

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Zusammenarbeit in der arbeitsweltorientierten Alphabetisierung und Basisbildung

Netzwerkliche und gemeinschaftliche
Formen des Handelns als Bedingung für die
Realisierung von „Neuem“

Julia Koller und Jana Arbeiter

In der Ausgabe 48, 2023:
„Netzwerke(n) in der Erwachsenenbildung.
Analyse, Erfahrungen und Praxiseinblicke“



Zusammenarbeit in der arbeitsweltorientierten Alphabetisierung und Basisbildung

Netzwerkliche und gemeinschaftliche Formen des Handelns als Bedingung für die Realisierung von „Neuem“

Julia Koller und Jana Arbeiter

Zitation Koller, Julia/Arbeiter, Jana (2023): Zusammenarbeit in der arbeitsweltorientierten Alphabetisierung und Basisbildung. Netzwerkliche und gemeinschaftliche Formen des Handelns als Bedingung für die Realisierung von „Neuem“. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 48, 2023.
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-48>.

Schlagworte: arbeitsweltorientierte Grundbildung, Vernetzungsnotwendigkeit, Deutschland, Handlungskoordination, Steuerung, Erwachsenenbildung, Governance, Innovation



Abstract

Um gering Literalisierte in der Arbeitswelt besser zu erreichen, bedarf es oft neuer Angebote und Formate wie auch neuer Formen der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteur*innen. Der vorliegende Beitrag nimmt netzwerkliche und gemeinschaftliche Formen des Handelns als Bedingung für die Realisierung des „Neuen“ in den Blick, indem er an den Ansatz der Educational Governance anschließt. Empirische Grundlage ist eine qualitative Fallstudie im Feld der arbeitsorientierten Grundbildung in Deutschland, die die Zusammenarbeit der Akteur*innen zur Entwicklung neuer Angebote untersuchte. Aufgrund kurzfristiger Projektförderungen unter Druck stehend, suchen die Akteur*innen, so eines der Ergebnisse, nach vielfältigen Lösungen und vernetzen sich dabei aktiv. Sie sind überaus flexibel in der Sicherung ihres Angebots und netzwerken sowohl horizontal (mit konkurrierenden Anbieter*innen) als auch vertikal (z.B. mit Schulen, Vereinen außerhalb des Bildungsbereichs oder Betrieben). Sie entwickeln verschiedene Formate, um kollaborativ mit Akteur*innen aus der direkten Lebenswelt der gering Literalisierten (z.B. Schuldner*innenberatung, Sozialarbeit) das Feld weiterzuentwickeln. (Red.)

05

Thema

Zusammenarbeit in der arbeitsweltorientierten Alphabetisierung und Basisbildung

Netzwerkliche und gemeinschaftliche Formen des Handelns als Bedingung für die Realisierung von „Neuem“

Julia Koller und Jana Arbeiter

Das Feld der arbeitsweltorientierten Alphabetisierung und Basisbildung steht stets vor der Herausforderung, bereits bestehende Angebote auszubauen und neue Formate zu entwickeln, um die Zielgruppe der gering Literalisierten in der Arbeitswelt immer besser zu erreichen. Die besonderen Bedingungen des Feldes sind hierbei die Abhängigkeit von vielfältigen Finanzierungsstrukturen sowie die zahlreichen Akteur*innen, die in den Entwicklungsprozess von Angeboten und Formaten eingebunden sind.

In den letzten Jahren wurden in der Alphabetisierung und Basisbildung diverse Themen entwickelt und Domänen ausgeweitet, wie z.B. die finanzielle Grundbildung oder die arbeitsweltorientierte Grundbildung (kurz AoG)¹. Unter arbeitsweltorientierter Grundbildung, im Folgenden „arbeitsorientierte Grundbildung“ genannt, wird eine komplexe Bildungsdienstleistung gefasst, die im Sinne einer „aufsuchenden Strategie, Bildungsmöglichkeiten in Alltags- und Lebensräumen“ (Schwarz 2021, S. 17) schafft; Bezugspunkt für die Inhalte und Rahmenbedingungen ist die Arbeitswelt (vgl. ebd., S. 21).

Strukturen und Gelingensbedingungen im Bereich der arbeitsorientierten Grundbildung in Deutschland

Für den Bereich der arbeitsorientierten Grundbildung in Deutschland lassen sich einige spezifische Bedingungen festhalten: (1.) die Finanzierungs- und Akteur*innenstrukturen sind mannigfaltig (siehe Koller/Arbeiter/Schemmann 2021). So werden Angebote durch eine Vielzahl von Akteur*innen sowohl auf betrieblicher Seite (bspw. Personalabteilungen, Führungskräfte etc.) als auch auf hauptamtlich

¹ Im weiteren Verlauf wird bezogen auf empirische Ergebnisse und strukturelle Entwicklungen in Deutschland der Begriff „arbeitsorientierte Grundbildung“ verwendet.

pädagogischer Seite (Lehrende, Planende, Koordinierende) entwickelt und aufrechterhalten (siehe Koller 2020). Zentral ist (2.) die „*Kluft zwischen finanziell bedingten Möglichkeiten und hohem Anspruch aufgrund des mehrfachen Zielgruppenbezugs*“ (Arbeiter/Schemmann 2021, S. 49). Eine besondere Bedeutung kommt (3.) dem Aufbau von Strukturen der Zusammenarbeit zu, die zum einen in der kontextspezifischen Akteur*innenvielfalt, zum anderen in der Suche nach nachhaltigen Lösungen jenseits der Projektfinanzierung liegen. Somit besteht die Anforderung an die Akteur*innen, den eigenen Handlungsspielraum stets auszuschöpfen und zu erweitern bzw. zu innovieren. Hierunter fallen sowohl neue Angebotsformate als auch neue Formen der Zusammenarbeit und die Hinzuziehung neuer Akteur*innen. Im Folgenden wird diesbezüglich von dem „Neuen“ gesprochen.

Handlungskoordination zwischen den Akteur*innen

Welche Steuerungsimpulse diesbezüglich relevant sind und auf welche Weise die Akteur*innen zur Entwicklung des „Neuen“ zusammenarbeiten, war bisher selten Kern der Diskussion. Insofern nimmt dieser Beitrag eine Steuerungsperspektive auf das Feld der arbeitsorientierten Alphabetisierung und Grundbildung ein und untersucht, wie die Handlungskoordination zwischen Akteur*innen die Entstehung des „Neuen“ begünstigt.

Strukturell spielt dabei die „Vernetzungsnotwendigkeit“ (vgl. Schemmann 2020, S. 394) von Weiterbildungseinrichtungen eine entscheidende Rolle, die sich in vielfältigen Kooperationsstrukturen und Netzwerken widerspiegelt. Eine solche Bildung von Netzwerken und Kooperationen in der Basisbildung, Grundbildung und Alphabetisierung ist dabei sowohl in Österreich als auch in Deutschland eine der wesentlichen Perspektiven der letzten Jahre (vgl. Rath 2007, S. 2-11). Dabei kann man davon ausgehen, dass die Gestaltung von Kooperationsbeziehungen eine „*dauerhafte, komplexe sowie anspruchsvolle Steuerungsaufgabe darstellt*“ (Feld 2014, S. 227) und darüber hinaus „*als ein organisationaler*

Einflussfaktor relevant [wird], der nicht selten strukturelle, kulturelle und strategische Anpassungs- bzw. Veränderungsprozesse evoziert“ (ebd.).

Fallstudie

Die hier vorgestellte Fallstudie steht in Zusammenhang mit der Verlängerung des Projekts ABAG2 von Mai 2019 bis Juli 2020 an der Universität zu Köln (Projektleitung Prof. Dr. Michael Schemmann) und der Lernenden Region Netzwerk Köln e. V. Die Hauptfragestellung des Projekts bestand darin, einen bundesweiten Überblick über derzeitige Strukturen im Bereich der arbeitsweltorientierten Grundbildung zu ermitteln und strukturelle Gelingensbedingungen darzustellen. Das Projekt ABAG2 beschäftigte sich zwischen 2016 und 2019 mit Gelingensbedingungen, Effekten der Teilnahme und Professionalisierung der arbeitsweltorientierten Grundbildung (AoG).²

Theoretische Basis der Fallstudie: Netzwerkforschung und Educational Governance

Die Erwachsenenbildung ist in ein dialektisches Verhältnis von Gesellschaft und Wandel eingebunden (siehe Koller 2021). Sie ist einerseits von gesellschaftlichen Veränderungen getrieben und entwickelt sich auf der Grundlage von gesellschaftlichen Bedarfen weiter. Andererseits führt sie „*gesellschaftlichen Selbstaussdruck*“ und Selbstthematisierung (Schäffter 2001a, S. 40) zusammen und verändert durch ihre Neuerungen in Themen und Formaten die Gesellschaft. Entsprechend folgerichtig sind die in der Erwachsenenbildung traditionsreichen Bezüge zu Zeitdiagnosen, Transformationstheorien und Modernisierungstheorien (siehe u.a. Wittpoth 2001; Schäffter 2001a u. 2001b; Kollmorgen 2011; Beck/Giddens/Lash 2014; Giddens 1997; Schrader 2011; Fischer 2007). So wird die Entstehung und Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung insgesamt in den Kontext gesellschaftlicher Umbruchsituationen rund um die Moderne gebracht (vgl. Schrader 2011, S. 127).

2 Finanziert wurde das Projekt mit dem Förderkennzeichen W142400B vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der AlphaDekade.

Neuerungen und Entwicklung sind in den letzten Dekaden im Kontext von Basisbildung und Alphabetisierung zu beobachten. In Deutschland und Österreich haben diverse Fördermaßnahmen konkrete Projekte, Konzepte und Strukturentwicklungen im Bereich der Basisbildung und Alphabetisierung angestoßen. Die dadurch rasanten und vielfältigen Entwicklungen lassen sich beispielhaft an der lebendigen Debatte rund um den Grundbildungs- bzw. Basisbildungsbegriff ablesen. Zugrunde liegt diesen Überlegungen zumeist die Frage, welche Domänen, Themen und Ausdifferenzierungen dem Feld zuzurechnen sind und wie es sich weiterentwickeln kann und soll (siehe Koller 2020; Euringer 2016; Schindler/Muckenhuber 2018).

Als Taktgeber der Neuerungsprozesse im Feld können neben der starken Projektförderung mit der konsequenten Finanzierung innovativer Projekte bestimmte gesellschaftliche Bedarfe (bspw. Schuldner*innenberatung) und verändertes Wissen und Informationen über die Zielgruppe und Konzepte ausgemacht werden. Befasst man sich mit der Frage, wie Akteur*innen die Entwicklung des „Neuen“ zustande bringen, rücken zweierlei theoretische Perspektiven in den Fokus: die Kooperations- und Netzwerkforschung und die Educational Governance.

Aus der Kooperations- und Netzwerkforschung ist bekannt, dass Kooperationen ein großes innovierendes Potential haben (siehe Feld 2014; Weber et al. 2014). Dazu gehört (1.) die „Erweiterung der Beobachtungsperspektive“, die sich aus der Möglichkeit ergibt, sich ein Beispiel an den konkreten Problemlösestrategien und Entscheidungen der kooperierenden Akteur*innen zu nehmen (vgl. Feld 2014, S. 262). Diese Beobachter*innenperspektive ermöglicht zugleich die Nutzung der Kooperation als (2.) „Arena“, in der Neuerungen zunächst in diesem geschützten Raum erprobt werden können, (3.) verbessern kooperative Zusammenschlüsse zumeist den Zugang zu Ressourcen, die Innovationen wahrscheinlicher werden lassen. Dies können sowohl konkrete Finanzierungsmittel oder der Zugang zu Räumen und Technik sein als auch die Vermittlung von Kontakten und erweiterten Zielgruppen (vgl. ebd.). Timm Feld geht davon aus, dass durch die Kooperation über die gegenseitige Beobachtung, den Zugang zu Ressourcen und die Erprobung von

Innovationen auch (4.) der Rahmen für Neuentwicklungen per se gesetzt wird, in dem gemeinsam an der „*Entwicklung neuer ‚Produkte‘ als auch [...] [an der] Etablierung innovativer Verfahrensweisen zwischen einzelnen oder allen an der Kooperation beteiligten AkteurInnen*“ (ebd., S. 231) gearbeitet wird.

Steht die Frage im Fokus, wie Akteur*innen zusammenwirken, um ihre Leistungen (Angebote, Produkte, Projekte) innovativ zu gestalten, kann zum anderen auf das theoretische Verständnis der Educational Governance zurückgegriffen werden, da hier die Schnittstelle der Beziehungen zwischen den Akteur*innen analytisch beleuchtet wird. Der Grundgedanke der Educational Governance betrifft die Akteur*innenvielfalt und Interessenspluralität in durch wechselseitige Abhängigkeiten (Interdependenzen) geprägten Akteur*innenkonstellationen. Es wird das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation von Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteur*innen in komplexen Mehrebenensystemen untersucht (vgl. Maag-Merki/Altrichter 2010, S. 22). Handlungskoordinationen unterliegen hierbei vorherrschenden Regelstrukturen, die sich in einem Spannungsfeld zwischen markt- und hierarchiegeprägten Elementen bestimmen lassen (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007, S. 39ff.). Das Handeln geschieht in verschiedenen Formen/Modi der Handlungskoordinationen, die auch als Mischformen auftauchen und sich gegenseitig beeinflussen. Diese idealtypischen Modi, die als analytisch-empirische Heuristik dienen, sind: Hierarchie, Netzwerk, Gemeinschaft und Markt.

Verschiedene Formen der Handlungskoordination

Hierarchische Handlungskoordination ist durch die Entscheidungsbefugnis einer übergeordneten Leistungsinstanz gekennzeichnet (vgl. ebd., S. 41). Geschieht das Handeln auf der Grundlage netzwerklicher Handlungskoordinationsformen gibt es zwischen den Akteur*innen kein über- oder untergeordnetes Verhältnis. Vielmehr wird eine kollektive Handlungsfähigkeit möglich durch Informationsvermittlung, wechselseitige Beeinflussung und Ressourcenaustausch (vgl. Benz/Dose 2010, S. 262). Stehen im

Unterschied zur netzwerklichen Handlungskoordination eher das affektive Handeln der Akteur*innen und eine starke Bindung durch geteilte kognitive Überzeugungen und internalisierte Normen im Vordergrund, handeln die Akteur*innen auf der Grundlage der gemeinschaftlichen Handlungskoordination (vgl. ebd., S. 257). Die marktformige Handlungskoordination ist von der Beobachtung der einzelnen Akteur*innen untereinander geprägt. Es geht dabei wesentlich um den Zugang und die Verfügung über Ressourcen (vgl. ebd.).

Methodisches Vorgehen der Fallstudie

Um Aufschlüsse über die vorherrschenden Handlungskordinationsformen im Feld der arbeitsorientierten Grundbildung zu erlangen, wurde eine explorative multiple case study (siehe Yin 2009) in Deutschland durchgeführt. Im Rahmen der Fallstudie wurden drei Regionen untersucht, die eine Varianz in der Ausprägung der Akteur*innenvielfalt aufweisen. Für die Identifizierung der verschiedenen Fälle wurde mehrstufig vorgegangen. Der erste Schritt bestand in einer systematischen kategorienbasierten Internetrecherche, auf Grundlage derer 127 Angebote, Projekte oder Initiativen der AoG identifiziert wurden. Diese wurden entlang deduktiv entwickelter Kategorien strukturiert und ausgewertet. Diese Auswertungen und Übersichten auf Bundeslandebene konnten anhand von Kurzinterviews mit den zuständigen Referaten der Ministerien erweitert und ergänzt werden.

Die drei Fälle variieren in der organisationalen Dichte (siehe Abb. 1). Fall 1 kennzeichnet ein stark verdichtetes organisationales Feld, in dem Grundbildungszentren, ein Kooperationsverbund und Organisationen agieren. Fall 2 steht für ein intermediär verdichtetes organisationales Feld, in dem ein Kooperationsverbund und Organisationen vorhanden sind, während in Fall 3 lediglich verschiedene Organisationen in die Leistungserbringung von AoG eingebunden sind. Die verschiedenen Fälle sind insofern relevant, als sie Aufschluss darüber geben, wie sich die verschiedenen Ausgangssituationen auf die Handlungskordinationsform auswirken.

Abb. 1: Fallkonstruktion

Fall 1 stark verdichtetes organisationales Feld	Fall 2 intermediär verdichtetes organisationales Feld	Fall 2 gering verdichtetes organisationales Feld
<ul style="list-style-type: none"> • Grundbildungszentrum • Kooperationsverbund • Organisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperationsverbund • Organisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation
Leitungsebene		

Quelle: Koller/Arbeiter/Schemmann 2021, S. 49

Zur Datenerhebung der multiple case study (vgl. ebd., S. 39) wurden leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit Akteur*innen der Bildungspraxis im Bereich arbeitsorientierter Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland (n=6) durchgeführt. Zentral waren die Fragen nach der Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur*innen und den daraus entstehenden neuen Angeboten und Formaten der arbeitsorientierten Grundbildung. Gefragt wurde u.a.: „Mit wem (intern und extern) arbeiten Sie zum Thema arbeitsorientierte Grundbildung zusammen? Wie werden gemeinsame Vorhaben umgesetzt, wie arbeiten Sie bei neuen Ideen mit den Partnern zusammen?“

Dabei konnte hier explorativ die Thematisierung des „Neuen“ durch die Interviewpartner*innen analysiert werden. Das Datenmaterial wurde mit der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Mayring 2010) ausgewertet. Neben mehreren Kontrolldurchgängen bezüglich der Eignung des Kategoriensystems wurde eine Berechnung der Intercoder-Reliabilität vorgenommen (siehe Krippendorff 2004). Es wurde ein sehr guter Reliabilitätskoeffizient von 0.91 erzielt. Hinzugezogen wurde der Reliabilitätskoeffizient zur Schärfung und Konkretisierung des Kategoriensystems bei drei Kodierer*innen im Forschungsprojekt. Es konnte so sichergestellt werden, dass über den Forschungsprozess hinweg Einigkeit über die Kategorien und dahinterliegenden Konzepte besteht und die Forscher*innen gleichermaßen Kodierentscheidungen treffen.

Befunde: Handlungskoordination zur Entwicklung des „Neuen“³

Die befragten Expert*innen aus den gewählten Bildungseinrichtungen, Volkshochschulen und aktiven Projekten im Bereich der arbeitsorientierten Alphabetisierung und Grundbildung werden gleichermaßen von der fragilen Finanzierungssituation beeinflusst, die sich in einer hierarchischen Handlungskoordination ausdrückt. In dieser druckvollen Situation einer kurzfristigen Projektförderung suchen die Akteur*innen nach vielfältigen Lösungen. Sie sind dabei in manifestierten, netzwerklichen und gemeinschaftlichen Handlungskoordinationsformen aktiv. Dabei erweisen sie sich als überaus flexibel in der Sicherung ihres Angebots und der sowohl gemeinschaftlichen als auch netzwerklichen Zusammenarbeit mit horizontalen (bspw. Kooperationen zwischen Bildungsanbieter*innen mit ähnlichem Angebot und organisationaler Struktur) und vertikalen Akteur*innen (bspw. kooperieren Bildungsanbieter*innen mit Schulen, Vereinen außerhalb des Bildungssektors, Betrieben). Die Flexibilität kommt darin zum Ausdruck, dass die Akteur*innen auf vielfältige Art und Weise neue Themen entwickeln und zum Teil ihrer pädagogischen Leistung machen. Dazu werden vielfältige Formate gewählt, die etabliert sind und auf die bereits für andere Leistungen zurückgegriffen wurde, wie folgender Interviewausschnitt zeigt: „irgendwie immer die gleichen Akteure, die da zusammenkommen, weil sich das auch einfach bewährt hat, ne man kann eben gut miteinander arbeiten, und planen jetzt beispielsweise auch ein Bar-Camp auch zum Thema Grundbildung“ (2.1_Z.127-132).

Die persönliche Beziehung auf der Grundlage guter gemeinsamer Erfahrung ist die Basis neuer Entwicklungen für das Feld der AoG.

Gemeinschaftliche Handlungskoordination besteht hier in Form von Austauschrunden, an denen sowohl die Dachorganisationen als auch Mitgliedsorganisationen beteiligt sind, „um auch die Bildungsakteure der Region zusammenzubringen, an einen Tisch zu bringen und ja quasi dass nicht alle das Rad neu erfinden, dass nicht alle die gleichen Projekte,

*Projektanträge stellen“ (1.2_Z.182-185). Im Rahmen dieser Handlungskoordination steht eine gemeinsam vertretene Zielvorstellung der Akteur*innen im Vordergrund: „Die hat dann verschiedene Arbeitsgruppen zusammengerufen, unter anderem eben eine fachliche Entwicklungsgruppe, und in der ich beteiligt war da ging es mehr um's große Ganze, wo wollen wir inhaltlich hin, wie müssen wir unseren Meilensteinplan abarbeiten?“ (1.2_Z.197-199)*

Es werden überregionale und auch über Bundeslandgrenzen (insbesondere in der ländlichen Region des 3. Falls) hinweg stattfindende Fachtagungen und „runde Tische“ zum Erfahrungsaustausch gesucht, „zum Beispiel den runden Tisch für Grundbildung und Alphabetisierung, das heißt man trifft sich die Träger im Bereich lebensweltorientierte und arbeitsplatzorientierte Grundbildung treffen sich regelmäßig, tauschen sich aus, es ist gewünscht, dass dort eben auch ne Kooperationen steht oder gemeinsame Ideen, die vielleicht zu neuen Projekten führen, oder einfach nur Austausch, was es an Materialien gibt, Informationen etc.“ (3.1_Z.74-80).

Bei diesen Formaten der gemeinschaftlichen Handlungskoordinationen nehmen dann speziell beauftragte Akteur*innen der Bildungseinrichtungen teil. Diese sind dann nicht in die operative Arbeit eingebunden, sondern forcieren die inhaltliche und strategische Weiterentwicklung des Feldes.

In dem obigen Zitat deutet sich bereits an, dass sich Modi der Handlungskoordinationen (hier Gemeinschaft und Netzwerk) durchaus gegenseitig ergänzen und gleichzeitig auftauchen. Mit dem allgemeinen Wunsch nach Austausch über eine gemeinsame Zielausrichtung ist auch der langfristige Wunsch verbunden, konkrete Kooperationen für neue Projekte zu entwickeln.

Im Modus netzwerklicher Handlungskoordination werden darüber hinaus Partner*innen im Sozialraum für Kooperationen, Austauschrunden und Workshops gesucht. Als Akteur*innen des Sozialraums werden all jene Bezugspunkte gefasst, die in der direkten Lebenswelt der gering Literalisierten bedeutsam sind. Eine Rolle spielt so bspw. die

³ Die Hauptergebnisse der Studie wurden in Koller, Arbeiter und Schemmann (2021) veröffentlicht.

Schuldner*innenberatung im Kontext finanzieller Grundbildung, mit der Strukturen aufgebaut werden oder aber auch Synergien zur Gewinnung von Teilnehmenden genutzt werden: *„Und das sich das eben auch weiterentwickelt [...] zum Beispiel ne, ob das zweite Projekt, dass sie eben auch nochmal das breiter streuen und schauen, also es gibt ja, bestimmte Schemata und also oder das Thema Schuldnerberatung, ja. Ich würd glaub ich auf niemanden verzichten wollen, lieber ausbauen, damit sich das auch noch stärker vernetzt und noch mehr Strukturen.“* (3.1, Z. 367-369)

Ein weiterer Akteur im Sozialraum sind die Sozialarbeit und das Flüchtlingsamt, die im Zusammenhang mit der Ermöglichung von Angeboten der Alphabetisierung und Grundbildung für geflüchtete Menschen relevant werden: *„die Sozialarbeit steuert uns die Menschen zu, oder das Flüchtlingsamt steuert uns den Menschen zu, je nachdem, teilweise finden die Kurse dann in Unterkünften statt, teilweise in angedockten Räumen. Wir versuchen [...] Kinderbetreuung zu organisieren und es ist jetzt ganz neu ein digitaler Baustein dazugekommen, also quasi, ganz ganz ganz ganz ganz ganz niederschweligen Niveau.“* (1.2, Z. 73-76)

Über diese Zusammenarbeit und die Anregungen und das Wissen über die Zielgruppe und über die gesellschaftlichen Bedarfe wird hier ein Angebot der digitalen Grundbildung entwickelt. Akteur*innen im Sozialraum haben über die Ideenentwicklung für gemeinsame Projekte Zugang zu Ressourcen und Wissen über die Zielgruppe. Sie übernehmen hier auch die sehr konkrete Funktion im Sinne einer geteilten Verantwortungsübernahme und Arbeitsteilung für kooperative Angebote: *„und da wird halt auch zusammengearbeitet, was einzelne neue, neue Angebote zu entwickeln, also wir haben z.B. mit der beruflichen Schule ein Angebot entwickelt, Krippenpädagogik, da geht es darum, dass die Schule quasi das Curriculum entwirft und die für die Inhalte verantwortlich ist und von der pädagogischen Seite her und die Volkshochschule quasi für die Abwicklung des Kurses.“* (1.2, Z. 13-16)

Über die hier illustrierten gemeinschaftlichen und netzwerklichen Handlungskoordinationen werden neue Formate (runde Tische, verschiedene Arbeitsgruppen) und vielfältige Akteur*innen

(Sozialarbeit, Schuldner*innenberatung) relevant. Gearbeitet, geplant und ausgetauscht wird sich dabei über konkrete Angebote und Produkte, aber auch über ganz allgemeine Ziele des Feldes und der Projektakquise. Diesen Arbeitsgruppen kann ein hohes Steuerungspotential zugesprochen werden, das in der innovierenden Leistung für das gesamte Feld der arbeitsorientierten Alphabetisierung und Grundbildung liegt.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Die hier vorgestellte Fallstudie untersuchte Formen der Zusammenarbeit von Akteur*innen der arbeitsorientierten Grundbildung und Alphabetisierung in Deutschland. Es zeigte sich, dass die Akteur*innen unter dem Druck der Weiterfinanzierung in gemeinschaftlichen und netzwerklichen Akteurskonstellationen an „Neuem“ zu arbeiten versuchen.

Mit diesen Forschungsergebnissen lassen sich einige Annahmen der Netzwerk- und Kooperationsforschung ergänzen. Es konnte auf der Grundlage der Ansätze der Educational Governance gezeigt werden, welche Formen der Zusammenarbeit gewählt werden, um Ressourcen und Wissen der Kooperationspartner*innen (siehe Feld 2014) zur Entwicklung des „Neuen“ zu bündeln. Daneben zeigt sich aber auch die Bedeutung von werteorientierten Kooperationen, die keine konkrete Outputorientierung haben. Die Investition in netzwerkliche und gemeinschaftliche Strukturen begünstigt die Entwicklung von „Neuem“ und ist somit notwendig für die Weiterentwicklung des Feldes.

Auf Grundlage des empirischen Materials können keine Aussagen über die Etablierung und Institutionalisierung von Innovationen gemacht werden. Ein Forschungsbedarf liegt daher in der Untersuchung der Innovationsprozesse, die die Implementation von Neuerungen nachverfolgt.

Für weitere Forschung lohnt sich eine stärkere Analyse mit Blick auf die Anregungen des „Innovationswürfels“ (siehe Näpfl 2019; Schratz/Steiner-Löffler 1997) und der Frage nach Spannungsfeldern von Innovationen. Mit diesem Instrumentarium lassen sich Machtkonstellationen von Entwicklungsprozessen fokussieren.

Für die arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung kann eine bestimmte Innovationsbereitschaft unter den Bedingungen eines starken politischen Innovationsdrucks festgehalten werden. Über diese Analyse lassen sich kontextspezifische

Informationen im Vergleich zur Schulentwicklungsforschung erarbeiten und Implikationen für Gelingensbedingungen von Entwicklungsprozessen in der Alphabetisierung und Grundbildung ableiten.

Literatur

- Arbeiter, Jana/Schemmann, Michael (2021):** Mikrodidaktische Planungsprozesse für weiterbildungsferne Gruppen am Beispiel der arbeitsorientierten Grundbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 71 (4), S. 41-52.
- Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (2014):** Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benz, Arthur/Dose, Nicolai (2010):** Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollhausen, Karin (2021):** Strukturelle Veränderungen und Herausforderungen für Erwachsenenbildungseinrichtungen – Implikationen für die Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals. In: EP Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung (2), S. 58-66. Online: https://www.ep-web.ch/fileadmin/article_pdfs/45924_Deutsch_SVEB_Education_Permanente.pdf [Stand: 2022-12-22].
- Euringer, Caroline (2016):** Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung. Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse. Bielefeld: wbv. Online: <http://www.die-bonn.de/id/34434> [Stand: 2022-12-22].
- Feld, Timm C. (2014):** Zur organisationalen Erschließung des „Neuen“ in kooperativen Bildungsarrangements. In: Weber, Susanne Maria/Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Schwarz, Jörg (Hrsg.): Organisation und das Neue. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 227-236. Online: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-03734-5_18 [Stand: 2022-12-22].
- Fischer, Monika E. (2007):** Raum und Zeit. Die Formen des Lernens Erwachsener aus modernisierungstheoretischer Sicht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Giddens, Anthony (1997):** The Consequences of Modernity. 6th pr. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press.
- Koller, Julia (2020):** Das Grundbildungsverständnis in einer doppelten empirischen Annäherung – Divergenzen, Disziplinen und betriebliche Akteure. In: Koller, Julia/Klinkhammer, Dennis/Schemmann, Michael (Hrsg.): Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme. Bielefeld: wbv Media, S. 19-43. Online: <https://www.wbv.de/shop/openaccess-download/6004734w> [Stand: 2022-12-22].
- Koller, Julia (2021):** Dimensionen und Perspektiven von Innovationen in der Erwachsenenbildung – ein systematic literature review. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 44, S. 133-155.
- Koller, Julia/Arbeiter, Jana/Schemmann, Michael (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. In: ZfW 44 (1), S. 43-62. Online: <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00179-2>
- Kollmorgen, Raj (2011):** Transformationstheorie auf neuen Pfaden? Die Entwicklung der theoretisch-konzeptuellen Debatte über die postsozialistischen Umbrüche nach 1998/1999. In: Berlin Journal für Soziologie 21 (2), S. 295-319. Online: <https://doi.org/10.1007/s11609-011-0156-x>
- Krippendorff, Klaus (2004):** Reliability in Content Analysis: Some Common Misconceptions and Recommendations. In: Human Communication Research 30 (3), S. 411-433. Online: <http://faculty.washington.edu/jwilker/559/Krippendorff.pdf> [Stand: 2022-12-22].
- Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007):** Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 15-54.
- Maak-Merki, Katharina/Altrichter, Herbert (2010):** Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-39.
- Mayring, Philipp (2010):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Näpfl, Jasmin (2019):** Akteurzentrierter Institutionalismus und der Innovationswürfel als theoretischer Rahmen für die Educational Governance. In: Langer, Roman/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.): Handbuch Educational Governance Theorien. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 125-145.

- Rath, Otto (2007):** Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich. Hintergründe, Bestandsaufnahme, Perspektiven. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 1, Wien. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-1/303-netzwerk-basisbildung-und-alphabetisierung-in-oesterreich-hintergruende-bestandsaufnahme-perspektiven.php> [Stand: 2022-12-22].
- Schäffter, Ortfried (2001a):** Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 39-68. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/wittpoth0101.pdf> [Stand: 2022-12-22].
- Schäffter, Ortfried (2001b):** Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schemmann, Michael (2020):** „Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung. In: van Ackeren, Isabell et al. (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 391-403. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19256/pdf/Beitraege_26_Kongress_DGfE_2020_Schemmann_Und_sie_bewegt_sich.pdf [Stand: 2022-12-22].
- Schindler, Julia/Muckenhuber, Sonja (2018):** Basisbildung aktuell. Verbindlichkeiten, Abgrenzungen, Gemeinsamkeiten. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 33, Wien. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-33> [Stand: 2022-12-22].
- Schrader, Josef (2011):** Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schratz, Michael/Steiner-Löffler, Ulrike (1997):** Der Innovationswürfel. Ein Analyseinstrument zur Schulentwicklung, angewandt auf innere Visionen und hausgemachte Zwänge. In: Journal für Schulentwicklung (1), S. 22-36.
- Schwarz, Sabine (2021):** Arbeitsorientierte Grundbildung: Definition, Überblick und Einordnung. In: Lernende Region – Netzwerk Köln e.V. (Hrsg.): Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven. Bielefeld: wbv Publikation, S. 17-23.
- Weber, Susanne Maria/Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Schwarz, Jörg (Hrsg.) (2014):** Organisation und das Neue. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wittpoth, Jürgen (Hrsg.) (2001):** Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen. Bielefeld: Bertelsmann. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/wittpoth0101.pdf> [Stand: 2022-12-22].
- Yin, Robert K. (2009):** Case Study Research. Design and Methods. 4. Aufl. Los Angeles, Calif., London: SAGE Publications, Inc.



Foto: Universität zu Köln

Jun.-Prof. in Dr. in Julia Koller

jukoller@uni-mainz.de
<https://www.erwachsenenbildung.uni-mainz.de>
 +49 (0)6131 39-27584

Julia Koller ist Juniorprofessorin für Erwachsenenbildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Innovations- und Transformationsforschung, Alphabetisierung und Grundbildung und Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung.



Foto: Universität zu Köln

Jana Arbeiter

jana.arbeiter@uni-koeln.de
<https://www.hf.uni-koeln.de/40775>
 +49 (0)221 470-5625

Jana Arbeiter ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Erwachsenenbildung und Migration, Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, arbeitsorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener und Educational Governance.

Cooperation in Workplace-oriented Literacy and Basic Education

Network and collective forms of action as a prerequisite for implementing “something new”

Abstract

To better reach functionally illiterate individuals in the workplace, new offerings and formats are required as well as new forms of cooperation with different stakeholders. This article examines network and collective forms of action as the prerequisite for implementing “something new” by following the approach of educational governance. The empirical basis is provided by a qualitative case study in the field of work-oriented basic education in Germany that investigated how stakeholders cooperated to develop new learning formats. One of the findings was that given the pressure they are under from short-term project funding, they look for sustainable solutions and actively network. They are extremely flexible in securing support for their offerings and network both horizontally (with competing providers) and vertically (e.g. with schools, organizations outside the field of education or businesses). They develop different formats to advance the field collaboratively with stakeholders directly associated with functionally illiterate individuals (e.g. debt advice services, social work). (Ed.)



Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783738634464

Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber*innen der Ausgabe 48, 2023

Malte Ebner v. Eschenbach (Universität Halle)
Mag.^a Dr.ⁱⁿ Petra H. Steiner (Weiterbildungsakademie Österreich)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)

Herausgeber*innen des Magazin erwachsenenbildung.at

Kmsr.ⁱⁿ Eileen Mirzabaegi, BA MA (BMBWF)
Dr. Dennis Walter, M.A. (bifeb)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von Autor*innen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an Bildungsforscher*innen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von Autor*innen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Herausgeber*innen oder der Redaktion. Die Herausgeber*innen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



Benutzer*innen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der Autor*in nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz
magazin@erwachsenenbildung.at