DIE open access

# DIE RESULTATE

Autorin: Mara Winkens

## Akteure, Akteurkonstellationen und deren Bedeutung in Konzepten der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener

Eine Dokumentenanalyse

Umfang: 71 Seiten
Erschienen im Open Access diamond
19. Dezember 2023
Bonn: DIE
Monographie

**Schlagwörter**
Alphabetisierung, Grundbildung, Dokumentenanalyse, Educational Governance, Weiterbildungspraxis

**Zitierempfehlung**
Winkens, M. (2023). *Akteure, Akteurkonstellationen und deren Bedeutung in Konzepten der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Eine Dokumentenanalyse. (DIE RESULTATE).* Bonn: DIE.
http://www.die-bonn.de/id/41934

**Lizenz**
Creative Commons BY-SA 4.0

**Identifier**
https://doi.org/10.58000/SZ56-9E22

**Reviewstatus**
redaktionelle Qualitätskontrolle

Die Studie fokussiert Akteure und Akteurkonstellationen in Konzepten für die Weiterbildungspraxis im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung und untersucht diese in verschiedenen Inhaltsbereichen und Handlungssituationen. Bei der Untersuchung wurde eine Vorversion der PAG genutzt, die 994 Produkte umfasste. Die Publikation basiert auf einer Masterarbeit, die an der Universität zu Köln im Jahr 2022 eingereicht und erfolgreich abgeschlossen wurde.

Auf der letzten Seite dieses Dokuments befindet sich ein Abstract zum Beitrag in deutscher und englischer Sprache.

Leibniz Gemeinschaft

DIE RESULTATE
aus Forschung und Entwicklung

# Akteure, Akteurkonstellationen und deren Bedeutung in Konzepten der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener

## Eine Dokumentenanalyse

MARA WINKENS

DIE Bonn 2023

# Vorbemerkungen

Alphabetisierung und Grundbildung sind zentrale und hochaktuelle Themen der Erwachsenenbildung, die im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Institut für Lebenslanges Lernen (DIE) seit den 1980er Jahren einen etablierten Forschungsgegenstand darstellen. Das DIE hat zu diesem Thema bereits eine Vielzahl von Forschungsprojekten durchgeführt, Anschlussfähigkeit an internationale Diskurse hergestellt und bietet verschiedene Serviceleistungen für das in diesem Bereich tätige Personal. So stellt die „Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung" (PAG) kostenfrei eine Vielzahl an Materialien und Konzepten bereit, die im Rahmen verschiedener Förderschwerpunkte des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) entstanden sind und sich an unterschiedliche Zielgruppen wie Lehrende, Planende oder an das Leitungspersonal in Bildungseinrichtungen richten.

Die vorliegende Publikation basiert auf einer Masterarbeit, die im Rahmen des Projekts „Evaluationsstudie zu einem integrativen Beratungs- und Qualifizierungskonzept für die Alphabetisierungsarbeit in Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen" (EIBE) am DIE entstand, das in der Abteilung Organisation und Programmplanung verortet war. Die Arbeit von Mara Winkens schaut auf die Akteure und Akteurkonstellationen und untersucht deren Zuständigkeiten in der Weiterbildungspraxis im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung. Im Rahmen der Untersuchung wurde eine Vorversion der PAG (Stand: Januar 2022) in Form einer Excel-Tabelle genutzt, die aus 994 Produkten bestand. Dabei ging es um die Beantwortung folgender Fragen: Welche Produkte und Konzepte lassen sich in der Produktdatenbank finden und in welchen Inhaltsbereichen und Handlungssituationen sind diese eingebettet? Welche Akteure und Akteurkonstellationen lassen sich in Konzepten der Alphabetisierung und Grundbildung identifizieren?

Um die Akteure und Akteurkonstellationen in der Alphabetisierung und Grundbildung herausarbeiten zu können, wurde als Methode die Dokumentenanalyse gewählt. Den theoretischen Rahmen bildete die Perspektive der Educational Governance, ergänzt um die Forschungsheuristik des akteurzentrierten Institutionalismus.

Insgesamt konnten verschiedene Produkte der PAG charakterisiert und verschiedenen Inhaltsbereichen sowie Handlungssituationen zugeordnet werden. Zentral waren hier die Lehr-Lern-Materialien sowie die Produkte zur Themen- bzw. Projektvorstellung. Es zeigte sich eine große Vielzahl angesprochener Akteure, die je nach Themenschwerpunkte entweder allein agieren oder mit anderen Akteuren zusammenarbeiten sollen. Besonders ausgeprägt waren die Erwartungen an die Zusammenarbeit verschiedener Akteure in den Handlungsbereichen „Entwicklung von Strategien und Kooperation/Netzwerke" sowie „Teilnehmendengewinnung und Entwicklung neuer Ansprachestrategien".

Die Arbeit liefert einen wertvollen Beitrag zur Systematisierung der Produkte im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung. Das zentrale Ergebnis liegt in der Darstellung der Aufgaben und Handlungsbereiche der verschiedenen Akteure.

*Ewelina Mania*

https://doi.org/10.58000/SZ56-9E22

# Inhalt

Vorbemerkungen ..... 1
1 Einleitung ..... 4
2 Educational Governance und Akteurzentrierter Institutionalismus als theoretischer Rahmen ..... 8
2.1 (Educational) Governance ..... 8
2.1.1 Definition ..... 8
2.1.2 Entwicklung der Governance-Perspektive ..... 8
2.1.3 Steuerung versus Governance ..... 9
2.1.4 Kategorien der Educational-Governance-Forschung ..... 10
2.2 Akteurzentrierter Institutionalismus als Forschungsheuristik ..... 14
2.2.1 Entwicklung des Ansatzes ..... 14
2.2.2 Analysemodell ..... 15
2.3 Passung von Educational Governance und Akteurzentriertem Institutionalismus ..... 17
3 Alphabetisierung und Grundbildung ..... 18
3.1 Begriffsabgrenzungen ..... 18
3.2 Bildungspolitische Fördermaßnahmen ..... 18
3.3 Ausdifferenzierung in Inhaltsbereiche ..... 20
3.4 Handlungssituationen ..... 21
3.4.1 Entwicklung von Strategien und Kooperation/Netzwerke ..... 22
3.4.2 Teilnehmendengewinnung und Entwicklung neuer Ansprachestrategien ..... 22
3.4.3 Programm- und Angebotsplanung ..... 23
3.4.4 Angebotsdurchführung ..... 23
3.4.5 Beratung und Diagnostik ..... 23
3.4.6 Professionalisierung ..... 24
3.5 Bestehende Konzepte in der Alphabetisierung und Grundbildung ..... 25
4 Dokumentenanalyse der Produktdatenbank ..... 27
4.1 Entwicklung der Forschungsfrage ..... 27
4.2 Methodisches Vorgehen ..... 28
4.2.1 Analyse der Produktart, Inhaltsbereiche und Handlungsfelder ..... 28
4.2.2 Analyse der Konzepte in der Produktdatenbank ..... 28
4.2.3 Analyse der Akteure und Akteurkonstellationen in den Konzepten ..... 29
4.2.4 Analyse der Handlungskoordination einer Akteurkonstellation ..... 30
4.3 Erhebung und Auswertung der Produktdatenbank ..... 30
4.3.1 Dokumentenanalyse als Erhebungsmethode ..... 30
4.3.2 Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode ..... 32

https://doi.org/10.58000/SZ56-9E22

5 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse ..... 34
5.1 Produkte in der Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung ..... 34
5.1.1 Art der Produkte ..... 34
5.1.2 Inhaltsbereiche der Produkte ..... 35
5.1.3 Handlungssituationen der Produkte ..... 37
5.2 Konzepte der Alphabetisierung und Grundbildung ..... 38
5.3 Akteure und Akteurkonstellationen in den Konzepten ..... 39
5.3.1 Akteure in den Konzepten ..... 39
5.3.2 Akteure und Akteurkonstellationen in den Inhaltsbereichen ..... 42
5.3.3 Akteure und Akteurkonstellationen in den Handlungssituationen ..... 46
5.3.4 Handlungskoordination einer ausgewählten Akteurkonstellation ..... 51
6 Fazit und Ausblick ..... 53
7 Abbildungsverzeichnis ..... 56
8 Tabellenverzeichnis ..... 56
9 Literatur- und Quellenverzeichnis ..... 57
Anhang (Kategoriensystem) ..... 64
Abstract ..... 71
Zur Autorin ..... 71

https://doi.org/10.58000/SZ56-9E22

# 1 Einleitung

In Deutschland können etwa 6,2 Millionen Erwachsene nicht richtig lesen und schreiben (Grotlüschen et al., 2019). Daher haben Bund, Länder und weitere Partner, z. B. Bundesagentur für Arbeit, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Deutscher Volkshochschul-Verband, ein Bündnis geschlossen mit dem Ziel, den Funktionalen Analphabetismus zu verringern und das Grundbildungsniveau zu erhöhen. Die sogenannte Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (AlphaDekade) umfasst den Zeitraum von 2016 bis 2026 und wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit rund 180 Millionen Euro gefördert. Im Grundsatzpapier der AlphaDekade heißt es:

> „Nur gemeinsam wird es möglich sein, die Menschen für [die Alphabetisierung und Grundbildung] [...] zu sensibilisieren, allen Betroffenen in Alltag und Beruf neue Chancen zu vermitteln sowie wichtige Impulse und neue Möglichkeiten für Wirtschaft und Gesellschaft zu schaffen" (AlphaDekade, 2016, S. 3). Dazu werden „alle dafür relevanten gesellschaftlichen Gruppen dazu auf[gerufen], ein breites Bündnis zu schließen" (ebd., S. 2).

Um dies zu ermöglichen, werden im Grundsatzpapier der AlphaDekade sieben Zielsetzungen und Handlungsempfehlungen ausgesprochen, welche innerhalb von Institutionen und Organisationen verfolgt werden sollen: Kompetenzen verbessern, Öffentlichkeitsarbeit verstärken, Forschung ausbauen, Lernangebote erweitern, Personal von Weiterbildungsanbietern professionalisieren, Strukturen aufbauen, weiterentwickeln und verbreiten sowie deren Wirksamkeit erfassen. Beim Aufbau von Strukturen geht es u. a. darum, „Alphabetisierung und Grundbildung als Querschnittsthema öffentlicher Verwaltungen in Bund, Ländern und Kommunen in einem ressortübergreifend abgestimmten Vorgehen [zu verankern]" ebd., S. 8).

Durch die AlphaDekade werden alle gesellschaftlichen Gruppen als auch beteiligten Organisationen bzw. Institutionen in Bund, Ländern und Kommunen angesprochen. Somit wird eine Mehrebenenperspektive eingenommen, die alle Akteure berücksichtigt, die zur Erreichung der formulierten Ziele beitragen. Dabei spielt das Thema Steuerung eine wichtige Rolle, also die Handlungsabstimmung von verschiedenen Akteuren im Mehrebenensystem, die Interaktion der unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems sowie die möglichen Schnittstellenprobleme zwischen den Systemebenen.

Ein theoretischer Ansatz, der Steuerung in der Mehrebenenperspektive betrachtet, ist jener der Educational Governance. Er wendet sich der Frage zu, wie soziale Ordnungen und Leistungen in Bildungssystemen hergestellt werden. Der Ansatz wurde zunächst in der Schulforschung entwickelt (vgl. Altrichter et al., 2007), hat sich mittlerweile aber auch als produktiver Analyseansatz für die Weiterbildungsforschung erwiesen, um Steuerung in einer Mehrebenenperspektive zu betrachten (vgl. Koller et al., 2021). Nach Schrader (2011) lassen sich – je nach Kontext – unterschiedliche Akteurkonstellationen[1] finden, die steuernd Einfluss auf das Angebot, die Nutzung und die Wirkung organisierter Weiterbildung nehmen.

1 Akteur(s)konstellationen können sowohl mit „s" als auch ohne „s" geschrieben werden. In dieser Arbeit wird der Begriff der „Akteurkonstellation" von Kussau und Brüsemeister (2007) verwendet.

https://doi.org/10.58000/SZ56-9E22

Schemmann (2014) sieht den Gewinn der Educational Governance-Perspektive für die Weiterbildungsforschung darin, dass sowohl Akteure und Akteurkonstellationen sowie deren Handlungen als auch Steuerungsmechanismen in den Blick genommen werden können. Des Weiteren besteht der Vorzug dieser Perspektive in der Möglichkeit, die Leistungen von Weiterbildungsorganisationen als Ergebnis der Koordination einer Vielzahl von Akteuren aus interdependenten Abhängigkeiten zu betrachten (vgl. Koller et al., 2021).

Koller et al. (2021) untersuchten anhand der theoretischen Ansätze der Educational Governance und des Neo-Institutionalismus die Steuerung im Feld der Arbeitsorientierten Grundbildung (AoG). Sie gingen der Fragen nach, welche organisationalen Strukturen sich dort erkennen lassen und welche Formen der Handlungskoordination welche pädagogischen Leistungen ermöglichen. Die Ergebnisse zeigen zum einen Akteure der AoG im Mehrebenensystem von Schrader (2011) auf. Zum anderen werden drei Muster von organisationalen Strukturen identifiziert – manifestierte, netzwerkliche und gemeinschaftliche Handlungskoordinationsformen –, in denen Akteure wie Bildungseinrichtungen, Volkshochschulen und aktive Projekte im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung agieren (vgl. Koller et al., 2021).

Biekeböller (2022) untersuchte aus der Perspektive der Educational Governance die Steuerung im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung mit dem Ziel, unterschiedliche Formen der Handlungskoordination innerhalb einer Akteurkonstellation in regionalen Kooperations- und Netzwerkstrukturen zu identifizieren.

Die Educational-Governance-Perspektive wird somit im Bildungsbereich vielfach zur Erforschung von Akteurkonstellationen und deren Handlungskoordination genutzt. Die Relevanz der Governance-Perspektive für die Erwachsenen- und Weiterbildung wird auch dadurch deutlich, dass immer mehr darüber publiziert wird. Darüber hinaus gibt es mittlerweile eine Buchreihe zu Educational Governance im Springer Verlag. Aktuelle Beispiele, die zugleich Bezug auf die Alphabetisierung und Grundbildung nehmen, sind Koller et al. (2021) sowie Biekeböller (2022) in der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Auch soll im nächsten Jahr (04/2023) eine gesamte Ausgabe der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung dem Thema „Educational Governance & Leadership in Weiterbildungsorganisationen" gewidmet werden (vgl. Dollhausen & Schrader, 2022).

Doch bisher wurden noch keine Konzepte der Alphabetisierung und Grundbildung in Bezug auf ihre Akteure und Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem der Weiterbildung untersucht, um herauszufinden, welche es braucht, um die Konzepte in der Praxis umzusetzen. Im „Handbuch der Alphabetisierung und Grundbildung" (Löffler & Korfkamp, 2016) wird den Hauptakteuren, die in der Alphabetisierung Erwachsener in Deutschland tätig sind, ein gesondertes Kapitel gewidmet. Dabei werden aber hauptsächlich Organisationen wie das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V., der Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (DVV) oder das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e. V. (DIE) genannt (vgl. Hirschmann & Korfkamp, 2016). Damit werden lediglich (politische und wissenschaftliche) Akteure der gesellschaftlichen Ebene benannt. Es können keine Aussagen darüber getroffen werden, welche Akteure auf den anderen Ebenen handeln.

Die vorliegende Arbeit richtet daher explizit den Blick darauf, welche Akteure und Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem der Weiterbildung aktiv sind bzw. aktiv sein müssen, damit Konzepte der Alphabetisierung und Grundbildung erfolgreich umgesetzt werden können. Umgekehrt formuliert soll untersucht werden, welche Akteure und Akteurkonstellationen in den jeweiligen – nach Inhaltsbereichen und Handlungssituationen differenzierten – Konzepten der Alphabetisierung und Grundbildung angesprochen werden.

Hierzu wird das Bildungsmaterial ausgewertet, das in der Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung (PAG) versammelt ist. Die PAG ist ein Online-Portal, das digitale Bildungsressourcen aus dem Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung systematisch erfasst und archiviert. Diese Materialien entstanden und entstehen im Rahmen von Projekten, die durch die AlphaDekade geförderten wurden und werden. Die Koordinierungsstelle der AlphaDekade sammelt Daten über diese Produkte und veröffentlicht sie in einem Monitoringbericht. Der aktuelle Bericht verweist auf eine Anzahl von 299 Produkten, die aus 46 Projekten hervorgegangen sind (vgl. AlphaDekade, 2022). Diese und mehr Produkte (insgesamt 994) finden sich in der PAG. Zur Zeit der Entstehung dieser Masterarbeit befand sich die PAG noch in einer Vorversion; im September 2022 wurde sie freigeschaltet.

Diese Vielzahl an Produkten soll daraufhin analysiert werden, welche Arten es gibt und welche Akteure es braucht, um sie umzusetzen. Da es in der Alphabetisierung und Grundbildung unterschiedliche Inhaltsbereiche und Handlungsfelder bzw. Handlungssituationen gibt, werden diese in den Fragestellungen berücksichtigt:

- Welche *Produkte* lassen sich in der PAG finden und in welche Inhaltsbereiche und Handlungssituationen sind sie eingebettet?
- Welche *Konzepte* lassen sich in der PAG finden und welchen Inhaltsbereichen und Handlungssituationen lassen sich diese zuordnen?
- Welche *Akteure und Akteurkonstellationen* lassen sich in Konzepten der Alphabetisierung und Grundbildung identifizieren und welchen Inhaltsbereichen und Handlungssituationen lassen sich diese Konzepte zuordnen?

Um die Akteure und Akteurkonstellationen in den Konzepten der Alphabetisierung und Grundbildung aus bestimmten Inhaltsbereichen und Handlungssituationen herausarbeiten zu können, werden die Dokumentenanalyse und die Inhaltsanalyse als Erhebungs- und Auswertungsmethoden gewählt. Durch diese Methoden können die Produkte der PAG systematisch analysiert und anhand vorher festgelegter Kategorien ausgewertet werden (vgl. Mayring, 2015). Die Kategorien werden mithilfe der Educational Governance sowie den Inhaltsbereichen und Handlungssituationen gebildet.

Diese Arbeit entstand im Rahmen des Projekts „Evaluationsstudie zu einem integrativen Beratungs- und Qualifizierungskonzept für die Alphabetisierungsarbeit in Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen“ (EIBE) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung e. V. (DIE). Das Projekt EIBE nutzt die Datenbank PAG, um aus mehreren Produktkategorien „Good Practices“ herauszufiltern und für das projektbezogene Beratungs- und Qualifi-

https://doi.org/10.58000/SZ56-9E22

zierungskonzept zu nutzen. Die vorliegende Masterarbeit hebt sich gegenüber dem Projekt EIBE in der Weise ab, dass sie nicht alle Produkte der Datenbank PAG in die Analyse einbezieht, sondern die Produktart der Konzepte mit ihren Akteuren und Akteurkonstellationen genauer betrachtet.

Um den aufgeführten Fragestellungen nachgehen zu können, wird zunächst eine theoretische Grundlage geschaffen. Hierzu wird die Perspektive der Educational Governance (Kap. 2.1) dargestellt und um die Forschungsheuristik des akteurzentrierten Institutionalismus (Kap. 2.2) erweitert. Ebenso wird die Passung der beiden Ansätze genauer betrachtet und begründet, weshalb diese hier in Kombination genutzt werden (Kap. 2.3). Daran anschließend wird das Feld der Alphabetisierung und Grundbildung genauer betrachtet. Zunächst folgen Begriffsklärungen zu Alphabetisierung, Grundbildung und Literalität (Kap. 3.1), um daran anschließend die bildungspolitischen Maßnahmen im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich genauer zu erläutern (Kap. 3.2) sowie deren Ausdifferenzierung in Inhaltsbereiche (Kap. 3.3) und in Handlungssituationen (Kap. 3.4) aufzuzeigen. Zum Abschluss des Kapitels 3 werden bisherige Konzepte beleuchtet (Kap. 3.5). In Kapitel 4 wird die Entwicklung der Forschungsfrage (Kap. 4.1) sowie das methodische Vorgehen (Kap. 4.2) genauer beschrieben, bevor die Dokumenten- und die Inhaltsanalyse als Erhebungs- und Auswertungsmethoden erläutert werden (Kap. 4.3). Danach folgt die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse in drei Schritten, wobei zuerst die gesamten Produkte der PAG betrachtet werden (Kap. 5.1), um dann die Konzepte zu fokussieren (Kap. 5.2) und schließlich die Akteure und Akteurkonstellationen in diesen Konzepten differenziert nach Inhaltsbereichen und Handlungssituationen zu betrachten (Kap. 5.3). Die Arbeit schließt mit einem Fazit und Ausblick (Kap. 6).

https://doi.org/10.58000/SZ56-9E22

# 2 Educational Governance und Akteurzentrierter Institutionalismus als theoretischer Rahmen

Da in dieser Arbeit die Akteure und Akteurkonstellationen in den Konzepten der Alphabetisierung und Grundbildung im Fokus stehen, wird in diesem Kapitel zunächst die Educational Governance sowie deren Entwicklung und Hauptkategorien erläutert (Kap. 2.1) und um die Forschungsheuristik des Akteurzentrierten Institutionalismus (AZI) erweitert (Kap. 2.2). Diese Erweiterung erfolgt aufgrund der Fokussierung auf die Akteure und Akteurkonstellationen, welche beim AZI eine größere Bedeutung haben als bei der Educational Governance. In Kapitel 2.3 wird explizit auf die Passung der beiden Ansätze eingegangen.

## 2.1 (Educational) Governance

In den folgenden Unterkapiteln werden die Educational Governance, ihre Entwicklung und ihre Hauptkategorien erläutert.

### *2.1.1 Definition*

Nach Mayntz umfasst „‚Governance' […] das Gesamt aller nebeneinander bestehenden Formen der kollektiven Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte: von der institutionalisierten zivilgesellschaftlichen Selbstregulierung über verschiedene Formen des Zusammenwirkens staatlicher und privater Akteure bis hin zu hoheitlichem Handeln staatlicher Akteure" (Mayntz, 2004, S. 72). Somit wird „Governance" als Oberbegriff aller sozialer Handlungskoordination bzw. als Gegenbegriff zu hierarchischer Steuerung verstanden.

Dieser primär aus politik- und sozialwissenschaftlich geprägten Forschungsansätzen stammende Begriff wird inzwischen auch als „Educational Governance" (Altrichter et al., 2007) im Bildungsbereich rezipiert (vgl. Brüsemeister, 2007). „Educational Governance" wendet sich der Frage zu, wie soziale Ordnungen und Leistungen in Bildungssystemen hergestellt werden (vgl. Koller et al., 2021).

### *2.1.2 Entwicklung der Governance-Perspektive*

In den 1960er und 1970er Jahren sollte die Gesellschaft mittels politischer Planung gesteuert werden. Diese Art der Steuerung scheiterte, da zahlreiche Reforminitiativen nicht zum Erfolg führten und wirtschaftliche Probleme zunahmen (vgl. Niedlich, 2020).

Deshalb strebten in den 1980er Jahren einige Länder durch Privatisierung und Deregulierung eine Marktsteuerung an. Dieser Versuch scheiterte ebenfalls, da sich die Gegenüberstellung von Staat und Markt als unterkomplex erwies. So geriet die Frage nach einer zielgerichteten Steuerungsaktivität ohne wechselseitige Störungen und unbeabsichtigte Folgen verstärkt in den Blick (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007).

Ende der 1980er und zu Beginn der 1990er Jahre entwickelten sich in der Politikwissenschaft Zweifel an einer Theorie der politischen Steuerung bzw. des Regierens, welche die formal entscheidungsberechtigten Akteure an der Spitze des Systems in den Mittelpunkt rückt und diesen eine umfassende Macht zuschreibt (vgl. Koller et al., 2021). Vielmehr wurde Politik zunehmend als ein Management von einer Vielzahl interdependent zusammenwirkender Akteure verstanden.

https://doi.org/10.58000/SZ56-9E22

Mitte der 2000er Jahre wurde der Governance-Ansatz als eine Analyseperspektive in der Bildungsforschung eingeführt, woraufhin viele Beiträge und Sammelwerke zu (Educational) Governance erschienen, z. B. Altrichter et al. (2007), Maag Merki et al. (2014) oder Langer und Brüsemeister (2019). Die Perspektive wurde zunächst in der Schulforschung entwickelt und entfaltet (vgl. Altrichter et al., 2007) und hat sich hier seither als erfolgreicher Analyseansatz erwiesen. In der Weiterbildungsforschung wird die Governance-Perspektive mittlerweile ebenfalls für empirische Untersuchungen verwendet (vgl. Koller et al., 2021). Im Sammelband von Hartz und Schrader (2008) „Steuerung und Organisation in der Weiterbildung" wird explizit die Debatte um die Steuerung in der Weiterbildung thematisiert.

### *2.1.3 Steuerung versus Governance*

Governance kann als Gegenpol zur hierarchischen Steuerung durch den Staat verstanden werden. Somit wird die Governance-Perspektive häufig „mit dem Stichwort der ‚neuen Steuerung'" (Altrichter & Maag Merki, 2010, S. 16) versehen.

Bei der hierarchischen Steuerung werden die staatlichen Akteure an der Systemspitze betrachtet, denen allein die Macht der Steuerung der Gesellschaft obliegt. In der Governance-Perspektive wird der Staat zu einem Akteur unter vielen anderen, die auf unterschiedlichen Ebenen handeln (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007).

Bei der hierarchischen Steuerung wird in Steuerungssubjekt (Staat) und -objekt (Gesellschaft) unterschieden, während Governance von dieser klaren Trennung Abstand nimmt. Des Weiteren wird hierarchische Steuerung als zielgerichtetes Handeln im Kontext formaler Regeln betrachtet, bei dem das Steuerungssubjekt (Staat) im Vordergrund steht und dem Steuerungsobjekt (Gesellschaft) übergeordnet ist.

Im Gegensatz dazu wird bei der Governance-Perspektive Steuerung als ein Prozess der Handlungskoordination verstanden, bei der die Regelungsstruktur im Fokus steht. Die Steuerung erfolgt hier nicht hierarchisch, sondern komplex und interdependent durch staatliche und nicht-staatliche Akteure in formalen und informellen Regelungsstrukturen innerhalb eines Mehrebenensystems (vgl. Bosche & Lehmann, 2014; Mayntz, 1996; Niedlich, 2020).

Abbildung 1 veranschaulicht, wie sich die beiden Steuerungsverständnisse voneinander unterscheiden. Links ist die hierarchische Steuerung durch den Staat abgebildet und rechts das Prinzip der Governance innerhalb des Mehrebenensystems.

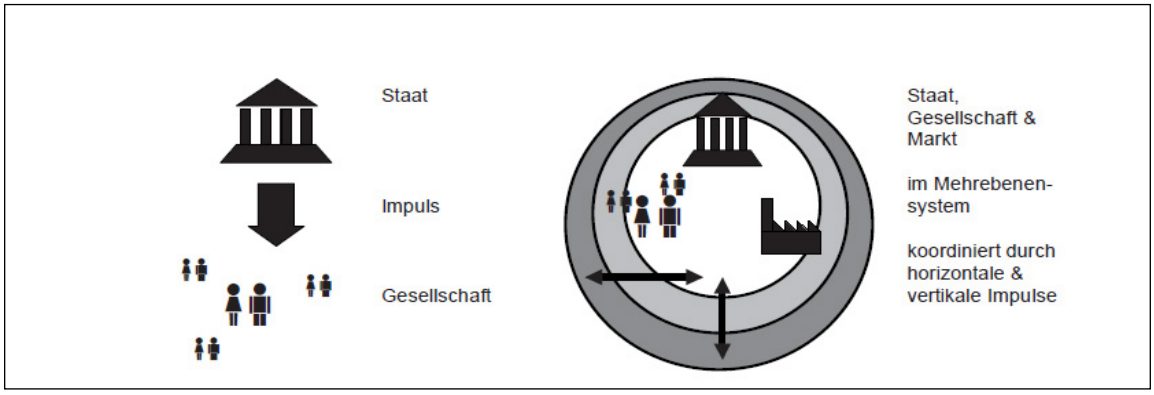


Abbildung 1: Klassische Steuerungstheorie versus Governance-Ansatz (Bosche & Lehmann, 2014)

https://doi.org/10.58000/SZ56-9E22

### *2.1.4 Kategorien der Educational-Governance-Forschung*

Aufgabe der Governance-Forschung ist es, die Formen und Ausprägungen der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren zu analysieren. Die Educational Governance-Forschung im Speziellen beschäftigt sich mit der Analyse des Zustandekommens, der Aufrechterhaltung und der Transformation sozialer Ordnungen und Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in und zwischen verschiedenen Ebenen im Mehrebenensystem (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2010). „Unter […] der Educational Governance-Forschung [werden] alle Arbeiten […] [gefasst], die sich – explizit oder implizit – mit Fragen von Governance im Bildungsbereich befassen" (Niedlich, 2020, S. 31).

Im Folgenden werden die Kategorien Akteure, Akteurkonstellation, Handlungskoordination und Mehrebenensystem näher beleuchtet.

#### 2.1.4.1 Akteure

„Akteure werden begriffen als zielgerichtet handelnde Einheiten, die sich durch spezifische Fähigkeiten, Wahrnehmungen und Präferenzen auszeichnen" (Schrader, 2008, S. 40). Darunter können Staaten, Organisationen und Individuen gefasst werden (vgl. ebd.).

Unter individuellen Akteuren werden einzelne Personen wie Lehrende, Programmplanende oder Lernende verstanden. Kollektive und Korporative zählen zu den organisierten Akteuren, welche sich darin unterscheiden, dass sie entweder die Präferenzen der Mitglieder berücksichtigen (kollektiv) oder ohne Einbezug der Interessen dieser handeln (korporativ).

Erhebungseinheiten in der Governance-Forschung sind die individuellen und kollektiven Akteure. Hingegen stellt das Zusammenwirken der Akteure (Akteurkonstellation) die Analyseeinheit dar (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007). Damit ist deutlich, dass die Akteurkonstellationen empirisch erhoben werden müssen und nicht aus den theoretischen Annahmen heraus entfaltet werden können.

#### 2.1.4.2 Akteurkonstellation

Eine Akteurkonstellation liegt dann vor, wenn mindestens zwei Akteure interagieren und ihre Interaktion wahrnehmen. Die Handlungskoordination stellt bei der Analyse das zentrale Merkmal für die Beschreibung der Interaktionen in einer Akteurkonstellation dar (vgl. Schimank, 2016).

Es wird davon ausgegangen, dass die Akteure und deren Handeln wechselseitig voneinander abhängig, also interdependent sind. Diese Annahme bezieht sich aber lediglich auf Akteure, die diesen Interdependenzen nicht ausweichen können, bspw. Akteure im Schulwesen oder in einem Bereich der Weiterbildung, bei der die Teilnahme verpflichtend ist. Bei freiwilliger Teilnahme besteht immer die Option des Aussteigens (Dropout) und somit des Ausweichens der Interdependenz.

Eine Interdependenz entsteht, wenn Akteur A über eine Ressource verfügt, die Akteur B zur Erreichung seiner Ziele benötigt, und Akteur B wiederum über eine Ressource verfügt, die Akteur A zur Erreichung seiner Ziele benötigt – oder kurz gesagt: durch wechselseitige

Abhängigkeiten. Wenn einer der Akteure Zugriff auf alle notwendigen Ressourcen zur Zielerreichung hätte, würde sich die Interdependenz erübrigen. Doch dies sind eher Einzelfälle. Die Interdependenz zwischen den Akteuren kann sowohl negativ als auch positiv gedeutet werden, denn sie dient zwar der Restriktion von Ressourcen, bietet aber gleichzeitig auch Handlungschancen für die einzelnen Akteure (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007).

#### 2.1.4.3 Handlungskoordination

Da in dieser Arbeit der Fokus auf den Akteuren und Akteurkonstellationen und nicht auf deren Handlungskoordination liegt, wird diese hier nur kurz dargestellt.

Unter „Handlungskoordination" wird die „Art und Funktionalität des Zusammenwirkens verschiedener Einzelbeiträge zur Koordination und Entwicklung des Gesamtsystems" (Altrichter et al., 2005, S. 7) verstanden. Dabei werden die Handlungen von Akteuren als komplexes und multifaktorielles Zusammenspiel betrachtet.

Es gibt es zwei Ebenen, die berücksichtigt werden müssen (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007):

1. Die Formen der Koordination, mit denen die Akteurkonstellationen agieren: Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung. Diese bedingen einander, das bedeutet, dass die Beeinflussung Beobachtung benötigt und die Verhandlung auf beides angewiesen ist. Durch sie lassen sich die verschiedenen Koordinationsformen grob unterscheiden.
2. Die Analysemittel Hierarchie, Markt, Gemeinschaft und Netzwerke. Sie stellen komplexere Formen der Koordination dar und beruhen auf den Formen der Koordination.

Es kann auch Misch- und Hybridformen der Handlungskoordination geben, so „dass unterschiedliche Formen der Handlungskoordination nicht nur nebeneinander existieren, sondern auch interagieren und einander gegenseitig beeinflussen" (Koller et al., 2021, S. 46). Solche Misch- und Hybridformen lassen sich unter dem Begriff „Governance-Regime" (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 41) zusammenfassen. Dieses ist einem ständigen Wandel unterworfen, welcher auf horizontalen oder vertikalen Ebenen des Mehrebenensystems stattfinden kann. Der Wandel lässt sich auf zivilgesellschaftliche Akteure sowie bildungspolitische Maßnahmen zurückführen (vgl. ebd.).

#### 2.1.4.4 Mehrebenenperspektive und Mehrebenensystem

Bei der Betrachtung von sozialen Systemen stellt die Mehrebenenperspektive einen relevanten Ansatz für die Governance-Forschung dar. Insgesamt gibt es sechs analytische Dimensionen, die ein Mehrebenensystem kennzeichnen: formale Ebenen, grenzüberschreitende Koordination, differente Handlungslogiken der Akteure, Verfügungsrechte, bedingte Kooperationsbereitschaft sowie Regelungs- und Leistungsstrukturen (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007). Da sich die Aufgaben und Probleme der Akteure nicht an Grenzen der Zuständigkeit halten, werden sie beinahe systematisch überschritten. Somit kann das Handeln der Akteure sowohl innerhalb einer Ebene sowie zwischen den Ebenen stattfinden (vgl. ebd.). Durch „das Konzept des Mehrebenensystems, [lässt sich ein] auf Akteure und Institutionen bezogene[r] Analyserahmen [...] entwerfen, mit dem sich die Interdependenz, die Interdependenzbewältigung und das Interdependenzmanagement der Akteure studieren lassen" (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 32).

Für die Weiterbildung entwickelte Schrader (2011, S. 32) „ein Rahmenmodell, das handelnde Akteure, Handlungsebenen sowie Formen und Medien der Koordination sozialer Handlungen in der Weiterbildung als einem Mehrebenensystem zu verorten erlaubt" (siehe Abbildung 2). Ein solches Modell kann der Analyse der Qualität des Bildungswesens, der Schule und des Unterrichts oder auch der Erforschung einer Educational Governance im transnationalen Bildungsraum dienen (vgl. ebd.).

Schraders Modell vereint verschiedene theoretische Ansätze, wie den Neo-Institutionalismus, den akteurzentrierten Institutionalismus und die Governance-Perspektive (weshalb sich dort Begrifflichkeiten wie „Akteure", „Akteurkonstellationen" und „Handlungskoordination" wiederfinden). Dadurch ist es zwar möglich, „Dimensionen und Beziehungen zu ordnen, die bei der Analyse von Steuerung in der Weiterbildung beachtet werden sollten; das Modell macht [aber] allenfalls den spezifischen Ort und Erkenntnisbeitrag vorliegender Theorien sichtbar" (Schrader, 2008, S. 43). Schrader geht – unter Rückbezug auf die genannten theoretischen Ansätze – davon aus, dass Akteure und Akteurkonstellationen auf den unterschiedlichen Ebenen auf der Grundlage von institutionellen Rahmenbedingungen handeln. Dabei kommt es auch zu unterschiedlichen Formen der Koordination sozialer Handlungen.

Das Modell umfasst drei Ebenen: Lehr-Lern-Prozesse, Organisation und gesellschaftliche Umwelt: Letztere unterteilt sich noch einmal in die Ebene des organisationalen Umfelds, die Ebene der nationalen sowie die Ebene der supranationalen Bildungspolitik.

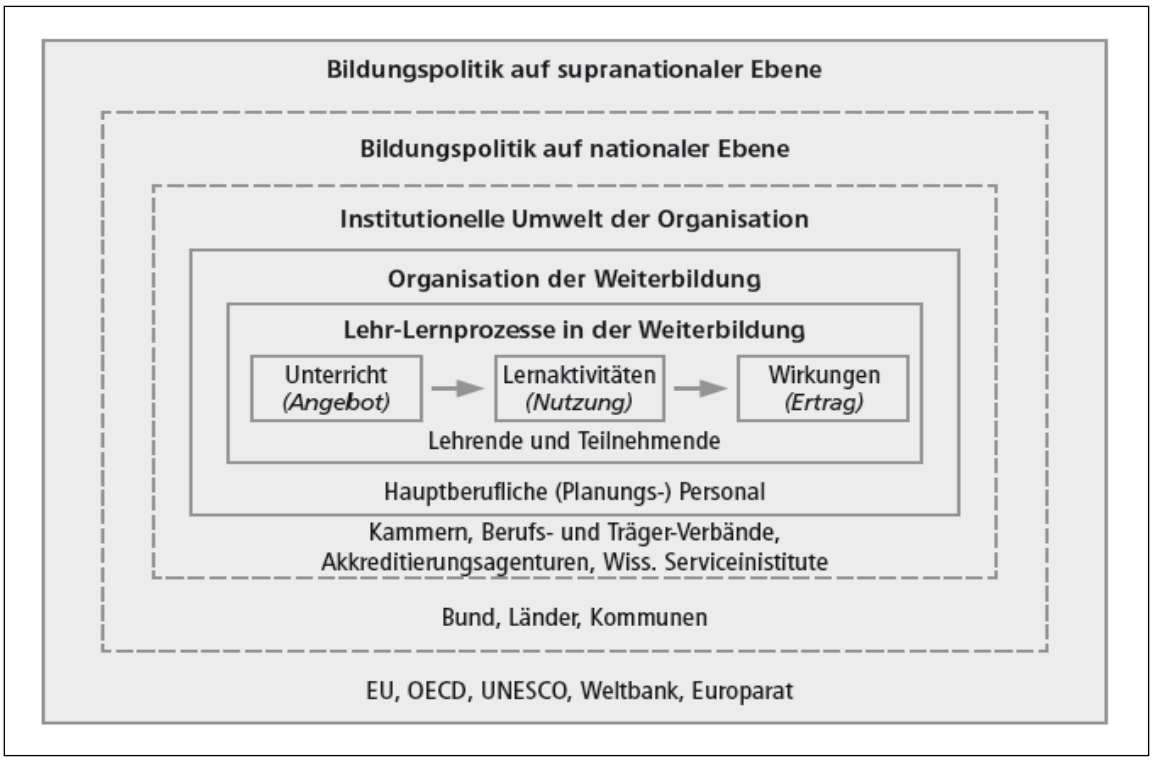


Abbildung 2: Mehrebenensystem der Weiterbildung (Schrader, 2011, S. 107)

### 1. Ebene: Lehr-Lern-Prozesse

Wenn es um die Steuerung von Bildungssystemen, Bildungseinrichtungen und Bildungsprozessen geht, zielt diese immer auf die Wirkungen von Bildung, ohne dass diese direkt erzeugt werden. Diese Wirkungen bzw. Erträge werden auf der ersten Ebene des Modells erzielt. Hier befinden sich das Angebot (Unterricht) und die Nutzung (Lernaktivität), welche dazu beitragen, dass es am Ende eines Lehr-Lern-Prozesses zu einer Wirkung kommen kann (vgl. Schrader, 2008). Diese Wirkung ergibt sich aus der Ko-Konstruktion verschiedener Akteure auf unterschiedlichen Handlungsebenen (vgl. Fend, 2001). „Unterricht steht auch deshalb im Zentrum des Modells, weil alle Interventionen in das Bildungssystem letztlich darauf zielen, Lehr- und Lernprozesse so zu steuern, dass jene Wirkungen erzielt werden, die interessierte Akteure – von der Politik über Mitarbeiter bis hin zu Kunden und Teilnehmenden – erwarten" (ebd., S. 46). Als Akteure auf dieser Ebene nennt Schrader individuelle Akteure wie Lehrende und Lernende, deren Handlungskoordination auf Basis von wechselseitiger Beobachtung und Verhandlung stattfindet. Das Handeln der Akteure auf dieser Ebene bestimmt das Handeln auf der nächsthöheren Ebene mit (vgl. ebd.).

### 2. Ebene: Organisation

Die nächste Ebene ist die der Organisationen, welche als kollektive Akteure verstanden werden. Auf dieser Ebene befinden sich individuelle Akteure in den Bereichen der Leitung, Planung oder Verwaltung, z.B. Fachbereichsleitende, Programmplanende, Weiterbildungsreferentinnen und -referenten oder Personalentwicklerinnen und -entwickler. Durch ihr Handeln werden bestimmte Rahmenbedingungen für die Ebene der Lehr-Lern-Prozesse festgelegt. Das Handeln geschieht in Form von hierarchischer Steuerung, Verhandlung und wechselseitiger Beobachtung (vgl. ebd.).

### 3. Ebene: Gesellschaft

Das organisationale Umfeld gestaltet sich vielfältig, da es verschiedene Formen und Typen von Weiterbildungseinrichtungen gibt. Es lässt sich in einem weiteren Modell darstellen – in dem der Reproduktionskontexte. Schrader (vgl. 2011) hat insgesamt vier Kontexte entwickelt: Staat, Markt, Gemeinschaft und Unternehmen. Die Akteure und Akteurkonstellationen variieren je nach Kontext der Weiterbildungseinrichtung (vgl. ebd.).

Auf der Ebene der nationalen Bildungspolitik lassen sich Bund, Länder und Kommunen finden. Das Handeln der politischen Akteure zielt ebenfalls darauf, die Wirkungen der Weiterbildung zu beeinflussen. Dies geschieht bspw. durch Weiterbildungsgesetze der Länder und das Berufsbildungsgesetz, die das Angebot und die Nutzung von Weiterbildung beeinflussen (vgl. ebd.).

Die Ebene der inter-, supra- und transnationalen Bildungspolitik erhielt aufgrund der Governance-Debatte besondere Aufmerksamkeit. Als Akteure dieser Ebene lassen sich z. B. die Europäische Union (EU), die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) und die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) benennen, welche steuernd Einfluss auf die Weiterbildung nehmen (vgl. ebd.).

Da das Mehrebenen-Modell von Schrader den Governance-Ansatz und den AZI in einem Modell vereint und somit die Nutzung beider Ansätze zulässt, eignet es sich für die vorliegende Arbeit besonders gut. Im nachfolgenden Abschnitt wird der AZI vorgestellt und anschließend auf die Eignung der Kombination dieser beiden Ansätze näher eingegangen.

## 2.2 Akteurzentrierter Institutionalismus als Forschungsheuristik

In diesem Teilkapitel wird der akteurzentrierte Institutionalismus (AZI) als Forschungsheuristik vorgestellt. Zentral sind hier das Analysemodell und dessen Kategorien. Da bereits mit Blick auf den Governance-Ansatz die Kategorien Akteure, Akteurkonstellation und Handlungskoordination erläutert wurden, werden diese hier nur kurz mit Bezug zum AZI betrachtet. Des Weiteren werden die ergänzenden Kategorien des Analysemodells erläutert, um die Governance-Perspektive um diese zu erweitern.

### *2.2.1 Entwicklung des Ansatzes*

Beim AZI handelt es sich um „einen ‚maßgeschneiderten' Ansatz für die Untersuchung der Problematik von Steuerung und Selbstorganisation auf der Ebene ganzer gesellschaftlicher Teilbereiche" (Mayntz & Scharpf, 1995a, S. 39). Bei diesem Ansatz steht das intentionale Handeln individueller und kollektiver Akteure vor dem Hintergrund institutioneller Rahmenbedingungen im Mittelpunkt (vgl. Mayntz & Scharpf, 1995a).

Er knüpft an den politikwissenschaftlichen Neo-Institutionalismus an, unterscheidet sich aber in der Weise, dass er sich nicht auf politische Institutionen fokussiert, sondern mit einem engen Institutionenbegriff arbeitet: Er knüpft an den politikwissenschaftlichen Neo-Institutionalismus an, unterscheidet sich aber in der Weise, dass er sich nicht auf politische Institutionen fokussiert, sondern mit einem engen Institutionenbegriff arbeitet: „Unter Institutionen werden Regelungsaspekte [verstanden], die sich vor allem auf die Verteilung und Ausübung von Macht, die Definition von Zuständigkeiten, die Verfügung über Ressourcen sowie Autoritäts- und Abhängigkeitsverhältnisse beziehen […]" (ebd., S. 40). Somit fallen auch soziale Normen hierunter. Institutionen können nicht als gegeben verstanden werden, sondern werden durch das Handeln der Akteure bestimmt (vgl. ebd.).

Da es sich beim AZI um einen Ansatz handelt und um keine eigenständige Theorie, kann er ergänzend als Forschungsheuristik verwendet werden (vgl. ebd., S. 39).

In Bezug auf die analytischen Kategorien weisen die Governance-Perspektive und der AZI einen großen Überschneidungsbereich auf. So sind die zentralen Kategorien der Educational-Governance-Forschung wie Akteure und Akteurkonstellationen, Interdependenz und Handlungskoordination (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007) deckungsgleich mit den analytischen Kategorien des AZI (vgl. Mayntz & Scharpf, 1995a).

Sie unterscheiden sich aber darin, dass der AZI stärker die Akteure und Akteurkonstellationen in bestimmten Handlungssituationen vor dem Hintergrund des institutionellen Kontextes betrachtet. Des Weiteren geht der AZI zwar auch von einer Mehrebenenperspektive aus. Doch er behandelt sie nicht so vordergründig, wie es der Educational-Governance-Ansatz tut, welcher das Mehrebenensystem als zentrale Kategorie für das Handeln der Akteure und Akteurkonstellationen betrachtet.

Im Folgenden wird das Analysemodell des AZI mit seinen Kategorien vorgestellt.

https://doi.org/10.58000/SZ56-9E22

### *2.2.2 Analysemodell*

Nach Scharpf (2000) werden Institutionen als formale und informelle Regelsysteme betrachtet, die Handlungsabläufe der Akteure (vor-)strukturieren. Der AZI betrachtet Institutionen und Akteure eines gesellschaftlichen Teilsystems bei der Entscheidungsfindung und fragt dabei nach dem Verhältnis von staatlicher Steuerung und gesellschaftlicher Selbstorganisation. Das Analysemodell des AZI berücksichtigt verschiedene Akteure, deren Konstellationen, den institutionellen Kontext und unterschiedliche Interaktionsformen (vgl. Mayntz & Scharpf, 1995a). Dieses Modell wird in Abbildung 3 dargestellt und in den folgenden Unterkapiteln erläutert.

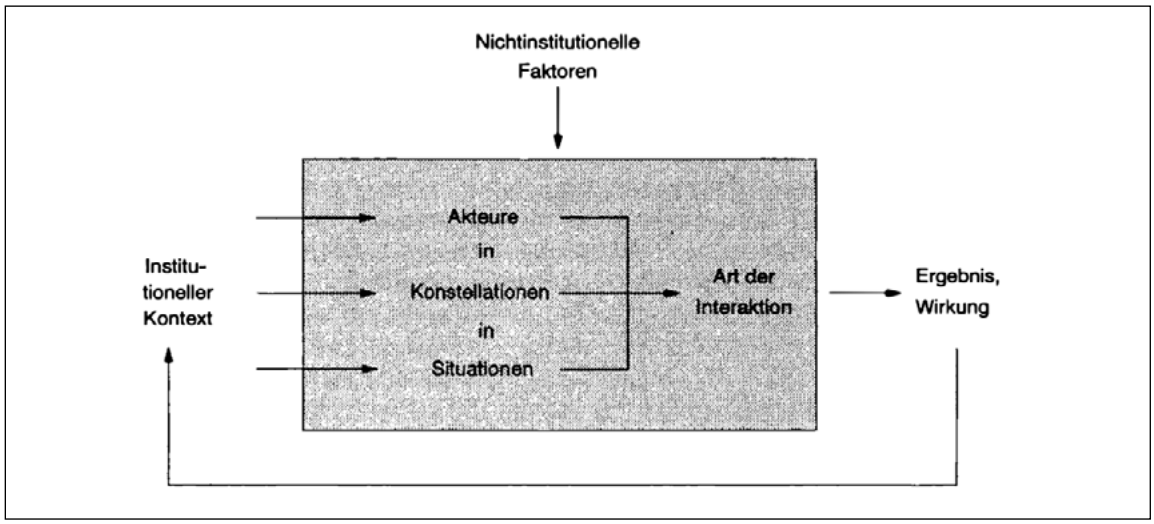


Abbildung 3: Analytisches Modell des AZI (Mayntz & Scharpf, 1995b)

#### 2.2.2.1 Institutioneller Kontext

Institutionelle Regelungen begründen wechselseitige Erwartungssicherheit und machen so soziales Handeln über die Grenzen persönlicher Beziehungen hinaus überhaupt erst möglich. Innerhalb eines institutionellen Kontextes wird in bestimmte Regelungen unterschieden: Für bestimmte Situationen werden erstens bestimmte (materielle) Verhaltens- und (formale) Verfahrensnormen festgelegt, zweitens bestimmte Adressaten, denen die Verfügung bestimmter Ressourcen gewährt oder untersagt wird und drittens Relationen zwischen bestimmten Akteuren (vgl. Mayntz & Scharpf, 1995a). Akteure und Akteurkonstellationen werden durch diese Regeln konstituiert und können Aufgaben sowie Kompetenzen durch den Staat erhalten. Somit wird die Verfügbarkeit von Handlungsressourcen bestimmt, Handlungsorientierungen beeinflusst und wichtige Aspekte der jeweiligen Handlungssituation geprägt, mit der sich der einzelne Akteur konfrontiert sieht (vgl. ebd.).

#### 2.2.2.2 Akteure und Akteurkonstellationen

Als politikwissenschaftlicher Ansatz werden nicht nur einzelne (politische) Institutionen, sondern umfassendere gesellschaftliche Teilbereiche, sogenannte „Regelungsfelder" (Mayntz & Scharpf, 1995a, S. 44), betrachtet. Auf diese Weise werden alle relevanten Ak-

teure und Akteurkonstellationen berücksichtigt, und deren Handlungen können als eigenständige Variablen betrachtet werden, auch wenn sich der regelungsbedingte Rahmen von Institutionen nicht verändert. Somit wird im AZI zwischen institutionellen Regeln und dem Handeln realer Akteure unterschieden (vgl. ebd.).

Zentral sind hier korporative Akteure wie Organisationen, die unter dem Aspekt der Handlungsfähigkeit betrachtet werden können. Handlungsfähig sind Akteure, wenn sie über zentralisierte Handlungsressourcen verfügen. Diese korporativen Akteure haben individuelle Akteure als Mitglieder, wodurch sich eine Mehrebenenperspektive eröffnet. Die Interaktion verschiedener Akteure wird auch hier als Akteurkonstellation verstanden (vgl. ebd.).

#### 2.2.2.3 Handlungskoordination

Die Handlungskoordination zwischen Akteuren kann als einseitiges Handeln, als Verhandlung, als Mehrheitsentscheidung oder als hierarchische Steuerung erfolgen. Diese Formen der Koordination lassen sich auf die Governance-Perspektive zurückführen. Der Ansatz des AZI teilt Inhalte dieser Perspektive, unterscheidet sich jedoch darin, dass der Fokus auf staatsnahen anstatt auf marktwirtschaftlichen Sektoren liegt. Unter „staatsnahen" Sektoren werden gesellschaftliche Funktionsbereiche verstanden, die nicht zum Kernbestand von hoheitlichen Staatsfunktionen gehören, für die der Staat aber dennoch ein gewisses Maß an Verantwortung übernimmt (vgl. ebd.), z. B. Gesundheitswesen, Forschungssysteme oder Bildungswesen. Des Weiteren ist das Interesse des AZI für interne Strukturen und Funktionsbedingungen von differenzierten und verflochtenen politisch-administrativen Systemen größer als das der Governance-Perspektive(vgl. Mayntz & Scharpf, 1995b).

#### 2.2.2.4 Handlungsorientierung

Um die verbleibenden Handlungsspielräume durch den institutionellen Rahmen zu nutzen, sind die jeweiligen Handlungsorientierungen der Akteure von ausschlaggebender Bedeutung. Sie können institutionell als auch durch die Position innerhalb der Akteurkonstellation geprägt sein (vgl. Mayntz & Scharpf, 1995a).

Die Handlungsorientierungen werden in kognitive und motivationale Aspekte unterteilt. Die kognitive Orientierung leitet sich aus der Wahrnehmung der Handlungssituation und ihrer kausalen Struktur, der möglichen Handlungsoptionen und der zu erwartenden Ergebnisse ab (vgl. ebd.). Die Akteure schätzen die Situation ein und überlegen, ob eine Handlung benötigt wird. Die unterschiedlichen Handlungsoptionen werden mit den möglichen Konsequenzen betrachtet, was den motivationalen Aspekt darstellt. Des Weiteren gibt es eine relationale Komponente – die der Interaktionsorientierung –, welche die Beziehung zwischen den Akteuren charakterisiert. Diese Beziehung kann feindlich, kompetitiv, egoistisch-rational oder kooperativ sein (vgl. Näpfli, 2019).

#### 2.2.2.5 Handlungssituation

Das Handeln der Akteure geschieht immer in konkreten Situationen. Somit gehen Mayntz und Scharpf (1995a) davon aus, dass diese Situationen ausschlaggebend dafür sind, für welche Handlungsoption sich Akteure entscheiden.

Um bestimmte Situationen meistern zu können, braucht es eine Akteurkonstellation mit interdependenten Handlungsoptionen. Das bedeutet, dass die Handlungen der einzelnen Akteure von den anderen abhängig sind und somit ihr eigenes Handeln daran angepasst wird. Diese Situationen können zum Handeln herausfordern, indem die Akteure mit einem Problem konfrontiert werden oder sich ihnen konkrete Chancen bieten.

Alle unmittelbar handlungsrelevanten Merkmale einer Situation sind wahrgenommene Umweltaspekte. So müssen Ressourcen auch als verfügbar erkannt werden (vgl. ebd.).

Im Folgenden werden die Gründe für eine kombinierte Nutzung des Analysemodells des AZI und der Governance-Perspektive in dieser Arbeit erläutert.

## 2.3 Passung von Educational Governance und Akteurzentriertem Institutionalismus

Da sich mit den Grundkomponenten des AZI sowohl die Institutionen der Weiterbildung beschreiben lassen als auch andere Akteure im Bildungssystem, eignet er sich dazu, „das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnungen und Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination, zwischen verschiedenen Akteuren und in komplexen Mehrebenensystemen" zu untersuchen (Altrichter & Maag Merki, 2010, S. 22). Durch den Rückgriff auf das Analysemodell des AZI und den Educational-Governance-Ansatz können somit Akteure in ihren Konstellationen bezogen auf bestimmte Handlungssituationen innerhalb des Mehrebenensystems betrachtet werden.

Die beiden Ansätze unterscheiden sich zwar darin, dass beim AZI gesamtgesellschaftliche Prozesse und bei der Educational-Governance-Perspektive Prozesse des Bildungssystems betrachtet werden. Jedoch steht beim AZI ebenso wie bei der Educational-Governance-Perspektive das Verhältnis von gesellschaftlicher Selbstregelung und politischer Steuerung im Fokus (Altrichter & Maag Merki, 2010). Auch Fend (2008) charakterisiert Parallelen zwischen dem politischen und dem erziehungswissenschaftlichen Handeln, da das Handeln in beiden Fällen in einem institutionellen Rahmen zur Gestaltung der Wirklichkeit geschieht (vgl. ebd.).

Kunz Heim und Rindlisbacher (2014) weisen kritisch darauf hin, dass der AZI lediglich deskriptiven Charakter besitze, der keine normativen Aussagen zulasse und benennen dies als einen Nachteil für die Educational-Governance-Perspektive (vgl. ebd.). Doch dieser „ist für die empirische Analyse von Governance insofern unproblematisch, wenn das Ziel nicht die Identifikation von ‚good governance', sondern die deskriptive und vergleichende Fallanalyse ist", so Näpfli (2019, S. 129). Dieser vermeintliche Nachteil lässt sich auch für diese Arbeit nicht feststellen, da hier keine normativen, sondern deskriptive Aussagen darüber getroffen werden sollen, welche Akteure und Akteurkonstellationen in Konzepten der Alphabetisierung und Grundbildung handeln und zusammenarbeiten.

Nachdem der theoretische Rahmen abgesteckt wurde, wird im Folgenden das Feld der Alphabetisierung und Grundbildung mit Blick auf seine Entwicklung genauer betrachtet.

# 3 Alphabetisierung und Grundbildung

In diesem Kapitel werden zunächst die Begrifflichkeiten „Alphabetisierung", „Grundbildung" und „Literalität" sowie deren Entwicklungen erläutert (Kap. 3.1). Daran anschließend werden die bildungspolitischen Maßnahmen der letzten Jahre im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung aufgezeigt (Kap. 3.2) und verschiedene Inhaltsbereiche (Kap. 3.3) und Handlungssituationen (Kap. 3.4) in diesem Feld gekennzeichnet. Abschließend folgt eine Darstellung bisheriger Konzepte in der Alphabetisierung und Grundbildung (Kap. 3.5).

## 3.1 Begriffsabgrenzungen

Wenn in Deutschland über geringe Schriftsprach- und Grundbildungskompetenzen diskutiert wird, werden dabei häufig drei Begriffe verwendet: „Alphabetisierung", „Grundbildung" und „Literalität".

Unter „Alphabetisierung" wird die Vermittlung der Lese- und Schreibfähigkeit verstanden, wohingegen der Begriff „Grundbildung" ein diesbezüglich breiteres Verständnis umfasst. „Grundbildung" geht über die Schriftsprachkompetenz hinaus und bezieht soziale, personale und berufliche Kompetenzen, die zur Teilhabe an der Gesellschaft notwendig sind, ein (vgl. Linde, 2007). Der oftmals verwendete Begriff „funktionaler Analphabetismus" weist darauf hin, dass zwar geringe Schriftsprachkompetenzen vorhanden sind, diese aber nicht umfänglich ausgeprägt sind, sodass sie den gesellschaftlichen Anforderungen nicht gerecht werden (vgl. Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft und Raumfahrt e. V., 2011).

In den 1990er Jahren verschob sich die Alphabetisierung hin zur Grundbildung, da „der Erwerb der Schriftsprachkompetenz [sowie Rechnen] nicht mehr ausreichend für eine Eingliederung in den Arbeitsmarkt [waren]" (Tröster & Schrader, 2016, S. 46). Somit wurden „sowohl berufliche als auch soziale und personale Kompetenzen als Bestandteil von Grundbildung angeführt" (Linde, 2007, S. 93). Die Alphabetisierung blieb dennoch als Teilbereich der Grundbildung erhalten (vgl. Tröster, 2000).

Der Begriff „Literalität" – oder im Englischen „literacy" – ging mit internationalen Vergleichsstudien einher und gewann in diesem Zuge zunehmend an Popularität. Im internationalen Diskurs wird der englische Begriff „literacy" jedoch häufiger verwendet als der deutsche Begriff „Literalität" (vgl. Tröster & Schrader, 2016). Unter „Literalität" oder „literacy" werden Grundqualifikationen verstanden, die sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen verorten lassen, z. B. political literacy, computer literacy, health literacy und financial literacy.

## 3.2 Bildungspolitische Fördermaßnahmen

Die Bedeutung des Themas Alphabetisierung und Grundbildung spiegelt sich auch in den Reaktionen der Bildungspolitik auf nationaler und supranationaler Ebene wider: 2003 wurde von der UNESCO die Weltalphabetisierungsdekade ausgerufen, die bis 2012 andauerte. Ziel war es, die Anzahl der nicht alphabetisierten Menschen auf der Welt zu halbieren. In Deutschland wurde in dieser Zeit der erste Förderschwerpunkt „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben" des BMBF (2007–2012) ausgeschrieben. Im Rahmen dieses Schwerpunkts

wurden in 25 Verbünden mehr als 100 Teilprojekte gefördert (vgl. Steuten, 2016). Daran zeigt sich, dass „Nationale Alphabetisierungsinitiativen [...] an den internationalen Kontext gekoppelt [sind]" (Abraham & Linde, 2018, S. 1298).

National befasste sich das Projekt leo. (Level-One-Studie) mit dem funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In der ersten Studie, welche 2011 veröffentlicht wurde, wurde eine Anzahl von 7,5 Millionen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten erhoben (vgl. Grotlüschen & Riekmann, 2011). Der Grad des Analphabetismus wurde dabei in sechs verschiedene Alpha-Levels dargestellt. Im Folgeprojekt im Jahr 2018 betrug die Anzahl der gering literalisierten Personen 6,2 Millionen. Beide Studien untersuchten Menschen zwischen 18 und 65 Jahren.[2]

Aufgrund dieser Ergebnisse wurde vom BMBF eine „Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016" entwickelt, die ebenfalls zum Ziel hatte, die Anzahl der Analphabetinnen und Analphabeten zu halbieren. Im Rahmen dieser Strategie wurde der Schwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener" (2012–2015) gesetzt. Für diesen Schwerpunkt stellte das BMBF 20 Millionen Euro bereit, sodass in 60 Projekten Konzepte und Maßnahmen sowie Beratungs- und Schulungsangebote entwickelt werden konnten (vgl. Steuten, 2016).

Aktuell (2016–2026) läuft die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung" (AlphaDekade), welche das Ziel verfolgt, die geringe Literalität der Erwachsenen zu verringern bzw. deren Grundbildungsniveau zu erhöhen. Mithilfe von Bund, Ländern und verschiedenen Partnern wie dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung oder dem Deutschen Volkshochschul-Verband soll dieses Ziel anhand von fünf Schwerpunkten in die Praxis umgesetzt werden: Öffentlichkeitsarbeit, Forschung, Orientierung der Lernangebote an der Lebenswelt, Professionalisierung von Lehrenden sowie das Weiterentwickeln, Aufbauen und Optimieren von Strukturen (vgl. AlphaDekade, 2016).

Aufgrund dieser umfassenden Förderung durch die Bildungspolitik sind in den letzten Jahren deutliche Fortschritte im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung zu erkennen. Auf diese Weise nimmt die Bildungspolitik steuernd Einfluss darauf, inwiefern der Bereich unterstützt wird. Vor allem die LEO-Studien trugen mit ihren Ergebnissen dazu bei, die Forschung in der Alphabetisierung und Grundbildung voranzutreiben (vgl. Steuten, 2016). So entstanden in den letzten Jahren vielzählige Projekte, in deren Rahmen unterschiedliche Produkte entwickelt und veröffentlicht wurden.

Die Koordinierungsstelle der AlphaDekade hat in der Funktion der Programmbegleitung u. a. die Aufgaben der „Erhebung von statistischen Daten zum Stand der Projektarbeit und die Erstellung eines jährlichen Monitoringberichts [...]" (AlphaDekade, 2019a, S. 6). Anhand der Monitoringberichte lässt sich erkennen, dass die Zahl der geförderten Projekte sowie der veröffentlichten Produkte in den letzten sechs Jahren deutlich zugenommen hat: Waren es 2016/2017 noch 32 Projekte, sind es im aktuellen Berichtsjahr 2020 bereits 49. Auch die Anzahl der Produkte ist von 93 (2016/2017) auf knapp 300 Produkte (2020) gestiegen (vgl. AlphaDekade, 2019a, 2020a, 2020b, 2022). Tabelle 1 fasst diese Zahlen noch einmal zusammen.

2 Im Verlauf der beiden Studien fand ein Begriffswandel statt: War im Jahr 2011 noch von „funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten" die Rede, wurde im Jahr 2018 schließlich von „gering Literalisierten" (Grotlüschen et al., 2019) gesprochen.

Tabelle 1: Projekte und Produkte während der AlphaDekade (2016–2020)

| Jahr | geförderte Projekte | veröffentlichte Produkte |
|---|---|---|
| 2016/2017 | 32 | 93 |
| 2018 | 44 | 115 (aus 22 Projekten) |
| 2019 | 47 | 188 (aus 27 Projekten) |
| 2020 | 49 | 299 (aus 46 Projekten) |

Seit dem ersten Förderschwerpunkt (ab 2007) werden diese sowie weitere Produkte in der Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung (PAG) gesammelt (vgl. AlphaDekade, 2019b).

Bisher waren Volkshochschulen primäre Anbieter von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen. Doch aufgrund der beiden Förderperioden des BMBF wurden immer mehr Grundbildungszentren und Lerncafés eröffnet. Es entstanden regionale und überregionale Netzwerke, die sich dem gesellschaftlichen Auftrag verpflichtet fühlen und sich so dem Thema Grundbildung annahmen (vgl. Abraham & Linde, 2018). Dadurch, dass Alphabetisierung und Grundbildung auch zunehmend im arbeitsorientierten Raum (z. B. in Unternehmen, Betrieben oder Einrichtungen für Arbeitssuchende) eine Rolle spielt, wird deutlich, dass dieses Thema sukzessive alle gesellschaftlichen Bereiche erfasst.

## 3.3 Ausdifferenzierung in Inhaltsbereiche

Die Entwicklungen der Alphabetisierung und Grundbildung auf verschiedenen Ebenen führten zu umfangreichen neuen Angeboten unter den Schlagworten „Grundbildung“ und „Literalität“.

Auch die arbeitsorientierte Grundbildung erhielt durch den Förderschwerpunkt des BMBF immer mehr Aufmerksamkeit. Durch sie „soll […] [der] Erhalt oder die Weiterentwicklung der allgemeinen Beschäftigungs- und Qualifizierungsfähigkeit und somit letztendlich […] eine Erhöhung der Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt“ (Schwarz, 2021, S. 21) gewährleistet werden. Etwa 60 Prozent der 6,2 Millionen gering Literalisierten sind erwerbstätig. Insbesondere vor dem Hintergrund der Digitalisierung und des hohen Fachkräftebedarfs spielt dadurch die Grundbildung am Arbeitsplatz eine besondere Rolle (vgl. Helten, 2021). Aber nicht nur Beschäftigte werden in den Blick genommen, sondern auch Menschen in Umschulungen, Arbeitssuchende usw. (vgl. Schwarz, 2021, S. 21).

Durch eine Programmanalyse machten Mania und Winkens (2020) auf den Wandel der Inhaltsbereiche der Grundbildung von 1983 bis 2018 aufmerksam. Ihren Ergebnissen zufolge lässt sich im Zeitverlauf eine große Vielfalt an sowie eine zunehmende Ausdifferenzierung von Themen und Inhalten erkennen. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass diese Veränderungen hinsichtlich der Angebote den verschiedenen Inhaltsbereichen von Grundbildung entsprechen, die sich auch in aktuellen Begriffsbestimmungen und der thematischen Ausrichtung der AlphaDekade widerspiegelt (vgl. Mania & Winkens, 2020). Nach dem Grundsatzpapier zur AlphaDekade umfasst Grundbildung neben Lesen und Schreiben „Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe […]“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz, 2016, S. 3).

Mit Blick in weitere Quellen lassen sich insgesamt folgende Inhaltsbereiche der Grundbildung neben Lesen, Schreiben und Rechnen differenzieren (vgl. Egloff, 2014; Tröster & Schrader, 2016, S. 49):

- (digitale) Informations- und Kommunikationstechnologien bzw. Medien (Digital Literacy, Media Literacy, Computer Literacy),
- Gesundheit (Health Literacy),
- Ernährung (Food Literacy),
- Finanzen (Financial Literacy),
- Politik (Civic Literacy),
- Fremdsprachen (mindestens Englisch).

Durch die Weiterentwicklung der Inhaltsbereiche bietet sich für die Alphabetisierung und Grundbildung die Chance und gleichzeitig die Herausforderung, neue Ansprachestrategien zu entwickeln, neue Lernorte zu finden und neue Typen von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren einzubinden (vgl. Tröster et al., 2018). Unter Multiplikatorinnen und Multiplikatoren werden Personen verstanden, „die aufgrund ihrer beruflichen Funktion Kontakt zu potenziellen AdressatInnen von Grund-/Basisbildung haben" (ebd., 08-03). Sie stellen Schlüssel- und Vertrauenspersonen dar, die eine Brücke zwischen Individuen und organisierter Weiterbildung bauen. In den jeweiligen Inhaltsbereichen lassen sich zahlreiche Multiplikatorinnen und Multiplikatoren finden, die neue Zugänge zu Bildungsangeboten ermöglichen (vgl. ebd.).

## 3.4 Handlungssituationen

Da in dieser Arbeit der AZI als theoretische Grundlage herangezogen wird und der AZI in bestimmten Situationen handelnde Akteure betrachtet, werden im Folgenden Handlungssituationen der Alphabetisierung und Grundbildung dargestellt.

Bereits in den Zielen der AlphaDekade sind einige Handlungssituationen im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung benannt, z. B. Öffentlichkeitsarbeit, Professionalisierung von Lehrenden und Entwicklung von Strukturen.

Im „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung" von Tippelt und Hippel (2018) stellen unter dem Abschnitt VIII „Handlungsformen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung" verschiedene Autorinnen und Autoren die wichtigsten Handlungssituationen in der Erwachsenenbildung vor, die auch in der Alphabetisierung und Grundbildung bedeutend sind. Dazu gehören u. a. die Didaktik, die Programm- und Angebotsplanung, das Lehren, das Weiterbildungsmanagement und die Beratung (vgl. ebd.).

Ebenso im aktuellen Sammelwerk „Grundbildung in der Lebenswelt verankern" von Johannsen et al. (2022) umfassen einige Kapitel für die Alphabetisierung und Grundbildung relevante Handlungssituationen: Kooperation und Netzwerke, Ansprache, Sensibilisierung und Öffentlichkeitsarbeit, „Lernsettings und Lernorte sowie Qualifizierung, Professionalisierung und Verstetigung" (vgl. ebd.).

Einige der aufgeführten Handlungssituationen finden sich in beiden der genannten Sammelwerke. Da sie sich überschneiden, können sie als zentrale Handlungsfelder der Alphabetisierung und Grundbildung verstanden werden. Im Folgenden werden diese sechs

Handlungssituationen genauer erläutert: Entwicklung von Strategien sowie Kooperationen und Netzwerke, Teilnehmendengewinnung und Entwicklung neuer Ansprachestrategien, Programm- und Angebotsplanung, Angebotsdurchführung, Beratung und Diagnostik sowie Professionalisierung.

### *3.4.1 Entwicklung von Strategien und Kooperation/Netzwerke*

Zwischen Kooperationen und Netzwerken gibt es einen entscheidenden Unterschied: Kooperationen umfassen zwei oder mehrere Akteure, die dasselbe Ziel verfolgen und durch Vereinbarungen miteinander verbunden sind. Bei Netzwerken besteht eine solche Vereinbarung nicht, denn sie agieren organisatorisch offen, und verschiedene Akteure können sich diesen Netzwerken anschließen, um eine langfristige Infrastruktur zu schaffen (vgl. Deigendesch et al., 2022).

Da die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener eine Querschnittsaufgabe ist, wird hier eine solide und zuverlässige Zusammenarbeit vieler Partner benötigt. Für eine erfolgreiche Arbeit sind sowohl Kooperationen als auch Netzwerke notwendige Voraussetzungen, ebenso wie eine aktive Beteiligung der Partner (vgl. Moisa & Walpuski, 2022). „Mit den Erkenntnissen und Entwicklungen der letzten Jahre wird [...] deutlich, dass die Erwachsenenbildung das Thema der Grundbildung nicht allein verantworten und bearbeiten kann. Sie braucht unterstützende Institutionen jenseits der Bildungslandschaft, die eine andere und größere Reichweite bezüglich der Zielgruppe haben“ (ebd., S. 70). Daher wurden viele Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in kooperativen Strukturen und Netzwerken zum Thema Grundbildung sensibilisiert und Bildungsangebote dort angesiedelt, wo sich die damit adressierten Menschen auskennen und zurechtfinden. Bspw. können Kooperationspartner in einem Sozialraum sowohl bei der Teilnehmendengewinnung als auch beim Lernprozess unterstützen (vgl. Deigendesch et al., 2022).

### *3.4.2 Teilnehmendengewinnung und Entwicklung neuer Ansprachestrategien*

Die Zielgruppe in der Alphabetisierung und Grundbildung kann zumeist nicht durch klassische, auf Schriftsprache fokussierte Teilnehmendenwerbung (z. B. über Programmhefte) gewonnen werden, sodass es andere Wege und Ansprachestrategien braucht (vgl. Mania, 2018). Mit dieser Herausforderung umzugehen, „ist eine klassische Aufgabe des Weiterbildungspersonals“ (Mania et al., 2022, S. 172).

Lück und Redder (2022) stellten auf der Grundlage von Gesprächen mit Projektbeteiligten aus mehreren Alphabetisierungs- und Grundbildungsprojekten (aktiv-S, Knotenpunkte für Grundbildung, mittendrin, ALFA-Media, Neu Start St. Pauli) eine Checkliste zusammen, die zur gelingenden Ansprache von potenziellen Teilnehmenden führen soll. Durch diese Checkliste wird deutlich, dass eine Vielzahl an Punkten berücksichtigt werden kann (und muss), damit die Ansprache tatsächlich gelingt. Bspw. sind hierzu der Einbezug und die Sensibilisierung der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie die Öffentlichkeitsarbeit relevant (vgl. ebd.).

Es wurden viele Arten von Ansprachestrategien im Rahmen von Projekten entwickelt. Nienkemper (2022) hat diese in seinem Beitrag „Ideen für eine lebensnahe Ansprache im sozialen und digitalen Raum“ zusammengetragen.

### *3.4.3 Programm- und Angebotsplanung*

„Die Programm- und Angebotsplanung sind Bestandteil des didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung und gelten als zentraler Aufgabenbereich professionell erwachsenenpädagogischer Tätigkeit" (Reich-Claassen & Hippel, 2018, S. 1403). In der Planungsphase stellen die Auswahl der Inhalte, Lernziele, Medien, Methoden und die Gestaltung der Kurse zentrale Aufgaben dar (vgl. ebd.).

Die Programmplanung ist der Angebotsplanung vorgeordnet; die grundlegende Programmplanung bietet den Rahmen für eine detailliertere Angebotsplanung. Planungsprozesse vollziehen sich somit sowohl auf der Ebene der Organisation durch die Programmplanenden (Programmplanung) als auch auf der Ebene der Lehr-Lern-Situation durch die Lehrenden (Angebotsplanung) (vgl. Reich-Claassen & Hippel, 2018).

Bei der Planung der Angebote gibt es verschiedene Leitfäden, die berücksichtigt werden können (vgl. Faulstich & Zeuner, 2010). Nach Schlutz (2006) vollzieht sich die Angebotsplanung bspw. über W-Fragen:

- Wofür? (Verwendungssituation)
- Für wen? (Zielgruppe, Bedarf)
- Wozu? (Lernziele, Qualifikation)
- Was? (Lerninhalte)
- Wie? (Organisationsformen, Methode)
- Womit? (Medien, Lernort)

Nach Reich-Claassen und Hippel (vgl. 2018) lässt sich noch eine weitere W-Frage in der Aufzählung ergänzen: die Frage Wer? – also jene nach den Lehrenden.

### *3.4.4 Angebotsdurchführung*

Nach der Angebotsplanung folgt die Angebotsdurchführung, bei der es um die konkrete Umsetzung eines geplanten Angebots geht, also die Lehr-Lern-Situation. Die geplanten Inhalte müssen nun auf die Bedarfe und Bedürfnisse der Teilnehmenden angepasst werden, ebenso wie die Methoden und genutzten Medien (vgl. Faulstich & Zeuner, 2010). Auf diese Weise „wird die Aneignung von Inhalten unterstützt, ihr Transfer für Anwendungsbereiche vorbreitet und der Lernerfolg über Evaluationsmaßnahmen eingeschätzt" (Faulstich & Zeuner, 2010, S. 17).

Die Angebotsdurchführung wird mit einer Evaluation und Verbesserung des Angebots abgeschlossen (vgl. Schlutz, 2006).

### *3.4.5 Beratung und Diagnostik*

Als weitere wichtige Handlungssituation der Alphabetisierung und Grundbildung gilt die Beratung und Diagnostik von Interessierten, Teilnehmenden und Lernenden. Analphabetinnen und Analphabeten zu beraten, geht laut Ludwig (2012) weit über eine Beratung zur Aneignung der Schriftsprache hinaus. Dies liege daran, dass Beratungsprozesse in verschiedenen Settings (z.B. umfassende Weiterbildungsberatung vor Beginn von Lernprozessen)

als Einstufungsberatung für konkrete Maßnahmen oder als Lernberatung während einer Veranstaltung stattfinden können. Daher handelt es sich hierbei ebenfalls um eine Querschnittsaufgabe in der Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. Faulstich & Zeuner, 2010).

Lernberatung, (Förder-)Diagnostik und Formen sozialpädagogischer Begleitung finden ergänzend zum Unterricht statt und werden als Merkmale guter Lehr-Lern-Gestaltung verstanden. Dabei geht es um individuelle Lernprozesse, die unterstützt und gefördert werden sollen und nicht um vorgegebene Lernanforderungen (vgl. Klein, 2016).

Die Diagnostik und Lernberatung lassen sich sehr gut ergänzen, da Diagnostik den Beratungsprozess systematisch unterstützen kann und so Lernfortschritte sichtbar macht. Eingesetzt wird die Diagnostik dann, „wenn mit ihrer Unterstützung sprachsystematische Schwierigkeiten identifiziert, subjektiver Sinn und individuelle Ziele offen gelegt werden können, Vertrauen in der Gruppe herrscht und die Erfolgschancen realistisch sind“ (Ludwig, 2012, S. 14).

### *3.4.6 Professionalisierung*

Radke und Koller (2020) weisen mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand für die Alphabetisierung und Grundbildung darauf hin, dass es notwendig ist, sich wissenschaftlich intensiver mit Fragen nach spezifischen pädagogischen Kompetenzanforderungen an Lehrende und deren Professionalisierung sowie Professionalitätsentwicklung auseinanderzusetzen (Radke & Koller, 2020, S. 125).

Es existieren bereits einige Professionalisierungskonzepte und Schulungen in der Alphabetisierung und Grundbildung, z.B. aus dem Projekt „CurVe II“ (Tröster & Bowien-Jansen, 2019) oder dem Projekt „ProGrundbildung“ (Jütten & Mania, 2011). Gefördert wurde die Professionalisierung von Lehrenden durch den Themenbereich „Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Professionalisierung der Lehrenden in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen“ im Rahmen des Förderschwerpunkts „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“ von 2008 bis 2012 (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2006).

Professionalisierung erfolgt nach Gieseke (2018) dort,

> „wo die Aufgaben mit dem Wohl der menschlichen Entwicklung und ihren demokratischen Rechten zu tun haben. Sie meint auf den Menschen bezogene Tätigkeiten auf einem hohem wissenschaftlichen Niveau mit der Notwendigkeit von relativ größer Entscheidungsunabhängigkeit der dort Tätigen, bedingt durch die Spezifik der Situationen und Fälle, bezogen auf menschliches Handeln, menschliche Befindlichkeiten und spezifische Reaktionen“ (Gieseke, 2018, S. 1052).

Somit wird Professionalisierung als eine Verbesserung des pädagogischen Handelns des Personals verstanden, wobei Wissen und Können, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen der pädagogisch Tätigen im Fokus liegen (vgl. Gieseke, 2015; Scheidig, 2016).

Professionalisierung kann auf verschiedene Bereiche fokussiert sein, bspw. auf den gesamten Bereich Alphabetisierung und Grundbildung, auf den Bereich Planung und Durchführung von Angeboten oder auf den Bereich Beratung.

## 3.5 Bestehende Konzepte in der Alphabetisierung und Grundbildung

Laut Duden gibt es drei verschiedene Bedeutungen für den Begriff „Konzept“:

1. „skizzenhafter, stichwortartiger Entwurf, Rohfassung eines Textes, einer Rede o. Ä“.,
2. „klar umrissener Plan, Programm für ein Vorhaben“ und
3. „Idee, Ideal; aus der Wahrnehmung abstrahierte Vorstellung“.

In der erwachsenenpädagogischen Literatur werden auch Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität als Konzepte verstanden (vgl. Tröster & Schrader, 2016). Des Weiteren treten Konzepte in der Didaktik der Alphabetisierung auf, bspw. in Form von strukturierten Lehrwerken und Curricula (vgl. Löffler & Weis, 2016).

In dieser Arbeit wird „Konzept“ als ein klar umrissener Plan verstanden, durch den ein konkretes Vorhaben durchgeführt werden soll. Somit schließt er an das didaktische Verständnis von Konzepten der Alphabetisierung und Grundbildung an. Des Weiteren wird hier zwischen Handlungs- und Professionalisierungskonzept unterschieden. Dabei unterscheiden sich die Verständnisse in der Weise, dass es sich bei einem Professionalisierungskonzept um ein Lehrwerk zur Professionalisierung von Beteiligten in der Alphabetisierung und Grundbildung handelt und bei Handlungskonzepten auch alle anderen Handlungsebenen vertreten sein können.

Im Zuge der zunehmenden Ausdifferenzierung der Erwachsenenbildung in verschiedene Teilfelder mit spezifischen Rahmenbedingungen und Anforderungen, hat sich in den letzten Jahren auch die Alphabetisierung und Grundbildung als ein eigenständiges Praxis- und Forschungsfeld mit innovativen Konzepten und Theorien entwickelt (vgl. Nuissl & Przybylska, 2016). Laut Löffler und Weis (2016) „wird in der Alphabetisierung wegen der Notwendigkeit zur Individualisierung seit Jahrzehnten mit Eigenmaterialien bzw. einer Kombination aus unterschiedlichen Materialien gearbeitet[, doch] [...] [f]ür weniger erfahrene Kursleiter/innen sind strukturierte Lehrwerke oder zumindest Curricula für die Alphabetisierungspraxis durchaus wünschenswert“ (ebd., S. 370).

Aktuelle Grundbildungskonzepte berücksichtigen die komplexen und vielfältigen Anforderungen zur gesellschaftlichen Partizipation und differenzieren nach Inhaltsbereichen. Neben Lesen, Schreiben und Rechnen werden weitere Bestandteile und Kompetenzbereiche (Informations- und Kommunikationstechnologie, Gesundheit, Ernährung, Finanzen, Politik, Fremdsprachen) bestimmt und konzeptioniert (vgl. Egloff, 2014; Mania & Tröster, 2015, 11f.). Somit ist davon auszugehen, dass für die unterschiedlichen Bereiche verschiedene Konzepte existieren.

Wie in Kapitel 3 dargestellt, lassen sich im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung Entwicklungen in verschiedene Richtungen erkennen: Entwicklungen in den Begrifflichkeiten, Entwicklungen durch bildungspolitische Förderungen sowie Entwicklungen in verschiedenen Inhaltsbereichen. Durch diese haben in den letzten Jahren immer mehr Projekte Förderungen erhalten, um den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung voranzubringen und weiterzuentwickeln. Somit sind auch viele Produkte aus den über 100 abgeschlossenen und noch laufenden Projekten entstanden.

https://doi.org/10.58000/SZ56-9E22

In dieser Arbeit werden die Produkte, die seit Beginn der Nationalen Strategie (ab 2007) entstanden und in der „Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung“ (PAG) versammelt sind, untersucht (vgl. AlphaDekade, 2019b). Zum einen soll herausgefunden werden, welche Produkte sich in der PAG befinden und in welchen Inhaltsbereichen sowie Handlungssituationen diese verortet sind. Zum anderen soll der Fokus auf die Produktart „Konzepte“ gerichtet werden, um die darin enthaltenen Akteure und Akteurkonstellationen untersuchen zu können. Ebenso soll herausgefunden werden, ob sich bestimmte Akteure und Akteurkonstellationen in bestimmten Inhaltsbereichen und Handlungssituationen finden lassen und welchen Ebenen des Mehrebenensystems diese zuzuordnen sind.

Wie bereits in Kapitel 2 erläutert, wird dazu der Ansatz der Educational Governance und der akteurzentrierte Institutionalismus genutzt. Auf diese Weise ist es möglich, die Akteure und Akteurkonstellationen innerhalb eines Mehrebenensystems in bestimmten Handlungssituationen herauszuarbeiten. Als Ergebnis sollen Aussagen darüber getroffen werden, wer in der Alphabetisierung und Grundbildung bei der Umsetzung von Konzepten zusammenarbeitet und inwiefern diese Zusammenarbeit ebenenübergreifend stattfindet.

https://doi.org/10.58000/SZ56-9E22

# 4 Dokumentenanalyse der Produktdatenbank

In diesem Kapitel wird zuerst die Forschungsfrage entwickelt (4.1) und darauffolgend das methodische Vorgehen vor und während der Analyse dargestellt (4.2). Im Anschluss werden das Erhebungs- und Auswertungsverfahren der Dokumenten- und Inhaltsanalyse erläutert (4.3).

## 4.1 Entwicklung der Forschungsfrage

Diese Arbeit entstand im Rahmen einer Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im Projekt EIBE. Bereits zu Beginn stand fest, diese Tätigkeit mit einer Masterarbeit zu verbinden.

Im Rahmen der abteilungsübergreifenden Zusammenarbeit im DIE wurde dem Projekt EIBE, das in der Abteilung Organisation und Programmplanung angesiedelt war, eine Vorversion der PAG (Stand: Januar 2022), die im Rahmen des gleichnamigen Projekts der Abteilung Forschungsinfrastrukturen entstand, in Form einer Excel-Tabelle zur Verfügung gestellt. Mithilfe der dort versammelten Produkte aus dem Bereich Alphabetisierung und Grundbildung sollte ein integratives Beratungs- und Qualifizierungskonzept entwickelt, erprobt und auf Wirksamkeit geprüft werden (vgl. Mania et al., 2021).

Das Projekt PAG hat sich zur Aufgabe gemacht, die „seit 2007 entstandenen und qualitativ vertretbaren Lehrmaterialien aus Deutschland und bis zu 80 Prozent der Materialien aus dem deutschsprachigen Ausland aufzunehmen“ (ebd.). Grund dafür sind eine Vielzahl an Produkten der Alphabetisierung und Grundbildung mit unterschiedlichen Themen, die bisher nicht an einem gemeinsamen Ort gesammelt, „sinnvoll klassifiziert und nach qualitativen Kriterien bewertet“ werden (AlphaDekade, 2019b).

Mit einer solchen Datenbank können Praktikerinnen und Praktiker wie Lehrpersonal, Planende in Bildungseinrichtungen, Mitarbeitende in Verbänden, Projektmitarbeitende und Bildungspersonal in Unternehmen elektronische Medien zur Planung, Vorbereitung und Durchführung von Angeboten im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, gefiltert nach verschiedenen Kriterien, finden (https://alpha-material.de).

Die Datenbank wurde in verschiedenen Schritten entwickelt und dann in eine digitale Infrastruktur transformiert (vgl. AlphaDekade, 2019b). Sie ist im zweiten Halbjahr 2022 gestartet.

Insgesamt umfasst die für diese Arbeit verwendete Vorversion in Form einer Tabelle 994 Produkte aus 85 aufgeführten Projekten. Eine Kategorie „Sonstiges“ umfasst Produkte, die außerhalb von Projekten entstanden sind, bspw. von anderen Institutionen wie dem Grund-Bildungs-Zentrum Berlin oder dem Bundeszentrum für Ernährung (BZfE). Die PAG-Tabelle beinhaltete insgesamt 13 Kategorien wie Titel _ID, Titel, Projekt, Förderung, Beschreibung, Verantwortliche/r_ Verfasser/_in, ist_Teil_von, Lizenz, Hauptkategorie, Link, Datei_Download sowie Ausgabe_Ort_Jahr.

Bei der Arbeit mit der PAG-Tabelle interessierten die Akteure und Akteurkonstellationen bei den einzelnen Produkten. Da eine Auswertung aller 994 Produkte im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich war, wurde die Untersuchung auf die Konzepte als Produktart fokussiert. Ebenso sollten aufgrund der Entwicklungen des Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereichs die Inhaltsbereiche sowie Handlungssituationen bei der Analyse berücksichtigt werden.

## 4.2 Methodisches Vorgehen

Da die vorhandenen Kategorien der Vorversion der PAG für den vorhandenen Forschungszweck nicht umfangreich genug waren, wurden sie in mehreren Schritten überarbeitet oder neue Kategorien entwickelt. Dieses Vorgehen wird im Folgenden genauer erläutert.

### *4.2.1 Analyse der Produktart, Inhaltsbereiche und Handlungsfelder*

Für die Untersuchung war es relevant, die Konzepte aus den 994 Produkten herausfiltern zu können, um sie genauer analysieren zu können. In einem ersten Schritt der Datenaufbereitung sollten allen 994 Produkten eine Produktart, ein Inhaltsbereich sowie eine Handlungsebene zugewiesen werden. Dies sollte anhand des Titels und der Beschreibung des jeweiligen Produktes aus der PAG geschehen.

Für die Analyse wurde ein Kategoriensystem (siehe Anhang) erarbeitet, bei dem deduktiv verschiedene Produktarten wie Lehr-Lernmaterialien, wissenschaftliche Publikation und Diagnostikinstrument, Inhaltsbereiche (vgl. Tröster & Mania, 2018) und Handlungssituationen (vgl. Johannsen et al., 2022; Tippelt & Hippel, 2018) aufgenommen wurden. Bei der Analyse sollten ergänzende Kategorien induktiv hinzugefügt werden, sodass sich das Kategoriensystem sinnvoll erweitert. Nachdem das erste Kategoriensystem ausgearbeitet war, wurde ein Pre-Test anhand von 40 Produkten vorgenommen und daraufhin das Kategoriensystem noch einmal überarbeitet.

### *4.2.2 Analyse der Konzepte in der Produktdatenbank*

Da nun die Konzepte aus der gesamten PAG herausgefiltert werden konnten, wurden in einem zweiten Schritt nur noch diese für die weitere Analyse genutzt.

Zu Beginn waren es insgesamt 216 Konzepte, die aus den 944 Produkten extrahiert wurden. Mit diesen 216 Konzepten konnte nun eine detaillierte Dokumentenanalyse durchgeführt werden, die nicht nur Titel und Beschreibung als Basis nimmt, sondern das Produkt in seiner Gesamtheit untersucht. Damit wurden auch die Kategorien Inhaltsbereich und Handlungssituation noch einmal mit den Inhalten der Konzepte überarbeitet und detaillierter systematisiert.

Oft kam es vor, dass vorhandene Links in der PAG-Vorversion nicht mehr aktuell waren oder keine vorhanden war. Somit wurden diese Produkte erneut recherchiert und der Link dazu in die Tabelle aufgenommen.

Wenn die Produkte nicht mehr vorhanden waren, wurden ergänzend mithilfe der explizierenden Inhaltsanalyse die Projektwebseiten sowie andere Veröffentlichungen der Projekte zur Analyse genutzt. Da einige Projekte schon vor längerer Zeit abgeschlossen wurden und keine Webseiten mehr existierten, waren einige Inhalte nicht mehr zugänglich. In diesem Fall konnte keine detaillierte Recherche durchgeführt werden, und es wurden lediglich die Daten aus der Tabelle zur Analyse genutzt. Insgesamt waren zum Zeitpunkt der Analyse 51 Produkte nicht mehr zugänglich.

Ebenso kam es vor, dass sich bei genauerer Betrachtung der Konzepte unabhängig von Titel und Beschreibung herauskristallisierte, dass es sich nicht um ein Konzept, sondern bspw. um eine Broschüre handelte. In diesem Fall wurden die Daten angepasst. Am Ende der Analyse waren es somit noch 189 Konzepte.

Der erste Durchgang der detaillierten Dokumentenanalyse zeigte, dass die Anzahl der gefundenen Handlungskonzepte relativ groß war und es sinnvoll wäre, sie weiter zu differenzieren. Somit wurden die Konzepte weiterführend in Professionalisierungs- und Handlungskonzepte unterschieden.

Um die verschiedenen Arten der Konzepte wie Curricula und Leitfäden differenzieren zu können, wurden diese durch Nennung im Konzept ausgewiesen, also induktiv dem Kategoriensystem hinzugefügt.

### *4.2.3 Analyse der Akteure und Akteurkonstellationen in den Konzepten*

Bei der Analyse der Akteure und Akteurkonstellationen gab es zwei verschiedene Herangehensweisen. Diese werden im Folgenden genauer erläutert.

#### 4.2.3.1 Erste Analyse der Akteure und Akteurkonstellationen

Da es bei der Analyse der Konzepte hauptsächlich um Akteure und Akteurkonstellationen geht, mussten Kategorien entwickelt werden, die Akteure erkennen lassen, an die sich das jeweilige Konzept richtet bzw. mit wem diese Akteure zusammenarbeiten sollen. Somit wurden drei Ebenen gebildet: die primäre, sekundäre und tertiäre Ebene. Die primäre Ebene erfasst die Akteure, an die sich das Konzept richtet, die sekundäre Ebene die Akteure, die zusätzlich zur Umsetzung benötigt werden, und die tertiäre Ebene die Akteure, die am Ende von dem Konzept profitieren.

Bspw. gibt es Konzepte zur Fortbildung von Lehrenden der Alphabetisierung und Grundbildung oder Konzepte zur Durchführung einer Veranstaltung. Diese umfassen unterschiedliche Akteure, sodass das erstgenannte Beispiel alle drei Ebenen (in der Professionalisierung Tätige, Lehrende und Lernende) und das zweitgenannte Beispiel nur zwei Ebenen (Lehrende und Lernende) benötigt. Wenn nur zwei Ebenen betroffen waren, wurde die tertiäre Ebene mit einer 999 versehen, damit deutlich wurde, dass diese Ebene nicht vorhanden ist.

Um feststellen zu können, ob die Akteure in den Konzepten explizit angegeben wurden, wurde pro Ebene eine Kategorie „Akteur angegeben“ hinzugefügt. Somit konnte dies mit „ja, direkt angegeben“ oder „nein, aber erschlossen“ vermerkt werden.

#### 4.2.3.2 Überarbeitete Analyse der Akteure und Akteurkonstellationen

Nach der ersten Analyse der Akteure wurde deutlich, dass diese nicht umfassend geeignet war, um die Akteurkonstellationen herauszuarbeiten. Des Weiteren zeigte sich das Problem, dass nicht berücksichtigt wurde, ob es sich bei mehreren genannten Akteuren auf einer Ebene um eine Mehrfachnennung oder um eine direkt angegebene Akteurkonstellation von Seiten des Konzepts handelte.

Somit wurde zum einen die Analyse der Akteure unter Berücksichtigung neuer Kategorien wiederholt. Hierbei wurde zum einen die Art der Akteure hinzugefügt, bei der zwischen individuellen, kollektiven und politischen Akteuren sowie Mehrfachnennungen und Akteurkonstellationen unterschieden wurde. Eine Akteurkonstellation wurde dann kodiert, wenn in dem Konzept direkt angegeben war, dass diese Akteure zusammenarbeiten sollen.

Zum anderen wurde die tertiäre Ebene aus der Analyse herausgenommen, da die Lernenden nicht zu der Konstellation zählen, die von dem Konzept angesprochen wird. Sie profitieren lediglich davon und sind nicht an der Umsetzung beteiligt. Aus diesem Grund wurde die neue Kategorie Endzielgruppe hinzugefügt, um feststellen zu können, welche Art von Lernenden von den Konzepten profitieren.

Zur Auswertung der Daten wurde die Analysesoftware SPSS verwendet. Bei der Auswertung stellte sich heraus, dass es viele verschiedene Begriffe für ein und dieselbe Funktion gab. Bspw. sind sowohl Lehrende, Lehrkräfte oder Kursleitende in der Lehre tätig. Somit wurden bei den individuellen und kollektiven Akteuren verschiedene Oberbegriffe gebildet, um am Ende eine übersichtlichere Darstellung der Ergebnisse zu ermöglichen. Bei dem genannten Beispiel wurde für Lehrende, Lehrkräfte und Kursleitende der Oberbegriff „Lehrende“ eingeführt.

### *4.2.4 Analyse der Handlungskoordination einer Akteurkonstellation*

Schließlich sollte anhand einer ausgewählten Akteurkonstellation überprüft werden, welche Art und Funktionalität diese Konstellation umfasst, bzw. welcher Akteur für welche Aufgaben zuständig ist und mit welchem Ziel. Auf diese Weise sollte ein kurzer Einblick in die Handlungskoordination von Akteurkonstellationen gegeben werden. Dazu wurde eine Konstellation herausgesucht, die auch in den Konzepten genau beschrieben wurde.

## 4.3 Erhebung und Auswertung der Produktdatenbank

Zur Analyse der Produkte aus der PAG wurden die Dokumentenanalyse und die Inhaltsanalyse verwendet. Diese beiden werden im Folgenden genauer erläutert.

### *4.3.1 Dokumentenanalyse als Erhebungsmethode*

Im folgenden Unterkapitel wird die Dokumentenanalyse als Erhebungsmethode erläutert.

#### 4.3.1.1 Definition von Dokumenten

Unter „Dokumenten“ können Texte bzw. Schriftstücke wie Briefe, Akten, Berichte oder Tagebücher (vgl. Ballstaedt, 1982), Fotos, Audios, Videos, Karikaturen, Schaubilder, Kunst-

werke, Kompositionen, Gebrauchsgegenstände oder Architekturen (vgl. Mayring, 2016) und vieles mehr verstanden werden (Wolff, 2009, S. 503; Prior, 2009, S. 2; Lueger, 2010, S. 92).

Aufgrund dieses „Artenreichtums" (Hoffmann, 2018, S. 9) ist es schwierig, eine einheitliche Definition für „Dokumente" zu finden. Hoffmann (2008) macht in ihrem Buch auf diese Vielfalt aufmerksam und entwickelte aus verschiedenen Definitionen eine eigene Arbeitsdefinition:

> „Dokumente können als unabhängig von der jeweils eigenen Forschung bereits vorfindliche Objektivationen menschlicher Praxis verstanden werden, deren wissenschaftliche Stellung auf ihrer regelgeleiteten Erfassbarkeit wie Bearbeitbarkeit als Bedeutungsträger beruht, wobei sie in wechselseitiger Verbindung zwischen ihrer historisch-kulturellen Situiertheit und ihrer prozesshaften Eigendynamik sowie dem spezifischen Forschungsinteresse systematisch interpretiert werden" (Hoffmann, 2018, S. 118).

In dieser Arbeit liegt der Fokus auf Texten als Dokument.

#### 4.3.1.2 Nutzung der Dokumente zur Analyse

Grundsätzlich werden bei der Dokumentenanalyse bereits vorhandene Dokumente verschiedenster Art untersucht, z. B. ein Interviewtranskript; sie müssen somit nicht mehr durch Forschende produziert werden (vgl. Döring & Bortz, 2016).

Dies hat nach Schmidt (2017) zwei Vorteile: Zum einen gibt es keine direkte Interaktion zwischen den Forschenden und dem Feld, sodass es nicht zur Beeinflussung des Gegenstands kommen kann, „nur bei der Auswahl der Dokumente, nicht aber bei der Erhebung spielt die Subjektivität des Forschers [eine Rolle]" (Mayring, 2016, S. 57).

Zum anderen ist die Methode zugänglicher als befragende oder teilnehmende Methoden (vgl. Schmidt, 2017). Die Dokumentenanalyse ist „[ü]berall dort [einsetzbar], wo kein direkter Zugang durch Beobachten, Befragen, Messen möglich ist [...]" (Mayring, 2016, S. 49).

#### 4.3.1.3 Klassifikation von Dokumentenanalysen

Für die Analyse von Schriftstücken führt Ballstaedt (1982) „[m]ögliche Klassifikationsdimensionen [ein] z.B. nach institutioneller oder privater Herkunft, nach Motiven der Entstehung oder nach Zweck der Texte, nach Grad der Öffentlichkeit, nach Vollständigkeit, nach Grad der Authentizität usw." (ebd., S. 166).

Döring und Bortz (2016) klassifizieren nach Produktions- und Nutzungskontext sowie der Zugänglichkeit der Dokumente. In Bezug auf die erste Klassifizierung können die Dokumente persönlich (wie Tagebücher, Einkaufszettel, Briefe) oder offiziell von verschiedenen Organisationen sein. Bei der zweiten Klassifizierung können die Dokumente öffentlich und somit leichter zugänglich oder nicht-öffentlich sein (vgl. ebd.).

Bei den Konzepten, die analysiert werden sollen, handelt es sich um offizielle Dokumente verschiedener Projekte, die teilweise öffentlich und teilweise nicht-öffentlich sind.

#### 4.3.1.4 Formen und Ansätze der Dokumentenanalyse

Hoffmann (2018) entwickelte fünf verschiedene Ansätze, welche den Artenreichtum von Dokumentenanalysen mit ihren Zielen, methodischen Zugängen und spezifischen Bezeichnungen klassifizieren sollen.

Für die Analyse von Konzepten der Alphabetisierung und Grundbildung ist der erste Fokus relevant, welcher die Analyse von Dokumenten zur Erfassung von verschiedenartigen Sachordnungen, Mustern oder Zusammenhängen (z. B. Programmanalysen, inhaltsanalytisches Arbeiten) umfasst. Denn in dieser Arbeit sollen die Dokumente (Konzepte) inhaltsanalytisch untersucht werden (vgl. ebd.).

Insgesamt gibt es nach Ballstaedt (1982) vier Grundformen der Dokumentenanalyse: die Analyse eines einzigen Dokuments, die Analyse verschiedener Dokumente, die Analyse gleichartiger Dokumente sowie die „case survey aggregation analysis" (ebd. S. 169ff.). Diese kommen aber in der Praxis selten als Reinform vor.

In dieser Arbeit werden gleichartige Dokumente (Konzepte der Alphabetisierung und Grundbildung) analysiert.

#### 4.3.1.5 Potenziale der Dokumentenanalyse

Die Anwendung der Dokumentenanalyse birgt viele Potentiale: die Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten, den Variantenreichtum, spezifische Reichweiten bzw. Zugangsmöglichkeiten, das Entfallen von Primärerhebungen und somit auch von Fehlerquellen, es kann unabhängig von Zeit und Raum gearbeitet werden (wenn die Dokumente einmal vorliegen), die Verfügbarkeit, zahlreiche Anwendungsoptionen sowie ein umfangreicher Fundus an Dokumenten, die durch die neuen Medien bereitgestellt werden (vgl. Hoffmann, 2018).

Bei all diesen Vorteilen darf allerdings der „Eigensinn" (ebd., S. 166) der Dokumente sowie die Spezifik der Formen von Dokumentenanalysen nicht aus dem Blick geraten (vgl. ebd.).

### *4.3.2 Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode*

In diesem Kapitel wird die Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode dargestellt.

#### 4.3.2.1 Nutzung der Inhaltsanalyse

In Kombination zur Dokumentenanalyse wurde als Analysemethode die Inhaltsanalyse gewählt, da sie „streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert" (Mayring, 2016, S. 114). Die Inhaltsanalyse hat zum Ziel, die fixierte Kommunikation zu analysieren, dabei systematisch, regel- und theoriegeleitet vorzugehen sowie Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen zu können (vgl. ebd.). Hauptsächlich wird die Inhaltsanalyse auf dem Gebiet von Schriftstücken bzw. Textdokumenten angewandt (vgl. Hoffmann, 2018).

#### 4.3.2.2 Kategoriensystem

„Das Kategoriensystem stellt das zentrale Instrument der [Inhaltsa]nalyse dar" (Mayring, 2015, S. 51), welches bestimmte Aspekte aus dem Material herausfiltert. Es umfasst die Definitionen der Kategorien, Ankerbeispiele und Kodierregeln, um im Nachhinein nachvollziehen zu können, welche Kategorie unter welchen Bedingungen gebildet wurde. Im Zuge der Analyse können auch weitere Ankerbeispiele aufgenommen oder Kategorien verändert bzw. neu hinzugefügt werden (vgl. Mayring, 2015, 2016).

#### 4.3.2.3 Grundformen der Inhaltsanalyse

Der strenge Vorgang, anhand von Kategorien zu analysieren, unterscheidet sich von der interpretativen, hermeneutischen Bearbeitung von Textmaterial.

Es gibt drei verschiedene Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse, die sich besonders für eine theoriegeleitete Textanalyse eignen: die Zusammenfassung, die Strukturierung und die Exploration. Bei der Zusammenfassung ist es das Ziel, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und so ein Abbild des Grundmaterials vorhanden bleibt. Hingegen stellen bei der Strukturierung – auch „Deduktion" genannt – theoretische Konzepte den Ausgangspunkt dar. Anhand derer werden mögliche Kategorien gebildet, welche dann erst an das zu analysierende Material herangetragen werden. Bei der Explikation geht es darum, bei nicht verständlichen Textteilen zusätzliche Informationen zu nutzen, um diese erläutern bzw. erklären zu können. Auch Mischformen dieser Analysearten sind denkbar (vgl. Mayring, 2015).

Bei dieser Arbeit wurde die Technik der Strukturierung gewählt, da durch sie das Material mit vorher festgelegten, aus der Theorie abgeleiteten Kriterien bearbeitet wird. Wie eben erwähnt, ist hier ein Kategoriensystem grundlegend, welches Kategorien so genau definiert, dass das Textmaterial diesen zugeordnet werden kann (vgl. Mayring, 2016).

Ergänzend zur Strukturierung wurde ebenso die Explikation angewandt, bspw., wenn Produkte nicht mehr auffindbar oder vorhanden waren. Somit wurden Webseiten und/oder andere Publikationen der Projekte genutzt, um an die fehlenden Informationen zu gelangen.

Die Auswertung der Daten erfolgte allerdings quantitativ, da die qualitativen Daten quantifiziert, also in Messwerte überführt wurden.

https://doi.org/10.58000/SZ56-9E22

# 5 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Befunde der Dokumentenanalyse entlang der drei Forschungsfragen gegliedert. Diese werden im Folgenden dargestellt und erläutert.

Zuerst wird dargestellt, welche Produkte sich in der PAG befinden (5.1). Darauffolgend werden die Konzepte fokussiert, die aus der Vielzahl an Produkten herausgearbeitet werden konnten (5.2). Im dritten und letzten Schritt werden die Akteure und Akteurkonstellationen in den Konzepten herausgearbeitet (5.3).

Diese drei Schritte werden mit Blick auf die Inhaltsbereiche und Handlungssituationen in der Alphabetisierung und Grundbildung betrachtet und diskutiert.

## 5.1 Produkte in der Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung

Der erste Teil der Ergebnisdarstellung bezieht sich auf alle Produkte, die in der PAG gesammelt wurden. Diese wurden anhand ihrer Produktart, ihrem Inhaltsbereich sowie deren Handlungsebene untersucht.

### *5.1.1 Art der Produkte*

Insgesamt sind in der Datenbank 994 Produkte zu finden. Bei einer ersten Sichtung ließen sich diese Produkte 35 verschiedenen Produktarten (Kategorien) zuordnen. Diese Produktarten wurden noch einmal gebündelt und in sieben Oberkategorien zusammengefasst (siehe Abbildung 4): Lehr-Lern-Materialien, Handlungskonzepte, Professionalisierungskonzepte, Diagnostikinstrumente, Produkte zur Projekt- bzw. Themenvorstellung und Sonstiges.

Unter der Kategorie Lehr-Lern-Materialien befinden sich zwölf Subkategorien, z. B. Lehr-Lern-Materialien (Video), Lehr-Lern-Materialien (Lernplattform), Lehr-Lern-Materialien (Lernspiel) oder Lehr-Lern-Materialien (schriftlich). In der Summe konnten 365 Lehr-Lern-Materialien in der Datenbank ermittelt werden, wovon 226 schriftlicher Art sind.

Die Kategorien Handlungskonzepte sowie Professionalisierungskonzepte blieben als eigenständige Kategorien bestehen. Es befanden sich 144 Handlungskonzepte und 45 Professionalisierungskonzepte in der PAG.

Unter die Kategorie Diagnostikinstrumente wurden die Subkategorien Diagnostikinstrument (standardisiertes Instrument) sowie Portfolio/Lerntagebuch gefasst. Hier fanden sich 56 Produkte in der PAG.

Unter der Kategorie Produkte zur Projekt- bzw. Themenvorstellung wurden verschiedene Produkte wie Flyer, Broschüren oder Poster zusammengefasst. Dort finden sich neun Subkategorien mit insgesamt 196 Produkten.

Die Kategorie „Sonstiges“ umfasste z. B. Produkte, die Einzelfälle waren und für die keine eigene Kategorie gebildet wurde, oder Videos zur TN-Gewinnung für Lernende und Informationen in leichter Sprache. Insgesamt lassen sich 61 Produkte der PAG der Kategorie „Sonstiges“ zuordnen.

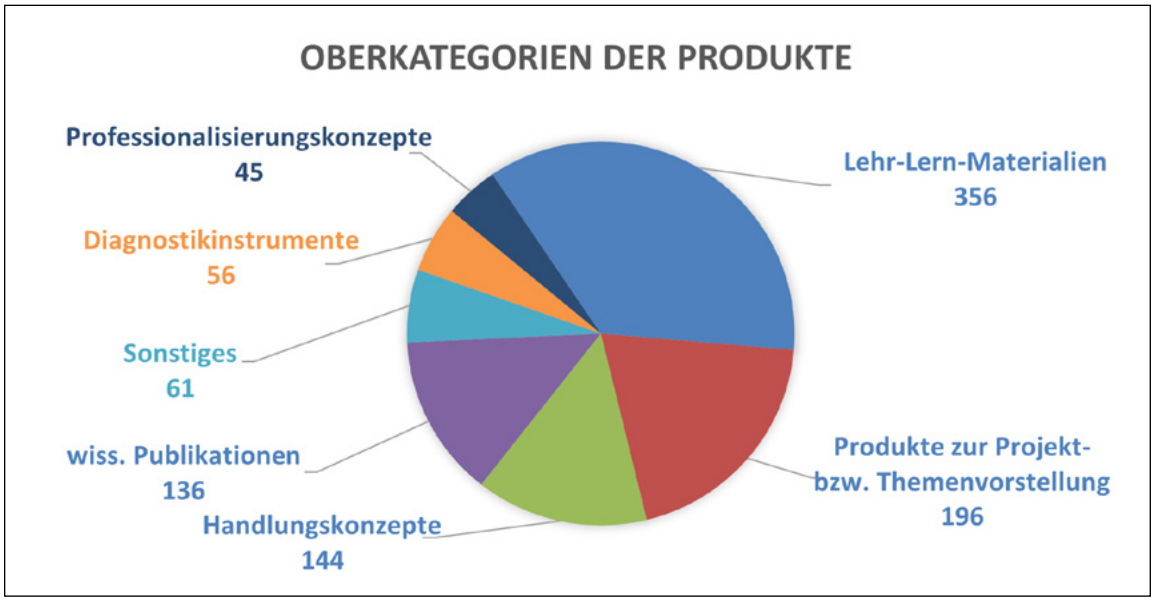


Abbildung 4: Oberkategorien mit absoluten Anteilen an den Produkten in der PAG (gesamt)

In dieser Auswertung spiegelt sich die Zielsetzung der AlphaDekade wider.

Der Schwerpunkt der entwickelten Produkte liegt auf den Lehr-Lern-Materialien, also der Angebotsdurchführung. Diese befindet sich im Mehrebenensystem auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozesse. Die Vielzahl der Lehr-Lern-Materialien lässt sich damit erklären, dass die Zielgruppe der Kursteilnehmer sehr heterogen ist und somit viele verschiedene Möglichkeiten zur Unterrichtsgestaltung vorhanden sein müssen, um auf die entsprechenden Bedarfe und Bedürfnisse eingehen zu können. Ebenso können die Lernenden unterschiedlichen Alpha-Levels zugeordnet sein, weshalb für jede dieser Levels Materialien entworfen werden müssen. Durch diese didaktisch-inhaltliche Breite an Materialien wird das Ziel der AlphaDekade erfüllt, das Lernangebot in der Alphabetisierung und Grundbildung zu erweitern.

Des Weiteren wird das Ziel der Öffentlichkeitsarbeit erfüllt, was sich anhand der zahlreichen Produkte zur Projekt- bzw. Themenvorstellung erkennen lässt. Durch diese Produkte wird die Gesellschaft über das Thema informiert sowie hierfür sensibilisiert, sodass Vorurteile abgebaut werden können. Auch die Professionalisierung und Forschung ist in den Professionalisierungskonzepten sowie wissenschaftlichen Publikationen zu erkennen.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die entwickelten Produkte der Ausrichtung der AlphaDekade folgen.

### *5.1.2 Inhaltsbereiche der Produkte*

Insgesamt gab es elf verschiedene Inhaltsbereiche bei den Produkten in der PAG. In manchen Produkten waren mehrere Inhaltsbereiche vorhanden, somit wurde deren Kombination aufgenommen.

Am häufigsten konnten die Produkte der arbeitsorientierten Grundbildung zugeordnet werden; hier fanden sich insgesamt 476 Produkte, das sind mehr als die Hälfte aller Produkte.

Mit 345 Zuordnungen kamen die Produkte, die sich auf das Lesen und Schreiben beziehen, an zweiter Stelle. Die Kombinationen von mehreren Inhaltsbereichen sind u. a. Lesen und Schreiben und DaZ (34), Lesen und Schreiben und Finanzielle Grundbildung (16) sowie Lesen und Schreiben und Rechnen (10). Am wenigsten werden die Inhaltsbereiche Food-, Family- und Health Literacy sowie ökonomische Grundbildung und Fremdsprachen angesprochen, welche alle unter zehn Zuordnungen liegen (siehe Abbildung 5).

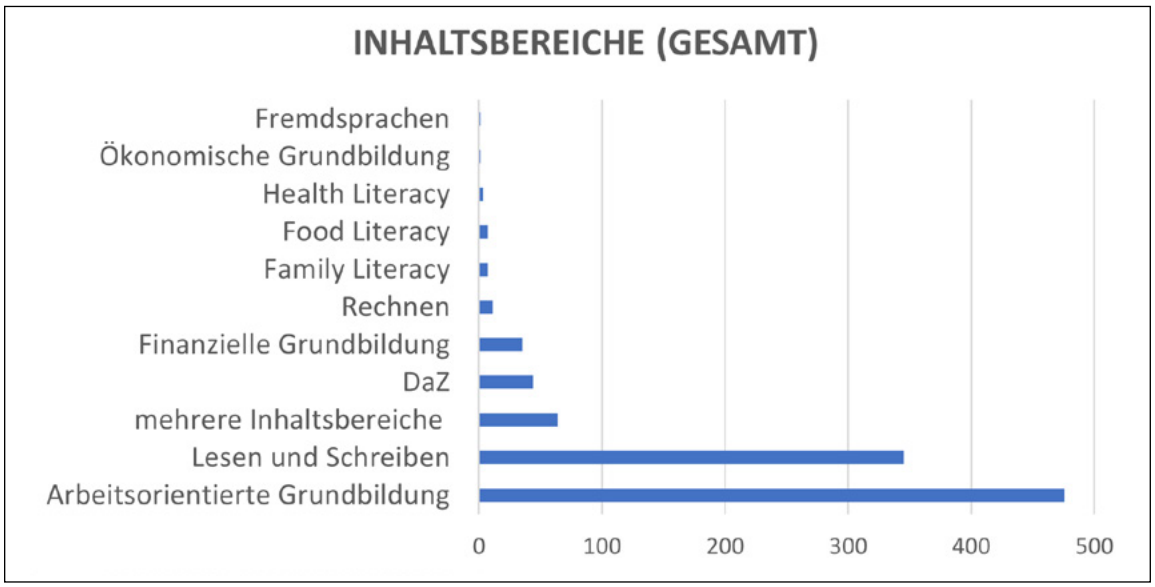


Abbildung 5: Inhaltsbereiche mit absoluten Anteilen an den Produkten in der PAG (gesamt)

Vermutlich ist die arbeitsorientierte Grundbildung (AoG) am stärksten vertreten, da für diesen Bereich ein spezifischer Förderschwerpunkt eingerichtet wurde, wie bereits in Kapitel 3.2 erläutert. Somit entstanden viele Projekte, in deren Rahmen Produkte in diesem Bereich entwickelt wurden. Durch die AoG wird das Ziel verfolgt, Menschen an ihrem Arbeitsplatz beschäftigungsfähig zu halten bzw. arbeitslose Personen wieder beschäftigungsfähig zu machen. Durch eine solide Grundbildung werden Letzteren neue Chancen auf dem Arbeitsmarkt ermöglicht. Da ca. 60 Prozent der gering Literalisierten erwerbstätig sind, ist es wichtig, ihre Fähigkeiten im Lesen und Schreiben gezielt in ihrem beruflichen bzw. betrieblichen Bereich zu fördern. Die Vielzahl der Produkte in diesem Bereich spiegelt zugleich die große Bedeutung AoG wider.

Produkte, die Lesen und Schreiben betreffen, stehen zahlenmäßig an zweiter Stelle der entwickelten Produkte. Daraus ist zu schließen, dass sich viele Projekte mit diesem Thema befassen.

Auffallend ist, dass die anderen Inhaltsbereiche wie Finanzielle Grundbildung und Family Literacy nur sehr gering vertreten sind. Dies zeigte sich auch bei der Analyse von Mania und Winkens (2020). Die Inhaltsbereiche sind zwar vertreten, doch liegt ihre Anzahl im Vergleich zur „allgemeinen" Alphabetisierung sehr weit zurück. Somit ist die Ausdifferenzierung der Inhaltsbereiche in der Bildungspraxis noch nicht sehr präsent.

https://doi.org/10.58000/SZ56-9E22

### *5.1.3 Handlungssituationen der Produkte*

Auch bei der Analyse der Handlungssituationen wurden mehrere Kategorien genutzt. Diese wurden ebenfalls für eine übersichtlichere Auswertung in folgende Oberkategorien zusammengefasst: Teilnehmendengewinnung und Entwicklung neuer Ansprachestrategien, Themen bzw. Projektvorstellung, Angebotsplanung, Angebotsdurchführung, Angebotsplanung; Angebotsdurchführung, Entwicklung von Strategien und Kooperation/Netzwerke, Diagnostik und Beratung sowie Sonstiges (siehe Abbildung 6).

Unter der Oberkategorie Teilnehmendengewinnung wurden bei der Analyse der Konzepte detailliertere Formen genutzt, weshalb bei der Gesamtbetrachtung schließlich mehrere Subkategorien zu dieser Oberkategorie existieren. Bspw. wurde festgehalten, ob es dabei eher um Teilnehmendengewinnung, Sensibilisierung oder Öffentlichkeitsarbeit geht. Die detaillierten Kategorien können jeweils im Kategoriensystem nachvollzogen werden (Anhang 1).

Am häufigsten mit 447 Produkten ist die Kategorie Angebotsdurchführung zu finden, gefolgt von 235 Produkten der Kategorie Themen- bzw. Projektvorstellung und 115 Produkten der Kategorie Teilnehmendengewinnung und Entwicklung neuer Ansprachestrategien.

Die restlichen fünf Handlungssituationen kommen zwischen elf- und 73-mal in der PAG vor.

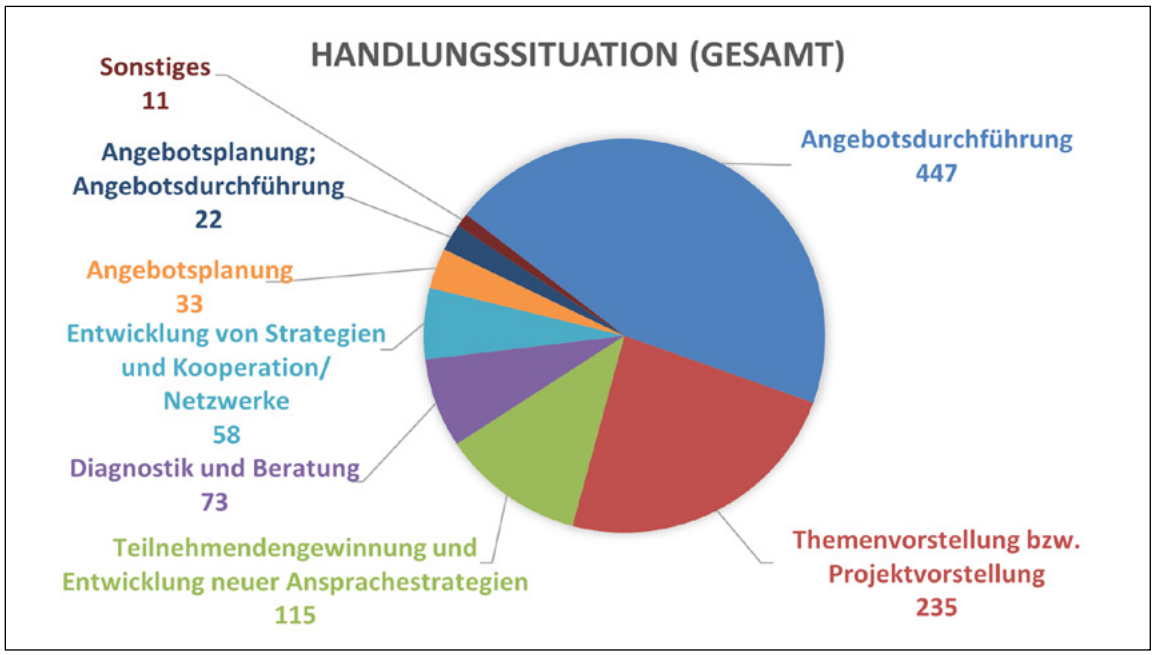


Abbildung 6: Handlungssituationen mit absoluten Anteilen an den Produkten in der PAG (gesamt)

Anhand dieser Ergebnisse wird deutlich, was bereits bei den Produktarten zu erkennen war. Die Kategorie Angebotsdurchführung spielt bei den Produkten der Alphabetisierung und Grundbildung am häufigsten eine wichtige Rolle. Hier kann eine Parallele zu der Produktart Lehr-Lern-Materialien gezogen werden. Ebenso ist die Kategorie Projekt- bzw. Themenvorstellung als Öffentlichkeitsarbeit sehr umfangreich abgebildet, was auch bei der Produktart zu erkennen war. Somit lässt sich auch hier erneut feststellen, dass die Ziele der AlphaDekade erfolgreich verfolgt werden.

https://doi.org/10.58000/SZ56-9E22

Aber auch die Kategorie Teilnehmendengewinnung und Entwicklung neuer Ansprachestrategien ist hier über 100-mal vertreten. Somit zeigt sich deren Wichtigkeit als spezifische Handlungssituation in der Alphabetisierung und Grundbildung. Teilnehmendengewinnung bei gering Literalisierten stellt eine große Herausforderung dar, und es braucht viele verschieden Zugangswege, um diese Zielgruppe zu erreichen.

Auffällig ist, dass im Verhältnis zur Kategorie Angebotsdurchführung die Kategorie Angebotsplanung sehr gering vertreten ist. Das ist irritierend, da jedes durchgeführte Angebot zuvor geplant worden ist. Dass sich nur wenige Konzepte der Programm- bzw. Angebotsplanung widmen, führt zu der Frage, ob die Planung der Angebotsdurchführung angegliedert ist und es somit keine eigenen Konzepte braucht oder ob die Konzepte für die Planung eher allgemein gehalten werden, sodass es nicht viele verschiedene gibt.

Naheliegend ist, dass die Planung in der Durchführung verankert ist. Dies lässt sich daran erkennen, dass es eine eigene Kategorie gibt, bei der die Angebotsplanung und -durchführung in verschiedenen Konzepten parallel bearbeitet werden. Entgegen den Aussagen in der Fachliteratur hat sich die Programm- bzw. Angebotsplanung in der Praxis somit noch nicht als eigener Bereich etabliert.

Durch die Konzepte Entwicklung von Strategien und Kooperation/Netzwerke wird ein weiteres Ziel der AlphaDekade abgebildet: das der Weiterentwicklung und des Ausbaus von Strukturen.

## 5.2 Konzepte der Alphabetisierung und Grundbildung

Die insgesamt 189 Konzepte setzen sich aus Handlungs- und Professionalisierungskonzepten zusammen. Erstgenannte kommen 144-mal und zweitgenannte 45-mal vor. In den folgenden Auswertungen werden nur die 144 Handlungskonzepte berücksichtigt. Grund dafür ist einerseits, dass bei den Professionalisierungskonzepten immer Dritte (z. B. Dozierende) beteiligt sind und somit nicht das Handeln der Akteure, die in der Grundbildung tätig sind, im Vordergrund steht, sondern deren Professionalisierung. Zum anderen werden durch die Professionalisierung die Akteure handlungsfähig gemacht, weshalb es sich hier um eine andere Ebene handelt. Somit stehen im Folgenden die Handlungskonzepte und deren Akteure und Akteurkonstellationen bezogen auf die Inhaltsbereiche und Handlungssituationen im Vordergrund. Zunächst werden aber die verschiedenen Arten der Handlungskonzepte dargestellt.

Mit Blick auf die 144 Handlungskonzepte lassen sich 62 verschiedene Bezeichnungen für diese finden, bspw. „Broschüre“, „Case Study“, „Check- und Fragenliste“, „Curriculum“, „didaktische Handreichung“, „didaktische Hinweise“, „Handbuch“, „Handlungsempfehlung“, „Leitfaden“ und „Wissensheft“. Bereits an diesen Beispielen ist die Vielfalt an Bezeichnungen zu erkennen, die in der Alphabetisierung und Grundbildung verwendet werden. Mit 33 Produkten lässt sich die „Handreichung“ am häufigsten finden, gefolgt vom „Portal zur Information und Sensibilisierung von Ehrenamtlichen“ mit 13, „Curriculum“ mit zehn, „Leitfaden“ mit sechs und „Case Study“ mit fünf Produkten. Alle anderen Konzepte kommen maximal dreimal vor.

Anhand der verschiedenen Nennungen ist die „Handreichung" als gängigste Form eines Konzepts zu erkennen. Vermutlich werden solche Arten von Konzepten eher entwickelt und veröffentlicht, da sie offener gestaltbar sind als solche Konzepte, die bspw. unter den starren Begriff „Curriculum" fallen. Eine „Handreichung" wird, wie der Name bereits sagt, „an die Hand gereicht", wodurch die Art und der Umfang der Nutzung den Nutzenden überlassen ist. Bei einem „Curriculum" hingegen handelt es sich um einen detaillierten Lehrplan.

Dass „Portale" am zweithäufigsten vertreten sind, zeigt, dass es immer mehr Konzepte gibt, die online zur Verfügung gestellt werden und dadurch auch die Digitalisierung in der Alphabetisierung und Grundbildung an Bedeutung gewinnt.

## 5.3 Akteure und Akteurkonstellationen in den Konzepten

In diesem Unterkapitel werden zunächst die Akteure der primären und sekundären Ebene aller Handlungskonzepte vorgestellt, damit diese in einem Folgeschritt verschiedenen Akteurkonstellationen mit Bezug auf unterschiedliche Inhaltsbereiche und Handlungssituationen zugeordnet werden können. Abschließend wird anhand eines Beispiels die Handlungskoordination einer Akteurkonstellation in einer Handlungssituation dargestellt.

### *5.3.1 Akteure in den Konzepten*

Im Folgenden werden die einzelnen Akteure der primären und sekundären Ebene in den Handlungskonzepten dargestellt. Die primäre Ebene erfasst die Akteure, an die sich das Konzept richtet, die sekundäre Ebene die Akteure, die zusätzlich zur Umsetzung benötigt werden. Diese Darstellung dient dazu, einen Überblick über alle Akteure zu geben, die an der Umsetzung von Konzepten beteiligt sind. In einem nächsten Schritt werden die Akteure in Akteurkonstellationen dargestellt.

#### 5.3.1.1 Primäre Ebene

In den Handlungskonzepten sind auf der primären Ebene 83 individuelle Akteure, 16 kollektive Akteure, 24 Mehrfachnennungen, 14 direkt angegebene Akteurkonstellationen und ein politischer Akteur genannt. Sechs Konzepten konnten keine Akteure zugeordnet werden.

Aufgrund verschiedener Nennungen von Akteuren, die aber die gleiche Personengruppe ansprechen, wurden Oberkategorien sowohl für die individuellen als auch die kollektiven Akteure gebildet.

Bei den individuellen Akteuren gibt es fünf verschiedene Oberkategorien: Lehrende, Ehrenamtliche, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Beratende und Programmplanende. Die kollektiven Akteure lassen sich in Arbeitsgemeinschaften des Sozialgesetzbuches II (ARGE), (Weiter-)Bildungseinrichtungen, Bildungsanbieter und Unternehmen gliedern.

Wie in Abbildung 7 zu erkennen ist, sind mit 57 von 83 Akteuren mehr als die Hälfte aller individuellen Akteure Lehrende, gefolgt von 18 Ehrenamtlichen, fünf Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, zwei Beratenden und einer bzw. einem Programmplanenden.

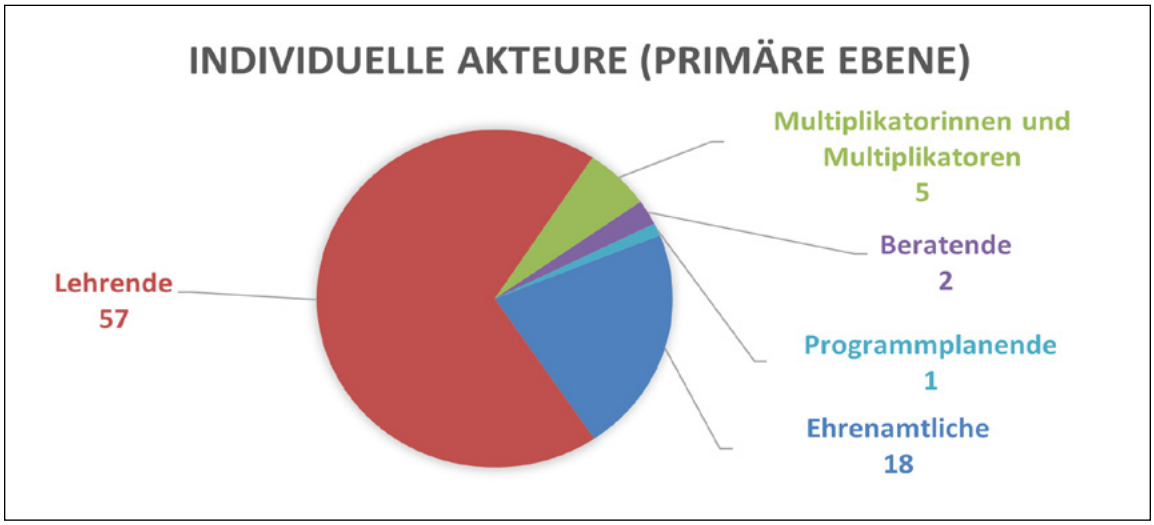


Abbildung 7: Individuelle Akteure auf der primären Ebene (Anzahl in absoluten Zahlen)

Bei den kollektiven Akteuren sind es neun (Weiter-)Bildungseinrichtungen, vier Bildungsanbieter, zwei Unternehmen und eine ARGE. Unter die Mehrfachnennungen fallen bspw. „Einrichtungen wie Bibliotheken, Volkshochschulen, Vereine, Stadtteileinrichtungen, Kammern, Bildungswerke und andere“ und unter direkt angegebene Akteurkonstellationen „Bildungsanbieter/-innen und Kommunen“.

#### 5.3.1.2 Sekundäre Ebene

Auf der sekundären Ebene befinden sich zehn individuelle und vier kollektive Akteure, sechs direkt angegebene Konstellationen und zwei Mehrfachnennungen. Wie bereits auf der primären Ebene konnten sechs Konzepten keine Akteure zugeordnet werden. Unter den individuellen Akteuren sind Lehrende (4), Ehrenamtliche (2), Führungskräfte (1), Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (2) und Personalexpertinnen und -experten (1) zu finden. Unternehmen (3) und Betriebsräte (1) zählen zu den kollektiven Akteuren.

Den restlichen 116 Konzepten konnten keine Akteure auf der sekundären Ebene zugeordnet werden. Somit handeln 116 Akteure allein, was bei der Betrachtung der Akteurkonstellationen noch einmal genauer dargestellt wird.

Anhand der Darstellung der Akteure sowohl auf der primären als auch der sekundären Ebene fällt auf, dass die meisten Akteure, die laut den Konzepten zur Umsetzung benötigt werden, individuelle Akteure sind. Da Lehrende die am häufigsten genannten Akteure sind und auf der sekundären Ebene vielen Konzepten keine Akteure zugeordnet werden konnten, ist bereits hier zu vermuten, dass Lehrende am häufigsten allein handeln.

Mit Blick auf die hohe Anzahl an Mehrfachnennungen ist zu erkennen, wie vielfältig der Einsatz der Konzepte in der Alphabetisierung und Grundbildung ist und dass sie nicht immer nur für bestimmte Akteure entwickelt werden.

Die direkt angegebenen Akteurkonstellationen weisen darauf hin, dass sich von den Entwickelnden der Konzepte bereits im Vorfeld Gedanken über mögliche Zusammenarbeiten bei

den Konzepten gemacht wurden. Somit ist von deren Seite aus die Zusammenarbeit verschiedener Akteure ein wichtiger Faktor, um die Konzepte erfolgreich umzusetzen.

#### 5.3.1.3 Endzielgruppen in den Handlungskonzepten

Die Endzielgruppen zählen zwar nicht zu der Akteurkonstellation, doch sollen diese Ergebnisse darstellen, wie breit das Spektrum dieser Endzielgruppen ist.

Insgesamt gab es 66 verschiedene Bezeichnungen für die Endzielgruppen, welche in sieben Oberkategorien zusammengefasst wurden: „funktionale Analphabetinnen und Analphabeten sowie gering Literalisierte", „Mitarbeitende oder Auszubildende in einem Arbeitsverhältnis", „Menschen mit Behinderung", „Kursteilnehmende", „Migrantinnen und Migranten", „Muttersprachlerinnen und -sprachler sowie Migrantinnen und Migranten" und „Sonstige".

Unter die Oberkategorie „funktionale Analphabetinnen und Analphabeten sowie gering Literalisierte" fallen alle Begrifflichkeiten, die auf funktionalen Analphabetismus oder Menschen mit geringem Grundbildungsniveau hinweisen, bspw. „Teilnehmende an Alphabetisierungskursen", „gering literalisierte Eltern" und „Menschen mit Grundbildungsbedarf". Zu „Mitarbeitende oder Auszubildende in einem Arbeitsverhältnis" zählen die Nennungen, die auf ein Arbeitsverhältnis oder eine Ausbildung hinweisen, bspw. „Auszubildende mit Grundbildungsbedarfen", „Aufzugsmonteure" und „gering qualifizierte Beschäftigte". Bei der Oberkategorie „Migrantinnen und Migranten" versammeln sich alle Begrifflichkeiten, die ausschließlich diese Endzielgruppe (also Geflüchtete, Zugewanderte) ansprechen. Die Kategorie „Muttersprachlerinnen und -sprachler sowie Migrantinnen und Migranten" umfasst hingegen beide Zielgruppen (also deutsche Muttersprachlerinnen und -sprachler sowie zugewanderte Migrantinnen und Migranten). Unter „Kursteilnehmende" fallen alle Nennungen, die allgemein gehalten sind, bspw. „Kursteilnehmende" oder „Teilnehmende". Der Kategorie „Sonstige" werden die Nennungen zugeordnet, die nicht zu den anderen

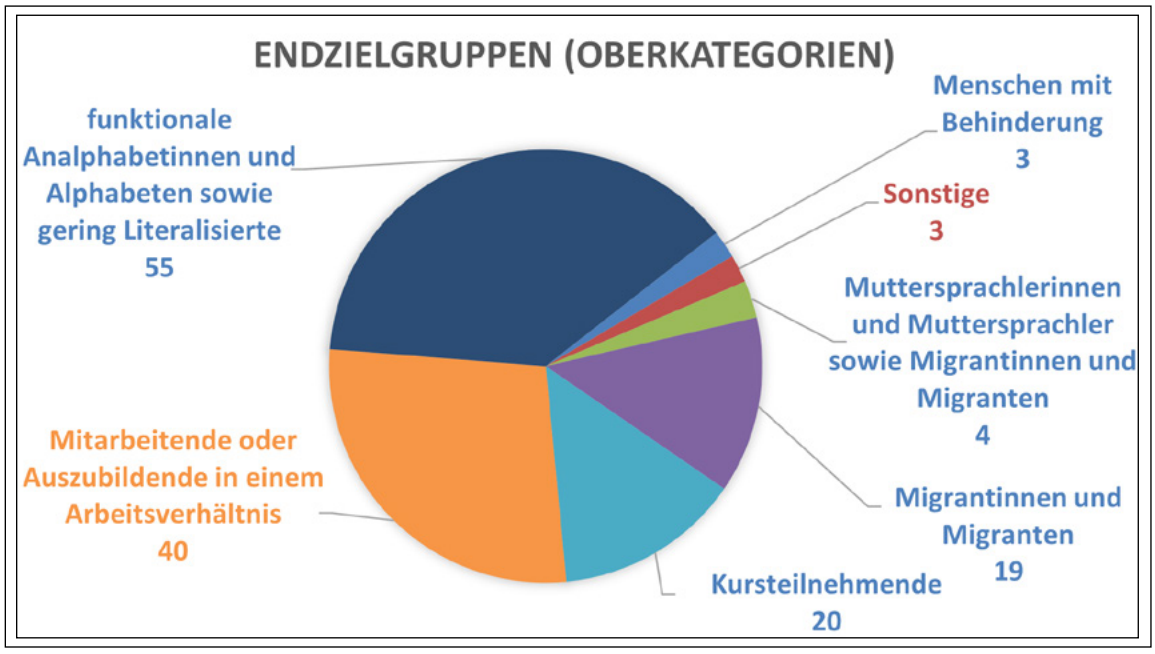


Abbildung 8: Endzielgruppen in den Handlungskonzepten (Anzahl in absoluten Zahlen)

https://doi.org/10.58000/SZ56-9E22

Oberkategorien passen (z. B. Jugendliche). Abbildung 8 zeigt die genaue Verteilung der Endzielgruppen je Oberkategorie.

Die am häufigsten genannte Endzielgruppe in 55 von 144 Konzepten sind „funktionale Analphabeten und gering Literalisierte". Dahinter folgen mit einer Nennung in 40 Konzepten die „Mitarbeitenden oder Auszubildenden in einem Arbeitsverhältnis", mit 19 Nennungen die „Migrantinnen und Migranten" und mit 20 Nennungen die „Kursteilnehmenden". Die anderen Endzielgruppen werden weniger als zehnmal genannt. Anhand dieser Ergebnisse ist zu erkennen, dass auch die Endzielgruppen der Alphabetisierung und Grundbildung sehr breit gefächert sind, um so möglichst viele Menschen anzusprechen.

### *5.3.2 Akteure und Akteurkonstellationen in den Inhaltsbereichen*

In den Handlungskonzepten gibt es sieben verschiedene Inhaltsbereiche und eine Kategorie, in der mehrere Inhaltsbereiche gebündelt werden.

Die meisten Handlungskonzepte lassen sich im Inhaltsbereich der „Arbeitsorientierten Grundbildung" finden; in 78 Konzepten wird dieser Bereich angesprochen. Darauf folgen mit einer Nennung in 34 Konzepten der Bereich „Lesen und Schreiben" und mit einer Nennung in 20 Konzepten der Bereich „Deutsch als Zweitsprache (DaZ)". Die anderen Inhaltsbereiche lassen sich nur vereinzelt finden, wie in Abbildung 9 zu sehen ist.

Im Folgenden werden die zentralen Akteure und Akteurkonstellationen für die einzelnen Inhaltsbereiche dargestellt.

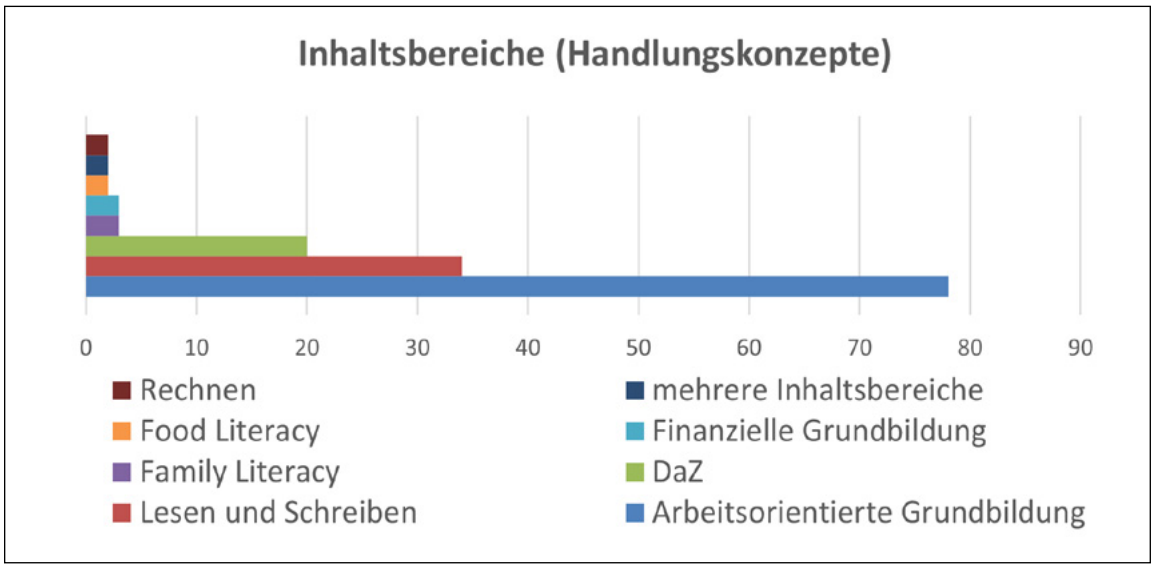


Abbildung 9: Inhaltsbereiche in den Handlungskonzepten (Anzahl in absoluten Zahlen)

#### 5.3.2.1 Arbeitsorientierte Grundbildung

Wenn die Akteure, Akteurkonstellationen und Mehrfachnennungen insgesamt betrachtet werden, ist zu erkennen, dass diese die Arbeitswelt charakterisieren, bspw. „Unternehmen", „Betriebsräte", „Führungskräfte", die Konstellationen „betriebliche Schlüsselpersonen (wie Personalverantwortliche, Personalentwickelnde, Ausbildungsleitende, Aus-

bildende, Vertrauenspersonen) sowie weitere Multiplikatorinnen und Multiplikatoren“ und „Führungskräfte und Mitarbeitende“ sowie die Mehrfachnennung „Führungskräfte und sonstige Akteure im Betrieb“. All diese Nennungen lassen sich in den anderen Inhaltsbereichen nicht wiederfinden, was darauf hinweist, dass sie zentrale Akteure und Akteurkonstellationen in der Arbeitswelt sind.

Es lassen sich 14 Akteurkonstellationen erkennen. Elf der Konstellationen ergeben sich aus der Kombination der beiden Ebenen, die anderen drei sind direkt angegebene Akteurkonstellationen. Die Konstellationen, die laut den Konzepten zusammenarbeiten sollen, sind „Unternehmen, Beratende sowie Trainerinnen und Trainer“ (3), „Arbeitgeber, Arbeitnehmende, Dozierende sowie Fachreferentinnen und -referenten“ (1) und „Unternehmen und Bildungsträger“ (1).

Bei den elf anderen Akteurkonstellationen werden nur zwei doppelt genannt. Dies sind die direkt angegebene Konstellation „Unternehmen, Arbeitsmarktakteure sowie Weiterbildungsexpertinnen und -experten“ und „Lehrende“ sowie „Bildungsanbieter“ und „Unternehmen“.

„Lehrende“ gehen die meisten unterschiedlichen Konstellationen ein: erstens mit „Betriebsräten“, zweitens mit „Führungskräften“ und drittens mit der Mehrfachnennung „Führungskräfte und sonstige Akteure im Betrieb“. Zugleich gehen „Lehrende“ die wenigsten Konstellationen in der AoG ein: insgesamt 31. Dadurch, dass es sich bei Lehrenden in der Alphabetisierung und Grundbildung häufig um Honorarkräfte handelt, haben sie möglicherweise nicht die Ressourcen dazu, mit anderen Akteuren zusammenzuarbeiten. Des Weiteren kann es sein, dass es eine freie Entscheidung der Lehrenden ist, allein zu handeln.

Weiterhin ist auffällig, dass fünf „(Weiter-)Bildungseinrichtungen“ sowie viermal die Mehrfachnennung „alle Personen, die eVideo 2.0 für das Hotel- und Gaststättengewerbe in ihrem Unternehmen oder ihrer Bildungseinrichtung einsetzen wollen“ ohne Akteure auf der sekundären Ebene handeln. Die anderen Akteure werden vereinzelt allein genannt. Möglicherweise werden diese sehr allgemein gehalten, damit sich so viele Akteure wie möglich angesprochen fühlen. Zum einen sind durch die Nennung von „(Weiter-)Bildungseinrichtungen“ als kollektive Akteure zugleich alle individuellen Akteure angesprochen, die in der Grundbildung tätig sind. Zum anderen sollen sich durch die Mehrfachnennung, die ebenfalls sehr offen formuliert ist, alle angesprochen fühlen, die eVideo2.0 einsetzen wollen. Somit gibt es keinerlei Einschränkung.

Ebenso ist es auffällig, dass in der arbeitsorientierten Grundbildung sehr viele Mehrfachnennungen in den Konzepten zu finden sind: insgesamt 13. Dies zeigt die Breite an Akteuren auf, die in der AoG tätig sind.

Insgesamt lässt sich erkennen, dass Akteure der AoG sowohl in Unternehmen als auch außerhalb (z. B. in Bildungseinrichtungen) zusammenarbeiten. Somit findet das Handeln der Akteure hauptsächlich auf der Ebene der organisationalen Umwelt statt. Dies lässt darauf schließen, dass dieser Bereich in den letzten Jahren besonders gefördert wurde und der Staat diesem viele Ressourcen zur Verfügung gestellt hat.

https://doi.org/10.58000/SZ56-9E22

#### 5.3.2.2 Lesen und Schreiben

Im Inhaltsbereich „Lesen und Schreiben" sind verschiedene Akteure zu erkennen, bspw. Bildungsanbieter, politische Akteure, Lehrende sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

Insgesamt entstehen aus diesen Akteuren zehn verschiedene Akteurkonstellationen, welche bis auf eine nur einzeln vorkommen. Darunter sind sechs Konstellationen, die sich aus der Kombination beider Ebenen ergeben, und vier, die direkt angegebene Konstellationen sind. Es gibt nur eine einzige Konstellation, die zweimal vorkommt: die direkt angegebene Konstellation „Bildungsanbieter und Kommunen".

Sowohl „(Weiter-)Bildungseinrichtungen" als auch „Bildungsanbieter" gehen zwei Konstellationen ein, die einen mit „Ehrenamtlichen" und der direkt angegebenen Konstellation „Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Lehrende" und die anderen mit „Multiplikatorinnen und Multiplikatoren" und der direkt angegebenen Konstellation „Kommune, kommunale Beschäftigte, Institutionen wie Büchereien, Lernende, Wirtschaft, Hilfs- und Beratungsorganisationen".

In der Gesamtbetrachtung lässt sich erkennen, dass kollektive Akteure die meisten Konstellationen innerhalb des Inhaltsbereichs „Lesen und Schreiben" eingehen. Somit zeigt sich, dass eine Zusammenarbeit mit anderen Akteuren angestrebt wird und die Vernetzung von verschiedenen Einrichtungen im Gesamtsystem gefördert werden soll. Die Zusammenarbeit mit „Multiplikatorinnen und Multiplikatoren" öffnet neue Räume für die Gewinnung und Ansprache von gering Literalisierten. Das bedeutet, dass sie auch in der Praxis die Brücke zwischen den Einrichtungen und den gering Literalisierten bilden.

Auffällig im Inhaltsbereich „Lesen und Schreiben" ist, dass „Lehrende" in den 15 Fällen keinerlei Konstellationen eingehen. Hier lässt sich wie bei der AoG die Vermutung aufstellen, dass Lehrende keine Ressourcen zur Verfügung haben, um Konstellationen einzugehen, und/oder generell lieber allein arbeiten.

#### 5.3.2.3 Deutsch als Zweitsprache

Beim Inhaltsbereich „Deutsch als Zweitsprache (DaZ)" gibt es lediglich drei Akteure, die vertreten sind: „(Weiter-)Bildungseinrichtungen", „Ehrenamtliche" und „Lehrende". „Ehrenamtliche" handeln insgesamt 15-mal allein ohne weitere Akteure und „Lehrende" viermal. Es gibt eine einzige Konstellation, die zwischen „(Weiter-)Bildungseinrichtungen" und „Lehrenden" eingegangen wird.

Auffallend ist in diesem Inhaltsbereich, dass den „Ehrenamtlichen" eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird. Sie werden hauptsächlich als handelnde Akteure benannt. Im Vergleich zu den anderen Inhaltsbereichen handeln hier die meisten Ehrenamtlichen allein. Mit Blick auf die Handlungssituationen können die Einsatzbereiche der Ehrenamtlichen festgestellt werden.

#### 5.3.2.4 Rechnen

Beim Inhaltsbereich „Rechnen" sind lediglich zwei „Lehrende" beteiligt, die allein ohne weitere Akteure handeln.

#### 5.3.2.5 Finanzielle Grundbildung

Im Inhaltsbereich „finanziellen Grundbildung“ sind zwei Mehrfachnennungen zu finden – zum einen „Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, d. h. Fachkräfte aus unterschiedlichen Disziplinen, die in den Bereichen Bildung, Beratung und Betreuung tätig sind“ und zum anderen „Personal im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung, das für die Entwicklung von Lernkonzepten und -angeboten zuständig ist; Grundbildungskoordinatorinnen und -koordinatoren; Leitende von Weiterbildungseinrichtungen und Grundbildungszentren; Lehrende; Personal im Bereich Soziale Arbeit bzw. Sozialpädagogik, vor allem im Bereich Schuldnerberatung; politische Entscheidungsträgerinnen und -träger; Weiterbildungsberaterinnen und -berater; verschiedene Multiplikatorengruppen“. Erstgenannte Mehrfachnennung kommt einmal und die zweitgenannte zweimal vor. Jedoch handeln die Akteure der Mehrfachnennungen in beiden Fällen allein, d. h. ohne weitere Akteure auf der sekundären Ebene.

Diese beiden Mehrfachnennungen umfassen viele verschiedene Arten von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Daraus lässt sich schließen, dass in der Finanziellen Grundbildung viele Multiplikatorinnen und Multiplikatoren eingesetzt werden, um Verknüpfungen zwischen verschiedenen Bereichen herzustellen, damit möglichst viele gering Literalisierte erreicht werden können. Die Akteure bei den Mehrfachnennungen sind sehr umfangreich. Sie gehen von Weiterbildungseinrichtungen bis hin zur Sozialen Arbeit oder der Schuldnerberatung.

#### 5.3.2.6 Family literacy

Bei den drei Konzepten vom Inhaltsbereich „Family literacy“ konnten keine Akteure den Konzepten zugeordnet werden.

#### 5.3.2.7 Food literacy

Beim Inhaltsbereich „Food literacy“ sind „Programmplanende“ und „Lehrende“ tätig. Diese gehen auch die einzige Akteurkonstellation in diesem Inhaltsbereich ein. Des Weiteren handelt eine „Lehrende“ bzw. ein „Lehrender“ allein.

#### 5.3.2.8 Kombinationen von Inhaltsbereichen

Bei den beiden Kombinationen von Inhaltsbereichen, die zum einen aus „Lesen und Schreiben und Rechnen“ und zum anderen aus „Lesen und Schreiben, Rechnen, Medien, Health, Family, Finanzielle Grundbildung und Fremdsprachen“ bestehen, gehen nur bei der zweiten Kombination Akteure eine Konstellation ein. Diese besteht aus der direkt angegebenen Konstellation „Dozierende und Kursleitende“. Bei der anderen Mehrfachnennung handelt eine „Lehrende“ bzw. ein „Lehrender“ allein.

Anhand dieser Kombinationen ist zu erkennen, dass es auch vereinzelt Inhaltsbereiche gibt, die gebündelt in Konzepten umgesetzt werden. Im Gesamten werden die einzelnen Inhaltsbereiche jedoch eher getrennt voneinander bearbeitet.

Bei der Betrachtung der Akteure und Konstellationen in den verschiedenen Inhaltsberei-

chen ist zu erkennen, dass lediglich in der „AoG“ spezifische Akteure zu finden sind. In allen anderen Inhaltsbereichen sind keine Akteure zu erkennen, die den Inhaltsbereich charakterisieren. Dies liegt u. a. auch daran, dass in den anderen Inhaltsbereichen wesentlich weniger Konzepte vorhanden sind, sodass es nicht so viele verschiedene Akteurkonstellationen geben kann. Wenn aber die „AoG“ und das „Lesen und Schreiben“ miteinander verglichen werden, dann sind die Akteure außerhalb der Mehrfachnennungen und die direkt angegebenen Konstellationen die gleichen. Bspw. sind in beiden Inhaltsbereichen (Weiter-)Bildungseinrichtungen, Beratende, Bildungsanbieter, Lehrende sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren vorhanden.

Wie bereits bei der Gesamtbetrachtung der Inhaltsbereiche aufgefallen ist, sind alle Inhaltsbereiche bis auf die „AoG“ und das „Lesen und Schreiben“ sehr selten vertreten. Das deutet zum einen darauf hin, dass die beiden Bereiche in den letzten Jahren eine große Förderung erhalten haben, zum anderen, dass in den restlichen Bereichen die Entwicklung von Konzepten noch wenig etabliert ist bzw. es nur wenige Projekte gibt, die sich diesen Themen widmen.

Die große Mehrheit der Lehrenden arbeitet ohne Zusammenarbeit mit weiteren Akteuren. Hier stellt sich die Frage, woran das liegen könnte. Wie bereits bei den einzelnen Inhaltsbereichen angemerkt, liegen zwei Vermutungen nahe: Zum einen ist es möglich, dass den Honorarkräften nicht genügen Ressourcen zur Verfügung stehen, um mit anderen Akteuren zusammenzuarbeiten, zum anderen, dass sie allein handeln wollen. Folgende Faktoren weisen auf fehlende Ressourcen hin: Laut dem wb-personalmonitor 2016 sind rund 70 Prozent aller Beschäftigten in der Weiterbildung nebenberuflich tätig, und der Großteil ist auf Honorar- und Werkvertragsbasis angestellt (vgl. Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016). Da sie ihr Einkommen durch verschiedene Honorarstellen in unterschiedlichen Fachbereichen oder auch Weiterbildungseinrichtungen sichern müssen, müssen sie ihre Arbeitszeiten genau planen. Ebenso wird die Vor- und Nachbereitung nicht entlohnt (vgl. Widany et al., 2022). Somit ist es für sie nicht möglich, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen bzw. Konstellationen mit anderen Akteuren einzugehen. Nach Kraft (2018) ist es „auch richtig, wenn einige Autoren hier sogar von prekären Arbeitsverhältnissen der Lehrenden in der Weiterbildung sprechen“ (ebd., S. 1113).

### *5.3.3 Akteure und Akteurkonstellationen in den Handlungssituationen*

Im Folgenden werden verschiedenen Handlungssituationen daraufhin untersucht, ob sie bestimmte Akteure und Konstellationen enthalten, um diese in einem weiteren Schritt darstellen zu können.

In den Handlungskonzepten lassen sich sechs verschiedene Handlungssituationen für das Handeln von Akteuren erkennen. Darunter finden sich am häufigsten die „Angebotsdurchführung“ mit 66 Konzepten, gefolgt von der „Teilnehmendengewinnung“ mit 31 Konzepten und der „Entwicklung von Strategien und Kooperation/Netzwerke“ mit 21 Konzepten. Die anderen drei Handlungssituationen kommen seltener vor, wie in Abbildung 10 zu erkennen. Im Folgenden werden die einzelnen Handlungssituationen und deren Akteure und Akteurkonstellationen dargestellt.

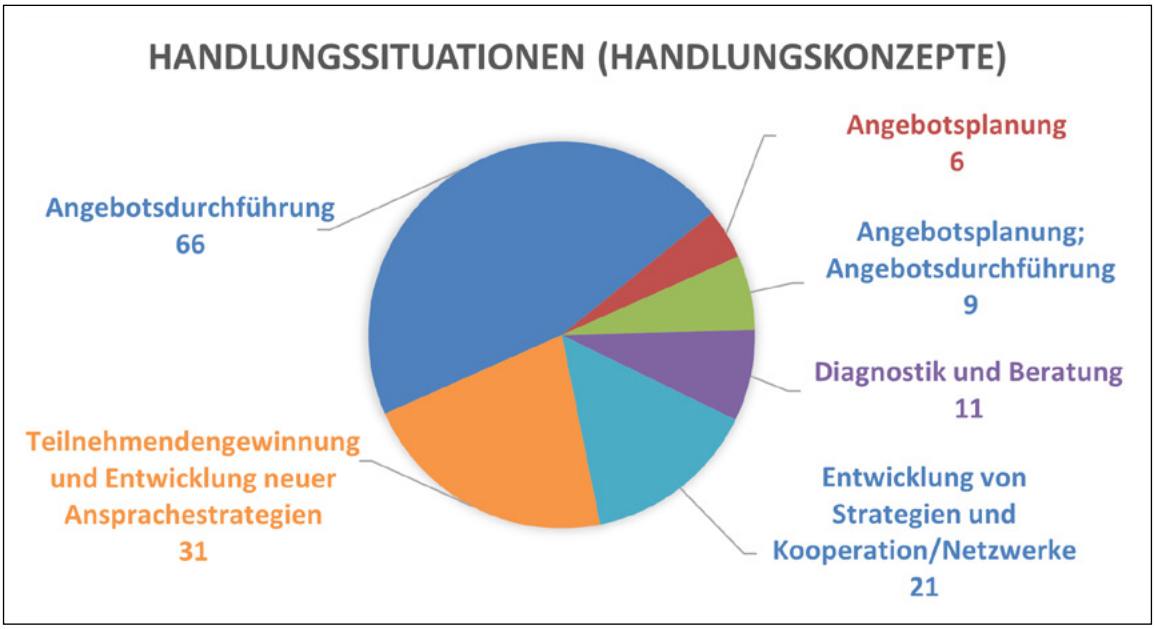


Abbildung 10: Handlungssituationen in den Handlungskonzepten (Anzahl in absoluten Zahlen)

#### 5.3.3.1 Angebotsdurchführung

In der Handlungssituation „Angebotsdurchführung" sind viele verschiedene Akteure vertreten. Darunter fallen bspw. „(Weiter-)Bildungseinrichtungen", „Ehrenamtliche", verschiedene Arten von „Lehrenden" oder „Programmplanenden".

Insgesamt gibt es zwischen diesen Akteuren vier verschiedene Akteurkonstellationen, die jeweils einmal vorkommen. Zwei davon ergeben sich aus der Kombination der beiden Ebenen, und die anderen beiden sind direkt angegebene Akteurkonstellationen. Die direkt angegebenen Konstellationen sind „Dozierende und Kursleitende" und „Pädagoginnen und Pädagogen sowie Referentinnen und Referenten", die anderen beiden Konstellationen finden zwischen „Programmplanende" und „Lehrende" sowie „Lehrende" und „Betriebsräte" statt. Somit handeln die beiden erstgenannten auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozesse. Die beiden zweitgenannten agieren ebenenübergreifend – zum einen zwischen den Ebenen Lehr-Lern-Prozesse und organisationales Umfeld und zum anderen zwischen den Ebenen Organisation und Lehr-Lern-Prozesse.

Besonders auffällig ist in der Handlungssituation „Angebotsdurchführung", dass 42 „Lehrende" allein handeln. Somit sind bei mehr als der Hälfte der Konzepte „Lehrende" allein für die Umsetzung der Konzepte zuständig. Wie bereits bei der Betrachtung der Inhaltsbereiche angesprochen, stellt sich die Frage, woran es liegt, dass „Lehrende" allein handeln. Möglicherweise lässt sich dies, wie bereits in Kapitel 5.2.3.8 erläutert, mit der Honorartätigkeit erklären. Ebenso fällt auf, dass auch fünf „(Weiter-)Bildungseinrichtungen" gemäß den Konzepten allein handeln. Hier liegt, wie ebenso bereits erwähnt, die Vermutung nahe, dass die Konzepte möglichst viele Akteure in der Einrichtung erreichen wollen und somit die Ansprache offenhalten. Daran ist zu erkennen, dass in der Handlungssituation „Angebotsdurchführung" hauptsächlich auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozesse durch einzelne Akteure gehandelt wird.

Dafür, dass die Handlungssituation „Angebotsdurchführung" mit 66 Konzepten am stärksten vertreten ist, werden hier im Verhältnis die wenigsten Akteurkonstellationen eingegangen. Das liegt daran, dass auf dieser Ebene hauptsächlich Lehrende tätig sind und diese – wie die Ergebnisse zeigen – so gut wie keine Akteurkonstellationen eingehen.

#### 5.3.3.2 Teilnehmendengewinnung und Entwicklung neuer Ansprachestrategien

In dieser Handlungssituation mit 31 Konzepten agieren unterschiedliche Akteure wie „(Weiter-)Bildungseinrichtungen", „Ehrenamtliche", „Multiplikatorinnen und Multiplikatoren" sowie „politische und arbeitsmarktliche Akteure".

Diese Akteure arbeiten in zehn verschiedenen Akteurkonstellationen zusammen. Es ist zu erkennen, dass insgesamt drei Konstellationen mit Führungskräften auf der sekundären Ebene eingegangen werden, zwei von „Lehrenden" ausgehen und eine von der Mehrfachnennung „Institutionen des Arbeitsmarktes; Verwaltungen".

Bei den direkt angegebenen Konstellationen sind „Unternehmen und Bildungsanbieter" zu finden, die untereinander oder mit Kommunen, Beratenden usw. zusammenarbeiten: „Bildungsanbieter und Kommunen", „Netzwerkende, Kursleitende, Lernende, lokalen Akteure und Wissenschaft", „Unternehmen, Beratende, Trainerinnen und Trainer" (2) sowie „Unternehmen und Bildungsträger".

Besonders auffällig ist in dieser Handlungssituation, dass „Ehrenamtliche" 13-mal allein handeln und sie somit eigenständig für die Teilnehmendengewinnung zuständig sind. Ebenso handeln „Multiplikatorinnen und Multiplikatoren" dreimal allein. Da „Ehrenamtliche" keine hauptberuflichen Mitarbeitenden sind, stellt sich die Frage, wie diese allein für die Teilnehmendengewinnung verantwortlich sein können. Es lässt sich vermuten, dass genau dieses Outsourcen von Aufgaben an Ehrenamtliche die hauptberuflichen Mitarbeitenden entlasten soll. Des Weiteren handeln „Ehrenamtliche" im Gegensatz zu nebenberuflichen Lehrenden im Sozialraum der potenziellen Lernenden und haben die Möglichkeit, Einzelförderungen durchzuführen. Diese finden an individuellen Lernorten statt, wodurch ein direkter, persönlicher Zugang zu potenziellen Lernenden möglich ist (vgl. Dietsche & Glück-Grasmann, 2020).

Anhand der Akteure und Akteurkonstellationen in der Handlungssituation „Teilnehmendengewinnung" wird deutlich, dass hautsächlich Konstellationen zur Umsetzung eingegangen werden. Lediglich zwei Akteure handeln allein. Die Akteure in den Konstellationen befinden sich sowohl in den jeweiligen Einrichtungen als auch bei Unternehmen, oder es sind Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die die Teilnehmendengewinnung durchführen. Somit liegt auch in dieser Handlungssituation eine breite Zusammenarbeit zwischen den Akteuren vor. Diese Breite lässt sich auch erkennen, wenn die Ebenen des Mehrebenensystems betrachtet werden, auf denen die Akteure handeln. Bei den Akteuren und Konstellationen in der Teilnehmendengewinnung findet das Handeln auf der Ebene Lehr-Lern-Prozesse bis hin zum organisationalen Umfeld statt. Sowohl auf den jeweiligen Ebenen als auch ebenenübergreifend wird gehandelt. Somit steht hier die breite Vernetzung zwischen Akteuren und Ebenen im Fokus, um Teilnehmende anzusprechen und zu gewinnen.

#### 5.3.3.3 Entwicklung von Strategien und Kooperation/Netzwerke

Mit Blick auf die Handlungssituation „Entwicklung von Strategien und Kooperation/Netzwerke" sind viele direkt angegebene Konstellationen und Mehrfachnennungen zu erkennen. Bei diesen finden sich bspw. politische Akteure wie Kommunen, kommunale Beschäftigte oder politische Verantwortliche sowie arbeitsmarktliche Akteure wie Unternehmen, Betriebe, Personalexpertinnen und -experten. Bei diesen Akteuren werden 14 verschiedene Akteurkonstellationen eingegangen, die bis auf zwei nur einmal vorkommen. Die direkt angegebenen Konstellationen sind „Arbeitgeber und Arbeitnehmer, Dozierende, Fachreferentinnen und -referenten", „Betriebe, Entscheiderinnen und Entscheider in Politik und Verwaltung sowie kommunale Beschäftigte", „Bildungsanbieter und Kommunen" und „Unternehmen, Beratende sowie Trainerinnen und Trainer". Festzustellen ist, dass Konstellationen in den jeweiligen Unternehmen oder mit Akteuren von außerhalb wie politischen Akteuren stattfinden. Somit wird die Ebene des organisationalen Umfelds sowie die nationale Bildungspolitik besonders angesprochen. Hier zeigt sich, dass die Strategieentwicklung Aufgabe der höheren Ebenen ist und politische Akteure in Entscheidungen einbezogen werden.

Weitere Akteurkonstellationen ergeben sich aus der direkt angegebenen Konstellation „Unternehmen, Arbeitsmarktakteure sowie Weiterbildungsexpertinnen und -experten" und „Lehrende" oder „Bildungsanbieter" und „Unternehmen". Vereinzelt kommen Konstellationen wie aus der Mehrfachnennung „Personalexpertinnen und -experten in Unternehmen; Bildungsträger" und der direkt angegebenen Konstellation „betriebliche Schlüsselpersonen (wie Personalverantwortliche, Personalentwickelnde, Ausbildungsleitende, Ausbildende, Vertrauenspersonen, Betriebsrat oder auch die Firmeninhaberinnen und -inhaber) sowie weitere Multiplikatorinnen und Multiplikatoren" vor. Des Weiteren werden in dieser Handlungssituation Einrichtungen wie Bibliotheken, Volkshochschulen oder Mehrgenerationenhäuser genutzt, die bspw. mit Ehrenamtlichen zusammenarbeiten.

Bei der Gesamtbetrachtung der Handlungssituation „Entwicklung von Strategien und Kooperation/Netzwerke" lässt sich erkennen, dass viele Akteure des Arbeitsmarktes untereinander sowie mit anderen Akteuren von außerhalb zusammenarbeiten. Somit zeigt sich eine gute Vernetzung und Kooperation in diesem Bereich. Allein handeln hier Akteure nur vereinzelt. Hauptsächlich findet die Zusammenarbeit auf der Ebene des organisationalen Umfelds oder der nationalen Bildungspolitik statt. Lediglich dreimal findet eine Zusammenarbeit auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozesse statt. Des Weiteren sind hier viele Mehrfachnennungen und direkt angegebene Konstellationen zu finden, was darauf schließen lässt, dass bei der Strategieentwicklung viele unterschiedliche Akteure auf der Ebene des organisationalen Umfelds tätig sein können.

#### 5.3.3.4 Kombination Angebotsplanung; Angebotsdurchführung

Bei der kombinierten Handlungssituation „Angebotsplanung; Angebotsdurchführung" sind verschiedene Akteure wie „(Weiter-)Bildungseinrichtungen", „Unternehmen" und „Lehrende" sowie Mehrfachnennungen aus „Kursleitenden; Pädagoginnen und Pädagogen; Beratenden" und „Personal im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung, das für die Entwicklung von Lernkonzepten und -angeboten zuständig ist" sowie verschiedene „Multi-

plikatorinnen und Multiplikatoren“ zu erkennen. Diese Akteure lassen sich den Ebenen des organisationalen Umfelds und der Lehr-Lern-Prozesse zuordnen.

Bei den genannten Akteuren gibt es nur eine Akteurkonstellation zwischen „(Weiter-)Bildungseinrichtungen“ und „Lehrende“. Somit findet die Zusammenarbeit ebenenübergreifend zwischen dem organisationalen Umfeld und der Ebene der Lehr-Lern-Prozesse statt. Auch wenn hier wenige Konstellationen eingegangen werden, ist anhand der Mehrfachnennungen zu erkennen, dass dennoch eine breite Gruppe an Akteuren in der kombinierten Handlungssituation „Angebotsplanung; Angebotsdurchführung“ aktiv sind.

Wie bereits bei der Gesamtbetrachtung der Handlungssituationen erwähnt, zeigt die Kombination von Angebotsplanung und -durchführung, wie eng diese beiden miteinander verbunden sind. Anhand der Akteure ist zu erkennen, dass sowohl kollektive als auch individuelle Akteure an dieser kombinierten Handlungssituation beteiligt sind.

#### 5.3.3.5 Diagnostik und Beratung

In der Handlungssituation „Diagnostik und Beratung“ sind „Beratende“, „Lehrende“ sowie „Kooperationspartner bzw. Projektpartner“ tätig. Unter den Beratenden befinden sich z. B. Fallmanagerinnen und -manager und Berufsberatende.

In dieser Handlungssituation lässt sich lediglich eine Akteurkonstellation erkennen, die aus „Beratenden“ und der direkt angegebenen Konstellation „Kooperationspartner, Projektpartner und weitere Akteure im Grundbildungsbereich“ besteht. Diese lassen sich den Ebenen der Organisation und des organisationalen Umfelds zuordnen.

Alle anderen Akteure wie „Lehrende“ oder die Mehrfachnennung „Kursleitende bzw. Beratende“ handeln in dieser Situation allein – erstgenannte fünfmal und zweitgenannte dreimal. Daran ist zuerkennen, dass für die Beratung und Diagnostik in der Alphabetisierung und Grundbildung hauptsächlich „Lehrende“ und „Beratende“ zuständig sind, und diese Handlungssituation somit auf den Ebenen der Organisation und der Lehr-Lern-Prozesse stattfindet.

Dadurch, dass die Akteure allein auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozesse handeln, ist davon auszugehen, dass es mehr Konzepte zur Beratung im Rahmen der Kurse gibt und somit Lehrende gleichzeitig eine beratende Rolle einnehmen.

Mit Blick auf die einzelne Akteurkonstellation mit Beratenden und Kooperationspartnern ist anzunehmen, dass es sich um eine Eingangsberatung handelt, nach der gering Literalisierte an Kooperationspartner weitervermittelt werden. Durch diese Konstellation sollte sich eine Person dann im besten Fall für ein Angebot der Alphabetisierung und Grundbildung entscheiden, das genau zu ihr passt.

#### 5.3.3.6 Programm- bzw. Angebotsplanung

In der Handlungssituation „Programm- bzw. Angebotsplanung“ konnten keine Akteurkonstellationen gefunden werden. Demnach handeln die vier verschiedenen Akteure in dieser

Situation allein. Dazu zählen „Lehrende“ (4), „Beratende“ (1) sowie „unterschiedliches Personal der Alphabetisierung und Grundbildung“ (Mehrfachnennung). Diese Akteure lassen sich den Ebenen der Lehr-Lern-Prozesse, der Organisation und des organisationalen Umfelds zuordnen.

Die Beratenden sind in dieser Handlungssituation tätig, da unter der Oberkategorie „Angebotsplanung“ eine Unterkategorie aus der Mischung von Angebotsplanung und Beratung zu finden ist.

Wider Erwarten sind keine „Programmplanenden“ in dieser Handlungssituation tätig, obwohl dieses hauptberufliche Personal dafür vorgesehen ist (siehe Kapitel 3.4.3). Da dort hauptsächlich Lehrende tätig sind, legt die Vermutung nahe, dass es sich eher um Konzepte für die Angebots- anstatt für die Programmplanung handelt.

### *5.3.4 Handlungskoordination einer ausgewählten Akteurkonstellation*

In diesem Teil der Ergebnisse wird eine Akteurkonstellation in der Handlungssituation „Beratung und Diagnostik“ nach deren Art und Funktionalität untersucht, also deren Zusammenwirken im Gesamtsystem. Unter der Art wird hier das „Wie“ und unter der Funktionalität das „Wofür“ verstanden. Ersteres umfasst somit die einzelnen Aufgaben, die die jeweiligen Akteure der Akteurkonstellation ausführen, Letzteres arbeitet das Ziel dieser Zusammenarbeit heraus.

Bei dem ausgewählten Konzept in der „Beratung und Diagnostik“ handelt es sich um einen Handlungsleitfaden (vgl. Wehinger & Zynga, 2020). Dort lassen sich folgende Akteure erkennen: Auf der primären Ebene „Beratende“ und auf der sekundären Ebene die Mehrfachnennung aus „Beratungsstellen, Kooperationspartnern, Projektpartnern und weiteren Akteuren im Grundbildungsbereich“. Beide Akteure befinden sich auf der Ebene des organisationalen Umfelds. Zu erkennen sind diese anhand folgender Passagen im Konzept:

- „Er richtet sich explizit an Berater*innen […]“ (ebd., S. 5).
- „Auch weitere Beratungsstellen, deren Zielgruppe nicht konkret definiert wird, finden in diesem Handlungsleitfaden Ansätze inklusiver und aufsuchender Beratungsarbeit. Darüber hinaus ist der Handlungsleitfaden für Kooperationspartner, Projektpartner und weitere Akteure im Grundbildungsbereich von Interesse […]“ (ebd.).
- Da „Berater*innen […] die Bedarfe der Betroffenen [kennen], […] können [sie] somit konkrete Interessen und Bedarfsrückmeldungen an lokale Partner in den Sozialräumen geben“ (ebd., S. 11).
- Ebenso „richtet der Beratende seinen Blick auf die direkte Ansprache von einzelnen Betroffenen. Berater*innen können beispielsweise die Netzwerkpartner in einer Arbeitsgruppe, mit Methoden zur Ansprache von Betroffenen unterstützen“ (ebd., S. 11).
- Somit ist die Aufgabe der Akteure der sekundären Ebene „[…] Brücken zur Zielgruppe zu schlagen, zum anderen benötigt es ein Netzwerk, um Ratsuchende zuverlässig weiter vermitteln zu können“ (ebd., S. 10f.).

- Des Weiteren sollen von beiden Akteuren Netzwerkrunden sowohl im pädagogisch-beraterischen Bereich als auch im politischen Handlungsfeld zur Sensibilisierung der Akteure genutzt werden (vgl. ebd.). Das Ziel der Zusammenarbeit dieser Akteure ist das „der direkten Weiterleitung in Lernangebote, [und] […] die Heranführung an Lebenslanges Lernen […]" (ebd., S. 7).

Wie bereits bei der Darstellung der Akteure und Akteurkonstellationen in der Handlungssituation „Beratung und Diagnostik" vermutet, werden gering Literalisierte durch Beratende angesprochen und im Anschluss daran an Kooperationspartner weitergeleitet, die unterschiedliche Angebote durchführen.

Anhand dieses Beispiels soll deutlich gemacht werden, wie die Akteure in den Akteurkonstellationen in bestimmten Handlungssituationen zusammenarbeiten können. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit dient dieses einzelne Beispiel nur der Demonstration mit der Möglichkeit einer weiterführenden Analyse.

# 6 Fazit und Ausblick

Insgesamt konnten verschiedene Produkte der Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung (PAG) charakterisiert und verschiedenen Inhaltsbereichen sowie Handlungssituationen zugeordnet werden. Zentral sind hier die Lehr-Lern-Materialien sowie die Produkte zur Themen- bzw. Projektvorstellung. Aus der Vielzahl an Produkten der PAG wurden verschiedene Nennungen von Konzepten herausgearbeitet, die darauf hindeuten, dass deren Art, Umfang und Nutzungsmöglichkeiten sehr unterschiedlich sein können. In den Inhaltsbereichen und Handlungssituationen wird mal mehr und mal weniger zwischen Akteuren zusammengearbeitet. Besonders hoch ist die Zusammenarbeit bei der „Entwicklung von Strategien und Kooperation/Netzwerke" sowie der „Teilnehmendengewinnung und Entwicklung neuer Ansprachestrategien". Besonders gering ist die Zusammenarbeit bei der „Angebotsdurchführung".

Mit Blick auf Governance bzw. die Steuerung in der Alphabetisierung und Grundbildung wird deutlich, dass das Handeln der Akteure und Akteurkonstellationen u. a. durch die Steuerung des Staates und den damit einhergehenden Ressourcen ermöglicht wird. Somit zeigt sich der Staat in der Alphabetisierung und Grundbildung als ein Akteur unter vielen, der nicht allein handeln kann. Das Steuern geschieht in erster Linie durch die Förderungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), welches auch die AlphaDekade finanziert. Somit können den an der AlphaDekade beteiligten Einrichtungen und Projekten bestimmte Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, die deren Handeln beeinflussen. Wenn bspw. weniger Geld fließt, dann hat dies Auswirkungen auf die Organisationen und weitere beteiligte Akteure. Vermutlich sind auch deshalb die Produkte der PAG sehr unterschiedlich, da nicht für alle Projekte die gleichen Ressourcen bereitgestellt werden (können). Bei den Konzepten hängt nicht nur deren Entwicklung, sondern auch deren Umsetzung von den Ressourcen ab, die die jeweilige Einrichtung zur Verfügung gestellt bekommt. Somit können nicht alle Einrichtungen in gleichem Maße die Konzepte einsetzen.

Die institutionellen Kontexte der Akteure und Akteurkonstellationen konnten in dieser Arbeit nicht herausgearbeitet werden, da sich die Konzepte in unterschiedlichen Rahmen umsetzen lassen und aus den Konzepten nicht immer hervorgeht, in welchen institutionellen Kontexten sie umgesetzt werden sollen. Somit sind die institutionellen Regeln jeweils andere, weshalb hier kein einheitlicher Kontext herausgearbeitet werden kann. Volkshochschulen verfolgen bspw. andere Regelungen als private Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen (vgl. Schrader, 2008).

Es ist wichtig zu sagen, dass anhand der Ergebnisse keine Aussagen darüber getroffen werden können, ob die aufgezeigten Akteure und Konstellationen auch so in der Praxis zusammenarbeiten. Dennoch leistet diese Arbeit durch die Verschränkung von Educational Governance und dem akteurzentrierten Institutionalismus einen Beitrag in der Alphabetisierung und Grundbildung, indem sie Akteure in Akteurkonstellationen in verschiedener Inhaltsbereiche und Handlungssituationen analysiert und herausarbeitet. Des Weiteren können Aussagen darüber getroffen werden, welche und wie viele Konzepte es in den Inhaltsbereichen und Handlungssituationen gibt. Auf diese Weise kann aufgezeigt werden,

welche dieser Bereiche noch ausbaufähig sind. Durch die Verschränkung der beiden Ansätze ist es möglich, die Mehrebenenperspektive mit dem Blick auf Akteure in Akteurkonstellationen in bestimmten Handlungssituationen zu verbinden und so den Fokus auf Akteure und nicht deren Handlungskoordination zu lenken.

Eine entscheidende Frage, die sich im Rahmen der Analyse ergeben hat, ist jene nach dem Grund, weshalb Lehrende so häufig allein ohne weitere Akteure handeln. Wie bereits bei der Ergebnisdiskussion deutlich wurde, liegen zwei Vermutungen nahe: Entweder haben sie nicht genügend Ressourcen wie Zeit und Geld zur Verfügung, sodass sie außerhalb ihrer Durchführung der Angebote keine Zusammenarbeit mit anderen Akteuren verfolgen können, oder sie handeln bewusst allein. Möglicherweise sind auch zu wenige Lehrende vorhanden, sodass ihnen die Zeit fehlt, um zusätzliche Aufgaben zu übernehmen. Um dieser Frage nachgehen zu können, könnten Interviews mit Lehrenden aus der Praxis geführt werden, um herauszufinden, woran es wirklich liegt, dass die so häufig allein handeln.

Die Dokumentenanalyse eignete sich größtenteils als Erhebungsmethode. Aufgrund des begrenzten zeitlichen Rahmens dieser Arbeit war es bspw. nicht möglich, bei der Betrachtung der PAG alle Produkte einzeln zu untersuchen, um so die Produktart, den Inhaltsbereich sowie die Handlungssituation genauer feststellen zu können. Somit kann es sein, dass sich in den nicht untersuchten Produktgruppen noch weitere Konzepte verbergen, die bei der groben Durchsicht von Titel und Beschreibung nicht ersichtlich waren. Dies gilt auch für alle anderen Produkte.

Bei der Analyse der Konzepte war es nachteilig, dass ca. 50 Konzepte nicht mehr vorhanden waren und somit nur eine Analyse anhand des Titels und der Kurzbeschreibung der Konzepte möglich war. Somit konnten die Akteure und Akteurkonstellationen möglicherweise nicht so umfangreich abgebildet werden, wie wenn die Produkte vorhanden gewesen wären.

Zu berücksichtigen ist hier aber, dass es sich bei der Tabelle, die für die Analyse zur Verfügung stand, um eine unfertige und unvollständige Vorversion der PAG handelte und nicht um die nun veröffentlichte Datenbank. Daher sind zum jetzigen Zeitpunkt vielleicht noch weitere Produkte zugänglich. Spannend wäre es zu vergleichen, welche Kategorien im Laufe der Zeit dazugekommen oder weggefallen sind.

Die ausschließliche Betrachtung der PAG eignete sich für das Analysevorhaben dieser Arbeit nicht, doch mit einem anderen Fokus lässt sich die PAG gegebenenfalls auch ohne Überarbeitung für eine Analyse von verschiedenen Produkten der Alphabetisierung und Grundbildung nutzen. Der Vorteil dieser Datenbank ist es aber, dass sie sich um neue Kategorien erweitern lässt und so dem eigenen Forschungszweck angepasst werden kann.

Dadurch, dass diese Arbeit nur einen Überblick über einzelne Akteure und Akteurkonstellationen in verschiedenen Inhaltsbereichen und Handlungssituationen gibt, kann nicht dargestellt werden, wie diese genau zusammenarbeiten. Mit Blick auf die Handlungskoordination könnten die Konzepte somit in Zukunft noch einmal nach der Art und Funktionalität der Akteurkonstellationen (wie beispielhaft in Kapitel 5.3.4 dargestellt) anhand einer

weiteren Dokumentenanalyse untersucht werden. Des Weiteren könnten Interviews geführt werden, um die Zusammenarbeit der Akteure zu erfragen und Handlungskoordinationsformen herauszuarbeiten.

Als weitere Forschungsperspektive bietet sich die Untersuchung des Wandels von Akteuren und Akteurkonstellationen in Konzepten an. Denn diese Arbeit kann keine Aussagen darüber treffen, ob sich die Akteure und Konstellationen im Laufe der Zeit verändert haben und ob die verschiedenen Förderschwerpunkte Einfluss auf diese hatten. Durch diese neue Perspektive könnte die Entwicklung von Akteuren und deren Zusammenarbeit im Zeitablauf herausgearbeitet werden.

Auch könnte der Frage nachgegangen werden, wie sich die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure fördern ließe und ob eine Zusammenarbeit überhaupt einen Mehrwert in der Praxis bieten würde.

https://doi.org/10.58000/SZ56-9E22

# 7 Abbildungsverzeichnis

**Abbildung 1:**
Klassische Steuerungstheorie versus Governance-Ansatz (Bosche & Lehmann, 2014) ..... 9

**Abbildung 2:**
Mehrebenensystem der Weiterbildung (Schrader, 2011, S. 107)..... 12

**Abbildung 3:**
Analytisches Modell des AZI (Mayntz & Scharpf, 1995b) ..... 15

**Abbildung 4:**
Oberkategorien mit absoluten Anteilen an den Produkten in der PAG (gesamt)..... 35

**Abbildung 5:**
Inhaltsbereiche mit absoluten Anteilen an den Produkten in der PAG (gesamt)..... 36

**Abbildung 6:**
Handlungssituationen mit absoluten Anteilen an den Produkten in der PAG (gesamt) ..... 37

**Abbildung 7:**
Individuelle Akteure auf der primären Ebene (Anzahl in absoluten Zahlen)..... 40

**Abbildung 8:**
Endzielgruppen in den Handlungskonzepten (Anzahl in absoluten Zahlen) ..... 41

**Abbildung 9:**
Inhaltsbereiche in den Handlungskonzepten (Anzahl in absoluten Zahlen) ..... 42

**Abbildung 10:**
Handlungssituationen in den Handlungskonzepten (Anzahl in absoluten Zahlen)..... 47

# 8 Tabellenverzeichnis

**Tabelle 1:**
Projekte und Produkte während der AlphaDekade (2016–2020)..... 20

# 9 Literatur- und Quellenverzeichnis


**Abraham, E. & Linde, A. (2018).**
Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1297–1320). Wiesbaden: Springer VS.

**AlphaDekade. (2016).**
*Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026: Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. Bonn: BMBF. Online unter: https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/01_grundsatzpapier-zur-nationa-sierung-und-grundbildung_final.pdf?__blob=publicationFile&v=1

**AlphaDekade. (2019a).**
*Monitoring-Bericht: (Zwischen-)Ergebnisse der vom BMBF im Rahmen der AlphaDekade geförderten Projekte für die Jahre 2016 und 2017*. Bonn: BMBF. Online unter: https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/monitoringbericht-projektergebnisse-2016-2017.pdf?__blob=publicationFile&v=1

**AlphaDekade. (2019b).**
*PAG II: Das Portal zu den Bildungsmaterialien der AlphaDekade*. Bonn: BMBF. Online unter: https://www.alphadekade.de/alphadekade/de/die-projekte/projektuebersicht/pag-ii-das-portal-zu-den-bildungsmaterialien-der-alphadekade/pag-ii-das-portal-zu-den-bildungsmaterialien-der-alphadekade.html?nn=217410

**AlphaDekade. (2020a).**
*Monitoring-Bericht: (Zwischen-)Ergebnisse der vom BMBF im Rahmen der AlphaDekade geförderten Projekte für das Jahr 2018*. Bonn: BMBF. Online unter: https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/monitoringbericht-projektergebnisse-2018.pdf?__blob=publicationFile&v=1

**AlphaDekade. (2020b).**
*Monitoring-Bericht: (Zwischen-)Ergebnisse der vom BMBF im Rahmen der AlphaDekade geförderten Projekte für das Jahr 2019*. Bonn: BMBF. Online unter: https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/monitoringbericht-projektergebnisse_2019.pdf?__blob=publicationFile&v=2

**AlphaDekade. (2022).**
*Monitoring-Bericht: (Zwischen-)Ergebnisse der vom BMBF im Rahmen der AlphaDekade geförderten Projekte für das Jahr 2020*. Bonn: BMBF. Online unter: https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/monitoringbericht-projektergebnisse_2020.pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=3

**Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hg.). (2007).**
*Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.

**Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Heinrich, M. (2005).**
Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 30*(4), 6–28.

**Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010).**
Steuerung der Entwicklung im Schulwesen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hg.), *Handbuch neue Steuerung des Schulsystems* (S. 15–39). Wiesbaden: Springer VS.

**Autorengruppe wb-personalmonitor (2016).**
*Das Personal in der Weiterbildung: Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf.* Bielefeld: wbv Publikation.

**Ballstaedt, S.-P. (1982).**
Dokumentenanalyse. In G. L. Huber & H. Mandl (Hg.). *Verbale Daten: Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (S. 165–176). Weinheim: Beltz.

**Biekeböller, J. (2022).**
Wie sieht's aus? Macht ihr wieder mit? Handlungskoordination in regionalen Netzwerken der Grundbildung. Eine Fallstudie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW), 45*(3), 547–564.

**Bosche, A. & Lehmann, L. (2014).**
Governance und die Suche nach Regelungsstrukturen: Methodologische Implikationen eines Forschungsatzes. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien. Methoden. Ansätze* (2. Aufl., S. 237–257). Wiesbaden: Springer VS.

**Brüsemeister, T. (2007).**
Analysemittel der Governance-Forschung. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hg.). *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 97–120). Wiesbaden: Springer VS.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2006).**
*Bekanntmachung*. Bonn: BMBF. Online unter: https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2006/11/204_bekanntmachung.html

**Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz. (2016).**
*Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026: Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erh*öhen. Bonn: BMBF & KMK. Online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a3_alphadekade_Grundsatzpapier_zur_Nationalen_Dekade_Alphabetisierung_und_Grundbildung_final.pdf

**Deigendesch, K., Janicki, R. & Schulze, M. (2022).**
Aufbau nachhaltiger Kooperationen und Netzwerke: Gelingensbedingungen und Stolpersteine unter spezieller Berücksichtigung des Selbstverständnisses von Bildungsträgern und Einrichtungen der Sozialen Arbeit. In U. Johannsen, P. Peuker, L. Langemack & B. Bieberstein (Hg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 81–90). Bielefeld: wbv Publikation.

**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.).**
*Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung (PAG)*. Bonn: DIE. Online unter: https://alpha-material.de

**Dietsche, B. & Glück-Grasmann, D. (2020).**
Unterstützung der ehrenamtlichen Lernbegleitung in der Grundbildung: Zusammenarbeit für Ehrenamtskoordination, sozialräumliche Verortung und fachdidaktische Begleitung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *70*(4), 48–56.

**Dollhausen, K. & Schrader, J. (2022).**
*Call for Papers: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung ZfW: Educational Governance & Leadership in Weiterbildungsorganisationen*. Bonn: DIE. Online unter: https://www.die-bonn.de/docs/ZfW_CfP_1_2023_Leadership_dt.pdf

**Döring, N. & Bortz, J. (2016).**
*Forschungsmethoden und Evaluation: In den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer.

**Egloff, B. (2014).**
Grundbildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 103–106.

**Faulstich, P. & Zeuner, C. (2010).**
*Erwachsenenbildung.* Weinheim: Beltz.

**Fend, H. (2001).**
*Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung.* Weinheim: Juventa.

**Fend, H. (2008).**
*Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität.* Wiesbaden: Springer VS.

**Gieseke, W. (2015).**
Professionelle Entwicklung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In N. Justen & B. Mölders (Hg.), *Professionalisierung und Erwachsenenbildung: Selbstverständnis – Entwicklungslinien – Herausforderungen.* Opladen: Barbara Budrich.

**Gieseke, W. (2018).**
Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1051–1069). Wiesbaden: Springer VS.

**Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019).**
*LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.* Hamburg: Universität Hamburg. Online unter: https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2022/09/LEO2018-Presseheft.pdf

**Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (2011).**
*leo. – Level-One Studie. Presseheft: Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus*. Hamburg: Universität Hamburg. Online unter: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo

**Hartz, S. & Schrader, J. (Hg.). (2008).**
*Steuerung und Organisation in der Weiterbildung.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

**Helten, T. (2021).**
Vorwort. In Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (Hg.), *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 7–8). Bielefeld: wbv Publikation.

**Hirschmann, D. & Korfkamp, J. (2016).**
Hauptakteure der Alphabetisierung Erwachsener in Deutschland. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 311–317). Münster: Waxmann.

**Hoffmann, N. (2018).**
*Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.

**Johannsen, U., Peuker, P., Langemack, S. & Bieberstein, A. (Hg.). (2022).**
*Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Publikation.

**Jütten, S. & Mania, E. (2011).**
Professionalisierung der Alphabetisierung und Grundbildung: Die Evaluation der Fortbildung des Verbundprojekts „ProGrundbildung". In Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft und Raumfahrt e. V. (Hg.), *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung* (S. 267–284). Bielefeld: W. Bertelsmann.

**Klein, R. (2016).**
Lernberatung in der Grundbildung Erwachsener. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 277–294). Münster: Waxmann.

**Koller, J., Arbeiter, J. & Schemmann, M. (2021).**
„Da baut sich was auf, da ist jemand, der ist verlässlich da, der hat auch Geld" – Akteurskonstellationen, Handlungskoordination und Leistungen in fragilen organisationalen Strukturen am Beispiel der arbeitsorientierten Grundbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW), 44*(1), 43–62.

**Kraft, S. (2018).**
Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1109–1128). Wiesbaden: Springer VS.

**Kunz Heim, D. & Rindlisbacher, S. (2014).**
Der akteurzentrierte Institutionalismus als Heuristik für Educational Governance-Studien: Das Beispiel der Institutionalisierung des Qualitätsmanagementverfahrens Q2E. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien. Methoden. Ansätze* (2. Aufl., S. 333–355). Wiesbaden: Springer VS.

**Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007).**
Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: Springer VS.

**Langer, R. & Brüsemeister, T. (Hg.). (2019).**
*Handbuch Educational Governance Theorien*. Wiesbaden: Springer VS.

**Linde, A. (2007).**
Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In A. Grotlüschen & A. Linde (Hg.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion* (S. 90–99). Münster: Waxmann.

**Löffler, C. & Korfkamp, J. (Hg.). (2016).**
*Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (unter Mitw. v. M. Schönfelder, utb). Münster: Waxmann.

**Löffler, C. & Weis, S. (2016).**
Didaktik der Alphabetisierung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 365–382*).* Münster: Waxmann.

**Lück, A. & Redder, M. M. (2022).**
Ansprechen – aber wie? Erfolgs- und Misserfolgsfaktoren für die Ansprache gering literalisierter Erwachsener in der Lebenswelt: Ein Gespräch der Projekte aktiv-S, Knotenpunkte für Grundbildung, mittendrin, ALFA-Media und Neu Start St. Pauli. In U. Johannsen, P. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 115–128). Bielefeld: wbv Publikation.

**Ludwig, J. (Hg.). (2012).**
*Lernberatung und Diagnostik: Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

**Lueger, M. (2010).**
*Interpretative Sozialforschung: Die Methoden.* Wien: Facultas.

**Maag Merki, K., Langer, R. & Altrichter, H. (Hg.). (2014).**
*Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien. Methoden. Ansätze* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

**Mania, E. (2018).**
*Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen" in sozialraumorientierter Forschungsperspektive.* Bielefeld: wbv Publikation. Online unter: https://www.die-bonn.de/doks/2018-weiterbildungsforschung-01.pdf

**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 (ZfW)*, *45*(1), 171–190.

**Mania, E. & Tröster, M. (2015).**
*Finanzielle Grundbildung: Programme und Angebote planen*. Bielefeld: wbv Publikation. Online unter: https://www.die-bonn.de/doks/2015-oekonomische-grundbildung-01.pdf

**Mania, E., Wagner, F. & Schröter, H. (2021).**
*EIBE – Alphabetisierung und Grundbildung rundum wirksam*. Brüssel: EPALE. Online unter: https://epale.ec.europa.eu/de/blog/eibe-alphabetisierung-und-grundbildung-rundum-wirksam

**Mania, E. & Winkens, M. (2020).**
Von der Alphabetisierung über die Grundbildung bis hin zur…? Längsschnittliche Programmanalyse zu Gegenstandsverständnissen und Themenkonjunkturen. In O. Dörner, A. Grotlüschen, B. Käpplinger, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten: Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung* (S. 131–141). Opladen: Barbara Budrich.

**Mayntz, R. (1996).**
Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme – Anmerkungen zu einem theoretischen Paradigma. In T. Ellwein, J. J. Hesse, R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hg.), *Jahrbuch zur Staats- und Verwaltungswissenschaft* (S. 89–110). Baden-Baden: Nomos.

**Mayntz, R. (2004).**
Governance im modernen Staat. In A. Benz (Hg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 65–76). Wiesbaden: Springer VS.

**Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995a).**
Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hg.), *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung* (S. 39–72). Frankfurt a. M.: Campus.

**Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995b).**
Steuerung und Selbstorganisation in staatnahen Sektoren. In R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hg.), *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung* (S. 9–38). Frankfurt a. M.: Campus.

**Mayring, P. (2015).**
*Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

**Mayring, P. (2016).**
*Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.

**Moisa, L. & Walpuski, F. (2022).**
Gemeinsam Grundbildung – Chancen und Perspektiven einer Annäherung zwischen Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit. In U. Johannsen, P. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 69–80). Bielefeld: wbv Publikation.

**Näpfli, J. (2019).**
Akteurzentrierter Institutionalismus und der Innovationswürfel als theoretischer Rahmen für die Educational Governance. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 125–146). Wiesbaden: Springer VS.

**Niedlich, S. (2020).**
*Neue Ordnung der Bildung: Zur Steuerungslogik der Regionalisierung im deutschen Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.

**Nienkemper, B. (2022).**
Flyer verteilen und was noch? – Ideen für eine lebensnahe Ansprache im sozialen und digitalen Raum. In U. Johannsen, P. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 129–150). Bielefeld: wbv

Publikation.

Nuissl, E. & Przybylska, E. (2016).
Alphabetisierung: Forschungslinien. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 73–99). Münster: Waxmann.

Prior, L. (2009).
*Using Documents in Social Research* (2nd Ed.). London: Sage.

Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft und Raumfahrt e. V. (Hg.). (2011).
*Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Bestimmung, Verortung, Ansprache*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Radke, C. & Koller, J. (2020).
Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften in der arbeitsorientierten Grundbildung: Eine Diskussion zum Spannungsfeld zwischen allgemeinen erwachsenenpädagogischen und (feld-)spezifischen pädagogischen Kompetenzanforderungen. In M. Schemmann, J. Koller & D. Klinkhammer (Hg.), *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung: Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme* (S. 115–169). Bielefeld: wbv Publikation.

Reich-Claassen, J. & Hippel, A. von (2018).
Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1403–1423). Wiesbaden: Springer VS.

Scharpf, F. W. (2000).
*Interaktionsformen: Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Opladen: Leske + Budrich.

Scheidig, F. (2016).
*Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis: Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schemmann, M. (2014).
Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien. Methoden. Ansätze* (2. Aufl., S. 111–129). Wiesbaden: Springer VS.

Schimank, U. (2016).
*Handeln und Strukturen: Einführung in die akteurtheoretische Soziologie* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Schlutz, E. (2006).
*Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann.

Schmidt, W. (2017).
Dokumentenanalyse in der Organisationsforschung. In S. Liebig, W. Matiaske & S. Rosenbohm (Hg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung* (S. 443–466). Wiesbaden: Springer.

Schrader, J. (2008).
Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In S. Hartz & J. Schrader (Hg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 31–64). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schrader, J. (2011).
*Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schwarz, S. (2021).
Arbeitsorientierte Grundbildung: Definition, Überblick und Einordnung. In Lernende Region – Netzwerk Köln e.V. (Hg.), *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 17–24). Bielefeld: wbv Publikation.

**Steuten, U. (2016).**
Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 13–32). Münster: Waxmann.

**Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hg.). (2018).**
*Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

**Tröster, M. & Bowien-Jansen, B. (Hg.). (2019).**
*Sensibel für Finanzielle Grundbildung: Studienmaterialien und Handlungsempfehlungen*. Bielefeld: wbv Publikation.

**Tröster, M. (2000).**
Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In M. Tröster (Hg.), *Spannungsfeld Grundbildung* (S. 12–27). Bielefeld: W. Bertelsmann.

**Tröster, M. & Mania, E. (2018).**
Inhaltsbereiche der Grundbildung: Stand und Herausforderungen. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung. (Hg.), *Grundbildung lebensnah gestalten: Fallbeispiele aus den Regionalen Grundbildungszentren in Niedersachsen* (S. 11–22). Bielefeld: wbv Publikation.

**Tröster, M., Mania, E. & Bowien-Jansen, B. (2018).**
MultiplikatorInnen als TüröffnerInnen zu Angeboten der Grund-/Basisbildung. Erste Erfahrungen mit Sensibilisierungsworkshops. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 34, 08/2–10.

**Tröster, M. & Schrader, J. (2016).**
Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 43–58). Münster: Waxmann.

**Wehinger, I. & Zynga, C. (2020).**
*Handlungsleitfaden: Mobile Beratung im Grundbildungsbereich – aufsuchend und begleitend*. Berlin: Grund-Bildungs-Zentrum Berlin. Online unter: https://grundbildung-berlin.de/wp-content/uploads/2020/12/GBZ_Handlungsleitfaden_Online.pdf

**Widany, S., Reichart, E., Christ, J. & Echarti, N. (2022).**
*Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2021* (2. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation.

**Wolff, S. (2009).**
Dokumenten- und Artenanalyse. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (7. Aufl., S. 502–513). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch.

# Anhang (Kategoriensystem)

| Kategorie | Definition/Erklärung | Ankerbeispiele |
|---|---|---|
| Produktnummer | Produkte wurden anhand alphabetischer Reihenfolge der Projekte nummeriert | |
| **Produktart** | | |
| Broschüre | Kurze Beschreibung eines Themas auf mehreren Seiten (ist aber keine wiss. Publikation) | „Die kompakte 6-Seitige Aufklärungsbroschüre [...]"<br>„Die Übersicht zeigt die verschiedenen Wege zum Erhalt des Zertifikats [...]"<br>„Das Merkblatt zur Schriftkompetenz in der Arbeitswelt [...]" |
| Diagnostikinstrument | Diagnostische Instrumente zur Identifizierung von Kompetenzen, subjektivem Sinn und Zielen von Lernenden | „Ergänzend zum BetriebsCheck kann der BasisKompetenzCheck eingesetzt werden. Es handelt sich um ein Instrument der Kompetenzerhebung mit Beschäftigten, bei denen ein Bedarf an Grundbildung bekannt ist oder vermutet wird."<br>„Übungs- und Diagnoseheft ‚Was ist Sache?'"<br>„Pädagogische Online-Diagnostik für Funktionale Analphabeten. Zugänge öffnen und individualisiert fördern" |
| Handlungskonzept | Konzepte wie Leitfäden, Handreichungen, Konzepte, Hinweise, Standards, Broschüren zu verschiedenen Themen für verschiedene Handlungsebenen, Handlungsempfehlungen für die Praxis, Best-Practice Beispiele, Moderationspläne, Methoden/Materialkoffer, Anregungen und Anleitungen | „Curriculum für die Durchführung"<br>„Für Lehrende. Hinweise zum Einsatz des Portfolios mit ergänzenden Arbeitsblättern."<br>„Die Handreichung bietet Grundlagen des Beratungskonzepts [...]"<br>„Das Qualifizierungsbeispiel ist ein kurzes themenbezogenes Curriculum."<br>„Das Konzept trifft wesentliche Festlegungen zur didaktischen Struktur [...]"<br>„Dieser Leitfaden zeigt kurz und prägnant acht Prozessschritte des Projekts ABAG Köln." |
| Informationen in leichter Sprache | Informationen für Lernende zu verschiedenen Themen in leichter Sprache | „Grundlegende Informationen in einfacher Sprache rund um das Thema Bildungsurlaub."<br>„Dieses Heft wird herausgegeben von donum vitae, einem Verein, der Schwangere in Konfliktsituationen berät. Es ist in Leichter Sprache geschrieben [...]"<br>„Dieses Heft richtet sich an Menschen mit Lernschwierigkeiten [...]" |
| Lehr-Lern-Materialien (App) | Lehr-Lern-Materialien, die in einer App integriert sind | „App ‚Wörter für den Beruf'"<br>„Beluga ist eine berufsorientierte Lernsoftware, die im Rahmen des Regionalen Grundbildungszentrums (RGZ) der VHS Oldenburg entwickelt wird." |
| Lehr-Lern-Materialien (Lernspiel) | Lehr-Lern-Materialien in Form eines Lernspiels, analog und digital | „Das Lernspiel entstand im Rahmen des Projekts AlphaBit [...]" |
| Lehr-Lern-Materialien (Print) | Lehr-Lern-Materialien für die Durchführung von Angeboten in gedruckter Form | „Das Arbeitsheft des Projektes abc+ bietet viele berufsbezogene Informationen und Unterrichtsmaterialien [...]"<br>„Unterrichtsmaterialien zur Buchstabeneinführung in 20 alltagsnahen Themenfeldern [...]"<br>„Das Arbeitsmaterial beinhaltet kurze Lesetexte für fortgeschrittene Lesende." |
| Lehr-Lern-Materialien (Video) | Lehr-Lern-Materialien im Videoformat | „Das ‚Mathepaket 3' umfasst ein Video aus dem YouTube-Channel ‚Mathe mit Kathrin', in dem erklärt wird, wie sich die Dreisatz-Rechnung (siehe Mathepaket 2) auf Fragen zur Prozentrechnung anwenden lässt." |
| Lehr-Lern-Materialien (Audio) | Lehr-Lern-Materialien im Audioformat | „Hörbeispiel für Lerneinheit 1"<br>„Alphawerkstatt A1 – Audio zum Ziel Gärtnerei" |

| | | |
|---|---|---|
| Lehr-Lern-Materialien (Lernplattform) | Lehr-Lern-Materialien, die online angeboten werden. Diese können heruntergeladen oder die Plattform direkt zum Lernen genutzt werden. | „Im Lernportal finden sich eVideos zu arbeitsorientierter Grundbildung." |
| Lehr-Lern-Materialien (Online Tool) | Online Tool zur Unterstützung von Lehrenden | „KANSAS ist ein Online-Tool zur Unterstützung von Lehrenden in der Alphabetisierung und Grundbildung sowie Deutsch als Zweitsprache. Es untersucht das Web [...]" |
| Lehr-Lern-Materialien (Portfolio) | Lehr-Lern-Materialien, die Teil eines Portfolios/Lerntagebuchs sind. | „Die Alphawerkstatt A1 beleuchtet das Themenfeld ‚Gärtnerei' in verschiedenen Aufgaben und Übungen und dient der arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung. Das Modul ist in vier Stationen aufgebaut. Zum Unterricht können noch ergänzende Audiodateien herangezogen werden." |
| Lehr-Lern-Materialien (Portfolio-Audio) | Lehr-Lern-Materialien im Audioformat, die zu einem Portfolio gehören | „Die Audiodateien dienen als Ergänzung zum Themenfeld ‚Küche' (A1) des Alphaportfolios." |
| Lehr-Lern-Materialien (Poster) | Lehr-Lern-Materialien in Poster-Form | „Mit diesem Poster in A2-Größe können Sie Ihren Kursteilnehmenden bildhaft und leicht verständlich erklären, wie sie sich im vhs-Lernportal registrieren und anmelden können."<br>„Das Poster im DIN A1-Format hilft dabei, das ABC zu lernen." |
| Portfolio/ Lerntagebuch | An der Schnittstelle zu Diagnostik und Lehr-Lern-Materialien: Ziel ist aber keine standardisierte Erfassung von Kompetenzen, sondern Lerndokumentation – somit ist die Handlungssituation die Angebotsdurchführung | Portfolio-Instrumente; AlphaPortfolio |
| Poster | Poster zu einem Projekt oder Thema (Projektergebnisse oder andere projektbezogene Inhalte, oder AuG allgemein) | „Das Poster präsentiert die Forschungsergebnisse des Projektes ABAG², welches direkt an die Projektergebnisse aus der ersten Projektphase ABAG entstand. Es fokussierte auf die empirische Synopse der individuellen, strukturellen und professionellen Wirkmechanismen und analysierte drei Zielgruppen: die Lernenden, die Unternehmen und die Lehrenden." |
| Professionalisierungskonzept | Konzepte, die der Professionalisierung von Mitarbeitenden der Alphabetisierung und Grundbildung (Leitungskräfte, Lehrende usw.) dienen (Schulungen, Workshops, Fortbildungen usw.) | „Die ‚Basisqualifizierung ProGrundbildung' ist eine der wenigen anerkannten Fortbildungen für Alphabetisierungsarbeit. Sie richtet sich an Kursleitende der Alphabetisierung und Grundbildung, die bereits erste Erfahrungen in diesem Arbeitsfeld haben oder es sich neu erschließen möchten."<br>„Im Rahmen des Workshops erschließen Praktiker/-innen aus Trägern der Arbeitsförderung gemeinsam mit einem Dozent/-innen-Tandem aus Vertreter/-innen der Arbeitsförderung und der Weiterbildung die Bedeutung und Möglichkeiten der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit."<br>„Die Online-Schulung des DVV dreht sich rund um das Thema Grundbildung." |
| Projektflyer | Projektflyer, welcher über das Projekt informiert | „Bei diesem Dokument handelt es sich um den Flyer zum Projekt."<br>„Der Flyer informiert kurz und kompakt über das Projekt alphamar." |
| Projektnewsletter | Newsletter zur Projektvorstellung oder Themenvorstellung | „Die Ausgabe des AlphaGrund-Newsletters thematisiert [...]"<br>„Der Alpha-Newsletter thematisiert Good-Practice-Beispiele [...]" |
| Radiobeitrag | Radiobeiträge zur Sensibilisierung der Gesellschaft und Teilnehmendengewinnung | „Der Beitrag aus dem Deutschlandfunk vom 17.11.2017 führt in die Thematik des Lernens am Arbeitsplatz ein. Es werden Praxisbeispiele aus den Projekt BasisKomPlus vorgestellt."<br>„Der Beitrag aus dem Radiosender 1Live vom 07.11.2017 thematisiert das Problem [...]" |

| | | |
|---|---|---|
| Selbstlern-materialien | Materialien, die explizit zum Selbstlernen genutzt werden sollen ohne eine Anbindung an eine Einrichtung oder Institution oder ein Lernangebote wie Lernwerkstatt, sondern allein zu Hause; s. Projektkontext | ich.will.lernen.de |
| Selbstlern-materialien (App) | Apps, die unabhängig vom Kurs zum Lernen genutzt werden können | „Die Sprachlern-App ‚Einstieg Deutsch' wurde in erster Linie für Geflüchtete konzipiert, die ohne Kurs im Selbststudium Deutsch lernen möchten." |
| Sonstiges | Sammelkategorie für besondere Produkte | Elternbriefe, Erfahrungsbericht Lehrgang, Dokumentation eines Seminars, APP um Anprechpartner*innen zu finden, Aktions-Landkarte, Übersichten zu regionalen Angeboten, Rückblicke, Bekanntmachung Workshoptermine usw.; Poster (Sensibilisierung); Praxisberichte; Kompetenzmodell |
| Tagungs-dokumentation | Tagungsdokumentation, einer Auftakt-/Abschluss-/Informationsveranstaltung usw. | „Die Dokumentation der Tagung politischer und sozialer Bildungsarbeit fasst die Fragen zusammen [...]"<br>„Eine 5-minütige Dokumentation zur Fachtagung" |
| Video/Film | Filme zur Ansprache von Teilnehmenden, zur Information, Themenvorstellung usw. | „Dieser Film zeigt den Weg in den Lese-Schreib-Kurs der VHS Essen."<br>„Dieser Film soll helfen, den Kurs in Essen zu finden."<br>„Dokumentarfilme" |
| Vortrag | Skript oder Powerpoint-Präsentation eines Vortrags, bei dem das Projekt oder ein Thema (allgemein zu AuG) vorgestellt wird. | „Impulsvortrag Grundbildung und betriebliches Bildungsmanagement. Gestaltung des Lernens in der Arbeit" |
| Webseite | Es wird zu einer Webseite verlinkt. | |
| wiss. Publikation | Beiträge in Sammelbänden, Sammelband, Artikel, Zeitschriftenaufsätze, Bücher, veröffentlichte Abschlussberichte, ist zitierfähig (enthält Autor*innenangaben, Ortsangabe (auch Homepage möglich), Jahr, Quellenangaben); wissenschaftlicher Beitrag zu Produkt: z.B. Kompetenzmodell; Interviewleitfaden (sofern in wissenschaftlichen Beitrag eingebettet) | „Der Bericht bietet einen Überblick über arbeitsorientierte Grundbildung (AoG)."<br>„Im Artikel wird das Projekt ABCami vorgestellt [...]"<br>„Im Sammelband werden verschiedene Erfahrungen und Erkenntnisse aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Frage geworfen [...]"<br>„der 6-seitige Beitrag im ALFA-Forum (Frühling 2016, Nr. 89)" |
| Zeitung (einfache Sprache) | Zeitung, die für Lernende in einfacher Sprache geschrieben wurde | „Die APOLL-Zeitung ist eine leicht lesbare Zeitung für funktionale Analphabeten und Analphabetinnen."<br>„Die Inhalte dieser Zeitung werden im Rahmen des Projekts A.B.C. (Alphabetisierung. Beratung. Chancen) selbstständig von Lernenden erstellt." |
| **Handlungs-situationen** | | |
| Entwicklung einer Strategie/ Kooperation und Netzwerke | Akteure, die mit (Kooperation) oder ohne eine Vereinbarung (Netzwerke) zusammenarbeiten: Entwicklung gemeinsamer Angebote und Konzepte<br>Implementierung von Alphabetisierung und Grundbildung in der eigenen Einrichtung<br>Vernetzung im Sozialraum<br>(vgl. Deigendesch et al., 2022; Moisa & Walpuski, 2022) | „Dieser Leitfaden zeigt kurz und prägnant acht Prozessschritte des Projekts ABAG Köln für die Implementierung von Grundbildungskonzepten in die betriebliche Praxis auf."<br>„Praxisbeispiele für gelungene Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit auf kommunaler Ebene"<br>„Die vorliegende Praxishandreichung will eine Hilfestellung bieten, ein individuelles Grundbildungskonzept zu entwickeln, das zu der Einrichtung, den Ressourcen und den Kooperationspartnern einer Einrichtung passt."<br>„Die Broschüre bietet Empfehlungen für Weiterbildungseinrichtungen und Netzwerkende und möchte bei der (Weiter-)Entwicklung von Netzwerken unterstützen." |

| | | |
|---|---|---|
| Programm- bzw. Angebotsplanung | Auswahl der von Inhalten, Lernzielen, Medien, Methoden als auch die Gestaltung der Kurse (Angebotsplanung)<br>Planung auf Ebene der Organisation (Programmplanung)<br>Wofür? Verwendungssituation<br>für Wen? Zielgruppe, Bedarf<br>Wozu? Lernziele, Qualifikation<br>Was? Lerninhalte<br>Wie? Organisationsformen, Methode<br>Womit? Medien, Lernort<br>(vgl. Schlutz, 2006) | „Die Handreichung stellt methodische und didaktische Planungshilfen zur Verfügung und bündelt Ideen der inhaltlichen Auseinandersetzung im Rahmen der Programm- und Angebotsplanung."<br>„Das Konzept trifft wesentliche Festlegungen zur didaktischen Struktur und zu den Inhalten des Simulations-Lernprogramms eVideo 2.0."<br>„Diese didaktische Handreichung für Kursleitende thematisiert, wie das Blended-Learning-Format im Kurs ‚Schreiben' implementiert werden kann." |
| Angebotsdurchführung (Mikroebene) | Konkrete Umsetzung/Durchführung eines Angebots:<br>Auswahl von Lehr-Lern-Materialien, Methodik: Lehr-Lern-Methoden, Einsatz digitaler Medien/Lernsoftware/Lernplattform,<br>Gestaltung der Lehr-Lern-Interaktionen | „Der Handlungsleitfaden führt durch die Einzelschritte – Informieren, Planen, Durchführen, Evaluieren – zur Qualifizierung von An- und Ungelernten."<br>„[...] spezifische Projektmaterialien sowie einen Fundus an Materialien zur Unterrichtsgestaltung."<br>„Mit diesem Konzept können Lehrende eine fünftägige Einstiegsschulung für angehende Berufskraftfahrer*innen professionell gestalten und die hierfür entwickelten Materialien nutzen." |
| Teilnehmendengewinnung und Entwicklung neuer Ansprachestrategien | Produkte zur Gewinnung und Ansprache von Teilnehmenden:<br>Werbung/Öffentlichkeitsarbeit<br>persönliche, mündliche Ansprache<br>Sensibilisierung von Multiplikator*innen um potentielle Teilnehmende anzusprechen | „Dieser Leitfaden für eine arbeitsorientierte Bildungspraxis thematisiert die Besonderheiten der Zielgruppe funktionaler Analphabeten und wie diese für eine arbeitsorientierte Qualifizierung zu gewinnen sind."<br>„Das Portal zur Information und Sensibilisierung in der Sprachmittlung und Sprachbegleitung sammelt Tipps und Tricks zu den Fragen: [...]"<br>„Multiplikator*innen erhalten zum Modul ‚Erkennen und Ansprechen' der Schulung von GINIWE konkrete Arbeitshilfen, die das Erkennen, Ansprechen und Fördern unterstützen können." |
| Beratung | Konzepte zur Beratung von Teilnehmenden (keine Lernberatung) | „Handreichung für Fachkräfte in Bildung, Beratung, Betreuung"<br>„Sie richtet sich an mobile Berater*innen, die mit gering literalisierten Erwachsenen arbeiten. Der Leitfaden geht auf die Besonderheiten der Mobilen Beratung ein [...]"<br>„Die Handreichung bietet Grundlagen des Beratungskonzepts und schildert dessen Bestandteile." |
| Diagnostik und Lernberatung | Methoden, Konzepte, Instrumente zur Diagnose von Kompetenzen/Fähigkeiten im Kontext von: Lern(prozess)beratung, Prüfung<br>Einstufungsberatung<br>Erfassung, Dokumentation von Kompetenzen, Bedarfen und Interessen | „Das Online-Lernmodul thematisiert die Frage, wie sich die Ausprägung der Lese- und Schreibschwierigkeiten einschätzen lassen kann."<br>„Sie treffen empirisch begründete Aussagen zur Gestaltung des diagnostischen Settings in der Alphabetisierung und Grundbildung. Sie gelten für eine Diagnostik, die der Förderung des Lernens Erwachsener dient."<br>„Zwei zentrale Aspekte des Kurses, die Beratung und die Diagnostik, werden in dieser Handreichung praxisorientiert vorgestellt." |
| Selbstlernen | Produkte, die unabhängig von Angeboten bereitgestellt werden | „Die Sprachlern-App ‚Einstieg Deutsch' wurde in erster Linie für Geflüchtete konzipiert, die ohne Kurs im Selbststudium Deutsch lernen möchten."<br>„Das Themenfeld ‚Reinigung' der ABC-Lernwerkstatt bietet Selbstlern-Materialien an, wie ein Arbeitsheft und Lösungsheft, das heruntergeladen und bearbeitet werden kann." |
| Professionalisierung | Hier werden Menschen, die in der Alphabetisierung und Grundbildung tätig sind, professionalisiert. | „In dieser Schulung à 6–8 Unterrichtseinheiten werden in komprimierter Form die DVV-Rahmencurricula Schreiben und Lesen und die dazugehörigen Unterrichtsmaterialien zu den Alpha-Levels 1–4 erläutert."<br>„Die Online-Schulung mit 4 Modulen und einer Gesamtbearbeitungsdauer von etwa 130 Minuten hilft dabei. Sie richtet sich an Quereinsteiger*innen sowie an erfahrene Lehrkräfte." |

| | | |
|---|---|---|
| Themen-vorstellung | In Produkten wird über Alphabetisierung und Grundbildung im Allgemeinen oder über anderes übergreifendes Thema informiert. | „Das Video macht die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus deutlich."<br>„Die kompakte Zusammenfassung der Arbeitsorientierten Grundbildung (AoG) charakterisiert AoG als eine komplexe Dienstleistung."<br>„Die kompakte 6-Seitige Aufklärungsbroschüre vermittelt die wichtigsten Fakten zum funktionalen Analphabetismus sowie zu den Ursachen und Hintergründen."<br>„Die Ausgabe des AlphaGrund-Newsletters thematisiert Grundbildung im Betrieb [...]"<br>„Grundlegende Informationen in einfacher Sprache rund um das Thema Bildungsurlaub." |
| Projekt-vorstellung | In Produkten wird ein Projekt vorgestellt (Flyer, Broschüre usw.) | „Das Dokument bietet einen Überblick über das Projekt ‚AlphaBERUF – Berufsorientierte Alphabetisierung Arbeitsloser'."<br>„Diese Broschüre informiert kurz und knapp über das Projekt mekoBASIS." |
| Projekt-vorstellung (Ergebnisse) | Vorstellung von Ergebnissen aus einem Projekt | „Die Fachschrift fasst die Ergebnisse nach drei Jahren im Projekt ‚eVideo Transfer' zusammen."<br>„Der Projektbericht fasst in 200 Seiten die wichtigsten erzielten Ergebnisse im Einzelnen zusammen." |
| Inhaltsbereich des Konzepts | Welchem Inhaltsbereich werden die Produkte zugeordnet? | |
| | Lesen und Schreiben | wenn sich das Produkt um Lesen und Schreiben dreht |
| | Rechnen | wenn sich das Produkt mit dem Rechnen beschäftigt |
| | Arbeitsorientierte Grundbildung | findet in Unternehmen/Betrieben statt (vgl. Schwarz, 2021) |
| | (Digitale) Informations- und Kommunikationstechnologien (auch bekannt als digital oder Media Literacy oder Computer Literacy oder Medienkompetenz | (Mania & Tröster, 2018) |
| | Gesundheit/Health Literacy, | (vgl. Mania & Tröster, 2018) |
| | Ernährung/Food Literacy, | (vgl. Mania & Tröster, 2018) |
| | Finanzen/Financial Literacy | (vgl. Mania & Tröster, 2018) |
| | politische Grundbildung/Civic Literacy | (vgl. Mania & Tröster, 2018) |
| | Fremdsprachen (mindestens Englisch) | (vgl. Mania & Tröster, 2018) |
| | Family Literacy | aus Material |
| | Ökonomische Grundbildung | aus Material |
| | Deutsch als Zweitsprache (DaZ) | aus Material |
| **Analyse der Akteure und Akteurkonstellationen in den Konzepten** | | |
| Art des Konzepts | um welche Art von Konzept handelt es sich genau (in Titel, Beschreibung oder Konzept angegeben) | Curriculum, Leitfaden, Handreichung, Handlungsempfehlung, Konzept, Schulungskonzept, Methodenkoffer, Praxishandbuch usw. |
| primäre/r Akteur/e angegeben | Ausprägung | |
| | ja | in Titel, Beschreibung oder Dokument explizit angegeben |
| | nein, aber erschlossen | nicht direkt angegeben, sondern erschlossen (bspw. durch Projektkontext, Webseite, Artikel) |
| | 99 | keine Akteure konnten erschlossen werden |

| **Art der primären Akteure** | | |
|---|---|---|
| | Konstellation | Akteure sollen zusammenarbeiten. |
| | Mehrfachnennung von Akteuren | lediglich Nennung verschiedener Akteure, die dieses Konzept nutzen können |
| | individuelle Akteure | „die festangestellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als individuelle Akteure mit Aufgaben in der Leitung, der Planung und der Verwaltung" (vgl. Fend 2001)<br><br>(z.B. Weiterbildende oder Teilnehmende) |
| | kollektive Akteure | „Während Organisationen bei einer institutionalistischen Betrachtung als kollektive Akteure gelten" (vgl. Fend 2001) |
| | politische Akteure | Akteure, die in der (Bildungs-)Politik tätig sind |
| | 99 | keine Akteure konnten erschlossen werden |
| Primäre Akteure | An wen richtet sich das Konzept? (Bezeichnungen, die im Titel, der Beschreibung oder dem Dokument angegeben sind übernehmen) | Kursleitende, Lehrende, Kommunen, Bildungsanbieter, Unternehmen, Ehrenamtliche Lernbegleiter*innen, Pädagog*innen, Fachkräfte der aktiven Arbeitsförderung usw. |
| | 99 | keine Akteure konnten erschlossen werden |
| sekundäre/r Akteur/e angegeben | ja | in Titel, Beschreibung oder Dokument explizit angegeben |
| | nein, aber erschlossen | nicht direkt angegeben, sondern erschlossen (bspw. durch Projektkontext, Webseite, Artikel) |
| | keine Angabe | keine Akteure konnten erschlossen werden |
| | 999 | kein/e weitere/r Akteure genannt |
| **Art der sekundären Akteure** | | |
| | Konstellation | Angabe von mindestens zwei Akteuren, die laut Konzept zusammenarbeiten sollen |
| | Mehrfachnennung von Akteuren | lediglich Nennung verschiedener Akteure, die dieses Konzept nutzen können |
| | individuelle Akteure | „die festangestellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als individuelle Akteure mit Aufgaben in der Leitung, der Planung und der Verwaltung" (vgl. Fend 2001)<br>(z.B. Weiterbildende oder Teilnehmende) |
| | kollektive Akteure | „Während Organisationen bei einer institutionalistischen Betrachtung als kollektive Akteure gelten" (vgl. Fend 2001) |
| | politische Akteure | |
| | 99 | nicht ersichtlich, worum es sich handelt |
| | 999 | kein/e weitere/r Akteur/e genannt |
| Sekundäre Akteure | Welche Akteure braucht es zusätzlich, um das Konzept umzusetzen? (Bezeichnungen, die im Titel, der Beschreibung oder dem Dokument angegeben sind übernehmen) | ehrenamtliche Lernpatinnen und -paten, Führungskräfte im Betrieb, Führungskräfte und sonstige Akteure im Betrieb, Unternehmen, Multiplikator*innen usw. |
| | 99 | keine Akteure konnten erschlossen werden |
| | 999 | kein/e weitere/r Akteur/e genannt |

| **Endzielgruppe** | | |
|---|---|---|
| **Endzielgruppe angegeben** | | |
| | ja | Zielgruppe ist direkt angegeben |
| | nein | Zielgruppe wurde erschlossen |
| Endzielgruppe | Welchen Lernenden soll das Konzept zugutekommen? (Bezeichnungen, die im Titel, der Beschreibung oder dem Dokument angegeben sind, übernehmen) | funktionale Analphabeten, gering Literalisierte, Menschen mit Grundbildungsbedarf, Mitarbeitende oder Auszubildende in einem Arbeitsverhältnis Migrant*innen Muttersprachler*innen, Zugewanderte, Jugendliche usw. |
| **Ebene des Mehrebenensystems** | nach Schrader (2008, 2011) | |
| | Lehr-Lern-Materialien | Personen, die aktiv am Lehr-Lernprozess beteiligt sind (bspw. Lehrende/Lernende oder Ehrenamtliche), wenn sie in den Lernprozess eingebunden sind |
| | Organisation | individuelle Akteure in den Bereichen der Leitung, Planung oder Verwaltung. |
| | Organisationales Umfeld | Vielfalt an Formen und Typen von Weiterbildungseinrichtungen in den Kontexten Staat, Markt, Gemeinschaft und Unternehmen sowie deren Akteure (innerbetriebliche WB, Weiterbildungsorganisationen von Berufsverbänden, usw.); Multiplikator*innen, In der Professionalisierung Tätige (alle die von außerhalb kommen) |
| | nationale Bildungspolitik | politische Akteure national, wie Bund, Länder und Kommunen |
| | supranationale Bildungspolitik | politische Akteure international wie EU, OECD, UNESCO uvm. |

## Abstract

Die vorliegende Studie basiert auf einer Masterarbeit, die im Kontext des Projekts „Evaluationsstudie zu einem integrativen Beratungs- und Qualifizierungskonzept für die Alphabetisierungsarbeit in Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen“ (EIBE) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) entstanden ist und mit einer Vorversion der „Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung“ (PAG) arbeitet. Die Untersuchung zielt darauf, herauszufinden, welche Akteure und Akteurkonstellationen es in bestimmten Inhaltsbereichen und Handlungssituationen braucht, um dafür vorgesehene Konzepte der Alphabetisierung und Grundbildung in der Weiterbildungspraxis umzusetzen. Dies geschieht auf Grundlage der Educational Governance, ergänzt um die Forschungsheuristik des akteurzentrierten Institutionalismus. Um die Akteure und Akteurkonstellationen sowie Inhaltsbereiche und Handlungssituationen aus den Konzepten herausarbeiten zu können, wird als Methode die Dokumentenanalyse angewendet. Hiermit werden die 994 Produkte der Vorversion der PAG systematisch analysiert und mittels vorher festgelegter Kategorien ausgewertet.

*This study is based on a master thesis that was developed in the context of the project “Evaluation Study on an Integrative Counselling and Qualification Concept for Literacy Work in Adult and Continuing Education Organizations” (EIBE) of the German Institute for Adult Education (DIE) and works with a preliminary version of the “Literacy and Basic Education Product Database” (PAG). The study aims to find out which actors and actor constellations are needed in certain content areas and situations in order to implement literacy and basic education concepts in continuing education practice. This is done on the basis of Educational Governance, supplemented by the research heuristic of Actor-Centered Institutionalism. Document analysis is used as a method to identify the actors and actor constellations as well as content areas and action situations in the concepts. This makes it possible to analyze systematically the 994 products in the previous version of the PAG and evaluate them using predefined categories.*


## Zur Autorin


**Mara Winkens**
ist seit 2023 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilungen Organisation und Programmplanung und Forschungsinfrastrukturen am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE). Arbeitsschwerpunkte: Alphabetisierung und Grundbildung, Programmplanung und Angebotsentwicklung, Programmplanungsforschung, Projekt CurVe II, Projekt EIBE, Projekt PAG II.
Kontakt: winkens@die-bonn.de