



#ABCforJobs

# Evaluationsbericht

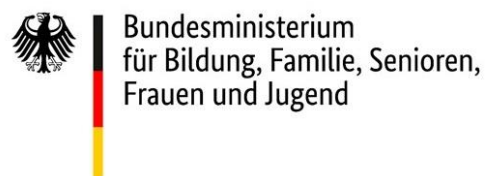
Wissenschaftliche Evaluation der schriftsprachlichen  
Trainingsinhalte

Verfasserin: Eveline Bader

**DiE**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Gefördert vom:



## Das Projekt #ABCforJobs

#ABCforJobs ist ein Modellprojekt, das federführend von der GFFB gGmbH zusammen mit einem Konsortium aus 15 Kooperationspartner\*innen koordiniert wurde, und in dem schriftsprachliche, arbeitsorientierte Lerninhalte für gering literalisierte Erwachsene (glE) in Beschäftigung und Erwerbslosigkeit entwickelt und erprobt wurden. Im Fokus standen Branchen, die besonders stark von der Corona-Pandemie betroffen waren, wie das Hotel- und Gaststättengewerbe (HoGa) und die Gepäckabfertigung am Frankfurter Flughafen (Gepa). Ziel war es, gering literalisierten Personen aus diesen Sparten durch den Erwerb schriftsprachlicher und digitaler Grundkompetenzen neue berufliche Perspektiven zu eröffnen.

Dazu wurden zwei Trainingscurricula entwickelt, die auf die unterschiedlichen arbeitsbezogenen Anforderungen und Inhalte der beiden Sparten angepasst sind (Curriculum HoGa und Curriculum Gepa).

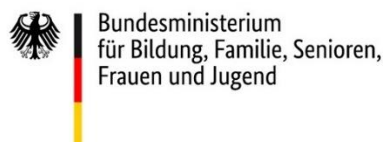
## Evaluation der schriftsprachlichen Trainingsinhalte

Begleitend zu den durchgeführten schriftsprachlichen arbeitsbezogenen Trainingsmaßnahmen wurde eine wissenschaftliche Evaluation zur Überprüfung der Wirksamkeit durchgeführt. Ziel dieses Berichts ist, die Ergebnisse aus den Befragungen, Lernstandserhebungen und Interviews von Teilnehmenden, Lehrkräften und Vorgesetzten zu berichten und wichtige Erkenntnisse daraus zusammen zu fassen.

Projektlaufzeit: 01.11.2021 bis 31.10.2025

Evaluationszeitraum: 01/2024 bis 05/2025

Gefördert vom:



Diese Publikation wurde im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren Frauen und Jugend unter dem Förderkennzeichen **W-1505A-AOG** gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

# Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis .....	4
Tabellenverzeichnis .....	4
1 Das Evaluationskonzept .....	5
1.1 Fragestellungen.....	5
1.2 Evaluationsdesign .....	6
1.2.1 Erhebungszeitraum .....	7
1.2.2 Anzahl Trainingsteilnehmende Gepa.....	7
1.2.3 Anzahl Trainingsteilnehmende HoGa .....	7
2 Evaluationsergebnisse .....	8
2.1 Motive für die Teilnahme an den Trainings.....	8
2.2 Evaluation der schriftsprachlichen Trainingseffekte .....	10
2.2.1 Teilnehmende aus der Gepäckabfertigung .....	11
2.2.2 Teilnehmende aus Hotel und Gastronomie (HoGa) .....	13
2.3 Evaluation von arbeitsbezogenen Lernerfolgen und Einflüsse auf betriebliche Abläufe .....	15
2.3.1 Perspektive der Teilnehmenden.....	15
2.3.2 Betriebliche Perspektive Gepa.....	18
2.3.3 Betriebliche Perspektive HoGa .....	18
2.4 Evaluation des Trainings und der Lehr-/Lernmaterialien.....	20
2.4.1 Teilnehmendenbefragung .....	20
2.4.2 Lehrkräftebefragung .....	21
3 Gesamtbewertung .....	26
3.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse.....	26
3.2 Bewertung der Zielerreichung .....	26
3.3 Stärken und Schwächen .....	27
3.4 Schlussfolgerungen und Empfehlungen .....	29
3.5 Formulierung der Gesamtbewertung.....	30
Literaturverzeichnis .....	31
Anhang .....	32
Anhang A: Sprachliche Anpassungen von Erhebungsinstrumenten für die Zielgruppe der gering literalisierten Erwachsenen .....	32

Anhang B: Gruppendiskussion - Protokollbogen .....	33
Anhang C: Zusammengefasstes Feedback der Teilnehmenden aus den Gruppendiskussionen .....	34
Anhang D: Interviewleitfaden betriebliche Vorgesetzte .....	36
Anhang E: Ergebnisse Lehrkräftebefragung .....	37

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Vier-Ebenen-Modell nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) .....	5
Abb.2: Evaluationsplan mit Zeitpunkten (T1, T2, T3), Instrumenten, Inhalten und Perspektiven; .....	6
Abb. 3: Beispielitem aus dem paper-pencil Feedbackbogen mit Smiley-Skala .....	8
Abb. 4: Zustimmung zu Gründen für die Teilnahme in Prozent (N = 68) .....	9
Abb.5 : Motive für die Teilnahme in Prozent (N = 68) .....	10
Abb. 6: Items Skala Selbstwirksamkeit in Anlehnung an ASKU (Beierlein et al., 2012)... ..	10
Abb. 7: Items Skala Lesemotivation und Leseverhalten in Anlehnung an McElvany et al. (2008) .....	11
Abb.8: Veränderungen der Lese- und Schreibkompetenzen Gruppe Gepa T1 und T2....	12
Abb. 9: Veränderungen der motivationalen und subjektiven Komponenten der Gruppe Gepa zuT1 und T2 .....	13
Abb. 10: Veränderungen der Lese- und Schreibkompetenzen Gruppe HoGa T1 und T2	14
Abb. 11: Veränderungen der motivationalen und subjektiven Komponenten der Gruppe HoGa zu T1 und T2.....	15
Abb. 12: Prozentverteilung der Bewertung der Trainingsgestaltung, Curriculum Gepa ..	21
Abb. 13: Prozentverteilung der Bewertung der Trainingsgestaltung, Curriculum HoGa .	21

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Relevante Kennwerte der Lese- und Schreibkompetenzen der Gruppe Gepa zum ersten (Prätest, T1) und zweiten (Posttest, T2) Erhebungszeitpunkt .....	11
Tabelle 2: Relevante Kennwerte für die motivationalen und subjektiven schriftsprachlich relevanten Komponenten der Gruppe Gepa zu T1 und T2.....	12
Tabelle 3: Relevante Kennwerte der Lese- und Schreibkompetenzen der Gruppe HoGa zu T1 und T2 .....	13
Tabelle 4: Relevante Kennwerte für die motivationalen und subjektiven schriftsprachlich relevanten Komponenten der Gruppe HoGa zu T1 und T2 .....	14
Tabelle 5: Mittelwerte und Standardabweichungen je Trainingsgruppe für die Skalen des Feedbackbogens.....	20

# 1 Das Evaluationskonzept

Die im Rahmen des Projektes #ABCforJobs entwickelten schriftsprachlichen Curricula für die Bereiche Hotel und Gastronomie (HoGa) und Gepäckabfertigung am Flughafen (Gepa) sollten auf ihre Wirksamkeit im Sinne eines arbeitsbezogenen (schriftsprachlichen) Lernerfolgs und der Passung für die Zielgruppe von gering literalisierten Erwachsenen überprüft werden. Dazu wurden, basierend auf dem Vier-Ebenen-Modell zur Evaluation von Trainingsprogrammen (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006), die Reaktionen zu den auf den Curricula basierenden Trainings, erzielte schriftsprachliche Lernerfolge, Veränderungen im Arbeitsverhalten sowie auf höchster Ebene die Einflüsse des Trainings auf betriebliche Abläufe untersucht (siehe Abb. 1). Um ein möglichst ganzheitliches Bild zu erlangen, wurden die Curricula aus drei Perspektiven beleuchtet – Lernende, Lehrende und betriebliche Vorgesetzte.

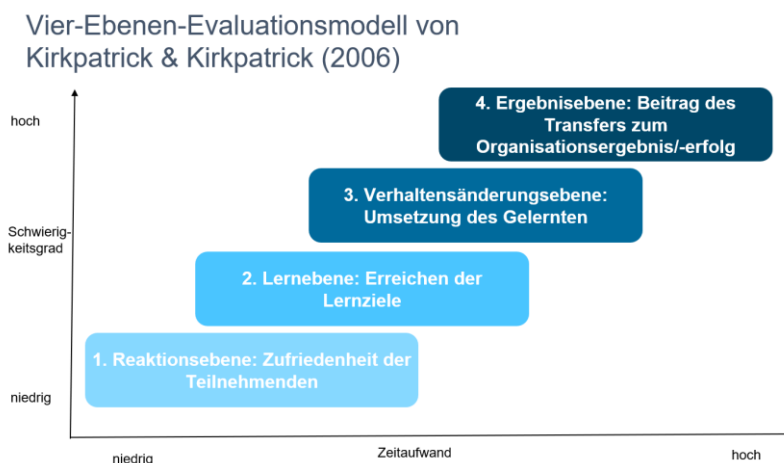


Abb. 1: In Anlehnung an das Vier-Ebenen-Modell nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006)

## 1.1 Fragestellungen

Es wurden die folgenden Fragestellungen untersucht. In Klammer aufgeführt ist das jeweilige Kapitel, in dem die Ergebnisse dazu berichtet werden:

1. Welche Motive für die Trainingsteilnahme verfolgen die Teilnehmenden? (Kap.2.1)
2. Zeigen sich durch die Trainingsteilnahme Verbesserungen in den Lese- und Schreibkompetenzen der Teilnehmenden? (Kap. 2.2)
3. Verändern sich die für schriftsprachliche Kompetenzen relevanten subjektiven und motivationalen Komponenten (Selbstwirksamkeit, Lesemotivation und -verhalten sowie selbst wahrgenommene Lese-, Schreib- und Deutschkompetenzen) durch die Teilnahme an dem Training? (Kap. 2.2)
4. Zeigen sich durch die Trainingsteilnahme Veränderungen im Arbeitsverhalten? (Kap.2.3)
5. Zeigen sich durch die Trainingsteilnahme Auswirkungen auf betriebliche Abläufe? (Kap. 2.3)

6. Wie bewerten die Teilnehmenden das Training – wie zufrieden sind sie mit dem Training allgemein, der Auswahl der Lernthemen und Lernplattform, den Rahmenbedingungen und der Betreuung, dem Lerntransfer und der PC-Nutzung? (Kap. 2.4.1)
7. Wie bewerten die Lehrkräfte die entwickelten Lehr-/Lernmaterialien hinsichtlich ihrer Passung für gering literalisierte Erwachsene? (Kap. 2.4.2)

Abgesehen von der ersten Fragestellung werden alle weiteren getrennt für die beiden Curricula Gepa und HoGa berichtet.

## 1.2 Evaluationsdesign

Zur Beantwortung der oben beschriebenen Forschungsfragen, wurde ein Mixed-Method-Design bestehend aus Kompetenzfeststellungsverfahren, Fragebögen, Gruppendiskussionen und halbstrukturierten Interviews verwendet. Abb. 2 gibt eine Übersicht über die Erhebungszeitpunkte, eingesetzten Instrumente und jeweils erhobenen Perspektiven (Teilnehmende, Lehrkräfte oder Betriebe). Jedes Curriculum setzt sich aus drei Modulen zusammen, wobei das Modul 3 für Gepa nur als Bedarfsmodul geplant war und somit T2 bereits zum Abschluss von Modul 2 erfolgte. Detailliertere Beschreibungen zu den einzelnen Modulen finden sich in den jeweiligen Modulbeschreibungen (ab September 2025 unter [www.abcforjobs.de](http://www.abcforjobs.de)).

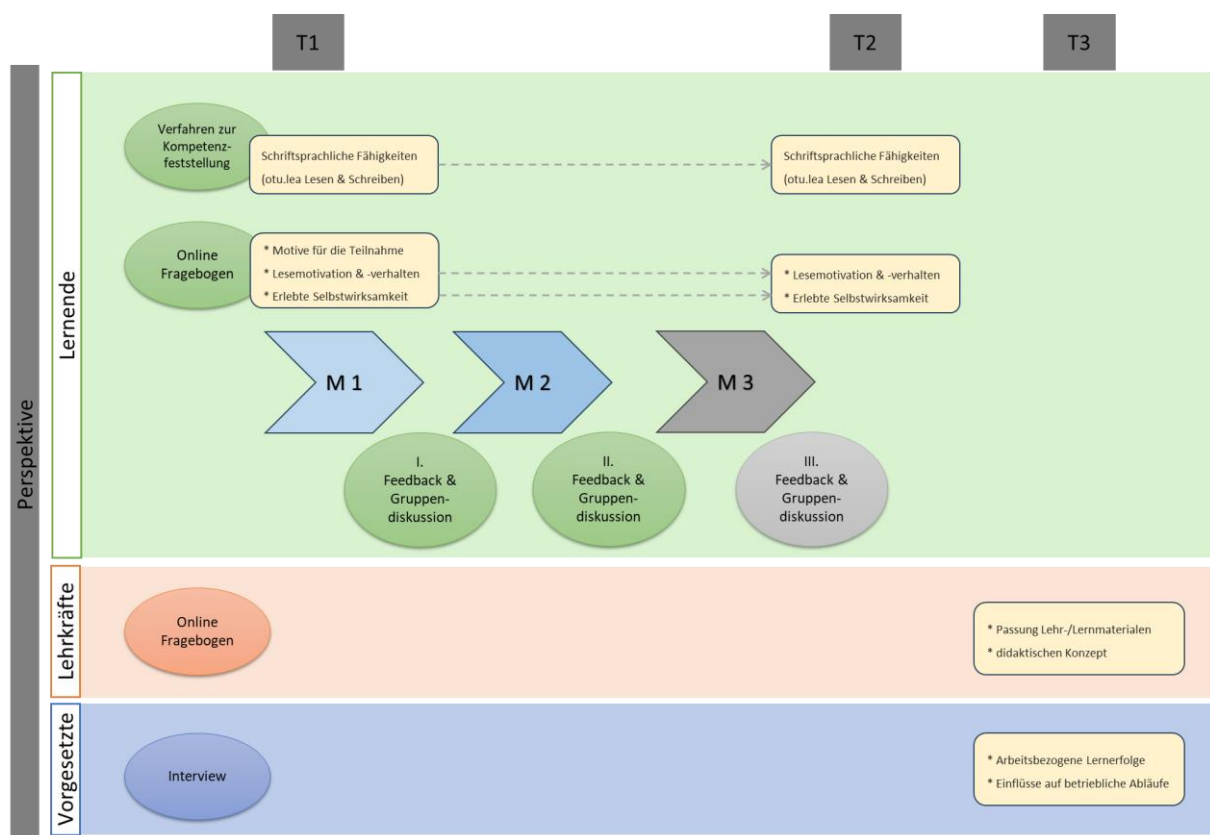


Abb.2: Evaluationsplan mit Zeitpunkten (T1, T2, T3), Instrumenten, Inhalten und Perspektiven; Legende: M1 = Modul 1, M2 = Modul 3, M3 = Modul 3 (optional in Gepa)

### 1.2.1 Erhebungszeitraum

Im Rahmen des Projekts #ABCforJobs wurden die beiden Trainingsprogramme mehrfach anhand unterschiedlicher Trainingsgruppen erprobt. Im Zeitraum zwischen 05/2023 und 05/2025 wurde das HoGa-Training insgesamt von fünf verschiedenen Trainingsgruppen erprobt, deren Trainingsphasen teilweise überlappten. Zwischen 05/2023 und 04/2025 durchliefen sechs Trainingsgruppen das Gepa-Training (davon zwei Gruppen parallel). Da das DIE, als zuständige Partnerorganisation für die Evaluation der schriftsprachlichen Inhalte, erst im September 2023 dem Projekt beitrug, konnten erste Erhebungen mit den für die Evaluation entwickelten bzw. angepassten Instrumenten erst ab Januar 2024 durchgeführt werden. Dies erklärt die teilweise unterschiedlichen Stichprobengrößen in den nachfolgenden Kapiteln. Eine Ausnahme bilden die otu.lea Daten, die ab 05/2023 erhoben wurden, da dieses Verfahren bereits zu Projektbeginn als schriftsprachliches Auswahl- und Erfolgskriterium festgelegt wurde. Für nähere Ausführungen zur Auswahl dieses Kompetenzfeststellungsverfahrens siehe die #ABCforJobs Handlungsempfehlung „Anwendung Feststellungsverfahren schriftsprachlicher Kompetenzen“ (ab 09/2025 unter [www.abcforjobs.de](http://www.abcforjobs.de)).

### 1.2.2 Anzahl Trainingsteilnehmende Gepa

Insgesamt wurden 50 Mitarbeitende (49 davon männlich) aus der Gepäckabfertigung am Frankfurter Flughafen als geeignet für das Trainingsprogramm identifiziert. Diese Personen verfügten über schriftsprachliche Kenntnisse auf Alpha Level 3 oder 4, welches durch eine Testung mit den Subtests „Lesen“ und „Schreiben“ von otu.lea bestimmt wurde. Es waren ausschließlich Personen mit Migrationshintergrund und einer anderen Herkunftssprache als Deutsch (DaZ-Lernende). 12 Personen sind nie zum Training erschienen. Damit sind 38 Personen in das Training eingemündet. Im Laufe der Trainingszeit brachen weitere 7 Personen ab, häufig aufgrund einer Beendigung des Dienstverhältnisses. Somit durchliefen insgesamt 31 Personen das Training erfolgreich. Abweichungen in den Stichprobenzahlen in den folgenden Abschnitten sind auf fehlende Daten wegen Krankheit oder Urlaub während der Erhebungsphasen oder technischer Schwierigkeiten bei der Erhebung zurückzuführen.

### 1.2.3 Anzahl Trainingsteilnehmende HoGa

Im Bereich HoGa konnten insgesamt 42 Personen als geeignet für das Trainingsprogramm identifiziert werden (Alpha Level 3 oder 4). 32 davon mündeten auch tatsächlich ins Training ein (53 % männlich), ausschließlich DaZ-Lernende mit nicht deutscher Herkunftssprache. Während der Trainingszeit brachen 12 Personen ab. Insgesamt durchliefen somit 20 Personen erfolgreich das Training HoGa. Abweichungen in den weiter unten berichteten Stichprobenzahlen sind aufgrund fehlenden Daten wegen Krankheit, Urlaub oder technischer Schwierigkeiten entstanden.

## 2 Evaluationsergebnisse

Basierend auf den unter 1.1 angeführten Fragestellungen werden in diesem Kapitel die Ergebnisse zu den Teilnahmemotiven (2.1), den schriftsprachlichen Lerneffekten (2.2), der Auswirkungen auf das Arbeitsverhalten und der betrieblichen Abläufe (2.3) sowie der allgemeinen Bewertung der Curricula durch die Teilnehmenden (2.4.1) und die Lehrkräfte (2.4.2) beschrieben. Dazu wird in jedem Kapitel kurz das jeweilige Erhebungsinstrument, die durchgeführten statistischen Analysen und wichtigsten Ergebnisse beschrieben. Bei Befragungen von gering literalisierten Erwachsenen muss ein besonderes Augenmerk auf den schriftsprachlichen Anforderungen von Erhebungsinstrumenten liegen, da sonst eine erhöhte Gefahr von nicht validen Aussagen und Antwortverzerrungen (z.B. immer höchste Zustimmung geben, weil die Frage nicht verstanden wurde) besteht. Um Überforderung zu vermeiden, wurden die eingesetzten Instrumente vorab sprachlich vereinfacht und in ihrer Bewertungsskala vereinheitlicht (siehe [Anhang A](#)). Offene schriftliche Frageformate wurden durch Gruppendiskussionen ersetzt (Kap. 2.3.1) und in den paper-pencil Feedbackbögen wurden Smiley-Ratings genutzt (siehe Abb. 3), um eine sprachfreie Beantwortung zu ermöglichen (Kap. 2.4.1).


Bitte kreuzen Sie an.					
Wie hat Ihnen das Training gefallen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 3: Beispielim aus dem paper-pencil Feedbackbogen mit Smiley-Skala

Für den Online-Fragebogen (Kap. 2.1 und 2.2), welcher zu T1 und T2 vorgegeben wurde, wurde eine einheitliche fünfstufige Likert-Skala (1 = „nie“, 2 = „selten“, 3 = „manchmal“, 4 = „oft“, 5 = „immer“) verwendet, da sich das Smiley-Rating im Umfragetool nicht umsetzen ließ. Diese sprachlich reduzierte Skala wurde gewählt, da die Zielgruppe deutliche Schwierigkeiten mit klassischen Formulierungen wie „trifft [gar nicht/wenig/etwas/ziemlich/voll und ganz] zu“ berichtete. Um die Fragebogenbearbeitung für die Teilnehmenden zusätzlich zu erleichtern, wurde diese Skala für alle Komponenten des Online-Fragebogens verwendet.

### 2.1 Motive für die Teilnahme an den Trainings

Um von den Teilnehmenden Motive für die Teilnahme und damit auch die Erwartungen an das Training zu erheben, wurden in Anlehnung an die Alpha-Panel Befragung (von Rosenblatt & Bilger, 2011) zu Trainingsbeginn (T1) im Online-Fragebogen zwei Fragen gestellt, deren Satz-vervollständigung jeweils mit der einheitlichen Ratingskala (5 = „immer“, 1 = „nie“) beantwortet wurde. Die beiden Kästen zeigen die jeweiligen Items, als Teil des Online-Fragebogens zu T1:

**„Ich nehme an diesem Lernangebot teil, weil ich...“**  
 ...besser lesen möchte.“  
 ...besser schreiben möchte.“  
 ...besser Deutsch lernen möchte.“  
 ...auf der Arbeit besser zurechtkommen möchte.“  
 ...im Alltag besser zurechtkommen möchte.“  
 ...meine Jobchancen verbessern möchte.“  
 ...unabhängig sein möchte oder unabhängiger werden möchte.“

**„Wichtig ist mir vor allem...“**  
 ...ohne Hilfe Briefe und E-Mails schreiben zu können.“  
 ...Formulare lesen und ausfüllen zu können.“  
 ...Bücher und Zeitschriften lesen können.“  
 ...mit dem Computer und dem Internet besser umgehen können.“  
 ... auf dem Handy kurze Texte lesen und schreiben zu können.“

Zur Überprüfung von Gruppenunterschieden in den Motiven zwischen den Gepa und den HoGa Teilnehmenden wurden je Item *t*-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Da sich die Motive der beiden Gruppen in keinem Item signifikant unterschieden ( $p > .05$ ), werden sie im Folgenden gemeinsam für die gesamte Teilnehmendenzahl berichtet. Insgesamt wurden 68 Teilnehmende zu ihren Motiven befragt ( $n_{gepa} = 36^1$ ;  $n_{hoga} = 32$ ). Abb. 4 zeigt die Verteilung in Prozent für den Teilnahmegrund.

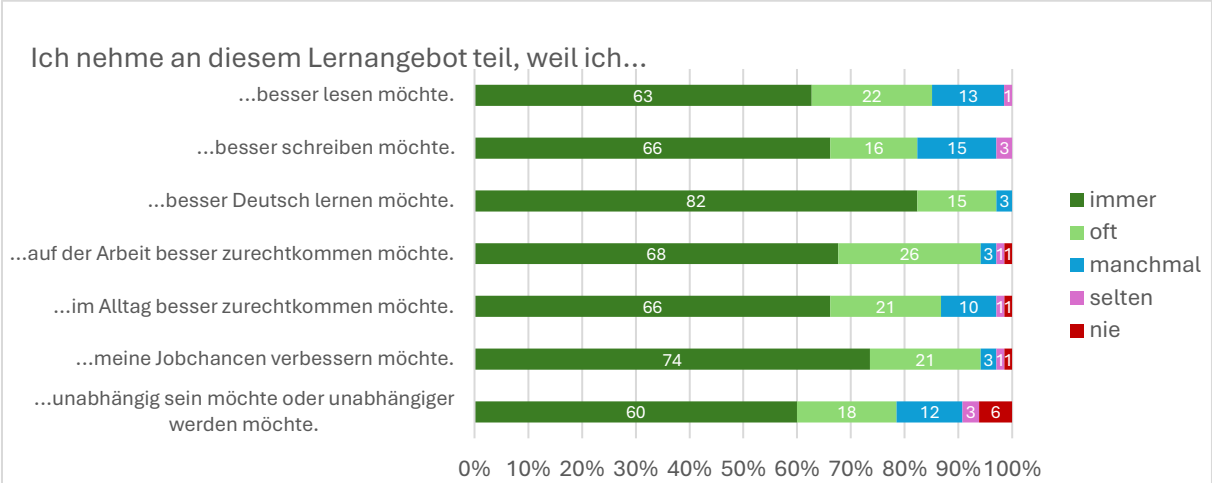


Abb. 4: Zustimmung zu Gründen für die Teilnahme in Prozent (N = 68)

Der Grad der Zustimmung zu allen Teilnahmegründen war sehr hoch. Die drei wichtigsten Gründe (wenn „immer“ und „oft“ zusammengelegt wird) für die Teilnahme waren der Wunsch nach einer Verbesserung der Deutschkenntnisse (97 %), der Jobchancen (95 %) sowie besser auf der Arbeit zurecht zu kommen (94%), wohingegen höhere Selbstständigkeit mit einer Zustimmung von 78 % die geringste Priorität hatte. Die Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeiten bewerteten die Teilnehmenden im Vergleich mit einer mittleren Wichtigkeit (85 % bzw. 82 % Zustimmung).

Abb.5 zeigt die Prozentverteilung dahingehend, was den Teilnehmenden besonders wichtig war im Training. Auch hier zeigten sich durchgängig sehr hohe Zustimmungen (über 75 % bei „immer“ und „oft“ zusammen). Besonders wichtig schien es für die Teilnehmenden zu sein, Formulare bearbeiten (85 %) sowie Texte auf dem Handy lesen und schreiben zu können (82 %).

<sup>1</sup> Aufgrund eines unbemerkten technischen Fehlers, konnten nur 36 statt der 38 ins Training eingemündeten Personen befragt werden.

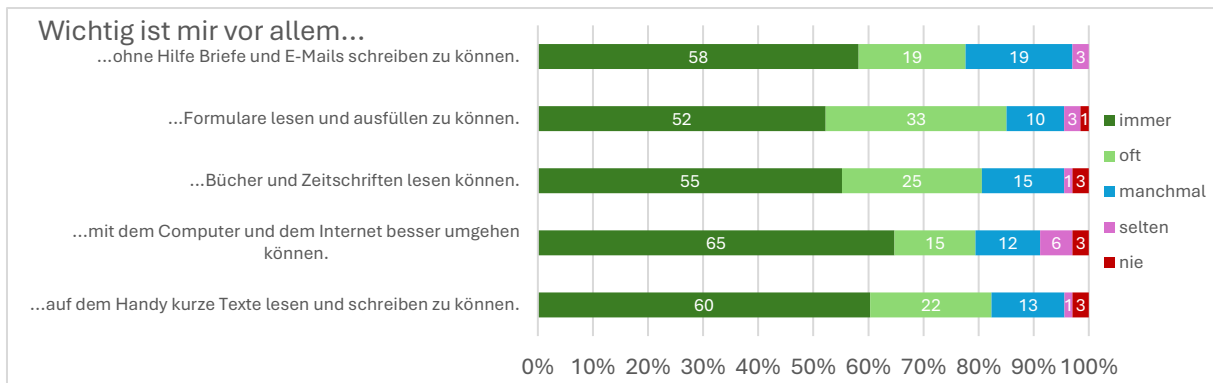


Abb.5 : Motive für die Teilnahme in Prozent (N = 68)

## 2.2 Evaluation der schriftsprachlichen Trainingseffekte

Als Indikatoren für den Trainingserfolg wurden die Ergebnisse aus den **schriftsprachlichen Kompetenzmessungen** ausgewertet. Diese wurden mit dem online Verfahren otu.lea als Prä- und Posttest (siehe Evaluationsplan Abb.2) für die Bereiche Lesen und Schreiben erhoben. Dieses Kompetenzfeststellungsverfahren erfasst auf drei verschiedenen Schwierigkeitsniveaus („Einfach“, „Mittel“ und „Schwer“), in welchem Ausmaß ein gewisses Alpha-Level erfüllt ist. Aufgrund der fehlenden Vergleichbarkeit der drei verschiedenen Testversionen konnten für diese Evaluation nur Testergebnisse von Personen herangezogen werden, die sowohl zu T1 als auch T2 mit dem Lese- bzw. Schreibtest auf mittlerem Schwierigkeitsniveau getestet wurden. Der Lesetest „Mittel“ liefert Prozentwerte über das Ausmaß der Leseleistung auf Alpha-Level 4. Der Schreibtest „Mittel“ umfasst die Alpha-Level 1 bis 4. Ein Wert von 100 Prozent bedeutet, dass das Level vollständig erfüllt wird.

Darüber hinaus wurden weitere für das Lese- und Schreibverhalten **relevante subjektive und motivationale Komponenten** mithilfe eines standardisierten Online-Fragebogens ebenfalls zu T1 (Trainingsbeginn) und T2 (Trainingsende) erfasst. Zu diesen Komponenten zählten die erlebte Selbstwirksamkeit, die intrinsische Lesemotivation, das Leseverhalten sowie die selbsteingeschätzten Lese-, Schreib- und Deutschkenntnisse, deren Erfassung im Folgenden näher beschrieben wird.

Die **erlebte Selbstwirksamkeit** wurde mit einer sprachlich vereinfachteren Form der ASKU-Kurzskala (Beierlein et al., 2012) mit drei Fragen auf der einheitlichen Ratingskala (1 = „nie“, 5 = „immer“) erhoben (Übersicht der Anpassungen in [Anhang A](#)). Zur Bildung der Skala Selbstwirksamkeit (Abb. 6) wurde der Mittelwert über alle Items gebildet, wobei hohe Werte eine hohe erlebte Selbstwirksamkeit bedeuten.

### Items Skala Selbstwirksamkeit:

- „Ich kann mich in schwierigen Situationen auf meine Fähigkeiten verlassen“
- „Ich kann die meisten Probleme selbst lösen“
- „Ich kann anstrengende und schwere Aufgaben gut lösen.“

Abb. 6: Items Skala Selbstwirksamkeit in Anlehnung an ASKU (Beierlein et al., 2012)

Die **intrinsische Lesemotivation** sowie das **Leseverhalten** wurden in Anlehnung an die Erhebungsinstrumente von McElvany und Kollegen zur Untersuchung von Lesemotivation

und -verhalten von Schüler\*innen der 3.-6. Klassenstufe erhoben (McElvany et al., 2008). Die Antwortmöglichkeiten der fünf (Lesemotivation) bzw. drei (Leseverhalten) Items wurden für die Lesemotivation von einer vierstufigen auf die einheitliche fünfstufige Ratingskala angepasst. In beiden Skalen wurden, wenn nötig, sprachliche Vereinfachungen der Items vorgenommen, und ein Item zum Leseverhalten wurde gestrichen<sup>2</sup>. Eine Übersicht zu den sprachlichen Anpassungen ist im [Anhang A](#) zu finden. Abb. 7 zeigt Items der Skala Lesemotivation und Leseverhalten, wobei (-) meint, dass die Antworten für die Auswertung umgepolt wurden. Anschließend wurde je Skala der Mittelwert über alle Items gebildet. Hohe Werte der Skala beschreiben eine hohe Lesemotivation bzw. hohes Leseverhalten.

Lesemotivation:	Leseverhalten:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Ich lese gerne“</li> <li>- „Ich freu mich, wenn ich ein neues Buch bekomme“</li> <li>- „Lesen ist für mich langweilig“ (-)</li> <li>- „Lesen macht mir Spaß“</li> <li>- „Lesen ist mir zu anstrengend.“ (-)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Ich lese vor dem Einschlafen.“</li> <li>- „Ich lese zum Spaß.“</li> <li>- „Ich lese in meiner Freizeit (z.B. im Urlaub).“</li> </ul>

Abb. 7: Items Skala Lesemotivation und Leseverhalten in Anlehnung an McElvany und Kolleg\*innen (2008)

Die selbst wahrgenommenen **Lese-, Schreib- und Deutschkenntnisse** wurden mithilfe der folgenden Einzelitems ebenfalls auf der fünf-stufigen Likert Skala erfasst:

- „Ich habe Probleme, wenn ich etwas für die Arbeit lesen soll.“
- „Ich habe Probleme, wenn ich etwas für die Arbeit schreiben soll.“
- „Ich bin mit meinen Deutschkenntnissen zufrieden.“

## 2.2.1 Teilnehmende aus der Gepäckabfertigung

### Schriftsprachliche Kompetenzen

Von 29 Gepa-Teilnehmenden lagen Erfassungen der Lese- und Schreibkompetenzen mit otu.lea sowohl vor als auch nach dem Training vor. Tabelle 1 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen zu T1 und T2 sowohl für Lesen als auch für die vier Alpha-Level im Schreiben.

Tabelle 1: Relevante Kennwerte der Lese- und Schreibkompetenzen der Gruppe Gepa zum ersten (Prätest, T1) und zweiten (Posttest, T2) Erhebungszeitpunkt

Gepa		T1		T2		t	d
		M	SD	M	SD		
Lesekompetenz (n = 29)	α4	81,53	10,82	84,67	11,65	-1,53	-0,28
	α1	82,20	12,74	90,17	7,38	-3,62*	-0,67
Schreibkompetenz (n = 29)	α2	67,86	21,55	83,08	15,50	-4,89**	-0,91
	α3	80,00	13,22	83,75	14,73	-1,68	-0,31
	α4	18,97	15,53	20,69	20,12	-0,52	-0,10

Legende: \*p < .05. \*\*p < .001

Zur Feststellung von Trainingseffekten wurden je Alpha-Level t-Tests für abhängige Stichproben berechnet. Zwar wiesen die Teilnehmenden nach dem Training im Mittel

<sup>2</sup>Skala „Leseverhalten“ wurde von vier auf drei Items reduziert, da das Item „Wünschst du dir Bücher?“ aufgrund seiner geringeren Relevanz für Erwachsene im Vergleich zu Kindern nicht erfasst wurde.

höhere Werte im Lesen auf ( $M_{T1} = 81,53$  und  $M_{T2} = 84,67$ ), dieser Unterschied war aber nicht statistisch signifikant ( $p > .05$ ). Sie verbesserten sich jedoch statistisch signifikant in ihrer Schreibkompetenz auf den beiden unteren Leveln ( $\alpha 1: t(28) = -3,62, p = .001, d = -0,67$ ;  $\alpha 2: t(28) = -4,89, p < .001, d = -0,91$ ). Dies spricht für einen mittleren Trainingseffekt auf Alpha-Level 1 und einem großen auf Alpha-Level 2 (siehe Tabelle 1). Auch auf den höheren Ebenen konnten absolut positive, wenngleich statistisch nicht signifikante ( $p > .05$ ), Tendenzen beobachtet werden (siehe Abb.8).

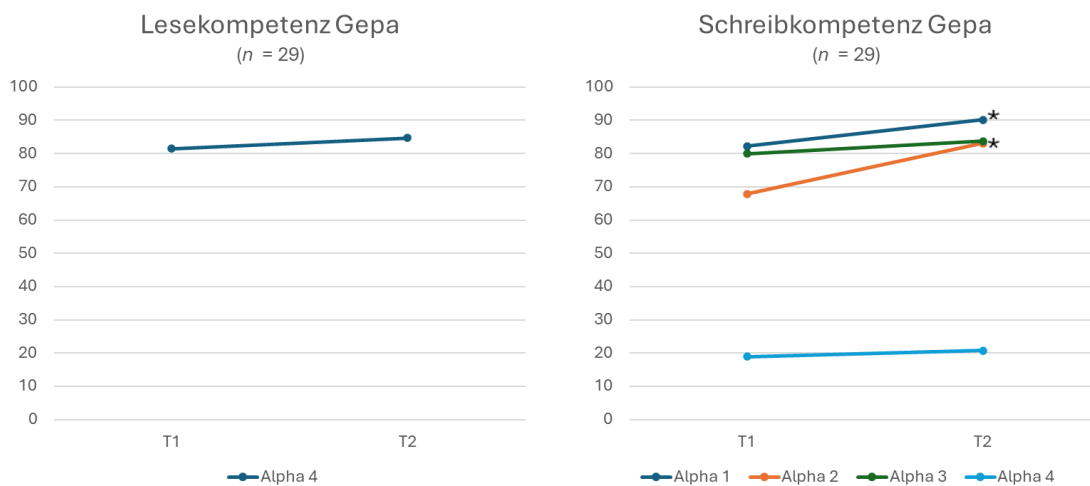


Abb.8: Veränderungen der Lesekompetenzen (links) und Schreibkompetenzen (rechts) Gruppe Gega zum ersten (Prätest, T1) und zweiten (Posttest, T2) Erhebungszeitpunkt

### Relevante subjektive und motivationale Komponenten

Neben den schriftsprachlichen Kompetenzen wurden weitere motivationale und subjektive Komponenten erhoben, die das Lese- und Schreibverhalten der Teilnehmenden beeinflussen können. Für 21<sup>3</sup> der Gega-Teilnehmenden lagen zu T1 und T2 Umfrageergebnisse vor. Tabelle 2 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der motivationalen und subjektiven Komponenten.

Tabelle 2: Relevante Kennwerte für die motivationalen und subjektiven schriftsprachlich relevanten Komponenten der Gruppe Gega zum ersten (Prätest, T1) und zweiten (Posttest, T2) Erhebungszeitpunkt

Gega (n = 21)	T1		T2		t	d
	M	SD	M	SD		
Selbstwirksamkeit	4,11	0,75	4,00	0,57	0,67	0,15
Lesemotivation	3,52	1,06	3,50	1,12	0,18	0,04
Leseverhalten	2,86	1,33	2,89	1,23	-0,19	-0,04
Probleme beim Lesen	2,57	1,12	2,76	1,18	-0,61	-0,13
Probleme beim Schreiben	2,48	1,17	2,86	1,01	-1,19	-0,26
Deutschkenntnisse	3,05	1,36	3,76	1,14	-2,86*	-0,62

Legende: \* $p < .05$ .

<sup>3</sup>Fehlende Daten: fünf Personen aus der ersten Kohorte 2023, bei der noch keine Evaluation und entsprechende Datenerhebung durch das DIE erfolgte (siehe 1.2.1 Erhebungszeitraum); ein technischer Ausfall (T1 fehlt); drei urlaubsbedingte Ausfälle;

Zur Untersuchung von potenziellen Trainingseffekten auf motivationale und subjektive Komponenten wurden jeweils *t*-Tests für abhängige Stichproben berechnet. Lediglich bei den selbstberichteten Deutschkenntnissen zeigte sich eine statistisch signifikante Verbesserung mit mittelstarkem Effekt nach dem Training im Vergleich zu vor dem Training ( $t(20) = -2,86, p = .005, d = -0,62$ ). Für die Selbstwirksamkeit, Lesemotivation und -verhalten zeigten sich keine statistisch signifikanten Verbesserungen nach dem Training ( $p > .05$ ). Die selbstberichteten Lese- und Schreibprobleme stiegen nach dem Training wider Erwarten absolut sogar leicht an (Leseprobleme:  $M_{T1} = 2,57$  und  $M_{T2} = 2,76$ ; Schreibprobleme:  $M_{T1} = 2,48$  und  $M_{T2} = 2,86$ ), dieser Effekt war jedoch statistisch nicht signifikant ( $p > .05$ ). Die Trainingseffekte für die einzelnen Komponenten sind in Abb. 9 dargestellt.

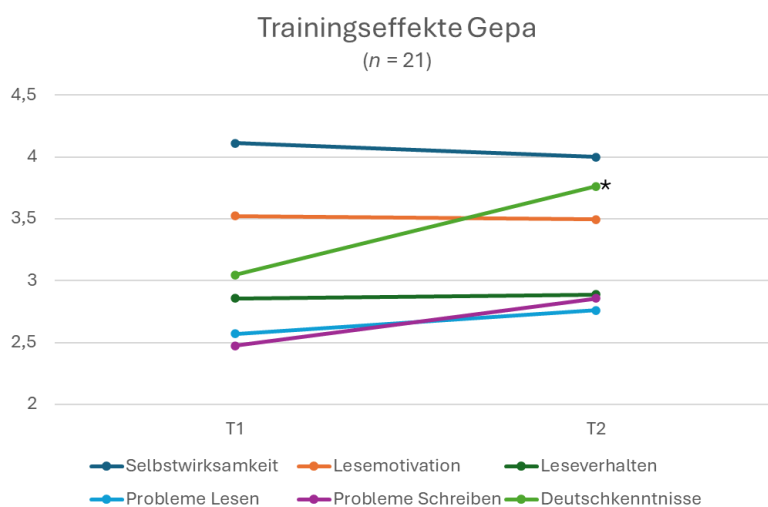


Abb. 9: Veränderungen der motivationalen und subjektiven Komponenten der Gruppe Gepa zum ersten (Prätest, T1) und zweiten (Posttest, T2) Erhebungszeitpunkt

## 2.2.2 Teilnehmende aus Hotel und Gastronomie (HoGa)

### Schriftsprachliche Kompetenzen

Für die HoGa Teilnehmenden lagen otu.lea-Ergebnisse zu Lesekompetenzen von 17 Personen und zu Schreibkompetenzen von 19 Personen sowohl vor als auch nach dem Training vor. Tabelle 3 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen zu beiden Testzeitpunkten sowohl für das Lesen als auch für die vier Alpha-Level im Schreiben.

Tabelle 3: Relevante Kennwerte der Lese- und Schreibkompetenzen der Gruppe HoGa zum ersten (Prätest, T1) und zweiten (Posttest, T2) Erhebungszeitpunkt

HoGa		T1		T2		<i>t</i>	<i>d</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Lesekompetenz ( <i>n</i> = 17)	α4	77,40	13,97	86,88	10,91	-3,91*	-0,95
	α1	84,70	9,94	91,16	7,62	-2,74*	-0,63
Schreibkompetenz ( <i>n</i> = 19)	α2	71,76	15,51	85,44	13,49	-4,78**	-1,10
	α3	72,70	15,92	85,12	15,40	-4,15**	-0,95
	α4	13,16	16,39	36,18	29,73	-3,62*	-0,83

Legende: \* $p < .05$ . \*\* $p < .001$

Alle *t*-Tests für abhängige Stichproben lieferten statistisch signifikante Verbesserungen mit mittleren Effektstärken im Schreiben auf Alpha-Level 1 ( $\alpha_1: d = -0,63$ )<sup>4</sup> sowie großen Effektstärken im Lesen ( $d = -0,95$ ) und Schreiben auf den höheren Alpha-Leveln ( $\alpha_2: d = -1,10$ ;  $\alpha_3: d = -0,95$ ;  $\alpha_4: d = -0,83$ ) (siehe Tabelle 3). Abb. 10 zeigt die Veränderungen der schriftsprachlichen Kompetenzen von T1 zu T2.

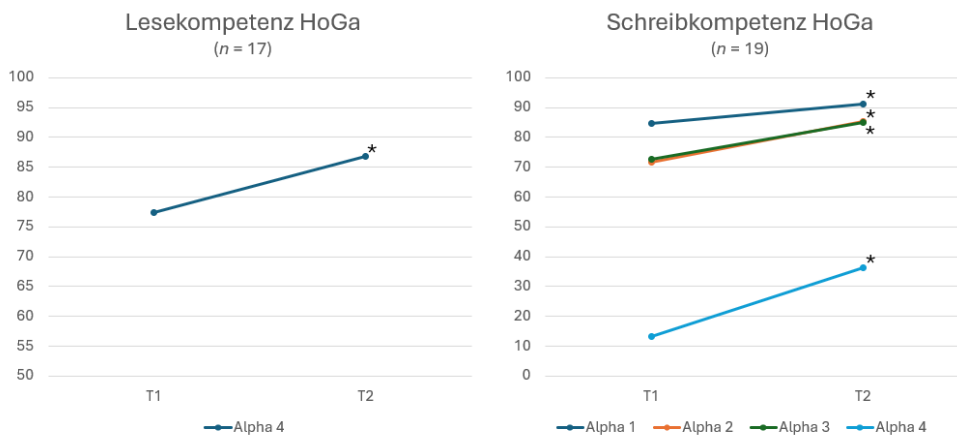


Abb. 10: Veränderungen der Lesekompetenzen (links) und Schreibkompetenzen (rechts) Gruppe HoGa zum ersten (Prätest, T1) und zweiten (Posttest, T2) Erhebungszeitpunkt

### Relevante subjektive und motivationale Komponenten

Die zusätzlichen subjektiven und motivationalen Komponenten konnten im Bereich HoGa bei 18 Trainingsteilnehmenden zu T1 und T2 erfasst werden. Die durchgeführten *t*-Tests für abhängige Stichproben ergaben keine statistisch signifikanten Veränderungen ( $p > .05$ ; Tabelle 4). Absolut traten aber positive Tendenzen in nahezu allen Bereichen auf (siehe Abb. 11). Beispielsweise berichteten die Teilnehmenden etwas weniger Probleme im Lesen ( $M_{T1} = 3,22$  und  $M_{T2} = 2,61$ ) und im Schreiben ( $M_{T1} = 3,28$  und  $M_{T2} = 2,78$ ) nach dem Training.

Tabelle 4: Relevante Kennwerte für die motivationalen und subjektiven schriftsprachlich relevanten Komponenten der Gruppe HoGa zum ersten (Prätest, T1) und zweiten (Posttest, T2) Erhebungszeitpunkt

HoGa (n = 18)	T1		T2		t	d
	M	SD	M	SD		
Selbstwirksamkeit	3,57	0,90	3,72	0,69	-0,76	-0,18
Lesemotivation	3,68	0,70	3,82	0,66	-0,87	-0,20
Leseverhalten	3,20	0,95	2,98	0,92	0,80	0,19
Probleme beim Lesen	3,22	1,06	2,61	1,04	1,77	0,42
Probleme beim Schreiben	3,28	1,32	2,78	1,00	1,70	0,40
Deutschkenntnisse	3,50	1,42	3,61	0,92	-0,33	-0,08

<sup>4</sup> Da die Normalverteilung der Differenzen bei Schreiben  $\alpha_1$  nicht angenommen werden konnte, wurde zusätzlich ein nicht-parametrischen Verfahren (Wilkoxon-Test) genutzt. Auch dieses bestätigte eine statistisch signifikante Verbesserung ( $\alpha_1: z = 2,68, p = .007$ ).

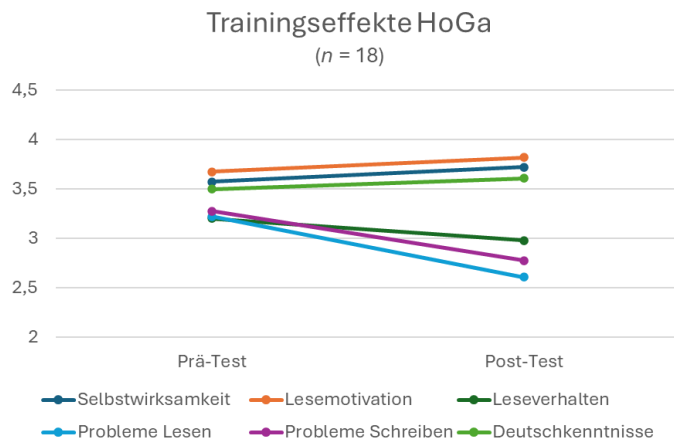


Abb. 11: Veränderungen der motivationalen und subjektiven Komponenten der Gruppe HoGa zum ersten (Prätest, T1) und zweiten (Posttest, T2) Erhebungszeitpunkt

## 2.3 Evaluation von arbeitsbezogenen Lernerfolgen und Einflüsse auf betriebliche Abläufe

Zur Erfassung von arbeitsbezogenen Lernerfolgen wurden einerseits die Teilnehmenden im Zuge von Gruppendiskussionen (siehe [Anhang B – Protokollbogen](#)) jeweils am Ende eines Trainingsmoduls und andererseits die betrieblichen Vorgesetzten im Rahmen eines halbstrukturierten Interviews zu T3 (einige Monate nach Trainingsabschluss) befragt ([Interviewleitfaden im Anhang D](#)). Zweitere wurden ebenfalls zu potenziellen Einflüssen auf betriebliche Abläufe durch die Trainingsteilnahme befragt. Da im Bereich der Gepäckabfertigung keine direkten Vorgesetzten identifiziert werden konnten, die das Arbeitsverhalten direkt hätten beobachten können, wurden die Erfolgsquoten in einer anschließenden betriebsinternen BRS-Schulung als Kriterium für den arbeitsbezogenen Lernerfolg herangezogen.

### 2.3.1 Perspektive der Teilnehmenden

Insgesamt wurden 20 Gruppendiskussionen im Rahmen von #ABCforJobs durchgeführt und dabei über 70 Meinungen eingeholt. Da die Gruppendiskussion immer am Ende eines Moduls stattfand, wurden Trainingsteilnehmende mehrfach befragt, wenn sie mehrere Module besucht hatten. Deshalb stehen diese Zahlen in keiner Relation zu den oben berichteten Stichprobengrößen in Gepa und HoGa. Neben allgemeinem Feedback zum Training (Ergebnisse hierzu siehe [Anhang C](#)) standen Transfereffekte auf das Arbeitsverhalten und den Alltag im Zentrum der Gruppendiskussionen. Nachfolgend werden die Rückmeldungen zusammenfassend getrennt nach Gepa und HoGa berichtet.

## Zusammengefasste Ergebnisse Gruppendiskussionen Gepa

Hat Ihnen das Gelernte bei der **Arbeit** geholfen?

Wenn ja, was hat sich verbessert? Nennen Sie Beispiele.

**Verbesserte Kommunikation mit Vorgesetzten und Kolleg\*innen:** Bessere Verständigung mit dem „Meister“ und Kolleg\*innen wurde mehrfach genannt.

**Gesteigerte Sprechkompetenz:** Teilnehmende gaben an, dass sie nach dem Training Wörter besser behalten würden, ihren Wortschatz erweitert hätten und sich beim Sprechen sicherer fühlen würden.

**Verbessertes Hör- und Leseverständnis:** Mehrfach wurde erwähnt, dass gesprochene Arbeitsanweisungen besser verstanden werden und auch das arbeitsbezogene Lesen (z. B. von E-Mails oder Aufgabenstellungen) leichter fallen würde.

**Verbesserte schriftliche Kommunikation:** E-Mails könnten besser verstanden und beantwortet werden.

Lediglich eine Gruppe berichtete nach dem ersten Modul, dass sie bisher noch keine Verbesserungen im Arbeitsalltag beobachten konnten. Nach dem zweiten Modul nannten die Teilnehmenden dieser Gruppe ebenfalls die oben aufgeführten Verbesserungen.

Hat Ihnen das Gelernte in Ihrem persönlichen **Alltag** geholfen?

Wenn ja, was hat sich verbessert? Nennen Sie Beispiele.

**Mehr Sicherheit im Alltag:** Viele fühlten sich sicherer im Umgang mit der deutschen Sprache und verstanden mehr im Alltag (z. B. beim Fernsehen, bei Ärzt\*innen oder bei Gesprächen).

**Verbesserung beim Lesen und Schreiben:** Häufig wurde genannt, dass das Lesen und Schreiben von E-Mails, Briefen, Verträgen oder Bewerbungen jetzt besser gelingen würde.

**Hörverstehen deutlich verbessert:** Teilnehmende berichteten, dass sie gesprochene Sprache im Alltag und Freizeit besser verstehen würden.

**Mehr Selbstständigkeit im Umgang mit Technik:** Viele gaben an, den Computer besser bedienen zu können (z. B. Tastatur, Shortcuts, Schreiben am PC).

**Motivation und Lernatmosphäre als förderlich erlebt:** Die gute Stimmung im Kurs hatte Sorgen abgebaut und das Lernen unterstützt.

Hat Ihnen das Gelernte bei der **Arbeit** geholfen?

Wenn ja, was hat sich verbessert? Nennen Sie Beispiele.

**Besseres Verständnis schriftlicher Arbeitsunterlagen:** Viele Teilnehmende berichteten, dass sie nun Arbeitsanweisungen, Rezepte, Lieferscheine, E-Mails, Betriebsanweisungen und sogar Arbeitsverträge besser lesen und verstehen könnten. Besonders betont wurde das erleichterte Lesen langer und komplexer Wörter.

**Mehr Sicherheit in der Kommunikation am Arbeitsplatz:** Verbesserungen zeigten sich im mündlichen Ausdruck, etwa beim Telefonieren, bei der Ansprache von Kund\*innen oder im Gespräch mit Vorgesetzten und Kolleg\*innen. Die Teilnehmenden fühlten sich sicherer und trauten sich eher, Fragen zu stellen oder selbst aktiv zu kommunizieren.

**Anwendung konkreter Fachvokabeln und Arbeitssprache:** Viele konnten berufsbezogenen Wortschatz gezielt anwenden z. B. in der Küche (Menü schreiben, Rezepte verstehen), im Servicebereich (freundliche Ausdrucksweise), beim Umgang mit Schildern (z. B. Sicherheits- oder Putzmittelschilder) oder beim Schreiben von Listen und Buffet-Beschilderung.

**Stärkere Selbstorganisation und Effizienz:** Einige Teilnehmende betonten, dass sie Aufgaben am Arbeitsplatz, wie das Schreiben und Bearbeiten von Mails, nun effizienter erledigen könnten, weil sie schneller und sicherer lesen würden.

**Bewusster Umgang mit Sprache:** Es wurde auch berichtet, dass Teilnehmende im Arbeitsalltag stärker auf korrekte sprachliche Strukturen achten würden (z. B. Wortstellung im Satz), was ihr Sprachbewusstsein und ihre Professionalität verbessert habe.

Hat Ihnen das Gelernte in Ihrem persönlichen **Alltag** geholfen?

Wenn ja, was hat sich verbessert? Nennen Sie Beispiele.

**Verbessertes Lese- und Schreibverständnis im Alltag:** Viele Teilnehmende berichteten, dass sie Briefe, Rechnungen, Formulare, E-Mails oder Aushänge nun besser lesen und verstehen können. Auch das Schreiben sei sicherer geworden (insbesondere kurze Texte, Nachrichten oder Reklamationen). *Einige Erwerbslose betonten, dass sie Texte nicht mehr vermeiden, sondern bewusst Wort für Wort lesen und verstehen wollen.*

**Erweiterung des Wortschatzes und sichere Anwendung im Alltag:** Neue Wörter und Redewendungen wurden im Alltag bewusst wiedererkannt und aktiv eingesetzt, z. B. beim Einkaufen, bei Terminen bei Ärzt\*innen oder im Gespräch mit anderen. *Erwerbslose berichteten zusätzlich, dass sie durch das Training viele neue berufliche Begriffe kennengelernt haben und dadurch motivierter sind, sich mit Arbeitsthemen und Jobsuche auseinanderzusetzen.*

**Mehr Selbstvertrauen und Motivation zum Lernen:** Viele Teilnehmende fühlten sich sicherer im Umgang mit Sprache, waren motivierter zu lernen und trauten sich mehr zu – sei es beim Schreiben, Sprechen oder in neuen Situationen. *Mehrere Erwerbslose beschrieben ein gestärktes Selbstbewusstsein („Ich fühle mich stark“) und eine neue Lust auf Arbeit oder Weiterbildung (z. B. Bewerbung für Umschulung).*

**Konkrete Verbesserungen im Sprachgebrauch:** Fortschritte wurden in Grammatik, Rechtschreibung, Aussprache und Artikelnutzung genannt. Besonders beim flüssigen Lesen und verständlichen Sprechen gab es laut Teilnehmenden klare Verbesserungen. *Einige Erwerbslose erwähnten explizit, dass sie beim Einkaufen oder im öffentlichen Raum mehr verstehen, weil ihr Hörverstehen gestiegen ist.*

**Alltagspraktische Erfolge und Strategien:** Teilnehmende konnten sich im Alltag besser orientieren (z. B. Formulare, Mietsaushänge), wendeten Lernstrategien an (z. B. Zerlegen von langen Wörtern) und nutzten digitale Geräte sicherer. *Erwerbslose berichteten, dass sie durch das Training gelernt haben, sich selbst besser zu organisieren, kreativer zu denken und Probleme lösungsorientierter anzugehen – auch außerhalb der Sprache.*

**Positives Gefühl durch Sinn und Struktur:** Die Rückkehr in einen Lernkontext wurde von mehreren als persönlich bereichernd erlebt. *Einige Erwerbslose betonten, dass sie das Gefühl hätten, wieder „etwas Sinnvolles“ zu tun, was ihr Selbstwertgefühl und ihre Lebensqualität steigerte.*

### 2.3.2 Betriebliche Perspektive Gepa

Aufgrund der internen Prozessabläufe bei Fraground war es nicht möglich, direkte Vorgesetzte zu identifizieren, die auch das Arbeitsverhalten der einzelnen Teilnehmenden beobachten konnten. Zur Evaluation von Transfereffekten wurde als betriebliches Erfolgskriterium deshalb die Quote der bestandenen BRS-Schulungen im Anschluss an das schriftsprachliche Training herangezogen. Wie unter 1.2.2 berichtet durchliefen 31 Mitarbeitende von Fraground das Curriculum Gepa. Vier Personen verließen nach dem Training den Betrieb, von den verbleibenden 27 bestanden mit aktuellem Stand (31.7.2025) 21 Personen (77,8 %) die BRS-Schulung bereits. Nur eine Person (3,7 %) hatte die Schulung nicht bestanden. Fünf Personen (18,5 %) befinden sich aktuell in der BRS-Schulung oder warten noch auf einen Schulungsplatz. Somit lag die Erfolgsquote der Gepa-Teilnehmenden bisher bei 95 Prozent.

### 2.3.3 Betriebliche Perspektive HoGa

Zur Erfassung der betrieblichen Perspektive wurden insgesamt vier Interviews mit Vorgesetzten aus dem Bereich HoGa geführt. Diese Rückmeldungen bezogen sich auf acht erwerbstätige Trainingsteilnehmende. Ziel dieser halbstrukturierten Interviews war es, potenzielle Trainingseffekte auf das Arbeitsverhalten sowie auf betriebliche Abläufe aufzudecken. Alle befragten Vorgesetzten hatten direkten Einblick in das Arbeitsverhalten der Teilnehmenden, wodurch sie Veränderungen konkret beobachten konnten.

Alle Interviewten berichteten von klaren Fortschritten der Mitarbeitenden im Lesen, Schreiben und besonders im Hörverstehen der deutschen Sprache. Bei allen Teilnehmenden handelte es sich um DaZ-Lernende, die vor dem Training noch über eher geringe Deutschkenntnisse verfügten. Durch das Training würden sie sich nun deutlich mehr zutrauen, etwa im direkten Kund\*innenkontakt, bei schriftlicher Kommunikation oder beim Verfassen von Texten (z. B. Buffetbeschilderungen, Bestellungen, Inventurlisten, E-Mails usw.). Aufgaben mit höheren (schrift-)sprachlichen Anforderungen würden zunehmend selbstständig übernommen, und die Angst vor Fehlern sei deutlich gesunken. So berichtete eine Führungskraft, dass eine Person vor dem Training schriftliche Bestellungen und Inventurlisten gemieden und Informationen lediglich mündlich weitergegeben habe. Nach einigen Monaten habe sie begonnen, diese Aufgaben selbstständig und schriftlich zu erledigen. Eine andere Person, die zuvor ausschließlich per Sprachnachricht kommuniziert habe, sende nun auch schriftliche Nachrichten an die Führungskraft.

Insgesamt sei die sprachliche Entwicklung der Mitarbeitenden durch das Training als sehr positiv wahrgenommen worden. Sie wirkten selbstbewusster im Umgang mit Kolleg\*innen, Vorgesetzten und Gästen und würden weniger Hemmungen zeigen, Deutsch zu verwenden. Bei einer Person wurde berichtet, dass sie nun vermehrt Deutsch statt Englisch in Gesprächen mit der Führungskraft nutze. Bei einer anderen sei ein „Wandel von der arabischen in die deutsche Schriftsprache“ festgestellt worden, etwa beim Schreiben von Notizen oder E-Mails an Gäste. Zwar kämen laut Führungskraft weiterhin Rechtschreibfehler vor, doch die Texte würden zunehmend besser und die Person wirke deutlich sicherer.

Zwei Vorgesetzte berichteten aus ihrer Sicht berufliche „Erfolgsgeschichten“, in denen ihre Mitarbeitenden durch die schriftlichen, aber insbesondere auch verbalen Verbesserungen in ihrer Karriere aufsteigen konnten (eine Person im Hotel vom Frühstücksservice zur Rezeption; eine weitere Person in der Küche von „Frühstück“ zu „à la carte“). Beide berichteten (unabhängig voneinander), dass die hohe berufliche und private Eigenmotivation der Mitarbeitenden eine wichtige Gelingensbedingung für diese Erfolge war. Neben dem starken Wunsch, beruflich aufzusteigen, seien beide auch aufgrund ihrer familiären Situation (geringe Deutschkenntnisse der Partnerinnen) und ihrer Vaterrolle sehr motiviert gewesen, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Als Beispiele für private Ziele wurden hier Besuche mit Kindern bei Ärzt\*innen, das Ausfüllen von Formularen oder der Wunsch, die Kinder bei Hausaufgaben unterstützen zu können, genannt. Diese Mitarbeitenden wurden als hochmotiviert und ambitioniert beschrieben („er wollte immer pünktlich zum Training gehen“, „ich merke wie motiviert er ist, der möchte weiterkommen“, „er ist super motiviert, weil das schon immer seine Vorstellung war, an die Rezeption zu kommen“).

Auch auf **betrieblicher Ebene** wurden in den Interviews positive Veränderungen im Anschluss an die Trainingsteilnahme beschrieben. Die Mitarbeitenden seien nun flexibler

einsetzbar, was insbesondere die Dienstplanung erleichtere (z. B. nicht mehr nur in der Küche, sondern auch im Servicebereich einsetzbar). Darüber hinaus seien die zuvor geschilderten sprachlichen Fortschritte mit erweiterten Aufgabenbereichen und gesteigerter Eigenverantwortung verbunden, was sich spürbar auf die betriebliche Organisation auswirke. Arbeitsabläufe hätten sich insgesamt vereinfacht, da Tätigkeiten zunehmend selbstständig übernommen würden und Kolleginnen und Kollegen nicht mehr zur Unterstützung bei sprachlichen Verständigungsproblemen herangezogen werden müssten, etwa bei der Abwicklung von Lieferbestellungen. Die Mitarbeitenden agierten laut Führungskräften selbstbestimmter, übernahmen ein breiteres Aufgabenrepertoire und benötigten weniger direkte Anleitung.

## 2.4 Evaluation des Trainings und der Lehr-/Lernmaterialien

### 2.4.1 Teilnehmendenbefragung

Zur Feststellung der Zufriedenheit und Passung der schriftsprachlichen Inhalte wurden die Teilnehmenden im Anschluss an jedes Trainingsmodul mit Hilfe eines quantitativen paper-pencil Fragebogens mit Smiley-Rating (siehe Abb. 3 weiter oben) befragt. Es wurden insgesamt fünf Skalen aus den Einzelitems gebildet, wobei hohe Werte eine hohe Zustimmung zu der Skala bedeuten. Im Folgenden werden die Items je Skala aufgelistet:

<b>Zufriedenheit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Wie hat Ihnen das Training gefallen?“</li> <li>- „Haben Sie sich im Training wohlgeföhlt?“</li> <li>- „Wie hat Ihnen das Unterrichtsmaterial gefallen?“</li> <li>- „Wie haben Ihnen die digitalen Aufgaben gefallen?“</li> </ul>	<b>Rahmenbedingungen und Betreuung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Ich hatte genügend Zeit für das Training.“</li> <li>- „Das Tempo des Trainings war angemessen.“</li> <li>- „Ich habe genügend Hilfe bekommen.“</li> <li>- „Ich wurde über die Ziele des Trainings informiert.“</li> </ul>
<b>Interesse und Empfehlungsbereitschaft</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Ich fand die Lernthemen interessant.“</li> <li>- „Ich fand die Lernplattform interessant.“</li> <li>- „Ich würde das Training anderen empfehlen.“</li> </ul>	<b>Lerntransfer (und Anwendungsnutzen)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Ich habe etwas Neues gelernt.“</li> <li>- „Hat Ihnen das Training in Ihrem persönlichen Alltag geholfen?“</li> <li>- „Hat Ihnen das Training bei der Arbeit geholfen?“</li> </ul>
<b>PC-Nutzung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Nach dem Training kann ich den PC gut bedienen.“</li> <li>- „Ich nutze den PC zum Lernen.“</li> </ul>	

Tabelle 5 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen je Skala für die Gruppen Gepa und HoGa. Bei einem maximal möglichen Wert von fünf zeigt sich, dass die Teilnehmenden im Mittel in allen Skalen ein zufriedenes bis sehr zufriedenes Smiley vergaben.

Tabelle 5: Mittelwerte und Standardabweichungen je Trainingsgruppe für die Skalen des Feedbackbogens

Skala	Gepa (n = 47)		HoGa (n = 33)	
	M	SD	M	SD
Zufriedenheit	4,75	0,35	4,84	0,25
Interesse und Empfehlungsbereitschaft	4,50	0,56	4,77	0,44
Lerntransfer und Anwendungsnutzen	4,59	0,46	4,78	0,41
Rahmenbedingungen und Betreuung	4,56	0,54	4,60	0,42
PC-Nutzung	4,42	0,82	4,10	0,84

Des Weiteren wurden die Teilnehmenden bezüglich der Trainingsgestaltung mit jeweils einem Item zur Aufgabenschwierigkeit, der aktiven Übungszeit sowie der Menge der Lerninhalte befragt. Abb. 12 zeigt die Prozentverteilungen der Gepa Teilnehmenden und Abb. 13 die der HoGa Teilnehmenden. Demnach waren mindestens 80 % mit der Trainingsgestaltung im Bereich Gepa zufrieden. Nur 4 % berichteten Überforderung wohingegen für 15 % die Aufgaben zu leicht waren und für 7 % die Lernmenge zu gering. 11 % der Teilnehmenden hätten gerne mehr aktive Übungszeit. Daraus lässt sich schließen, dass das Gepa-Curriculum um Aufgaben mit höherem Schwierigkeitsgrad ergänzt werden könnte, die das aktive Üben fördern. Diese Aufgaben könnten je nach Bedarf bei leistungsstärkeren Teilnehmenden angeboten werden, um die Lernmenge zu erhöhen. Die Zufriedenheit mit der Trainingsgestaltung im HoGa-Training war mit über 90 % noch höher (Abb. 13). Lediglich 9 % empfanden die Lernmenge als zu gering. Demnach könnte auch das HoGa-Curriculum um zusätzliche optionale Aufgaben mit ähnlichem Schwierigkeitsgrad der bisherigen Aufgaben ergänzt werden.

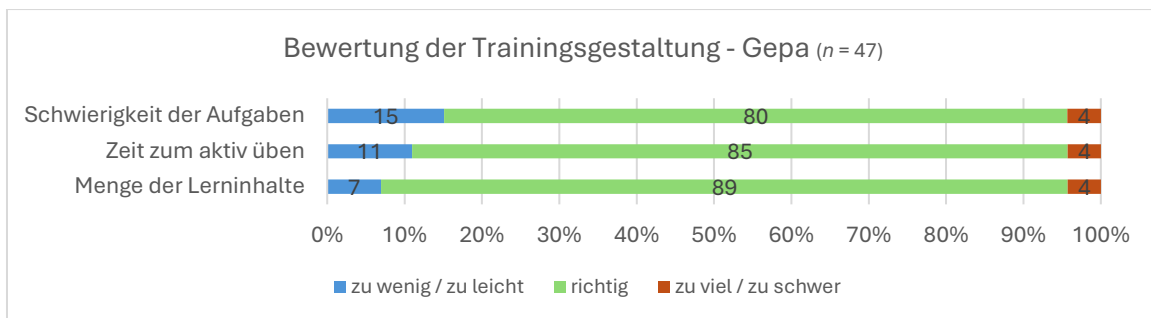


Abb. 12: Prozentverteilung der Bewertung der Trainingsgestaltung, Curriculum Gepa

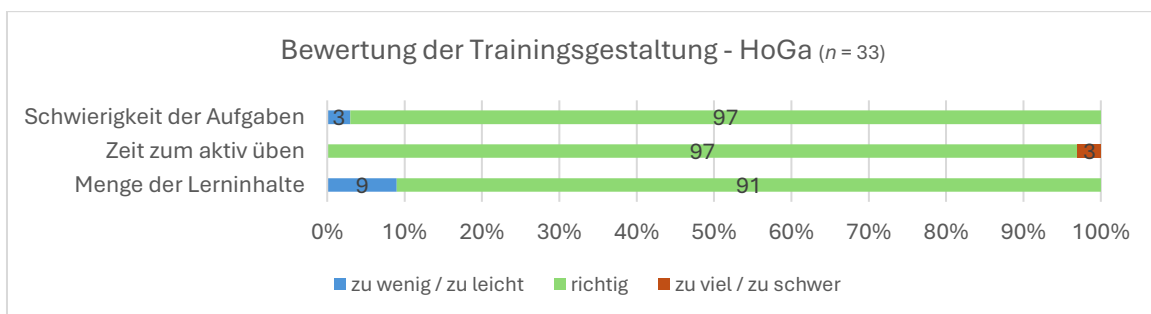


Abb. 13: Prozentverteilung der Bewertung der Trainingsgestaltung, Curriculum HoGa

## 2.4.2 Lehrkräftebefragung

Insgesamt wurden vier Lehrkräfte im Anschluss an die gesamte Trainingsphase mithilfe eines Online-Fragebogens zu drei Themenbereichen befragt, die für die entwickelten Curricula (Gepa und HoGa) eine Besonderheit darstellen:

- a) Wichtige Rahmenbedingungen in den Lehr-/Lernmaterialien für Lernende mit geringen Deutschkenntnissen
- b) Lebens- und Arbeitsweltbezug der Lehr-/Lernmaterialien
- c) Szenariendidaktik als Ansatz für die Arbeitsorientierte Grundbildung

Die Auswahl der ersten beiden thematischen Schwerpunkte basierte auf den Forschungsarbeiten zu gering literalisierten Erwachsenen Zweitsprachlernenden (DeCapua et al., 2024) und der daraus resultierenden Checkliste (DeCapua et al., 2024, Appendix B). Diese prüft die Passung von Lernmaterialien hinsichtlich der besonderen Herausforderungen dieser Zielgruppe. Alle Trainingsteilnehmenden waren nicht nur gering literalisiert (Alpha-Level 3 oder 4), sondern gleichzeitig auch DaZ-Lernende (vgl. Kap.1.2.2 und 1.2.3.). Dies stellt besondere Ansprüche an die Lernmaterialien. Je nachdem, ob es sich um Sprach- oder Schriftsprachunterricht handelt, sollten die Lernhindernisse aus dem jeweils anderen Bereich mitgedacht und durch die Lernmaterialien berücksichtigt werden. Basierend auf der Checkliste von DeCapua und Kolleg\*innen (2023, Appendix B) wurden analog zu den Voraussetzungen von Lese- und Schreibkompetenzen in DaF/DaZ Lernmaterialien (a) die Curricula Gepa und HoGa hinsichtlich wichtiger Rahmenbedingungen für Lernende mit geringen Deutschkenntnissen überprüft. Die zweite wichtige Komponente der Checkliste das „Fehlen unmittelbarer Relevanz für den Lebensalltag“ wurde teilweise übernommen und noch um Items erweitert, die nicht nur die Lebenswelt allgemein, sondern insbesondere den Arbeitsweltbezug im Bereich HoGa bzw. Bodenverkehrsdienst überprüfen (b). Zusätzlich wurden drei Fragen ergänzt, um den in den Trainings genutzten Ansatz der Szenariendidaktik zu reflektieren (c).

Alle Lehrende die aktiv im Projekt #ABCforJobs tätig waren, wurden befragt. Bei der Betrachtung der Ergebnisse muss beachtet werden, dass dies jedoch nur eine kleine Stichprobe ergab, da die Curricula noch nicht für projektexterne Lehrende zugänglich waren. Darüber hinaus waren diese Lehrkräfte zum Teil auch in die Entwicklung der Curricula involviert, weshalb die Objektivität der Aussagen als eingeschränkt gewertet werden sollte.

Die Ergebnisse zu den drei Themenschwerpunkten werden im Folgenden jeweils für beide Curricula zusammenfassend deskriptiv beschrieben. Detaillierte Grafiken zu den Prozentverteilungen der Bewertungen je Item finden sich im [Anhang E](#).

#### *a) Wichtige Rahmenbedingungen für Lernende mit geringen Deutschkenntnissen*

A1: In den Lernmaterialien werden visuelle Darstellungen als zusätzliche (sprachliche) Hilfen genutzt. A2: In den Aufgaben werden einfache und alltagsnahe Wörter verwendet, die für Lernende mit geringen Deutschkenntnissen verständlich sind. A3: Die Materialien bieten zusätzliche Hilfestellungen bei sprachlich anspruchsvollen Stellen (z. B. schwierige Textpassagen, Fachwortschatz, komplexe Wörter usw.) A4: Das Seitenlayout ist übersichtlich, die Schrift groß und gut lesbar. A5: Die Lernmaterialien bieten ausreichend Wiederholungsmöglichkeiten, um das Gelernte zu verankern. A6: Das in den Lernmaterialien genutzte Bildmaterial spiegelt die Vielfalt der Gesellschaft im Einwanderungsland wider.
---

#### **Curriculum Gepa**

Das Curriculum für Gepäckabfertigung erfüllte laut den Lehrkräften gut bis sehr gut wichtige Rahmenbedingungen für Lernende mit geringen Deutschkenntnissen. Die

befragten Lehrenden stimmten überein, dass das Seitenlayout durchgängig übersichtlich ist und die Schriftgröße und -art immer gut lesbar sind. Größtenteils bietet das Lernmaterial ausreichende Wiederholungsmöglichkeiten zur Verankerung des Gelernten und es werden visuelle Darstellungen zur (sprachlichen) Unterstützung sowie weitere Hilfestellungen bei sprachlich anspruchsvollen Stellen (z. B. schwierige Textpassagen, Fachwortschatz, komplexe Wörter usw.) geboten. Die Lehrkräfte gaben an, dass einfache und alltagsnahe Wörter, die auch für Lernende mit geringen Deutschkenntnissen verständlich sind, nur teilweise verwendet werden. Eine Lehrkraft betonte, dass die Schriftsprache am Flughafen sehr komplex sei, da sie viele Fachwörter und Ausdrucksweisen mit komplexeren grammatischen Strukturen (z. B. Passiv) beinhalte. Verbesserungspotenzial wurde von drei Lehrkräften bei der Wahl der Bildmaterialien hinsichtlich einer adäquaten Abbildung der gesellschaftlichen Vielfalt in Deutschland ausgewiesen.

### **Curriculum HoGa**

Generell scheinen die Rahmenbedingungen für Teilnehmende mit geringen Deutschkenntnissen gut bis sehr gut durch die Lernmaterialien des HoGa Curriculums erfüllt zu werden. Die befragten Lehrenden betonten das gut lesbare Seitenlayout sowie ausreichende Wiederholungsmöglichkeiten zur Verankerung des Gelernten. Es wurden in den Materialien größtenteils einfache und alltagsnahe Wörter verwendet, die auch für Lernende mit geringen Deutschkenntnissen verständlich sind. Eine Lehrkraft ergänzte zusätzlich, dass Ergänzungen oder Erklärungen zu grammatischen Themen je nach Gruppe seitens der Kursleitung notwendig seien. Optimierungspotenzial wurde von manchen Lehrkräften bei anspruchsvollen Stellen (z. B. schwierige Textpassagen, Fachwortschatz, komplexe Wörter usw.) gesehen, die durch sprachliche und visuelle Hilfestellungen ergänzt werden könnten. Für drei Lehrkräfte spiegelten die gewählten Bildmaterialien nur „manchmal“ bzw. „selten“ die gesellschaftliche Vielfalt in Deutschland wider.

#### *b) Lebens- und Arbeitsweltbezug der Lehr-/Lernmaterialien*

*B1: Die Aufgaben sind so flexibel angelegt, dass Lehrkräfte die Themen an die Arbeitskontexte ihrer Lernenden anpassen können.*

*B2: Die Aufgaben geben den Lernenden die Möglichkeit, eigene persönliche Beispiele als Antwort zu geben.*

*B3: Die Figuren und/oder Beispiele, die in den Lernmaterialien vorkommen, haben einen engen Bezug zur Arbeitswelt der Lernenden.*

*B4: Das Material bietet die Möglichkeit, die Aufgaben mit dem Leben der Lernenden zu verknüpfen.*

*B5: Die Aufgaben ermöglichen es, die verschiedenen Kulturen der Lernenden einzubeziehen.*

*B6: Die Lernmaterialien vermitteln relevante berufliche Wortschätze für den Arbeitskontext.*

*B7: Die Lernmaterialien decken typische Arbeitssituationen und Kommunikationsanlässe ab.*

*B8: Die Lernmaterialien fördern die Handlungskompetenz der Teilnehmenden für den beruflichen Alltag.*

*B9: Die Lernmaterialien berücksichtigen kulturelle Besonderheiten und soziale Umgangsformen am Arbeitsplatz.*

### **Curriculum Gepa:**

Im Allgemeinen scheinen die Lernmaterialien im Curriculum Gepa laut den Lehrkräften einen deutlichen Lebens- und Arbeitsweltbezug aufzuweisen. Besonders positiv wurde die Flexibilität der Aufgaben bewertet, die es den Lehrkräften erlaubt, Themen an die Arbeitskontexte ihrer Lernenden anzupassen. Auch die Vermittlung relevanter beruflicher Wortschätze sowie die Abdeckung typischer Arbeitssituationen und Kommunikationsanlässe für den Bereich der Gepäckabfertigung wurden von allen Lehrkräften als durchweg gelungen eingeschätzt. Die Materialien förderten größtenteils die berufliche Handlungskompetenz der Teilnehmenden und ermöglichten auch persönliche Beispiele einzubringen. Laut einer Lehrkraft war es jedoch nur selten möglich, die Aufgaben mit dem Lebensalltag der Lernenden zu verknüpfen. Diese Person sah auch Verbesserungspotenzial im Arbeitsweltbezug der verwendeten Figuren bzw. Beispiele in den Lernmaterialien. Deutliche Übereinstimmung gab es hinsichtlich eines kulturellen Verbesserungspotential: Die Aufgaben schienen nur begrenzt die unterschiedlichen Kulturen der Lernenden miteinzubeziehen.

### **Curriculum HoGa:**

Auch die Einschätzung der Lehrkräfte zum Lebens- und Arbeitsweltbezug im Curriculum HoGa fiel vergleichbar aus. Besonders positiv wurde die Vermittlung relevanter beruflicher Wortschätze und die Möglichkeit, die Aufgaben mit dem Leben der Lernenden zu verknüpfen, bewertet. Eine Lehrkraft betonte, dass die Lehrmaterialien einen guten Ausgangspunkt boten, um über die tatsächliche Arbeitswelt zu sprechen oder zu schreiben. Laut den Lehrkräften war häufig ein starker Arbeitsweltbezug gegeben, da die Lernmaterialien typische Arbeitssituationen und Kommunikationsanlässe im Bereich HoGa abdeckten, Figuren sowie Beispiele mit engem Arbeitsweltbezug verwendete, die berufliche Handlungskompetenz förderte, persönliche Beispiele als Antworten ermöglichte und flexible Anpassungen durch die Lehrkraft erlaubte. Auch bei diesem Curriculum sahen manche Lehrkräfte Verbesserungspotenzial hinsichtlich der Möglichkeit, verschiedene Kulturen einzubeziehen, sowie bei der Berücksichtigung arbeitsplatzbezogener kultureller Besonderheiten und sozialer Umgangsformen.

### *c) Szenariendidaktik*

*C1: Die Szenarien helfen den Teilnehmenden, schriftsprachliche Kompetenzen für den Arbeitsalltag im HoGa-Bereich zu entwickeln.*

*C2: Die Lernmaterialien ermöglichen eine realitätsnahe Simulation typischer Arbeitsabläufe im HoGa-Bereich.*

*C3: Welche Herausforderungen sind Ihnen beim Einsatz der Szenariendidaktik im Training begegnet? (offen)*

Gepa: Drei Lehrkräfte gaben an, dass sie die Lernmaterialien als sehr gut geeignet für die realitätsnahe Simulation typischer Arbeitsabläufe im Bereich der Gepäckabfertigung empfinden würden. Im Gegensatz dazu äußerte eine Lehrkraft, dass dies ihrer Einschätzung nach nur selten der Fall sei. Auch hinsichtlich des Nutzens von Szenarien zur Entwicklung arbeitsbezogener schriftsprachlicher Kompetenzen zeigten sich

unterschiedliche Einschätzungen: Zwei Personen stimmten dem uneingeschränkt zu, während zwei angaben, dies trete nur selten auf.

**HoGa:** Alle Lehrkräfte sahen Szenarien als passende Unterrichtsmethode, um schriftsprachliche Kompetenzen für den Arbeitsalltag zu entwickeln. Die Lehrkräfte bewerteten die Lernmaterialien häufig bis immer als geeignet, um realitätsnahe Simulation typischer Arbeitsabläufe im HoGa-Bereich zu erzeugen. Eine Person betonte, dass die Lernmaterialien eine Durchführung sowohl mit als auch ohne den Einsatz der Szenariendidaktik erlauben würden.

### **Herausforderungen beim Einsatz der Szenariendidaktik im Training**

Aus den Rückmeldungen der Lehrkräfte ließen sich zentrale Herausforderungen beim Einsatz szenariendidaktischer Ansätze im Training gering literalisierter Erwachsener identifizieren. Diese betrafen beide Curricula und lassen sich in sechs Hauptbereiche gliedern:

1. **Unregelmäßige Teilnahme:** Szenariendidaktik erfordere eine kontinuierliche Teilnahme, da die Lernphasen aufeinander aufbauen. Unregelmäßige Anwesenheit führte zu Verständnislücken und erhöhtem Wiederholungsbedarf, insbesondere bei niedrigem Trainingsrhythmus.
2. **Heterogene Lerngruppen:** Unterschiede in sprachlichen Fähigkeiten, Vorwissen, Bildungshintergrund und Lerntempo machten eine flexible, differenzierende Didaktik notwendig, um alle Teilnehmenden angemessen einzubinden.
3. **Begrenzte Dynamik kleiner Gruppen:** In kleinen Gruppen konnten nicht alle Rollen vergeben werden, was die Realitätsnähe und die Interaktionsqualität des Szenarios beeinträchtigten. Mögliche Folge laut Lehrkräfte: als „künstlich“/„gestellt“ empfundene Lernsituation.
4. **Überforderung durch offene Formate:** Die Lehrkräfte gaben an, dass offene Lernformen Selbststeuerung und Vorstellungskraft voraussetzen würden. Gerade zu Beginn konnte dies überfordernd wirken, insbesondere bei geringer Motivation oder unklaren Zielsetzungen.
5. **Hoher Planungsaufwand:** Szenariendidaktik erfordere intensive Vorbereitung und ausreichend Zeit für Durchführung und Reflexion, was im begrenzten Zeitrahmen oft schwer umsetzbar war.
6. **Anforderungen an Lehrkräfte:** Lehrende müssten flexibel agieren, Inhalte spontan anpassen und sich als moderierende Begleitung verstehen – eine Herausforderung, insbesondere ohne didaktische Vorerfahrung.

## 3 Gesamtbewertung

### 3.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

- Gründe für eine Teilnahme: Viele Teilnehmende wollten durch die Trainingsteilnahme ihre Deutschkenntnisse und Jobchancen verbessern sowie auf der Arbeit besser zurechtkommen. Vor allem wollten sie Formulare bearbeiten und Texte auf dem Handy lesen und schreiben können.
- Schriftsprachliche Trainingseffekte:
  - Gepa: Mittlere bis starke Trainingseffekte im Schreiben auf den unteren beiden Alpha-Level sowie in den selbst berichteten Deutschkenntnissen
  - HoGa: umfangreicher hauptsächlich hoher Trainingserfolg im Lesen und Schreiben auf allen Alpha-Level
- Die quantitativ erfasste hohe bis sehr hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Training und dem Lerntransfer (Effekte auf Arbeit und Alltag) stand auch im Einklang mit den häufig beschriebenen positiven Auswirkungen des Trainings auf die Arbeit und den Alltag durch die Teilnehmenden in den Gruppendiskussionen sowie durch die interviewten Führungskräfte.
- Die Teilnehmenden berichteten eine gute Passung hinsichtlich der Trainingsgestaltung (Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, Übungszeit, Menge der Inhalte). Beide Curricula könnten jedoch noch um optionale Aufgaben mit gleichem (HoGa) bzw. höherem Schwierigkeitsgrad (Gepa) erweitert werden, damit die Lernmenge bei Bedarf durch die Lehrkraft erhöht werden kann.
- Beide Curricula erfüllten laut den befragten Lehrkräften den Anspruch auf einen hohen Lebens- und Arbeitsweltbezug, was für gering literalisierte Erwachsene eine wichtige motivationale Komponente darstellt. Weitere Anpassungen könnten in einer Erweiterung der kulturellen Vielfalt der Lehr-/Lernmaterialien und der gezielten Beachtung von arbeitsplatzbezogenen Besonderheiten und sozialer Umgangsformen liegen.
- Die Lehrkräfte bewerteten die Lehr-/Lernmaterialien auch gut geeignet für gering literalisierte Erwachsene mit zusätzlichen geringen Deutschkenntnissen. Diese Einschätzung hat für die Praxis eine große Bedeutung, da Teilnehmende der arbeitsorientierten Grundbildung häufig auch DaZ-Lernende sind.
- Hohe (private) Eigenmotivation und berufliche Ambitionen wurden von Vorgesetzten als wichtige Gelingensbedingungen für hohe Lernerfolge genannt.

### 3.2 Bewertung der Zielerreichung

Die im Projekt #ABCforJobs angestrebten Ziele lassen sich auf mehreren Ebenen als weitgehend erreicht bewerten:

**Verbesserung schriftsprachlicher Kompetenzen:** In beiden Curricula zeigten sich substanzielle Fortschritte der Teilnehmenden in ihren Lese- und Schreibfähigkeiten. Während im Bereich HoGa signifikante Verbesserungen im Lesen und Schreiben auf allen Alpha-Leveln erzielt wurden, konnten im Bereich Gepa deutliche Zuwächse in der Schreibkompetenz auf den unteren Alpha-Leveln und den selbst berichteten Deutschkenntnissen festgestellt werden. Diese Ergebnisse sprechen für die Wirksamkeit der Trainings im Hinblick auf die intendierte Kompetenzförderung.

**Übertrag in Alltag und Beruf:** Die qualitative Auswertung der Gruppendiskussionen und Interviews zeigte eindeutig, dass Teilnehmende Verbesserungen sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext erfahren haben (z. B. beim Verfassen von E-Mails, dem Verständnis von Arbeitsanweisungen, oder bei Gesprächen mit Kund\*innen und Vorgesetzten). Diese Transferleistungen zeigen, dass die Trainingsinhalte alltags- und arbeitsrelevant sind und somit einen nachhaltigen Nutzen für die Teilnehmenden bieten konnten.

**Betriebliche Effekte:** Auch aus betrieblicher Perspektive wurde die Zielerreichung bestätigt. Die hohe Erfolgsquote in der anschließenden BRS-Schulung (Gepa) sowie die wahrgenommenen Leistungssteigerungen und gestiegene Selbstständigkeit der Mitarbeitenden (HoGa) unterstreichen, dass sich die Trainingsinhalte positiv auf die Arbeitsorganisation und -qualität ausgewirkt haben.

**Zielgruppenorientierung der Curricula:** Die hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden und Lehrkräfte sowie die gezielte Ausrichtung auf gering literalisierte DaZ-Lernende zeigen, dass die Curricula passgenau konzipiert wurden. Damit wurde ein weiteres zentrales Ziel, die Entwicklung zielgruppengerechter, arbeitsorientierter Bildungsangebote, erreicht.

### 3.3 Stärken und Schwächen

**Nutzung multiperspektivischer Erhebung:** Eine wesentliche Stärke der Evaluation liegt in der Nutzung mehrerer Perspektiven: Trainingsteilnehmende, ihre Vorgesetzten sowie Lehrkräfte wurden einbezogen. Dadurch wurde eine realistische Einschätzung der Trainingseffekte möglich – insbesondere in Hinblick auf den beruflichen Transfer und betriebliche Veränderungen. Die hohe Übereinstimmung der Perspektiven stärkt die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse. Gleichzeitig ist zu beachten, dass die Anzahl befragter Lehrkräfte mit vier Personen begrenzt war und diese zum Teil auch an der Entwicklung der Curricula beteiligt waren, was die Objektivität einschränken kann.

**Passung und Akzeptanz der Curricula:** Die Trainingsmaßnahmen zeichnen sich durch eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden aus, was auf eine grundsätzlich gute Akzeptanz der Curricula hinweist. Beide Curricula weisen einen ausgeprägten Lebens- und Arbeitsweltbezug auf und berücksichtigen zentrale Rahmenbedingungen für Lernende mit geringen Deutschkenntnissen, wodurch die Relevanz und Anwendbarkeit für gering literalisierte Erwachsene die gleichzeitig DaZ-Lernende sind gestärkt wird.

Gleichzeitig wurde Verbesserungspotenzial im Bereich kultureller Diversität identifiziert: Die Darstellung gesellschaftlicher Vielfalt sowie die Einbeziehung interkultureller Aspekte in den Lernmaterialien könnten noch konsequenter erfolgen, um eine höhere Identifikation der Teilnehmenden zu ermöglichen.

**Zielgruppengerechte Didaktik und Trainingsdesign:** Die Curricula zeigten eine insgesamt gute Passung für gering literalisierte Erwachsene mit DaZ-Hintergrund. Die Szenariendidaktik wurde von den Lehrkräften als geeigneter methodischer Ansatz bewertet, um arbeitsbezogene schriftsprachliche Kompetenzen zu fördern. Gleichzeitig erfordert dieser Ansatz eine hohe didaktische Flexibilität, kontinuierliche Teilnahme und ausreichend Zeit – Voraussetzungen, die im Alltag der Teilnehmenden nicht immer gegeben waren. Hierin liegt eine Herausforderung für die Umsetzung in heterogenen Gruppen mit unregelmäßiger Teilnahme.

**Drop-out-Raten und Rahmenbedingungen:** Im Rahmen der Evaluation zeigte sich ein Unterschied in den Drop-out-Raten der beiden Trainingsbereiche Gepa und HoGa: Während 18 % der Teilnehmenden das Gepa-Training vorzeitig abbrechen, lag die Quote im Bereich HoGa bei 38 %. Dies ist vor allem durch unterschiedliche Rahmenbedingungen zu erklären. Das Gepa-Training wurde als betriebsinterne Maßnahme bei FraGround durchgeführt, sodass Teilnehmende das Training meist nur bei einem Austritt aus dem Betrieb oder längerer Krankheit verließen. Das HoGa-Training hingegen wurde überwiegend betriebsunabhängig angeboten. Auch hinsichtlich der Trainingsdauer und des Umfangs unterschieden sich die Maßnahmen deutlich: Das Gepa-Training umfasste zwei Module mit insgesamt 86 Unterrichtseinheiten über etwa drei Monate, während das HoGa-Training drei Module mit je 60 Unterrichtseinheiten über etwa ein Jahr beinhaltete. Diese Faktoren könnten den höheren Drop-out im Bereich HoGa sowie die Unterschiede in den schriftsprachlichen Trainingseffekten mit erklären.

**Eignung der Erhebungsinstrumente für gering literalisierte Erwachsene:** Die quantitativen Verfahren (online und paper-pencil) wurden sprachlich vereinfacht, und der paper-pencil-Feedbackbogen nutzte Smiley-Ratings zur Unterstützung. Dennoch ist unklar, ob dies für alle gering literalisierten Teilnehmenden ausreichend war, sodass Verständnisschwierigkeiten und Einschränkungen der Validität nicht ausgeschlossen werden können. Auch das eingesetzte Kompetenzfeststellungsverfahren *otu.lea*, das speziell für gering literalisierte Erwachsene entwickelt wurde, bot eine geeignete Grundlage zur Erfassung schriftsprachlicher Kompetenzen. Da es jedoch nicht primär für DaZ-Lernende konzipiert wurde, bleibt offen, inwiefern es auch bei geringen Deutschkenntnissen valide Ergebnisse liefern kann. Eine Stärke stellte die ergänzende Durchführung von Gruppendiskussionen dar, die besonders zugänglich waren und differenzierte, umfangreiche Rückmeldungen ermöglichten, die mit offenen Antwortformaten in schriftlichen Verfahren nicht zu erzielen gewesen wären.

**Zusammenfassend** lässt sich feststellen, dass die Evaluation methodisch differenziert und praxisnah durchgeführt wurde, die Curricula in hohem Maße wirksam waren, aber zugleich gezielte Weiterentwicklungen, z. B. im Bereich Differenzierung, Diversität und Didaktik, sinnvoll erscheinen.

### 3.4 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation lassen folgende Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Weiterentwicklung und zukünftige Umsetzung arbeitsorientierter Grundbildung für gering literalisierte Erwachsene zu:

**Verstetigung und institutionelle Verankerung:** Die Trainingsformate haben ihre Wirksamkeit im arbeitsorientierten Kontext erwiesen. Eine Integration der Curricula in bestehende Strukturen der betrieblichen Weiterbildung und der öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen wäre wünschenswert, um eine breitere Zielgruppe zu erreichen und nachhaltige Bildungsangebote zu schaffen.

**Ausbau modularer, bedarfsorientierter Trainingsformate:** Insbesondere für leistungsstärkere Teilnehmende sollte die Möglichkeit bestehen, zusätzliche Module mit höherem Schwierigkeitsgrad zu belegen. Dies gilt insbesondere für das Gepa-Curriculum, bei dem eine stärkere Differenzierung der Aufgaben empfohlen wird. Im HoGa-Bereich sollten zusätzliche Schreib- und Sprechtrainings ergänzt werden.

**Stärkere Berücksichtigung kultureller Diversität:** Die Darstellung gesellschaftlicher und kultureller Vielfalt sollte in beiden Curricula weiter ausgebaut werden – sowohl im Bildmaterial als auch in den dargestellten Situationen. Die Einbindung von Elementen aus den Herkunftskulturen der Lernenden könnte die Identifikation mit den Lerninhalten weiter steigern.

**Professionalisierung der Lehrkräfte:** Szenariendidaktische Ansätze sowie der Umgang mit heterogenen Gruppen stellen hohe Anforderungen an Lehrkräfte. Daher sollten gezielte Fortbildungsangebote für Trainer\*innen entwickelt werden, um diese methodisch-didaktisch zu qualifizieren – insbesondere für die Anwendung in Kontexten der arbeitsorientierten Grundbildung mit gering literalisierten Erwachsenen.

**Weiterentwicklung passender Erhebungsinstrumente:** Trotz sprachlicher Vereinfachung blieben Verständnisschwierigkeiten bei einigen Teilnehmenden nicht ausgeschlossen. Künftige Instrumente sollten noch stärker auf einfache Sprache, visuelle Elemente und ggf. mündliche Formate setzen, um die Validität der Erhebung bei gering literalisierten Erwachsenen zu erhöhen. Zusätzlich wäre eine systematische Validierung dieser Instrumente für die Zielgruppe wünschenswert, um aussagekräftige und vergleichbare Daten zu gewährleisten. Auch das verwendete Kompetenzfeststellungsverfahren *otu.lea* sollte hinsichtlich seiner Eignung für Personen mit geringen Deutschkenntnissen weiter überprüft werden, da es zwar für gering Literalisierte entwickelt wurde, jedoch nicht explizit auf DaZ-Lernende ausgelegt ist.

### 3.5 Formulierung der Gesamtbewertung

Die Evaluation der schriftsprachlichen Trainingsmaßnahmen im Rahmen des Projekts #ABCforJobs zeigte insgesamt ein sehr positives Bild. Die Curricula für die Branchen **Hotel- und Gaststättengewerbe (HoGa)** sowie **Gepäckabfertigung (Gepa)** erwiesen sich als wirksam, praxisnah und gut an die Bedürfnisse der Zielgruppe gering literalisierter DaZ-Lernender angepasst.

Die **schriftsprachlichen Lernzuwächse** waren in beiden Curricula deutlich messbar. Im Bereich HoGa zeigten sich besonders hohe Effekte mit signifikanten Verbesserungen sowohl im Lesen als auch im Schreiben. Im Gepa-Training konnten vor allem Fortschritte im Schreiben sowie eine signifikante Steigerung der selbstberichteten Deutschkenntnisse festgestellt werden. Diese Ergebnisse wurden durch qualitative Rückmeldungen der Teilnehmenden und Vorgesetzten bestätigt, die spürbare Verbesserungen im Berufsalltag und im persönlichen Leben schilderten.

Die **Zufriedenheit mit dem Training** war bei Teilnehmenden beider Curricula ausgesprochen hoch. Auch die Rückmeldungen der Lehrkräfte bestätigten die **hohe Passung der Lehr-/Lernmaterialien**, insbesondere in Bezug auf Lebens- und Arbeitsweltbezug.

Im Rahmen des gewählten **Mixed-Method-Designs** erwiesen sich die eingesetzten Evaluationsinstrumente – trotz möglicher Einschränkungen in der Aussagekraft im quantitativen Bereich – insgesamt als geeignet, um ein realistisches Bild der Trainingswirksamkeit zu erfassen. Die Kombination mit qualitativen Methoden (z. B. Gruppendiskussionen) zur Befragung gering literalisierter Erwachsener stellte dabei eine besondere Stärke dar.

Wenngleich einige Verbesserungspotenziale identifiziert wurden, zum Beispiel hinsichtlich der Berücksichtigung kultureller Vielfalt oder einer intensiveren Schreibförderung, zeigen die Ergebnisse deutlich, dass die gesetzten **Ziele des Projekts in hohem Maße erreicht** wurden.

Insgesamt lässt sich festhalten:

*#ABCforJobs leistet einen wirkungsvollen Beitrag zur arbeitsorientierten Grundbildung gering literalisierter Erwachsener und kann als modellhaftes Beispiel für zukünftige Bildungsangebote in diesem Bereich dienen.*

## Literaturverzeichnis


- Beierlein, C., Kovaleva, A., Kemper, C. J. & Rammstedt, B. (2012). *Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen: Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzsкала (ASKU)*. (GESIS-Working Papers, 2012/17). GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-292351>
- DeCapua, A., Triulzi, M. & Maahs, I.-M. (2024). Exploring The Hidden Challenges for LESLLA Learners in Language Learning Materials. *LESLLA Symposium Proceedings*, 19(1), 93-103. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.14505406>
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler Publishers.
- McElvany, N., Kortenbruck, M. & Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(34), 207–219. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.207>
- von Rosenblatt, B., & Bilger, F. (2011). *Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen: Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel)*. Deutscher Volkshochschul-Verband.

# Anhang

## Anhang A: Sprachliche Anpassungen von Erhebungsinstrumenten für die Zielgruppe der gering literalisierten Erwachsenen

	Originalitems	vereinfachte Items	Originalskala	sprachlich vereinfachte Skala
<b>Selbstwirksamkeit</b> (ASKU - Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala von Beierlein, Kovaleva, Kemper & Rammstedt, 2012)	Ich kann mich in schwierigen Situationen auf meine Fähigkeiten verlassen.	Ich kann mich in schwierigen Situationen auf meine Fähigkeiten verlassen.	fünfstufige Likert-Skala 1 = trifft gar nicht zu 2 = trifft wenig zu 3 = trifft etwas zu 4 = trifft ziemlich zu 5 = trifft voll und ganz zu	fünfstufige Likert-Skala
	Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern.	Ich kann die meisten Probleme selbst lösen.		
	Auch anstrengende und komplizierte Aufgaben kann ich in der Regel gut lösen.	Ich kann anstrengende und schwere Aufgaben gut lösen.		
<b>intrinsische Lesemotivation</b> (Ausgangsfragebogen McElvany, Kortenbruck & Becker, 2008)	Ich lese gerne.	keine Änderung (k. Ä.)	vierstufige Likert-Skala 1 = stimmt gar nicht 2 = stimmt weniger 3 = stimmt eher 4 = stimmt völlig	1 = nie 2 = selten 3 = manchmal 4 = oft 5 = immer
	Lesen macht mir Spaß.	k. Ä.		
	Ich freue mich, wenn ich ein neues Buch zu lesen bekomme.	Ich freue mich, wenn ich ein neues Buch bekomme.		
<b>Leseverhalten</b> (Ausgangsfragebogen McElvany, Kortenbruck & Becker, 2008)	Lesen ist mir zu anstrengend	k. Ä.	fünfstufige Likert-Skala 1 = nie 2 = selten 3 = manchmal 4 = oft 5 = immer	
	Wie oft liest du zu deinem Vergnügen?	Ich lese zum Spaß.		
	Liest du vor dem Einschlafen?	Ich lese vor dem Einschlafen.		
	Liest du in den Schulferien?	Ich lese in meiner Freizeit (z.B. im Urlaub).		
	Wünschst du dir Bücher?	Item gestrichen (geringere Relevanz für Erwachsene)		

# Anhang B: Gruppendiskussion - Protokollbogen




**Reflexionsbogen - Gruppendiskussion** forJobs

Datum: \_\_\_\_\_  
Kurs & Modul: \_\_\_\_\_  
Teilnehmende: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Hat Ihnen das Gelernte in Ihrem persönlichen **Alltag** geholfen?  
Wenn ja, was hat sich verbessert? Nennen Sie Beispiele.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1





Hat Ihnen das Gelernte bei der **Arbeit** geholfen?  
Wenn ja, was hat sich verbessert? Nennen Sie Beispiele.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Was hat Ihnen besonders gut gefallen?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2



Was hat Ihnen gar nicht gefallen?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Was können wir besser machen? Was wünschen Sie sich?  
Haben Sie etwas vermisst?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



3


Sonstiges:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4



  


## Anhang C: Zusammengefasstes Feedback der Teilnehmenden aus den Gruppendiskussionen

Positives Feedback (Gepa)	Kritik (Gepa)
<p><b>Methodenvielfalt und Abwechslung:</b> Besonders gelobt wurden Silbieren, Spiele (z. B. Memory, Diktat als Spiel), Computerübungen, Satzkorrekturen und Yoga-Übungen.</p> <p><b>Arbeiten am PC:</b> Das Schreiben am Computer, das Erlernen der Tastennutzung und schnelleres Tippen kamen gut an.</p> <p><b>Lerninhalte:</b> Positiv erwähnt wurden u. a. das Lernen von Artikeln, Komposita und Besonderheiten wie das stumme „h“.</p> <p><b>Lernatmosphäre:</b> Die angenehme, stressfreie Atmosphäre, das langsame Lerntempo und die gute Teamarbeit wurden mehrfach hervorgehoben.</p> <p><b>Lehrkräfte:</b> Die Lehrerinnen wurden als freundlich, engagiert und unterstützend wahrgenommen.</p> <p><b>Organisation und Rahmenbedingungen:</b> Auch praktische Aspekte wie die Schichtregelung (z. B. Spätschicht) und der Raum wurden positiv bewertet.</p>	<p><b>Organisatorische Probleme:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unzufriedenheit mit der Aufteilung von Arbeits- und Kurstagen, insbesondere dem Ausschluss von Wochenendarbeit.</li> <li>• Beschwerden über verspätete oder fehlende finanzielle Leistungen.</li> <li>• Überschneidungen mit anderen Schulungen, die berufliche Entwicklung verzögern.</li> </ul> <p><b>Störungen und Rahmenbedingungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lärm durch Bauarbeiten und fehlendes WLAN zu Beginn wurden mehrfach bemängelt.</li> <li>• Unregelmäßige Verfügbarkeit von Kaffee wurde als störend empfunden.</li> </ul> <p><b>Kursstruktur und -dauer:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Kurs wurde von einigen als zu kurz empfunden, um ausreichend zu lernen.</li> <li>• Kritik an zu häufigem Wechsel der Lehrkräfte, was als störend für den Lernprozess wahrgenommen wurde.</li> <li>• Einzelne Inhalte (z. B. Silbieren oder Tasten-Namen) wurden als wenig hilfreich oder uninteressant beschrieben.</li> </ul>
<b>Verbesserungsvorschläge (Gepa)</b>	
<p><b>Bessere Organisation und Kommunikation:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klare Informationen zu Zielen und Nutzen des Trainings (z. B. Bezug zu BRS, Zweck von Tests).</li> <li>• Verbesserte Kursplanung, z. B. feste, lernfreundliche Schichtmodelle und rechtzeitige Gehaltsauszahlungen.</li> </ul> <p><b>Optimierung der Kursstruktur:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wunsch nach längeren, aber kürzeren Kurszeiträumen (z. B. ganztägige Einheiten statt über Wochen verteilt).</li> <li>• Mehr Pausen zur Erholung.</li> </ul> <p><b>Inhalte und Methoden:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mehr Fokus auf Sprechen und alltagsnahe Kommunikation (z. B. mit Mitarbeitenden, praxisnahe Redemittel).</li> <li>• Mehr Übungen am PC und gezielter Fachwortschatz (z. B. zum Thema Flughafen/BRS).</li> <li>• Mehr Gruppenübungen, offene Fragen, abwechslungsreiches Material.</li> </ul> <p><b>Ausstattung und Rahmenbedingungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bessere Grundausstattung (z. B. Schwamm statt Taschentuch für Tafel, Kaffee verfügbar).</li> <li>• Stabile technische Bedingungen (WLAN, ruhige Lernumgebung).</li> </ul> <p><b>Lehrkräfte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wunsch nach konstantem Lehrpersonal für mehr Kontinuität im Lernprozess.</li> </ul>	

Positives Feedback (HoGa)	Kritik (HoGa)
<p><b>Praxisnahe und alltagsrelevante Inhalte</b> Die TN lobten, dass die Themen direkt im Alltag und Beruf anwendbar sind – z. B. Briefe, Rezepte, E-Mails, Regeln, Formulare.</p> <p><b>Lernatmosphäre und Lehrkräfte</b> Die Teilnehmenden lobten durchweg die Geduld, Freundlichkeit und gute Erklärweise der Lehrkräfte sowie die unterstützende und stressfreie Lernatmosphäre. Besonders geschätzt wurde, dass Fragen jederzeit möglich waren und Inhalte gründlich erklärt wurden. <i>„Sie haben uns nicht nur mit der Sprache geholfen, sondern uns auch immer stark gemacht.“</i></p> <p><b>Digitales Lernen und PC-Arbeit</b> Viele freuten sich über die Arbeit mit Laptops, iPads oder dem Smartboard – auch, weil dies oft ihre erste Erfahrung mit digitalem Lernen war.</p> <p><b>Kleingruppen und individuelle Förderung</b> Kleine Lerngruppen und die Möglichkeit, auf persönliche Themen oder Bedarfe einzugehen, wurden als besonders hilfreich empfunden. <i>Erwerbslose betonten die intensive Betreuung, die individuelle Themenwahl und die Vermittlung in weiterführende Maßnahmen.</i></p> <p><b>Spürbare Lernfortschritte</b> Teilnehmende berichteten von konkreten Erfolgen: besseres Lesen, Schreiben, Sprechen und mehr Selbstvertrauen im Umgang mit Sprache. <i>„Ich freue mich, dass ich mich verbessert habe – ich merke es, aber es ist schön, das auch im Test zu sehen.“</i></p> <p><b>Methodenvielfalt und Abwechslung</b> Positiv erwähnt wurden Diktate, Schreiben am PC, digitales Training, Arbeit mit Bildern, Gruppenübungen sowie das kleinschrittige Vorgehen, bei dem Inhalte systematisch und nachvollziehbar aufgebaut wurden.</p>	<p><b>Kursdauer und Häufigkeit</b> Mehrfach wurde kritisiert, dass der Kurs zu kurz sei oder zu selten stattfinde (z. B. nur einmal pro Woche). Einige wünschen sich mehr Unterrichtszeit und eine intensivere Betreuung.</p> <p><b>Inhaltlich</b> Wunsch nach mehr Grammatikübungen</p> <p><b>Lernform und Gruppengröße</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einzelne Teilnehmende hätten lieber in größeren Gruppen gelernt und fühlten sich in zu kleinen oder unregelmäßig besuchten Gruppen unwohl.</li> <li>• Unpünktlichkeit einzelner TN wurde als störend wahrgenommen</li> </ul>
Verbesserungsvorschläge (HoGa)	
<p><b>Mehr Unterricht und häufigere Termine</b> Viele wünschen sich mehr Unterricht – z. B. längere Einheiten, mehr Tage pro Woche oder zusätzlichen Unterricht zum Schreiben, Sprechen und digitalen Lernen. <i>Auch Erwerbslose äußern den Wunsch nach mehr wöchentlichem Unterricht.</i></p> <p><b>Stärkerer Fokus auf Schreiben und Sprechen</b> Besonders das Schreiben (Briefe, Nachrichten, Prüfungsvorbereitung) sowie das gezielte Sprechtraining wurden mehrfach als ausbaufähig genannt. Auch Hausaufgaben werden von Einzelnen gewünscht.</p> <p><b>Mehr digitales Lernen und PC-Arbeit</b> Es besteht ein klarer Wunsch nach mehr Einsatz digitaler Medien, Arbeit am PC sowie Einbindung von Videos und Übungen mit Tastatur und Smartboard. <i>Erwerbslose wünschen sich zusätzlich das Lernen in Gruppen statt ausschließlich Einzelunterricht.</i></p>	

# Anhang D: Interviewleitfaden betriebliche Vorgesetzte

**Leitfaden für ein kurzes Feedbackgespräch  
in den Betrieben**

Datum: \_\_\_\_\_ Interviewer: \_\_\_\_\_

Name u. Position im Betrieb: \_\_\_\_\_

Betrieb: \_\_\_\_\_

Teilnehmer\*innen: \_\_\_\_\_

**1. Konnten Sie bereits positive Veränderungen bei Ihren Mitarbeitenden seit der Trainingsteilnahme feststellen? Wenn ja, welche sind das?**

*Falls das Gespräch Anstöße benötigt:*

- Denken Sie mal an schriftsprachliche Aufgaben der/des Mitarbeitenden, hat sich da etwas verändert?
- Wenn Sie an den Umgang mit Kund\*innen / Kolleg\*innen / Vorgesetzten denken, fällt Ihnen da etwas auf?

1

**2. Wenn sich etwas verändert hat – Was meinen Sie, woran könnte dieses veränderte Verhalten liegen?**

**3. Hat sich die Teilnahme am Kurs positiv auf den Betriebsablauf ausgewirkt? Und wenn ja, wie?**

**4. Mit welchen (schriftsprachlichen) Hindernissen sind Ihre Mitarbeitenden konfrontiert bzw. konnten bereits überwunden werden, und wie?**

2

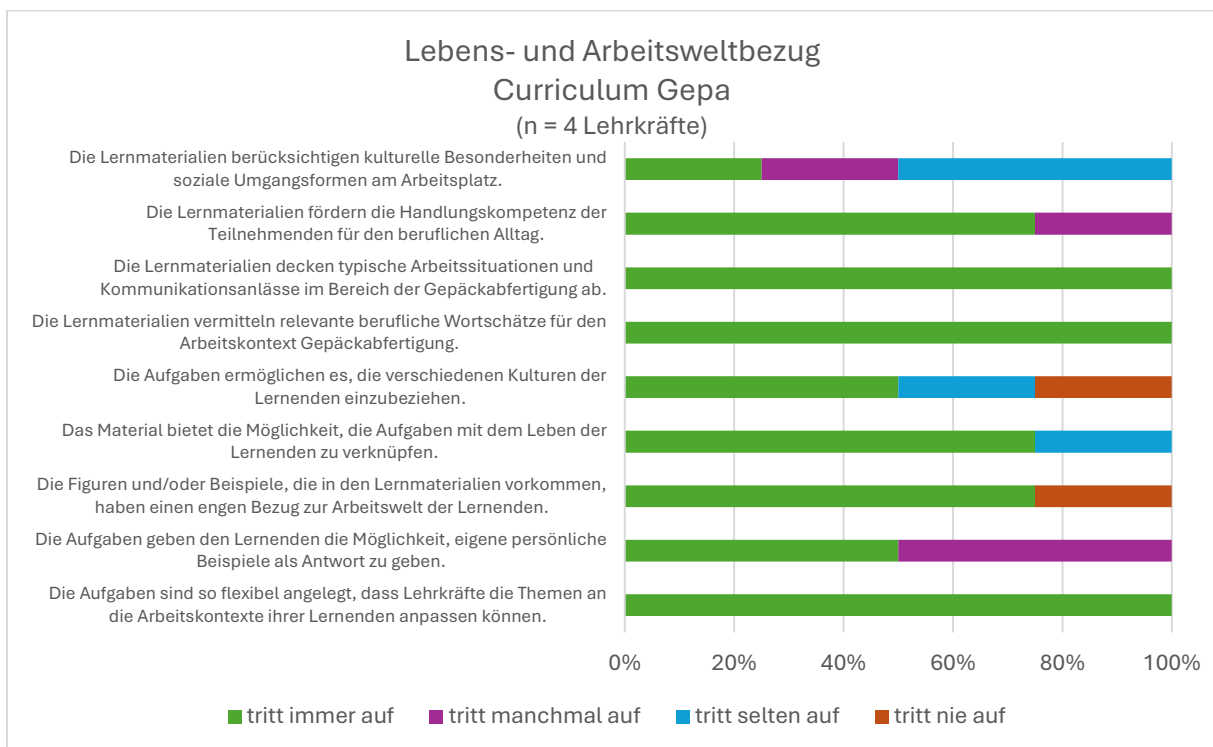
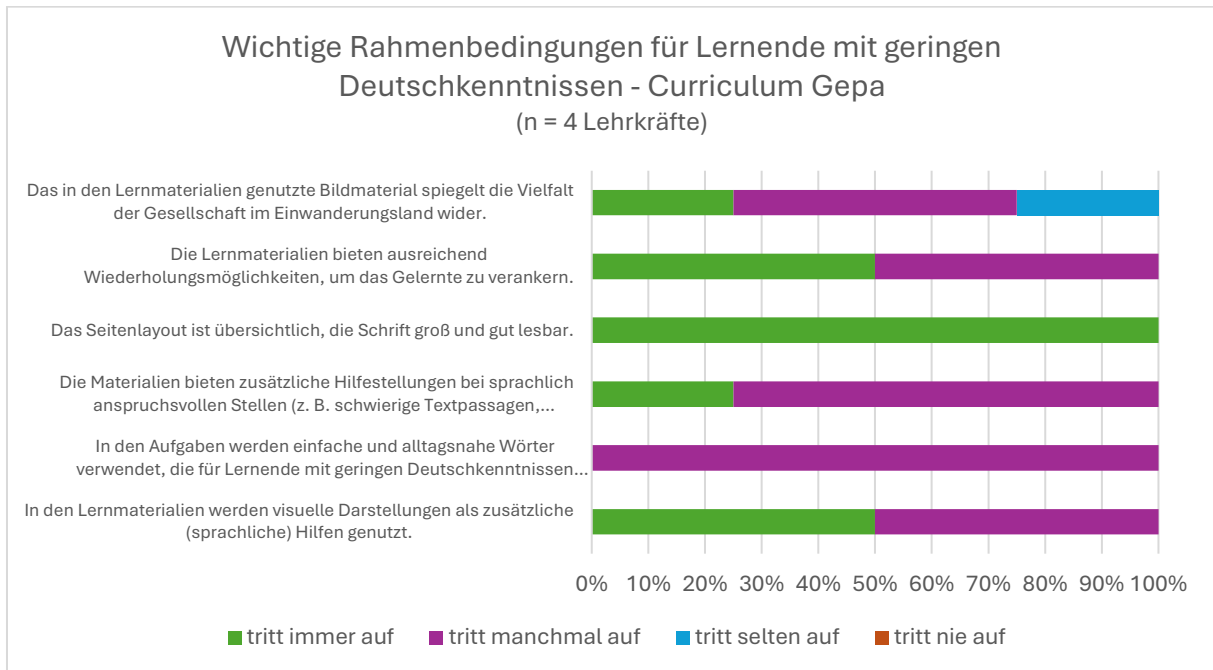
**5. Was könnte besser laufen? Gibt es etwas, dass wir verbessern könnten?**

**6. Möchten Sie uns sonst noch etwas mitteilen?**

3

# Anhang E: Ergebnisse Lehrkräftebefragung

## Curriculum Gepäckabfertigung



## Curriculum Hoga

