle (Hrsg.), *Handbook of Personality and Self-Regulation* (S. 47–63). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781444318111>.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Vereinfachte Darstellung des Erwartungs-Wert-Modells	71
Abb. 2	Werthaltungen zu Lernen, Bildung und Spaß in Prozent getrennt nach Gruppen	73
Abb. 3	Aufgabenwahl in Prozent getrennt nach Gruppen	74
Abb. 4	Verbindlichkeitsverhalten in Prozent getrennt nach Gruppen	75

Lesen und gesellschaftliche Teilhabe – Hürden und Möglichkeiten

JOHANNA LECK, LUKAS HEYMANN

1 Einleitung

Wer ohne Schwierigkeiten lesen kann, tut dies wie selbstverständlich in vielen Situationen: in Büchern und Zeitungen, aber auch auf Preisschildern im Supermarkt, im Whatsapp-Chat oder auf Schildern im Straßenverkehr. Für Menschen mit Schwierigkeiten beim Lesen stellt sich die Frage, in welchen dieser Situationen sie lesen und was das für ihren Alltag bzw. ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bedeutet.

Lesekompetenz ist definiert als Fähigkeit, Schriftsprachdokumente zu verstehen sowie auf vielfältige Weise damit umgehen zu können und gilt vielen theoretischen Definitionen sowie bildungspolitischen Argumentationen zufolge als zentrale Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe (z. B. OECD, 2019; UNESCO, 2024a). Empirisch zeigt sich diesbezüglich jedoch ein differenzierteres Bild. Teilhabeeinschränkungen durch geringe Lesekompetenz treffen für bestimmte Lebensbereiche oder Personengruppen zu, jedoch nicht für alle (Buddeberg, 2017). Dennoch oder gerade deshalb sollte der Zusammenhang weiter beleuchtet werden.

Dazu können die *MOVE*-Daten weiteren Aufschluss geben. In den *MOVE*-Daten zeigt sich, dass gering literalisierte Erwachsene stark in ihr enges privates Umfeld eingebunden sind und dies eher selten verlassen (siehe Beitrag *MOVE – Kernergebnisse* in diesem Band). Welche Hürden, aber auch Chancen für gesellschaftliche Teilhabe durch einen höheren Grad an Lesekompetenz zeigen sich unter diesem Blickwinkel in den *MOVE*-Daten? Welche Voraussetzungen bringen die Menschen mit, um im Hinblick auf das Lesen ein unabhängiges Leben auch außerhalb des eigenen engeren Umfelds zu führen?

Basierend auf der Annahme, dass Lesekompetenz zumindest in bestimmten Bereichen eine zentrale Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe und Lesemotivation wiederum wichtig für den Erwerb von Lesekompetenz ist, geht der Beitrag der Frage nach, welche Einstellungen gering literalisierte Erwachsene gegenüber dem Lesen haben und was das für ihre gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten bedeuten kann.

Dazu wird zunächst ein Blick auf die theoretische Grundlage des Zusammenhangs zwischen Lesekompetenz und gesellschaftlicher Teilhabe geworfen sowie der Stand der Forschung dargestellt. Anschließend werden Ergebnisse aus *MOVE* zum subjektiven Gefühl gesellschaftlicher Teilhabe sowie verschiedene Einstellungen und Überzeugungen zum Lesen skizziert. Zum Schluss werden ein Fazit gezogen und Implikationen für die Praxis vorgestellt.

2 Lesekompetenz und gesellschaftliche Teilhabe: theoretische Grundlage und Forschungsstand

2.1 Theoretische Grundlage

Lesekompetenz wird allgemein definiert als Fähigkeit, Texte sinnverstehend zu lesen, darüber hinaus auf unterschiedliche Art mit ihnen zu interagieren bzw. sie für eigene Zwecke zu nutzen (Mo, 2019; UNESCO, 2024a) und ist eng verbunden mit Lesemotivation: Der Zusammenhang zwischen Lesemotivation (z. B. in Form von Lesefreude oder positiven Überzeugungen zum Lesen) und Lesekompetenz wird durch zahlreiche empirische Studien belegt (Schiefele et al., 2012; Toste et al., 2020).

Bestehende Definitionen von Lesekompetenz stellen in den meisten Fällen eine Verbindung zwischen Lesekompetenz und gesellschaftlicher Teilhabe her, auch für unterschiedlichste Altersgruppen von der frühen Schulzeit bis ins Erwachsenenalter. Zu nennen sind hier z. B. die Definitionen der UNESCO (UNESCO, 2024a; UNESCO, 2024b), die Lesekompetenz-Definitionen der PIRLS/IGLU-Studie (Mullis & Martin, 2019), der PISA-Studie (Mo, 2019; OECD, 2019), oder der PIAAC-Studie (Zabal et al., 2013). Diese Verknüpfung scheint auch vor dem Hintergrund nachvollziehbar, dass Lesefähigkeiten von Anfang an grundlegend auf die Bildungsbiografie einzahlen (siehe Beitrag *Elternschaft als Schlüssel zur Alphabetisierung* in diesem Band).

Gleiches gilt für Definitionen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung: Auch in diesem Arbeitsfeld ist die beschriebene Verbindung zu gesellschaftlicher Teilhabe verbreitet – trotz uneinheitlicher Nutzung der Begriffe Literalität, Alphabetisierung und Grundbildung in der Literatur¹. So ist die Verbindung zu gesellschaftlicher Teilhabe z. B. ebenfalls Teil des Verständnisses von Literalität, welches der LEO 2018-Studie zugrunde liegt (Grotlüschen et al., 2020), oder der Definition von Grundbildung (Egloff, 2014). Auch ältere Definitionen zum Begriff des funktionalen Analphabetismus, der mittlerweile als stigmatisierend gilt, stützen sich bereits darauf (Döbert & Hubertus, 2000).

In Definitionen von Teilhabe wird nicht direkt eine explizite Verbindung mit Lesekompetenz hergestellt, jedoch mit Bildung, für die Lesekompetenz wiederum häufig Voraussetzung ist.

„In der Soziologie wird Teilhabe als symbolische (Status) oder organisatorische Zurechnung (Partizipation) einer Person oder Gruppe zu einem positiv bewerteten sozialen Gebilde und daraus folgenden Rechten definiert“ (Korfkamp, 2012, S. 26). Bildung ist dabei zum einen Voraussetzung für Teilhabe (Korfkamp, 2012; Mogge-Grotjahn, 2022; Schreiber-Barsch, 2015). Ein Individuum braucht z. B. bestimmte Fähigkeiten, um die vom Staat zur Verfügung gestellten Teilhabemöglichkeiten nutzen zu können, und dafür benötigt es bestimmte Fähigkeiten, die u. a. in Bildungsinstitutionen erlernt werden. Gerade in heutigen Gesellschaften ist Bildung eine wichtige Voraussetzung, auch um die zunehmende Flut zur Verfügung stehender Informationen

¹ Für eine ausführliche Differenzierung der Begrifflichkeiten Literalität, Alphabetisierung und Grundbildung sei an dieser Stelle auf die Dissertation bzw. die Arbeiten von Caroline Euringer (Euringer, 2015, 2016) verwiesen.

einordnen zu können (Korfkamp, 2012). Zum anderen ist Bildung gleichzeitig Teilhabe-Ziel, es geht auch um Teilhabe an Bildung (Korfkamp, 2012; Schreiber-Barsch, 2015).

Sowohl Literalität als auch Teilhabe sind als Kontinuum zu verstehen. Teilhabe wird in der Literatur häufig in verschiedene Aspekte unterteilt, sodass der Ausschluss von Teilhabe auch nur einzelne dieser Aspekte betreffen kann, je nach Stand der eigenen Kompetenzen (Buddeberg, 2017).

Somit lässt die theoretische Literatur darauf schließen, dass es eine Verbindung zwischen Lesekompetenz und gesellschaftlicher Teilhabe gibt, jedoch nicht ohne Einschränkungen. Insbesondere die Literatur zu gesellschaftlicher Teilhabe weist darauf hin, dass der Zusammenhang differenziert zu betrachten ist.

2.2 Forschungsstand

Die Empirie bestätigt die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung: Der Zusammenhang zwischen Literalität und Teilhabe bei Erwachsenen konnte empirisch bisher nur teilweise belegt werden (Buddeberg, 2017).

Für bestimmte Bereiche zeigte sich, dass geringe Literalität nicht mit weniger gesellschaftlicher Teilhabe einhergeht. Dies ist z. B. der Fall bei politischer Informiertheit durch Nachrichtensendungen, die von Erwachsenen mit niedrigen und hohen Sprachkompetenzen gleichermaßen genutzt werden (Dutz & Grotluschen, 2020).

Für andere Bereiche konnte bestätigt werden, dass geringe Literalität tatsächlich mit weniger (gefühlter) gesellschaftlicher Teilhabe einhergeht bzw. umgekehrt erhöhte Literalität zu mehr Teilhabe führen kann. Die Daten der LEO 2018-Studie zeigen beispielsweise, dass gering literalisierte Erwachsene in einigen Bereichen der digitalen Kompetenzen auf einem geringeren Stand sind als andere Erwachsene, was dazu führen kann, dass sie mit fortschreitender Digitalisierung Nachteile in Form eines Ausgeschlossenenseins von bestimmten gesellschaftlichen Bereichen zu erwarten haben (Buddeberg & Grotluschen, 2020). Im wachsenden Bereich des Online-Bankings haben gering literalisierte Erwachsene, deren Kompetenzen hier nicht so stark ausgeprägt sind wie bei anderen Erwachsenen, eingeschränkte Nutzungsmöglichkeiten (Dutz & Bilger, 2020). Das generelle subjektive Gefühl der Zugehörigkeit zur Gesellschaft ist den LEO 2018-Daten umso geringer, je niedriger das Alpha-Level bzw. je niedriger der Schulabschluss der Befragten ist. Insbesondere Personen auf Alpha-Level 1 bzw. ohne Schulabschluss fühlen sich nicht zugehörig (Heilmann & Grotluschen, 2020).

Komplementär dazu zeigen Daten der Interdependenzstudie der Universität Hannover, dass Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe durch die Verbesserung literaler Fähigkeiten gesteigert werden können, konkret durch den Besuch von Lernangeboten im Alphabetisierungsbereich, in denen die Teilnehmenden den selbstständigen und sicheren Umgang mit Texten lernen (Korfkamp, 2012).

3 Stichprobe und Methode

Im Rahmen von *MOVE* wurden zwei quantitative Befragungen durchgeführt. Es liegen Daten von formal niedrig gebildeten Erwachsenen ($N = 534$) sowie für die Gesamtbevölkerung ($N = 1.041$) vor (siehe Beitrag *MOVE – Projektschritte und Methode* in diesem Band).

Im Fokus dieses Beitrags steht die Stichprobe der formal niedrig gebildeten Erwachsenen. Für die Analysen wurden zwei Teilgruppen innerhalb dieser Stichprobe gebildet: Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen ($n = 227$) bzw. ohne Schwierigkeiten beim Lesen ($n = 304$). Als Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen wurden diejenigen identifiziert, die entweder im Rahmen einer Selbstauskunft angegeben haben, „häufig“ Schwierigkeiten beim Lesen zu haben, oder die nach Einschätzung der Interviewenden Schwierigkeiten beim Lesen haben. Die Interviewenden-Einschätzung kann dabei entweder auf einer Beobachtung während des Interviews beruhen oder darauf, dass die befragte Person während des Interviews selbst von Schwierigkeiten berichtet hat (siehe Beitrag *MOVE – Projektschritte und Methode* in diesem Band).

Im Beitrag werden Ergebnisse in Form von Häufigkeits- und Kreuztabellen berichtet sowie Ergebnisse von Chi-2-Tests, um Signifikanzen für Gruppenunterschiede darzustellen².

4 Ergebnisse

Vor dem Hintergrund, dass sowohl der theoretischen Literatur als auch empirischen Studien zufolge eine Verbindung zwischen Lesekompetenz und gesellschaftlicher Teilhabe bestehen kann, aber nicht zwangsläufig muss, werden im Folgenden Ergebnisse zum Gefühl der Zugehörigkeit zum gesellschaftlichen Leben, zur generellen Bewertung der Lesekompetenz, zu spezifischen Einstellungen zum Lesen, zum Wunsch nach Verbesserung von Grundkompetenzen und zu Gründen für eine Verbesserung der eigenen Lesekompetenz dargestellt.

4.1 Gefühl der Zugehörigkeit zum gesellschaftlichen Leben

In der *MOVE*-Studie wurden die formal niedrig gebildeten Erwachsenen u. a. dazu befragt, ob sie „[...] das Gefühl haben, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben [...]“, oder ob sie „[...] sich vom gesellschaftlichen Leben eher ausgeschlossen fühlen“. Schwierigkeiten beim Lesen weisen einen Zusammenhang mit dem subjektiven Gefühl von gesellschaftlicher Teilhabe auf. Die formal niedrig gebildeten Erwachsenen fühlen sich insgesamt mehrheitlich dem gesellschaftlichen Leben zugehörig (60,3 %) – ein Teil ist

2 Um im Rahmen der Chi-2-Tests detaillierte Aussagen über die einzelnen Unterschiede zwischen Gruppen treffen zu können, wurden, sofern von den Antwortkategorien her erforderlich, aus diesen binäre Variablen gebildet. Im Anschluss daran wurden Bonferroni-Korrekturen (Miller, 1981) vorgenommen, in Anlehnung an das Vorgehen in der LEO 2018-Studie (Dutz & Hartig, 2020). Sie sind in diesem Fall erforderlich, da die Tests voneinander abhängig sind, wodurch es zu einer Kumulation des Alphafehlers kommen kann. Um dies zu vermeiden, teilt man das anvisierte Signifikanzniveau durch die Anzahl der durchgeführten Tests und hat so einen neuen korrigierten p-Wert zum Abgleich (ebd.).

unentschieden (23,2 %), ein anderer Teil fühlt sich ausgeschlossen (16,5 %) (Tabelle 1). Anders verhält es sich bei denen, die zusätzlich zur niedrigen Bildung Schwierigkeiten mit dem Lesen haben: Hier fühlen sich lediglich 44,5 Prozent dem gesellschaftlichen Leben zugehörig, 30,4 Prozent sind unentschieden und 25,1 Prozent fühlen sich ausgeschlossen. Zwischen Personen mit und ohne Schwierigkeiten beim Lesen gibt es in zwei Antwortkategorien signifikante Unterschiede: Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen fühlen sich seltener zugehörig und häufiger ausgeschlossen.

Tabelle 1: Gefühl der Zugehörigkeit zum gesellschaftlichen Leben

Frage: „Eine Frage zum Schluss: Man kann ja das Gefühl haben, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und dazuzugehören, oder man kann sich vom gesellschaftlichen Leben eher ausgeschlossen fühlen. Wie ist das bei Ihnen: Haben Sie das Gefühl, dazuzugehören, oder fühlen Sie sich eher ausgeschlossen?“				
	Formal niedrig gebildete Erwachsene (N = 534)	Schwierigkeiten beim Lesen		
		Ja (n = 227)	Nein (n = 304)	Sig.
Habe das Gefühl, dazuzugehören	60,3	44,5	72,4	sig.
Fühle mich ausgeschlossen	16,5	25,1	10,2	sig.
Unentschieden	23,2	30,4	17,4	n. s.
Summe	100,0	100,0	100,0	

Anteile in Prozent | Basis: Formal niedrig gebildete Erwachsene (N = 534). Der Zusammenhang insgesamt zwischen Teilhabegefühl und Schwierigkeiten beim Lesen ist statistisch signifikant ($\chi^2 = 43,648(2)$, $p < 0,01$; $V = 0,287$). Signifikanz: sig.: signifikant, n. s.: nicht signifikant. | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

4.2 Perspektiven auf das Lesen: Hürden für Teilhabe

Generelle Bewertung des Lesens als wichtige Kompetenz

In der Erhebung wurde die Frage gestellt: „Wie wichtig finden Sie es ganz generell, dass man gut lesen kann?“ Unter den formal niedrig gebildeten Erwachsenen finden es generell 86,1 Prozent sehr wichtig oder wichtig, gut lesen zu können (Tabelle 2). 11,0 Prozent geben an, es weniger wichtig zu finden. Auch Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen stimmen mehrheitlich zu, dass es generell wichtig ist, gut lesen zu können: 74,0 Prozent finden es (sehr) wichtig, 20,3 Prozent weniger wichtig. Etwas anders sieht dies bei Personen ohne Schwierigkeiten beim Lesen aus: 95,1 Prozent finden Lesen (sehr) wichtig. Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen finden es signifikant seltener sehr wichtig, dass man gut lesen kann, dafür signifikant häufiger weniger wichtig.

Somit besteht auch unter formal niedrig Gebildeten insgesamt eine hohe wahrgenommene Wichtigkeit des Lesens als Kompetenz, insbesondere unter jenen ohne Schwierigkeiten beim Lesen – diejenigen mit Schwierigkeiten sprechen ihm etwas weniger Bedeutung zu.

Tabelle 2: Generelle Wichtigkeit, gut lesen zu können

Frage: „Wie wichtig finden Sie es ganz generell, dass man gut lesen kann? Finden Sie das...“							
	Formal niedrig gebildete Erwachsene (N = 534)	Schwierigkeiten beim Lesen		Sig.	Teilhabegefühl		Sig.
		Ja (n = 227)	Nein (n = 304)		Ja (n = 322)	Nein (n = 88)	
„Sehr wichtig“	35,4	21,6	45,4	sig.	42,2	20,5	sig.
„Wichtig“	50,7	52,4	49,7	n. s.	46,6	53,4	n. s.
„Weniger wichtig“	11,0	20,3	4,3	sig.	9,0	22,7	sig.
„Kaum bzw. gar nicht wichtig“	1,1	2,6	0,0	n. s.	0,3	3,4	n. s.
Unentschieden	1,7	3,1	0,7	n. s.	1,9	0,0	n. s.
Summe	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	

Basis: Formal niedrig gebildete Erwachsene (N = 534). Der Zusammenhang insgesamt zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit von Lesekompetenz und Schwierigkeiten beim Lesen ist statistisch signifikant ($\chi^2 = 63,557(4)$, $p < 0,01$; $V = 0,346$). Der Zusammenhang insgesamt zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit von Lesekompetenz und Teilhabegefühl ist statistisch signifikant ($\chi^2 = 28,728(4)$, $p < 0,01$; $V = 0,265$). Signifikanz: sig.: signifikant, n. s.: nicht signifikant. | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Untersucht man, wie das Gefühl der gesellschaftlichen Teilhabe und die Einschätzung zur Lesekompetenz zusammenhängen, zeigt sich: Während diejenigen, die sich zugehörig fühlen, zu 88,8 Prozent sagen, dass sie Lesen sehr wichtig oder wichtig finden, sind es bei denjenigen, die sich nicht zugehörig fühlen, 73,9 Prozent. Formal niedrig gebildete Erwachsene, die sich dem gesellschaftlichen Leben nicht zugehörig fühlen, finden gute Lesekompetenz signifikant seltener sehr wichtig bzw. signifikant häufiger weniger wichtig.

Spezifische Einstellungen zum Lesen

Welche Einstellungen zum Lesen bei Menschen mit niedriger formaler Bildung vorliegen, wurde unter anderem über drei Aussagen ermittelt, die motivationale Aspekte wie die Überzeugungen über die eigenen Lesefähigkeiten („Ich finde Lesen anstrengend“, „Mir fällt Lesen leicht“) und Lesefreude („Lesen macht Spaß“) abbildeten.

Von allen formal niedrig gebildeten Erwachsenen geben 41,6 Prozent an, dass sie Lesen anstrengend finden, 47,4 Prozent sagen, dass Lesen ihnen leichtfällt (Tabelle 3). Spaß macht Lesen einem Viertel (24,9 %). Unter den Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen geben 74,4 Prozent an, dass sie Lesen anstrengend finden, während 11,9 Prozent das Lesen leichtfällt. 7,9 Prozent haben Spaß am Lesen. Die Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Schwierigkeiten beim Lesen sind größtenteils signifikant: Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen geben signifikant häufiger an, Lesen anstrengend zu finden bzw. entsprechend seltener, dass ihnen Lesen leichtfällt. Außerdem geben sie signifikant seltener an, dass ihnen Lesen Spaß macht.

Tabelle 3: Einstellungen zum Lesen: Überzeugungen über die eigenen Lesefähigkeiten und Lesefreude

Frage: „Nun speziell zum Lesen: Ich lese Ihnen nun verschiedene Aussagen zum Thema Lesen vor, und Sie sagen mir bitte jeweils, ob Sie das auch so sehen oder nicht so sehen.“								
		Formal niedrig gebildete Erwachsene (N = 534)	Schwierigkeiten beim Lesen		Sig.	Teilhabegefühl		
			Ja (n = 227)	Nein (n = 304)		Ja (n = 322)	Nein (n = 88)	Sig.
„Ich finde Lesen anstrengend.“	Sehe das auch so	41,6	74,4	17,4	sig.	33,9	61,4	sig.
	Sehe das nicht so	47,2	13,7	71,7	sig.	54,7	30,7	sig.
	Unentschieden	11,2	11,9	10,9	n. s.	11,5	8,0	n. s.
„Mir fällt Lesen leicht.“	Sehe das auch so	47,4	11,9	73,7	sig.	57,5	31,8	sig.
	Sehe das nicht so	33,9	69,2	7,9	sig.	25,8	48,9	sig.
	Unentschieden	18,7	18,9	18,4	n. s.	16,8	19,3	n. s.
„Lesen macht Spaß.“	Sehe das auch so	24,9	7,9	36,8	sig.	30,1	21,6	n. s.
	Sehe das nicht so	42,5	62,6	28,0	sig.	37,0	61,4	sig.
	Unentschieden	32,6	29,5	35,2	n. s.	32,9	17,0	sig.

Basis: Formal niedrig gebildete Erwachsene (N = 534). Der Zusammenhang insgesamt ist für alle Items sowohl mit Schwierigkeiten beim Lesen bzw. mit dem Teilhabegefühl statistisch signifikant („Ich finde Lesen anstrengend“: $\chi^2 = 194,576(2)$, $p < 0,01$; $V = 0,605$ bzw. $\chi^2 = 21,989(2)$, $p < 0,01$; $V = 0,232$; „Mir fällt Lesen leicht“: $\chi^2 = 248,105(2)$, $p < 0,01$; $V = 0,684$ bzw. $\chi^2 = 20,989(2)$, $p < 0,01$; $V = 0,226$; „Lesen macht Spaß“: $\chi^2 = 82,037(2)$, $p < 0,01$; $V = 0,393$ bzw. $\chi^2 = 17,437(2)$, $p < 0,01$; $V = 0,206$). Signifikanz: sig.: signifikant, n. s.: nicht signifikant. | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach

Ähnliche Unterschiede zeigen sich zwischen Personen, die sich dem gesellschaftlichen Leben zugehörig oder davon ausgeschlossen fühlen. Personen ohne Zugehörigkeitsgefühl stimmen signifikant häufiger der Aussage zu, Lesen anstrengend zu finden, und signifikant seltener den Aussagen zu, dass Lesen ihnen leichtfalle oder Spaß mache.

Darüber hinaus wurden Einstellungen zum Lesen, die die Zugehörigkeit zum eigenen Alltag abbilden, mittels folgender Aussagen erfasst: „Für mich gehört Lesen einfach zum Leben dazu“, „Durch die digitalen Medien wie Smartphone, Computer und Internet lese ich eigentlich ständig“, „Heute ist Lesen nicht mehr so wichtig“ und „Lesen ist nur etwas für gebildete Leute“.

Von allen formal niedrig gebildeten Erwachsenen geben 53,6 Prozent an, dass Lesen für sie einfach zum Leben dazugehört (Tabelle 4). 58,1 Prozent nehmen wahr, dass sie durch digitale Leseanlässe ständig lesen. 43,1 Prozent sagen aber, dass Lesen heute

nicht mehr so wichtig ist wie früher und 20,8 Prozent finden, dass Lesen vor allem etwas für gebildete Leute ist. Dem widersprechen 64,4 Prozent. Lesen ist somit auch im Alltag bei mehr als der Hälfte der niedrig gebildeten Erwachsenen präsent. Etwas anders sehen dies Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen. Von ihnen sagen 33,9 Prozent, dass Lesen einfach zum Leben dazugehört, 44,1 Prozent geben an, durch digitale Leseanlässe ständig zu lesen. Dahingegen sagt etwas mehr als die Hälfte, 53,7 Prozent, dass Lesen heute nicht mehr so wichtig ist, und ein Drittel, 33,9 Prozent, findet, dass Lesen vor allem etwas für gebildete Leute ist. Auch hier gibt es viele signifikante Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Schwierigkeiten beim Lesen: Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen geben signifikant seltener an, dass Lesen für sie einfach zum Leben dazugehört, ebenfalls seltener, dass sie durch die digitalen Medien ständig lesen. Gleichzeitig geben sie signifikant häufiger an, dass Lesen heute nicht mehr so wichtig und vor allem etwas für gebildete Leute ist.

Tabelle 4: Einstellungen zum Lesen: Zugehörigkeit des Lesens zum eigenen Alltag

Frage: „Nun speziell zum Lesen: Ich lese Ihnen nun verschiedene Aussagen zum Thema Lesen vor, und Sie sagen mir bitte jeweils, ob Sie das auch so sehen oder nicht so sehen.“								
		Formal niedrig gebildete Erwachsene (N = 534)	Schwierigkeiten beim Lesen		Sig.	Teilhabegefühl		
			Ja (n = 227)	Nein (n = 304)		Ja (n = 322)	Nein (n = 88)	Sig.
„Für mich gehört Lesen einfach zum Leben dazu.“	Sehe das auch so	53,6	33,9	67,8	sig.	60,9	42,0	sig.
	Sehe das nicht so	26,2	40,5	15,8	sig.	21,4	39,8	sig.
	Unentschieden	20,2	25,6	16,4	sig.	17,7	18,2	n. s.
„Durch die digitalen Medien lese ich eigentlich ständig.“	Sehe das auch so	58,1	44,1	68,4	sig.	63,7	50,0	n. s.
	Sehe das nicht so	24,2	30,0	19,7	sig.	21,4	31,8	n. s.
	Unentschieden	17,8	26,0	11,8	sig.	14,9	18,2	n. s.
„Heute ist Lesen nicht mehr so wichtig.“	Sehe das auch so	43,1	53,7	35,5	sig.	41,3	53,4	n. s.
	Sehe das nicht so	42,1	32,2	49,0	sig.	46,3	30,7	sig.
	Unentschieden	14,8	14,1	15,5	n. s.	12,4	15,9	n. s.

(Fortsetzung Tabelle 4)

Frage: „Nun speziell zum Lesen: Ich lese Ihnen nun verschiedene Aussagen zum Thema Lesen vor, und Sie sagen mir bitte jeweils, ob Sie das auch so sehen oder nicht so sehen.“								
		Formal niedrig gebildete Erwachsene (N = 534)	Schwierigkeiten beim Lesen		Sig.	Teilhabegefühl		
			Ja (n = 227)	Nein (n = 304)		Ja (n = 322)	Nein (n = 88)	Sig.
„Lesen ist vor allem etwas für gebildete Leute.“	Sehe das auch so	20,8	33,9	11,2	sig.	19,6	26,1	n. s.
	Sehe das nicht so	64,4	44,5	78,9	sig.	70,8	48,9	sig.
	Unentschieden	14,8	21,6	9,9	sig.	9,6	25,0	sig.

Basis: Formal niedrig gebildete Erwachsene (N = 534). Der Zusammenhang insgesamt ist für fast alle Items sowohl mit Schwierigkeiten beim Lesen bzw. mit dem Teilhabegefühl statistisch signifikant („Für mich gehört Lesen einfach zum Leben dazu“: $\chi^2 = 63,391(2)$, $p < 0,01$; $V = 0,346$ bzw. $\chi^2 = 13,487(2)$, $p < 0,05$; $V = 0,181$; „Durch die digitalen Medien lese ich eigentlich ständig“: $\chi^2 = 33,477(2)$, $p < 0,01$; $V = 0,251$; „Heute ist Lesen nicht mehr so wichtig“: $\chi^2 = 18,951(2)$, $p < 0,01$; $V = 0,189$ bzw. $\chi^2 = 6,858(2)$, $p < 0,05$; $V = 0,129$; „Lesen ist vor allem etwas für gebildete Leute“: $\chi^2 = 68,155(2)$, $p < 0,01$; $V = 0,358$ bzw. $\chi^2 = 19,092(2)$, $p < 0,01$; $V = 0,216$); einzig der Zusammenhang zwischen dem ständigen Lesen durch digitale Medien und Teilhabegefühl ist nicht signifikant. Signifikanz: sig.: signifikant, n. s.: nicht signifikant. | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Ähnliche Unterschiede wie zwischen den Personen mit ausgeprägter und eingeschränkter Lesekompetenz zeigen sich zwischen Personen mit und ohne Teilhabegefühl, wenn auch nicht ganz so deutlich. Personen ohne Zugehörigkeitsgefühl zum gesellschaftlichen Leben finden signifikant seltener, dass Lesen einfach zum Leben dazugehört. Gleichzeitig lehnen sie signifikant seltener die Aussagen ab, dass Lesen heute nicht mehr so wichtig ist und dass es vor allem etwas für gebildete Leute ist.

Die in diesem Kapitel vorgestellten Antworten weisen auf ein Dilemma hin, welches sich vor allem unter den Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen zeigt: Obwohl Lesen allgemein als wichtige Kompetenz wahrgenommen wird, trauen sich niedrig gebildete Erwachsene mit Schwierigkeiten beim Lesen selbst im Bereich des Lesens wenig zu, haben wenig Spaß daran und erleben das Lesen als nicht zum eigenen Alltag zugehörig. Dies stellt für den Erwerb von Lesekompetenz und damit eventuell auch für mehr gesellschaftliche Teilhabe durch Lesekompetenz eine erhebliche Hürde dar.

4.3 Wunsch nach Verbesserung von Kompetenzen: Chancen für Teilhabe

Die Personen in der MOVE-Stichprobe wurden dazu befragt, welche grundlegenden (Alltags-)Kompetenzen sie gerne lernen oder verbessern wollen. Sofern eine Person angegeben hat, sich im Lesen verbessern zu wollen, wurde sie außerdem zu den Gründen befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass trotz des beschriebenen Dilemmas Grund dafür besteht, weiterhin Lernangebote bereitzuhalten.

Wunsch nach Verbesserung der Grundkompetenzen

Formal niedrig gebildete Erwachsene nennen auf die Frage, ob sie bestimmte Dinge lernen oder besser können wollen, an, verschiedene Grundkompetenzen. Dabei spielt

an erster Stelle der Umgang mit digitalen Geräten eine entscheidende Rolle, 43,8 Prozent wollen diesen lernen oder sich darin verbessern (Tabelle 5). An zweiter Stelle steht der Wunsch, sich besser ausdrücken zu können (38,6 %), dann der Wunsch, besser mit Geld umgehen zu können (32,8 %), Fremdsprachen zu beherrschen (32,6 %) und besser kochen zu können (30,3 %). Ein Viertel bzw. ein Fünftel möchte sich im Rechnen (25,3 %), Schreiben (23,6 %) oder Lesen (19,7 %) verbessern.

Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen haben etwas andere Prioritäten: Sie möchten sich vor allem gut ausdrücken (53,7 %) und mit digitalen Geräten umgehen können (45,8 %). Einige hegen den Wunsch, besser schreiben (41,4 %), lesen (41,0 %) und rechnen (37,0 %) zu lernen. Besser mit Geld umgehen möchte ebenfalls eine nicht unerhebliche Zahl von Befragten (35,7 %).

Signifikante Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Schwierigkeiten beim Lesen gibt es insbesondere bei den Grundkompetenzen: Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen wollen signifikant häufiger ihre Ausdrucksfähigkeit, ihre Schreib-, Lese- und Rechenfähigkeiten verbessern.

Tabelle 5: Grundkompetenzen, bei denen ein Verbesserungswunsch besteht

Frage: „Etwas anderes: Hier auf den Karten sind einige Dinge aufgeschrieben, die man lernen oder in denen man sich verbessern kann. Ist darunter etwas, das Sie persönlich lernen oder besser können wollen? Bitte legen Sie die entsprechenden Karten heraus.“							
	Formal niedrig gebildete Erwachsene (N = 534)	Schwierigkeiten beim Lesen			Teilhabegefühl		
		Ja (n = 227)	Nein (n = 304)	Sig.	Ja (n = 322)	Nein (n = 88)	Sig.
Mit Geräten wie Computer, Smartphone, Tablet umgehen	43,8	45,8	42,1	n. s.	43,2	45,5	n. s.
Sich gut ausdrücken können	38,6	53,7	27,6	sig.	36,0	36,4	n. s.
Mit Geld umgehen	32,8	35,7	30,6	n. s.	29,5	35,2	n. s.
Fremdsprachen	32,6	28,2	35,9	n. s.	36,6	26,1	n. s.
Kochen	30,3	33,5	28,3	n. s.	27,3	33,0	n. s.
Handwerkliches Geschick	29,4	25,1	32,6	n. s.	30,1	21,6	n. s.
Sich gesundheitsbewusst verhalten	27,0	23,8	29,3	n. s.	30,1	27,3	n. s.
Rechnen	25,3	37,0	16,8	sig.	21,4	27,3	n. s.
Schreiben	23,6	41,4	10,5	sig.	19,3	33,0	sig.
Autofahren	20,8	20,7	20,7	n. s.	20,5	19,3	n. s.
Lesen	19,7	41,0	3,9	sig.	15,5	26,1	sig.
Ein Musikinstrument spielen	19,3	14,1	23,4	sig.	21,1	18,2	n. s.
Mit anderen ins Gespräch kommen	14,4	17,6	12,2	n. s.	11,8	22,7	sig.
Schwimmen	12,2	15,0	9,9	n. s.	11,8	17,0	n. s.
Kindererziehung	10,5	8,8	11,8	n. s.	11,2	10,2	n. s.

Basis: Formal niedrig gebildete Erwachsene (N = 534). Signifikanz: sig.: signifikant, n. s.: nicht signifikant. | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Gründe für Verbesserung der eigenen Lesekompetenz

Die Befragten, die zuvor geäußert hatten, Lesen lernen bzw. sich darin verbessern zu wollen, geben vielfältige Gründe auf die Frage an, weshalb sie die eigene Lesekompetenz verbessern möchten. Unter den formal niedrig gebildeten Erwachsenen insgesamt ist der am häufigsten genannte Grund, dass es den Alltag erleichtern würde (61,0 %) (Tabelle 6). Weitere Gründe für diese Gruppe sind, dass es für sie persönlich wichtig ist (46,7 %), dass sie dadurch weniger abhängig wären (38,1 %), dass es beruflich von Vorteil wäre (30,5 %) und dass Familie oder Freunde das gut fänden (17,1 %).

Unter den Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen werden die Gründe ähnlich priorisiert: Am häufigsten wird als Grund genannt, dass es den Alltag erleichtern würde (63,4 %), danach folgen die verringerte Abhängigkeit (59,1 %), persönliche Wichtigkeit (43,0 %), berufliche Vorteile (33,3 %) und Befürwortung durch das Umfeld (18,3 %). Alle Gründe werden von Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen jeweils signifikant häufiger genannt als von Personen ohne Schwierigkeiten beim Lesen. Es ist allerdings zu beachten, dass die Fallzahlen teilweise sehr klein sind.

Tabelle 6: Gründe für Verbesserung der eigenen Lesekompetenz

Frage: „Warum wäre es Ihnen wichtig, besser lesen zu können: weil es für Sie selbst wichtig ist, weil es Ihren Alltag erleichtert, weil Sie dadurch weniger abhängig von anderen wären, weil es beruflich für Sie von Vorteil wäre, weil Familie oder Freunde das gut fänden, oder warum sonst?“							
	Formal niedrig gebildete Erwachsene (N = 105)	Schwierigkeiten beim Lesen			Teilhabegefühl		
		Ja (n = 93)	Nein (n = 12)	Sig.	Ja (n = 50)	Nein (n = 23)	Sig.
Erleichtert den Alltag	61,0	63,4	41,7	sig.	58,0	56,5	n. s.
Ist für mich wichtig	46,7	43,0	75,0	sig.	52,0	34,8	n. s.
Weniger abhängig	38,1	59,1	83,3	sig.	34,0	30,4	n. s.
Beruflich von Vorteil	30,5	33,3	8,3	sig.	32,0	21,7	n. s.
Familie/Freunde fänden das gut	17,1	18,3	8,3	sig.	16,0	17,4	n. s.
Andere Gründe	5,7	5,4	8,3	sig.	4,0	8,7	n. s.

Basis: Formal niedrig gebildete Erwachsene, die den Wunsch haben, sich im Lesen zu verbessern (n = 105).
Signifikanz: sig.: signifikant, n. s.: nicht signifikant. | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

5 Fazit und Implikationen für die Praxis

Im Beitrag wurde vor dem Hintergrund der teilweise, aber nicht uneingeschränkt vorhandenen Verbindung von Lesekompetenz und gesellschaftlicher Teilhabe der Frage nachgegangen, welche Einstellungen gering literalisierte Erwachsene gegenüber dem Lesen haben und was das für ihre gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten bedeuten kann, welche Hürden und Chancen darin bestehen.

In den MOVE-Daten zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem subjektiven Gefühl, eher nicht am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, und Schwierigkeiten beim Lesen. Für den Ausbau von Lesekompetenz als Grundlage für (mehr) gesellschaftliche Teilhabe zeigen sich einerseits Hürden in Form von negativen Einstellungen und Überzeugungen zum Lesen, insbesondere unter Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen, bei gleichzeitiger Bewertung des Lesens als wichtiger Kompetenz – Letzteres kann sowohl eine Hürde als auch eine Chance darstellen. Andererseits ergeben sich Chancen durch den bei einigen formal niedrig gebildeten Erwachsenen vorhandenen Wunsch, sich im Lesen (und anderen Grundkompetenzen) zu verbessern. Die Gründe für den Wunsch nach Verbesserung der Lesekompetenz liegen vor allem in der Aussicht auf Erleichterungen im Alltag und in der Verringerung von Abhängigkeiten. Einschränkend ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass basierend auf den MOVE-Daten keine genauen Aussagen dazu getroffen werden können, für welche Aspekte von Teilhabe die Ergebnisse im Einzelnen zutreffen und für welche nicht, und dass aufgrund der Gesamtgröße der Stichprobe vereinzelte Ergebnisse auf eher geringen Fallzahlen basieren und somit mit Vorsicht zu interpretieren sind.

Im Hinblick auf die Tendenz, dass sich Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen im Vergleich zu Personen ohne diese Schwierigkeiten eher vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen fühlen, stimmen die Ergebnisse aus MOVE insofern mit den Ergebnissen aus der LEO 2018-Studie überein, als dass dort das subjektive Zugehörigkeitsgefühl umso geringer ist, je niedriger das Alpha-Level (Heilmann & Grotlüschen, 2020).

Für die Praxis ergeben sich aus den im Beitrag vorgestellten Ergebnissen insbesondere Implikationen für die Gestaltung von Beratungsgesprächen, die eine entscheidende Rolle spielen können auf dem Weg in ein Lernangebot (siehe Beitrag *Handlungsableitungen* in diesem Band). In der MOVE-Erhebung äußern durchaus einige den Wunsch, Lesen zu lernen, jedoch muss dieser Wunsch nicht zwangsläufig in Handlung münden. Allgemein nehmen gering literalisierte Menschen gerade im Vergleich zur erwerbstätigen Bevölkerung selten an Weiterbildungsangeboten teil und die Beteiligungsrate ist über die letzten 10–15 Jahre relativ stabil geblieben (Dutz & Bilger, 2020; Grotlüschen et al., 2015). Ein Beratungsgespräch kann durch gezielte individuelle Unterstützung dabei helfen, den Wunsch, lesen zu lernen, in die Tat umzusetzen.

Es lassen sich zwei gute Anknüpfungspunkte identifizieren, um potenziell Teilnehmende im Beratungsgespräch für ein Lernangebot zu gewinnen. Dies kann zum einen das Wissen um die Bedeutung von Lesekompetenz sein – dabei ist es jedoch wichtig, darauf zu achten, ob die Person negative Einstellungen zum Lesen mitbringt. Sollte dies der Fall sein, kann es helfen, den individuellen Nutzen eines Lernangebots herauszustellen und mit kleinen Erfolgserlebnissen Stück für Stück negative Haltungen abzubauen. Zum anderen können die in der Befragung von formal niedrig gebildeten Erwachsenen genannten Gründe für das Lesenlernen ein Anknüpfungspunkt sein. Sie möchten vor allem leichter durch den Alltag kommen und weniger abhängig sein. Gerade die Verringerung von Abhängigkeit könnte bedeuten, dass sie mehr Möglichkeiten haben, sich eigenständig außerhalb ihres engen privaten Umfelds zu bewegen und so mehr am gesellschaftlichen Leben insgesamt teilzuhaben.

Literaturverzeichnis

- Buddeberg, K. (2017). *Erwachsene mit geringer Lese- und Schreibkompetenz und ihr unterstützendes Umfeld*. Universität Hamburg.
- Buddeberg, K., & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 197–226). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004740w>.
- Döbert, M., & Hubertus, P. (2000). *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung.
- Dutz, G., & Bilger, F. (2020). Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*, (S. 323–352). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004740w>.
- Dutz, G., & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, politikbezogene Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 287–322). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004740w>.
- Dutz, G., & Hartig, J. (2020). Skalierung und Verlinkung der LEO-Studie 2018. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 65–78). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004740w>.
- Egloff, B. (2014). Grundbildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Editorial. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 64(2), 103–106.
- Euringer, C. (2015). Was ist Grundbildung? Untersuchung des Grundbildungsverständnisses aus Perspektive der Bildungsverwaltung in Deutschland. In A. Grotlüschen & D. Zimper (Hrsg.): *Literalitäts- und Grundlagenforschung* (S. 27–40). Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 11). <https://doi.org/10.25656/01:14026>.
- Euringer, C. (2016). *Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Verwaltung. Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse*. W. Bertelsmann Verlag.
- Grotlüschen, A., Heinemann, A. M. B., & Nienkemper, B. (2015). Stärken zweier Leitstudien für die Weiterbildung. PIAAC und leo. – Level-One Studie im Vergleich. In A. Grotlüschen & D. Zimper (Hrsg.), *Literalitäts- und Grundlagenforschung* (S. 79–88). Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 11).
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004740w>.
- Heilmann, L., & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, Migration und Mehrsprachigkeit. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 115–142). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004740w>.
- Korfkamp, J. (2012). Literalität und politische Partizipation. Aktuelle Entwicklungen und Konsequenzen für die Grundbildungsarbeit. In Demokratie-Stiftung der Universität zu Köln (Hrsg.), *Literalität und Partizipation. Über schriftsprachliche Voraussetzungen demokratischer Teilhabe* (S. 33–53). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04197-2>.

- Miller, R. G. (1981). *Simultaneous statistical inference*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8122-8>.
- Mo, J. (2019). How does PISA define and measure reading literacy? *PISA in Focus*, 101. OECD. <https://doi.org/10.1787/efc4d0fe-en>.
- Mogge-Grotjahn, H. (2022). *Gesellschaftliche Teilhabe. Grundlagen professioneller Haltung und Handlung*. Kohlhammer.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Hrsg.) (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>.
- OECD (2019). PISA 2018 Reading Framework. In *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework* (S. 21–71). OECD. <https://doi.org/10.1787/5c07e4f1-en>.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4). <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>.
- Schreiber-Barsch, S. (2015). Teilhabe, Inklusion, Partizipation. In J. Dinkelaker (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 191–198). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023924-1>.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A Meta-Analytic Review of the Relations Between Motivation and Reading Achievement for K–12 Students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>.
- UNESCO (2024a). *Literacy*. UNESCO Institute for Statistics. <https://uis.unesco.org/node/3079547> (13.09.2024).
- UNESCO (2024b). *What you need to know about literacy*. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know> (13.09.2024).
- Zabal, A., Martin, S., Klaukien, A., Rammstedt, B., Baumert, J., & Klieme, E. (2013). Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Rammstedt (Hrsg.), *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich* (S. 31–76). Waxmann.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Gefühl der Zugehörigkeit zum gesellschaftlichen Leben	91
Tab. 2	Generelle Wichtigkeit, gut lesen zu können	92
Tab. 3	Einstellungen zum Lesen: Überzeugungen über die eigenen Lesefähigkeiten und Lesefreude	93
Tab. 4	Einstellungen zum Lesen: Zugehörigkeit des Lesens zum eigenen Alltag	94
Tab. 5	Grundkompetenzen, bei denen ein Verbesserungswunsch besteht	96
Tab. 6	Gründe für Verbesserung der eigenen Lesekompetenz	97

Elternschaft als Schlüssel zur Alphabetisierung

Chancen und Herausforderungen in der Grundbildung

LUKAS HEYMANN, JOHANNA LECK

1 Einleitung

In Deutschland gibt es hochgerechnet 6,2 Millionen Erwachsene, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben. Von diesen sind 38 Prozent Eltern, was einer Gesamtsumme von 2,36 Millionen Menschen entspricht (Grotlüschen et al., 2020). Grundbildungsangebote adressieren schon länger die Zielgruppe Eltern mit Angeboten. Zu nennen sind beispielsweise die Maßnahmen der VHS Oldenburg, die sich mit speziellen Broschüren an Eltern wenden und zur Kursteilnahme motivieren möchten (Bleßmann, 2014). In rund 170 Mehrgenerationenhäusern (MGH) finden zahlreiche Angebote zur Alphabetisierung und Grundbildung statt, deren Maßnahmen zur Förderung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen in einem Sonderschwerpunkt durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert werden. Unter den MGH befinden sich zahlreiche Familienzentren (Alphadekade, 2024), die mit ihrer speziellen Ausrichtung und Erfahrung Eltern besonders in den Blick nehmen.

Eltern sind aus mehreren Gründen eine wichtige Zielgruppe für die Alphabetisierung und Grundbildung. Zunächst lassen sich Eltern gut über ihre Kinder motivieren. Sven Nickel beschreibt Elternschaft als Treiber und Motivator, das Lesen und Schreiben zu verbessern (Nickel, 2016), und stellt verschiedene Ansätze zur Family Literacy vor.

Darüber hinaus hat die Alphabetisierung von Eltern nicht nur für die Eltern selbst einen unmittelbaren Effekt. Auch die Kinder profitieren nachhaltig und langfristig über einen höheren Grad an Literalität ihrer Eltern: „Wiederkehrende, positive familiäre lesebezogene Praktiken wie beispielsweise das Vorlesen sind von zentraler Bedeutung für verschiedene literale Merkmale und Kompetenzen von Kindern.“ (Stang-Rabrig et al., 2023, S. 120). Grotlüschen et al. (2020) stellen in ihrem Überblick den Zusammenhang von formaler Bildung und Lese- und Schreibkompetenz von Menschen dar: 54 Prozent der Menschen ohne formale Schulabschlüsse und 21,5 Prozent derjenigen mit niedrigen Schulabschlüssen zählen zum Personenkreis auf den Alpha-Levels 1 bis 3. In Studien zeigt sich immer wieder, dass der Schulabschluss der Eltern sich häufig auf die eigenen Kinder überträgt – Bildungsbiografien gewissermaßen fortgeschrieben werden (Skopek & Passaretta, 2021; Wößmann et al., 2023).

Aus diesen Gründen ist es vielversprechend und wichtig, Eltern als Teilnehmende für Lernangebote zu gewinnen. Deshalb brauchen Grundbildungsträger differenzierte

Informationen über die Zielgruppe Eltern, um Angebote und Maßnahmen zu entwickeln, die den Bedürfnissen von Eltern noch besser gerecht werden.

Im Folgenden wird daher der Frage nachgegangen, welche Verhaltens- und Denkweisen niedrig gebildete Eltern auszeichnen. In einigen Punkten wird als Vergleichsgruppe die Gesamtbevölkerung herangezogen. Dazu wird zunächst die Stichprobe der Eltern genauer beschrieben, bevor im Anschluss Verhaltens- und Denkweisen im Hinblick auf Motivation und Verbindlichkeit, Zuversicht und Aufstiegs Glaube sowie eigene Fähigkeiten und Lernziele vorgestellt werden. Abschließend werden im Fazit alle Erkenntnisse zusammengeführt und die Frage geklärt, wie groß das Potenzial in der Zielgruppe Eltern für den Bereich Alphabetisierung und Grundbildung ist.

2 Beschreibung der Stichprobe

Im Rahmen des *MOVE*-Projekts wurden 534 Personen mit formal niedriger Bildung befragt. Zur Einordnung und zum Vergleich der Ergebnisse wurde ein Teil der Fragen zusätzlich einer Stichprobe von 1.041 Erwachsenen im Rahmen einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung gestellt (siehe Beitrag *MOVE – Projektschritte und Methode* in diesem Band).

In der Stichprobe der formal niedrig gebildeten Erwachsenen lassen sich 281 Personen identifizieren, die Kinder haben. 157 sind Eltern von minderjährigen Kindern, 124 Personen haben Kinder über 18 Jahren und 253 sind kinderlos (Tabelle 1). Im Folgenden liegt der Fokus auf der Personengruppe mit minderjährigen Kindern. Der Großteil dieser Gruppe ist zwischen 26 und 45 Jahren alt, nur die wenigsten sind unter 25 Jahre alt.

Tabelle 1: Eltern und Kinderlose nach Altersgruppen

	Eltern mit Kindern unter 18 Jahren (n = 157)	Eltern mit Kindern über 18 Jahren (n = 124)	Kinderlose (n = 253)	Gesamt (N = 534)
Unter 25 Jahren	3,8	–	40,7	20,4
26–45 Jahre	74,5	4,8	34,8	39,5
46–65 Jahre	21,7	95,2	24,5	40,1
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0

Anteile in Prozent | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Die Eltern von Minderjährigen werden mehrheitlich der unteren Mittelschicht zugeordnet, mehr als ein Drittel werden zur Unterschicht gezählt (Tabelle 2). Nur 8,9 Prozent zählen zu den oberen Schichten¹. Vor allem Kinderlose werden der Unterschicht zugeordnet (55,7%) – nur die wenigsten von ihnen gehören zu den oberen Schichten (5,1%). Die Unterschiede sind statistisch signifikant. Die eigene wirtschaftliche Lage

¹ Die Zuordnung der Schichtzugehörigkeit wurde am Ende des Interviews durch die Interviewer des Instituts für Demoskopie Allensbach vorgenommen. Somit handelt es sich um eine Annäherung an den sozialen Status der befragten Person.

beurteilen 37,5 Prozent der Eltern von minderjährigen Kindern (eher) schlecht. 38,9 Prozent sind unentschieden – 23 Prozent sind mit ihrer wirtschaftlichen Lage zufrieden.

Tabelle 2: Schichtzugehörigkeit von Eltern und Kinderlosen

Frage an die Interviewer: Soziale Schicht des/der Befragten (Bitte geben Sie an, in welche Schicht der/die Befragte Ihrer Einschätzung nach gehört!)				
	Eltern mit Kindern unter 18 Jahren (n = 157)	Eltern mit Kindern über 18 Jahren (n = 124)	Kinderlose (n = 253)	Gesamt (N = 534)
Oberschicht/ Obere Mittelschicht	8,9	11,3	5,1	7,7
Untere Mittelschicht	54,8	54,0	39,1	47,2
Unterschicht	36,3	34,7	55,7	45,1
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0

Anteile in Prozent | Der Zusammenhang zwischen Elternschaft und Schichtzugehörigkeit ist statistisch signifikant ($\chi^2 = 32,834$ (6), $p < 0,01$, $V = 0,175$). | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

In den MOVE-Daten können Befragte mit Schwierigkeiten beim Lesen von Befragten ohne Schwierigkeiten unterschieden werden. Die Einstufung beruht auf Selbsteinschätzungen der Befragten und auf Einstufungen und Beobachtungen durch die interviewenden Personen (siehe Beitrag *MOVE – Projektschritte und Methode* in diesem Band). Wahrscheinlich haben somit 42,7 Prozent der Erwachsenen mit niedriger Bildung Schwierigkeiten beim Lesen. Auf dieser Grundlage lassen sich unter den Eltern von Minderjährigen 36,3 Prozent identifizieren, die mit großer Wahrscheinlichkeit Schwierigkeiten beim Lesen haben (Tabelle 3). 63,7 Prozent der Eltern von Minderjährigen haben eher keine Schwierigkeiten beim Lesen. Kinderlose haben tendenziell häufiger Schwierigkeiten beim Lesen als Eltern von minderjährigen oder erwachsenen Kindern. Die Unterschiede sind statistisch signifikant.

Tabelle 3: Schwierigkeiten beim Lesen bei Eltern und Kinderlosen

	Eltern mit Kindern unter 18 Jahren (n = 157)	Eltern mit Kindern über 18 Jahren (n = 124)	Kinderlose (n = 253)	Gesamt (N = 534)
Mit Schwierigkeiten beim Lesen	36,3	36,9	49,6	42,7
Ohne Schwierigkeiten beim Lesen	63,7	63,1	50,4	57,3
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0

Anteile in Prozent | Der Zusammenhang zwischen Elternschaft und Lesekompetenz ist statistisch signifikant ($\chi^2 = 9,214$ (2), $p = 0,01$, $V = 0,132$). | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

3 Ergebnisse

Im Folgenden werden Ergebnisse aus der Befragung der formal niedrig Gebildeten dargestellt. Im Fokus stehen Eltern von minderjährigen Kindern. Wo es passend und sinnvoll ist, werden Vergleiche zur Gesamtbevölkerung sowie Vergleiche zu Eltern von Kindern über 18 Jahren oder zu Kinderlosen hergestellt. Zentral sind bei der Betrachtung der Ergebnisse die Erkenntnisse zu Motivation und zu Verbindlichkeit, die sich unter anderem an der Frage ausmachen lassen, wie wichtig die Einhaltung verschiedener Typen von Terminen und Vereinbarungen ist. Im zweiten Abschnitt geht es um Perspektiven auf die Zukunft – also wie zuversichtlich oder skeptisch auf das eigene Leben geschaut wird und wie die Möglichkeit eingeschätzt wird, das eigene Schicksal beeinflussen zu können. Zuletzt werden Ergebnisse dargestellt, die sich auf Lernziele und auf eigene Stärken konzentrieren.

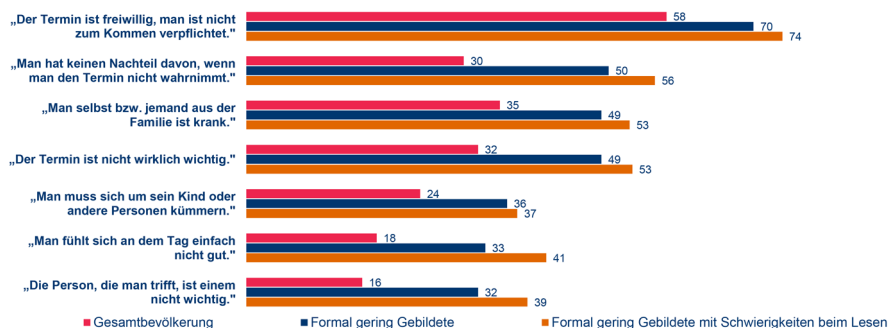
3.1 Verbindlichkeit im Alltag von Eltern

Wie im Kapitel zu den Gesamtergebnissen (siehe Beitrag *MOVE – Kernergebnisse* in diesem Band) bereits erläutert, tendieren Menschen mit formal niedriger Bildung eher dazu, Termine ohne Absage ausfallen zu lassen als der Bevölkerungsdurchschnitt. Fast 57 Prozent der niedrig Gebildeten ist das im Jahr vor der Befragung mindestens einmal passiert. Unter Eltern ist diese Verhaltensweise tendenziell etwas geringer ausgeprägt. Vor allem Eltern von volljährigen Kindern sagen zu 47 Prozent, dass das im letzten Jahr nicht vorgekommen sei. Bei Eltern von Minderjährigen sind es 39 Prozent – unter Kinderlosen hingegen nur 26 Prozent. Die Unterschiede sind dabei signifikant.

Eltern halten ein Fernbleiben ohne Absage dann für legitim, wenn Termine freiwillig sind (70,0 %), keine Nachteile entstehen (50,2 %) oder Termine aus ihrer Sicht nicht wichtig sind (49,1 %). Auch eigene Krankheit oder die eines Familienmitglieds (49,3 %) entschuldigt die Nichteinhaltung von Vereinbarungen. Diesbezüglich gibt es zwischen ihnen, Eltern von Volljährigen und Kinderlosen keine statistisch signifikanten Unterschiede (Abbildung 1).

Ein weiterer Grund, Termine ohne Absagen fernzubleiben, ist, dass „die Person, die man trifft, [...] einem nicht wichtig [ist]“. Eltern minderjähriger Kinder sagen dies tendenziell etwas seltener (25,5 %) als niedrig Gebildete insgesamt (31,6 %). Dieses Ergebnis besitzt Relevanz für die Praxis der Alphabetisierung und Grundbildung, weil es das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Lernenden betrifft. Ein gutes und vertrauensvolles Verhältnis kann dazu beitragen, dass Lernende die Lehrpersonen schätzen und deshalb Termine ernst nehmen und regelmäßig die Angebote aufsuchen.

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



Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Abbildung 1: Terminen ohne Absage fernbleiben – Haltung bei der Gesamtbevölkerung, von niedrig Gebildeten und Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen

Im Bevölkerungsdurchschnitt sind die weitaus meisten der Ansicht, dass Arzttermine unbedingt eingehalten werden sollten (80,4 %). Auch unter Eltern mit formal niedriger Bildung und minderjährigen Kindern ist diese Ansicht Konsens (75,2 %). Kinderlose teilen sie zu 64,4 Prozent. Ebenfalls für eine große Mehrheit wichtig sind Termine beim Arbeitsamt, die 76,6 Prozent unbedingt einhalten würden. Nur 2,1 Prozent unter den niedrig Gebildeten denken, dass man ohne Absage fernbleiben kann. Diese Ansicht teilen Eltern und Kinderlose. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Verbindlichkeit bei Terminen mit formellem Charakter (Termine beim Arbeitsamt, beim Arzt, in der Autowerkstatt, bei der Physiotherapie) größer ist als bei Terminen, die einen eher informellen Charakter haben (Sporttraining, Reservierungen im Restaurant, Friseurtermin). Eine Ausnahme in dieser Betrachtung bilden Termine in einem Weiterbildungskurs oder in der Volkshochschule. Obwohl ihr Charakter eher formell ist, werden sie häufig als weniger relevant eingestuft, was ein Fehlen ohne Absage betrifft. Jeder Dritte ist der Ansicht, dass solch ein Termin unbedingt eingehalten werden sollte, 18 Prozent sind der Meinung, dass sie einfach wegbleiben können. Eltern von Minderjährigen und Kinderlose unterscheiden sich hierbei kaum in ihrer Meinung (15,3 % vs. 20,6 %). Dem gegenüber stehen informelle Termine wie Reservierungen im Restaurant oder Angebote im Sportverein – hier denken 25,8 Prozent bzw. 40,3 Prozent der niedrig gebildeten Erwachsenen, dass „man auch einfach so wegbleiben“ kann.

Eine Besonderheit bilden private Termine mit Menschen aus dem engeren Umfeld: Bei Menschen mit niedriger Bildung haben beispielsweise Familienfeste einen besonders hohen Stellenwert – nur jede zehnte Person würde ohne Absage fehlen. Unter Eltern ist dieser Anteil noch etwas geringer. Eltern von Minderjährigen sagen zu 5,7 Prozent, Eltern von Kindern über 18 Jahren zu 7,3 Prozent, „dass man einfach so wegbleiben kann“. Stattdessen finden Eltern von minderjährigen Kindern (63,7 %) und Eltern von Volljährigen (65,3 %) häufiger, dass ein solcher Termin unbedingt eingehalten werden sollte.

Um zu verstehen, wie Menschen mit niedriger Bildung über Terminabsagen anderer denken, wurde eine eigene Frage im Laufe des Interviews zu diesem Themenbereich gestellt. Es zeigt sich, dass 74,3 Prozent der niedrig Gebildeten von anderen erwarten, dass diese absagen, wenn sie einen Termin nicht einhalten können. Besonders bei Eltern von Minderjährigen ist diese Erwartung groß (82,2 %), Kinderlose sehen das weniger streng (66 %). Eltern haben auch häufiger ein schlechtes Gewissen, wenn sie nicht absagen. Kinderlose haben dieses Gefühl seltener und sagen häufiger, dass jeder mal Termine „sauen“ lässt (Tabelle 4).

Insgesamt zeigt sich auch unter Eltern die enorme Bedeutung des sogenannten Kokons, also des engen privaten Umfelds. Hier agieren sie verbindlich und zuverlässig und fordern diese Verbindlichkeit auch von anderen ein (siehe Beitrag *MOVE – Kernergebnisse* in diesem Band).

Tabelle 4: Einstellung und Haltung zu Terminabsagen bei Eltern und Kinderlosen

Frage: „Ich lese Ihnen jetzt verschiedene Aussagen vor, und Sie sagen mir bitte jeweils, ob Sie das auch so sehen oder nicht so sehen.“				
Stimmen der Aussage zu („Sehe das auch so“)	Eltern mit Kindern unter 18 Jahren (n = 157)	Eltern mit Kindern über 18 Jahren (n = 124)	Kinderlose (n = 253)	Gesamt (N = 534)
„Wenn es bei dem Termin um Personen geht, die mir wichtig sind, gehe ich auf jeden Fall hin.“	87,9	91,1	87,7	88,6
„Ich erwarte von anderen, dass sie mir Bescheid geben, wenn sie nicht zu einer Verabredung kommen können.“	82,2	81,5	66,0	74,3
„Wenn ich ohne Absage nicht zu einem Termin gehe, habe ich ein schlechtes Gewissen.“	69,4	67,7	46,2	58,1
„Jeder lässt doch mal einen Termin sausen, ohne abzusagen.“	47,8	53,2	64,8	57,1
„Es kommt für mich nicht in Frage, einfach nicht zu einem Termin zu gehen.“	45,9	47,6	32	39,7
„Wenn das Absagen eines Termins kompliziert ist oder die Person schwer zu erreichen ist, ist es in Ordnung, wenn man einfach nicht kommt.“	33,8	29,8	41,9	36,7

Anteile in Prozent | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

3.2 Zuversicht und Aufstiegsglaube

Zum Einstieg in das Interview wurde den Befragten die Frage gestellt, wie sie den kommenden 12 Monaten entgegenblicken – ob sie mit Hoffnungen, mit Befürchtungen oder mit Skepsis in die Zukunft schauen. Unter den gering Gebildeten überwiegt der sorgenvolle Blick. Fast jede zweite Person schaut mit Befürchtungen auf das kom-

mende Jahr (Tabelle 5). So auch Eltern: 49 Prozent der Eltern mit minderjährigen Kindern blicken mit Befürchtungen in die Zukunft, 19,1 Prozent sind skeptisch. Nur jede vierte Person (25,5 %) schaut mit Hoffnungen in die Zukunft. Die Sichtweisen der Eltern entsprechen denen aller befragten niedrig Gebildeten. Auffällig ist, dass insbesondere Eltern von Kindern über 18 Jahren eher mit Befürchtungen in die Zukunft blicken (58,9 %). Die Unterschiede in den Ergebnissen sind statistisch signifikant.

Tabelle 5: Blick in die Zukunft bei Eltern und Kinderlosen

Frage: „Sehen Sie den kommenden 12 Monaten mit Hoffnungen oder Befürchtungen entgegen?“ (Bei Rückfragen: ‚Allgemein oder persönlich‘ folgt der Hinweis: „Je nachdem, was Sie zurzeit mehr beschäftigt!“)				
	Eltern mit Kindern unter 18 Jahren (n = 157)	Eltern mit Kindern über 18 Jahren (n = 124)	Kinderlose (n = 253)	Gesamt (N = 534)
„Mit Hoffnungen“	25,5	12,9	26,5	23,0
„Mit Befürchtungen“	49,0	58,9	41,5	47,8
„Mit Skepsis“	19,1	21,8	17,0	18,7
„Unentschieden“	6,4	6,5	15,0	10,5
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0

Anteile in Prozent | Der Zusammenhang zwischen Elternschaft und dem Blick auf die Zukunft ist statistisch signifikant ($\chi^2 = 23,025$ (6), $p < 0,01$, $V = 0,147$). | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Mit einer Frage sollte geprüft werden, welche Denkweisen gegenüber (gesellschaftlichem) Aufstieg vorlagen. In der Frage wurden zwei Personen beschrieben, die sich unterhielten. Eine Person hatte eine optimistische Haltung, die andere Person vertrat die Meinung, dass ein Aufstieg trotz Anstrengung nicht möglich wäre. Vor allem Eltern von über 18-Jährigen stimmen der zweiten Person mit der negativen Haltung zu. Unter Eltern von Minderjährigen herrscht hingegen eine eher optimistische Grundhaltung (Tabelle 6). In Abbildung 2 lassen sich die Ergebnisse aus der Befragung der niedrig Gebildeten mit den Ergebnissen der deutschen Bevölkerung vergleichen. Deutlich wird hier, wie groß die Unterschiede zwischen Gesamtbevölkerung und Menschen mit niedriger Bildung sind.

Tabelle 6: Glaube an Aufstieg bei Eltern und Kinderlosen

Frage: „Zwei Männer/Frauen unterhalten sich über das Leben. Der/Die Erste sagt: ‚Jeder hat sein Schicksal selbst in der Hand. Wer sich wirklich anstrengt, der kann es auch zu etwas bringen.‘ Der/Die Zweite sagt: ‚Tatsächlich ist es so, dass die einen oben sind, und die anderen sind unten und kommen bei den heutigen Verhältnissen auch nicht hoch, so sehr sie sich auch anstrengen.‘ Was würden Sie persönlich sagen: Wer von beiden hat eher recht -der/die Erste oder der/die Zweite?“				
	Eltern mit Kindern unter 18 Jahren (n = 157)	Eltern mit Kindern über 18 Jahren (n = 124)	Kinderlose (n = 253)	Gesamt (N = 534)
„Jeder hat sein Schicksal selbst in der Hand. Wer sich wirklich anstrengt, der kann es auch zu etwas bringen.“	34,4	30,6	29,2	31,1
„Unentschieden“	19,7	9,7	18,6	16,9
„Tatsächlich ist es so, dass die einen oben sind, und die anderen sind unten und kommen bei den heutigen Verhältnissen auch nicht hoch, so sehr sie sich auch anstrengen.“	45,9	59,7	52,2	52,1
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0

Anteile in Prozent | Der Zusammenhang zwischen Elternschaft und dem Aufstiegsglaube ist statistisch nicht signifikant. | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Auch wenn die Fallzahlen teilweise gering sind, lohnt sich ein Blick darauf, wie Eltern aus den unterschiedlichen sozialen Schichten über die Möglichkeiten des (gesellschaftlichen) Aufstiegs denken (Tabelle 7). In den untersten sozialen Schichten sind fatalistische Sichtweisen häufiger zu finden als in den oberen sozialen Schichten. Insbesondere Eltern von Kindern über 18 Jahren in der untersten sozialen Schicht zeigen kaum eine der Zukunft zugewandte Haltung (16,5 %). Und auch bei Eltern von Minderjährigen ist weniger als jede fünfte Person (17,5 %) der Ansicht, dass jeder sein Schicksal selbst in der Hand hat. In beiden Gruppen gibt es Eltern mit fatalistischen Sichtweisen – jeweils über 50 Prozent teilen die Haltung, dass trotz Anstrengungen Veränderungen nicht gelingen können. Wenn die Haltung, etwas verändern zu können, besteht, dann bei denjenigen, die sowieso schon über einen gewissen sozialen Status verfügen. 64,3 Prozent der Eltern von Minderjährigen und 71,4 Prozent der Eltern von Kindern über 18 Jahren aus den oberen sozialen Schichten sind der Ansicht, dass jeder sein Schicksal selbst in der Hand hat. Damit unterscheiden sie sich erheblich von den Kinderlosen aus den oberen sozialen Schichten – hier teilen 38,5 Prozent diese Ansicht.

Tabelle 7: Fatalismus nach Schichtzugehörigkeit von Eltern und Kinderlosen

Frage: „Zwei Männer/Frauen unterhalten sich über das Leben. Der/Die Erste sagt: ‚Jeder hat sein Schicksal selbst in der Hand. Wer sich wirklich anstrengt, der kann es auch zu etwas bringen.‘ Der/Die Zweite sagt: ‚Tatsächlich ist es so, dass die einen oben sind, und die anderen sind unten und kommen bei den heutigen Verhältnissen auch nicht hoch, so sehr sie sich auch anstrengen.‘ Was würden Sie persönlich sagen: Wer von beiden hat eher recht - der/die Erste oder der/die Zweite?“										
	Elternschaft									Gesamt (N = 534)
	Ja, minderjährige Kinder (n = 157)			Ja, erwachsene Kinder (n = 124)			Nein (n = 253)			
	Schicht			Schicht			Schicht			Schicht
	Oben (n=14)	Mittel (n = 86)	Unten (n = 57)	Oben (n = 14)	Mittel (n = 67)	Unten (n = 43)	Oben (n = 13)	Mittel (n = 99)	Unten (n = 141)	Alle
Optimismus	64,3	40,7	17,5	71,4	31,3	16,3	38,5	35,4	24,1	31,1
Unentschieden	14,3	18,6	22,8	14,3	13,4	2,3	23,1	18,2	18,4	16,9
Fatalismus	21,4	40,7	59,6	14,3	55,2	81,4	38,5	46,5	57,4	52,1
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Anteile in Prozent | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Frage: „Zwei Personen unterhalten sich über das Leben. Die erste sagt: 'Jeder hat sein Schicksal selbst in der Hand. Wer sich wirklich anstrengt, kann es auch zu etwas bringen.' Die zweite sagt: 'Tatsächlich ist es so, dass die einen oben sind, und die anderen sind unten und kommen bei den heutigen Verhältnissen auch nicht hoch, so sehr sie sich auch anstrengen.' Wer von beiden hat eher recht - die erste Person oder die zweite?“ | Anteil in %



Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Abbildung 2: Glaube an gesellschaftlichen Aufstieg in der Gesamtbevölkerung, bei niedrig Gebildeten und bei niedrig gebildeten Eltern mit Kindern unter 18 Jahren

Inwiefern das Gefühl besteht, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, zeigt Tabelle 8. Vor allem Eltern von Kindern unter 18 Jahren haben das Gefühl dazuzugehören (71,3 %), während Kinderlose diese Ansicht unterdurchschnittlich oft vertreten (54,5 %). Überdurchschnittlich häufig sind diese unentschieden in ihrer Ansicht (28,5 %). Mehr als jeder Vierte aus dieser Gruppe hadert mit der eigenen Situation und hat Schwierigkeiten, diese einzuordnen. Die Unterschiede sind signifikant.

Tabelle 8: Teilhabe am gesellschaftlichen Leben: Zugehörigkeitsgefühl von Eltern und Kinderlosen

Frage: „Eine Frage zum Schluss: Man kann ja das Gefühl haben, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und dazuzugehören, oder man kann sich vom gesellschaftlichen Leben eher ausgeschlossen fühlen. Wie ist das bei Ihnen: Haben Sie das Gefühl, dazuzugehören, oder fühlen Sie sich eher ausgeschlossen?“				
	Eltern mit Kindern unter 18 Jahren (n = 157)	Eltern mit Kindern über 18 Jahren (n = 124)	Kinderlose (n = 253)	Gesamt (N = 534)
„Habe Gefühl, dazuzugehören“	71,3	58,1	54,5	60,3
„Fühle mich ausgeschlossen“	12,1	21,0	17,0	16,5
„Unentschieden“	16,6	21,0	28,5	23,2
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0

Anteile in Prozent | Der Zusammenhang zwischen Elternschaft und dem Teilhabegefühl ist statistisch signifikant ($\chi^2 = 14,306$ (4), $p < 0,01$, $V = 0,116$). | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Auffällig ist, dass Eltern von Kindern unter 18 Jahren meist klar zuordnen können, ob sie sich der Gesellschaft zugehörig oder von ihr ausgeschlossen fühlen. Dabei ist der Anteil derjenigen, die sich in die Gesellschaft integriert fühlen, mit 71,3 Prozent deutlich höher als unter Eltern älterer Kinder und auch bei Kinderlosen.

3.3 Eigene Fähigkeiten und Lernziele

Menschen mit niedriger Bildung zeigen sich grundsätzlich offen dafür, Neues zu lernen oder sich in ihren Fähigkeiten zu verbessern. Viele von ihnen stimmen den vorgelegten Themen und Fähigkeiten zu (Tabelle 9). Dennoch gibt es in den Teilgruppen Unterschiede: Nur 17,8 Prozent der Eltern von Kindern unter 18 Jahren möchten sich im Lesen verbessern. Bei Kinderlosen ist es mehr als jede fünfte Person, die sich im Lesen verbessern möchte. Andere Themen stehen bei Eltern wiederum stärker im Fokus, wenn es um die Frage geht, worin sie sich verbessern möchten, was sie lernen möchten: So nennen sie den Umgang mit technischen Geräten (40,1 %), den Umgang mit Geld (30,7 %) oder handwerkliches Geschick (30,6 %), Kochen (33,1 %) und gesundheitsbewusstes Verhalten (28,7 %) überdurchschnittlich oft. Vor allem das Erlernen einer Fremdsprache wird von Eltern minderjähriger Kinder häufig genannt. 42 Prozent wollen sich darin verbessern. Ebenso wollen sie lernen, sich besser auszudrücken (37,6 %). Alle Themen haben Bezug zum familiären Alltag – Kindererziehung wird wie zu erwarten fast ausschließlich von Eltern mit Kindern unter 18 Jahren als Kompetenz genannt, in der man sich verbessern will (25,5 %), wohingegen sie sich nur selten wünschen, besser „mit anderen ins Gespräch kommen“ zu können (10,8 %).

Tabelle 9: Dinge, in denen sich Eltern und Kinderlose verbessern möchten, die sie lernen möchten

Frage: „Hier auf den Karten sind einige Dinge aufgeschrieben, die man lernen oder in denen man sich verbessern kann. Ist darunter etwas, das Sie persönlich lernen oder besser können wollen? Bitte legen Sie die entsprechenden Karten heraus.“				
	Eltern mit Kindern unter 18 Jahren (n = 157)	Eltern mit Kindern über 18 Jahren (n = 124)	Kinderlose (n = 253)	Gesamt (N = 534)
„Mit Geräten wie Computer, Smartphone, Tablet umgehen“	40,1	51,6	42,3	43,8
„Sich gut ausdrücken können“	37,6	37,1	39,9	38,6
„Mit Geld umgehen“	30,6	18,5	41,1	32,8
„Fremdsprachen“	42,0	24,2	30,8	32,6
„Kochen“	33,1	22,6	32,4	30,3
„Handwerkliches Geschick“	30,6	18,5	34,0	29,4
„Sich gesundheitsbewusst verhalten“	28,7	25,0	26,9	27,0
„Rechnen“	26,8	20,2	26,9	25,3
„Schreiben“	21,7	25,0	24,1	23,6
„Autofahren“	21,0	12,9	24,5	20,8
„Lesen“	17,8	15,3	22,9	19,7
„Ein Musikinstrument spielen“	23,6	12,1	20,2	19,3
„Mit anderen ins Gespräch kommen“	10,8	16,1	15,8	14,4
„Schwimmen“	9,6	13,7	13	12,2
„Kindererziehung“	25,5	4,8	4,0	10,5

Anteile in Prozent | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Aktives Lernen erfordert Motivation und Selbststeuerung. Insbesondere Übungen und Wiederholungen nach der Unterrichtszeit und die Vorbereitung auf kommende Kurseinheiten erfordern Selbstdisziplin (Wild et al., 2006). Eltern von kleinen Kindern bringen die richtigen Voraussetzungen und Einstellungen mit. Sie sind vergleichsweise häufig der Ansicht, dass sie sich in schwierigen Situationen voll und ganz auf ihre Fähigkeiten verlassen können (29,3 %). Eltern von erwachsenen Kindern sagen das zu 19,4 Prozent – Kinderlose sind zu 17,4 Prozent voll und ganz von ihren Fähigkeiten überzeugt. Auch Probleme können sehr viele unter den Eltern minderjähriger Kinder aus eigener Kraft meistern: 17,8 Prozent stimmen voll und ganz zu, 52,2 Prozent ziemlich – in Summe sind also 70 Prozent der Eltern Minderjähriger von ihren Problemlösefähigkeiten überzeugt. Kinderlose sind das zu 55,7 Prozent, Eltern von bereits erwachsenen Kindern zu 66,1 Prozent. Auch anstrengende und komplizierte Aufgaben können Eltern von kleinen Kindern nach eigener Wahrnehmung häufig gut lösen

(50,3 %), während Kinderlose (40,7 %) und Eltern von Kindern über 18 Jahren (47,6 %) dies seltener von sich sagen.

Neben Motivation und Selbststeuerung erfordert Lernen ein hohes Maß an Disziplin und die Fähigkeit, Zeit richtig einzuteilen (ebd.). Auch hier haben Eltern häufig gute Grundvoraussetzungen. Viele erledigen im Alltag zuerst Aufgaben, die erledigt werden müssen, bevor sie sich ausruhen und sich selbst etwas Gutes tun. 43,9 Prozent der Eltern von Minderjährigen handeln nach eigener Aussage so – bei Kinderlosen sind es 25,3 Prozent, im Durchschnitt aller formal gering Gebildeten 33,9 Prozent. Kinderlose tendieren eher dazu, sich zuerst etwas Gutes zu tun und dann zu den Pflichten zurückzukehren (56,1 %). Eltern von Minderjährigen (40,8 %) und Eltern von erwachsenen Kindern (40,3 %) tun dies unterdurchschnittlich oft (47,9 %). Die Unterschiede sind statistisch signifikant.

4 Fazit

Die Ergebnisse beschreiben Eigenschaften von Eltern, die hier als besondere Zielgruppe von Alphabetisierung und Grundbildung betrachtet werden. Eltern von Minderjährigen bringen in verschiedener Hinsicht gute Voraussetzungen dafür mit, dass sie für Lernangebote zu motivieren und für eine verbindliche Teilnahme zu gewinnen sind. Darüber hinaus haben sie mit der Verantwortung für die Kinder einen Antrieb, sich in Fähigkeiten zu verbessern, die dem Kind und der Familie zugutekommen. Elternschaft hat einen starken Einfluss auf die Wahrnehmung der eigenen gesellschaftlichen Teilhabe und das persönliche Zugehörigkeitsgefühl. Anzunehmen ist, dass Eltern von Minderjährigen durch die starke institutionelle Anbindung über Kindergärten und Schulen regelmäßig in Kontakt mit anderen Eltern, Erzieher*innen und Lehrkräften stehen. Es findet also ein stetiger sozialer Austausch statt. Diese Eltern sind es gewohnt, ihr alltägliches soziales Umfeld – den sogenannten Kokon – zu verlassen und sich auf andere Umfelder und Personenkreise einzulassen.

Bei der Betrachtung der Lernziele zeigt sich, dass Eltern sehr konkrete Vorstellungen davon haben, welche Fähigkeiten sie erwerben möchten. Diese reichen vom Umgang mit digitalen Medien bis hin zu Gesundheitsbildung, was darauf hinweist, dass Bildungsangebote, die praktische Alltagskompetenzen vermitteln und Bezug zum Thema Elternschaft, Erziehung und Familie haben, besonders nachgefragt sein könnten. Besonders nennenswert ist sicherlich der Wunsch, sich gut ausdrücken zu können – eine Fähigkeit, die sie im privaten und beruflichen Kontext anwenden können, aber auch in ihrer Rolle als Eltern bei Gesprächen mit Ärzten, pädagogischen Fachkräften und in vielen weiteren Situationen für sich gebrauchen können.

Die Analyseergebnisse zeigen jedoch auch deutlich, dass viele Eltern mit erheblichen sozialen und wirtschaftlichen Herausforderungen konfrontiert sind, die ihre Bildungschancen und die ihrer Kinder beeinträchtigen können. Eine fatalistische Sichtweise auf die persönlichen Aufstiegsmöglichkeiten ist in niedrigeren sozialen

Schichten besonders verbreitet und macht die Dringlichkeit von zielgruppenspezifischen Bildungsangeboten und unterstützenden Maßnahmen deutlich.

Literaturverzeichnis

- Alphadekade (2024). *Alphabetisierung und Grundbildung in Mehrgenerationenhäusern*. Mehrgenerationenhäuser im Sonderschwerpunkt. Verfügbar unter https://www.alphadekade.de/de/projekte/foerderschwerpunkte/mehrgenerationshaeuser/mehrgenerationshaeuser_node.html (06.09.2024).
- Bleißmann, K. (2014). *Fit für die Schrift: Elterninformation Lernen in der Familie*. Volkshochschule Oldenburg, Regionales Grundbildungszentrum (RGZ). Verfügbar unter <https://abc-projekt.de/download/fit-fuer-die-schrift/> (06.09.2024).
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004740w>.
- Nickel, S. (2016). Family Literacy: Familienorientiertes Lernen im Kontext von Grundbildung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 201–213). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586830>.
- Skopek, J., & Passaretta, G. (2021). Socioeconomic inequality in children's achievement from infancy to adolescence: The case of Germany. *Social Forces*, 100, 86–112. <https://doi.org/10.1093/sf/soaa093>.
- Stang-Rabrig, J., Ludewig, U., & McElvany, N. (2023). Lesepraktiken in Familien mit gering literalisierten Eltern. In A. Grotlüschen, K. Buddeberg & H. Solga (Hrsg.), *Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität: Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter* (S. 119–146). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38873-7_6.
- Wild, E., Hofer, M., & Pekrun, R. (2006). Psychologie des Lernens: Lernmotivation. Ansätze zur Förderung der Lernmotivation. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (S. 236–238). Beltz Verlagsgruppe.
- Wößmann, L., Schoner, F., Freundl, V., & Pfahler, F. (2023). Der ifo-„Ein Herz für Kinder“-Chancenmonitor: Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt? *ifo Schnelldienst Sonderdruck*, 76, 29–47. München: ifo Institut. <https://hdl.handle.net/10419/272107> (07.09.2024).

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1** Terminen ohne Absage fernbleiben – Haltung bei der Gesamtbevölkerung, von niedrig Gebildeten und Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen 105
- Abb. 2** Glaube an gesellschaftlichen Aufstieg in der Gesamtbevölkerung, bei niedrig Gebildeten und bei niedrig gebildeten Eltern mit Kindern unter 18 Jahren 109

Tabellenverzeichnis

- Tab. 1** Eltern und Kinderlose nach Altersgruppen 102
- Tab. 2** Schichtzugehörigkeit von Eltern und Kinderlosen 103
- Tab. 3** Schwierigkeiten beim Lesen bei Eltern und Kinderlosen 103
- Tab. 4** Einstellung und Haltung zu Terminabsagen bei Eltern und Kinderlosen 106
- Tab. 5** Blick in die Zukunft bei Eltern und Kinderlosen 107
- Tab. 6** Glaube an Aufstieg bei Eltern und Kinderlosen 108
- Tab. 7** Fatalismus nach Schichtzugehörigkeit von Eltern und Kinderlosen 109
- Tab. 8** Teilhabe am gesellschaftlichen Leben: Zugehörigkeitsgefühl von Eltern und Kinderlosen 110
- Tab. 9** Dinge, in denen sich Eltern und Kinderlose verbessern möchten, die sie lernen möchten 111

Motivierter und verbindlicher – nicht nur im Job

Erwerbstätige niedrig gebildete Erwachsene als Zielgruppe von Grundbildungsmaßnahmen

MIRIAM KLEIN, SIMONE C. EHMIG

1 Einleitung

Dass eine Mehrheit der gering literalisierten Erwachsenen in Deutschland (62,3 %) erwerbstätig ist, gehört wohl zu den zunächst überraschenderen Ergebnissen der LEO-Studie 2018 (Grotlüschen et al., 2020). Damit ist der Anteil der Erwerbstätigen zwar geringer als in der Gesamtbevölkerung (75,5 %) – dennoch stellen erwerbstätige gering literalisierte Erwachsene eine zentrale Zielgruppe der Alphabetisierung und Grundbildung mit besonderem Potenzial dar. Erwerbstätige nehmen häufiger an Weiterbildungsangeboten teil als Nicht-Erwerbstätige, speziell Arbeitslose (Bilger & Strauß, 2022; Siebert, 2006) – wenngleich Grundbildung und insbesondere Alphabetisierung nur einen sehr kleinen Teil der genutzten Angebote ausmachen (Bilger & Strauß, 2019, 2022) und die Teilnahmequote mit beruflichem Qualifikationsniveau bzw. beruflicher Position steigt (Bilger & Strauß, 2022). Dies liegt unter anderem am Zugang Erwerbstätiger zur betrieblichen Weiterbildung in den Unternehmen (Bilger & Strauß, 2022; Käßlinger, 2022).

Relevant für eine erfolgreiche (Anbahnung einer) Teilnahme an Weiterbildung bzw. speziell Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten sind auch die Motivation zur Erreichung konkreter Lernziele, allgemeine Einstellungen und andere Charakteristika der potenziell Teilnehmenden. Besondere Beachtung bedürfen hierbei die Konzepte Fatalismus, Selbstwirksamkeit, Motivation und Verbindlichkeit – jeweils verbunden mit der Frage, inwiefern Erwerbstätigkeit einen Unterschied macht bzw. förderlich ist. Diese Frage soll anhand der quantitativen Befragung von 534 formal niedrig gebildeten Erwachsenen im MOVE-Projekt näher beleuchtet werden. Hierfür werden innerhalb dieser Gruppe Erwerbstätige und Nicht-Erwerbstätige anhand zentraler Variablen miteinander sowie mit einer repräsentativen Bevölkerungsstichprobe als Benchmark verglichen. Der folgende Abschnitt leitet zunächst Annahmen zu den angesprochenen Zusammenhängen her, bevor die Methodik erläutert und die Ergebnisse präsentiert werden.

2 Fatalismus, Selbstwirksamkeit, Motivation und Verbindlichkeit bei (niedrig gebildeten) Erwerbstätigen

Die psychologische Wahrnehmung der eigenen Person und Fähigkeiten sowie der aktuellen individuellen Situation können sowohl vom Grad der Literalisierung wie auch vom Status der Erwerbstätigkeit positiv beeinflusst werden. Dies veranschaulichen Vergleiche der Arbeitszufriedenheit gering und höher Literalisierter bzw. Erwerbstätiger und Nicht-Erwerbstätiger im Rahmen der LEO-Studie 2018 (Böhnke & Esche, 2023). Fraglich ist jedoch, inwiefern eher eine höhere Zufriedenheit oder eher ein Mangel an Zufriedenheit einen Ansatzpunkt für Veränderungen darstellt – basierend auf positiven Erfahrungen oder aber auf einem durch Frustration gesteigerten Antrieb.

Grundsätzlich ist anzunehmen, dass Arbeitslosigkeit das psychische Wohlbefinden negativ (auch langfristig) beeinflusst (Eberl et al., 2023). Umgekehrt betrachtet spricht dies für eine positive Wirkung von Erwerbstätigkeit auf Motivation und psychologische Selbstwahrnehmung. In diese Richtung gehen auch die Überlegungen von Gorges (2015), die die Erwartungs-Wert-Theorie von Eccles und Kollegen (genannt wird z. B. Wigfield & Eccles, 2000) auf die Teilnahme an Weiterbildungen anwendet: Die Erwartung bezieht sich dabei z. B. auf potenzielle Erfolgsaussichten. Diese sind laut Gorges (2015, mit Verweis auf Eccles & Wigfield, 1995) eng an die Erwartung an die eigene Selbstwirksamkeit geknüpft (*self-efficacy*, nach Bandura, 1997), die durch positive Erfahrungen gestärkt (vgl. hierzu auch Boeren et al., 2010) und durch Erfahrungen der Arbeitslosigkeit (z. B. im Sinne eines wahrgenommenen Kontrollverlusts oder Scheiterns, zusammenfassend: Albion et al., 2005) geschwächt werden kann. Daran anknüpfend erscheint es schlüssig, dass Arbeitslosigkeit zu einer fatalistischen Grundeinstellung (Wacker, 1978) beitragen kann – wenngleich sich dieser Zusammenhang bei Legewie (2008) nicht zeigt. Gleichwohl lassen sich aus den Überlegungen im Hinblick auf die Zielgruppe der niedrig gebildeten Erwachsenen folgende Annahmen ableiten: Es ist davon auszugehen, dass Erwerbstätige seltener eine fatalistische Grundeinstellung haben als Nicht-Erwerbstätige (*Annahme 1*), und dass sie ebenfalls eine höhere Selbstwirksamkeit aufweisen (*Annahme 2*).

Neben der Erwartung spielt auch der Wert, der einer Weiter- bzw. Grundbildungsmaßnahme zugeschrieben wird, eine entscheidende Rolle dafür, ob eine Person daran teilnimmt (Gorges, 2015). Betrachtet man hier den Wert, den Bildung insgesamt bzw. im Sinne der Selbstverwirklichung haben kann, zeigen sich bildungs- bzw. milieuspezifische Unterschiede, tendenziell zugunsten von Höhergebildeten (Barz & Tippelt, 2007; Karger et al., 2022). Dies ist zum einen ein Erklärungsansatz dafür, dass niedrig Gebildete im Vergleich weniger an Weiter- und Grundbildungsmaßnahmen teilnehmen (Bilger & Strauß, 2022; Boeren et al., 2010). Zum anderen lässt sich daraus schlussfolgern, dass insbesondere bei niedrig gebildeten (bzw. vermutlich ähnlich bei gering literalisierten) Personen weniger der Wert einer Bildungsmaßnahme, sondern eher ihr konkreter Nutzen (z. B. Beförderung, erweitertes Aufgabengebiet: extrinsische Motivation) (s. Karger et al., 2022), eine entscheidende Rolle spielt für die Entscheidung, daran teilzunehmen (Gorges, 2015). Insgesamt münden die Überlegungen in Bezug

auf die Gruppe der niedrig gebildeten Erwachsenen zum einen in der Vermutung, dass Erwerbstätige Bildung und Lernen häufiger als erstrebenswertes Ziel ansehen (*Annahme 3*) und dass sie häufiger konkrete Fähigkeiten wie z. B. Lesen und Schreiben verbessern möchten (*Annahme 4*).

Neben Motivation als notwendiger Grundlage ist ein Nutzen bzw. Erfolg einer Weiter- bzw. Grundbildungsmaßnahme nur dann zu erwarten – zumindest unter der Prämisse einer *klassischen* Kursstruktur –, wenn die teilnehmende Person das Angebot regelmäßig wahrnimmt (Kalvelage, 2019). Eine hohe Verbindlichkeit (bzw. commitment) ist damit ein wichtiger Faktor dafür, etwas Neues – in diesem Fall, Lesen und Schreiben – zu lernen (s. hierzu Carre, 2000). Vergleicht man hier die Erwerbstätigen mit den Nicht-Erwerbstätigen, ist zumindest dann mit einer höheren Verbindlichkeit der Teilnehmenden zu rechnen, wenn Kurse im Unternehmen selbst stattfinden (Kalvelage, 2019). Darüber hinaus ist anzunehmen, dass Erwerbstätige auch deshalb verbindlicher Termine einhalten, weil dies im Rahmen ihres Berufs eine notwendige Praxis darstellt. Insofern wird im Hinblick auf niedrig gebildete Erwachsene vermutet, dass Erwerbstätige im Vergleich zu Nicht-Erwerbstätigen verbindlicher sind und Verbindlichkeit eine höhere Bedeutung zuschreiben (*Annahme 5*).

3 Methode

Die Annahmen werden anhand von Ergebnissen einer quantitativen Befragung von Personen mit formal niedriger Bildung und ohne Berufsabschluss überprüft. Eine zusätzliche Kontextualisierung liefern Ergebnisse einer repräsentativen Befragung der deutschsprachigen Wohnbevölkerung ($N = 1.041$) (Details zur Methodik siehe Beitrag *MOVE – Projektschritte und Methode* in diesem Band).

3.1 Beschreibung der Stichprobe

Für die Analysen wird die Stichprobe der formal niedrig gebildeten Personen ($N = 534$) aufgeteilt in die Gruppe der Erwerbstätigen ($n = 376$) und der Nicht-Erwerbstätigen ($n = 126$; hiervon $n = 105$ arbeitslos und $n = 21$ Hausfrau bzw. Hausmann). 32 Personen lassen sich keiner der beiden Gruppen zuordnen und werden daher aus den Berechnungen ausgeschlossen. Die Stichprobe umfasst daher 502 niedrig gebildete Erwachsene.

Zwischen den Gruppen der erwerbstätigen und nicht erwerbstätigen niedrig Gebildeten zeigen sich nur wenige strukturelle Unterschiede (Tabelle 1), insbesondere hinsichtlich des Schulabschlusses, der Elternschaft und des Familienstands. Bei anderen Merkmalen gibt es deutlichere Unterschiede: In der Gruppe der Erwerbstätigen gibt es anteilig mehr Frauen (wenngleich nur annähernd signifikant), etwas mehr Personen zwischen 40 und 59 Jahren sowie erwartungsgemäß mehr Personen mit einem vergleichsweise höheren Einkommen. In Bezug auf Schwierigkeiten beim Lesen unterscheiden sich die beiden Gruppen jedoch kaum voneinander – der Anteil ist bei den Erwerbstätigen mit 42 Prozent sogar etwas höher als bei den Nicht-Erwerbstätigen.

Tabelle 1: Merkmale der erwerbstätigen und nicht erwerbstätigen niedrig Gebildeten

	Erwerbstätige (n = 376)	Nicht- Erwerbstätige (n = 126)	Alle niedrig Gebildeten (n = 502)	Teststatistik
<i>Geschlecht (in %)</i>				
Männer	47,6	56,3	49,8	$\chi^2 = 2,89(1)$, $p = 0,09$ $V = 0,076$
Frauen	52,4	43,7	50,2	
<i>Alter* (in %)</i>				
Unter 20 Jahre	5,3	13,5	7,4	$\chi^2 = 12,25(5)$, $p = 0,03$ $V = 0,156$
20–29 Jahre	22,1	19,0	21,3	
30–39 Jahre	18,4	21,4	19,1	
40–49 Jahre	21,5	15,9	20,1	
50–59 Jahre	23,7	19,0	22,5	
60–64 Jahre	9,0	11,1	9,6	
<i>Schulabschluss (in %)</i>				
Ohne Schulabschluss	31,1	30,2	30,9	$\chi^2 = 0,04(1)$, $p = 0,84$ $V = 0,009$
Mit Hauptschulabschluss	68,9	69,8	69,1	
<i>Haushaltsnettoeinkommen** (in %)</i>				
Unter 1500 Euro	26,3	41,3	30,1	$\chi^2 = 13,16(3)$, $p < 0,01$ $V = 0,162$
1500 bis unter 3000 Euro	46,8	42,1	45,6	
3000 Euro und mehr	21,8	11,1	19,1	
Keine Angabe	5,1	5,6	5,2	
<i>Familienstand (in %)</i>				
Verheiratet – zusammenlebend	38,8	35,7	38,0	$\chi^2 = 0,56(4)$, $p = 0,97$ $V = 0,033$
Verheiratet – getrennt lebend	1,1	0,8	1,0	
Ledig	46,0	49,2	46,8	
Verwitwet	2,7	2,4	2,6	
Geschieden	11,4	11,9	11,6	
<i>Elternschaft (in %)</i>				
Kinderlos oder Kinder über 18	68,9	71,4	69,5	$\chi^2 = 0,29(1)$, $p = 0,59$ $V = 0,024$
Eltern mit Kindern unter 18	31,1	28,6	30,5	

(Fortsetzung Tabelle 1)

	Erwerbstätige (n = 376)	Nicht- Erwerbstätige (n = 126)	Alle niedrig Gebildeten (n = 502)	Teststatistik
<i>Haushaltssituation (in %)</i>				
Alleinlebend	24,5	31,0	26,1	$\chi^2 = 2,06(1)$,
Zusammenlebend	75,5	69,0	73,9	$p = 0,15$ $V = 0,064$
<i>Leseschwierigkeiten (in %)</i>				
Schwierigkeiten beim Lesen	42,3	38,9	41,4	$\chi^2 = 0,53(2)$,
Keine Schwierigkeiten beim Lesen	57,2	60,3	58,0	$p = 0,77$
Keine Angabe	0,5	0,8	0,6	$V = 0,033$

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

3.2 Messung der abhängigen Variablen und analytisches Vorgehen

Die betrachteten Konzepte (Fatalismus, Selbstwirksamkeit, Motivation, Verbindlichkeit) wurden in der Befragung mithilfe verschiedener Fragen und Fragenmodelle gemessen, wobei die Messung insbesondere anhand der Zustimmung zu verschiedenen Aussagen erfolgte (Einzelheiten und Frageformulierungen im jeweiligen Abschnitt des Ergebnisteils). In der Analyse wurden die Antworten der Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen systematisch miteinander verglichen – anhand von Häufigkeitsverteilungen (χ^2 -Tests) oder (bei mehrstufigen Skalen) anhand von Mittelwerten (t-Tests). Für die Prüfung signifikanter Unterschiede einzelner Antworten (Paarvergleiche) wurde die Bonferroni-Korrektur¹ angewandt (vgl. Dutz & Hartig, 2020). Zur besseren Einordnung wurden die Werte der niedrig gebildeten Befragten zusätzlich mit denen der Gesamtbevölkerung verglichen. In zwei Fällen (Selbstwirksamkeit, Einstellung zu Verbindlichkeit) wurde ein Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit zudem mithilfe von multiplen Regressionen spezifiziert.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die in Abschnitt 2 formulierten Annahmen nacheinander geprüft.

1 Bei Fragen mit mehreren Antwortmöglichkeiten wurden die Antwortkategorien jeweils in binäre Variablen umcodiert. Bei der Ermittlung der Signifikanz der Paarvergleiche wurde die Bonferroni-Korrektur angewandt. Dies ist notwendig, da die einzelnen Tests (jeweils zu einer Antwortkategorie) voneinander abhängig sind. Dies kann zur Kumulation des Alphafehlers führen. Bei der Bonferroni-Korrektur wird das zu erreichende Signifikanzniveau daher durch die Anzahl der durchgeführten Tests, d. h. durch die Anzahl der Antwortkategorien geteilt. Wird dieser p-Wert nun unterschritten, ist von einem signifikanten Unterschied zwischen Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen im Hinblick auf die jeweilige Antwortkategorie auszugehen.

4.1 Fatalismus

In der Gesamtbevölkerung stimmt ein gutes Viertel der Aussage zu, dass man, auch wenn man sich anstrengt, die eigene Situation in der Gesellschaft nicht verändern kann (27%). In der Gruppe der formal niedrig Gebildeten teilen deutlich mehr Befragte diese Sichtweise. Innerhalb dieser Gruppe gibt es jedoch einen deutlichen und auch statistisch signifikanten Unterschied (Tabelle 2): Unter den Erwerbstätigen zeigt etwas weniger als die Hälfte eine fatalistische Grundhaltung (48%), bei den Nicht-Erwerbstätigen sind es 61 Prozent. Die Ergebnisse stützen die erste Annahme. Der hohe Anteil der Nicht-Erwerbstätigen mit fatalistischen Sichtweisen lässt erwarten, dass dort besonders hohe Barrieren bestehen, die eine Ansprache und Motivation zur Teilnahme an Lernangeboten erschweren.

Tabelle 2: Fatalistische Sichtweisen bei Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen

Frage: „Zwei Männer/Frauen unterhalten sich über das Leben. Der/Die Erste sagt: ‚Jeder hat sein Schicksal selbst in der Hand. Wer sich wirklich anstrengt, kann es auch zu etwas bringen.‘ Der/Die Zweite sagt: ‚Tatsächlich ist es so, dass die einen oben sind, und die anderen sind unten und kommen bei den heutigen Verhältnissen auch nicht hoch, so sehr sie sich auch anstrengen.‘ Was würden Sie persönlich sagen: Wer von beiden hat eher recht – der/die Erste oder der/die Zweite?“				
Formal niedrig Gebildete (n = 502)				
	Erwerbstätige (n = 376)	Nicht- Erwerbstätige (n = 126)	Signifikanz Paarvergleich (p < 0,05)	Gesamt- bevölkerung (N = 1.041)
Anteil in %				
Fatalistische Sichtweise	47,6	61,1	sig.	26,8
Keine fatalistische Sichtweise	35,4	22,2	sig.	52,9
Unentschieden	17,0	16,7	n. s.	20,3

Der Zusammenhang zwischen der fatalistischen Sichtweise und dem Erwerbsstatus ist statistisch signifikant ($\chi^2 = 8,47(2)$, $p = 0,01$, $V = 0,130$). | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

4.2 Selbstwirksamkeit

Die Selbstwirksamkeit wurde über die Zustimmung zu drei Aussagen anhand einer fünfstufigen Skala („gar nicht“ bis „voll und ganz“) erfasst. Zur besseren Interpretierbarkeit wurde diese Skala in einen Wertebereich von 0 („gar nicht“ zutreffend) bis 1 („voll und ganz“ zutreffend) umgewandelt. Die Ergebnisse (Tabelle 3) bestätigen die oben formulierten Erwartungen (Annahme 2): Die Erwerbstätigen stimmen allen drei Aussagen im Durchschnitt signifikant stärker zu als die Nicht-Erwerbstätigen und zeigen damit ein höheres Maß an Selbstwirksamkeit und Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten. Dabei liegen beide Gruppen jedoch in ihrer Zustimmung jeweils deutlich unter dem Durchschnitt der Gesamtbevölkerung.

Tabelle 3: Selbstwirksamkeit bei Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen

Frage: „Ich lese Ihnen nun verschiedene Aussagen vor. Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese Aussage auf Sie zutrifft. Trifft diese Aussage voll und ganz auf Sie zu, oder ziemlich, oder etwas, oder wenig, oder gar nicht?“				
Mittelwert (Wertebereich: 0–1)	Formal niedrig Gebildete (n = 502)			Gesamtbevölkerung (N = 1.041)
	Erwerbstätige (n = 376)	Nicht-Erwerbstätige (n = 126)	Teststatistik	
„In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen.“	0,73	0,67	$T = 2,35(201,4)$ $p = 0,02$	0,80
„Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern.“	0,69	0,61	$T = 3,32(196,1)$ $p < 0,01$	0,76
„Auch anstrengende und komplizierte Aufgaben kann ich in der Regel gut lösen.“	0,61	0,52	$T = 3,57(500)$ $p < 0,01$	0,72

Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Doch inwiefern lassen sich die beobachteten Unterschiede auf den Faktor der Erwerbstätigkeit zurückführen? Oder sind sie eher ein Ergebnis der unterschiedlichen Zusammensetzung der beiden Gruppen, z. B. im Hinblick auf das Alter oder das Haushaltseinkommen? Um diese Frage näher zu beleuchten, wurde mithilfe einer multiplen Regression der Zusammenhang verschiedener unabhängiger Variablen mit der Selbstwirksamkeit berechnet. Hierdurch zeigt sich der isolierte Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Erwerbstätigkeit – auch unter Beachtung anderer Variablen. Selbstwirksamkeit als abhängige Variable wurde dabei als additiver Gesamtindex² der Zustimmung zu den drei Aussagen berechnet. Der Wertebereich des Indizes liegt somit zwischen 0 (Person stimmt keiner der drei Aussagen zu) bis 3 (Person stimmt allen drei Aussagen voll und ganz zu).

Tabelle 4 zeigt, dass die Selbstwirksamkeit der formal niedrig Gebildeten signifikant positiv mit dem Haushaltsnettoeinkommen und der Elternschaft minderjähriger Kinder zusammenhängt.³ Eine geringere Selbstwirksamkeit weisen Frauen sowie Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen auf. Bei Erwerbstätigkeit zeigt sich – auch bei Beachtung der genannten Variablen – ein signifikant positiver Zusammenhang, was Annahme 2 bestätigt.

2 Der Gesamtindex hat eine hohe interne Konsistenz (Cronbach's $\alpha = 0,85$). Die interne Konsistenz (mit einem Wertebereich von -1 bis 1) berechnet sich aus der Korrelation der in den Index eingeschlossenen Variablen untereinander und ist ein Maß dafür, inwiefern diese Variablen dasselbe Konstrukt messen.

3 Um die Variablen trotz unterschiedlicher Messeinheiten und Skalierung miteinander in Bezug setzen und untereinander (z. B. hinsichtlich der Stärke des Zusammenhangs) vergleichen zu können, werden die standardisierten Regressionskoeffizienten (β) für die Interpretation herangezogen. Diese geben an, um wie viele Standardabweichungen sich die abhängige Variable (hier: Index Selbstwirksamkeit) verändert, wenn sich die unabhängige Variable (z. B. Alter oder Schulabschluss) um eine Standardabweichung verändert.

Tabelle 4: Zusammenhang von Merkmalen formal niedrig Gebildeter mit Selbstwirksamkeit

	<i>b</i> (SE)	β
(Konstante)	1,73 (0,11)	
Geschlecht, dichotom (Basis: Männer)	–0,31 (0,05)	–0,27**
Schulabschluss, dichotom (Basis: kein Abschluss)	0,03 (0,06)	0,03
Monatliches Nettohaushaltseinkommen, kategorisiert (Skala: 0–15) (Basis: unter 500 Euro)	0,03 (0,01)	0,14*
Alter in Jahren	< 0,01 (< 0,01)	0,08
Allein vs. Zusammenlebend, dichotom (Basis: allein)	–0,04 (0,08)	–0,03
Elternschaft, dichotom (Basis: Kinderlose / Kinder über 18)	0,17 (0,06)	0,14**
Schwierigkeiten beim Lesen, dichotom (Basis: keine)	–0,25 (0,05)	–0,21**
Erwerbstatus, dichotom (Basis: nicht erwerbstätig)	0,18 (0,06)	0,14**

R^2 (korr.) = 0,15; Änderung in $F = 11,58(8/465)$; $p < 0,01$

SE: Standardfehler; *b*: Nichtstandard. Regressionskoeffizient; β : Standard. Regressionskoeffizient; * $p < 0,05$;

** $p < 0,01$ | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

4.3 Motivation

Im Hinblick auf Motivation werden zunächst allgemeine Ziele betrachtet (Tabelle 5). Diese halten die Erwerbstätigen fast durchgängig häufiger für besonders wichtig als die Nicht-Erwerbstätigen. Bei der Bedeutung von sozialem Aufstieg ist der Anteil bei den Erwerbstätigen (22 %) sogar leicht höher als der der Gesamtbevölkerung (21 %) – und deutlich höher im Vergleich zu den Nicht-Erwerbstätigen (14 %). Dies passt zu dem Befund, dass Erwerbstätige eine geringere Tendenz zu fatalistischen Sichtweisen zeigen. Eine (abstrakt formuliert) „gute, vielseitige Bildung“ ist zwar für Erwerbstätige mit 23 Prozent auch signifikant häufiger etwas, das sie im Leben erstrebenswert finden als Nicht-Erwerbstätige (15 %). Die Zustimmung liegt aber auch in dieser Gruppe weit unter dem Bevölkerungsdurchschnitt (60 %). Betrachtet man die weniger abstrakten Formulierungen zu Zielen, die Lernen implizieren, zeigt sich, dass Erwerbstätige signifikant häufiger offen dafür sind, im Leben immer neue Erfahrungen zu machen und immer Neues zu lernen als Nicht-Erwerbstätige. Damit bestätigen die Ergebnisse auch die dritte Annahme.

Tabelle 5: Allgemeine Ziele von Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen

Frage: „Hier auf dieser Liste steht einiges, was man im Leben wichtig und erstrebenswert finden kann. Könnten Sie mir bitte alles angeben, was Sie für ganz besonders wichtig halten?“				
Anteil genannt (in %)	Formal niedrig Gebildete (n = 502)			Gesamtbevölkerung (N = 1.041)
	Erwerbstätige (n = 376)	Nicht-Erwerbstätige (n = 126)	Teststatistik	
„Ein unabhängiges Leben führen können“	63,0	57,1	$\chi^2 = 1,38(1)$, $p = 0,24$, $V = 0,052$	70,6
„Einen guten Beruf haben“	41,8	37,3	$\chi^2 = 0,78(1)$, $p = 0,38$, $V = 0,039$	63,2
„Immer Neues lernen“	36,7	23,0	$\chi^2 = 7,96(1)$, $p < 0,01$, $V = 0,126$	47,9
„Hohes Einkommen, Wohlstand“	35,6	39,7	$\chi^2 = 0,67(1)$, $p = 0,42$, $V = 0,036$	37,5
„Immer neue Erfahrungen machen“	30,9	21,4	$\chi^2 = 4,11(1)$, $p = 0,04$, $V = 0,091$	40,1
„Gute, vielseitige Bildung“	23,4	15,1	$\chi^2 = 3,90(1)$, $p < 0,05$, $V = 0,088$	60,0
„Sozialer Aufstieg, mehr erreichen als die eigenen Eltern“	21,8	13,5	$\chi^2 = 4,12(1)$, $p = 0,04$, $V = 0,091$	20,8

Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Die Offenheit für Lernprozesse ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, Erwachsene mit Grundbildungsbedarf für eine Teilnahme an Angeboten zu motivieren. Die bisherige Analyse legt nahe, dass formal niedrig gebildete Erwachsene kaum über abstrakte Bildungsideale zu gewinnen sind, aber mit einiger Wahrscheinlichkeit Interesse für alltags- und lebensweltbezogene Inhalte entwickeln können. Deshalb wird im nächsten Schritt betrachtet, welche konkreten Fähigkeiten formal niedrig gebildete Erwerbstätige und Nicht-Erwerbstätige gerne verbessern möchten.

Die Ergebnisse (Tabelle 6) zeigen, dass sich Erwerbstätige bei den meisten abgefragten Fähigkeiten (teilweise auch signifikant) häufiger als Nicht-Erwerbstätige vor-

stellen können, ihre eigene Kompetenz zu verbessern – was Annahme 4 weitgehend bestätigt. Besonders deutlich sind die Unterschiede bei Fremdsprachen und beim Schreiben. In beiden Fällen handelt es sich um Fähigkeiten, die in beruflichen Kontexten der Befragten vermutlich häufiger eine Rolle spielen als im privaten Lebensumfeld. Auch im Lesen würden sich anteilig mehr Erwerbstätige (21%) gern verbessern als Nicht-Erwerbstätige (15%) – wenngleich der Unterschied statistisch nicht signifikant ist. Beim „Umgang mit Geräten“ geben in beiden Gruppen 44 Prozent an, diese Fähigkeit verbessern zu wollen. Sie sollte für die thematische Planung von Grundbildungsangeboten besondere Berücksichtigung finden.

Tabelle 6: Fähigkeiten, die formal niedrig gebildete Erwachsene verbessern möchten

Frage: „Hier auf den Karten sind einige Dinge aufgeschrieben, die man lernen oder in denen man sich verbessern kann. Ist darunter etwas, das Sie persönlich lernen oder besser können wollen? Bitte legen Sie die entsprechenden Karten heraus.“			
Anteil genannt (in %)	Formal niedrig Gebildete (n = 502)		
	Erwerbstätige (n = 376)	Nicht- Erwerbstätige (n = 126)	Teststatistik
„Mit Geräten wie Computer, Smartphone, Tablet umgehen“	43,6	43,7	$\chi^2 = 0,00(1)$, $p > 0,99$, $V < 0,001$
„Sich gut ausdrücken können“	40,4	31,7	$\chi^2 = 3,01(1)$, $p = 0,08$, $V = 0,077$
„Fremdsprachen“	36,2	21,4	$\chi^2 = 9,35(1)$, $p < 0,01$, $V = 0,136$
„Mit Geld umgehen“	31,4	33,3	$\chi^2 = 0,17(1)$, $p = 0,68$, $V = 0,018$
„Sich gesundheitsbewusst verhalten“	29,5	20,6	$\chi^2 = 3,76(1)$, $p = 0,05$, $V = 0,086$
„Schreiben“	26,3	15,1	$\chi^2 = 6,64(1)$, $p = 0,01$, $V = 0,115$
„Rechnen“	25,8	23,0	$\chi^2 = 0,39(1)$, $p = 0,53$, $V = 0,028$
„Lesen“	20,5	15,1	$\chi^2 = 1,78(1)$, $p = 0,18$, $V = 0,060$
„Mit anderen ins Gespräch kommen“	13,6	12,7	$\chi^2 = 0,06(1)$, $p = 0,81$, $V = 0,011$

4.4 Verbindlichkeit

Eine erfolgreiche Teilnahme an Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten ist nur dann wahrscheinlich, wenn sie über eine gewisse Dauer regelmäßig, also verbindlich, erfolgt. Der folgende Abschnitt betrachtet daher die Bedeutung von Verbindlichkeit.

In der Gesamtbevölkerung hat ein gutes Viertel der Befragten in den zwölf Monaten vor dem Interview mindestens einmal einen Termin oder eine Verabredung nicht eingehalten, ohne abzusagen.⁴ Die formal niedrig Gebildeten geben dies deutlich häufiger an (Tabelle 7). Dabei liegt der Anteil der Nicht-Erwerbstätigen mit etwas mehr als zwei Drittel deutlich über dem der Erwerbstätigen, unter denen gut die Hälfte im zurückliegenden Jahr Vereinbarungen mindestens einmal nicht wahrgenommen hat. Dies bestätigt Annahme 5.

Tabelle 7: Häufigkeit innerhalb des Vorjahres, Terminen ohne Absage fernzubleiben

Frage: „Ist es im letzten Jahr einmal vorgekommen oder mehrmals vorgekommen, dass Sie – ohne abzusagen – nicht zu einem Termin bzw. einer Verabredung gegangen sind, oder ist das im letzten Jahr nicht vorgekommen? Gemeint ist hier nicht, dass Sie den Termin einfach vergessen haben.“				
Anteil in %	Formal niedrig Gebildete (n = 502)			Gesamtbevölkerung (N = 1.041)
	Erwerbstätige (n = 376)	Nicht-Erwerbstätige (n = 126)	Signifikanz Paarvergleich (p < 0,05)	
„Nicht vorgekommen“	39,6	23,0	sig.	66,1
„Einmal vorgekommen“	22,3	16,7	n. s.	13,5
„Mehrmals vorgekommen“	29,5	51,6	sig.	14,1
„Keine Angabe, weiß nicht mehr“	8,5	8,7	n. s.	6,3

$\chi^2 = 21,91(3)$, $p < 0,01$, $V = 0,209$ | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Es stellt sich die Frage, ob dieser Befund auch das Ergebnis einer unterschiedlichen Einstellung zur Verbindlichkeit als Wert an sich darstellt. Dies wurde mit sechs Aussagen gemessen. Tabelle 8 zeigt bei fünf Aussagen eine statistisch signifikant häufigere Befürwortung von Verbindlichkeit bei Erwerbstätigen, was Annahme 5 bestätigt.

4 Da die Frage summarisch alle Typen von Vereinbarungen beinhaltet, scheint dieser Wert realistisch bis eher gering. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Untersuchung im Frühjahr 2022 durchgeführt wurde und der betrachtete Zeitraum Phasen beinhaltet, in denen Verabredungen und persönliche Termine aufgrund der Pandemiemaßnahmen nur sehr eingeschränkt möglich waren.

Tabelle 8: Allgemeine Einstellungen zur Verbindlichkeit

Frage: „Ich lese Ihnen jetzt verschiedene Aussagen vor, und Sie sagen mir bitte jeweils, ob Sie das auch so sehen oder nicht so sehen.“				
Anteil der Meinung „sehe das auch so“ (in %)	Formal niedrig Gebildete (n = 502)			Gesamtbevölkerung (N = 1.041)
	Erwerbstätige (n = 376)	Nicht-Erwerbstätige (n = 126)	Signifikanz Paarvergleich (p < 0,05)	
„Wenn es bei dem Termin um Personen geht, die mir wichtig sind, gehe ich auf jeden Fall hin.“	88,6	89,7	n. s.	91,4
„Ich erwarte von anderen, dass sie mir Bescheid geben, wenn sie nicht zu einer Verabredung kommen können.“	78,5	66,7	sig.	90,6
„Wenn ich ohne Absage nicht zu einem Termin gehe, habe ich ein schlechtes Gewissen.“	64,9	41,3	sig.	79,0
„Es kommt für mich nicht in Frage, einfach nicht zu einem Termin zu gehen.“	45,2	26,2	sig.	67,9
„Jeder lässt doch mal einen Termin sausen, ohne abzusagen.“	52,7	65,9	sig.	33,5
„Wenn das Absagen eines Termins kompliziert ist oder die Person schwer zu erreichen ist, ist es in Ordnung, wenn man einfach nicht kommt.“	31,1	50,0	sig.	26,0

Termin sausen lassen: $\chi^2 = 12,95(2)$, $p < 0,01$, $V = 0,161$; Schlechtes Gewissen: $\chi^2 = 22,62(2)$, $p < 0,01$, $V = 0,212$; Kommt nicht in Frage: $\chi^2 = 14,19(2)$, $p < 0,01$, $V = 0,168$; Bescheid geben: $\chi^2 = 7,11(2)$, $p = 0,03$, $V = 0,119$; Person wichtig: $\chi^2 = 1,57(2)$, $p = 0,46$, $V = 0,056$; Absagen kompliziert: $\chi^2 = 15,95(2)$, $p < 0,01$, $V = 0,178$ | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Im letzten Schritt soll für die Einstellung zur Verbindlichkeit mithilfe einer multiplen Regression geprüft werden, wie sich der von Einflüssen anderer Merkmale isolierte Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit und Verbindlichkeit für formal niedrig Gebildete darstellt. Für die Regressionsmodelle wurde die abhängige Variable (Einstellung zur Verbindlichkeit) als additiver Index aus fünf Aussagen⁵ berechnet (Zustimmung zu Aussagen, die Verbindlichkeit postulieren, und Ablehnung von Aussagen, die Unverbindlichkeit rechtfertigen), sodass sich für jede befragte Person ein Wert zwischen 0 (keine Bedeutung von Verbindlichkeit) und 5 (hohe Bedeutung von Verbindlichkeit) ergibt.

5 Die im Vergleich geringe Korrelation der Antworten zur Aussage „Wenn es bei dem Termin um Personen geht, die mir wichtig sind, gehe ich auf jeden Fall hin“ mit den Antworten zu den anderen fünf Aussagen legt nahe, dass hiermit ein leicht abweichendes Konstrukt gemessen wird. Zur Erhöhung der internen Konsistenz wurde diese deshalb aus dem Index ausgeschlossen (interne Konsistenz nach Ausschluss: Cronbach's $\alpha = 0,81$).

Die Ergebnisse in Tabelle 9 zeigen, dass Ältere Verbindlichkeit für signifikant wichtiger halten als jüngere Personen. Dagegen stimmen Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen der Bedeutung von Verbindlichkeit signifikant weniger zu. Erwerbstätige zeigen eine signifikant höhere zustimmende Einstellung zur Verbindlichkeit, was Annahme 5 bestätigt.

Tabelle 9: Zusammenhang von Merkmalen formal niedrig Gebildeter mit Verbindlichkeit

	Index Einstellung allgemein	
	<i>b</i> (SE)	β
(Konstante)	1,06 (0,30)	
Geschlecht, dichotom (Basis: Männer)	0,29 (0,14)	0,09*
Schulabschluss, dichotom (Basis: kein Abschluss)	0,10 (0,15)	0,03
Monatliches Nettohaushaltseinkommen, kategorisiert (Skala: 0–15) (Basis: unter 500 Euro)	0,06 (0,03)	0,11
Alter in Jahren	0,02 (0,01)	0,20**
Allein vs. Zusammenlebend, dichotom (Basis: allein)	0,11 (0,21)	0,03
Elternschaft, dichotom (Basis: Kinderlose/Kinder über 18)	0,23 (0,15)	0,07
Schwierigkeiten beim Lesen (Basis: keine)	–0,46 (0,14)	–0,15**
Erwerbsstatus, dichotom (Basis: nicht erwerbstätig)	0,57 (0,16)	0,16**

R^2 (korr.) = 0,14; Änderung in $F(8/465) = 10,63$; $p < 0,01$

SE: Standardfehler; *b*: Nichtstandard. Regressionskoeffizient; β : Standard. Regressionskoeffizient;

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

5 Diskussion der Befunde und Ausblick

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags war der Befund, dass viele gering Literalisierte erwerbstätig sind – und die daran anschließende Frage, wie gut sich diese Personengruppe im Hinblick auf Weiterbildungs- bzw. speziell Grundbildungsangebote adressieren lässt. Das Augenmerk in diesem Kapitel liegt hierbei auf Fatalismus, Selbstwirksamkeit, Motivation und Verbindlichkeit – Aspekte, die für die Initiierung und Regelmäßigkeit der Teilnahme entscheidend sind.

Die Ergebnisse bestätigen in Bezug auf die Gruppe der formal niedrig gebildeten Personen weitgehend die Annahmen eines größeren Potentials bei Erwerbstätigen im Vergleich zu Nicht-Erwerbstätigen. Erwerbstätige haben eine positivere Selbstwahrnehmung und glauben häufiger daran, durch Leistung (sozial) aufzusteigen (Annahmen 1, 2) – wenngleich auch sie, gemessen am Bevölkerungsdurchschnitt, häufig fatalistisch in der Wahrnehmung ihrer Zukunftschancen sind. Insbesondere formal niedrig gebildete Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen zeigen eine geringere Selbstwirksamkeit als solche, die keine Probleme beim Lesen haben. Dies passt zu den Befunden aus der LEO-Studie 2018, wonach gering Literalisierte im Vergleich zu höher Literalisierten Erwerbstätigen ihr berufliches Fortkommen und ihr Gehalt weniger häufig als angemessen empfinden bzw. deutlich weniger häufig in ihrem Wunschberuf arbeiten (Böhnke & Esche, 2023). Erwerbstätigkeit bietet somit einen Ansatzpunkt, um niedrig Gebildete bzw. gering Literalisierte zu Grundbildungsmaßnahmen zu motivieren. Zudem zeigen die Analysen auch, dass Erwerbstätige allgemeinen Zielen wie „gute Bildung“ (Annahme 3) und konkreten Lernzielen wie der Verbesserung von insbesondere Schreibkompetenzen (Annahme 4) häufiger zustimmen als Nicht-Erwerbstätige. Dennoch spielt auch bei ihnen „Bildung“ als abstrakter Wert im Vergleich zur Gesamtbevölkerung eine deutlich weniger wichtige Rolle. Dies spricht gegen eine Strategie, Erwachsene mit Grundbildungsbedarf über „Lernen“ und „Bildung“ an sich anzusprechen und zu motivieren. Wichtiger scheint es, Grund- und Weiterbildungsmaßnahmen anhand des konkreten Nutzens – in diesem Fall die bessere Erfüllung beruflicher Aufgaben und der berufliche Aufstieg – attraktiv zu machen. Zuletzt zeigt der Vergleich, dass formal niedrig gebildete Erwerbstätige Termine deutlich öfter verbindlich wahrnehmen und Verbindlichkeit auch einen deutlich höheren Wert beimessen (Annahme 5) als Nicht-Erwerbstätige – wenngleich sie trotz allem deutlich hinter dem Bevölkerungsdurchschnitt zurückbleiben.

Die Befunde sprechen insgesamt dafür, dass die Ausgangslage zur Lernmotivation formal niedrig gebildeter Bevölkerungsgruppen bei Erwerbstätigen deutlich besser ist als bei Nicht-Erwerbstätigen. Doch auch angesichts einer höheren Bereitschaft und Motivation zur Veränderung bleibt es wichtig, die Angebote so zu gestalten, dass sie sich gut in die Lebenswelt der Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf einfügen. Insbesondere der zeitliche Aspekt ist bei Erwerbstätigen, die durch ihren Beruf ohnehin weniger Zeit für Freizeitaktivitäten oder familiäre Verpflichtungen haben, von besonderer Bedeutung (vgl. auch Ehmig et al., 2015). Kurse, die vor bzw. nach der Arbeit oder weit vom Arbeits- bzw. Wohnort entfernt stattfinden, finden vermutlich deutlich weniger Akzeptanz als Angebote, die in den betrieblichen Alltag integriert sind. Dies bestätigen auch neuere Überlegungen zur bzw. Erfahrungen mit arbeitsplatzorientierter Grundbildung (z. B. Dehnbostel, 2023) – ein Konzept, das bereits im Rahmen der Nationalen Strategie und aktuell auch verstärkt durch die AlphaDekade gefördert wird. Wichtig sind hierbei Ansprechpersonen im Betrieb bzw. eine betriebliche Lernbegleitung im Sinne eines Mentorings (Dehnbostel, 2023). Ist diese vorhanden, bieten sich auch möglicherweise sogenannte Blended-Learning-Ansätze an (Kremers, 2020).

Während es bei Erwerbstätigen darum geht, das vorhandene Potenzial bestmöglich zu nutzen und zu aktivieren, machen die Ergebnisse auch deutlich, wie schwierig die nicht erwerbstätigen niedrig Gebildeten zu erreichen sind – in zeitlicher und räumlicher, aber auch sozial- und motivationspsychologischer Hinsicht. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine aktuelle Studie im Auftrag von Joblinge (2023), die junge Menschen ohne Berufsausbildung in den Blick nimmt. Die Untersuchung zeigt, dass diese Gruppe sehr schwer erreichbar ist, sich teilweise abhängig fühlt und mehr oder weniger in ihrer eigenen sozialen Blase bzw. ihrem Kokon lebt. Die starke Verankerung formal niedrig gebildeter Bevölkerungsgruppen im *Kokon* (vgl. auch Riekmann et al., 2016: „mitwissendes Umfeld“) stellt ebenfalls einen zentralen Befund des MOVE-Projekts dar: Die enge Verbindung zum sozialen Umfeld schützt und unterstützt die Personen in vielen Lebenslagen. Dies führt zwar subjektiv zu einer höheren Lebensqualität, aber auch dazu, dass fehlende Kompetenzen, z. B. im Lesen und Schreiben, durch die Unterstützung kompensiert werden. Dadurch verringert sich die wahrgenommene Notwendigkeit, diese Fähigkeiten zu erlernen bzw. zu verbessern. Dieses Phänomen zeigt sich jedoch nicht nur bei Nicht-Erwerbstätigen. Auch Beschäftigte, die häufig un- und angelernte Tätigkeiten ausüben, werden in ihrem beruflichen *Kokon* auf eine Weise unterstützt, die Lernmotivation nicht fördert, z. B. indem sie nur solche Tätigkeiten ausüben, bei denen sie nicht lesen oder schreiben müssen (Ehmig et al., 2015). Somit ist es sowohl im Hinblick auf Erwerbstätige wie Nicht-Erwerbstätige zentral, das jeweilige Lebens- bzw. Arbeitsumfeld als kooperatives sowie förderndes und forderndes Element in Weiter- und Grundbildungsmaßnahmen einzubeziehen.

Literaturverzeichnis

- Albion, M. J., Fernie, K. M., & Burton, L. J. (2005). Individual differences in age and self-efficacy in the unemployed. *Australian Journal of Psychology*, 57(1), 11–19. <https://doi.org/10.1080/00049530412331283417>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barz, H., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland – Praxishandbuch Milieumarketing* (2. Aufl.). W. Bertelsmann Verlag.
- Bilger, F., & Strauß, A. (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018: Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Bilger, F., & Strauß, A. (2022). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020: Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht* (2. Aufl.). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45–61.

- Böhnke, P., & Esche, F. (2023). Hauptsache erwerbstätig? Arbeitszufriedenheit gering literalisierter Erwachsener. In A. Grotlüschen, K. Buddeberg & H. Solga (Hrsg.), *Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter* (S. 179–211). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38873-7_8.
- Carre, P. (2000). *Motivation in adult education: From engagement to performance* [Konferenzbeitrag, Proceedings]. Adult Education Research Conference, Vancouver, Kanada. <https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/14>.
- Dehnbostel, P. (2023). Verankerung der Grundbildung in der betrieblichen Weiterbildung. In M. Nanz & H. Kruse (Hrsg.), *Jetzt handeln! Zukunftsperspektiven für die arbeitsorientierte Grundbildung* (S. 7–14). Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg DGB/VHS e.V.
- Dutz, G., & Hartig, J. (2020). Skalierung und Verlinkung der LEO-Studie 2018. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität* (S. 65–77). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004740w>.
- Eberl, A., Collischon, M., & Wolbring, T. (2023). Subjective well-being scarring through unemployment: New evidence from a long-running panel, *Social Forces*, 101(3), 1485–1518. <https://doi.org/10.1093/sf/soac022>.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215–225.
- Ehmig, S. C., Heymann, L., & Seelmann, C. (2015). *Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale*. Stiftung Lesen.
- Gorges, J. (2015). Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen? Ein erwartungs-wert-theoretischer Blick auf die Motivation erwachsener Lerner. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 9–28. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0598-y>.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004740w>.
- Joblinge (2023, 25. Oktober). *Jugend im Standby – Was braucht sie für den Schritt in eine Ausbildung? Qualitative Studienergebnisse zu den Lebenswelten und zur Erreichbarkeit junger Menschen ohne Berufsausbildung*. Frankfurt am Main. https://www.joblinge.de/fileadmin/user_upload/Expertise/2023-10-25_JOBLINGE_Studie_Jugend_im_Standby_1.4.pdf.
- Kalvelage, G. (2019). *Evaluationsbericht: ESF-Programm Alphabetisierung und Grundbildung*. Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik. https://www.esf-bw.de/esf/fileadmin/user_upload/Evaluationsbericht_A5.1_Alphabetisierung-Grundbildung_01-2019.pdf.
- Käpplinger, B. (2022). Teilnehmende und Teilnahme in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prokchnow, & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung* (S. 957–977). Springer.

- Karger, T., Kalenda, J., Kalenda, S., & Kroutilová Nováková, R. (2022). Legitimation of non-participation in adult education and training: The situational logic of decision-making. *International Journal of Lifelong Education*, 41(3), 277–293. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2057606>.
- Kremers, C. (2020). Arbeitsplatzorientierte Grundbildung als Baustein betrieblicher Weiterbildung. In H. Kruse & B. Schulz (Hrsg.), *Zukunft des Lernens in der arbeitsorientierten Grundbildung* (S. 106–111). Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg DGB/VHS e.V.
- Legewie, J. (2008). Zum Einfluss regionaler Arbeitslosigkeit auf Einstellungen zur sozialen Gerechtigkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 60(2), 286–313. <https://doi.org/10.1007/s11577-008-0017-6>.
- Riekmann, W., Buddeberg, K., & Grotlischen, A. (Hrsg.) (2016). *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen: Ergebnisse aus der Umfeldstudie*. Waxmann.
- Siebert, H. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/42/0019w>.
- Wacker, A. (Hrsg.) (1978). *Vom Schock zum Fatalismus? Soziale und psychische Auswirkungen der Arbeitslosigkeit*. Campus.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Merkmale der erwerbstätigen und nicht erwerbstätigen niedrig Gebildeten	118
Tab. 2	Fatalistische Sichtweisen bei Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen	120
Tab. 3	Selbstwirksamkeit bei Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen	121
Tab. 4	Zusammenhang von Merkmalen formal niedrig Gebildeter mit Selbstwirksamkeit	122
Tab. 5	Allgemeine Ziele von Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen	123
Tab. 6	Fähigkeiten, die formal niedrig gebildete Erwachsene verbessern möchten	124
Tab. 7	Häufigkeit innerhalb des Vorjahres, Terminen ohne Absage fernzubleiben	125
Tab. 8	Allgemeine Einstellungen zur Verbindlichkeit	126
Tab. 9	Zusammenhang von Merkmalen formal niedrig Gebildeter mit Verbindlichkeit	127

(K)eine Frage der Motivation

Eine mehrperspektivische Studie zu Risikofaktoren für Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung

JANA ARBEITER, MARIE BICKERT, LENA SINDERMAN, VERONIKA THALHAMMER

1 Einleitung

Lernmotivationen lassen sich als biografisch verwurzelte und in soziale Kontexte eingebundene Handlungsdispositionen definieren. Dies trifft ebenfalls für Lernwiderstände und -barrieren zu. Weiterbildungsabstinenz ist demnach nicht bloß Folge mangelnder Motivation, sondern kann vielmehr als subjektiv logische Reaktion auf Überforderung gesehen werden. Besonders problematisch erscheint die Tatsache, dass das Weiterbildungssystem selbst dazu beiträgt, vor allem bildungsbenachteiligte Zielgruppen systematisch auszuschließen, statt sie zu integrieren. (Siebert, 2006, Vorwort)

Der Zugang zu und die Teilhabe an Alphabetisierung und Grundbildung ist komplex. Faktoren, die den Einstieg in Bildungsangebote und eine langfristige Teilnahme erschweren können, liegen vielfach in den individuellen Lebensverhältnissen der Teilnehmenden verortet. So heißt es beispielsweise, dass es für eine Teilnahme „außer des Wollens auch bestimmte Kompetenzen und Fähigkeiten (bedarf), die über die gesamte Lebensspanne hinweg angeeignet und weiterentwickelt werden“ (Egloff, 2010, S. 203). Nach wie vor besteht die Herausforderung, dass der Großteil der Menschen mit geringer Literalität nicht an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen teilnimmt. Im Jahr 2018 konnten 74.688 Teilnehmende der rund 6,2 Millionen Menschen mit geringer Literalität verzeichnet werden (Christ et al., 2019). Auch die LEO-Studie stellte 2018 fest, dass weniger als ein Prozent der Zielgruppe ein Angebot besuchten (Grotlischen et al., 2020). Das Teilnahmeverhalten in Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten ist zudem geprägt von Abbrüchen, Unterbrechungen und Wiederaufnahmen. In der Erwachsenenbildungsforschung wird dies unter dem Phänomen Drop-out diskutiert (Hoffmann et al., 2021). Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung hat eine besonders fatale Bedeutung, da durch diesen sowohl individuelle als auch organisationale und gesellschaftliche Herausforderungen entstehen oder verstärkt werden. Für beispielsweise die „Lernenden, die sich unter Umständen nach jahrelangen inneren und äußeren Widerständen dazu durchgerungen haben, ein Lernangebot wahrzunehmen, bedeutet Drop-out einen fatalen Einbruch“ (Arbeiter et al., 2024, S. 12). Gesellschaftlich kann Drop-out als Verstärker sozialer Ungleichheiten betrachtet werden (Bickert et al., 2022). Studien, die sich mit Ursachen von Drop-out befassen, beziehen sich in vielfältiger Weise auf motivationale Aspekte, lebenskontextuelle Bedingungen oder die Veränderung der beruflichen Situation der Teilnehmenden

(Jakschik & Pieniazeka, 2011; Künzel et al., 2018; Thomas, 1990). Organisationale Ursachen für Drop-out auf Seiten der Teilnehmenden werden insbesondere dann diskutiert, wenn die individuellen Erwartungen nicht erfüllt werden konnten. Dazu zählen beispielsweise ein zu hohes oder zu niedriges Anforderungsniveau oder die kontinuierliche Verfügbarkeit der Kurse (Kumar, 1994). Ursachen, die auf einen Drop-out hinweisen, der durch die Organisation herbeigeführt wird, finden sich bislang wenig. Zuletzt gibt es lediglich vereinzelt Hinweise auf strukturelle Ursachen, wie beispielsweise die Kultur, Identität oder Geschlechterrollen (Pickard, 2013). Alles in allem sind jedoch multiperspektivische „Kenntnisse über Ursachen (...) Voraussetzung, um einen kooperativen Umgang mit Drop-out entwickeln zu können“ (Arbeiter et al., 2024, S. 15).

An dieser Stelle knüpft der Beitrag an und geht auf der Grundlage einer multiperspektivischen Befragung, in der die Sichtweisen von Bildungsplanenden, Lehrenden und Teilnehmenden sowie Abbrechenden einbezogen werden, der Frage nach, welche Risikofaktoren sich für Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung identifizieren lassen.¹ Hierfür wird zunächst der Forschungsstand zu Ursachen für Drop-out dargelegt. Sodann liefert das Modell der situativen (Nicht-)Passung (Hoffmann et al., 2021; Thalhammer et al., 2022), das für die Erklärung von Drop-out in der Weiterbildung allgemein entwickelt wurde, die theoretische Grundlage für die weiteren Ausführungen. Nachdem das methodische Vorgehen erläutert wird, stehen sowohl individuell bedingte als auch institutionell begründbare Risikofaktoren von Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung im Zentrum der Ergebnisdarstellung. So stellt der Beitrag – kontrastierend zum einleitenden Zitat – heraus, dass im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) die Frage der Teilnahmemotivation weniger eine Rolle spielt, wenn Drop-outs aufgrund von organisationalen und strukturellen Gegebenheiten herbeigeführt werden.

2 Forschungsstand zu den Ursachen für Drop-out in der AuG

In der Erwachsenenbildung ist die Erforschung des Phänomens Drop-out als Variante des Teilnehmendenverhaltens auf eine langjährige Tradition zurückzuführen. Bereits in den 1970er- und 1980er-Jahren wurden die Einflussfaktoren auf Drop-out im pädagogischen Prozess oder bezugnehmend auf die Rahmenbedingungen der Bildungsveranstaltung (v. a. in Volkshochschulen) untersucht (Schrader, 1986). Spätere Untersuchungen widmeten sich dann zunehmend der Bandbreite an Betrachtungsperspektiven in Bezug auf spezifische Teilnehmendengruppen, Untersuchungssettings sowie spezielle Kursformate (Bariso, 2008; Park & Choi, 2009) und berücksichtigten auch in-

¹ Das Projekt DRAG „Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung“ der Universität zu Köln und der Ludwig-Maximilians-Universität (gefördert vom BMBF seit 2021) befasst sich im Rahmen der Alphadekade mit dem Thema Drop-out und hat zum Ziel, individuelle und strukturelle Ursachen von Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung herauszuarbeiten und mögliche Präventionsmaßnahmen für die Praxis abzuleiten. Die im Projekt gewonnenen Daten liegen diesem Beitrag zu Grunde. Förderkennzeichen W1474BFO und W1474AFO.

dividuelle Merkmale der Teilnehmenden (Garrison, 1988). Der Fokus der Untersuchungen lag jedoch eher auf den Prozessen in den Veranstaltungen (Darkenwald & Gavin, 1987; Ten Dam, 1995). Damit rückten die Erwachsenenbildungsorganisationen selbst unter Einbezug des gesellschaftlich-organisatorischen Kontextes in den Fokus. Vergleichsweise wenig Studien beziehen sowohl individuelle (wie bspw. die Motivation von Teilnehmenden) als auch institutionelle Ursachen (wie bspw. Reduzierung der Angebote) für Abbrüche aufeinander (Hoffmann et al., 2020; Hoffmann et al., 2021, Thalhammer et al., 2022). Zieht man die Forschungsbefunde aus der Erwachsenenbildung heran, die sich ausschließlich dem Feld der AuG widmen, dann lassen sich die Befunde zu Drop-out entlang der von Boeren (2011) vorgeschlagenen Systematisierung hinsichtlich individueller, organisationaler und struktureller Abbruchsursachen zuordnen.

Individuelle Ursachen werden vor allem mit Blick auf die Veränderung der beruflichen oder familiären Situation der Teilnehmenden sowie gesundheitliche und motivationsbedingte Ursachen diskutiert. Diese Ergebnisse basieren auf der Perspektive von professionell pädagogisch Handelnden (u. a. Dozierende und Bildungsplanende) (Ernst et al., 2009; Künzel et al., 2018). Thomas (1990) arbeitet auf Basis einer telefonischen Befragung von Abbrechenden heraus, dass zu einem bestimmten Programm die Gründe für den Ausstieg tendenziell eher nicht programmbezogen waren. Über 80 Prozent der Befragten gaben an, dass sie wieder an dem Programm teilnehmen würden, wenn sich die persönlichen beruflichen oder familiären Bedingungen zugunsten von Teilnahmemöglichkeiten verbessern würden (Thomas 1990). Andere Studien zeigen auch, dass die unter anderem kulturell abhängigen Vorstellungen der Lernenden über Persistenz (Egloff et al., 2009; Pickard, 2013) oder die kulturellen und persönlichen Kontexte bzw. Möglichkeiten der Lernenden (Sparks, 1994) bei der Erforschung des Teilnahmeverhaltens zu berücksichtigen sind. Jakschik und Pienziaseka (2011) zeigen anhand der spezifischen Lebenssituation von Teilnehmenden mit Migrationsgeschichte exemplarisch auf, dass der Besuch oder die Rückkehr in beispielsweise das Herkunftsland als zusätzliche Ursache für Drop-out nicht zu vernachlässigen sei (ebd.).

Neben individuellen Ursachen verweisen die empirischen Studien auch auf *organisationale Ursachen* für Drop-out, insbesondere dann, wenn bestehende Erwartungen der Teilnehmenden nicht innerhalb der Kursangebote erfüllt werden können. Eine Untersuchung von Pickard (2013) bezieht sich dabei auf die Struktur und Beschaffenheit der Kurse (Größe, Zeitraum, Typ, Intensität etc.). Darunter zählt beispielsweise ein zu hohes oder zu niedriges Anforderungsniveau oder die fehlende Kontinuität in der Verfügbarkeit der Kurse (Kumar, 1994). Aber auch die teilweise schwere regionale Erreichbarkeit der Angebote (Thomas, 1990) und der erschwerte Zugang zu Informationen bezüglich vorhandener Grundbildungsprogramme (Long & Taylor, 2002) zeigen sich in den empirischen Studien als entscheidende Faktoren für Verbleib oder Abbruch. Sparks (1994) arbeitet aus der Perspektive von Teilnehmenden folgende Aspekte hinsichtlich der Besonderheiten in der Kurssituation als potenziell ursächlich für deren Teilnahme- und Abbruchverhalten heraus: unsensibles Verhalten der Leh-

renden, monokulturelle Curricula, geringe Qualität der Programme und ein Fehlen von interkulturellem Verständnis seitens der Kursanbietenden. Organisational herbeigeführte Abbrüche gelten bislang als Forschungsdesiderat (Pickard, 2013).

Die individuellen und organisationalen Ursachen für Drop-outs verweisen zwar lediglich vereinzelt auf strukturelle Faktoren, wie beispielsweise Kultur, Identität, Geschlechterrollen, Gewalt oder Armut (Pickard, 2013), jedoch sollte diesen vor allem im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung aufgrund der Marginalisierung der Zielgruppe besondere Bedeutung beigemessen werden. Aufgrund dessen wird im Folgenden das Modell der situativen Nicht-Passung (Hofmann et al., 2021) zugrunde gelegt, das eine Kausalität zwischen individuellen, organisationalen und strukturellen Risikofaktoren aufzeigt.

3 Modell der situativen Nicht-Passung

Wie bereits dargestellt, liegt die Herausforderung für die empirische Drop-out-Forschung in der Verbindung der individuellen und institutionellen Perspektiven auf Drop-out. Zudem verdeutlicht sich das Desiderat anhand der nur wenigen erwachsenenpädagogischen Modelle zur Theoriebildung zu Drop-out. Bevor in diesem Kapitel das anschlussfähige Modell der situativen (Nicht-)Passung (Hoffmann et al., 2021; Thalhammer et al., 2022) grundlegend skizziert wird, wird auf die anderen vorliegenden erwachsenenpädagogischen Modelle zu Drop-out in der Kürze eingegangen.

Das auf Drop-out in der Weiterbildung bezogene psychologisch fundierte Kongruenzmodell von Boshier (1973) betont die Bedeutung der Übereinstimmung bzw. des Gleichgewichts zwischen Lernenden und Lernumgebung. Angestrebt werde seitens der Lernenden die Aufrechterhaltung einer inneren Harmonie, welche geleitet sei vom Selbstkonzept der Lernenden hinsichtlich Mangel- und Wachstumsorientierung. Erleben Lernende Inkongruenzen hinsichtlich individueller Bedürfnisse, Erwartungen oder Werten und den institutionellen Arrangements in Form der wahrgenommenen Haltungen, Werte oder Überzeugungen der mit der Institution verbundenen Personen, dann begünstige dies Drop-out. Jedoch konnte Boshier diese Effekte in experimentellen Studien nicht nachweisen (Boshier, 1972) und das Modell wurde in der Erwachsenenbildungsforschung bisher wenig rezipiert.

In der erwachsenenpädagogischen Forschung wird teilweise Bezug genommen auf das prozessorientierte Integrationsmodell von Tinto (1993), das aus einem institutionsorientierten Blickwinkel heraus die Bedeutung der akademischen sowie der sozialen Integration und die Einflussnahme verschiedener Faktoren (u. a. familiärer und kultureller Hintergrund, individuelle Merkmale wie Geschlecht) auf die Entwicklung von Drop-outs betont. Drop-out beschreibt Tinto (1975) als Prozess von Interaktionen zwischen dem Individuum und den akademischen sowie sozialen Systemen der Hochschule, in dessen Verlauf die Erfahrungen einer Person in diesen Systemen ihre Ziele kontinuierlich in einer Weise verändert, die zum Durchhalten und/oder zu unterschiedlichen Formen des Studienabbruchs führen können. Dieses aus der Hochschul-

forschung stammende Modell lässt sich jedoch nur schwer auf den spezifischen Kontext von Weiterbildung anlegen, weil es für den Hochschulkontext entwickelt wurde. Hinsichtlich der besonderen Bedingungen im Bereich der AuG als Teilbereich der Erwachsenenbildung erscheint es problematisch, dieses Modell in diesem Feld anzuwenden.

Anschlussfähig an die AuG erscheint jedoch ein aktuelles Modell zur Erklärung von Drop-out in der Weiterbildung, das einerseits situative Passungsverhältnisse und Passungseinschätzungen im Spannungsfeld zwischen Individuum, (Weiterbildungs-) Umfeld und am Weiterbildungs geschehen beteiligten Institutionen in den Mittelpunkt stellt und andererseits auch den prozesshaften Charakter von Drop-out betont. Das basierend auf empirischen Daten aus verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung entwickelte *Modell zur Situativen Nicht-Passung* (Hoffmann et al., 2021; Thalhammer et al., 2022) gründet auf einer *Typologie von Nicht-Passungen bei Drop-out in der Weiterbildung* (ebd.).

Unterschieden werden innerhalb der Typologie sieben Ausprägungen von Passungen (Hoffmann et al., 2020), bei welchen spezifische Nicht-Passungen auf unterschiedliche Abbruchsgründe verweisen. Während bei vier Passungstypen (intraindividuelle Passung, lebenskontextuelle Passung, interpersonelle Passung und individuell-institutionelle Passung) die Einschätzung der Passung seitens der Teilnehmenden vollzogen wird und der Weiterbildungsabbruch damit ggf. von den teilnehmenden Individuen herbeigeführt wird, liegt die Passungseinschätzung bei drei weiteren Typen von (Nicht-)Passungen (institutionell-individuelle Passung, intrainstitutionelle Passung und interinstitutionelle Passung) ausschließlich bei den am Weiterbildungs geschehen beteiligten Institutionen (und erfolgen damit ohne Involvierung der Teilnehmenden).

Das *Modell zur Situativen Nicht-Passung* (ebd.) bildet potenzielle Auswirkungen der Nicht-Passungen auf die Weiterbildungsteilnahme ab: So kann bei einer situativ wahrgenommenen Nicht-Passung die Passungseinschätzung einerseits toleriert werden, was zunächst zum Verbleib in der Weiterbildung führt. Andererseits kann es aber auch zur Revision einer positiven Passungseinschätzung hinsichtlich der Weiterbildungsteilnahme und damit zum Drop-out kommen. Passungseinschätzungen werden in Bezug auf eine konkrete Weiterbildungsteilnahme prospektiv, situativ und auch retrospektiv eingenommen und wirken sich damit nicht nur prozessbegleitend in verschiedenen Situationen der Weiterbildung auf die Weiterbildungsteilnahme aus, sondern können auch als Weiterbildungs erfahrung zukünftiges Weiterbildungsverhalten beeinflussen. In Anlehnung an das Modell können Passungen also als teilnahmebegünstigende Faktoren und Nicht-Passungen als teilnahmeerschwerende Faktoren definiert werden. Beide führen nicht zwangsläufig zum Verbleib oder Abbruch, sondern gelten als Risikofaktoren.

4 Multiperspektivisches methodisches Vorgehen

Die Ergebnisse basieren auf einer multiperspektivisch angelegten Studie (Abb. 1). Es wurden in diesem Rahmen leitfadengestützte Interviews mit Bildungsplanenden ($n = 9$) und Dozierenden ($n = 13$) geführt, die zum Zeitpunkt der Erhebung im Feld der AuG tätig waren. Zudem wurden leitfadengestützte Tiefeninterviews mit gering literarisierten Erwachsenen erhoben, die in Teilnehmende ($n = 15$) und Abbrechende ($n = 6$) unterteilt werden können. Im Zentrum der Interviews standen Fragen zu Risikofaktoren für Drop-out und entsprechende Umgangsstrategien. Zusätzlich wurden Teilnehmende und Abbrechende anhand einer standardisierten Befragung zu Teilnahmemotiven sowie Abbruchsneigungen befragt. Es konnten in diesem Rahmen Befragungen in insgesamt 14 Einrichtungen und 26 Kursen durchgeführt werden.

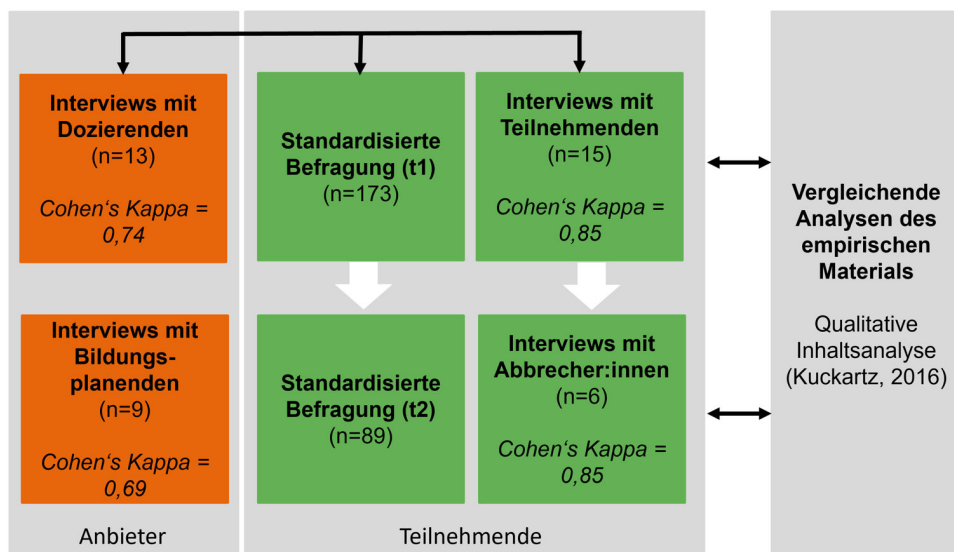


Abbildung 1: Methodisches Design

Die Analyse der standardisierten Befragung erfolgte mittels deskriptiver Statistiken und Korrelationsanalysen. Das Sample ist heterogen und unterscheidet sich hinsichtlich folgender Merkmale: Alter ($M = 40,95$; $SD = 14,81$; $Min. = 15$; $Max. = 77$), Geschlecht (37,9 % männlich, 52,1 % weiblich, 0,5 % divers), Erstsprache (22 % deutsch; 78 % andere Sprache) und Bildungserfahrung (37 % mit Schulabschluss; 32 % ohne Schulabschluss). Mit der individuellen Abbruchneigung der Teilnehmenden, die standardisiert erfasst wurde (Deuer & Wild, 2019), wurde während der Kursteilnahme erfasst, wie stark die Neigung bei den Teilnehmenden ausgeprägt ist, den Kurs abzubrechen.

Das gesamte Interviewmaterial wurde mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (2016) codiert und ausgewertet. Die Kategoriensysteme aller drei Befragungsgruppen enthalten die Hauptkategorie „Ursachen von Drop-out“, die

als Analyseeinheit zur Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage vergleichend ausgewertet wurde. In Anlehnung an das Modell der Situativen (Nicht-)Passung (Hoffmann et al., 2021; Thalhammer et al., 2022) wurden deduktive Subkategorien beziehend auf die sieben Typen von Nicht-Passungen spezifiziert (siehe Kap. 3 in diesem Beitrag) und aus Sicht aller befragten Gruppen verschränkend analysiert. Die über die drei Datenkorpora berechneten Inter-coder-Reliabilitäten (Cohen, 1960; Krippendorff, 2004) liegen bei guten Cohens-Kappa-Werten von 0,69 (Interviews mit Bildungsplanenden), 0,74 (Interviews mit Dozierenden) bzw. 0,85 (Interviews mit Teilnehmenden und Abbrechenden). Im Zentrum der folgenden Ergebnisdarstellung stehen Erkenntnisse zur individuellen Abbruchneigung der Teilnehmenden sowie eine systematische Darstellung der Risikofaktoren, die Kursabbrüche in der AuG begünstigen.

5 Ergebnisse

5.1 Individuelle Abbruchneigung der Teilnehmenden

Die deskriptiven Analysen der standardisierten Erhebung zeigen, dass die kursbezogene Abbruchneigung insgesamt sehr gering ist ($N = 145$, $M = 1,15$, $SD = ,33$). Das Kursformat korreliert mit der Abbruchneigung der Teilnehmenden ($r = -,214$, $p < ,01$) und die Teilnehmenden der verschiedenen Kursformate unterscheiden sich signifikant in ihrer Abbruchneigung ($F(2, 142) = 6,128$, $p < ,05$): Die Abbruchneigung ist vergleichsweise geringer bei Integrationskursen mit Alphabetisierung ($n = 43$, $M = 1,10$, $SD = ,34$), gefolgt von Grundbildungskursen bzw. Kursen zum Lesen und Schreiben ($n = 86$, $M = 1,13$, $SD = ,27$) und am höchsten bei Kursen zu nachholenden Schulabschlüssen ($n = 16$, $M = 1,38$, $SD = ,50$). Das Alter der Teilnehmenden über alle Kursgruppen hinweg ($r = -,307$) korreliert stark negativ mit der Abbruchneigung ($p < ,001$). Darüber hinaus gibt es eine negative Korrelation der Abbruchneigung der Teilnehmenden und der Bedingung, ob die Person mit einem/einer Partner*in zusammenlebt ($r = -,219$, $p < ,05$). Übersetzt bedeutet das, dass jüngere und allein lebende Teilnehmende tendenziell eher abbrechen als ältere und in Partner*innenschaft lebende. Die Teilnehmenden geben zu einem späteren, zweiten Befragungszeitpunkt an, dass sie mit der Organisation des Kurses eher zufrieden waren ($n = 81$, $M = 3,23$, $SD = 1,18$). Dabei geben einige Befragte an, dass sie sich eine Verbesserung der Kursrahmenbedingungen und der Kursgestaltung wünschen.

Zusammenfassend kann anhand der quantitativen Befunde aus Perspektive der Teilnehmenden eine eher unkritische Haltung gegenüber den Kursen und eine anhaltende Bereitschaft zur Teilnahme beobachtet werden. Vereinzelt gibt es Hinweise auf Risikofaktoren für Drop-out, wie beispielsweise das Kursformat, das Alter der Teilnehmenden oder das private Umfeld. In den folgenden Ausführungen zu den Ergebnissen des mehrperspektivischen Interviewmaterials werden deshalb, neben individuellen Dispositionen (Abbruchneigung), auch die institutionellen Risikofaktoren für Drop-out in den Fokus der Analyse gestellt.

5.2 Risikofaktoren für Drop-out in der AuG

Die folgenden Befunde wurden aus dem qualitativen Datenmaterial bestehend aus Interviews mit Bildungsplanenden, Dozierenden und (ehemaligen) Teilnehmenden der AuG generiert (siehe Kap. 4 in diesem Beitrag). In Anlehnung an das Modell der Situationen (Nicht-)Passung (siehe Kap. 3 in diesem Beitrag) werden die Risikofaktoren für Kursabbrüche entlang *individueller*, *institutioneller* und *struktureller* Faktoren zusammenfassend dargestellt. Hierfür wurden deduktive Subkategorien bezugnehmend auf die sieben Typen von (Nicht-)Passungen gebildet (siehe Kap. 3 in diesem Beitrag) und perspektivverschränkend ausgewertet, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den befragten Gruppen ((ehemalige) Teilnehmende, Dozierende und Bildungsplanende) herausgearbeitet wurden.

Mit Blick auf *individuelle* Risikofaktoren für Abbrüche berichteten sowohl Teilnehmende als auch Dozierende und Planende, dass Drop-out häufig auf die gesundheitliche Verfassung von Teilnehmenden zurückgeführt werden kann. Auch der Verlust von Selbstvertrauen und das Gefühl von Frustration aufgrund ausbleibender Lernfortschritte können Abbrüche hervorrufen. Eine befragte Bildungsplanende erzählt, dass Teilnehmende häufig „Hemmungen“ haben und „sich nicht hintrauen in den Kurs oder nicht mehr kommen möchten.“ (BP: I09, 10).

Zudem werden von allen Befragungsgruppen (sich verändernde) berufliche Situationen als Risikofaktor beschrieben. Dies kann ein neuer Arbeitsplatz sein oder Arbeitszeiten, die mit den Kurszeiten kollidieren. In diesem Zusammenhang werden außerdem familiäre Verpflichtungen genannt, wie eine fehlende Kinderbetreuung während des Kurses.

Was da erschwerend hinzukommt bei ganz vielen Frauen, jetzt mal bis mittleren Alters, sind es die Kinder ja. Um die herum sich ganz viele ähm (..) Dinge türmen, die zu tun sind oder die es ihnen dann erschweren, ähm selbst den Kopf frei zu haben oder die Zeit zu haben, das regelmäßig zu tun. Also der Wille, ich glaube der Wille ist ähm weniger infrage gestellt ja von den Teilnehmenden selbst. (Doz: I7, 72)

Diese vermeintlich rein individuellen Risikofaktoren für Drop-out sind bei näherer Betrachtung stark in gesellschaftliche Strukturen verwoben und können somit auch als *strukturelle Faktoren* für Drop-out gesehen werden. Laut Bundesamt für Familie, Seniores, Frauen und Jugend übernehmen Frauen im Durchschnitt 52,4% mehr unbezahlte Care-Arbeit am Tag als Männer (BMFSFJ, 2018). Der Gender Care Gap sowie die ökonomische Situation der Teilnehmenden können die Entscheidung für oder gegen eine Teilnahme beeinflussen und sind dennoch nicht allein auf individuelle Faktoren zurückzuführen.

Auch die Kursgruppe wird bei der Beforschung von Drop-out bedeutsam. Konflikte (z. B. zwischen Teilnehmenden) können Barrieren für die Teilnahme darstellen, genau wie andere zwischenmenschliche Faktoren, wie Ehemänner, die eine Teilnahme verbieten, um ihre Frauen an fortschreitender Selbstständigkeit zu hindern (TN: I01, 05). Auch hier scheinen patriarchale Strukturen zu greifen, die als teilnahmeerschwerend aus dem Datenmaterial generiert werden konnten.

Des Weiteren können Diskrepanzen zwischen Teilnehmenden und der Weiterbildungsinstitution Risikofaktoren für Drop-out darstellen. Unterschiedliche Lernstände von Teilnehmenden, die eine Unter- oder Überforderung mit Kursinhalten zur Folge haben, können einen Abbruch und/oder Wechsel des Angebots nach sich ziehen. Eine Dozierende beschreibt die Herausforderung bezüglich der unterschiedlichen Lernstände innerhalb einer Kursgruppe: Sie habe „noch keinen Königsweg gefunden“ (Doz: I5, 71), mit dem alle Teilnehmenden gleichermaßen gefördert werden können. Zudem können teilnahmeerschwerende Rahmenbedingungen der Kurse, wie beispielsweise eine hohe Kursgebühr, Drop-out begünstigen.

Ursachen und Risikofaktoren für Drop-out gehen jedoch nicht nur von Teilnehmenden und ihren Lebensrealitäten aus, sondern auch von Weiterbildungsinstitutionen. Unter Rückgriff auf das Modell der situativen (Nicht-)Passung (siehe Beitrag *MOVE – Kernergebnisse*) lassen sich in diesem Zusammenhang *institutionelle* Passungseinschätzungen ableiten. Befragte beschreiben, dass es inzwischen einen großen Mangel an Dozierenden im Feld der AuG gibt, sodass Kurse schlichtweg nicht weiter angeboten werden können. Eine Abbrecherin erzählt im Interview, dass ihr Kurs ganz plötzlich nicht weiter angeboten werden konnte, weil die Dozierende ihre Lehrtätigkeit beenden musste. Die ehemalige Teilnehmerin würde nun sehr gerne ein weiterführendes Angebot besuchen wollen, findet in ihrer Stadt aber kein passendes Angebot ihres Alpha-Levels (TN: I20_12).

Bildungsplanende und Dozierende berichten zudem, dass die Finanzierung von Angeboten der AuG häufig ein Problem darstellt. Kurse kommen beispielsweise nicht zustande, weil die vorgeschriebene Mindestanzahl an Teilnehmenden nicht erfüllt werden kann (Doz: I7, 48). Deutlich wird, dass die Struktur des Feldes für Drop-out bedeutsam ist, da sie die Rahmenbedingungen für die Teilnahme schafft. Hierzu zählen politische Entscheidungen und damit verbundene Vorgaben, die sich v. a. auf die Finanzierung der Grundbildungslandschaft beziehen.

Eine Ursache für Drop-out kann außerdem sein, dass Dozierende einzelnen Teilnehmenden zum Abbruch raten, weil diese beispielsweise mit Kursinhalten überfordert sind. Die befragten Bildungsplanenden führen hier an, dass sie in diesen Fällen versuchen, Teilnehmende in alternative Lernsettings zu vermitteln und einen Übergang zwischen verschiedenen Angeboten aktiv zu gestalten (BP: IP6, 80).

Die Befunde zeigen, dass Kursabbrüche regelmäßig auch von institutioneller Seite herbeigeführt werden und damit in diesen Fällen nicht von Teilnehmenden ausgehen. Als strukturelle Probleme werden hier insbesondere der Mangel an Ressourcen, wie Dozierenden oder Finanzierungsstrukturen beschrieben, die Weiterbildungsinstitutionen vor große Herausforderungen stellen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Ursachen und Risikofaktoren für Drop-out sehr unterschiedlich gelagert sind, sich teilweise auch gegenseitig bedingen und daher nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können.

6 Fazit

Es wurde in diesem Beitrag auf der Grundlage einer mehrperspektivischen Studie zunächst herausgestellt, dass Teilnehmende den Kursen der AuG teilweise eine unkritische Haltung entgegenbringen und gleichzeitig eine eher anhaltende Bereitschaft zur Teilnahme aufzeigen. Die Frage, warum Nicht-Teilnahme und frühzeitige Abbrüche das Teilnahmeverhalten in der AuG dennoch prägen, ist vor diesem Hintergrund von besonderer Bedeutung. Die Ergebnisdarstellung der Risikofaktoren entlang individueller und institutioneller (Nicht-)Passungen zeigt auf, dass ein Drop-out durch multikausale Faktoren auf sowohl individueller als auch organisationaler und struktureller Ebene begünstigt wird. Deutlich wird vor allem, dass diese Faktoren sich gegenseitig bedingen und daher nicht losgelöst voneinander zu betrachten sind. So wird die Finanzierung von Kursen beispielsweise zunächst auf individueller Ebene relevant. Wenn eine zu hohe Kursgebühr verhindert, dass Teilnehmende zum Kurs kommen können, liegt dahinter zunächst ein individueller Grund für Drop-out. Auf organisationaler Ebene bestehen Bemühungen, die Kurse möglichst kostengünstig für die Zielgruppen zu halten – zum Beispiel durch Querfinanzierungen. Sodann lässt sich der Risikofaktor Finanzierung vielmehr auf struktureller Ebene verorten, da das Feld der AuG insgesamt von Herausforderungen wie Ressourcenknappheit und der voraussetzungsvollen Arbeitssituation von Dozierenden gekennzeichnet ist. Vor diesem Hintergrund spielt also weniger die Teilnahmemotivation eine Rolle für die Teilnahme und den Verbleib, sondern vielmehr der Rahmen, der eine Teilnahme ermöglicht oder eben erschwert. Dabei werden sowohl die individuelle als auch die organisationale und die strukturelle Ebene der Weiterbildung relevant (Boeren, 2011). Was sich bezüglich der beschriebenen (Nicht-)Passungseinschätzungen außerdem zeigt, ist die große Heterogenität der Zielgruppen. Folglich kommen in den Angeboten der AuG viele unterschiedliche Bedürfnisse mit Blick auf die Rahmenbedingungen der Kurse, ihren Inhalten, ihrem Lerntempo etc. zusammen, was für die Konzeptionierung und Durchführung von Angeboten herausfordernd bleibt. Aus dem empirischen Material geht zudem hervor, dass Teilnehmende vorwiegend dann abbrechen, wenn sie den Kurs aus ökonomischen Zwängen nicht priorisieren können. Bedingt durch hohe Lebenshaltungskosten und (familiäre) Verpflichtungen entscheiden sie sich dabei beispielsweise gegen eine Kursteilnahme und für eine Arbeitsstelle.

Die vorliegende systematische Darstellung der Risikofaktoren für Drop-out in der AuG liefert grundlegende Anknüpfungspunkte für organisationale Interventionen und Präventionen in den verschiedenen Phasen der Teilnahme, in denen der Verbleib besonders fragil erscheint. Die Bemühungen für Interventionen und Präventionen vor, in und zwischen den Kursen erscheinen an dieser Stelle ebenso vielfältig wie die Faktoren, die zu einem Kursabbruch führen können. Somit sind nicht nur die Ursachen von Drop-out eingebettet in strukturelle Gegebenheiten des Feldes, sondern auch die Handlungsspielräume der verantwortlichen Akteure sind durch diese gesteuert. Es bleibt aus der Perspektive der Organisation eine (unantastbare) Begrenzung des Handlungsspielraums darin bestehen, dass Teilnehmende autonom über ihre Teilnahme,

Nicht-Teilnahme und Abbrüche entscheiden können. So liegt es schlussendlich an den strukturellen „Rahmenbedingungen (...), dass es auch zu einer längeren Teilnahme kommt“ (Interview_B3, Pos. 105).

Literaturverzeichnis

- Arbeiter, J., Bickert, M., & Sindermann, L. (2024). Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung – Wie es dazu kommt und was wir tun können. *Alfaforum* 105, 12–16.
- Bariso, E. U. (2008). Factors affecting participation in adult education: a case study of participation in Hackney and Waltham Forest, London. *Studies in the Education of Adults*, 40, 110–124. <https://doi.org/10.1080/02660830.2008.11661559>.
- Bickert, M., Arbeiter, J., Sindermann, L., & Thalhammer, V. (2022). Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener – Pandemiebedingte Herausforderungen und theoretische Perspektiven. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12, 61–79. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00338-6>.
- Boeren, E. (2011). *Participation in adult education: a bounded agency approach*. Katholieke Universiteit Leuven.
- Boshier, R. (1972). The Effect of Academic Failure on Self-Concept and Maladjustment Indices. *Journal of Educational Research*, 65, 347–351.
- Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout: A Theoretical Model. *Adult Education*, 23, 255–282. <https://doi.org/10.1177/074171367302300401>.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2018). *Zweiter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Eine Zusammenfassung*, 2. Auflage.
- Christ, J., Horn, H., & Ambos, I. (2019). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene in Volkshochschulen 2018. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>.
- Darkenwald, G. G., & Gavin, W. J. (1987). Dropout as a function of discrepancies between expectations and actual experiences of the classroom social environment. *Adult Education Quarterly*, 37, 152–163. <https://doi.org/10.1177/0001848187037003003>.
- Deuer, E., & Wild, S. (2019). Messinstrument zur Identifikation von Studienabbruchneigung im dualen Studium (MISANDS). *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/zis265>.
- Egloff, B., Jochim, D., & Schimpf, E. J. (2009). Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 32, 11–22. <https://dx.doi.org/10.3278/REP0904W>.
- Egloff, B. (2010). Alphabetisierung und Gesellschaftliche Teilhabe – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3, 203–208. <https://dx.doi.org/10.3278/HBV1003W>.

- Ernst, A., Schneider, J., & Schneider, K. (2009). Alphabetisierung auf dem Weg zum sozial-integrativen Arbeiten. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 68–79. <https://doi.org/10.3278/REP0904W068>.
- Garrison, D. R. (1988). A deductively derived and empirically confirmed structure of factors associated with dropout in adult education. *Adult Education Quarterly*, 38, 199–210. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0001848188038004002>.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018–Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Bielefeld: wbv Publikation. <https://dx.doi.org/10.3278/6004740w>.
- Hoffmann, S., Thalhammer, V., & von Hippel, A. (2020). Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re)Konstruktion des Phänomens Drop-out. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43, 31–46. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-00143-1>.
- Hoffmann, S., Thalhammer, V., von Hippel, A., & Schmidt-Hertha, B. (2021). Situative (Nicht-)Passung als Erklärungsansatz von Drop-out in der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44, 241–262. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00191-6>.
- Jakschik, R., & Pieniazeka, J. (2011). Über die Beweggründe für Abbrüche von zweitsprachlichen Alphabetisierungskursen und Anregungen für mögliche Gegenmaßnahmen. In Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hrsg.), *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung* (S. 253–266). W. Bertelsmann Verlag. <https://dx.doi.org/10.3278/6004140w>.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research*, 30, 411–433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kumar, P. (1994). *Participation, non-participation and dropout in adult basic education: The Singapore experience*. University of Surrey.
- Künzel, K., Meese, A., Mokeeva, N., & Schwarz, S. (2018). *Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung in der Grundbildung. Projektbericht des Projektes „Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung“ (PAGES) der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln*. Köln: Humanwissenschaftliche Fakultät Universität zu Köln. Verfügbar unter <https://www.grundbildung-wirkt.de/wp-content/uploads/2023/07/Lebenswelt-orientierte-Alphabetisierung-und-Grundbildung-im-Sozialraum.pdf> (15.05.2024).
- Long, E., & Taylor, L. (2002). Nonparticipation in Literacy and Upgrading Programs. A national study. Ontario: ABC CANADA Literacy Foundation.
- Park, J.-H. & Choi, H. J. (2009). Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning. *Educational Technology & Society*, 12, 207–217.
- Park, J., & Choi, H. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology & Society*, 12, 207–217.

- Pickard, A. (2013). Attrition happens: Towards an acknowledgement and accommodation perspective of adult literacy student dropout. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, 2, 114–126.
- Schrader, J. (1986). *Teilnahmeverhalten und Teilnehmerschwund in Volkshochschulkursen*. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands.
- Siebert, H., & Jäger, C. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/42/0019w>.
- Sparks, B. (1994). *Structural-Cultural Factors of Nonparticipation in Adult Basic Education by Chicano/a Adults in Urban Communities in Colorado. Final Section 353 Project Report FY*. Colorado State Dept. of Education.
- Ten Dam, G. T. M. (1995). Drop-out from adult education: social environment, school culture and perceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 14, 51–63. <https://doi.org/10.1080/0260137950140105>.
- Thalhammer, V., Hoffmann, S., Hippel, A. von, & Schmidt-Hertha, B. (2022). Dropout in adult education as a phenomenon of fit. An integrative model proposal for the genesis of dropout in adult education based on dropout experience. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 13, 231–246. <https://doi.org/10.25656/01:26830>.
- Thomas, A. M. (1990). *The Reluctant Learner: A Research Report on Nonparticipation and Dropout in Literacy Programs in British Columbia*. Ministry of Advanced Education, Training and Technology.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45, 89–125. <https://doi.org/10.2307/1170024>.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Methodisches Design	138
--------	---------------------------	-----

Handlungsableitungen

Was bedeuten die Ergebnisse für die praktische Arbeit in der Alphabetisierung und Grundbildung?

JOHANNA LECK, LUKAS HEYMAN, SIMONE C. EHMIG

1 Einleitung

Die LEO-Studie 2018 beziffert den Anteil gering literalisierter Erwachsener in Deutschland auf 6,2 Millionen (Grotluschen et al., 2020). Auch wenn diese Zahl für Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit und Fachöffentlichkeit gesorgt hat und Erwachsene mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben verstärkt in den gesellschaftlichen Fokus gerückt sind, so ist die Zahl derjenigen, die tatsächlich an Lernangeboten teilnehmen, nach wie vor auf einem niedrigen Stand. Lag die Zahl der Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen laut dem „Monitor Alphabetisierung und Grundbildung“ 2008 bei 13.655 Personen (Apel et al., 2010), ist sie bis heute nicht wesentlich gesteigert worden. Nach der VHS-Statistik waren es 2022 15.919 Teilnehmende, die Angebote im Bereich Alphabetisierung besucht haben (Ortmanns et al., 2024), ohne die Kursbesuchenden von anderen Trägern einzubeziehen.

Dies wirft sowohl für die Praxis als auch für strategische Entscheidungen und politische Maßnahmen Fragen auf: Wie können mehr Personen, insbesondere jene, die bisher nicht teilgenommen haben, für Lernangebote gewonnen werden? Was folgt konkret aus den Ergebnissen von *MOVE* und welche Handlungsempfehlungen können aus den Befunden für Alphabetisierung und Grundbildung abgeleitet werden?

MOVE zielte als Forschungs- und Entwicklungsprojekt auf praktische Empfehlungen und konkrete Handlungsoptionen für Organisationen und Fachpersonen im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung. Es ging darum, unmittelbar handlungsrelevante Schlussfolgerungen für die Konzeption, Organisation und Kommunikation von Grundbildungsangeboten zu ziehen.

Die qualitativen und quantitativen Untersuchungsschritte zu Wertvorstellungen, motivierenden Faktoren, Verbindlichkeit im Alltag und Sichtweisen auf Grundkompetenzen haben gezeigt (siehe Beitrag *MOVE – Kernergebnisse* in diesem Band), dass:

- die Mehrheit der niedrig Gebildeten mit Schwierigkeiten beim Lesen glaubt, dass sie durch eigene Anstrengungen wenig an der eigenen Situation ändern können. Diese resignative Haltung beeinträchtigt die Motivation zur Teilnahme an Bildungsangeboten.
- eine Vielzahl der Erwachsenen mit niedriger Bildung in stabile soziale Netzwerke eingebunden ist. Diese Netzwerke oder der Kokon bietet Unterstützung bei Alltagsproblemen und bietet gleichzeitig Schutz. Jedoch bleibt durch dieses Unter-

stützungsnetzwerk der Handlungsdruck, etwas an der eigenen Situation zu ändern, gering.

- formal niedrig gebildete Erwachsene dazu neigen, Termine weniger verbindlich wahrzunehmen als der Bevölkerungsdurchschnitt. Vor allem dort, wo wenige negative Konsequenzen drohen, besteht die Tendenz, Terminen fernzubleiben.
- viele Erwachsene mit niedriger Bildung ein unabhängiges Leben führen wollen. Spaß und Lebensgenuss stehen im Vordergrund – sozialer oder beruflicher Erfolg sowie gute vielseitige Bildung sind nicht die Hauptziele im Leben. Sie sehen sich selbst dennoch als handlungsfähig mit ausgebildeter Selbstwirksamkeit.

Diese und weitere Ergebnisse wurden im Rahmen von Werkstattgesprächen mit Akteuren aus der Grundbildungspraxis und aus der Wissenschaft¹ diskutiert. Daraus wurden erste Empfehlungen und Maßnahmen für die Ansprache von Zielgruppen, die inhaltliche und organisatorische Gestaltung und Planung von Grundbildungsangeboten abgeleitet. Diese Vorschläge wurden anschließend in Einzel- und Tandeminterviews mit formal niedrig gebildeten Erwachsenen einerseits und Fachkräften aus der Praxis der Alphabetisierung und Grundbildung andererseits auf ihre praktische Umsetzbarkeit geprüft und überarbeitet. Die finale Abstimmung des Empfehlungs- und Maßnahmenkatalogs erfolgte mit Dr. Nicole Pöppel (Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung) und Dr. Theresa Hamilton (Grundbildungszentrum Berlin), um die Empfehlungen so praxisnah wie möglich zu gestalten. Das Ergebnis dieses mehrstufigen Ableitungs- und Abstimmungsprozesses ist ein evidenzbasierter Empfehlungs- und Maßnahmenkatalog, der im Folgenden vorgestellt wird.

2 Handlungsempfehlungen: Was kann die Praxis konkret tun?

Erwachsene mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf durchlaufen bis zur erfolgreichen (verbindlichen) Teilnahme an einem Lernangebot verschiedene Phasen: von der Wahrnehmung fehlender eigener Kompetenzen und dem Bewusstsein für die Notwendigkeit von Lesen und Schreiben im Alltag, über die Anmeldung bis hin zum regelmäßigen Besuch oder erfolgreichen Abschluss eines Lernangebots (siehe Beitrag *MOVE – Lernprozesse in Gang setzen* in diesem Band).

Im Folgenden werden Handlungsempfehlungen vorgestellt, die sich auf die Rolle und das Selbstverständnis von Kursleitenden, auf den Umgang und die Kommunikation mit Lernenden, auf die individuelle Förderung und die Anpassung an die Bedarfe von Lernenden, auf die Steigerung der Motivation und der Selbstwirksamkeit, auf die

¹ Im Einzelnen wurden Gespräche geführt mit: verschiedenen Akteuren in Berlin (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie; Kontaktstelle Grundbildung; VHS Neukölln; Grundbildungszentrum Berlin); dem Branchenverband der deutschen Informations- und Telekommunikationsbranche Bitkom e.V.; dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF); dem Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung (BVAG); dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE); dem Deutschen Volkshochschulverband (DVV); Prof. Dr. Gabriele Oettingen (New York University); sowie dem Thüringischen Volkshochschulverband (TVV).

Gestaltung von Lernangeboten, auf die Einbeziehung des sozialen Umfelds und die Teilnehmendengewinnung über Dritte beziehen und die in ihrer Gesamtheit dazu beitragen, Erwachsene während der beschriebenen Phasen bestmöglich begleiten zu können. Manche der Ableitungen und Empfehlungen aus *MOVE* sind in der Praxis bereits bekannt und werden im Alltag von vielen Akteuren bereits umgesetzt. Die Aufstellung ist ausdrücklich keine mit Erfolgsgarantie, sondern beinhaltet Vorschläge, die bedarfsgerecht und situativ Anwendung finden können.

2.1 Rolle und Selbstverständnis von Kursleitungen

Kursleitungen sind in ihrer Rolle mit verschiedenen Anforderungen und Grenzen konfrontiert. Erwachsene mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf legen viel Wert auf eine fachlich und didaktisch kompetente Kursleitung. Daneben ist aber das zwischenmenschliche Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden von entscheidender Bedeutung. Lernende wünschen sich eine nahbare Kursleitung, die authentisch ist, die jeden individuell akzeptiert und auch eine Ansprechperson für weitere Alltagsprobleme ist.

Die Herausforderungen, mit denen Erwachsene mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf außerhalb ihres Lernprozesses konfrontiert sein können, übersteigen jedoch in der Regel die Kapazitäten bzw. den Handlungsspielraum einer Kursleitung. Für solche Fälle und Situationen sollten Kursleitende die relevanten Institutionen und sozialpädagogischen Angebote vor Ort kennen, um im Bedarfsfall an diese verweisen zu können.

2.2 Umgang und Kommunikation mit Lernenden

Es ist von zentraler Bedeutung, formal niedrig gebildete Erwachsene auf Augenhöhe anzusprechen und zu behandeln, sowohl bei der Erstsprache als auch in der Interaktion während des Kurses. Formal niedrig gebildete Erwachsene möchten beim Lesen lernen mit Respekt behandelt und ernst genommen werden und erwarten, dass ihre individuellen Stärken anerkannt und gefördert werden.

Ebenso ist es wichtig, darauf zu achten, dass kein Abhängigkeitsverhältnis zwischen Lernenden und Kursleitung entsteht, um die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Teilnehmenden nicht zu beeinträchtigen, sondern im Gegenteil diese nachhaltig zu fördern.

Bei fehlender Verbindlichkeit kann es eine gute Option sein, die Teilnehmenden und auch diejenigen, die zum ersten Mal kommen wollen, mit Erinnerungsnachrichten per WhatsApp oder SMS an den Kurs oder die Öffnungszeiten im Lerntreff zu erinnern. Je nach (Gruppen-)Situation kann dies auch eine Maßnahme sein, die nur in bestimmten Phasen und nicht grundsätzlich angeboten wird. Auch mit Blick auf das Abhängigkeitsverhältnis kann es ein pädagogisches Ziel an sich sein, den Teilnehmenden dabei zu helfen, ihren Alltag selbstständig strukturieren und bewältigen zu können.

2.3 Individuelle Förderung und Anpassung

Formal niedrig gebildete Erwachsene haben häufig negative Lernerfahrungen gemacht und können Frustrationen beim Lernen nicht so gut verarbeiten, was schnell dazu führen kann, dass sie den Lernprozess abbrechen. Daher ist es entscheidend, dass Lehrkräfte das Lernverhalten genau beobachten und das Lernangebot so genau wie möglich auf das individuelle Lernniveau zuschneiden.

Ebenso entscheidend ist eine ausgeprägte Fehlerkultur im Angebot. Fehlermachen sollte als Gelegenheit begriffen werden, um zu lernen. Fehler sollen kein Zeichen von Inkompetenz sein, sondern Aufschluss über den individuellen Lernprozess geben.

Um Angebote thematisch dem Lernbedarf und den Lebensbedingungen der Zielgruppe(n) entsprechend zu gestalten, bieten sich mehrere Ansätze an:

Auf inhaltlicher Ebene kann es hilfreich sein, Themen, Interessen und Hobbys zu sondieren, die Erwachsene mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf individuell oder als Personengruppe beschäftigen (Themen, die Eltern lernen möchten – siehe Beitrag *Elternschaft als Schlüssel zur Alphabetisierung* in diesem Band). Beispielsweise können im Beratungsgespräch Fragen thematisiert werden, die die Lernenden beschäftigen, oder Themen identifiziert werden, bei denen sie bereits im Alltag informell lernen und auf denen man aufbauen kann. Eine andere Möglichkeit ist die Identifikation von aktuellen thematischen Trends unter den Erwachsenen.

Auf organisatorischer Ebene können Kombinationen verschiedener Angebotsformen eine Möglichkeit bieten. Neben dem Grundangebot können Trends oder saisonale Inhalte in Workshops oder kurzen Kursformaten behandelt werden und gegebenenfalls interessierte Teilnehmende motivieren, langfristig ein Dauerangebot zu besuchen. Diese Möglichkeiten bestehen derzeit über sogenannte Lerntreffs oder Lerncafés, die neben anmeldepflichtigen Angeboten eine niedrighschwellige Alternative bieten.

Trotz Berücksichtigung dieser individuellen Lernanforderungen und Bedürfnisse muss die Vielfalt der Angebote für Kursanbietende überschaubar und die Breite der Themen realistisch bleiben.

2.4 Motivation und Selbstwirksamkeit

Wenn Lernende der Überzeugung sind, wenig an der eigenen Situation verändern zu können, empfiehlt es sich, gemeinsam individuelle, realistische Lernziele zu setzen, um Frust beim Lernen vorzubeugen und stattdessen die Lernmotivation hochzuhalten. Hierbei ist es zum einen wichtig, dass Lehrende den Lernenden regelmäßig rückmelden, wie viel sie bereits erreicht haben. Den individuellen Lernfortschritt im Blick zu haben, hilft dabei, die eigene Selbstwirksamkeit und Motivation zu stärken. Zum anderen ist es wichtig, kleinschrittige Ziele zu setzen. Hierüber ergibt sich die Gelegenheit, auch die kleinen Erfolgserlebnisse zu belohnen und zu feiern – z. B. bei einem gemeinsamen Besuch im Café. Dieses Lernen an anderen Orten trägt darüber hinaus dazu bei, dass die Lernenden erkennen, dass Lernen Spaß machen kann.

Manchen Teilnehmenden hilft es zusätzlich, wenn sie für sich ein Vorbild finden, das sie persönlich anspricht und motiviert. Es gibt viele prominente Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, die mit unterschiedlichsten Problemen und Herausforderungen konfrontiert wurden und die inspirieren können, weil sie dennoch auf ihre Art erfolgreich waren. Die Auseinandersetzung mit Vorbildern, deren Lebensgeschichte, Hürden und Erfolge kann auch im Lernangebot aufgegriffen werden.

Eine weitere Möglichkeit, die Teilnehmenden dabei helfen kann, motiviert und regelmäßig an Kursen teilzunehmen, ist es, ihnen zu Beginn des Semesters oder in der ersten Sitzung einen Überblick über die gesamten Inhalte zu geben. Eine ausführliche Erläuterung und Darstellung der inhaltlichen Relevanz der Themen können den Teilnehmenden helfen, ihre Motivation für eine regelmäßige Teilnahme und das Lernen aufrechtzuerhalten. Es ist wichtig, dass sie die Bedeutung des Themas sowohl für sich selbst als auch für die anderen Teilnehmenden erkennen, um langfristig auch das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Lerngruppe zu stärken.

2.5 Lernangebote und -umgebung

Eine sehr gute Möglichkeit ist es, Angebote so zu gestalten, dass Optionen bestehen, diese vorab auszuprobieren. Dies können z. B. feste Schnuppertermine sein, über die in lokalen Medien berichtet wird oder auf die bei verschiedenen Gelegenheiten hingewiesen wird. Offene Lernangebote wie Lerntreffs oder Lerncafés bieten aufgrund ihrer Angebotsstruktur grundsätzlich die Möglichkeit, dass (neue) Lernende leicht(er) Zugang finden als reguläre Kursangebote mit fester Gruppenstruktur.

Die Aussagekraft des Titels für Lernangebote darf nicht unterschätzt werden. Dies wird auch unter den Akteuren im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung diskutiert. Während einige die Erfahrung gemacht haben, dass Teile der Zielgruppe einen klaren, plakativen Titel schätzen, der das Lesen und Schreiben lernen klar benennt, widersprechen andere. Ihre Erfahrung ist, dass der Titel nicht zu offensichtlich den Inhalt und vor allem das Lernen thematisieren soll. Optimalerweise impliziert der Titel des Angebots sowohl Lernerfolg als auch Spaß, ohne dabei zu viel auf einmal zu versprechen.

Bei der Formulierung von Angebotstiteln muss ebenfalls Folgendes beachtet werden: Der Begriff Lesen ist mehrdeutig bzw. kann auf verschiedene Situationen bezogen sein, sodass Lesenlernen für jeden potenziellen Lernenden eine andere Bedeutung haben kann. Vor allem das endgültige Anwendungsgebiet unterscheidet sich in vielen Fällen. Während einige berufsbezogen das Lesen und Schreiben verbessern möchten, wollen andere ihren Kindern vorlesen und bei den Hausaufgaben helfen, wieder andere wollen besser per Chat mit Freund*innen Kontakt halten können.

Diese Frage muss bei der Formulierung des Titels und bei der Gestaltung des Lernangebots deshalb im Vorhinein geklärt werden. Wichtig dabei ist, den individuellen positiven Nutzen herauszuarbeiten. Im Anschluss daran können individuelle Motivationsfaktoren für das Lesenlernen identifiziert und gefördert werden.

Um das Lernen auch an anderen Orten zu fördern, können Ausflüge, Exkursionen und Spaziergänge innerhalb von Kursen für eine wertvolle Abwechslung sorgen.

Solche Exkursionen machen Lernerfahrungen greifbar und alltagsnah, die im herkömmlichen Kursrahmen möglicherweise nicht so erlebbar sind.

2.6 Einbeziehung des sozialen Umfelds

Zu Beginn des Lernprozesses, beim Beratungsgespräch, kann es helfen, wenn sich die beratende Person einen (groben) Überblick über das enge persönliche Umfeld von Erwachsenen mit geringer Literalität verschafft – wie es konkret aussieht, wer welche Rolle übernimmt und welche Rolle die Person, die lernen möchte, in diesem Kontext einnimmt. Häufig spielt dieses Umfeld eine besondere Rolle im Alltag von Erwachsenen mit geringer Literalität.

Sofern es sich um ein unterstützendes Umfeld handelt, das bei Alltagsangelegenheiten hilft und im besten Fall zum und beim Lesenlernen motiviert und unterstützt, kann es als wertvolle Ressource berücksichtigt werden, indem z. B. die lernende Person zum ersten Beratungsgespräch von einer Vertrauensperson begleitet wird oder bei organisatorischen Dingen wie der Kinderbetreuung während der Kurszeit unterstützt wird.

Es ist jedoch darauf zu achten, dass eine Begleitung durch eine Vertrauensperson im eigentlichen Kurs nur in Ausnahmefällen sinnvoll ist und auch nur dann angebracht ist, wenn die gesamte Lerngruppe sich damit wohlfühlt. Andernfalls könnten sich andere Kursteilnehmende durch die fremde Person gestört fühlen. Es ist auch zu bedenken, dass eine Begleitperson den Wunsch nach Unabhängigkeit durchaus einschränken kann, der mit dem Kursbesuch häufig verbunden ist.

Sollte es sich jedoch um ein wenig unterstützendes Umfeld handeln, das unter Umständen sogar von Gewalt oder Machtmissbrauch geprägt ist, ist es wichtig, die Bezugspersonen aus diesem Umfeld im Blick zu haben und die Lernende an entsprechende Hilfeeinrichtungen zu verweisen.

2.7 Teilnehmende über Dritte gewinnen

Gering Literalisierte kommen häufig in eine besondere Situation, wenn sie Eltern werden bzw. Eltern sind und das Kind zur Schule kommt. Für manche markiert der Schuleintritt des eigenen Kindes sogar den Beginn einer Phase, in der sie das eigene Defizit spüren und die Notwendigkeit erkennen sowie den Wunsch verspüren, selbst lesen zu lernen, um ihr Kind bei den vielfältigen schulischen Angelegenheiten besser unterstützen zu können. Insbesondere Erzieher*innen und Lehrkräfte haben guten Kontakt und Einblick in Familien. Oftmals besteht ein besonderes Vertrauensverhältnis, das ihnen dabei helfen kann, Eltern mit Schwierigkeiten beim Lesen zu erkennen und anzusprechen. Die Stiftung Lesen stellt im Angebot *Eltern Lesen Lernen* entsprechende Materialien zur Sensibilisierung von pädagogischem Personal zur Verfügung.

Literaturverzeichnis

- Apel, H., Karg, L., Viol, W., & Willige, M. (2010). *Ergebnisbericht zur ersten Erhebung monitor Alphabetisierung und Grundbildung bezogen auf das Jahr 2008*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Grotluschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotluschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004740w>.
- Ortmanns, V., Huntemann, H., Lux, T., & Bachem, A. (2024). *Volkshochschul-Statistik – 61. Folge, Berichtsjahr 2022 (Version 1.1.0)*.

Bewusstseinsbildung, Kampagnen- und Angebotsgestaltung in der Alphabetisierung und Grundbildung

Impulse aus der MOVE-Studie für die Praxis

NICOLE PÖPPEL

1 Einleitung

MOVE lenkt mit Motivation und Verbindlichkeit das Augenmerk auf das komplexe Thema der Grundbildungsteilnahme und der Teilnehmendengewinnung für Lernangebote. Die Studie wirft die Frage auf, was Menschen mit formal niedriger Bildung, geringer Literalität bzw. Lesekompetenz bewegt, noch einmal hinzuzulernen sowie verbindlich Lernangebote wahrzunehmen. Schließlich verbessert trotz der laut LEO-Studie 2018 mehr als 6 Millionen gering literalisierten Menschen im erwerbsfähigen Alter (Grotluschen & Buddeberg, 2020) bisher nur eine kleine Anzahl von ihnen die Lese- und Schreibkompetenzen in formalisierten Settings. Nachfolgend werden drei Bereiche, die für die Motivation Erwachsener eine zentrale Rolle spielen, nämlich Bewusstseinsbildung, Kampagnenarbeit und Angebotsgestaltung mit Bezug auf MOVE vor dem Hintergrund von Praxiserfahrungen der Kursleitung und im Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (BVAG) reflektiert.

2 Lernhemmnisse und Lernmotive im Erwachsenenalter

Aus der biographisch-narrativen Forschung ist bekannt, welche Faktoren negativen Einfluss auf die kindlichen oder jugendlichen Lernprozesse beim Schriftspracherwerb hatten und das Lesen- und Schreibenlernen in der Schulzeit erschwerte oder verhindert haben (Döbert & Hubertus, 2000; Egloff, 2016). Geringe Beschäftigung mit Schrift, wenig Unterstützung bei Schwierigkeiten oder, noch schlimmer, Demütigung oder Misshandlung bei Kindern wirken sich auf Lernprozesse aus und beeinflussen das Selbstwertgefühl und das Zutrauen. Um das Defizit auszugleichen, eignen sich Kinder und Jugendliche bei fehlender Unterstützung Kompensations- und Verschleierungsstrategien für ihre fehlenden Schriftsprachkenntnisse an (Egloff, 2016). Bei gering literalisierten Erwachsenen sind es frustrierende Lernerfahrungen und daran gekoppelte psychosoziale Mechanismen, die den Zustand der geringen Literalität im Erwachsenenalter oft fortschreiben. Einen Anstoß zum erneuten, nachholenden Lernen im Er-

wachsenden Alter geben oft Krisen und Wendepunkte im Leben der Betroffenen. Dazu gehören Trennungen, der Verlust eines Partners oder der Partnerin, die Tatsache, dass Kinder geboren oder eingeschult werden. Berufliche Veränderungen wie Arbeitslosigkeit, der Beginn einer Ausbildung oder die Aussicht auf Beförderungen sind wiederkehrende Situationen, in denen sich Menschen mit Defiziten beim Schreiben an eine Erstkontaktberatung wie das ALFA-Telefon oder an Lernanbieter wie die VHS in ihrer Region wenden. Oft sind es „[...] einschneidende Veränderungen im Lebens- und Familienzyklus, die Routinen in Frage stellen, die Unzufriedenheit mit der bisherigen Lebenssituation verstärken und es notwendig machen, sich neu zu orientieren oder Dinge von nun an selbst in die Hand zu nehmen.“ (Egloff, 2016, S. 193).

In der Erstkontaktberatung, die beispielsweise am ALFA-Mobil oder am ALFA-Telefon durchgeführt wird, werden diese Motivationslagen sowie Hemmnisse gleichermaßen offenbart. Erwachsene sind fürs Lernen dann erreichbar, wenn das Nicht-Können als zu einschränkend für die eigenen Bedürfnisse, zum Beispiel nach Autonomie, erlebt wird. Dass Autonomie durchaus ein wichtiger Wert sein kann, zeigt *MOVE*. Ein „unabhängiges Leben [zu] führen“ stellt immerhin für eine Mehrheit der Befragten ein erstrebenswertes Ziel im Leben dar.

Damit Erwachsene nach grundsätzlicher Motivation fürs Lernen Grundbildungsangebote letztlich auch aufsuchen und verbindlich wahrnehmen, müssen mehrere Faktoren ineinandergreifen. Aus der Teilnehmendenforschung ist bekannt, dass eine verbindliche Grundbildungsteilnahme einen großen Meilenstein darstellt und dass die Gefahr des Drop-outs in mehreren Phasen und durch verschiedene Einflüsse begünstigt wird (Bickert et al., 2022). Nicht allein die individuelle Motivation ist am Ende ausschlaggebend: So müssen Lernsettings auch passende Rahmenbedingungen bieten, damit das Lernen mit privaten, familiären und beruflichen Verpflichtungen vereinbar werden kann.

3 Bewusstseinsbildung

Unter Bewusstseinsbildung werden aufklärende, informierende und sensibilisierende Aktivitäten rund um das Thema geringe Literalität verstanden. Um das Thema in der Öffentlichkeit zu platzieren und in der gesellschaftlichen Wahrnehmung zu verankern, werden verschiedene Adressat*innengruppen – z. B. die allgemeine Bevölkerung, Multiplikator*innen, das Umfeld von Betroffenen oder diese selbst – angesprochen. Die *MOVE*-Erhebung enthält mehrere Ergebnisse zur Gruppe formal niedrig gebildeter Personen mit Leseschwierigkeiten. Sie können im Kontext der Aufklärungs- und Sensibilisierungsarbeit einen Beitrag zur differenzierten Kommunikation über die Adressat*innen leisten. Ein erster Aspekt ist die große Verbreitung von Schriftsprachdefiziten und die Bereitschaft, diese auszugleichen. In der Sensibilisierungs- und Aufklärungsarbeit mit dem ALFA-Mobil sowie in Sensibilisierungsschulungen des BVAG zeigt sich, wie sehr ausreichende Schriftsprachkenntnisse die gesellschaftliche Norm bestimmen: Es herrscht die Annahme, dass deutschsprachende Erwach-

sene (insbesondere Erstsprachler*innen) per se schriftsprachkompetent sind. Sehr oft begegnet dem Team die Frage, wie es sein könne, dass Erwachsene trotz Schulpflicht nicht richtig lesen oder schreiben könnten. Dahinter steckt die Vorstellung, dass Beschulung allein bereits zu einem flächendeckenden Kompetenzerwerb beitrage. Im Rahmen von Aufklärungs- und Informationsgesprächen reagieren viele lesekundige Menschen oft irritiert darüber, dass die Betroffenen eher Nachteile in Kauf nehmen und sich anstrengende Kompensationsstrategien aneignen als nochmal zu lernen. Ehemals Betroffene in die Gespräche einzubinden, zeigt sich an den Stellen oft wertvoll für die Verständigung. Denn wenn Multiplikator*innen oder Passant*innen mit Lernenden über deren Strategien und Umgang mit den Schwierigkeiten gesprochen haben, zeigen sie nicht selten Respekt dafür, wie diese ihre Defizite ausgleichen und *trotzdem* ihr Leben bewältigen.

MOVE zeigt auf, dass sogar 41 Prozent der befragten Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen diese Kompetenzen verbessern möchten und viele haben in der Vergangenheit bereits etwas dahingehend unternommen. Erfahrungen in der aufsuchenden Beratung und in der Aufklärungsarbeit stützen das: Die Mitarbeitenden werden in der allgemeinen Bevölkerungsansprache bei ALFA-Mobil-Aktionen selten damit konfrontiert, dass jemand die Relevanz des Lesens oder Schreibens anzweifelt. Regelmäßig reagieren Menschen, die auf Lernangebote für Erwachsene angesprochen werden, interessiert und offen. Stets geben einzelne preis, dass sie selbst Schwierigkeiten haben. Bei den Gesprächen wird auch erkennbar, dass trotz aller Bemühungen das Wissen um bestehende Lernangebote für Erwachsene noch nicht ausreichend verankert ist. Bei mehreren Grundkompetenzen – dem Lesen, Schreiben, Rechnen, dem Umgang mit digitalen Geräten und dem Ausdrucksvermögen – besteht bei einer recht großen Anzahl formal niedrig gebildeter Personen der Wunsch nach Verbesserung. Den höchsten Wert beim Wunsch nach Kompetenzverbesserung, nämlich 54 Prozent, erreicht interessanterweise die Fähigkeit, „sich gut ausdrücken“ zu können, was neben dem schriftlichen auch den mündlichen Ausdruck umfasst (Ehmig, 2023). Kommunikations- und Artikulationsfähigkeit sind Kompetenzen, die – so ist anzunehmen – besonders beim gesellschaftlichen Agieren über das eigene Milieu und Umfeld hinaus, in formalen und neuen Situationen bedeutsam werden, wo wichtig ist, sich verständlich zu machen, die eigenen Gedanken und Interessen zu artikulieren. Die Zahl der Lernbereiten und auch die Vorbehalte gegenüber dem Lesen bzw. der Bedeutsamkeit des Lesens, die MOVE erhoben hat, kommunizieren zu können, ist für die Aufklärungspraxis und auch für die politische Lobbyarbeit relevant.

In der Telefonberatung am ALFA-Telefon wird die Vorerfahrung der lerninteressierten Anrufer*innen abgefragt, um zu klären, ob bereits Erfahrungen mit Lernangeboten gemacht wurden. Wenn das der Fall ist, wird oft gefragt, ob diese als passend und gewinnbringend für die Anrufenden wahrgenommen wurden. Ein Problem, das sich faktisch für die differenzierte Erstkontakt- oder Verweisberatung stellt, ist, dass eine wenig förderliche Erfahrung mit einem Lernangebot zum Beispiel durch fehlende Passgenauigkeit (Teilnehmendenstruktur, Termine o. Ä.) in vielen Orten Deutschlands gar nicht kompensiert werden kann, da es zu wenig verschiedene Angebote gibt.

Auf den Aspekt der Passgenauigkeit wird erneut weiter unten in Kapitel 4 in diesem Beitrag zu Angeboten eingegangen.

3.1 Vorstellungen vom Lesen

Welchen Einfluss haben Lese- und Bildungskonzepte auf die Lernmotivation? Fragen zu Einstellungen gegenüber dem Lesen machen ein Spannungsverhältnis sichtbar: So schreiben Personen mit niedriger Bildung *und* Schwierigkeiten beim Lesen dieser Kompetenz eine deutlich niedrigere Wichtigkeit zu als formal niedrig gebildete Menschen ohne Schwierigkeiten. Nur circa ein Drittel (34 %) der Menschen mit niedriger formaler Bildung und Schwierigkeiten beim Lesen begreift Lesen als zum eigenen Leben zugehörig (siehe Beitrag *Lesen und gesellschaftliche Teilhabe – Hürden und Möglichkeiten* in diesem Band). Das zeigt, dass Lesen mitunter als Kulturpraxis einer Elite verstanden wird, der sich die Befragten nicht zurechnen. Dasselbe gilt für das übergeordnete Konzept der Bildung. Ihr wird in der repräsentativen Befragung eine relativ geringe Bedeutung beigemessen. Im Rahmen einer Listenabfrage, die nach wichtigen und erstrebenswerten Dingen im Leben fragt, gaben nur 12 Prozent der formal niedrig gebildeten Menschen, die schlecht lesen, an, dass sie eine „gute, vielseitige Bildung“ besonders wichtig fänden. Die geringe Wertschätzung für Bildung als eher abstrakte Größe stellt eine fundamentale Abweichung gegenüber der allgemeinen Bevölkerung dar, die mit 60 Prozent gute, vielseitige Bildung wichtig findet. Bei Menschen mit formal niedriger Bildung, die gut lesen können, ist der Rang höher, aber mit 21 Prozent insgesamt ebenfalls deutlich niedriger. Gewiss muss bei einer solchen Umfrage auch angenommen werden, dass gesellschaftlich dominante oder hegemoniale Konzepte die Vorstellungswelt der Befragten prägen. Hier ergeben sich Schnittstellen zur Milieuforschung, die sowohl unterschiedliche Weiterbildungsmotive und -zugänge von Milieus als auch milieubedingte Distanz zu Bildungseinrichtungen und -personal herausgearbeitet haben (Bremer, 2022; Pape, 2018) und den soziologischen Blick auf Weiterbildungshemmnisse richten.

Für die Praxis ergibt sich hieraus sowohl für die Ansprache, die Kampagnenarbeit und die Angebotsgestaltung, dass der abstrakte Bildungsbegriff bzw. das Werben für Bildung als Lernziel gemieden werden sollte. Die Kampagnengestaltung der vergangenen Jahre hat bereits einige Modifikationen vorgenommen, die in diese Richtung gehen, zum Beispiel indem stärker anwendungsbezogene Vorteile des besseren Lesens und Schreibens betont werden. Der BVAG greift im Rahmen der Sensibilisierungsarbeit mit Multiplikator*innen, die oft über formal höhere Bildung verfügen, ebenfalls Vorstellungen von Lesen auf. Eine der Eingangsfragen in Sensibilisierungsschulungen mit Multiplikator*innen lautet standardmäßig: „Was haben Sie heute schon gelesen?“ Selten nennen die Teilnehmenden dann basale Beispiele des Alltagslesens wie Straßenschilder, Informationen auf Lebensmitteln, Fahrpläne etc. Das Erlesen von wegweisenden Infos fällt ihnen als Lesepraxis gar nicht auf, weil es für sie mühelos, selbstverständlich und beiläufig passiert. Meist antworten die Befragten mit „Zeitung“, „E-Mails“, „Bücher“, „Social Media-Posts“ oder „Vorlesungsskripte“. So werden bei den Teilnehmenden vorwiegend Vorstellungen höherer Literalität benannt, wenn all-

gemein nach dem Lesen gefragt wird. Lesen wird nur als solches wahrgenommen, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind.

Alltagsnah transportieren das Konzept des Lesens in der Berichterstattung über geringe Literalität interessanterweise auch oft Medien, was den Stellenwert der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für die Bewusstseinsbildung zeigt. Wenn Medienvertreter*innen versuchen, das Thema geringe Literalität für die allgemeine Bevölkerung erfassbar zu machen, nutzen sie zur Veranschaulichung in der Regel Alltagslesesettings. Sie suchen explizit Bilder, bei denen die Lernenden etwas lesen müssen und nutzen dafür Werbeblättchen, Straßenschilder, lassen Etiketten im Supermarkt entziffern. Neuere Kampagnen des BMBF, „Lesen & Schreiben. Mein Schlüssel zur Welt“, nutzen ebenfalls bereits einen alltagsbezogenen Lesebegriff und betonen vor allem Vorteile des sicheren Lesens und Schreibens in verschiedenen Lebenslagen und Domänen wie Beruf, Gesundheit, Beziehung/Kommunikation. Werbematerialien für Grundbildungsangebote, die das ALFA-Media-Projekt des BVAG entwickelt hat, berücksichtigen die Heterogenität der Zielgruppe und sprechen verschiedene Adressat*innenkreise wie Eltern, Migrant*innen, Personen im Erwerbsleben mit Alpha-Level 3 an (<https://werbemittel.alphabetisierung.de/>).

Dass, wie im Rahmen der Kampagne „Lesen & Schreiben. Mein Schlüssel zur Welt“ der letzten Jahre des BMBF geschehen, Ärztinnen und Ärzte als relevante Gruppe als Multiplikator*innen explizit angesprochen werden, erscheint angesichts der MOVE-Erhebung als sinnvoller Ansatz. Zum einen besitzt diese Gruppe eine hohe Wertschätzung und zum anderen nehmen Menschen mit Grundbildungsbedarf Termine bei ihnen mehrheitlich mit großer Verbindlichkeit wahr und haben sogar öfter mit diesen als Vertrauenspersonen über das Problem geringe Literalität gesprochen. Die Relevanz des Alltagslesens wird in jenen Situationen besonders deutlich, in denen schriftsprachliche Defizite gravierende Nachteile haben können (wie bei Ärzt*innen oder bei Behörden).

3.2 Teilhabe und gesellschaftliche Zugehörigkeit

Das gesellschaftliche Zugehörigkeitsgefühl ist bei Menschen mit formal niedriger Bildung und geringer Lesekompetenz sehr viel geringer ausgeprägt als bei jenen ohne Schwierigkeiten beim Lesen. Nicht mal die Hälfte von ihnen, nämlich nur 40 Prozent, haben das Gefühl dazuzugehören, 25 Prozent fühlen sich ausgeschlossen und noch 30 Prozent sind bei der Frage unentschieden (siehe Beitrag *Lesen und gesellschaftliche Teilhabe – Hürden und Möglichkeiten* in diesem Band).¹ Gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten sind natürlich nicht monokausal durch den Bildungsstand bestimmt, sondern haben auch mit weiteren Aspekten wie den finanziellen Ressourcen zu tun. Diese Differenzierungen ermöglicht die Studie zwar zunächst nicht, aber die Antworten machen deutlich, wie es um gefühlte Ausschlüsse durch geringe Lesekompetenzen bzw. durch Faktoren, die mit dieser gekoppelt sind, bestellt ist. An den Stellen können Er-

¹ Die Frage von MOVE lautete: „Man kann ja das Gefühl haben, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und dazuzugehören, oder man kann sich vom gesellschaftlichen Leben eher ausgeschlossen fühlen. Wie ist das bei Ihnen: Haben Sie das Gefühl, dazuzugehören, oder fühlen Sie sich eher ausgeschlossen?“

kenntnisse von *MOVE* mit bisherigen Erkenntnissen aus den LEO-Studien in Relation gesetzt werden, da diese bereits Teilhabebeeinschränkungen in bestimmten Domänen sichtbar machen (Grotlüschen & Buddeberg, 2020).

Eine wiederkehrende Frage bei der Aufklärungsarbeit ist die nach der gesellschaftlichen und sozialen Verortung von Menschen, die an den Erwartungen gemessen nicht ausreichend lesen oder schreiben können. So wird immer wieder danach gefragt, inwiefern Menschen „in der Mitte der Gesellschaft“ oder „am Rande der Gesellschaft“ verortet sind. Zwar sind diese Vorstellungen plakativ, aber sie korrespondieren mit Alltagskonzepten von Personen, die sich informieren. Mit Blick auf die Antworten der *MOVE*-Befragung zur Veränderbarkeit von Status und gesellschaftlicher Position zeigt sich, dass viele Personen, die niedrig gebildet sind und schlecht lesen, ihren Status als marginal empfinden und kaum an mögliche Veränderung glauben. Im Aufklärungsgespräch stellt es einen kommunikativen Balanceakt dar, die betroffenen Personen und das Problem geringer Lese- und Schreibkompetenzen angemessen darzustellen und die Nachteile zu beziffern, ohne jedoch die Betroffenen ins Abseits zu stellen oder nur defizitorientiert darzustellen. Daher ist es notwendig, bei der Ansprache auf diese Konzepte zu achten. Bei der mündlichen Ansprache, zum Beispiel am ALFA-Telefon, mit der iCHANCE-Kampagne oder am ALFA-Mobil, werden elitäre Bildungsbegriffe für Adressat*innen gemieden.² Die Mitarbeitenden sprechen in Situationen, die sich an potenziell Betroffene und ihr Umfeld richten, nicht von (niedriger) Bildung oder (geringer) Literalität. Stattdessen werden Umschreibungen genutzt und es wird erklärt, dass viele Menschen Schwierigkeiten beim Lesen und/oder Schreiben haben oder dass ihnen bestimmte Anforderungen im Alltag wie das Ausfüllen von Formularen usw. schwerfallen. Tabuisierte und in den allermeisten Fällen unzutreffende Begriffe wie „Analphabet“ versuchen die Mitarbeitenden zu korrigieren – sie werden von vielen Betroffenen als stigmatisierend empfunden und treffen nicht den Kern. Dass Personen, die am Lesen scheitern, einen geringeren Glauben an die Veränderbarkeit ihrer sozialen Stellung und an individuelle Handlungsmacht haben, gibt einen weiteren Anhaltspunkt dafür, wie mühsam und steinig der Weg ist und welche Hürden die Bildungsentscheidungen im Erwachsenenalter zusätzlich beeinflussen.

Nicht zuletzt sollten die Befragungsergebnisse ein Argument dafür sein, im Sinne des gesellschaftlichen Zusammenhalts, der Chancengerechtigkeit und der gesellschaftlichen Partizipation die Förderung von Literalität und (Grund-)Bildungspolitik höher zu bewerten, als das bisher schon getan wird. Was Weiterbildungsentscheidungen von Erwachsenen betrifft, darf auch die politische Verantwortung für diese nicht vergessen werden. Es ist notwendig, weiterhin kontinuierlich auf die betreffenden Menschen zuzugehen und Angebote zu unterbreiten.

2 iCHANCE ist die Kampagne des BVAG, die im Rahmen des ALFA-Media-Projekts vom BMBF im Rahmen der AlphaDe-kade gefördert wird. Das ALFA-Mobil des BVAG ist ebenfalls vom BMBF gefördert und das ALFA-Telefon erhält flankierend zur BMBF-Kampagne Förderung.

3.3 Motivation durch Kampagnen und Sensibilisierungsarbeit

Welche Möglichkeiten haben Kampagnen, zur motivierenden Ansprache und zur Bewusstseinsbildung beizutragen? Insgesamt unterstreichen die oben kommentierten Ergebnisse aus *MOVE* eine grundlegende Adressierbarkeit von Menschen mit niedriger Bildung und Grundbildungsbedarf, auf der Kampagnen und Sensibilisierungsmaßnahmen aufbauen können. Die Befragung niedrig gebildeter Personen von *MOVE* hat mehrere Ergebnisse zur Mentalität, zu Einstellungen und Präferenzen ergeben, von denen zwei für die Kampagnenarbeit besonders interessant erscheinen. Das erste ist die bereits ausgeführte Einschätzung über eigene Defizite und ein häufiger Verbesserungswunsch. Das zweite ist eine fatalistische Sicht unter niedrig gebildeten Menschen mit Leseschwierigkeiten, auf die hier bezogen auf Kampagnen- und Aufklärungsarbeit eingegangen wird. Fatalismus – also die Vorstellung, dass man sein Schicksal nicht selbst in der Hand habe und nicht glaubt, aus eigener Kraft „nach oben“ kommen zu können, ist prägend für Menschen mit formal niedriger Bildung und Leseschwierigkeiten. Was wirksame, im Sinne von aktivierenden Alphabetisierungskampagnen anbelangt, sticht die erfolgreiche Kampagne des BVAG „Schreib dich nicht ab. Lern Lesen & Schreiben!“ mit dem sogenannten Lagerarbeiter-Spot heraus, den die Agentur Grey mit Verweis auf das ALFA-Telefon des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung entwickelte. Der Claim „Schreib dich nicht ab“ hat mit der breitenwirksam platzierten Kampagne eine deutliche Resonanz und Erinnerung erzeugt; heute wird er immer noch regelmäßig zitiert und abgewandelt. Interessant an ihr ist mit Blick auf *MOVE*, dass Fatalismus als offenbar ausgeprägtes Muster bei Personen mit geringen Lesekompetenzen den Kernappell der Kampagne ausmachte. Der Spruch „Schreib dich nicht ab“ stellt dem Fatalismus des Sich-Ab-schreibens eine vehemente und explizite Aufforderung zum Lesen- und Schreibenlernen entgegen, und zwar ohne Relativierung oder Abstufung. Er spricht Adressat*innen der Grundbildungsangebote in der Du-Form an. Dass sehr viele Menschen durch den Spot zum Anruf am ALFA-Telefon motiviert wurden, geht unter anderem aus internen Anrufstatistiken des BVAG aus dieser Zeit hervor.³ Eine solche Resonanz, die durch mehrere Rahmenbedingungen in einer bestimmten Zeit ermöglicht wurde, in der das Thema des „funktionalen Analphabetismus“ (so der damalige Begriff) in der Breite gekoppelt mit der emotionalen Drastik des Spots einen Neuigkeitswert hatte, lässt sich zwar nicht reproduzieren.⁴ Aber eine an *MOVE* anschließende Frage wäre, inwiefern das Muster des Fatalismus in einer vergleichbaren Form heute erneut aufgegriffen werden könnte, beziehungsweise, welches Denkmuster eine analoge Wirkung entfalten könnte. Eine Idee dazu könnte sein, bestimmte Handlungsweisen von Betroffenen aufzugreifen, nämlich das Improvisieren und das sich anderweitig Behelfen, mit dem Aufgaben bewältigt werden und dabei auch die Kompetenzen, Stärken und Kraftanstrengungen mit aufzugreifen, die der Mangel an Schriftsprachenkenntnissen verlangt und die die Betroffenen mitbringen. Eine weitere Idee für Kam-

3 Von Januar bis Mai 2002 waren das beispielsweise 3.000 Telefongespräche mit dem ALFA-Telefon (Hubertus, 2020).

4 Die Spots waren dank der pro bono-Mitwirkung von Profis und Prominenten professionell und der Ton traf bei Betroffenen einen Nerv. Die umfangreiche Verbreitung wurde dank kostenfreier Platzierung auf freien Sendekapazitäten im Rahmen von sogenannten Social Spots im Privatfernsehen und durch Ausstrahlungen in Cinemaxx-Kinos ermöglicht (ebd.).

pagnen mit Blick auf die Studienergebnisse könnte sein, dass man neben den bestehenden auch lese- oder schreibbezogene Herausforderungen aufgreift, die den Bereich der Freizeit und der Unterhaltung betreffen. Beispielsweise eine Konzertkarte für die Lieblingsband in einem digitalen Setting vielleicht noch zu günstigen Konditionen kaufen zu können, kann ein Ziel und eine Alltagsherausforderung sein. Wird sie erfolgreich gemeistert, folgt daraus ein unmittelbarer Erfolg als bei einer Investition in berufliche Themen, die, wie *MOVE* zeigt, bei Menschen mit Leseschwierigkeiten nicht so weit vorn im Wertekanon rangieren. Über die Kampagnengestaltung hinaus, wo in der Regel eher allgemein für das Lesen- und Schreibenlernen und die Verbesserung von Kompetenzen geworben wird, kann man noch einen Gedanken zur Angebotswerbung anschließen. In der praktischen aufsuchenden Arbeit, im Erstkontakt oder bei Sensibilisierungsschulungen wird regelmäßig auf konkrete Angebote verwiesen. Dass man Organisationen, die die Bedarfe erkennen, und die Grundbildungsanbieter und -mittler*innen mehr zusammenbringt, ist eine wichtige Errungenschaft zahlreicher Sensibilisierungsmaßnahmen der letzten Jahre. So ist empfehlenswert, dass Multiplikator*innen eine Idee von den Angeboten bekommen, um kompetent auf sie zu verweisen, eventuelle Ängste zu reduzieren und wenn möglich, sogar erste Fragen zu klären.

4 Angebotsgestaltung für die Grundbildung

„Es kommt keiner“ ist ein gut bekanntes Problem vieler Kursanbietender und Lehrkräfte. Die „Teilnehmendengewinnung“ ist ein mühsames Geschäft, das im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung oft ohne explizite Ressourcen betrieben werden muss (Klemm et al., 2023, am Bsp. der Grundbildungszentren (GBZ) bundesweit). Aus dem postulierten Missstand der fehlenden Teilnehmenden in regulären Kommunikationsstrukturen ist bereits ein schrittweises Umdenken (auch in der Förderlandschaft) erfolgt. Grundbildungsanbieter und Mittler*innen gehen verstärkt dorthin, wo die Menschen sind – sei es in Stadtquartiere, in Mehrgenerationenhäuser (MGH), auf die Straße, in Betriebe, in Jobcenter und zu Multiplikator*innen im Gesundheitsbereich etc. Die *MOVE*-Ergebnisse bestärken, bezogen auf verbindlichkeitsfördernde Faktoren, sozialräumliche und niedrigschwellige Ansätze, die in den vergangenen Jahren zu einer Weiterentwicklung geführt haben (sie sind nicht notwendigerweise neu, aber eben gefördert). Auch wenn sich die Effekte der Maßnahmen noch nicht bemessen lassen, korrespondiert diese Diversifizierung der Angebote mit vielen jahrelangen Praxiserfahrungen, die der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung gesammelt hat. Dies schlägt sich auch in der adaptierten Kursdatenbank (<https://angebote.alphabetisierung.de/>) nieder, die neben klassischen Lese- und Schreibkursen und Alpha-Integrationskursen nunmehr auch offene Angebote wie Lerntreffs oder Lerncafés (VHS und MGH) sowie Kontakte zu Anlaufstellen berufsorientierter Angebote verzeichnet.

Für die Grundbildungsteilnahme ist nicht nur eine psychologisch-emotionale oder kulturelle, sondern oft auch eine räumliche Distanz zu überbrücken. Das räumliche und proaktive Zugehen auf Personen, das zum Beispiel im ALFA-Mobil sowie in weiteren sozialräumlichen Projekten erfolgt (Bremer, 2022), ergänzt Kampagnen und Sensibilisierungsmaßnahmen. Es hat folgende Vorteile: Man erreicht Personen, die noch nichts von den Grundbildungsangeboten wussten. Diese erfahren idealerweise mehr über die Rahmenbedingungen (Zugänglichkeit, Einstiegszeitpunkt, Kosten und Veranstaltungsort). Eine Erkenntnis der jahrzehntelangen Verweisberatung ist, dass die Betroffenen oft nichts über die Angebote und deren Gestaltung wissen. Außerdem kann man – am besten, wenn die Lehrkräfte selbst vor Ort sind – den Adressat*innen deutlich machen, dass sich Lernziele und Lerninhalte daran orientieren, was die Teilnehmenden für ihre Lebensbewältigung, ihre Ausbildung oder den Beruf brauchen. Um überzeugend(er) zu werben, ist es sicher hilfreich, die Gestalt des Angebots und die erwünschte Wirkung des Lernens in die werbenden Infos noch stärker aufzunehmen.

4.1 Umfeld als Ressource

Wie kann die Brücke zwischen potenziell Lerninteressierten und den Lernangeboten ausgebaut werden? *MOVE* zeigt innerhalb der qualitativen Interviews, wie relevant das Umfeld für die ersten Schritte hin zu einer erneuten Grundbildungsteilnahme oft ist. So hat von den in qualitativen Tiefeninterviews befragten Lernenden der *MOVE*-Studie keine der Befragten eigeninitiativ ein Lernangebot aufgesucht. Auch am Infostand oder in der Telefonberatung holen zu einem wichtigen Anteil Personen aus dem Umfeld Informationen ein. Das professionelle oder private Umfeld unterstützt praktisch sehr oft dabei, dass lerninteressierte Personen von Lernmöglichkeiten erfahren, was die verbandsinterne Auswertung der ALFA-Telefon-Anrufe bundesweit belegt. Mehr als die Hälfte der Anrufenden zwischen September 2020 und Juli 2024 stammen aus dem Umfeld; 24 Prozent aus dem privaten und mehr als 32 Prozent aus dem professionellen Umfeld. So wird am ehesten das Umfeld wie Partner*innen, Eltern und Geschwister eingeweiht, wenn ein Erwachsener besser lesen und schreiben lernen möchte.

MOVE legt nahe, dass sich Menschen, die niedrig gebildet sind *und* schlecht lesen, weniger aus ihrer sozialen Komfortzone bewegen. Die Forscher*innen haben daraus das Konzept des „Kokons“ abgeleitet. Denn dieser „Kokon“ macht die soziale Einbettung deutlich, innerhalb derer die Personen laut eigener Aussage besonders oft für andere eintreten und andere unterstützen. Unverbindliches Verhalten, zum Beispiel Termine ohne Absage nicht einzuhalten, ist daher für formal niedrig gebildete Personen mit Lesehemmnissen mehrheitlich in Ordnung, wenn Angehörige erkrankt sind oder auch recht oft, wenn man sich um sein Kind oder eine andere Person kümmern muss (Ehmig, 2023). Eine hieraus abgeleitete Hilfsbereitschaft und Fürsorge sind hochrangige Werte, die Einfluss auf Verhalten und Entscheidungen außerhalb des sogenannten „Kokons“ nehmen. Eine starke Orientierung am persönlichen Nahfeld, von dem viele Menschen mit Grundbildungsbedarf aufgabenbezogen abhängig sind, kann

auch eine Kehrseite haben. So kann mit dieser Priorität auf dem nahen Umfeld eine Selbstbeschränkung einhergehen, die den Status quo erhält. Die Umfeldstudie (Riekmann et al., 2016) hat bereits aufgezeigt, dass im Unterstützungsgeflecht eine Mit-Ursache dafür liegen kann, dass Schriftsprachdefizite nicht unbedingt ausgeglichen werden (müssen). Aus der Erhebung leitet sich die spezifische Herausforderung für die Praxis ab, den sogenannten „Kokon“ des direkten Umfelds, die Komfortzone und die Bildungsangebote näher zusammenzubringen, um verbindliche Wege zu gestalten, Menschen das nachholende Lernen zu ermöglichen.

Ein Ansatz kann sein, in der Angebotskommunikation und am Ende auch der -gestaltung noch mehr als bisher ressourcenorientiert vorzugehen. Aus bestimmten Einstellungen und Werten, die bei Menschen mit formal niedriger Bildung wichtig sind, kann man probeweise Ressourcen ableiten und sie als Anregungen für die Angebotsgestaltung nutzen. Hemmnisse und förderliche Faktoren für das Lernen zu erfragen, sind meist Bestandteil der Eingangs- oder Einstufungsberatung. In den Lernangeboten selbst erfolgt dann erst die Arbeit an den Lernzielen der Einzelnen. In dieser Phase kann man verstärkt die alltagsbezogenen Anliegen und Interessen einbinden. In vielen Antworten zeigt sich, dass dem Familienumfeld und Freund*innen eine vergleichsweise hohe Wichtigkeit eingeräumt wird. Mit dem Blick auf Lernmotivation und Verbindlichkeit kann man bestärkende und motivationsfördernde Faktoren aus ihnen ableiten und sie zu Themen machen oder sie als persönliche Stärken ansprechen. Schließlich wissen pädagogische Lehrkräfte in der Grundbildung in der Regel, wie wichtig es bei Erwachsenen, die wieder lernen, ist, ihre Stärken anzusprechen und ihnen zu zeigen, was sie bereits können. Immer wieder berichten Lehrkräfte davon, wie überrascht sie bezogen auf die Schriftsprache sind, dass sie oft noch mehr können oder erinnern, als sie nach Selbsteinschätzung dachten. Wie hilfreich dürfte demnach zur Bestärkung sein, auch andere Stärken und Potenziale der Lernenden anfangs anzusprechen, um sie zu spiegeln und einzubinden. Das können Familienfreundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Fürsorge sein oder auch bestimmte persönliche Interessen und Freizeitbeschäftigungen, die den Betreffenden Freude machen und die sie auszeichnen.

4.2 Themenschwerpunkte in Lernangeboten

Wie lässt sich das Lernen in Grundbildungsangeboten noch besser mit Vorstellungen der Lernenden von „erstrebenswerten Dingen im Leben“ koppeln? Grundbildungsangebote für Erwachsene sind in der Regel teilnehmendenorientiert gestaltet; die Teilnehmenden und ihre Interessen werden ernst genommen. Es ist typisch für die Grundbildungspraxis, individuellen Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht zu werden, selbst wenn unterschiedliche Lernstände und andere Faktoren dieses Anliegen erschweren. Allerdings sind Lese- und Schreibkurse oft aus einer Mischung verschiedenster Zielgruppen zusammengesetzt; so lernen berufstätige mit erwerbslosen Menschen, Eltern/Mütter mit Senior*innen oder jungen Menschen, Erst- mit Zweitsprachler*innen. MOVE gibt Anhaltspunkte für Interessenbereiche, die für die Grundbildung interessant sind, weil sie breite Resonanz erzeugen. Für eine Mehrheit niedrig gebildeter Personen sind eine „glückliche Partnerschaft“ und „Kinder haben“ erstre-

benswerte Dinge. Angehende Elternschaft und Kinder sind bekanntlich wichtige Anlässe, erneute Lernmotivation zu schöpfen. Aus dem Grund erscheint eine Stärkung der Familiengrundbildung/Family Literacy als lohnenswerter Ansatz, um mehr Menschen anzusprechen. Auch dem Thema Gesundheit wird hohe Wichtigkeit beigemessen. „Gesund und fit [zu] sein“ finden 70 Prozent der Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen wichtig. Dass Themenschwerpunkte wie Familie oder Gesundheit auf der Angebotsseite bereits beachtet werden, belegt unter anderem eine Erhebung zu den GBZ in Deutschland (Klemm et al., 2023). Da Familiengrundbildung programmatisch derzeit nicht bundesweit gefördert wird, ist die Frage, wie bestehende Lernangebote oder auch Beratungsangebote diesen Aspekt als Motivationsfaktor/-anker für Lernangebote stärker nutzen können und dies mit Brücken verbinden, die den Eintritt und den Verbleib im Lernangebot stärken. Neben niedrigschwelligen Einstiegswegen, die bereits vermehrt in den offenen Angeboten wie Lerntreffs und Lerncafés erprobt werden, sollte Elternschaft nicht nur thematisch, sondern auch von der Infrastruktur bedacht werden. Kinderbetreuung zum Beispiel könnte ein realer Faktor insbesondere für Frauen sein, die in Lernangeboten oft unterrepräsentiert sind.

Die Zielgruppenansprache könnte noch spezifischer werden, da sich in der Praxis Bedarfe verschiedener Teilnehmender stark unterscheiden können. Eltern haben andere Prioritäten als Jugendliche oder voll Berufstätige, die einen Aufstieg angeboten bekommen, genauso wie erwerbslose Personen. Mit Blick auf den Faktor Spaß und einer Neigung zu spontaner Bedürfnisbefriedigung, die sich bei den Befragungen von Menschen mit formal niedriger Bildung abzeichnet, stellt *MOVE* auch Unterschiede in den Altersstufen heraus. Eine Neigung zu Spaß und Aufschieben von Aufgaben ist gerade bei den jungen Menschen ausschlaggebend, es sind gerade diejenigen, die besonders schwer für die nachholenden Lernangebote erreichbar sind.

Gerade beim Thema Verbindlichkeit hat sich in der *MOVE*-Erhebung ein eklatanter Unterschied zwischen Menschen mit niedriger formaler Bildung und der allgemeinen Bevölkerung gezeigt. Erstere legen deutlich geringere Erwartungen an Verbindlichkeit bei sich und anderen an als die allgemeine Bevölkerung. Angesichts dessen stellt sich die Frage, welche verbindlichkeitsfördernden Maßnahmen bei der konkreten Angebotsgestaltung greifen könnten. Mit dem Anliegen, Teilnehmende zu unterstützen, verbindlicher zu werden, werden bereits praktische Lösungsansätze genutzt. Die Handlungsableitungen aus *MOVE* nennen eine Reihe von Gesichtspunkten der Praxis (siehe Beitrag *Handlungsableitungen* in diesem Band). Im Gespräch mit Kursleitenden über die Ergebnisse von *MOVE* zeigte sich, dass viele Lehrende bereits Hilfestellungen umsetzen, ohne dass sie Teil der Tätigkeitsbeschreibung sind oder sie mit anderen Personen darüber sprechen. Zu diesen verbindlichkeitsfördernden Handlungsweisen gehören zum Beispiel das persönliche Erinnern an den Semesterstart, das Nachfragen bei unangekündigter Abwesenheit, die Nutzung von Chatgruppen innerhalb der Lerngruppe, die Einbindung von Spielen in den Unterricht, gemeinsame Ausflüge, Abschlüsse oder gemeinsame Feiern. Viele der verbindlichkeitsfördernden Ansätze basieren auf dem individuellen Einsatz der Lehrenden und sind nicht angebotsübergreifend etabliert.

Die Ergebnisse von *MOVE* zeigen bezogen auf Verbindlichkeit und auf Werte deutliche mentalitäts- und milieubezogene Unterschiede auf. Diese können eine Nicht-Passung zwischen Angeboten und Bedarf verstärken und können somit umgekehrt wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung von Angeboten bieten. Wichtig ist aber darüber hinaus auch, dass nicht nur die Adressat*innen und ihre Gründe für das Fernbleiben befragt werden, sondern Institutionen, Mittler*innen ihre Verfahren und Angebote weiter auf den Prüfstand stellen. So muss klar sein, dass die Ebene der individuellen oder auch milieubezogenen Handlungsmuster nicht der einzige Hebel ist, um die Weiterbildungsteilnahme zu erhöhen. Dass Lehrkräfte wechseln oder wegfallen, Kurse nicht zustande kommen oder eingestellt werden, ist regelmäßig der Fall. Verbindlichkeit ist daher nicht nur eine Frage der individuellen Motivation, sondern auch eine der Angebote. Sowohl die Adressat*innen- als auch die Teilnehmendenforschung (hier v. a. bezogen auf Drop-out) zeigen, dass vielfältige Gründe für oder gegen eine verbindliche oder kontinuierliche Teilnahme sprechen, darunter fehlende Passungsverhältnisse sowie „institutionell herbeigeführte Abbrüche“ (Arbeiter et al., 2024, S. 13) durch Mindestteilnehmendenzahlen, Mangel an Lehrkräften oder gar negative Kurserfahrungen (Öztürk et al., 2024) Einfluss haben. Auf politischer Ebene wird der dauerhaften, kontinuierlichen Lern- und Kursinfrastruktur und den Rahmenbedingungen der Angebotsgestaltung noch nicht ausreichend Bedeutung beigemessen. So lenkt die Motivations- und Drop-out-Forschung auch das Augenmerk auf die strukturellen Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung, über die zu wenig gesprochen wird. Die beste Werbung sind nämlich gute und verfügbare Angebote.

5 Fazit

Die Ergebnisse von *MOVE* wurden in unterschiedlichsten Kontexten sehr interessiert und angeregt diskutiert. Die Themen einer motivations- und verbindlichkeitsfördernden Ansprache, Angebotskonzeption/-gestaltung und -durchführung sind sehr praxisnah. Bedarfe und Angebote besser zusammenzuführen und mehr Personen zu erreichen, ist relevant für alle Akteur*innen im Feld. So kann die *MOVE*-Studie Impulse für Lehrende, Bildungsplanende bis hin zur Bildungspolitik enthalten, die daraus Überlegungen zu einer wirksamen Ansprache und Aktivierung von gering literalisierten Personen in verschiedenen Phasen des Lernprozesses ableiten.

Im vorliegenden Beitrag wurden die Ergebnisse vor allem vor dem Hintergrund der bewusstseinsbildenden Sensibilisierungs- und Vermittlungsarbeit sowie der Angebotsgestaltung reflektiert. Hier wurden besonders jene Erkenntnisse aufgegriffen, die auch ermöglichen, bei der Ansprache und der Aufklärungsarbeit zu differenzieren und Erklärungsansätze für bisherige geringe Resonanz auf Grundbildungsangebote zu finden. *MOVE* zeigt beispielsweise, dass Lesekompetenz einen enormen Einfluss auf das Zutrauen und die gesellschaftliche Selbstverortung einer Person hat. Deutlich wird auch, dass Bildung und Lesen keine primären, auf der Hand liegenden „Lockmittel“ für diejenigen sind, die Akteur*innen der Alphabetisierung und Grundbildung er-

reichen möchten. Wenn für Menschen mit niedriger formaler Bildung und Literalität sowohl Bildung als auch berufliches Vorankommen in weitaus geringerem Maße als die allgemeine Bevölkerung wichtig finden, so ist die Erreichbarkeit über diese Ziele nicht ausreichend gegeben. Für die Praxis leitet sich daraus ab, dass in der bewusstseinsbildenden Arbeit – der Aufklärung, Öffentlichkeitsarbeit und Sensibilisierung – jene Werte und Präferenzen positiv aufzugreifen sind, die die Zielgruppe ansprechen, die ihnen wichtig sind, die ihnen Freude oder auch Erfolgserlebnisse bescheren. Hierfür hält *MOVE* einige Anregungen bereit.

Die Ergebnisse können auch bestimmten Tendenzen, die in der Praxis Anwendung finden, sich aber weder in der Breite noch dauerhaft durchgesetzt haben, Rückenwind geben. So sollten formale Lernangebote (Vollzeit, Abendkurse) flächendeckend um die aufsuchenden, sozialräumlichen Angebote mit informellen Einstiegsmöglichkeiten und teils auch Elementen wie Einzelförderung, die regelmäßig angefragt, aber selten angeboten werden können, ergänzt werden.

Erkenntnisse über Verbindlichkeitsfaktoren können außerdem dazu genutzt werden, um die kontinuierliche Teilnahme zu verbessern, um erfolgreiche und längerfristige Lernwege zu gewährleisten. Damit die Hürde zwischen erster Motivation und letztllicher Teilnahme verringert werden kann, sollten Kampagnen, Sensibilisierungsmaßnahmen und Lernangebote noch besser aufeinander abgestimmt werden, was aber von personellen Mittler*innen abhängt. Das könnte auch helfen, milieubezogene Hürden bei der Weiterbildungsteilnahme auszuräumen. Wichtig ist ebenfalls, dass von der Werbung, den Beratenden über die Lots*innen bis hin zu Lehrkräften die Lese- und Bildungskonzepte reflektiert werden. Angebote, die den Fokus auf den Sozialraum und die Lebenswelt legen, orientieren sich bereits an den Interessen und Ressourcen der Teilnehmenden. *MOVE* zeigt v. a. auch in den qualitativen Befragungen, was in der Praxis bereits praktiziert wird und von Lernenden als hilfreich empfunden wird. Lehrkräfte sollten von ihren Trägern dabei unterstützt werden können, Ressourcen für die Tätigkeit der Lernbegleitung einzuplanen. Vielleicht kann *MOVE* dazu beitragen, dass bereits praktizierte Maßnahmen in den Angeboten, die motivations- und verbindlichkeitsfördernd sind, bekannter werden.

Letzten Endes muss auch die Lerninfrastruktur erwähnt werden. Um zu motivieren und verbindliche Teilnahmen zu erreichen, ist unerlässlich, dass ein ausreichendes Netz an Lernangeboten vorgehalten wird. Erfahrungen und Rückmeldungen aus den letzten Jahren zeigen, dass gerade das in der Teilnehmendengewinnung aufwändige Feld der Grundbildung durch Mindestzahlen, Zuschussbedarfe und Verschiebung der Ressourcen in andere Bereiche Teilnehmende verliert oder ganze Angebote in Flächenländern wegfallen. Immer wieder erhält das ALFA-Mobil eine Einladung für aufsuchende Aktionen an Standorten, an denen keine Lernangebote vorhanden sind. Ähnlich demotivierend wie die geschilderte geringe Nachfrage ist, wenn man Lerninteressierten kein Angebot unterbreiten kann. Über Motivation und Verbindlichkeit nachzudenken bedeutet, nicht nur die Seite der Adressat*innen und deren Motive zu reflektieren, sondern auch jene Faktoren, die Werbende, Anbietende und vermittelnde Personen in der Hand haben. Welche Motivationshemmnisse sind professionelle Ak-

teur*innen in der Lage auszuräumen? Welche politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ermöglichen das verbindliche und nachhaltige Lernen als Erwachsene? Welche Wege und Formen der Ansprache werden gewählt und welche Zugänge bereits ausreichend genutzt? Welche Form der Lerninfrastruktur kann einen Beitrag leisten, verstärkt Teilnehmende zu gewinnen?

Zwecks Stärkung der Grundbildungsteilnahme sollten auch die Bedingungen für die Professionalisierung des Berufsfeldes verbessert werden. Viel Potenzial für die Förderung der Verbindlichkeit liegt im Lernangebot selbst und hängt mit der Lehrkraft zusammen. Weiterentwicklungen an der Stelle verlangen den Lehrenden stets etwas ab, die Anforderungen an sie steigen. Eine adressatengerechte, erfolgreiche Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen benötigt eine nachhaltige institutionelle Verankerung auf übergeordneter Ebene, die die Anforderungen an den Beruf mitdenkt und -finanziert.

Literaturverzeichnis

- Arbeiter, J., Bickert, M., & Sindermann, L. (2024). Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung – Wie es dazu kommt und was wir tun können. *ALFA-Forum* 105, 12–16.
- Bickert, M., Arbeiter, J., Sindermann, L., & V. Thalhammer (2022). Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener – Pandemiebedingte Herausforderungen und theoretische Perspektiven. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12, 61–79. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00338-6>.
- Bremer, H. (2022). Soziale Milieus und Habitus in der Alphabetisierung und Grundbildung. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 37–51). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763971510>.
- Döbert, M., & Hubertus, P. (2000). *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Bundesverband Alphabetisierung e.V., Klett.
- Egloff, B. (2016). Biografisch-narrative Forschung in der Alphabetisierung und Grundbildung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 189–200). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586830>.
- Ehmig, S. C. (2023, 24. Oktober). *Motivation und Verbindlichkeit im Alltag von Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf* [Vortrag]. AlphaDekade-Konferenz 2023 „Wissenschaft und Praxis im Dialog“, Berlin.
- Grotluschen, A., & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020). *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004740w>.
- Hubertus, P. (2020). Das ALFA-Telefon: 25 Jahre Anlaufstelle für Menschen mit Lese- und Schreibproblemen. *ALFA-Forum*, 98, 42–47.

- Klemm, U., Müller, H., & Walther, A. (2023). *Grundbildungszentren in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). <https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Weiterbildung/20231213-Studie-Grundbildungszentren-Deutschland-12-2023-final.pdf>.
- Öztürk, H., Henneke, S., & Lüneberg, V. (2024). Nicht-Teilnahme in der Alphabetisierung und Grundbildung – Gründe aus der Perspektive Nicht-Teilnehmender. *ALFA-Forum*, 105, 17–21.
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis: Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen (Alphabetisierung und Grundbildung)*. Waxmann.
- Riekmann, W., Buddeberg, K., & Grotlischen, A. (Hrsg.) (2016). *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie*. Waxmann.

Neue Wege in der Alphabetisierung und Grundbildung

Erkenntnisse und Empfehlungen für die Zukunft

ROLAND PETER

1 Ernüchternde Bilanz und neue Wege: Die Zukunft der Alphabetisierung gering literalisierter Erwachsener

Wer sind die gering literalisierten Erwachsenen wirklich? Und was sind die Gelingensbedingungen für die Kurse zur Alphabetisierung und Grundbildung tatsächlich?

Das sind zwei Fragen, die zum Abschluss der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung von Bund und Ländern 2026 nach wie vor nicht abschließend beantwortet sein werden, obwohl die zweite LEO-Studie (Grotlüschen & Buddeberg, 2020) bereits zur Halbzeit der Alphadekade viele grundlegende Erkenntnisse über die betroffenen Erwachsenen lieferte. Trotz dieses Wissenszuwachses sind die Teilnehmendenzahlen in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen nach wie vor nicht ausreichend. So fällt die bisherige Bilanz der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung von Bund und Ländern 2016–2026, trotz der vielfältigen Anstrengungen und des großen Engagements aller Akteurinnen und Akteure sowie trotz vieler neugeschaffener und erweiterter Strukturen wie etwa bei den Grundbildungszentren, nur teilweise positiv aus.

MOVE¹, das vom BMBF finanzierte und verdienstvolle Großprojekt der Stiftung Lesen, liefert weitere wichtige Bausteine zur Aufklärung, indem es dazu beiträgt, die verschiedenen Zielgruppen unter den gering literalisierten Erwachsenen in Hinblick auf ihre Motivation und ihr tatsächliches Handeln besser zu verstehen. Die Autorinnen und Autoren näherten sich diesen Zielgruppen aus unterschiedlichen Richtungen an und bezogen dabei unter anderem Fragen nach individuellen Werten und Wünschen ein. Ihre Ergebnisse machen in mehrfacher Hinsicht deutlich, dass eine potenzielle Fortsetzung der Dekade im Hinblick auf die Ansprache der Betroffenen sowie auf Schwerpunkte, Konzeption und neue Formate von Kursen und anderen Lernmöglichkeiten andere Wege gehen muss. Besonders wichtig ist dabei, dass MOVE teilweise bekannte Auffassungen und Herangehensweisen mit empirischen Belegen untermauert und Handlungsempfehlungen ausspricht (siehe Beitrag *Handlungsableitungen* in diesem Band), damit es zukünftig besser gelingt, gering literalisierte Erwachsene zum Lesen- und Schreibenlernen zu motivieren.

1 MOVE – Motivation und Verbindlichkeit im Alltag von Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf – Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Stiftung Lesen 2021–2024

2 Ansprache gering literalisierter Erwachsener für Teilnahme an Lernangeboten

MOVE zeigt einerseits Hemmnisse auf, die formal niedrig gebildete Erwachsene davon abhalten können, sich an einem Lernangebot zur Alphabetisierung und Grundbildung zu beteiligen. Die Ergebnisse führen aber andererseits zu Erkenntnissen über potenzielle Herangehensweisen, um dennoch eine Teilnahme zu ermöglichen.

Das wichtigste Hemmnis ist sicherlich das zentrale Denkmuster des Fatalismus: „Wer unten ist, kommt nicht hoch, auch wenn man sich anstrengt“, sagen 59 Prozent formal niedrig gebildeter Erwachsener mit Schwierigkeiten beim Lesen. Auf ähnlich hohem Niveau liegen mit 61 Prozent die Antworten der formal niedrig gebildeten Erwachsenen ohne Erwerbstätigkeit. Im Gegensatz dazu zeigen nur knapp 27 Prozent der Gesamtbevölkerung diese fatalistischen Sichtweisen. Diese Unterschiede sind eklatant. Es liegt auf der Hand, dass ein innerer Antrieb vorhanden sein muss, um sich für Verbesserungen oder Veränderungen in allen Lebensbereichen einzusetzen – dieser Antrieb fehlt offenbar häufig. Möglicherweise spielen bei dieser Haltung auch eigene Erfahrungen eine große Rolle. Dutz und Bremer (2023) zeigen auf, dass die Wahrscheinlichkeit, wählen zu gehen oder sich ehrenamtlich in Vereinen zu engagieren, bei Menschen mit niedriger Bildung oder geringen Lesekompetenzen geringer ist als im Vergleich zum Durchschnitt der Bevölkerung. Inwiefern eine fatalistische Sichtweise auf das eigene Leben ebenfalls einen Einfluss auf die Wahlbeteiligung oder ehrenamtliches Engagement hat, bleibt weiterhin offen. Ein Zusammenhang müsste in einer eigenen Untersuchung herausgearbeitet werden.

Zudem ist der Wunsch nach beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten unter formal niedrig gebildeten Erwachsenen geringer ausgeprägt. Während 63 Prozent der Gesamtbevölkerung nach „einem guten Beruf“ streben, sind das unter formal niedrig Gebildeten nur 40 und unter formal niedrig gebildeten Nichterwerbstätigen sogar nur 37 Prozent. Diese Diskrepanz ist beim Wunsch nach einer „guten, vielseitigen Bildung“ sogar noch größer. Während 60 Prozent der Gesamtbevölkerung diesen Wunsch teilen, liegen die Werte bei formal niedrig Gebildeten (23 %) und nicht-erwerbstätigen niedrig Gebildeten mit nur 15 Prozent erheblich darunter. Erwerbslosigkeit ist offenbar ein ausschlaggebender Faktor im negativen Sinne.

Damit ist klar, dass die traditionellen und althergebrachten Denkweisen, mit Bildung das Leben und die Teilhabechancen von Menschen verbessern zu wollen, für diese Zielgruppen eben nur noch das sind: althergebracht. Es kann demnach nicht unbedingt darauf gesetzt werden, dass ein abstraktes Bildungsversprechen gering literalisierte Erwachsene zum Anmelden an und zum Besuchen von Kursangeboten bewegt. Hinzu kommt, dass es ebenfalls nicht mehr darum gehen kann, mithilfe traditioneller Lernangebote die Menschen erfolgreich ansprechen zu wollen. DIE-Direktor Josef Schrader hat schon 2021 in einem Interview darauf hingewiesen, dass Menschen, die im höheren Alter das Lesen lernen möchten, „oftmals nicht erreicht“ würden. „Man macht Angebote und wartet dann auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer“, markiert er die bisherigen traditionellen und meist erfolglosen Verläufe (Jahn, 2021).

Eine weitere Schwierigkeit liegt in der Frage, wie verbindlich die Teilnehmenden eigentlich einen Kursbesuch sehen, nachdem sie sich angemeldet haben. Schon im Bevölkerungsdurchschnitt würden lediglich knapp 36 Prozent der Befragten einen solchen Termin in einem Weiterbildungskurs oder der Volkshochschule unbedingt einhalten wollen. Bei formal niedrig gebildeten Erwachsenen mit Schwierigkeiten beim Lesen lag der Anteil mit 28 Prozent deutlich unter diesem Durchschnitt. Entsprechend ist in solchen Fällen mit einem Abbruch des Kursbesuches zu rechnen (siehe Beitrag *(K)eine Frage der Motivation* in diesem Band). Dass Menschen gegenüber Weiterbildungsangeboten eine eher geringe Verbindlichkeit zeigen, wirft grundsätzliche Fragen auf, die sich alle Akteur*innen im Bereich der Weiterbildung und insbesondere in der Alphabetisierung und Grundbildung stellen müssen.

Was aber bedeuten solche Ergebnisse für Lernangebote in der Alphabetisierung und Grundbildung? In Hinblick auf die ausgeprägten fatalistischen Denkweisen gering literalisierter und nicht-erwerbstätiger Menschen rückt ein Ansatz besonders in den Fokus, der im Kontext der Alphabetisierung und Grundbildung seit einiger Zeit in einzelnen Projekten bereits verfolgt wird: die aufsuchende Bildungsarbeit. Vermutlich kann es nur so gelingen, Menschen zu erreichen, die weder die Absicht haben, sich weiterzubilden, noch darin ein persönliches Ziel für sich sehen. Letztlich wird es offenbar darum gehen, für diese Menschen in Lernwerkstätten, etwa von Grundbildungszentren, tatsächlich Service-Themen zu entwickeln, sei es durch Angebote in einfacher Sprache, Übersetzungen von Behördenbriefen oder etwa Workshops zu Smartphones, und sie dadurch zumindest zur Teilnahme an kurzen, regelmäßigen Lernangeboten zu motivieren.

Wo diese Lernwerkstätten und Lerncafés eingerichtet werden, ist abhängig von der jeweiligen örtlichen Situation. Auch ein Einbeziehen von Vertrauenspersonen kann sinnvoll sein, wie es in einigen BMBF-Projekten erfolgreich praktiziert wird. Das Angebot von *Neustart St. Pauli* in Hamburg, das über Familienbildungsstätten Menschen erreicht, ist ein besonders gutes und gelingendes Beispiel für die oben genannten Faktoren. Die Grundbildungszentren in Freiburg und Ulm gehen ähnlich vor. Insbesondere in den Metropolen könnten auch die Volkshochschulen hier ein großes Betätigungsfeld finden, wie etwa in Berlin-Neukölln aufgezeigt wird. Überlegenswert ist auch die Einbeziehung von Schulen bei einem Lerncafé, um gering literalisierte Eltern über ihre Kinder erreichen zu können, wie es bei der Abendakademie Mannheim² umgesetzt wird.

3 Offenerer Haltung bei gering literalisierten Erwerbstätigen

Die Daten aus *MOVE* lassen eine differenzierte Betrachtung von unterschiedlichen Zielgruppen zu. In den Analysen werden insbesondere die Unterschiede zwischen Er-

2 <https://www.abendakademie-mannheim.de/>

wachsenen ohne und mit beruflicher Anstellung deutlich. So sind der beschriebene Fatalismus und der geringe Optimismus im Leben bei berufstätigen Erwachsenen erkennbar weniger stark ausgeprägt – sie haben eher den Eindruck, etwas verändern zu können und sind offen für Neues: Unter den „ganz besonders wichtigen“ Themen, die im Leben erstrebenswert seien, nennen 40 Prozent der Gesamtbevölkerung „immer neue Erfahrungen machen“. Unter formal gering literalisierten Erwachsenen mit Anstellung stimmen 31 Prozent dieser Aussage zu. Demgegenüber sind es bei Personen ohne Anstellung nur 21 Prozent. Und wenn es um den Wunsch geht, „immer Neues zu lernen“, sind die Unterschiede deutlich größer: so stimmen angestellte Personen mit niedriger Bildung häufiger zu (37 %) als diejenigen ohne Anstellung (23 %).

Diese Ergebnisse unterstreichen, dass die arbeitsorientierte Grundbildung (AoG) bei den Förder- und den Weiterbildungsträgern stärker im Fokus der Anstrengungen stehen sollte, um die gering literalisierten Erwerbstätigen zu erreichen. Zudem ist es auf diesem Weg möglich, den Erhalt ihrer Arbeitsplätze zu unterstützen sowie insgesamt die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen, wie etwa den Fachkräftemangel oder die digitale Transformation, mit Hilfe der Grundbildung anzugehen.

Ein entscheidender Baustein dafür ist die finanzielle Unterstützung insbesondere durch die Jobcenter, Angebote im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung zu fördern, um die Zielgruppe der gering Literalisierten, etwa unter den gering qualifizierten Erwerbslosen, zu erreichen. Das wird auch befördert durch aktuelle Gesetzesänderungen.

Der vorherrschende Fachkräftemangel und die fortschreitende digitale Transformation haben auch dazu geführt, dass viele Unternehmen offener für Grundbildungskurse in ihren Betrieben sind oder das Personal dafür freistellen. Dies legen aktuelle Ergebnisse von Unternehmensbefragungen durch das Institut der deutschen Wirtschaft nahe. Gerade geringer qualifizierte Beschäftigte sind im Zuge der digitalen Transformation erheblich gefordert, erhöhten Anforderungen und den sog. „future skills“ gerecht zu werden. Höhere Ansprüche an die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit bei gleichzeitigem Abbau repetitiver Tätigkeiten markieren deutliche Veränderungen der Arbeitsprozesse, denen auch gering literalisierte Beschäftigte gerecht werden müssen (Kremers et al., 2023). Auch das BMBF-geförderte Projekt „Alpha-Invest“ der Pädagogischen Hochschule Weingarten verdeutlicht die großen Vorteile, die solche Kurse aus betriebswirtschaftlicher Sicht mit sich bringen. Dazu gehört eine engere Bindung der Beschäftigten an ihren Arbeitsplatz, die durch Kurse erreicht wird (Parton, 2024).

4 „Breitere“ Kursformate anzustreben

Auch für die Frage, wie die Kurse und Lernangebote künftig zu gestalten sind, bieten die Ergebnisse von *MOVE* eine wichtige Diskussionsgrundlage. Ziel muss sein, dass Kurse und Lernangebote so attraktiv gestaltet werden, dass sich gering literalisierte Er-

wachsene deutlich stärker angesprochen fühlen als bisher. Dazu wurde im Kuratorium der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung unter anderem die Forderung nach sogenannten „breiteren“ Formaten aufgestellt. Das bedeutet, die bisherigen reinen Alphabetisierungskurse herkömmlicher Art inhaltlich durch Grundbildungsinhalte zu ergänzen, etwa durch finanzielle oder politische Grundbildung oder auch Verbraucherschutz und Gesundheitsbildung.

Wie sinnvoll das ist, wird durch die Ergebnisse von *MOVE* unterstrichen. Das zeigen insbesondere die sehr hohen Zustimmungsraten zu bestimmten Vorlieben (siehe *MOVE – Kernergebnisse* in diesem Band) sowohl bei formal niedrig gebildeten Erwachsenen als auch bei Menschen mit Schwierigkeiten beim Lesen. Der Aspekt „Gesund und fit sein“ sticht hierbei besonders hervor: 70 Prozent der Menschen, die Schwierigkeiten beim Lesen haben, halten dies für wichtig und erstrebenswert. Das bietet Anknüpfungspunkte für Angebotsinhalte, die dieses Themenfeld bedienen. Die Bedeutung dieses Themenfeldes zeigt sich auch an früheren Untersuchungen der Stiftung Lesen wie z. B. der Studie „Lesen im digitalen Wandel“ (Ehmig, 2021). Sie haben etwa gezeigt, dass sich 51 Prozent der Erwachsenen mit Schwierigkeiten beim Lesen aufgrund der Fülle an Informationen zu Corona überfordert fühlten.

Allein schon dieses Beispiel macht deutlich, wie wichtig es sein kann, die Alphabetisierung mit Inhalten der gesundheitlichen Grundbildung zu verknüpfen. In der Bildungspraxis wird es erfreulicherweise mittlerweile auch häufig umgesetzt. Gesundheit stellt aber nur ein Thema innerhalb eines breiten inhaltlichen Spektrums möglicher Grundbildungsansätze dar. Gerade formal niedrig gebildete Erwachsene mit Schwierigkeiten beim Lesen nennen häufig Themen im Bereich der digitalen Grundbildung. Einen kompetenteren Umgang mit PC, Smartphone und Tablet wünscht sich knapp die Hälfte von ihnen (46 %), so dass die Aufnahme des Themas sowohl in den Kursen als auch über Workshops in Lernwerkstätten wichtig ist. Das Thema finanzielle Grundbildung wird ebenfalls oft genannt. Hierzu äußerten sich mehr als ein Drittel (36 %) dieser Gruppe positiv. Zudem könnten Themen der politischen Grundbildung die Partizipation stärken (Dutz & Bremer, 2003). Auch eine Verknüpfung klassischer Themen des Verbraucherschutzes – etwa Vertragsabschlüsse – mit der Grundbildung ist erstrebenswert.

Diese Themenfelder scheinen neben der Arbeitsorientierung besonders geeignet, um Menschen zu erreichen und zum Lernen zu motivieren. Für Weiterbildungsträger bieten sich entsprechend vielfältige Möglichkeiten, um die Grundbildungsangebote breiter zu denken und Angebote zu entwickeln. Dabei geht es immer auch um eine Auseinandersetzung mit der Frage des konkreten Nutzens, den die potenziellen Teilnehmenden zur Bewältigung ihres Alltags aus den Lernangeboten herausziehen können, sei es im Beruf oder im Privatleben (Jahn, 2021). Auch dies wird durch *MOVE* ausdrücklich bestätigt.

Die Ergebnisse von *MOVE* unterstreichen und bestätigen somit aktuelle Entwicklungen in der Alphabetisierung und Grundbildung. Es empfiehlt sich, dass diese Ergebnisse von Fördergebern und Projektträgern verstärkt aufgegriffen werden, um die Bedeutung der Grundbildung in Gesellschaft und Wirtschaft zu erhöhen.

Literaturverzeichnis

- Dutz, G., & Bremer, H. (2023). Der Einfluss von Literalität und politikbezogenen Grundkompetenzen auf die politische Partizipation. In A. Grotluschen, K. Buddeberg, & H. Solga (Hrsg.), *Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter* (S. 241–266). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38873-7_10.
- Ehmig, S. C. (2021, 8. November). *Lesen im digitalen Wandel. Bedeutung von Lesen (und Schreiben) in der Lebens- und Arbeitswelt der erwachsenen Bevölkerung* [Vortrag]. 21. Sitzung der ad hoc Arbeitsgruppe Alphabetisierung und Grundbildung der KMK.
- Grotluschen, A., & Buddeberg, K. (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004740w>.
- Jahn, T. (2021, 1. März). Alphabetisierung und Grundbildung. Pädagoge Schrader: Was wir bisher getan haben, genügt nicht [Radiobeitrag]. *Deutschlandfunk*. <https://www.deutschlandfunk.de/alphabetisierung-und-grundbildung-paedagoge-schrader-was-100.html> (10.04.2024).
- Kremers, C., Plünnecke, A., & Vahlhaus, I. (2023). Zunehmende Bedeutung von Grundbildung und Weiterbildung für Geringqualifizierte – Ergebnisse einer IW-Unternehmensbefragung. *IW-Trends*, 50, 27–45. <https://doi.org/10.2373/1864-810X.23-03-02>.
- Parton, C. (2024). Kleines ABC gegen den Fachkräftemangel. Arbeitsorientierte Grundbildung. *Magazin Personalführung*, 2, 52–59.

Das Forschungsprojekt MOVE untersucht, wie Erwachsene mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf motiviert und zu einer verbindlichen Teilnahme an Lernangeboten bewegt werden können. Es beleuchtet die Mechanismen hinter Entscheidungsprozessen, die zur Umsetzung von Lernvorhaben führen. Das Buch bietet nicht nur eine tiefgehende Analyse der Hemmnisse, sondern auch klare Ansatzpunkte zur Verbesserung von Bildungsangeboten.

Die Forschung zeigt, dass Lernangebote dann besonders wirksam sind, wenn sie die Lebenswelt der Zielgruppe berücksichtigen. MOVE liefert praxisnahe Ansätze, um Angebote an Lebensrealitäten anzupassen und zeigt, wie diese attraktiver gestaltet werden können. Durch lebensnahe Zugänge lassen sich Lese- und Schreibkompetenzen oft indirekt, aber effektiv fördern. Das Projekt gibt Impulse für die Gestaltung zukunftsweisender Lernformate, die sowohl Motivation stärken als auch Verbindlichkeit fördern.

MOVE hebt sich durch seine praxisorientierte Herangehensweise ab. Mit einem Mix aus qualitativen und quantitativen Methoden trägt MOVE zur Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung bei und hilft, neue Wege in der Alphabetisierung zu ebnen. Die Autor:innen kombinieren psychologische Modelle, wie das Rubikon-Modell der Handlungsphasen und das Transtheoretische Modell, mit empirischen Erkenntnissen, um Handlungsempfehlungen für die Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis zu formulieren.