

Julia Koller, Dennis Klinkhammer, Michael Schemmann (Hg.)



Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung

Institutionalisierung, Professionalisierung und
Effekte der Teilnahme

 **AlphaDekade**
2016–2026



GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

 **wbv**

Julia Koller, Dennis Klinkhammer, Michael Schemmann (Hg.)

Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung

Institutionalisierung, Professionalisierung und
Effekte der Teilnahme



Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in der Dekade der Alphabetisierung unter dem Förderkennzeichen W142400B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebenden.

© 2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Covermotiv:
Lisa-Blue/iStockphoto

Bestell-Nr.: 6004734
ISBN: 978-3-7639-6062-0 (Print)
DOI: 10.3278/6004734w

Printed in Germany

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

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos
ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz
veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de



Für alle in diesem Werk
verwendeten Warennamen sowie Firmen- und
Markenbezeichnungen können Schutzrechte beste-
hen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeich-
net sind. Deren Verwendung in diesem Werk bere-
chtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei
verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

| | |
|--|-----|
| <i>Julia Koller/Dennis Klinkhammer/Michael Schemmann</i> Arbeitsorientierte Alphabetisierung und Grundbildung. Eine Einführung | 5 |
| <i>Julia Koller</i> Das Grundbildungsverständnis in einer doppelten empirischen Annäherung – Divergenzen, Disziplinen und betriebliche Akteure | 19 |
| <i>Dennis Klinkhammer</i> Wirkungen und Effekte von arbeitsorientierter Grundbildung | 43 |
| <i>Michael Schemmann</i> Institutionalisierung arbeitsorientierter Grundbildung. Befunde zu Gelingensbedingungen | 103 |
| <i>Carolin Radtke, Julia Koller</i> Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften in der arbeitsorientierten Grundbildung – eine Diskussion zum Spannungsfeld zwischen allgemeinen erwachsenenpädagogischen und (feld-)spezifischen pädagogischen Kompetenzanforderungen | 115 |
| <i>Julia Koller/Dennis Klinkhammer/Michael Schemmann/Carolin Radtke</i> Schlussbetrachtung: Arbeitsorientierte Grundbildung in einer mehrperspekti- vischen synoptischen Zusammenschau | 171 |

Arbeitsorientierte Alphabetisierung und Grundbildung. Eine Einführung

JULIA KOLLER/DENNIS KLINKHAMMER/MICHAEL SCHEMMANN

Inhalt

| | | |
|---|---|----|
| 1 | Einleitung | 5 |
| 2 | Institutionalisierung von Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland | 6 |
| 3 | Analytische Zusammensicht der Projekte im Rahmen der AlphaDekade . | 8 |
| 4 | Design des Forschungsprojektes ABAG ² und Gliederung des Bandes ... | 13 |
| | Literatur | 16 |

1 Einleitung

Der vorliegende Band mit dem Titel „Arbeitsorientierte Alphabetisierung und Grundbildung. Forschungsergebnisse aus dem Projekt ABAG²“ dokumentiert die forschungsbezogenen Arbeitsergebnisse des gleichnamigen Projektes, das gemeinsam von der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln und der Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. von Mai 2016 bis Juli 2020 durchgeführt wird. Das Projekt wird im Rahmen der AlphaDekade unter dem Titel „Arbeitsplatzorientierte Grundbildung“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Der vorliegende, einleitende Beitrag soll zunächst den Rahmen für die dann folgenden Einzelbeiträge aufspannen, indem ein kurzer Abriss der Entwicklung der programmatischen Debatte der Forschung zu Alphabetisierung und Grundbildung vorgestellt wird. Daran schließt sich eine Zusammensicht der einzelnen Projekte an, die im Rahmen der AlphaDekade unterstützt wurden, um das Kölner Projekt und seine Forschungsergebnisse einordnen zu können. Sodann wird das Forschungsdesign des Kölner Projektes in seinen Eckpunkten näher gekennzeichnet. Detailüberlegungen zu den Designs finden sich zudem in den jeweiligen Einzelbeiträgen. Mit einer Übersicht über die in diesem Band versammelten Einzelbeiträge schließt der vorliegende Band.

2 Institutionalisation von Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland

Blickt man auf den Prozess der Institutionalisierung von Alphabetisierung und Grundbildung und der zugehörigen Forschung in Deutschland, so ist die politisch-programmatische Debatte auf nationaler und internationaler Ebene zu berücksichtigen. Im Folgenden wird ein knapper Überblick über die Institutionalisierung gegeben, wobei die Rolle der internationalen Organisationen in den Mittelpunkt gerückt wird.

Einer der internationalen Hauptakteure im Prozess der Institutionalisierung ist die „Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO)“, die sich seit ihrer Gründung 1945 mit dem Thema Alphabetisierung Erwachsener befasst. Alphabetisierung wurde als Grundlage für die Teilnahme am modernen Leben angesehen – Analphabetismus galt zunächst als Problem der sogenannten Entwicklungsländer.

In einem Treffen von Vertretern der Mitgliedstaaten der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft zu Beginn des Jahres 1979 fragte der portugiesische Vertreter, ob in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften ein Alphabetisierungsproblem bestehe (Schöffthaler 1992, S. 2). Die meisten Vertreter und vor allem der Deutsche bestritten dies, ohne zu berücksichtigen, dass in den 1970er Jahren in den Industrieländern zahlreiche lokale Initiativen von Lehrern, Sozialarbeitern und Psychologen ins Leben gerufen wurden, um Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote vorzuhalten (Steuten 2016, S. 18). Infolgedessen wurde lautstarker Protest formuliert und an die Regierungsvertreter gerichtet. Sowohl die UNESCO als auch die deutsche UNESCO-Kommission begannen sich mit dem Thema zu befassen und unterstützten das Ziel, das Thema des funktionalen Analphabetismus in Industrieländern auf die politische Tagesordnung zu setzen. Darüber hinaus verflüchtigte sich in dieser Phase die Annahme, Analphabetismus sei ein Problem der Entwicklungsländer, für das die Industrieländer die Lösung hätten (Schöffthaler 1992, S. 4).

Als eine wesentliche Wegmarke der internationalen Bemühungen zur Stärkung der Programme für Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen kann das Jahr 1990 angesehen werden. UNESCO, UNICEF, UNDP und die Weltbank richteten eine Konferenz mit dem Titel „World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs“ aus. Mehr als 1500 Delegierte aus 155 Ländern verabschiedeten zwei Dokumente: die „World Declaration on Education for All“ und den „Framework for Action to Meet Basic Learning Needs“ (UNESCO 1990). Der Framework definiert Ziele und Vorgaben wie folgt:

“Countries may wish to set their own targets for the 1990s in terms of the following proposed dimensions:

1. Expansion of early childhood care and developmental activities, including family and community interventions, especially for poor, disadvantaged and disabled children;
2. Universal access to, and completion of, primary education (or whatever higher level of education is considered as “basic”) by the year 2000;

3. Improvement in learning achievement such that an agreed percentage of an appropriate age cohort (e.g. 80 % of 14-year-olds) attains or surpasses a defined level of necessary learning achievement;
4. Reduction of the adult illiteracy rate (the appropriate age group to be determined in each country) to, say, one-half its 1990 level by the year 2000, with sufficient emphasis on female literacy to significantly reduce the current disparity between male and female illiteracy rates;
5. Expansion of provisions of basic education and training in other essential skills required by youth and adults, with program effectiveness assessed in terms of behavioural changes and impacts on health, employment and productivity;
6. Increased acquisition by individuals and families of the knowledge, skills and values required for better living and sound and sustainable development, made available through all education channels including the mass media, other forms of modern and traditional communication, and social action, with effectiveness assessed in terms of behavioural change" (UNESCO 1990, S. 3).

Auch politisch versuchte die UNESCO den Weg zu weisen, indem sie 1990 zum Internationalen Jahr der Alphabetisierung erklärte, wodurch die Ziele des Frameworks erneut betont wurden. Eine Reihe von international vergleichenden Studien zur Alphabetisierung zeigt jedoch, dass das ehrgeizige Ziel der Verringerung der Analphabetenrate bei Erwachsenen bis zum Jahr 2000 nicht erreicht wurde (UNESCO 2015, S. 135).

In Bezug auf die Forschung wurde in den 1990er Jahren von der „Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)“ durch ihre Studie „International Adult Literacy Survey (IALS)“ ein weiterer Meilenstein gesetzt. Die Studie untersuchte Grundqualifikationen Erwachsener in mehr als 20 Ländern und setzte darüber hinaus einen bestimmten Standard: „Level 3 wird von vielen Experten als das Mindestmaß an Kompetenz angesehen, das erforderlich ist, um die komplexen Anforderungen des Alltags und der Arbeit angemessen zu bewältigen“ (OECD/Statistics Canada 1997, S. 3). Der IALS ebnete methodisch den Weg für die PISA-Studien („Programm zur internationalen Bewertung von Schülerinnen und Schülern“), die ebenfalls unter der Schirmherrschaft der OECD durchgeführt wurden und die Leistung von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen in den Blick nahmen. Darüber hinaus muss an dieser Stelle auch die PIAAC-Studie („Programm zur internationalen Bewertung von Kompetenzen Erwachsener“) erwähnt werden: Die 2013 veröffentlichte PIACC-Studie bewertet und analysiert die Kompetenzen von Erwachsenen, bei denen die Bereiche Lesen, Schreiben, Rechnen und Problemlösen im Fokus stehen. Die Umfrage wird in über 40 Ländern weltweit durchgeführt und befasst sich mit den 16- bis 65-jährigen Erwachsenen (Rammstedt et al. 2013).

Zurück auf der politisch-programmatischen Ebene startete die UNESCO 2003 erneut eine Initiative und rief die „Literacy Decade“ der Vereinten Nationen aus (Vereinte Nationen 2003). Darüber hinaus integrierte das Weltbildungsforum in Dakar die Bemühungen um Alphabetisierung und Erwachsenengrundbildung in der Initiative „Bildung für alle“ (UNESCO 2000). Eines der zentralen Ziele war es erneut, die Analphabetenrate um die Hälfte zu senken und die Grundbildung für alle als Recht

zu etablieren (Lenhart 2018). Diese Initiative fand auch auf nationaler Ebene in der Bundesrepublik Resonanz. So wurde 2006 vom BMBF ein Förderprogramm für Alphabetisierungs- und Grundbildungsprojekte für Erwachsene eingerichtet. Insgesamt sollten mehr als 100 Projekte in Forschung und Entwicklung gefördert werden, darunter die empirische Studie mit dem Titel „leo. – Level-One Studie“ zur Analyse der Alphabetisierungsraten der deutschsprachigen Bevölkerung in Deutschland. Im Gegensatz zu PIAAC oder IALS konzentriert sich LEO auf das niedrigste Kompetenzniveau, das sogenannte Level 1 (Grotlüschen & Riekmann 2012). Von 2012 bis 2016 etablierte Deutschland als weitere politische Initiative die nationale Strategie für Alphabetisierung und Erwachsenenbildung. 2016 wurde schließlich die sogenannte „AlphaDekade 2016–2026“ (BMBF & KMK 2016) mit dem Ziel ins Leben gerufen, den funktionalen Analphabetismus in Deutschland zu reduzieren und das Grundbildungsniveau zu verbessern.

Alles in allem kann festgehalten werden, dass die Institutionalisierung von Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland durch ein Wechselspiel zwischen nationalen und internationalen Politikinitiativen ihre Erklärung findet.

3 Analytische Zusammensicht der Projekte im Rahmen der AlphaDekade

Im Folgenden wird eine analytische Zusammensicht der einzelnen (Transfer-)Projekte vorgestellt, die im Rahmen der AlphaDekade unter der Überschrift Arbeitsplatzbezogene Grundbildung unterstützt wurden. Dabei werden die Projekte entlang der Kategorien Akteure, Ziele, Zielgruppen und Aktivitäten vorgestellt. Danach erfolgt eine synoptische Zusammensicht, um so die Einordnung von ABAG² in den Gesamtzusammenhang zu ermöglichen. Grundlage für die Analyse ist die Projektdatenbank (<https://www.alphadekade.de/de/projektdatenbank-1711.html#accordion-content-1>).

Das Projekt ABCplus – Fachsprache sicher auf den Punkt bringen¹ wird von der Technischen Akademie für berufliche Bildung Schwäbisch Gmünd e. V. ausgeführt. Im Zentrum steht arbeitsplatzbezogene Grundbildung mit folgender Perspektive: „Deutsch besser sprechen, Lesefähigkeit verbessern, Rechtschreibung und Wortschatzerweiterung. Technisches Rechnen, Rechnen am Arbeitsplatz. Betriebsanweisungen aus dem Unternehmen, QM-Materialien, Lernen lernen durch Lernstrategien und -methoden. Training der Führungskompetenz, Teamfähigkeit und Selbstorganisation“.

Das übergeordnete Ziel ist es „Menschen zu motivieren den Schritt in die Weiterbildung zu gehen und durch passgenaue Angebote stärker in ihrer Umgebung zu erreichen und anzusprechen“.

1 <https://www.abc-plus.info/>

Als Zielgruppe spricht das Projekt ABCplus gezielt Unternehmen auf seiner Homepage an und wirbt mit den Vorteilen der arbeitsplatzbezogenen Grundbildung für Unternehmen. ABCplus unterteilt das Angebot in drei Themenbereiche: „Berufsfachsprache“, „Führungskräftetraining“ und „Grundbildungskurse für Asylbewerber/Geflüchtete“ und adressiert dabei sowohl Geringqualifizierte als auch im Unternehmen tätige Führungskräfte. Die Kurse sind jeweils auf die Unternehmen zugeschnitten.

Zu den Angeboten wie Fachsprachentraining oder Kurse für Geringqualifizierte zum Thema Berufsfachsprache zählt des Weiteren auch die Kooperation mit anderen Einrichtungen wie etwa der IHK und den regionalen Berufsschulen.

Alpha.5 ist ein Projekt der Deutschen Angestellten Akademie (DAA)² und entwickelt das Nachfolgeprojekt von „Ich kann...“ dar. Das „Ich kann...“-Projekt entwickelt „Grundbildungsmaßnahme[n] zu den Themenfeldern Deutsch, Rechnen, Medien und Fachpraxis“. Alpha.5 konzentriert sich auf die Weiterbildung und Schulungen von Lehrpersonal in den fünf im Vorgängerprojekt entwickelten Themenbereichen.

Ziel des Projektes ist es, „Menschen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf ein umfassendes und qualifiziertes Beratungs- und Hilfsangebot bereitstellen zu können“. Folglich sollen Lehrkräfte ausgebildet werden. Zudem soll aus dem Projekt heraus ein Netzwerk aus Beratern und Multiplikatoren entstehen, um gezielt betroffenen Menschen Angebote vermitteln zu können.

Hinsichtlich der Zielgruppen wendet sich das Projekt an „Beschäftigte der Deutschen Angestellten Akademie, an Beschäftigte und Ehrenamtliche des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes, an Lehrkräfte von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen sowie an projektbeteiligte Institutionen, die ihre Mitarbeiter für das Thema sensibilisieren und Grundbildungsangebote in ihr Portfolio aufnehmen wollen“. Auch Quereinsteiger können sich bei Alpha.5 entsprechend qualifizieren lassen.

Alpha.5 bietet fünf Anlaufstellen in verschiedenen Städten (Berlin, Braunschweig, Goslar, Halberstadt und Kassel) an, welche als „Alpha-Points“ bezeichnet werden und koordinierende Funktion für die Angebote haben. Ferner werden zusammen mit der Paritätischen Akademie Berlin Workshops durchgeführt, die das Thema Analphabetismus und den entsprechend richtigen Umgang mit Analphabeten näherbringen.

AlphaGrund resultiert aus der Zusammenarbeit des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) und acht beteiligter Bildungswerke der Wirtschaft.³ Das Projekt bietet arbeitsplatznahe Grundbildungsangebote für geringqualifizierte Erwerbstätige an.

AlphaGrund existiert in acht Bundesländern. Die Bildungswerke sollen über Maßnahmen zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung informieren, auf die jeweiligen Bedarfe zugeschnittene Angebote entwickeln sowie durchführen und evaluieren.

2 <https://www.alphadekade.de/de/projekt-alpha-5-deutsche-angestellten-akademie-gmbh-1819.html>

3 <https://www.alphagrund-projekt.de>

Ziel ist es, „die arbeitsplatzbezogene Grundbildung als Instrument der betrieblichen Weiterbildung stärker in das Blickfeld von Personalverantwortlichen zu rücken“. Außerdem sollen durch die Professionalisierung von Mitarbeitenden Qualitätsstandards im Bereich der arbeitsplatzbezogenen Grundbildung langfristig etabliert werden. Als Zielgruppe werden neben Personaler*innen und Ausbilder*innen auch geringqualifizierte Beschäftigte ausgewiesen. Aktivitäten sind vor allem in der Erarbeitung und Durchführung von Angeboten zu sehen.

AlphaKommunal wurde vom Deutschen Volkshochschul-Verband⁴ im Jahr 2012 initiiert. Zusammen mit Kommunen entwickelte AlphaKommunal Strategien und Materialien für den Bereich Grundbildung und vernetzt so Volkshochschulen und kommunale Akteure. Als Ziel wird die Verankerung von Grundbildung in der kommunalen Bildungsplanung ausgegeben. Zielgruppen sind entsprechend Kommunen, kommunale Führungskräfte, Personal- und Betriebsräte sowie kommunale Beschäftigte.

Aktivitäten sind in der Zusammenarbeit mit Kommunen zu sehen, um sie über die Verankerung von Grundbildung in ihrer Arbeit zu beraten, Hilfsmittel und Hinweise für die Planung von Grundbildung über ein Online-Informationssystem bereitzustellen und Fortbildungen zur Sensibilisierung anzubieten.

Die VHS Trier hat 2012 das Projekt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (APAG)⁵ ins Leben gerufen. Lerncafés, Lernpatenschaften und Lerntreffs sollen die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener unterstützen und dadurch ein Bewusstsein für funktionalen Analphabetismus stärken.

Das Ziel des Projektes ist es, kostenfreie Angebote zu etablieren, die nicht an Termine gebunden sind und an Orten des öffentlichen Lebens stattfinden. Ferner soll ein „Lernbegleitersystem“ geschaffen werden, in dem Ehrenamtliche betroffene Erwachsene in Einzelbetreuung unterstützen. Zielgruppen sind demnach Betroffene, Helfer*innen sowie Fachkräfte.

Als Aktivitäten sind vor allem Kooperationen zu sehen, etwa mit der Handwerkskammer Trier und dem damit verbundenen Berufsbildungs- und Technologiezentrum im Bauhauptgewerbe. Zudem unterstützt APAG auch andere Kommunen, die ebenfalls Themen im Grundbildungsbereich anbieten möchten, durch Fortbildungen für Fachkräfte.

Das Projekt BasisKomPlus wird von der Weiterbildungseinrichtung ARBEIT UND LEBEN⁶ durchgeführt. Das Projekt konzentriert sich auf mittlere und kleine Unternehmen und versucht durch Beratung zum Thema Grundbildung und Analphabetismus zu sensibilisieren und Personalverantwortliche in diesem Bereich zu unterstützen. Zudem entwickelt es gemeinsam mit den Unternehmen Grundbildungsangebote, um passgenaue Weiterbildung für geringqualifizierte Mitarbeiter zu ermöglichen.

4 <https://www.alphadekade.de/de/vorn-buergeramt-ins-lernangebot-1825.html>

5 <https://www.alphadekade.de/de/grundbildung-verbessern-mit-anpassungsfaeihigen-lernangeboten-1826.html>

6 <https://www.basiskom.de/homepage.html>

Ziel des Projektes ist es, gezielte arbeitsplatzorientierte Grundbildungsangebote zu ermöglichen. Dabei liegt der Fokus vor allem auf den Personalverantwortlichen bzw. Personal- und Betriebsräten, die für das Thema Grundbildung am Arbeitsplatz sensibilisiert und qualifiziert werden sollen.

Als Aktivitäten werden Schulungen ausgewiesen, zudem wurden Musterbetriebsvereinbarungen und ein Personal- und Organisationsentwicklungstool „BetriebsCheck“ entwickelt. Damit kann der Bedarf an Grundbildung/Alphabetisierung ermittelt werden. Das Projekt entwickelte zudem Qualifizierungsmodule, die branchenabhängig sind.

Das Projekt eVideoTransfer wurde von ARBEIT UND LEBEN⁷ entwickelt und fokussiert die Logistikbranche, das Gastgewerbe und die Gebäudereinigung. Bei eVideoTransfer helfen webbasierte Trainings neue Fähigkeiten, die für den Arbeitsplatz von Vorteil sind, zu erlernen und dabei gleichzeitig Lesen und Schreiben zu trainieren.

Die Ziele des Projektes sind eine „gezielte Vermittlung von notwendigen Grundkompetenzen für den Arbeitsalltag“, die „Vermeidung von Fehlern im Arbeitsprozess durch sprachliche Hürden“ und die „Steigerung der Lernbereitschaft und -fähigkeit“.

Als Zielgruppen werden langjährig Beschäftigte ebenso wie Auszubildende und Neu- und Quereinsteiger mit Lese- und Schreibschwierigkeiten genannt.

Die Hauptaktivität besteht im Erstellen von webbasierten Trainings. Zudem werden didaktische Konzepte für die Anwendung des Programms in der Aus- und Weiterbildung entwickelt.

eVideoTransfer2 wurde ebenfalls von ARBEIT UND LEBEN entwickelt und bietet webbasierte Trainings am Arbeitsplatz an. Dieses Projekt richtet sich an die Branchen Logistik, Hotel- und Gastgewerbe, Gebäudereinigung und das Berufsfeld Maschinen- und Anlagenführer.

Die Zielgruppen sind ähnlich festgelegt wie im vorlaufenden Projekt, ebenso verhält es sich mit den Aktivitäten.

GRUBIN ist ein Projekt des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (DVV)⁸ und bietet ein Modul zum Einstieg für beschäftigungsorientierte Lese- und Schreibförderung.

Ziel: „Das Projekt GRUBIN zielte darauf ab, die Beschäftigungsfähigkeit und die Chancen für die Integration in den Arbeitsmarkt bei Teilnehmer*innen in Maßnahmen der Beschäftigungsträger durch den Abbau von Grundbildungsdefiziten zu erhöhen.“

Zudem möchte GRUBIN eine bundesweite Kooperation „zwischen den lokalen Volkshochschulen – als größte Anbieter von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten – mit Trägern der Arbeitsförderung [...] etablieren“.

Als Zielgruppen werden Lehrkräfte, Sozialpädagogen, Ausbilder sowie lernungewohnte Menschen ausgewiesen.

7 <https://www.lernen-mit-evideo.de>

8 <https://www.grundbildung.de/archiv.php>

Die Aktivitäten konzentrierten sich auf einen bundesweiten Einsatz des Moduls. So wurden Informationsveranstaltungen für Fachkräfte angeboten. Zudem wurden die Lehr- und Lernmaterialien inhaltlich erweitert.

INA-Pflege 2 ist ein Projekt der Wirtschaftspädagogik der Universität zu Berlin.⁹ Die sogenannte „INA-Pflege-Toolbox“ enthält über 700 Seiten an Materialien und soll Lehrkräfte in der Pflegebranche dabei unterstützen ihre Pflegehilfskräfte optimal auszubilden. INA-Pflege 2 wurde in Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Pflegedozenten entwickelt und umfasst Unterrichtsmaterial, das sowohl Lese- und Schreibkompetenzen trainiert als auch fachlich für die Tätigkeit der Pflegehilfskraft qualifiziert. Zudem steht ein Handbuch für Lehrkräfte zur Verfügung, welches über das Lehren und Lernen bei Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf aufklärt und didaktische und methodische Hinweise gibt.

Ziel des Projektes ist es „arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflegebranche weiter [zu] professionalisieren“. Lehrkräfte im Pflegebereich stellen die Zielgruppe dar.

Eine Hauptaktivität ist ohne Frage in der Tool-Box zu sehen. Darum ranken sich aber noch verschiedene Aktivitäten wie etwa Publikationen oder Kooperationen mit Bildungseinrichtungen.

Kompass² ist ein Projekt der VHS Göttingen Osterode gGmbH¹⁰ und versucht Menschen auf den Alpha-Levels 3 und 4 für die Pflegehilfe zu qualifizieren. Dabei lernen die Teilnehmenden Inhalte zur Pflege von älteren Menschen und können zugleich Lese- und Schreibkompetenz trainieren.

Ziel von Kompass² ist eine verbesserte Qualifikation bereits in der Pflege Beschäftigter sowie die Gewinnung von erwerbslosen Personen, die Unterstützung im Lesen und Schreiben benötigen, für die Beschäftigung in der Pflege.

Zielgruppe sind entsprechend bereits in der Pflegebranche Beschäftigte sowie Erwerbslose mit Interesse an der Pflege. Als Aktivität sind ein Qualifizierungsmodell sowie das Unterrichtswerk „Basisbildung Altenpflegehilfe“ zu nennen.

lea.online (Universität Bremen und Pädagogische Hochschule Weingarten)¹¹ basiert auf der Vorversion „otu.lea“. otu.lea ist ein computerbasiertes Diagnoseprogramm für die Alphabetisierung und Grundbildung. Die diagnostische Basis des Projektes bildet ein etabliertes Kompetenzmodell. Lea.online ist eine Weiterentwicklung davon und greift die Wünsche und Anregungen der Teilnehmenden auf. Ziel des Projektes ist es, Grundbildung im Online- bzw. App-Format flexibel, barrierefrei und individuell zu gestalten. Dabei richtet es sich an Lernende und Lehrkräfte. Die Aktivität besteht in der Erstellung der App und einer Desktop-Version.

Das Projekt Mento wird vom DGB Bildungswerk Bund¹² koordiniert und bildet Mentor*innen aus, die sich auch zu Lernberater*innen weiterqualifizieren können. Dabei werden geeignete Personen im Unternehmen gesucht und entsprechend im Bereich der Grundbildung weitergebildet, um danach in die ehrenamtliche Tätigkeit

9 <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/wipaed/Forschung/projekte/ina-pflege/>

10 <https://www.vhs-kompass.de/home/>

11 <https://blogs.uni-bremen.de/leaonline/>

12 <https://www.dgb-mento.de>

zu starten. Das Projekt hat das Ziel Strukturen in Betrieben aufzubauen und damit Betroffene bei der Verbesserung ihrer Qualifizierung sowohl im als auch außerhalb des Betriebs zu unterstützen.

Zielgruppe sind demnach Kolleginnen und Kollegen der Betroffenen.

Eine Hauptaktivität liegt in der Kooperation mit regionalen gewerkschaftlichen Bildungsträgern an insgesamt 14 Standorten.

Aus der Zusammensicht wird deutlich, dass sich die vielfältigen Projekte an Lehrende und Lernende in der Grundbildung und Alphabetisierung, an Unternehmen bzw. Führungskräfte und an Ehrenamtliche richten. Dabei agieren diese Projekte vorwiegend operativ, indem sie aktiv zum einen in die konkrete Entwicklung von Angeboten für Lernende eingehen, bspw. durch die Entwicklung von Materialien und die Platzierung von Lernangeboten. Zum anderen, indem die Projekte aktiv werden in der Sensibilisierung, Unterstützung und Ansprache der weiteren Akteure: den Lehrenden und den Unternehmen. Diese Betrachtung von verschiedenen Zielgruppen und Handlungsfeldern von AoG bildet die Ausgangslage des Forschungsprojektes ABAG². In einem auf drei zu unterscheidenden Stakeholdern basierenden empirischen Zugriff leistet das Projekt einen begrifflich-konzeptionellen Mehrwert und evaluative Kennzahlen in diesem Praxisfeld. Vor diesem Hintergrund soll nun das Projektdesign von ABAG² entfaltet und in den Gesamtzusammenhang eingeordnet werden.

4 Design des Forschungsprojektes ABAG² und Gliederung des Bandes

In dem Projekt ABAG¹³ wurden durch den Projektträger Lernende Region – Netzwerk Köln e.V. (Laufzeit 2013–2016) Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in insgesamt fünf Großbetrieben und 20 Klein- und Mittelständischen Betrieben erreicht. Darüber hinaus wurden mit ca. 200 Personalverantwortlichen, Behördenmitarbeitenden und weiteren Akteuren aus den Lebenskontexten der Zielgruppen Multiplikatorenfortbildungen durchgeführt, um sicherzustellen, dass das Thema Grundbildung nachhaltig im Unternehmen verankert und vorangetrieben wird und dies ohne Stigmatisierung der Betroffenen und mit möglichst breiter Beteiligung erreicht wird. ABAG² als Forschungsprojekt (Lernende Region – Netzwerk Köln e.V. und Universität zu Köln, Laufzeit 2016–2020) resultiert aus der Weiterentwicklung des Entwicklungsprojektes ABAG, in dem die Erkenntnis gewonnen wurde, dass es zukünftig stärker darum gehen muss, arbeitsorientierte Alphabetisierung und Grundbildung (AoG) als ein auch an andere Diskurse anschlussfähiges Thema zu platzieren und zu verstehen.

In diesem Zusammenhang ging es in der Fortführung nun auch darum, sowohl wissenschaftlich zu evaluieren als auch begrifflich-konzeptionelle Forschungs-

13 https://www.bildung.koeln.de/grundbildung/betriebliche_grundbildung/abag/

arbeit zu diesem Themenbereich zu leisten. Durch diese Zusammenführung eines auf der operativen Ebene entwickelnden Partners der Lernenden Region Netzwerk Köln e. V. und der wissenschaftlichen Begleitung durch die Universität zu Köln konnten konkrete und an Praxisproblemen ansetzende Forschungsfragen und Methoden entwickelt werden. So wurden in ABAG² drei Forschungsstränge entfaltet, die sich aus der engen Zusammenarbeit in der Projektkooperation ergeben haben. Wesentliche Desiderate und offene Fragen in der Praxis ergeben sich aus den Zielgruppen der Teilnehmenden, den Lehrenden und den betrieblichen Stakeholdern.

Der erste Forschungsstrang zu den Teilnehmenden fokussiert eine kompetenzorientierte Evaluation der In-house-Grundbildungsmaßnahmen zu insgesamt drei Erhebungszeitpunkten mit einem konsekutiven Erhebungsinstrument. Neben der Eingangserhebung mit hauptsächlich personenbezogenen Daten und einer ersten Einschätzung der Arbeitszufriedenheit liegt der Schwerpunkt der Erhebung auf einer Erfassung der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz der Teilnehmenden. Darüber hinaus werden auch Aspekte eines über die konkreten Kursziele hinausreichenden Nutzens für die Teilnehmenden über die sogenannten Wider Benefits beforcht. Konkret sollen kompetenzorientierte Effekte auf der Ebene der Lernenden von arbeitsorientierter Grundbildung mess- und vergleichbar gemacht werden. Insgesamt wurden über die Projektlaufzeit hinweg 779 Fragebögen von den Teilnehmenden ausgefüllt und im Längsschnitt ausgewertet (d. h. T0 = 381, T1 = 305, T2 = 93).

Der zweite Forschungsstrang, welcher den Fokus auf die Lehrenden legt, thematisiert die Frage der zentralen Kompetenzanforderungen an Lehrende im Feld der AoG. Der Ausgangspunkt liegt in der Feststellung einer starken Ausdifferenzierung der Grundbildung insgesamt und den spezifisch für das Feld der AoG geltenden Ansprüchen einer vielfältigen Adressatenansprache. Die Lehrenden interagieren in der AoG über die Zielgruppe der Teilnehmenden und der Programmebene bzw. des Bildungsmanagements hinaus auch mit dem Betrieb als Adressat. Die perspektivische Grundlage dieses Forschungsstrangs liegt in Professionalisierungsansätzen und Kompetenzmodellen von Lehrenden (vgl. Baumert & Kunter 2006). Dazu wurde der eigentlichen Interviewstudie ein systematic literature review (vgl. u. a. Gough, Oliver & Thomas 2013) vorangestellt, in dem kategorienbasiert Kompetenzfacetten und Kompetenzmodelle von Lehrenden erhoben wurden. In der Hauptuntersuchung wurde mehrperspektivisch vorgegangen, indem ein explorierendes Gruppeninterview, vier leitfadengestützte ExpertInneninterviews mit Lehrenden von Grundbildungsangeboten im Betrieb, drei leitfadengestützte ExpertInneninterviews mit dem Bildungsmanagement, 13 leitfadengestützte ExpertInneninterviews mit betrieblichen Stakeholdern (vgl. Meuser & Nagel 1991) und 24 offene Antwortmöglichkeiten aus den Fragebögen der Kompetenzerhebung der Teilnehmenden einbezogen wurden. Diese Daten wurden mit der strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015) ausgewertet. Die Kodierung der Interviews erfolgte anhand eines Kodierleitfadens im Sechs-Augen-Prinzip. Es konnte eine Inter-Rater-Reliabilität bei einem zu-

friedenstellenden Cohens-Kappa-Wert von 0,68 erreicht werden (vgl. u. a. Krippendorff 2004).

Der dritte Forschungsstrang zu den betrieblichen Stakeholdern folgt mit einer qualitativen Fallstudie zu den Gelingensbedingungen von AoG im Betrieb. Die zentrale Fragestellung in diesem Analyseschritt bezieht sich auf die Motive und Interessen innerbetrieblicher Akteure bei der Institutionalisierung arbeitsplatzorientierter Grundbildungsmaßnahmen. Mit diesem Fokus können neben der Erarbeitung zielgruppenspezifischer Grundbildungskonzepte auch die erforderlichen Schritte und Prozesse in den Blick genommen werden, die dazu führen können, dass das Thema Grundbildung ein regulärer Bestandteil von Personalentwicklung wird. Es wurden 13 leitfadengestützte ExpertInneninterviews (vgl. Meuser & Nagel 1991) der verantwortlichen Akteure für AoG-Maßnahmen in sechs Betrieben in fünf Branchen (Automobil-, Zeitarbeits-, Logistikbranche und Sozial- und Verkehrsdienstleistung) geführt. Analyseperspektivisch stand die Frage der Institutionalisierung von AoG unter der theoretischen Rahmung des Neo-Institutionalismus (Koch & Schemmann 2009) im Fokus. Neben der Erforschung der Gelingensbedingungen haben die Interviews auch für die Analyse eines betrieblichen Grundbildungsverständnisses gedient und fanden darüber hinaus Eingang in die bereits erwähnte Studie zu Wissen und Können der Lehrenden in der AoG.

Insgesamt nimmt das Forschungsprojekt ABAG² also eine auf mehrere didaktische Handlungsebenen bezogene Perspektive ein. Den Forschungssträngen gemein ist die grundsätzliche Frage nach den Gelingensbedingungen von AoG. Dabei werden sowohl die Effekte der Teilnehmenden und die Bedingungen und Anforderungen einer gelingenden Lehre betrachtet als auch Fragen auf der Programm- und Organisationsebene des Bildungsangebotes.

Entsprechend dieses Forschungsdesigns basiert die Gliederung des vorliegenden Bandes auf der detaillierten Bearbeitung der drei Forschungsstränge. Einen konzeptionellen Einstieg liefert eine Analyse des betrieblichen Grundbildungsverständnisses (Julia Koller). Mit diesem Forschungsfokus wird thematisch an den Forschungsstrang zur Institutionalisierung von AoG (vgl. Schemmann in diesem Band) angeschlossen. Dieser erste Beitrag erarbeitet auf der Grundlage des im Projekt ABAG² gewonnenen Interviewmaterials sechs Begründungsmuster als Basis für ein Grundbildungsverständnis der Verantwortlichen für Grundbildung im Betrieb (bspw. Personal- oder Weiterbildungsabteilungen, Vorgesetzte). Vorangestellt wird dieser Analyse eine empirische Erarbeitung des Grundbildungsverständnisses in der wissenschaftlichen Literatur über die Methode des *systematic literature reviews*. Insgesamt wird gezeigt, dass sich im Grundbildungsverständnis ein Kontinuum festmachen lässt von einem Verständnis, das sich eher an dem Konzept von Alphabetisierung orientiert, hin zu einer Vorstellung von lebensweltorientierten „situated literacies“ (vgl. Barton, Hamilton & Ivanič 2000).

Dennis Klinkhammer expliziert im nächsten Kapitel den Forschungsstrang zu den Teilnehmenden, indem die kompetenzorientierte Evaluation detailliert beschrieben und ausgewertet wird. In diesem Beitrag wird durch die begleitende Evaluation

arbeitsorientierter Grundbildungsangebote das Zusammenspiel der einzelnen Kompetenzdimensionen und deren Entfaltung im Arbeitskontext der Teilnehmenden bestätigt. Es kann ein eindeutiger und nachhaltiger Einfluss auf die Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz entsprechend der Themen und Inhalte arbeitsorientierter Grundbildungsangebote angebots- und branchenübergreifend nachgezeichnet werden.

Die Forschungsfrage der Institutionalisierung von AoG steht im folgenden Kapitel (Michael Schemmann) im Fokus. Hier wird über eine Interviewstudie herausgearbeitet, dass AoG im Wesentlichen ein Prozess ist, der von diversen Akteuren über die gesamte Kette der Programmplanung realisiert wird. Besondere Bedeutung erhalten dabei die sogenannten „institutional entrepreneurs“.

Carolin Radtke und Julia Koller erarbeiten im folgenden Kapitel zunächst auf der Grundlage eines systematic literature reviews Kompetenzfacetten pädagogischer Handlungskompetenz. Auf dieser Grundlage werden über das mehrperspektivisch ausgewertete Interviewmaterial Anforderungen an pädagogische Handlungskompetenz herausgearbeitet. Die in diesem Beitrag leitende Fragestellung ist die einer Spezifik des Feldes AoG gegenüber der Erwachsenenbildung insgesamt. Es wird herausgearbeitet, dass die Anforderungen an die Kompetenzen von Lehrenden besondere Ausprägungen allgemeiner Kompetenzanforderungen von Erwachsenenbildnern aufweisen.

In der Schlussbetrachtung (Koller, Klinkhammer, Radtke, Schemmann) werden die Forschungsstränge, die in den Einzelbeiträgen ausgeführt wurden, synoptisch zusammengeführt. Dies geschieht auf der Basis einer Betrachtung der institutionellen Kontexte (vgl. Schrader 2010) des Feldes AoG. So wird das Feld AoG in der Erwachsenenbildung verortet als Hybrid zwischen öffentlichen und privaten Interessen bzw. zwischen der Weiterbildung im Kontext Unternehmen und dem Kontext Gemeinschaft. Auf der Grundlage dieser steuerungstheoretischen Überlegungen werden abschließend Anschlussfragen zur strukturellen Weiterentwicklung und Verstärkung von AoG formuliert.

Literatur

- BMBF & KMK (2016). Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/files/16-09-07%20Dekadepapier.pdf> (Zugriff am: 03.12.2019).
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (Hrsg.) (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London; New York: Routledge.

- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2013). *Learning from Research: Systematic reviews for informing policy decisions: A Quick Guide*. A paper for the Alliance for Useful Evidence. London: Nesta.
- Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann.
- Knoll, J. H. (Ed.) (1992). *International Yearbook of Adult Education 19/20. Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in europäischen Industriestaaten*. Köln: Böhlau.
- Koch, S. & Schemmann, M. (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis: Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411–433.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – Vielfach erprobt, wenig bedacht: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*, 441–471. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lenhart, V. (2011). *Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern*. In R. Tippelt & A. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 599–618. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD/Statistics Canada (1997). *Literacy Skills for the Knowledge Society. Further Results from the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.
- Rammstedt, B., Ackermann, D., Helmschrott, S., Klaukien, A., Maehler, D., Martin, S., Massing, N. & Zabal, A. (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/PIAAC_Ebook.pdf (Zugriff am: 03.12.2019).
- Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 267–284.
- Schöffthaler, T. (1992). *Das Internationale Alphabetisierungsjahr 1990 – eine Bilanz aus Sicht der Deutschen UNESCO-Kommission*. In: Knoll, J. H. (Ed.). *International Yearbook of Adult Education 19/20. Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in europäischen Industriestaaten*, 1–10. Köln: Böhlau.
- Steuten, U. (2016). *Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland*. In: Löffler, C. & Korfkamp, J. (Eds.). *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, 13–32. Münster: Waxmann.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet Basic Learning Needs*. Adopted by the World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand, 5–9 March 1990. Paris: UNESCO. Verfügbar unter: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.pdf (Zugriff am: 03.12.2019).

- UNESCO (2000). The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our collective commitments. Paris: UNESCO. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147> (Zugriff am: 03.12.2019).
- UNESCO (2015). EFA Global Monitoring Report. Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges. Paris: UNESCO. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205> (Zugriff am: 03.12.2019).
- Vereinte Nationen (2003). United Nations Literacy Decade (2003–2012) launched at New York Headquarters. Verfügbar unter: <https://www.un.org/press/en/2003/obv322.doc.htm> (Zugriff am: 03.12.2019).

Das Grundbildungsverständnis in einer doppelten empirischen Annäherung – Divergenzen, Disziplinen und betriebliche Akteure

JULIA KOLLER

Inhalt

| | | |
|---|---|----|
| 1 | Einleitung | 19 |
| 2 | Was ist Grundbildung | 21 |
| 3 | Erste empirische Annäherung (1): Divergenzen und Disziplinen | 24 |
| 4 | Darstellung und Diskussion ausgewählter Befunde | 27 |
| 5 | Zweite empirische Annäherung (2): betriebliche Akteure | 31 |
| 6 | Bedarfsformulierungen betrieblicher Akteure als Zugang zum Grundbildungsverständnis | 33 |
| 7 | Fazit | 37 |
| | Literatur | 38 |
| | Anhang | 42 |

1 Einleitung

Spätestens seit der ersten LEO-Studie aus dem Jahr 2012 ist bekannt, dass von den 7,5 Mio. Menschen in Deutschland, die über nicht hinreichende schriftsprachliche Fähigkeiten verfügen, knapp die Hälfte berufstätig ist und damit in die Zielgruppe der Grundbildungsbedürftigen fällt (vgl. Grotlüschen & Riekmann 2012). Die Ergebnisse aus dem Jahr 2018 differenzieren diese Daten nunmehr um die Feststellung, dass 62,3 % der gering literalisierten Menschen erwerbstätig sind und 56,9 % gering literarisierter Menschen Weiterbildung zum Zweck der Verbesserung beruflicher Kenntnisse nutzen. Es liegt daher nahe, Maßnahmen der „arbeitsorientierten Grundbildung“ (AoG) im Betrieb zu fördern. Dabei sind die Fragen, was unter Grundbildung zu verstehen ist und welche Relevanz Grundbildung aus betrieblicher Perspektive hat, nach wie vor ungeklärt. Während zum einen der Begriff des funktionalen Analphabetismus mittlerweile durch die Fortsetzung der Leo-Studie im Jahr 2018 (Grotlüschen, Buddeberg, Dutz u. a. 2019) in das Konzept der geringen Literalität eingegangen ist, lässt sich zum anderen weiterhin eine konzeptionelle Vielfalt der Bezüge zum Grundbildungsbegriff feststellen (Tröster & Schrader 2016). In der erwachsenenpädagogischen Praxis und Wissenschaft erfährt der Grundbildungsbegriff

in Abgrenzung zu benachbarten Konzepten wie Alphabetisierung und/oder Allgemeinbildung Aufmerksamkeit und wird durch mannigfaltige Begriffsdefinitionen gekennzeichnet. Durch die Erweiterung dieses Konzepts auf vielfältige Orte (z. B. den Arbeitsplatz) und Themen (z. B. arbeitsorientierte Grundbildung) wird davon ausgegangen, dass verschiedene Akteure aus ihrem je eigenen Blickwinkel Relevanzen setzen und Grundbildung an eigene Bedarfsstrukturen anlegen (vgl. Euringer 2016a). Demnach lässt sich in Zusammenhang mit arbeitsorientierter Grundbildung danach fragen, welche Bedarfe und Relevanzen an den Grundbildungsbegriff durch die betrieblichen Akteure angelegt werden.

In diesem Beitrag wird an zwei neuralgischen Punkten angesetzt: zum einen (1) in der Ausdifferenzierung des Feldes Grundbildung in gleichzeitiger Diffusion des Grundbildungsbegriffs und zum anderen (2) in einer akteursbezogenen Bedarfsorientierung des Grundbildungsbegriffs in der arbeitsorientierten Grundbildung. Ziel ist es, über verschiedene Perspektiven auf den Grundbildungsbegriff eine begriffliche Differenzierung zu beschreiben.

Es wird daher zunächst in einem ersten empirischen Zugriff (1) das Spannungsfeld umrissen, in dem der Grundbildungsbegriff in der Forschung verhandelt wird. Mittels eines *systematic literature reviews* wird die Rezeption des Grundbildungsbegriffs untersucht, indem Anschlusskonzepte und Tendenzen in der Begriffsdefinition erarbeitet werden. Wesentlich stellt sich dabei eine Rezeption des Literacy-Konzepts heraus, welches eingehender betrachtet wird. Darauf aufbauend werden sodann in der zweiten empirischen Annäherung (2) Nutzenargumente und Begründungsmuster von Grundbildung aus der Perspektive betrieblicher Akteure anhand von Interviewmaterial illustriert und systematisiert. Grundlage dieser Analyse sind die empirischen Ergebnisse einer im Projekt¹ ABAG² durchgeführten Interviewstudie. Hier wurden insgesamt 13 Experteninterviews mit betrieblichen Akteuren geführt und inhaltsanalytisch zur Frage des Grundbildungsbegriffs ausgewertet. In diesem Beitrag werden ausgewählte Befunde präsentiert.

In der Kombination der hier präsentierten empirischen Zugänge trägt der vorliegende Beitrag zu einer empirisch gesättigten, sowohl auf Akteursebene als auch bezogen auf eine übergeordnete Debatte differenzierten Diskussion bei.

¹ ABAG² (Laufzeit Mai 2016 – April 2019) ist ein gemeinsames Projekt der Lernenden Region – Netzwerk Köln e.V. (LRNK) und der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln (UzK), finanziert durch das Ministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Alphasdekade 2016–2026.

2 Was ist Grundbildung

In der Tendenz entfaltete sich in den letzten Jahren eine Begriffsverwendung, die sich von der Alphabetisierung hin zur Grundbildung entwickelte. Ablesen lässt sich diese nicht zuletzt an der aktuellen bildungspolitischen Agenda. Die Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung² (2016–2026) fokussiert in der Benennung ihrer Ziele die Verringerung der Zahl der funktionalen Analphabeten, die geförderten Projekte beziehen sich jedoch hauptsächlich auf diverse Aspekte von Grundbildung (BMBF o.J.). Grundbildung insgesamt und insbesondere die arbeitsorientierte Grundbildung stehen „weit oben auf der bildungspolitischen Agenda“ (Tröster & Schrader 2016, S. 42). Während die Beschäftigung mit Alphabetisierung bzw. mit funktionalem Analphabetismus die Schriftsprache entlang unterschiedlicher Niveaus und Kompetenzstufen fokussiert, wird unter Grundbildung ein „Mehr an Kompetenzen“ verstanden (ebd., S. 45).

In der Auseinandersetzung mit dem Konzept *Grundbildung* in der erwachsenenpädagogischen Praxis und Wissenschaft wird vielfach betont, dass einheitliche und umfassende Konzepte fehlen. Dabei lassen sich sowohl hinsichtlich der Felder als auch der Akteure sehr unterschiedliche Verständnisse von Grundbildung konstatieren: „Bislang liegt weder ein einheitliches Verständnis noch eine exakte Begriffsdefinition von Grundbildung vor“ (Tröster & Schrader 2016, S. 45).

Der Grundbildungsbegriff changiert in seiner Betrachtung zwischen den unterschiedlichen Konzepten von Allgemeinbildung, Alphabetisierung oder auch einem umfassenden Verständnis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung insgesamt (vgl. Euringer 2016a, S. 242). Dieser Diskurs, so Euringer:

„zeichnet sich durch die Betonung einer Offenheit, Relativität und Dynamik des Begriffs bei gleichzeitigem Vorliegen einer – fast schon an Beliebigkeit grenzenden, weil proklamierten – Vielfalt unterschiedlicher, als legitim angesehener Konzepte aus“ (2016a, S. 243).

Mit dieser Feststellung scheint eine Besonderheit des Begriffs der Grundbildung angesprochen. Wenige andere Begriffe in der erwachsenenpädagogischen Praxis, Bildungspolitik und Forschung erfahren vergleichbare Aufmerksamkeit in der Frage der Begriffsbestimmung (vgl. u. a. Euringer 2016b; Ehmig, Heymann & Seelmann 2015; Klein & Reutter 2014; Klein & Schöpfer-Grabe 2012; Klein 2009). Schrader und Tröster machen darauf aufmerksam, dass sich das Phänomen einer vielfältigen Begriffsauslegung in einer Disziplin, die sich stets auf Praxisbelange bezieht, unvermeidlich ist (vgl. 2016, S. 55). Ein aufgeklärter und sensibler Umgang mit diesem Phänomen aller am Diskurs beteiligten Akteure sowie eine beständige Weiterentwicklung, Konkretisierung und Differenzierung aufseiten der Bezugswissenschaften (insbesondere der Erwachsenenbildung) ist jedoch unvermeidlich, möchte man eine fakten- und zukunftsorientierte Entwicklung in diesem Themenbereich forcieren.

2 <https://www.alphadekade.de/de/die-dekade-1697.html>

Schon 2000 hat Tröster in einem viel zitierten Sammelband auf das „Spannungsfeld Grundbildung“ aufmerksam gemacht (vgl. 2000a). Grundbildung wird als relationaler Begriff konturiert, der eng an aktuellen gesellschaftlichen Erfordernissen gebildet wird und „daher einem beständigen Wandel“ unterliegt (Tröster 2000b, S. 19). Die jeweilige Definition von Grundbildung erfolgt dabei in Abhängigkeit der Akteursperspektive und des jeweiligen Kontextes, die natürlicherweise einer Dynamik und Flexibilität unterliegen.

Grotlüschen et al. (2014) sowie Euringer (vgl. 2016b) sprechen im Zusammenhang dieser Grenzziehungs- und Definitionsbemühungen auch von *Kontroversen* um den Grundbildungsbegriff. Die *Hierarchiekontroverse* thematisiert hierbei Grundbildung in Abgrenzung zu höherer Bildung. Bei der *Minimumkontroverse* geht es hingegen um die Definition von gesellschaftlichen Mindeststandards, bei deren Unterschreiten von Grundbildungsbedürftigkeit ausgegangen werden muss. Der Ein- und Ausschluss von Themengebieten, Inhalten und Orten ist eine weitere Möglichkeit sich dem Grundbildungsbegriff zu nähern (*Kanonisierungskontroverse*). An diesen Kontroversen zeigen sich die Spannungsfelder von Akteursinteressen, deren eigener Kontext zur Relativierung des verwendeten Grundbildungsbegriffs führt. Euringer hat in einer Studie herausgearbeitet, dass eine weitere bedeutsame Kontroverse die Frage der Legitimität betrifft und damit eine große Machtkomponente innehat. Was unter Grundbildung zu verstehen ist, hat im Wesentlichen etwas mit der Sicherung von Ressourcen und Legitimität der beteiligten Akteure zu tun (vgl. Euringer 2016b).

Die Ursachen für diese Begriffsvielfalt sind ebenso divers. Tröster und Schrader analysieren vier Entwicklungen, die als Gründe für diese Divergenzen des Grundbildungsbegriffs festgehalten werden können:

„(1) der empirisch gesicherte Nachweis, dass auch entwickelte Industrie- und Wissensgesellschaften mit Phänomenen des primären, sekundären oder funktionalen Alphabetismus bzw. mit defizitären Basiskompetenzen bei einem beträchtlichen Anteil der erwachsenen Bevölkerung rechnen müssen [...]; (2) die fortschreitende Institutionalisierung des lebenslangen Lernens, die bislang weder bildungstheoretisch noch bildungspolitisch angemessen `auf den Begriff` gebracht wurde; (3) die Europäisierung und Internationalisierung der Bildungspolitik und der Bildungsforschung, in der nationale Begriffstraditionen miteinander konkurrieren und aufeinander bezogen werden müssen; (4) die Tatsache, dass Bildungspolitik, Bildungspraxis und Bildungsforschung dieselben Begriffe benutzen, sie aber unterschiedlich interpretieren (müssen)“ (Tröster & Schrader 2016, S. 52).

Diese Formulierung von Kontroversen zeigt das offene, dynamische und akteursbezogene Verhältnis in der Bestimmung von Grundbildung. In Hinblick auf die beschriebene Machtdimension von Begriffsbestimmungen verstärkt sich die bereits angesprochene Verantwortung, insbesondere der Wissenschaft, bei den Angeboten und Analysen von Grundbildungsbegriffen. Bei zunehmender Institutionalisierung und Etablierung von Grundbildung in verschiedenen Gesellschaftsbereichen sollte ein Grundbildungsbegriff im Zusammenhang mit der Etablierung des lebenslangen Lernens „die Differenz in der Einheit zu interpretieren und zu erklären [vermögen], [...] gleichzeitig aber der Politik und Praxis Orientierung geben [...]“ (ebd., S. 55).

Wenn man das von Tröster (2000b) entwickelte Modell des Spannungsfeldes Grundbildung anlegt, werden diese Einflussfaktoren und gegenläufigen Sichtweisen deutlich. Das Modell zeigt in Abgrenzung verschiedener Ebenen konträr zueinander verlaufende Anforderungen an den Grundbildungsbegriff. Eine besondere Relevanz haben dabei Institutionen der Lebenswelt der Individuen mit Grundbildungsbedarf – von der Wirtschaft bis hin zu Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

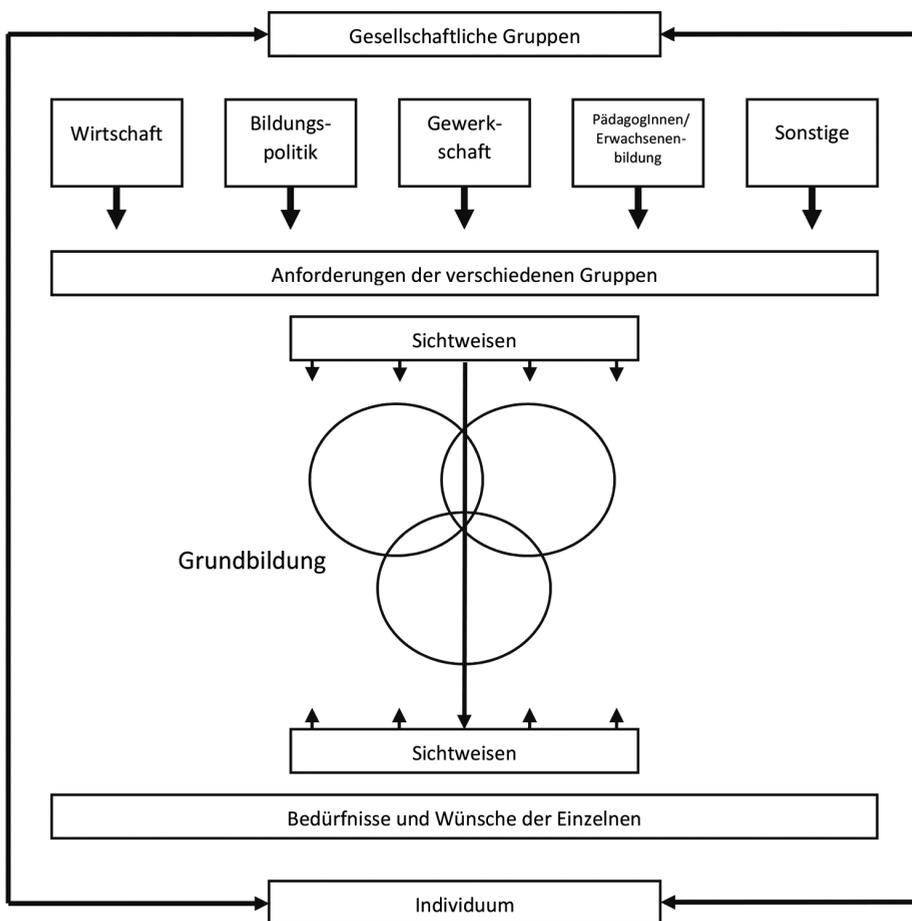


Abbildung 1: Spannungsfeld Grundbildung (Tröster 2000b, S. 17)

Untersuchungen zum Begriffsverständnis von Grundbildung wurden auf unterschiedlichen Ebenen vorgenommen, dabei stehen traditionell die jeweils verschiedenen Akteursperspektiven im Fokus. Die oben zitierte Arbeit von Euringer betrachtet das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung und erarbeitet daran die oben thematisierte Kontroverse um Legitimation (vgl. Euringer 2016b). Als solches ist diese Arbeit ein Beispiel für das Grundbildungsverständnis auf Makroebene einer Gesellschaft.

Auch die Arbeiten von Knauber und Ioannidou beschäftigen sich mit dem Grundbildungsverständnis auf der Makroebene der Gesellschaft als Frage von Steuerung (vgl. Knauber 2017; Knauber & Ioannidou 2016). In der Differenzierung von Politiken von Grundbildung im internationalen Vergleich erarbeiten die Autorinnen unterschiedliche Governance-Strukturen. Über die Analyse von Politikformulierung (policy) in verschiedenen Ländern konnte erarbeitet werden, dass die Bezugsrahmen und die Rolle von Grundbildung unterschiedlich betrachtet werden (vgl. Knauber & Ioannidou 2016, S. 10). So werden von staatlichen Akteuren verschiedener Länder zuweilen arbeitsmarktliche Relevanzen oder auch Fragen der Teilhabe betont. Die jeweilige Politikformulierung, Verständnisse von Grundbildung und Relevanzsetzungen zeigen sich sodann in der Maßnahmenentwicklung (ebd.). Damit zeigt diese Studie – analog zu den Ergebnissen von Euringer (2016b) –, dass sich die einem bestimmten Grundbildungsverständnis zugrunde liegenden Mechanismen durch entsprechende Konstellation von Akteuren einflussreich durchsetzen. Darüber hinaus gibt es einzelne Arbeiten, die sich mit dem Grundbildungsverständnis betrieblicher Akteure in der arbeitsorientierten Grundbildung auseinandersetzen (vgl. Alke & Stanik 2009; Klein 2009). Der Blick auf akteursbezogene Grundbildungsverständnisse wird im vorliegenden Beitrag im Kontext der zweiten empirischen Annäherung (2) erläutert.

Im Folgenden soll es in einer ersten empirischen Annäherung (1) zum Grundbildungsbegriff darum gehen, Divergenzen und disziplinäre Zugänge zum Konzept zu differenzieren. Damit erweitert der hier gewählte Zugang den bisherigen Diskurs, der vorwiegend auf der Basis von Darstellungen des Forschungsstandes vorgenommen wurde (vgl. u. a. Linde & Abraham 2017; Tröster & Schrader 2016), um eine empirische Bearbeitung. Infolgedessen soll daher über den methodischen Zugriff eines *systematic literature reviews* nachvollziehbar und kriterienbezogen die Literaturlage untersucht und diskutiert werden.

3 Erste empirische Annäherung (1): Divergenzen und Disziplinen

Das *systematic literature review* ist eine Methode, die ihren Ursprung in der medizinischen Forschung hat und ein regelgeleitetes, transparentes und intersubjektiv nachvollziehbares Verfahren zur evidenzbasierten Erkenntnisgewinnung beinhaltet (Gough & Thomas 2013, S. 9; Jesson, Matheson & Lacey 2011, S. 16; Oakley 2002, S. 280). Darüber hinaus ist ein besonderer Mehrwert dieser Methode in ihrem offenen Vorgehen zu sehen, welches sicherstellt, dass der Blick für disziplinübergreifende Erkenntnisse und Befunde geöffnet wird.

Die Methode des *literature reviews* ermöglicht im vorliegenden Fall eine systematische Literaturrecherche und die Erarbeitung eines Überblicks über den Stand der Forschung zu der zuvor thematisierten Diffusion und Ausdifferenzierung des Begriffs Grundbildung. Über dieses Verfahren wird anhand einer kriterienbezoge-

nen Recherche in einschlägigen nationalen wie auch internationalen Datenbanken (s. Abb. 2) eine inhaltsanalytische Auswertung zur Erfassung der disziplinären Zugänge, Anschlusskonzepte und theoretischen Ausgangslagen des Grundbildungskonzepts möglich.

In diesem Beitrag wird dem mehrschrittigen Vorgehen nach Gough, Oliver und Thomas (2013, S. 11 ff.) gefolgt, welches zunächst die Formulierung von Ausgangslagen und Fragestellungen und sodann eine operationalisierte Suche in definierten Datenbanken und eine mehrgliedrige inhaltsanalytische Erarbeitung vorsieht (ebd.).

Die Abbildung zeigt eine Übersicht über die Recherche, die Ausschlusskriterien und die Texte, die zuletzt in die inhaltsanalytische Bearbeitung miteinbezogen wurden (s. Abb. 2). In allen Datenbanken wurden Kombinationen der folgenden Suchbegriffe verwendet:

Grundbildung OR „Basic Education“

AND

Schlagwort:

Concept OR Konzept OR Verständnis OR understanding OR definition OR Begriffe OR terms OR Meaning OR Bedeutung³

Die auf der Grundlage der Kriterien ausgewählte Literatur wird anhand von festgelegten Kategorien in Form eines Mappings bearbeitet. Dabei werden Definitionen von Grundbildung fokussiert, Forschungskontexte und Disziplinen (bspw. Schule, Ausbildung etc.) differenziert und Abgrenzungen und Anschlüsse zu anderen Konzepten, Begriffen und theoretischen Ansätzen analysiert. Dabei geht es darum den Grundbildungsbegriff im Zusammenhang mit benachbarten Konzepten zu beschreiben.

3 Veränderungen der Reihenfolge und Kombinationen der Suchbegriffe sind den technischen Voraussetzungen der jeweiligen Suchmaschinen geschuldet. Die verwendeten Suchmaschinen sind dem Suchbaum in Abb. 2 zu entnehmen.

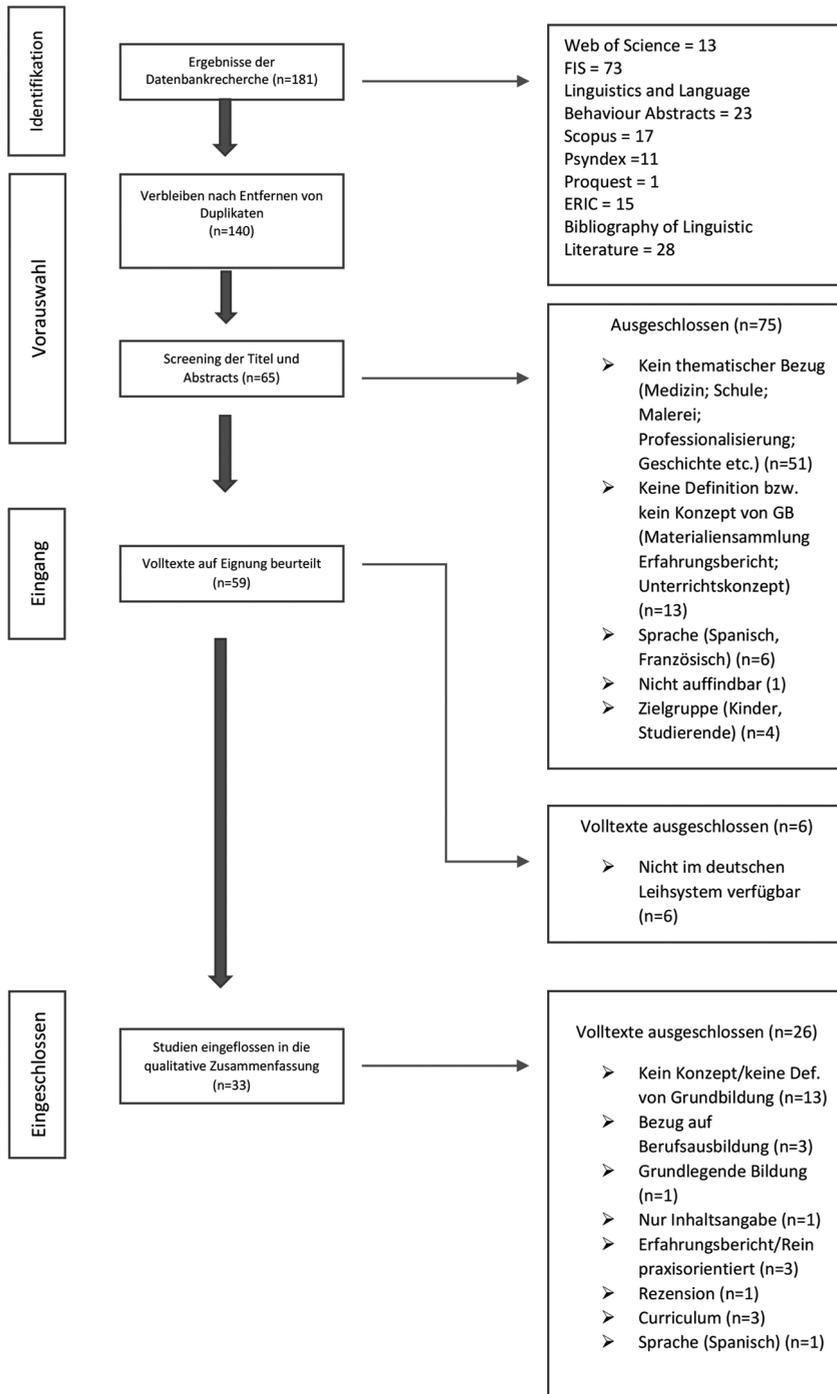


Abbildung 2: Suchbaum literature review (eigene Darstellung)

4 Darstellung und Diskussion ausgewählter Befunde

Durch die systematische Literaturrecherche wurden insgesamt 181 Veröffentlichungen in acht verschiedenen Datenbanken erfasst. Ein Korpus von insgesamt 33 Titeln lag nach Abschluss des screenings mit den entsprechenden Ein- und Ausschlusskriterien vor (s. Abb. 2). Die Systematisierung der Ergebnisse nach *Sprache*, *Erscheinungsjahr*, *Publikationstyp* sowie *Publikationsart* und *methodischem Design* ermöglicht eine erste überblicksartige Rahmung der Ergebnisse.

26 der 33 einbezogenen Titel wurden in Deutschland in deutscher Sprache veröffentlicht, ein weiterer Beitrag wurde in Österreich und auch in deutscher Sprache publiziert. Sechs weitere Titel sind in englischer Sprache publiziert, von denen zwei aus Großbritannien stammen und vier aus den USA. Es gab keine weiteren Funde zu den benannten Suchbegriffen, die anderen Ländern entstammen.

Die einbezogenen Titel entstammen sowohl Sammelbänden (12) als auch Zeitschriften (19). Darüber hinaus lassen sich zwei Publikationen als Expertise bzw. Rahmenkonzept klassifizieren. Eine Bewertung der Zeitschriften über den Social Science Citation Index (SSCI) ergibt ein Ranking von vier A-Journals, acht B-Journals und sieben C-Journals. Diese Verteilung ist in Anbetracht der geringen Anzahl A-bewerteter Journals in den deutschsprachigen Bildungs- und Erziehungswissenschaften insgesamt bemerkenswert. Die Tatsache, dass in einem kleinen Korpus von 33 Titeln und einer traditionell stark aus Praxis und gestaltungsorientierter Feldperspektive (vgl. Tröster & Schrader 2016) bereits vier Titel aus einer Zeitschrift mit hohem Impact-Faktor entstammen, zeigt eine starke systematisch-wissenschaftliche Annäherung an den Grundbildungsbegriff.

Was die *empirisch-methodische Ausrichtung* des Korpus betrifft, weisen die Publikationen insgesamt eine stärkere konzeptionelle, auf Begriffs- und Literaturarbeit bezogene Tendenz auf. Einige Beiträge lassen sich als empirische Studien kennzeichnen. Darunter beschäftigt sich eine mit didaktischen Präferenzen von Teilnehmenden an Grundbildungskursen auf der Grundlage von Fragebögen (vgl. Bergin & Johnson 1995). Eine andere erarbeitet die Rolle von „morphological awareness“ und „vocabulary knowledge“ über verschiedene Leselevel bei Teilnehmenden von Grundbildungskursen. Außerdem fallen die Studie von Caroline Euringer zum Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung (Euringer 2016a & 2016b) und eine Large-Scale-assessment-Studie zu mathematischer Grundbildung (Kleine 2007) in diese Kategorie. Der Befund einer stärkeren konzeptionellen Sichtweise auf Grundbildung im Gegensatz zur empirischen Erarbeitung verwundert nicht, da die Suchkriterien explizit Konzepte, Begriffe und Verständnisse fokussieren.

Zu Beginn dieses Beitrags wurde deutlich gemacht, dass mit der Beschäftigung mit Grundbildung und der Ausdifferenzierung in Teilfelder und Inhalte eine Entwicklung der letzten Jahre erkennbar wird (Linde & Abraham 2017; vgl. u. a. Tröster & Schrader, 2016). Dieser Aspekt spiegelt sich auch in den Ergebnissen des systematischen literature reviews in Hinblick auf das *Erscheinungsjahr* wider. Die deutschsprachige Auseinandersetzung in der wissenschaftlichen Literatur zum Verständnis und

zur Begriffsdefinition von Grundbildung entwickelte sich in letzten 20 Jahren⁴ und beginnt mit der Definition naturwissenschaftlicher Grundbildung in Anschluss an PISA im Jahr 1999 (Baumert, Klieme, Neubrand u. a. 1999). Für die Erwachsenenbildung schließt im Jahr 2000 der Band „Spannungsfeld Grundbildung“ von Monika Tröster an (Tröster 2000a). In den folgenden 19 Jahren werden regelmäßig und ohne erkennbaren thematisch fokussierten Höhepunkt Beiträge zu diesem Thema veröffentlicht. Lediglich in den Jahren 2002, 2005 und 2015 sind keine Publikationen zu verzeichnen⁵, während in den übrigen Jahren mindestens eine und maximal drei im Jahr 2016 veröffentlicht wurden. Die englischsprachigen Publikationen wurden wesentlich vor 1999 veröffentlicht, sodass der zeitliche Beginn dieses Korpus 1975 mit einer Publikation aus den USA markiert werden kann (vgl. Irish 1975). Die US-amerikanische und britische Beschäftigung mit dem Grundbildungsbegriff (bzw. Basic Education) endet abrupt im Jahr 1995 (vgl. Bergin & Johnson 1995). Eine Ausnahme bildet der Beitrag von Tighe und Schatschneider aus den USA (2016), die sich empirisch mit Teilaspekten von Lesekompetenzen beschäftigen (vgl. Tighe & Schatschneider 2016) und diese unter dem Oberbegriff Basic Education verhandeln.

Was die *Disziplinen*⁶ betrifft, die sich mit einer Begriffsdefinition von Grundbildung auseinandersetzen, zeigt sich eine deutliche Dominanz der Erwachsenenbildung (18 Titel) gegenüber der Schulforschung mit neun Titeln. Die übrigen sechs Publikationen des Korpus lassen sich sonderpädagogischen Arbeiten, der Historischen Erziehungswissenschaft, Soziologie und Ökonomie zuordnen. Beispielsweise werden aus soziologischer Perspektive gesellschaftliche Entwicklungen rund um die Wissensgesellschaft ins Zentrum gerückt und daran „veranschaulicht, dass spezifische Wandlungen hinsichtlich der Bildung bzw. der Alphabetisierungsarbeit beobachtet werden“ (Wagner 2008, S. 15). Hier wird Grundbildung sehr eng an Schriftsprache und dem Konzept der Alphabetisierung ausgerichtet. Aus ökonomischer Perspektive geht es dann erwartungsgemäß um ökonomische Grundbildung, die kanonisch aufbauend erklärt wird (Piorkowsky 2010).

Über diese deskriptiven Ergebnisse hinaus interessieren für eine Analyse der Entwicklung des Grundbildungsverständnisses die in den jeweiligen Veröffentlichungen vorgenommenen Definitionen von Grundbildung, insbesondere mit Blick auf relevante Anschlusskonzepte.

Die folgende Word-Cloud zeigt zunächst die begriffliche Vielfalt von definitivischen Zugängen. Die Verwendung des Zeichens ≠ (ungleich) veranschaulicht hierbei die von den Autoren vorgenommene Ablehnung, Verneinung und/oder Gegenkonzeption. Wenn es also in einer Definition heißt „Grundbildung stellt eine Erweiterung dessen dar, was in der Regel im deutschsprachigen Raum unter Alpha-

4 s. Zeitstrahl im Anhang dieses Bandes.

5 An dieser Stelle sei nochmals darauf verwiesen, dass dieser Befund keinesfalls so zu verstehen ist, als sei zu dem Thema Grundbildung nichts veröffentlicht. Über die Suchkriterien, die sich auf das Verständnis von Grundbildung, Begriffsdefinitionen und Konzepte beziehen, konnten keine Publikationen in die Analyse einbezogen werden.

6 Die disziplinäre Verortung der Publikationen basiert auf einer Recherche der Autoren und deren maßgeblichen disziplinären Hintergründen und Forschungsschwerpunkten.

2010) rekurren mit dem Anschluss an das Literacy-Konzept an die Unesco-Definition:

„Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society“ (u. a. Montoya 2018).

Mit dieser Definition sind bereits wesentliche für die Debatte relevante Begriffe gekennzeichnet. Heintze geht beispielsweise davon aus, dass „Literacy [...] in einem engeren Sinne das Lesen und Schreiben [beschreibt], in einem weiteren Sinne aber auch Aspekte der Grundbildung, die das Lesen und Schreiben einschließt, aber nicht zwangsläufig ins Zentrum stellen“ (Heintze 2010, S. 15).

Andere Autoren bearbeiten *Literacy* in der Differenzierung von Spielarten, wie beispielsweise *Family Literacy* (vgl. Reuys 1992) und *Health Literacy, Financial Literacy* und der arbeitsplatzorientierten Grundbildung (Mania & Tröster 2014; vgl. Wist & Schulze 2013; Klein & Reutter 2011). Der Bezugspunkt der Autoren liegt dabei wesentlich in einem auf Emanzipation und Teilhabe ausgerichteten Bildungsverständnis. Darüber hinaus liefert der Ansatz der *situated literacies* (vgl. Barton, Hamilton & Ivanič 2000) für die Autor*innen eine wesentliche Grundlage. Im Zusammenhang mit der Ausdifferenzierung des Grundbildungsbegriffs gehen Mania und Tröster davon aus, dass

„im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses, das auch lebensweltliche Handlungskompetenzen umfasst (vgl. Miller 2003) und einer lebensweltorientierten Erwachsenenbildung, die kritische Lebenssituationen als Lernanlässe bzw. -gelegenheiten befreit“,

Ausgangspunkte für Grundbildungsangebote gesehen werden können (Mania & Tröster, 2014, S. 139).

Eine von diesem Verständnis von Grundbildung als *situated literacies* (vgl. Barton, Hamilton & Ivanič 2000) abweichende Bearbeitung des Verhältnisses von Grundbildung und Literacy ist im Anschluss an PISA und die *scientific literacy* zu sehen. In der Operationalisierung naturwissenschaftlicher Grundbildung gehen die Autoren von einer

„Fähigkeit [aus], naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, die die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen“ (Klieme, Neubrand & Lüdtke 2001, S. 3).

Dieses eher an einem Kompetenzbegriff und an Kulturtechniken orientierte Verständnis von Literacy entspricht auch der an PISA orientierten Definition von mathematischer Grundbildung:

„Mathematische Grundbildung ist die Fähigkeit einer Person, die Rolle zu erkennen und zu verstehen, die die Mathematik in der Welt spielt, fundierte mathematische Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger entspricht.“ (Gellert 2006, S. 286).

Grotlüschen (vgl. 2017) und insbesondere Tenorth (vgl. 2004) setzen sich grundlegend kritisch damit auseinander. Tenorth stellt fest, dass „in der Pisa-Definition von Grundbildung eine Neuausrichtung des Bildungsverständnisses vor[liegt] als Veralltäglicung und Empiriesierung (ebd., S. 176).

Dieser Debatte ein ausgleichendes Argument beifügend formuliert Basendowski (2014, S. 202):

„Versteht man Grundbildung als literale Praxen, spricht man sich nicht per se gegen die schulisch-mathematischen Modellierungen, Argumentationen usw. aus, sondern man hinterfragt, welche diskursive bzw. gesellschaftlich-funktionale Relevanz diese Verfahren, Begriffe und Fragestellungen haben.“

Betrachtet man die Rezeption des Literacy-Bezugs im zeitlichen Verlauf, so scheint zumindest in der Erwachsenenbildung eine theoretische Einigung vorzuherrschen, indem zunehmend situated literacies als Rahmenkonzept für Grundbildung gilt. Schulforschung und Sonderpädagogik fokussieren hingegen eine stärker auf Grundkompetenzen und deren Kanonisierung bezogene Debatte. Eine Harmonisierung dieser Tendenzen ist jedoch konzeptionell möglich – erwachsenenpädagogische Arbeiten, die sich an das Konzept der situated literacies anlehnen, sind darum bemüht, Kompetenzniveaus zu definieren und entsprechende Bildungsangebote zu entwickeln (vgl. u. a. Grotlüschen 2017; Mania & Tröster 2014).

5 Zweite empirische Annäherung (2): betriebliche Akteure

Nachdem empirisch das Grundbildungsverständnis wissenschaftlicher Akteure über disziplinäre Zugänge, Entwicklungen und Anschlusskonzepte anhand eines systematischen literature reviews erarbeitet wurde, widmet sich dieser Beitrag nun der zweiten empirischen Annäherung. Es soll jetzt darum gehen, die für eine spezifische Ausdifferenzierung der Grundbildung – der arbeitsorientierten Grundbildung – relevanten betrieblichen Akteure zu betrachten. Dazu wird zunächst einleitend auf den Stand der Forschung Bezug genommen, bevor anschließend kurz die theoretische und methodische Rahmung der empirischen Ergebnisse erfolgt.

Wenn wir davon ausgehen, dass die Definition von Grundbildung bestimmt wird von der Perspektive der jeweiligen Akteure und diese dann mit der Sicherung von Macht und Legitimität einhergeht (vgl. Euringer 2016a), ist es von großer Relevanz den Grundbildungsbegriff betrieblicher Akteure (z. B. in Personal- oder Weiterbildungsabteilungen, Führungspersonen) in den Blick zu nehmen. Als relevante Grundbildungsanbieter bestimmen sie maßgeblich über Inhalte und den Zugang

der Teilnehmenden. Klein und Reutter gehen davon aus, dass AoG als pädagogisches Konzept zu betrachten ist, welches im Anschluss an bildungstheoretische Traditionen neben der Vermittlung von Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen Reflexionsfähigkeit, Autonomie und Identität als Zielperspektive verfolgt (vgl. Klein & Reutter 2014, S. 3). Dabei stehen Inhalte, Zielgruppen und Ziele in Auseinandersetzung und in einem Spannungsverhältnis von erwachsenenpädagogischem Zugang und betrieblichen, unternehmerischen Interessen (Klein, Reutter & Schwarz 2014, S. 46; vgl. Klein & Reutter 2014, S. 6). Von den bereits thematisierten Kontroversen um den Grundbildungsbegriff und den besonderen Herausforderungen von Weiterbildung im Betrieb als „Gelegenheitsstruktur für den Erhalt und die Weiterentwicklung von Beschäftigungsfähigkeit“ (Klein, Reutter & Schwarz 2014, S. 46) ausgehend, lohnt es sich, betriebliche Perspektiven auf Grundbildung in den Blick zu nehmen.

Zu Beginn dieses Beitrags wurde eine akteursbezogene und relationale Ausdifferenzierung des Grundbildungsverständnisses in Anschluss an Tröster (vgl. 2000b) erläutert. Einzelne Arbeiten haben sich entsprechend mit dem Grundbildungsverständnis betrieblicher Akteure beschäftigt (vgl. Alke & Stanik 2009; Klein 2009). In einer Untersuchung von 2009 zum Grundbildungsverständnis im Betrieb zeigen Alke und Stanik, dass die drei grundlegenden Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, Interaktions- und Kommunikationskompetenzen, soziale Kompetenzen und kulturspezifisches Wissen und Handeln in Unternehmen als Grundbildung verstanden werden (Alke & Stanik 2009, S. 23). Aus einer repräsentativen Unternehmensbefragung (vgl. Klein & Schöpfer-Grabe 2012), die von Mindestkompetenzen im Sinne einer Definition von Minimalstandards ausgeht, die aus unternehmerischer Sicht nicht unterschritten werden sollten (s. o. Minimumkontroverse vgl. Grotlüschen et al. 2014), wissen wir, dass die „basalen schulischen Bildungsinhalte“ deckungsgleich mit den Mindestanforderungen im Betrieb zu sehen sind. In der aktuellen Unternehmensbefragung (vgl. Schöpfer-Grabe & Vahlhaus 2019) wurden sodann Gründe für die Durchführung arbeitsorientierter Grundbildung ermittelt. So zeigt sich, dass Flexibilität in der Arbeitsleistung und Einsetzbarkeit, die Mitarbeitermotivation sowie die Vermeidung von Fehlern und die Sicherung von Qualitätsstandards wesentliche Begründungen für das Weiterbildungsangebot sind.

Im Anschluss an Alke und Stanik (2009) kann Grundbildung somit hauptsächlich in ihrer Bedeutung „zur Bewältigung beruflicher Anforderungen“ verstanden werden (Alke & Stanik 2009, S. 23). Da berufliche Anforderungen je nach Arbeitsplatz, Betrieb und Aufgabe differieren, ist das, was konkret unter Grundbildung verstanden wird, entsprechend dynamisch. So kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass Grundbildung „kontextgebunden“ ist (Klein & Stanik 2009, S. 26). In dieser Kontextgebundenheit zeigt sich auch die spezifische akteursgebundene Relationierung. Diese Kontexte als Erklärungen und Bezugsgrößen des Grundbildungsverständnisses in den Fokus zu stellen, scheint daher sinnvoll. Dabei ist die Annahme leitend, dass sich das Verständnis von Grundbildung an spezifischen Bedarfsstrukturen abbildet. Die betrieblichen Akteure werden nun anhand der zweiten empiri-

schen Annäherung (2) vertieft und hinsichtlich eines kontextsensiblen Grundbildungsverständnisses untersucht.

Die Ergebnisse, die hier vorgestellt werden, entstanden im Rahmen einer Interviewstudie innerhalb des Projekts (ABAG²). Es wurden insgesamt 13 leitfadengestützte Experteninterviews (vgl. Meuser & Nagel 1991) mit betrieblichen Akteuren in sechs Betrieben aus fünf verschiedenen Branchen⁷ auf unterschiedlichen Hierarchieebenen geführt. Bei der Auswahl der Interviewteilnehmenden wurden Gatekeeperstrukturen (vgl. Strübing 2013, S. 60) der Projektinfrastruktur genutzt und Expert*innen angesprochen, die entweder in leitender Funktion in die Etablierung von Grundbildungsangeboten involviert waren oder solche, die als Abteilungsleitung von der Teilnahme der Mitarbeitenden an einem Grundbildungsangebot betroffen sind. Die transkribierten Interviews wurden mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring systematisierend ausgewertet (vgl. Mayring 2015). Bei der Analyse stand die Frage der hemmenden und fördernden Faktoren für die Institutionalisierung von Grundbildung im Fokus (vgl. Schemmann in diesem Band). Die folgenden Ergebnisse verstehen sich als Teilaspekt der hier diskutierten Forschungsfrage.⁸ Theoretisch wurde auf Konzepte des Neo-Institutionalismus (NI) recurriert (vgl. Koch & Schemmann 2009). Als Organisationstheorie fokussiert der NI Regeln, Normen, Werte und Überzeugungen, die Prozesse wesentlich und dauerhaft beeinflussen (Senge 2006, S. 35). Die Prozesse werden mit dem Konzept der Institutionalisierung beschrieben, indem kollektive Wissensbestände

„als externe, objektivierte Sachverhalte [...] durch die Einbindung in bereits bestehende Sinnwelten legitimiert [werden] und [...] für soziale Akteure den Charakter von Handlungsregeln [bekommen]“ (Koch 2009, S. 110–111).

Vor dem Hintergrund des beschriebenen Spannungsfeldes des Grundbildungsverständnisses im kontextspezifischen Interesse der Akteure werden im Folgenden betrieblich angeführte Anforderungen und Kontexte als Bedarfe für AoG differenziert und anhand von sechs Begründungsmustern systematisiert.

6 Bedarfsformulierungen betrieblicher Akteure als Zugang zum Grundbildungsverständnis

Über die inhaltsanalytische Auswertung des Interviewmaterials zeigt sich, dass auch die betrieblichen Akteure die in der Literatur thematisierten Unsicherheiten über eine klare Definition von Grundbildung zeigen. Das Phänomen um das Hadern um eine eindeutige Begriffsverwendung wurde bereits im Forschungsstand aufgeworfen und durch das systematic literature review bestätigt. Im Material werden die Schwierigkeiten der betrieblichen Akteure deutlich, das Konzept der Grundbildung durch

⁷ Die Branchen sind: Automobilbranche, Sozialdienstleistungen, Zeitarbeit, Verkehrsdienstleistung und Logistikbranche.

⁸ Für eine detailliertere Darstellung der Methode sei daher auf den Beitrag von Schemmann in diesem Band verwiesen.

eindeutige Merkmale zu definieren. Es wird versucht, den Begriff der Grundbildung über Einzelbestandteile und die Suche nach Mindeststandards zu definieren und abzugrenzen:

„Wo fängt denn das da eigentlich an die Grundbildung? Was setzt das voraus? Oder was beinhaltet letzten Endes die Grundbildung? Sind das Soft Skills?“ (I_FL_3: Z. 52).

Diese Versuche werden dann durch die Formulierung von Bedarfen für AoG aufgegeben: „Dann sind wir sehr schnell drauf gestoßen, wo es da im Grunde genommen für uns auch fehlt“ (I_LO_2: Z. 150). Dies zeigt die Innensicht der Akteure auf den Betrieb, in dem Funktionalität angestrebt wird und Defizite der Mitarbeitenden beschrieben werden, an denen angesetzt wird.

Diese Bedarfsformulierung kann in sechs Erklärungsmustern zusammengefasst werden: Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Markt, Kompensation, Teilhabe und Inklusion. Im Folgenden werden diese Erklärungsmuster anhand von Zitaten aus dem Interviewmaterial illustriert und diskutiert.

Das Erklärungsmuster der *Organisationsentwicklung* meint Veränderungsprozesse und neue Anforderungen in Unternehmen, die Weiterbildung von Mitarbeitenden anstoßen:

„die haben, bekommen grad ne Service-Schulung, weil das auch so welche sind, die von allen möglichen Geschäftsbereichen zusammengewürfelt jetzt in der Registratur sitzen, keine einheitliche Ausbildung dafür haben und Service Gedanke nicht bei jedem so groß geschrieben ist“ (I_FL_1: Z. 228).

Die Veränderung im Sinne einer Organisationsentwicklung macht das Konzept Grundbildung für die betrieblichen Akteure anschlussfähig. Die Entwicklung und Etablierung einer neuen Abteilung aus innerbetrieblichen Gründen legitimiert Grundbildung als Anpassungsfortbildung im Sinne einer arbeitsplatzorientierten Grundbildung, welche die Mitarbeitenden für eine konkrete Anforderung am Arbeitsplatz qualifiziert.

Ergänzend zeigt sich das Begründungsmuster der *Personalentwicklung* darin, dass es sich auf die Qualifikation einzelner Mitarbeiter unabhängig von konkreten, unternehmensweiten Maßnahmen konzentriert:

„wie ich Grundbildung definieren würde. Leute wirklich die im Unternehmen sind, die teilweise schon 50 Jahre alt waren. Klassische Schulbildung vielleicht damals mit Volksschule oder Hauptschule abgeschlossen haben, nie wieder gelernt haben und jetzt in relativ spannende und auch anspruchsvolle Tätigkeiten überführen zu können“ (I_Au_1: Z. 60).

Eher lernungewohnten Mitarbeitenden Anschlusslernen zu ermöglichen und damit Übergänge zu schaffen, erscheint hier als leitendes Motiv. Grundbildung wird als ein Instrument beschrieben, das den Mitarbeitenden Perspektiven außerhalb des konkreten und aktuellen Arbeitsplatzes eröffnet. Dies basiert auf einer Zielgruppe, die

bei Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen im Unternehmen klassischerweise wenig Beachtung findet. In diesem Zusammenhang wird arbeitsorientierter Grundbildung auch ein motivationaler Effekt zugeschrieben:

„Und da könnte ich mir auch vorstellen, dass da noch mal mehr Teilnehmer dann auch froh drüber sind, dass sie das endlich auch mal machen dürfen“ (I_Pf_1: Z. 410).

Das Begründungsmuster *Markt* nimmt eine stärker auf unternehmerische und ökonomische Interessen bezogene Haltung ein. Grundbildung wird als eine betriebliche Maßnahme beschrieben, die einen Wettbewerbsvorteil auf dem Markt des jeweiligen Unternehmens darstellt:

„wir gehen damit auch zu unseren Kunden. Ja stellen uns vor und werben auch damit, dass wir Bewerber an diese Aufgabe heranführen, an die Tätigkeit heranführen.“ (I_PD_1: Z. 28).

Dieses Zitat stammt aus einem Interview mit Akteuren aus der Zeitarbeitsbranche, bei der dieser Aspekt sicherlich ausgeprägt ist. Das Begründungsmuster des Marktes zeigt sich jedoch auch in anderen Branchen, in denen auf einen verbesserten Service-Gedanken der Mitarbeitenden gegenüber den Kunden hingewiesen wird.

Arbeitsorientierte Grundbildung als *Kompensation* recurriert stark auf Aspekte, die in der vorliegenden Grundbildungsliteratur diskutiert werden (vgl. Klein & Reutter 2014, S.4). In diesem Sinne wird die AoG im Zusammenhang mit Veränderungen im Bildungssystem und im Generationenvergleich betrachtet. Die AoG soll Bildungsdefizite ausgleichen und die betrieblichen Akteure beschreiben sich in der Position, gesamtgesellschaftliche Aufgaben auszugleichen, wie die von der Schule zu leistende Allgemeinbildung:

„mit relativ guten oder befriedigenden Leistungen in Mathe und Deutsch und dann finden die Leute bei uns hier ein Zuhause und da merken wir, dass wir mittlerweile ganz weit weg davon sind“ (I_AU_1: Z. 66).

Im Zusammenhang mit diesem Begründungsmuster der Kompensation steht auch die Sicherung des Personals im Zuge des Fachkräftemangels. Die betrieblichen Akteure nutzen arbeitsorientierte Grundbildung, um jene Beschäftigten zu gewinnen und/oder zu halten, deren Kompetenzen nicht (oder nicht mehr) für die Anforderungen im Betrieb ausreichen.

Teilhabe als Begründungsmuster für Grundbildung im Betrieb schlägt eine Brücke zwischen der innerbetrieblichen Nutzenargumentation und privatem und persönlichem Nutzen für die Mitarbeitenden. Die Bedarfe innerhalb des Unternehmens werden erkannt, aber auch auf externe Fragen der gesellschaftlichen Teilhabe übertragen:

„die ganzen Themen wie Kindergeld, das Lesen der Lohnabrechnung, Steuerfragen, wer kommt wie in welche Steuerklasse. Das Thema, wie unterhalte, oder wie unterhalten wir uns über das Thema Lohn- und Prämiensystem. Also alles, also die ganz normalen Sachen. N Mietvertrag, bei der Bank irgendwas abwickeln. Alle, all die Dinge die wir, hatten wir vorher gar nicht bedacht, alle die Dinge, die dem Fahrer ja drücken, wo er sich ja auch in Deutsch ausdrücken muss. Äh, das war schon mal dann einer der ersten Punkte, wo ich gesagt habe, da müssen wir unbedingt fitter werden“ (I_LO_2: Z.157).

Die Interviewperson thematisiert hier Fragen, die eher im Bereich der Alltagskompetenz als im Bereich der konkreten arbeitsplatzbezogenen Kompetenz liegen. Offensichtlich erweisen sich auch überbetriebliche, gesellschaftliche Bedarfe bei der Entscheidung für Grundbildungsangebote im Betrieb als relevant.

Ein weiteres Begründungsmuster, das sich mehr auf soziale und weniger konkrete ökonomische Faktoren konzentriert, ist das Muster der *Inklusion*. Das gesamtgesellschaftliche Phänomen der Diversität wird zum Argument für Grundbildung. Das folgende Zitat befasst sich mit der Frage der Inklusion im Sinne der Einbindung von Menschen in wechselseitige soziale Beziehungen (vgl. Kronauer 2010):

„Aber auch das Thema eben Kommunikation. Wie gehe ich um mit meinem Gegenüber? Können Sie sich vorstellen in diesem Bereich Multikulti, da gibt es verschiedene Konflikte auch sei es kultureller Hintergründe“ (I_Fl_1:Z 65).

Arbeitsorientierte Grundbildung erscheint hier als eine Möglichkeit eine tragfähige, kulturell vielfältige Belegschaft aufzubauen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Kontexte und Bedarfe, an welchen Grundbildung ausgerichtet wird, vielfältig sind. Das jeweilige Verständnis von Grundbildung kontextualisiert sich entsprechend in den unterschiedlichen Bedarfs- und Begründungsmustern. Die Betriebe positionieren sich dabei keineswegs rein marktorientiert, jedoch auch nicht als reine soziale Unternehmer bzw. im Sinne des Social Entrepreneurships als Agenten gesellschaftlicher Veränderung (vgl. Gidron & Hasenfeld 2012). So wird das Grundbildungsverständnis betrieblicher Akteure mit großer Freiheit über innerbetriebliche und gesellschaftliche Fragen begründet und diversifiziert:

„das ist so dieser Effekt privater Nutzen aber auch geschäftlicher Nutzen, ne. Man hat beides“ (I_Pd_2_ 213 f.).

Es zeigt sich, dass das Grundbildungsverständnis über die innerbetrieblichen Qualifikationsanforderungen (vgl. Schöpfer-Grabe & Vahlhaus 2019) hinaus verortet wird und auch Fragen der Lebensgestaltung (Begründungsmuster *Teilhabe*) und des sozialen Miteinanders in und außerhalb des Betriebs (Begründungsmuster *Inklusion*) betrifft.

7 Fazit

In diesem Beitrag standen Divergenzen und akteursbezogene Zugänge zum Grundbildungsbegriff im Zentrum. Dazu wurde das Thema zunächst über eine Klärung des Forschungsstandes zum Grundbildungsverständnis in der Erwachsenenbildung gerahmt. Anschließend wurden zwei empirische Herangehensweisen an den Grundbildungsbegriff getrennt voneinander aufgearbeitet. In einem ersten Schritt wurde über ein *systematic literature review* ein wissenschaftliches Verständnis über Disziplinen, Anschlusskonzepte bzw. theoretische Ansätze und zeitliche Entwicklungen ausgelotet. Es wurde festgestellt, dass das Grundbildungsverständnis in der Erwachsenenbildung sich derzeit stark ausdifferenziert in Themen und Felder, die theoretische Orientierung jedoch wesentlich homogener in einem Verständnis von Grundbildung als *situated literacies* (vgl. Barton, Hamilton & Ivanič 2000) ausrichtet.

In einer zweiten akteursbezogenen empirischen Herangehensweise an den Grundbildungsbegriff konnten auf der Grundlage der empirischen Interviewstudie insgesamt sechs Begründungsmuster identifiziert werden, über die ein Grundbildungsverständnis im Betrieb festgemacht wird. Dabei werden auf der einen Seite innerbetriebliche Anforderungen angelegt, die dann zu einem Grundbildungsbegriff führen, welcher an Kulturtechniken orientiert eine Kompensation leistet. Auf der anderen Seite zeigen sich aber auch Grundbildungsverständnisse, die an Lebenswelten orientiert sind und soziale Fragen in den Vordergrund stellen. Im Zusammenhang mit den Ergebnissen des *literature reviews* kann man hier feststellen, dass sich ein Kontinuum festmachen lässt von einem Verständnis, das an Alphabetisierung und über die Kanonisierung von Grundbildungsinhalten hin zu einem Konzept von lebensweltorientierten *situated literacies* reicht (vgl. Barton, Hamilton & Ivanič 2000).

Damit scheint der durch die betrieblichen Akteure formulierte Grundbildungsbegriff nur graduell von dem abzuweichen, was in der Literatur diskutiert wird. Insofern kann man vermuten, dass die Bemühungen der Wissenschaft „die Differenz in der Einheit zu interpretieren und zu erklären“ jedenfalls tendenziell orientierungsstiftende Effekte für die Praxis hat (Tröster & Schrader 2016, S. 55). Diese doch sehr optimistische Hypothese für das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis bestätigt sich, wenn man die in dem Forschungsprojekt übergeordnete Forschungsfrage nach der Institutionalisierung von AoG in den Blick nimmt (s. Schemmann in diesem Band). Durch diese Forschung konnte gezeigt werden, dass für die Institutionalisierung von AoG im Betrieb die Rolle der externen Impulsgeber wesentlich ist. Diese werden über die gesamte Kette der Programmplanung relevant. Über diese Impulsgeber werden gemeinsam mit den betrieblichen Akteuren Bedarfe thematisiert, sichtbar gemacht und Angebote entwickelt. In diesem Sinne agieren sie wesentlich im Sinne der Entwicklung eines Grundbildungsverständnisses:

„Ich hab’ immer so gedacht, naja wer jetzt hier arbeiten will, der muss doch auch selber von sich aus interessiert sein die Sprache zu sprechen. Aber das ist nicht so. Das ist einfach definitiv nicht so und ich hab’ mich da auch sehr schnell belehren lassen, dass das eben anders ist“ (I_Pf_1: 58 f.).

Literatur

- Alke, M., & Stanik, T. (2009). Der Grundbildungsbegriff aus Sicht betrieblicher Akteure. In R. Klein (Hg.), „Lesen und schreiben sollten sie schon können“: Sichtweisen auf Grundbildung, S. 11–25. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (Hg.) (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London; New York: Routledge.
- Basendowski, S. (2014). Grundbildung. Ein Konzept für alle in einem inklusiven Bildungssystem? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (3), S. 191–204.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. & Weiß, M. (1999). Internationales und nationales Rahmenkonzept für die Erfassung von naturwissenschaftlicher Grundbildung in PISA. Verfügbar unter <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/KurzFrameworkScience.pdf> (Zugriff am: 18.11.2019).
- Bergin, S. & Johnson, A. (1995). Learning Difficulties and the Power of Labelling: Shifting Definitions and Practice in Adult Basic Education. *Adults Learning*, (Vol. 6), S. 234–238.
- BMBF (o. J.). Die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung: Ziele und Maßnahmen. Verfügbar unter <https://www.alphadekade.de/de/ziele-1698.html> (Zugriff am: 18.11.2019).
- Ehmig, S. C., Heymann, L. & Seelmann, C. (2015). Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz: Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale; eine Studie der Stiftung Lesen im Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Mainz: Stiftung Lesen.
- Euringer, C. (2016a). Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Report*, (2), S. 241–254.
- Euringer, C. (2016b). *Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung: Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gellert, U. (2006). Mathematik „in der Welt“ und mathematische „Grundbildung“. Zur Konsistenz des mathematikdidaktischen Rahmens von PISA. In T. Jahnke & W. Meyerhöfer (Hg.), *PISA & Co. Kritik eines Programms*, S. 277–291.
- Gidron, B. & Hasenfeld, Y. (2012). *Social enterprises and organizational perspective*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2013). *Learning from Research: Systematic reviews for informing policy decisions: A Quick Guide*. A paper for the Alliance for Useful Evidence. London: Nesta.
- Grotlüschen, A. (2017). Politische Grundbildung und Globalisierung: Das OECD-Konzept „Global Competence“. Eine kritische Würdigung. In B. R. Menke (Hg.), *Politische Grundbildung. Inhalte, Zielgruppen, Herausforderungen*, S. 74–92. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl.

- Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (2012). Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A., Bonna, F., Euringer, C. & Heinemann, A. (2014). Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen. In H. Pätzold, H. von Felden & S. Schmidt-Lauff (Hg.), Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung. (S. 51–65). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre. Verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo> (Zugriff am: 18.11.2019).
- Heintze, A. (2010). „Denen muss man mal Werte vermitteln!“ – Was kann und soll eine zeitgemäße Grundbildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache leisten? In Osnaabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. Duisburg: Gilles & Francke.
- Irish, G. (1975). Reflections on ends and means in adult basic education. *Adult Education*, 25 (2), S. 125–130.
- Jesson, J., Matheson, L. & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. Los Angeles, Calif.; London: SAGE.
- Klein, H. E. & Schöpfer-Grabe, S. (2012). Grundbildung und Beschäftigungsfähigkeit von Geringqualifizierten: Betriebliche Anforderungen und arbeitsmarktpolitische Rahmenbedingungen. *IW Trends*, 39 (2), S. 1–15.
- Klein, R. & Stanik, T. (2009). Grundbildung ist kontextgebunden. In R. Klein (Hg.), „Lesen und schreiben sollten sie schon können“: Sichtweisen auf Grundbildung (S. 26–32). Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e. V.
- Klein, R. (Hg.) (2009). „Lesen und schreiben sollten sie schon können“: Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e. V.
- Klein, R. & Reutter, G. (2011). Arbeitsbezogene Grundbildung – Ein falscher Begriff für eine richtige Sache? In R. R. Klein (Hg.), *Bildungsferne Menschen – Menschenferne Bildung. Grundlagen und Praxis arbeitsbezogener Grundbildung*, S. 15–26. Göttingen: ifak.
- Klein, R. & Reutter, G. (2014). Arbeitsorientierte Grundbildung – Worüber reden wir? Verfügbar unter http://bbb-dortmund.de/jobbb2/AoG_Verstaendnis_3_14.pdf (Zugriff am: 18.11.2019).
- Klein, R., Reutter, G. & Schwarz, S. (2014). Facetten arbeitsorientierter Grundbildung: Verständnis – Zielgruppen – Bedarfe. *Alfa-Forum*, (86), S. 46–51.
- Kleine, M. (2007). Grundbildung durch Grundvorstellungen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 28 (2), S. 171–172.
- Klieme, E., Neubrand, M. & Lüdtke, O. (2001). Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider & M. Weiß (Hg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 139–190). Opladen: Leske + Budrich.

- Knauber, C. (2017). Governance von Erwachsenenbildung im internationalen Vergleich. Theoretische Zugänge und empirische Befunde am Beispiel von Politiken der Grundbildung. Verfügbar unter <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/81775/Dissertation%20Carolin%20Knauber.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Zugriff am: 18.11.2019).
- Knauber, C. & Ioannidou, A. (2016). Politiken der Grundbildung im internationalen Vergleich – Von der Politikformulierung zur Implementierung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Report*, 39 (2), S. 131–148. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0071-z> (Zugriff am: 18.11.2019).
- Koch, S. (2009). Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In S. Koch & M. Schemmann (Hg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien*, S. 110–133. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, S. & Schemmann, M. (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kronauer, M. (2010). Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In M. Kronauer (Hg.), *Inklusion und Weiterbildung: Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*, S. 24–58. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Linde, A. & Abraham, E. (2017). Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung* (6. Auflage). Wiesbaden.
- Mania, E. & Tröster, M. (2014). Finanzielle Grundbildung. Ein Kompetenzmodell entsteht. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), S. 136–145.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim Basel: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – Vielfach erprobt, wenig bedacht: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*, S. 441–471. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Miller, T. (2003). *Sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung: Theoretische Begründung und Praxis* (1. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Montoya, S. (2018). Defining literacy. GAML Fifth Meeting 17–18 October 2018 Hamburg, Germany. Verfügbar unter http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf (Zugriff am: 18.11.2019).
- Oakley, A. (2002). Social Science and Evidence-based Everything: The case of education. *Educational Review*, 54 (3), S. 277–286.
- Piorkowsky, M. (2010). Expertenpapier Ökonomische Grundbildung. Expertise zur Feststellung des Forschungsbedarfs im Themenfeld Ökonomische Grundbildung für Erwachsene.
- Reuys, S. (1992). A Quest for Meaning in Adult Basic Education. *Adult Learning*, 3(7), S. 22–23.

- Schöpfer-Grabe, S. & Vahlhaus, I. (2019). Grundbildung und Weiterbildung für Geringqualifizierte. *IW Trends*, (1). Verfügbar unter https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2019/IW-Trends_2019-01-03_Grundbildung_Geringqualifizierte.pdf (Zugriff am: 18.11.2019).
- Senge, K. (2006). Zum Begriff der Institution im Neo-Institutionalismus. In K. Senge, K.-U. Hellmann & W. R. Scott (Hg.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus* (1. Aufl.), S. 35–47. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2004). Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(2), S. 169–182.
- Tighe, E. L. & Schatschneider, C. (2016). A Quantile Regression Approach to Understanding the Relations Among Morphological Awareness, Vocabulary, and Reading Comprehension in Adult Basic Education Students. *Journal of Learning Disabilities*, 49(4), S. 424–436.
- Tröster, M. (2000a). Spannungsfeld Grundbildung. Abgerufen von http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/troester00_01.pdf (Zugriff am: 18.11.2019).
- Tröster, M. (2000b). Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In M. Tröster (Hg.), *Spannungsfeld Grundbildung*, S. 12–27. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Tröster, M. & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, S. 42–58. Münster, u. a.: Waxmann.
- Wagner, H. (2008). Gesellschaftlicher Wandel und Bedeutungszuwachs von Grundbildung und Schriftsprachkompetenz. In J. G. Schneider (Hg.), *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen*. S. 15–21. Münster: Waxmann.
- Wist, T. & Schulze, G. C. (2013). Health Literacy – Ein Konzept für Alphabetisierung und Grundbildung. *Alfa-Forum*, (82), S. 23–25.

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|--------|---|----|
| Abb. 1 | Spannungsfeld Grundbildung | 23 |
| Abb. 2 | Suchbaum literature review | 26 |
| Abb. 3 | Word-Cloud Anschlusskonzepte Grundbildung | 29 |
| Abb. 4 | Zeitstrahl | 42 |

Wirkungen und Effekte von arbeitsorientierter Grundbildung

DENNIS KLINKHAMMER

Inhalt

| | | |
|------|--|----|
| 1 | Einleitung, allgemeine Fragestellungen und Aufbau der quantitativen Evaluation | 44 |
| 2 | Begriffsbestimmungen | 45 |
| 2.1 | Geringqualifizierte Arbeitnehmer*innen | 45 |
| 2.2 | Arbeitsorientierte Kompetenzen | 47 |
| 2.3 | Arbeitsorientierte Grundbildung | 49 |
| 3 | Arbeitsorientierte Grundbildung zwischen Theorie und Praxis | 50 |
| 3.1 | Das Schlüsselqualifikationskonzept als theoretische und praktische Grundlage | 51 |
| 3.2 | Handlungskompetenzen von Arbeitnehmer*innen | 52 |
| 3.3 | Wider Benefits of Learning | 53 |
| 3.4 | Konkrete Fragestellungen des Evaluationsvorhabens | 55 |
| 4 | Methodische Vorüberlegungen zur quantitativen Evaluation | 56 |
| 4.1 | Hinweise zur Datenerhebung | 56 |
| 4.2 | Hinweise zur Datenauswertung | 57 |
| 5 | Datengrundlage, Erhebungszeitpunkte sowie Teilnehmer*innen | 59 |
| 6 | Grundlegende deskriptive Analyse | 60 |
| 6.1 | Soziodemografie der Teilnehmer*innen | 60 |
| 6.2 | Individuelle Präferenzen der Teilnehmer*innen | 64 |
| 6.3 | Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit der Arbeitssituation | 65 |
| 6.4 | Zufriedenheit mit den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten .. | 66 |
| 7 | Angebots- und branchenübergreifende Evaluation | 67 |
| 7.1 | Kompetenzerwerb der Teilnehmer*innen (insgesamt) | 67 |
| 7.2 | Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Arbeitssituation (insgesamt) .. | 71 |
| 8 | Angebotspezifische Evaluation | 72 |
| 8.1 | Angebotsübersicht | 72 |
| 8.2 | Kompetenzerwerb der Teilnehmer*innen (angebotsspezifisch) | 74 |
| 9 | Branchenspezifische Evaluation | 79 |
| 9.1 | Branchenübersicht | 79 |
| 9.2 | Kompetenzerwerb der Teilnehmer*innen (branchenspezifisch) | 80 |
| 10 | Weiterführende bivariate Analyse | 83 |
| 10.1 | Zusammenhänge innerhalb der Kompetenzdimensionen | 83 |
| 10.2 | Zusammenhänge zwischen den Kompetenzdimensionen | 86 |

| | |
|---|-----|
| 10.3 Einfluss der Zufriedenheit mit den arbeitsorientierten Grund- bildungsangeboten | 87 |
| 10.4 Einfluss der Zufriedenheit mit der Arbeitssituation | 89 |
| 11 Zusammenfassung der Befunde | 90 |
| 12 Diskussion und Empfehlungen | 93 |
| Literatur | 96 |
| Anhang | 101 |

1 Einleitung, allgemeine Fragestellungen und Aufbau der quantitativen Evaluation

Der vorliegende Beitrag widmet sich der begleitenden Evaluation arbeitsorientierter Grundbildungsangebote und versucht über einen quantitativen Zugang den Kompetenzerwerb der Teilnehmer*innen nach Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz aufzuschlüsseln. Dabei sollen die nachgezeichneten Effekte einschlägiger Angebote auf geringqualifizierte Arbeitnehmer*innen nicht nur dem Bildungsmanagement und praktizierenden Erwachsenenbildnern systematische Hinweise liefern, sondern gleichermaßen auch interessierten Arbeitgeber*innen.

In Unternehmen realisierte arbeitsorientierte Grundbildungsangebote richten sich an die ausdifferenzierbare Zielgruppe der Geringqualifizierten, die häufig als Leiharbeiter*innen sowie an- und ungelernte Arbeitnehmer*innen eine Anbindung an den ersten Arbeitsmarkt erfahren. Ein Ziel arbeitsorientierter Grundbildungsangebote ist die Weiterentwicklung der Handlungskompetenzen der Teilnehmer*innen auf beruflicher wie berufsübergreifender Ebene. Über die Vermittlung entsprechender Handlungskompetenzen soll nicht nur die Stärkung und Sicherung ihrer Beschäftigungs- und Qualifizierungsfähigkeit erfolgen, sondern gleichermaßen die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft befördert werden. Dabei werden im Rahmen arbeitsorientierter Grundbildungsangebote zielgruppen- und bedarfspezifisch arbeitsorientierte Kompetenzen vermittelt, welche in vielfältige Handlungsdispositionen münden und sich in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen entfalten können.

Allerdings stellen die Heterogenität der Zielgruppe der geringqualifizierten Arbeitnehmer*innen, ihre oftmals sehr unterschiedlich ausgeprägten Beschäftigungsstrukturen in verschiedenen Unternehmen und Branchen sowie die daraus resultierende Spannweite zielgruppenspezifischer arbeitsorientierter Grundbildungsangebote für eine begleitende Evaluation entsprechende Herausforderungen dar. Ein wissenschaftlicher und insbesondere statistisch adäquater Umgang mit diesen Herausforderungen ist Bestandteil dieses vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)* geförderten Drittmittelprojektes.

Ziel der begleitenden Evaluation ist es, die biografischen Hintergründe und die Arbeitssituation der an dem Projekt teilnehmenden geringqualifizierten Arbeitnehmer*innen abzubilden und die Einflüsse arbeitsorientierter Grundbildungsangebote

systematisch aufzuschlüsseln. Dabei werden die arbeitsorientierten Grundbildungsangebote, realisiert von der *Lernenden Region – Netzwerk Köln*, sowohl insgesamt als auch angebots- und branchenspezifisch ausgewertet.

Die zugrunde liegenden Fragestellungen widmen sich zunächst der Heterogenität der Teilnehmer*innen arbeitsorientierter Grundbildungsangebote, deren Zufriedenheit mit den realisierten arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten sowie den daraus resultierenden Teilnahmeeffekten unter besonderer Berücksichtigung des Lerntransfers. Das Evaluationsvorhaben widmet sich dabei hauptsächlich den Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs durch arbeitsorientierte Grundbildungsangebote.

Hierzu werden zunächst die zugrunde liegenden Begriffe hinsichtlich geringqualifizierter Arbeitnehmer*innen, arbeitsorientierter Kompetenzen sowie arbeitsorientierter Grundbildungsangebote näher bestimmt (Abschn. 2), um darauf aufbauend über den wissenschaftlichen Diskurs zu Schlüsselqualifikationen, Handlungskompetenzen und den *Wider Benefits of Learning* zielführende Fragestellungen für das Evaluationsvorhaben abzuleiten (Abschn. 3). Die methodischen Vorüberlegungen hinsichtlich der Datenerhebung und -auswertung (Abschn. 4) sind einer Übersicht über die dem Evaluationsvorhaben zugrunde liegenden Erhebungszeitpunkte und der damit einhergehenden Anzahl an Teilnehmer*innen vorangestellt (Abschn. 5). Eine erste deskriptive Analyse verdeutlicht die biografischen Hintergründe und die individuellen Präferenzen der geringqualifizierten Arbeitnehmer*innen sowie deren Zufriedenheit mit der Arbeitssituation und den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten (Abschn. 6). Unter Kenntnis der Heterogenität der Teilnehmer*innen sowie der zielgruppen- und bedarfsspezifischen arbeitsorientierten Grundbildungsangebote lassen sich die Teilnahmeeffekte insgesamt im Längsschnitt (Abschn. 7), aber auch angebots- (Abschn. 8) und branchenspezifisch (Abschn. 9) aufschlüsseln. Bivariate Analysen verdeutlichen die zugrunde liegenden Wirkmechanismen (Abschn. 10). Eine Zusammenfassung dieser Befunde (Abschn. 11) mündet schließlich in die Diskussion der Befunde und entsprechende Empfehlungen (Abschn. 12). Der Aufbau dieser Evaluation und der entsprechenden Abschnitte entspricht dabei dem *bottom-up*-Prinzip und beginnt stets mit den Teilnehmer*innen arbeitsorientierter Grundbildungsangebote, welche insbesondere über ihre dezidierten Rückmeldungen in intensivem Umfang zu den Befunden dieser Evaluation beigetragen haben.

2 Begriffsbestimmungen

2.1 Geringqualifizierte Arbeitnehmer*innen

Die Zielgruppe der geringqualifizierten Arbeitnehmer*innen definiert sich maßgeblich über eine fehlende formale Qualifikation (vgl. Kalina & Weinkopf 2005), ein niedriges individuelles Kompetenzniveau sowie möglicherweise bestehende Grundbildungsbedarfe. Bei vielen geringqualifizierten Arbeitnehmer*innen liegt zusätzlich ein Migrationshintergrund vor. Ein solches Profil kann nicht nur einen entscheidenden Einfluss auf die Art der Tätigkeiten in einem Unternehmen haben, sondern

vermag oftmals auch über den Zugang zum ersten Arbeitsmarkt zu entscheiden. Obwohl eine formale Qualifikation insbesondere für Tätigkeiten im sogenannten Helferbereich nicht erforderlich ist, zeichnet sich auf dem ersten Arbeitsmarkt dennoch oftmals eine Verdrängung Geringqualifizierter durch formal höher qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ab (vgl. Kalina & Weinkopf 2005). Zusätzlich ist für die Tätigkeiten im Helferbereich in der Regel nur eine geringe Einarbeitungszeit erforderlich, wodurch es den Unternehmen erleichtert wird, Arbeitnehmer*innen bei Bedarf flexibel auszutauschen. Diese hohe Flexibilität der Unternehmen in Bezug auf die Nachfrage nach geringqualifizierten Arbeitnehmer*innen gefährdet darüber hinaus die von den Arbeitgeber*innen oftmals gewünschte Kontinuität in den Erwerbsbiografien der Bewerberinnen und Bewerber (vgl. Leicht et al. 2004, S. 4; vgl. Hierming et al. 2005, S. 229). Dadurch können diese im Vergleich zu Bewerberinnen und Bewerbern mit formalen Qualifikationen für den ersten Arbeitsmarkt unattraktiv wirken. Daher kann für die Zielgruppe der geringqualifizierten Arbeitnehmer*innen zunächst festgehalten werden, dass sich sowohl deren Zugang zum ersten Arbeitsmarkt als auch deren Verbleib in einem Unternehmen als entsprechende Hürden erweisen können.

Aus erwachsenenbildnerischer Perspektive mögen eine Weiterqualifizierung sowie der nachträgliche Erwerb formaler Qualifikationen für diese Zielgruppe diesen Hürden entgegenwirkende Maßnahmen darstellen. Immerhin wird angenommen, dass sich Arbeitnehmer*innen im Allgemeinen bis zu 70 % ihres arbeitsorientierten Wissens und Könnens außerhalb der allgemeinbildenden und berufsbildenden Systeme und oftmals mit betrieblicher Anbindung im Berufsleben aneignen (vgl. Langvon Wins & Triebel 2006). Aber mit Blick auf die Zielgruppe der geringqualifizierten Arbeitnehmer*innen ist im Besonderen festzustellen, dass diese im Betrieb seltener die Möglichkeit erhalten, über eine entsprechende Weiterqualifizierung oder den nachträglichen Erwerb formaler Qualifikationen ihr Beschäftigungsverhältnis abzusichern oder zu verbessern (vgl. Heisig & Solga 2014, S. 28). Als Folge bleiben deren Bildungspotenziale innerhalb der Unternehmen oft unentdeckt und ungenutzt (Heisig & Solga 2014, S. 11), obwohl für viele Unternehmen zunehmend die arbeitsorientierten Kompetenzen der Arbeitnehmer*innen als wichtige Ressource gelten und nicht nur deren formale Qualifikation (vgl. Lenbet 2004).

Dies mag insbesondere damit zusammenhängen, dass der Fokus auf Kompetenzen als Ressource und die Entwicklung derselben in Deutschland erst seit zwei Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen haben. Erpenbeck und Weinberg (2004, S. 72) sprechen diesbezüglich von einem "[...] Trend von der Weiterbildung hin zur Kompetenzentwicklung". So zeichnet sich nicht nur sukzessive innerhalb der Unternehmen, sondern auch aufseiten der Erwachsenenbildung eine entsprechende Trendwende ab, welche unter anderem auch Fragen nach der Quantifizierbarkeit und den qualitativen Kriterien dieser Kompetenzen begründet (Heyse & Erpenbeck 2004). Lediglich auf die Kompetenzen der geringqualifizierten Arbeitnehmer*innen wurde – trotz dieser stattfindenden Trendwende – noch kein hinreichender und wissenschaftlich fundierter Fokus gelegt, weshalb die formale Qualifikation nach wie vor für die

Unternehmen ein relevantes Einstellungskriterium darstellt (vgl. Käpplinger & Reutter 2005). Dabei könnte gerade für diese Zielgruppe der Fokus auf die arbeitsorientierten Kompetenzen ein pragmatischer Ansatz sein, der über die reine Überprüfung der formalen Qualifikationen hinausgeht (vgl. Erpenbeck & Sauter 2007). Schließlich zeigt sich bereits beim Tätigkeitsprofil geringqualifizierter Arbeitnehmer*innen, dass diese oftmals Kompetenzschwerpunkte im Bereich der praktischen Tätigkeiten aufweisen, mit denen sie auch von den Unternehmen in deren Stellenausschreibungen angefragt werden (vgl. Witzgall 2007). Oftmals formulieren Unternehmen die an Menschen ohne formale Qualifikation gestellten Anforderungen explizit in Form von arbeitsorientierten Kompetenzen, die für eine bestimmte Tätigkeit erforderlich sind. Dabei werden in den Stellenausschreibungen insbesondere arbeitsorientierte Kompetenzen in der deutschen Sprache, beim Rechnen, aber auch eine Sozial- und Personalkompetenz als elementare Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilhabe am Erwerbsleben erachtet (vgl. IW 2011, S. 18). Die Kennzeichnung dieser Kompetenzen als elementare Voraussetzungen ist dabei durchaus anschlussfähig an das Konzept der arbeitsorientierten Grundbildung. Ganz offensichtlich gehört zu einer grundgebildeten Erwerbsperson ein Bündel an unterschiedlichen Kompetenzen, welche weit über das Lesen und Schreiben hinausreichen.

2.2 Arbeitsorientierte Kompetenzen

Mit ihrem Humankapital stellen die Arbeitnehmer*innen einen entsprechend großen Anteil am Gesamtkapital der Unternehmen, indem sie zu deren Flexibilität und Innovationsfähigkeit beitragen (vgl. Heyse & Erpenbeck 2004). Aufseiten der Unternehmen gilt die Förderung entsprechender arbeitsorientierter Kompetenzen daher oftmals als Investition, welche in den Zuständigkeitsbereich der Personalentwicklung fällt. Im Vordergrund der Personalentwicklung steht inzwischen nicht mehr nur die reine Wissensvermittlung, sondern gleichermaßen auch der Auf- und Ausbau arbeitsorientierter Kompetenzen (vgl. Lang-von Wins & Triebel 2006). Dass die Zielgruppe der geringqualifizierten Arbeitnehmer*innen davon bisher nicht in entsprechendem Umfang profitiert hat, wurde im vorherigen Abschnitt bereits dargelegt.

Durch den zunehmenden Fokus auf arbeitsorientierte Kompetenzen scheint es sich zunächst zwar um ein ubiquitäres Phänomen zu handeln, eine schärfere Umrandung scheint aber gerade deshalb geboten, denn weder liegt eine eindeutige Definition vor, noch ein einheitliches Verständnis auf theoretischer und praktischer Seite (vgl. Lang-von Wins & Triebel 2006). Weinert (vgl. 2001) postulierte diesbezüglich sogar einen negativen Zusammenhang zwischen der Verbreitung und der Präzision im Verständnis. Eine möglichst weit fassende Annäherung an den Kompetenzbegriff liefert Arnold (vgl. 2001, S. 176) mit Nolda und Nuissl im Wörterbuch Erwachsenenbildung: „Das allen Kompetenzbegriffen Gemeinsame ist die Entwicklung eines Potentials zum selbständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen.“ Diese Definition charakterisiert den Kompetenzbegriff auf mehreren Ebenen. Im Fokus steht zunächst das Potenzial zum selbstständigen Lernen eines Individuums. Der Fokus auf das Individuum erscheint dabei zunächst losgelöst von eigent-

lichen Lerninhalten und Anwendungskontexten. Arnold (vgl. 2001) konkretisiert diesen Fokus, indem er von den vielfältigen Handlungsdispositionen eines Individuums spricht; eine Auffassung, die von Erpenbeck und Sauter (2007, S. 65) geteilt wird: „Unter Kompetenzen verstehen wir Dispositionen zur Selbstorganisation.“ Mit Dispositionen sind dabei die inneren Voraussetzungen eines Individuums zur Durchführung einer bestimmten Tätigkeit gemeint. Ferner geht Arnold (vgl. 2001) davon aus, dass sich das Potenzial zum selbstständigen Handeln entwickeln lässt. Der Kompetenzerwerb ist dabei nicht auf die klassischen Bildungsinstitutionen der Allgemeinbildung oder Berufsbildung beschränkt, sondern kann auch in einem alternativen Rahmen erfolgen, bspw. durch arbeitsorientierte Grundbildungsangebote. Schließlich bezieht sich diese Definition explizit auf mehrere Gesellschaftsbereiche, von denen die in diesem Beitrag behandelten arbeitsorientierten Kompetenzen lediglich nur einen kleinen Teil ausmachen. Dies rückt den Kompetenzbegriff zusätzlich in die *Wider Benefits of Learning*-Debatte, da arbeitsorientierte Kompetenzen durchaus auch in anderen Gesellschaftsbereichen zum Tragen kommen können.

Im theoretischen Diskurs des Kompetenzbegriffs ist in Anlehnung an die Übertragbarkeit auf mehrere Gesellschaftsbereiche außerdem eine Ausdifferenzierung in verschiedene Kompetenzdimensionen zu beobachten. Die gängigsten genannten Kompetenzdimensionen sind die Fach-, die Methoden-, die Sozial- und die Selbstkompetenz. Die Fachkompetenz bezieht sich auf das nötige fachliche Wissen über Theorien und Verfahrensweisen, um diese nachgelagert und in Verbindung mit der entsprechenden Methodenkompetenz praktisch umzusetzen (vgl. Klippert 1994; vgl. Maurer 2006; vgl. Trautwein 2011). Die Sozialkompetenz zielt entsprechend auf soziale Interaktionen im beruflichen wie im privaten Kontext ab (vgl. Roth 1971), wohingegen mit der Selbstkompetenz die Einstellungen und das Selbstmanagement einer Person beschrieben werden können (vgl. Maurer 2006). Diese Vielgliedrigkeit der Kompetenzdimensionen ist dabei nur einer von vielen Ansätzen der Ausdifferenzierung. In manchen Diskursen erscheint das individuelle Reflexionsvermögen als zusätzliche und von der Selbstkompetenz losgelöste Kompetenzdimension. Aufgrund der weiten Verbreitung des viergliedrigen Kompetenzmodells dient dieses für den vorliegenden Beitrag jedoch als Referenz zur Erfassung der arbeitsorientierten Kompetenzen.

Zusammenfassend kann für den Kompetenzbegriff festgehalten werden, dass Kompetenzen für geringqualifizierte Arbeitnehmer*innen einen anderen Fokus als formale Qualifikationen ermöglichen. Die Kompetenzen gehen dabei über das Konzept einer formalen Qualifikation hinaus, indem sie das Potenzial zum selbstständigen Handeln eines Individuums in den Vordergrund stellen. Schließlich ist für Unternehmen in der betrieblichen Praxis weniger die formale Qualifikation ausschlaggebend als die inneren Voraussetzungen der Arbeitnehmer*innen zur Durchführung einer bestimmten Tätigkeit (vgl. Heyse & Erpenbeck 2004).

2.3 Arbeitsorientierte Grundbildung

Nachdem sich die vorangehenden Abschnitte den geringqualifizierten Arbeitnehmer*innen sowie den arbeitsorientierten Kompetenzen gewidmet haben, geht es in dem Abschnitt zur arbeitsorientierten Grundbildung um die Vermittlung entsprechender Themen und Inhalte für diese Zielgruppe. Noch in der Abschlussdokumentation zur Forschung und Entwicklung des Förderschwerpunktes „Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ der Jahre 2007 bis 2012 wurde der Bezug zu „Wirtschaft und Arbeit“ von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten als Novum dargestellt. „Alphabetisierung und Grundbildung wurden in der Vergangenheit ausschließlich in den Bereich der Allgemeinbildung [...]“ (DLR 2012, S. 13) verortet. Mit diesem Novum wurde nicht nur ein neues Feld für einschlägige Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote erschlossen, sondern auch eine Grundlage für „[...] die Implementierung von Alphabetisierung und Grundbildung in die berufliche (Weiter-)Bildung“ (DLR 2012, S. 13) geschaffen. Die Abschlussdokumentation bestätigt dabei nicht nur die unternehmensseitige Nachfrage nach arbeitsorientierten Kompetenzen, sondern auch deren Ausdifferenzierung nach verschiedenen Kompetenzdimensionen, bei denen etwa „[...] soziale Kompetenzen bei der Beurteilung der betrieblichen Einsatzfähigkeit von Personen mit niedriger Grundbildung einen höheren Stellenwert einnehmen als formale Qualifikationen“ (DLR 2012, S. 14). Eine der abschließenden Empfehlungen der Abschlussdokumentation bezieht sich dabei ausdrücklich auf die Ausgestaltung arbeitsorientierter Grundbildungsangebote, wie sie bspw. von der *Lernenden Region – Netzwerk Köln* realisiert werden: So sollen im Interesse der Teilnehmer*innen arbeitsorientierte Grundbildungsangebote an konkreten Situationen anknüpfen, um auf entsprechende Bedarfe reagieren zu können. Diese Empfehlung wurde im Rahmen des Bildungsmanagements der *Lernenden Region – Netzwerk Köln* durch intensive Vorbereitungen und Koordinierungsabsprachen mit den Arbeitgeber*innen aufgegriffen und umgesetzt, um bedarfsgerechte arbeitsorientierte Grundbildungsangebote zu konzipieren, ohne dabei einen arbeitsplatzübergeordneten Nutzen für die Teilnehmer*innen aus den Augen zu verlieren. Auch wenn sich arbeitsorientierte Grundbildungsangebote hinsichtlich der Anzahl an Teilnehmer*innen sowie der realisierten Lernorte unterscheiden können (vgl. Klein 2015, S. 17), wurden von der *Lernenden Region – Netzwerk Köln* kleine Gruppengrößen innerhalb der Unternehmen als Lernorte umgesetzt. Eine Übersicht, über die im Rahmen des Projektes realisierten arbeitsorientierten Grundbildungsangebote, erfolgt im Laufe der nachfolgenden Auswertung, wohingegen zunächst eine für das vorliegende Projekt einschlägige Begriffsbestimmung arbeitsorientierter Grundbildung erfolgt.

Eine einschlägige Begriffsbestimmung scheint dabei insbesondere deshalb geboten, weil im Diskurs zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener nicht erst seit dem normativen Bezug zu „Wirtschaft und Arbeit“ zwei Begriffe auftauchen, die oftmals anscheinend synonym verwendet werden: *Arbeitsplatzorientierte Grundbildung* und *Arbeitsorientierte Grundbildung*. In dem zugrunde liegenden Projekt und der vorliegenden Auswertung wird explizit auf die arbeitsorientierte Grund-

bildung verwiesen, weshalb die Unterschiede und der Bezug zu den bereits genannten arbeitsorientierten Kompetenzen an dieser Stelle herausgestellt werden. Die arbeitsplatzorientierte Grundbildung stellt dabei nach Klein und Reutter (vgl. 2014, S. 3) den besonderen Anwendungsfall beider Begriffe dar. Hier geht es insbesondere um den Arbeitsplatz und darum, „[...] dass Beschäftigte oder Beschäftigungssuchende durch Grundbildung Arbeitsanforderungen in Bezug auf einen spezifischen Arbeitsplatz besser zu bewältigen lernen“. Bei der arbeitsorientierten Grundbildung treten an Stelle des Arbeitsplatzes die arbeitsorientierten Kompetenzen, sodass es sich eher um den allgemeinen Anwendungsfall beider Begriffe handelt. Im Fokus der arbeitsorientierten Grundbildung steht die „[...] Verbesserung des Handelns in den Kernkompetenzen“ (Klein & Reutter 2014, S. 3) der Teilnehmer*innen. Wie bereits zur Situation geringqualifizierter Arbeitnehmer*innen sowie der arbeitsorientierten Kompetenzen dargelegt, geht es bei der arbeitsorientierten Grundbildung demnach insbesondere darum, deren Beschäftigungsverhältnis abzusichern oder zu verbessern. Dieser allgemeine Anwendungsfall der arbeitsorientierten Grundbildung rückt das Verständnis von Klein und Reutter (vgl. 2014) dadurch insgesamt in Richtung des Bildungsverständnisses von Mertens (vgl. 1977) sowie Arnolds (vgl. 2001) postuliertem Potenzial zum selbstständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen und mündet erneut in die *Wider Benefits of Learning*-Debatte, wie im nachfolgenden Abschnitt expliziert wird.

Insgesamt geht man bei arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten davon aus, dass diese auch die Arbeitszufriedenheit der Teilnehmer*innen erhöhen können (vgl. Klein & Reutter 2014, S. 5; vgl. Schwarz & Morales 2015, S. 8). Dieser Aspekt kann folglich als ergänzender Bestandteil in eine begleitende Evaluation arbeitsorientierter Grundbildungsangebote aufgenommen werden, bei der die Sicherung des Lerntransfers im Vordergrund steht (vgl. Klein 2015, S. 18).

3 Arbeitsorientierte Grundbildung zwischen Theorie und Praxis

Unter Rückgriff auf den wissenschaftlichen Diskurs zur arbeitsorientierten Grundbildung sollen die vorangestellten Begriffsbestimmungen über die zugrunde liegenden Perspektiven von Theorie und Praxis weiter expliziert werden. Dieser Abgleich zwischen den Perspektiven von Theorie und Praxis scheint insbesondere deshalb geboten, da das vorliegende Evaluationsvorhaben an der Schnittstelle von Theorie und Praxis ansetzt und insbesondere die Perspektive der Praxis mit Erwartungen in Bezug auf das Thema verbunden zu sein scheint und erste Anhaltspunkte für ein einschlägiges Erhebungsinstrument liefern könnte.

So konnte im Zuge der vorangestellten Begriffsbestimmungen gezeigt werden, dass arbeitsorientierte Grundbildung und die Zielgruppe der arbeitsorientierten Grundbildung gerade erst dabei sind, sich im wissenschaftlichen Diskurs zu etablieren. Auch für die Praxis stellt Kunzendorf (2015, S. 152) heraus, dass arbeitsorientierte Grundbildung „[...] für Unternehmen durchaus eine Weiterbildungsinnovation

[...]“ darzustellen scheint und bisher noch nicht umfassend in den Fokus der betrieblichen Weiterbildungsangebote gerückt ist (vgl. Alke 2011). Insgesamt scheinen die Auseinandersetzung mit arbeitsorientierter Grundbildung und der Fokus auf geringqualifizierte Arbeitnehmer*innen erst durch den einschlägigen Förderschwerpunkt des BMBF und konsekutiv über die Nationale Dekade zur Alphabetisierung und Grundbildung seit 2016 zunehmend in den Forschungsfokus gerückt zu sein. Für den Zeitpunkt vor dem Förderschwerpunkt konstatiert Schroeder (2010, S.7), dass „[...] die Tätigkeiten im unteren Qualifikationssegment [...] kaum in den Blick genommen [...]“ worden sind, sodass sich hier insgesamt ein sukzessiver Wandel für Theorie und Praxis anzudeuten scheint.

Insbesondere die seit dem ersten Förderschwerpunkt herausgearbeiteten Befunde können dabei wertvolle Anhaltspunkte für das vorliegende Evaluationsvorhaben liefern: So konnten bereits Themenfelder zur inhaltlichen Ausgestaltung arbeitsorientierter Grundbildungsangebote identifiziert werden (vgl. Klein et al. 2014), welche aus der Perspektive der Praxis, also insbesondere auch aus Sicht der Arbeitgeber*innen, einen starken Bezug zu den erforderlichen Kompetenzen für die Teilhabe am Erwerbsleben aufweisen. Demnach sehen insgesamt „[...] mehr als ein Drittel der Unternehmen einen steigenden Bedarf an arbeitsplatzbezogener Grundbildungsförderung für An- und Ungelernte“ (Klein & Schöpfer-Grabe 2015, S.117), sofern der Bezug zur Berufspraxis der Arbeitnehmer*innen gegeben ist. Im Detail bedeutet dies aber auch, so die zusammenfassende Darstellung der Befunde von Klein und Schöpfer-Grabe (2015, S.128), dass „[...] niedrigschwellige Maßnahmen wie das Nachholen von Grundbildungskompetenzen [...]“ weniger im Fokus der Arbeitgeber*innen zu liegen scheinen. Hier zeichnet sich ein Spannungsverhältnis zwischen dem bereits postulierten Potenzial zum selbstständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen und dem ausschließlichen Fokus auf die Berufspraxis der Teilnehmer*innen ab, weshalb ein systematischer Vergleich geboten scheint, der ausgehend von dem Schlüsselqualifikationskonzept über den Kompetenzdiskurs führt und schließlich in die *Wider Benefits of Learning*-Debatte mündet, um die Perspektiven von Theorie und Praxis für das Evaluationsvorhaben zielführend abgleichen zu können.

3.1 Das Schlüsselqualifikationskonzept als theoretische und praktische Grundlage

Mertens' (vgl. 1974) Beitrag mit dem Titel *Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft* markiert den Grundstein für den sich daran anschließenden Diskurs über Schlüsselqualifikationen. Dieser Diskurs soll an dieser Stelle jedoch nicht als rein wissenschaftlicher Diskurs ausgewiesen werden, da er zumindest in seinen Grundzügen zugleich bildungspolitische wie wirtschaftliche Elemente und somit die Perspektive der Praxis zu enthalten scheint. Siebert (2006, S. 31) vergleicht die Bedeutung des Konzepts der Schlüsselqualifikationen damit, einen „[...] berufs- und erwachsenenpädagogischen Stein ins Rollen [...]“ zu bringen, der „[...] bis heute nicht zum Stillstand gekommen ist“. Ausgehend von seinen Ausführungen über die „Unsicherheiten über die Entwicklungen der speziellen Arbeits-

anforderungen“ (Mertens 1974, S. 37) und die „Grenzen der Prognostik als Orientierungshilfen der Bildungsplanung“ (Mertens 1974, S. 38) scheint es Mertens um eine system- und lebensphasenübergreifende Flexibilisierung der Bildungslandschaft zu gehen, um die daran partizipierenden Teilnehmer*innen über ihre Anpassungsfähigkeit neben der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft auch auf die Teilhabe am Erwerbsleben vorzubereiten.

Dabei scheint Mertens allgemeinbildende und berufsbildende Elemente „[...] für eine Existenz in der modernen Gesellschaft [...]“ (Mertens 1974, S. 39) als gleichwertig und ergänzend anzusehen, wobei deren übergeordnete Bildungselemente „[...] zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen [...]“ (Mertens 1974, S. 36) beitragen können. Durch die der Allgemeinbildung und der Berufsbildung übergeordneten Bildungselemente würden den Teilnehmer*innen „[...] eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Option [...]“ zur Verfügung stehen, um ferner auf die „[...] Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (Mertens 1974, S. 40) reagieren zu können. Anscheinend dem aktuellen Diskurs um arbeitsorientierte Grundbildung vorgelagert, postuliert Mertens (1947, S. 43) entsprechend, dass es in den Bildungsangeboten „[...] nicht mehr um die Umstellung auf eine neue Schweißtechnik, sondern auch hier um die Erhaltung und Förderung von Schlüsselqualifikationen“ gehen solle – im Interesse der Teilnehmer*innen, aber auch der Arbeitgeber*innen. Die Anschlussfähigkeit dieser Überlegungen an das Konzept von Grundbildung lässt sich über einen systematischen Vergleich mit dem Diskurs über Handlungskompetenzen weiter verdeutlichen.

3.2 Handlungskompetenzen von Arbeitnehmer*innen

Arnold und Schüssler (2001, S. 58) stellen in ihrem Beitrag *Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung* heraus, dass ausgehend von dem Konzept der Schlüsselqualifikationen für die bundesdeutsche Ausbildungslandschaft bereits eine Entwicklung zu einer „[...] handlungsorientierten Berufsbildung [...]“ nachgezeichnet werden kann. Dabei stehe analog des Schlüsselkompetenzkonzepts eine umfassendere Kompetenzentwicklung im Fokus, als es ein alleiniger Fokus auf die Berufspraxis zu leisten vermag (vgl. Arnold 2006). Jedoch scheinen in den jeweiligen Ausführungen auf der einen Seite die *Qualifikation* und auf der anderen Seite die *Kompetenz* der Arbeitnehmer*innen adressiert zu werden. Dass sich diese Begriffe nicht auszuschließen brauchen, argumentiert Reetz (1999, S. 39) über einen Rückgriff auf Mertens' eigene Argumentation, nach der „[...] nicht Qualifikationen, sondern Kompetenzen [...]“ in Form von übergreifenden Bildungselementen adressiert werden. Qualifikationen würden nämlich zu erfüllende Anforderungen bezogen auf eine bestimmte Tätigkeit implizieren, während der Begriff der Kompetenzen allgemeiner gefasst ist und sich unmittelbar auf die Teilnehmer*innen an Bildung beziehe (vgl. Arnold 1997). Dies kann als subjektbezogene, also auf die Teilnehmer*innen an Bildung adressierte Sichtweise beziehungsweise als objektbezogene Sichtweise hinsichtlich der Berufspraxis zusammengefasst werden.

Diese Argumentation lässt sich mit Blick auf den wissenschaftlichen Diskurs um den Kompetenzbegriff weiter untermauern. Dieser scheint nicht nur interdisziplinär aufgegriffen und diskutiert zu werden (vgl. Hartig 2007), sondern ebenfalls mit den verschiedenen Perspektiven von Theorie und Praxis sowie Subjekt und Objekt einherzugehen. Während im ursprünglichen – bereits genannten – Konzept Roths (vgl. 1971) zunächst ganz allgemein die Teilnehmer*innen an Bildung im Fokus stehen, lassen sich im weiteren Diskurs ebenfalls Argumentationen mit einem besonderen Fokus auf die beruflichen Kompetenzen nachzeichnen (vgl. Bunk 1994). Reetz (vgl. 1999) verbindet diese Perspektiven, indem er einzelne Schlüsselqualifikationen den bereits genannten Kompetenzdimensionen von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zuordnet und damit gleichermaßen deren Anwendung bei beruflichen wie privaten und somit gesamtgesellschaftlichen Tätigkeiten impliziert. Dadurch scheinen Subjekt und Objekt gleichermaßen adressiert zu werden. Breuer (2005, S. 14) fasst diese Verbindung wie folgt zusammen: Kompetenzen beziehen sich auf „[...] die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“. Diese Auslegung weist dabei eine deutliche Parallele zu Mertens übergeordneten Bildungselementen auf. Insgesamt scheinen dadurch über die Berufspraxis hinausgehende Bereitschaften und Fähigkeiten durch den Kompetenzbegriff abgedeckt zu sein. Die Effekte eines sachgerechten, durchdachten sowie individuellen und sozial verantwortlichen Verhaltens lassen sowohl das Konzept der Schlüsselqualifikationen als auch das der Handlungskompetenzen in die *Wider Benefits of Learning*-Debatte überführen. Dadurch soll die dem Evaluationsvorhaben zunächst sehr praxisnahe Perspektive um einen größeren Erwartungsraum für die Teilnehmer*innen ergänzt werden.

3.3 Wider Benefits of Learning

Schuller (vgl. 2017) hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten als einer der relevanten Akteure in der *Wider Benefits of Learning*-Debatte herausgestellt. Die subjekt- beziehungsweise objektbezogene Perspektive auf die bereits dargestellten Handlungskompetenzen führt er unter Rückgriff auf die vorgelagerte Frage nach den Effekten von Erwachsenenbildung zusammen, wodurch auch er einen gesamtgesellschaftlichen Rahmen einschlägiger Bildungsangebote skizziert. Dabei unterscheidet Schuller (2017, S. 5) in direkte und indirekte Effekte:

„The most direct effects are from programmes that are designed to produce a specific outcome and are thus easily measurable. In contrast, some learning which is more general has a particular if unintended effect. An example of this would be literacy provision, which improves confidence and therefore employability. Indirect effects need to be included alongside direct ones in order to provide a fuller picture of the overall effects of adult learning, but are inherently harder to capture.“

Hier wird impliziert, dass die direkten Effekte ebenfalls indirekte Effekte bewirken können, so dargestellt über die Brücke zwischen Bildungsangebot, Selbstvertrauen und Beschäftigungsfähigkeit der Teilnehmer*innen. In Anlehnung an die Hand-

lungskompetenzen würde dies bedeuten, dass ein spezifisches Bildungsangebot nicht nur auf eine der vier Kompetenzdimensionen einzuwirken vermag, sondern ebenfalls auf andere einschlägige Kompetenzdimensionen einwirken und insgesamt auch gesamtgesellschaftliche, also den Teilnehmer*innen übergeordnete Effekte bewirken kann. Ähnlich wurden bereits in der Argumentation der Schlüsselqualifikationen und der Handlungskompetenzen über die Berufspraxis hinausgehende Effekte skizziert. Diese Effekte vermögen sich in verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen zu etablieren, angefangen bei den Teilnehmer*innen über deren Haushalte und die dazugehörige kommunale Ebene bis hin zu Organisationen und schließlich die gesamte Gesellschaft. Aber auch nur auf die Teilnehmer*innen bezogene Effekte werden in diesem Kontext stets mitgedacht (vgl. OECD 2007).

Neben den gesellschaftlichen Ebenen weist der zugrunde liegende wissenschaftliche Diskurs ebenfalls bereits mehrere Belege für verschiedene Wirkungsbereiche aus (vgl. UNESCO 2016; vgl. Schuller 2017): So wird beispielsweise von die *Gesundheit* betreffenden Effekten ausgegangen (vgl. Westergren & Hedin 2010; vgl. Chandola et al. 2011), von die *Beschäftigungsfähigkeit* betreffenden Effekten (vgl. Stiglitz & Greenwald 2015) und von sozialen sowie die *Gemeinschaft* betreffenden Effekten (vgl. Preston 2004; vgl. Finkel 2014). Auch die verschiedenen Wirkungsbereiche vermögen sich dabei auf den verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen zu etablieren, wie ein Detailblick auf die zu erwartenden Effekte verdeutlichen kann.

So wird beispielsweise davon ausgegangen, dass Teilnehmer*innen an Bildungsangeboten nicht nur eine höhere Zufriedenheit mit ihrem Leben und mit einzelnen Aspekten ihres Lebens aufweisen (vgl. Feinstein & Hammond 2004), sondern auch ihrem Leben eine positivere Bedeutung zuschreiben (vgl. Manninen et al. 2014). Dies scheint sich gleichermaßen auf die Berufspraxis der Teilnehmer*innen an Bildungsangeboten zu übertragen, die ein höheres Commitment für ihre Arbeitgeber*innen zu empfinden und mehr Kontinuität im Erwerbsverlauf aufzuweisen scheinen (vgl. Jones et al. 2008). Dabei scheint es sich nicht nur um einen von den Arbeitnehmer*innen ausgehenden Effekt zu handeln, sondern die Arbeitgeber*innen scheinen gleichermaßen die Kompetenzen ihrer Arbeitnehmer*innen deutlicher wahrzunehmen (vgl. Desjardins 2017). Auch eine bessere Zusammenarbeit der Arbeitnehmer*innen untereinander kann als mittelbarer Effekt der Teilnahme an Bildungsangeboten gesehen werden (vgl. Billett 2014), da nicht zuletzt das Sozialvertrauen und die Fähigkeit zur Interaktion mit Dritten von der Teilnahme an Bildungsangeboten profitieren können (vgl. Bosche & Brady 2013).

Eine schematische und zusammenfassende Darstellung dieser *Wider Benefits of Learning* liefert Manninen (vgl. 2013) und berücksichtigt dabei gleichermaßen die subjekt- wie objektbezogene Perspektive und die direkten wie indirekten Effekte der Teilnahme an entsprechenden Bildungsangeboten. Dabei werden die der Fach- und Methodenkompetenz zugehörigen Bereitschaften und Fähigkeiten zentral als Fertigkeiten und Kompetenzen abgebildet und die der Sozial- und Selbstkompetenz zugehörigen Bereitschaften und Fähigkeiten subsumieren sich in dieser schematischen Darstellung – neben einer Vielzahl weiterer ausgewiesener Effekte – unter den direk-

ten und indirekten Effekten. Dadurch zeichnet sich ab, dass die von den Schlüsselqualifikationen ausgehende Argumentation über Handlungskompetenzen sowohl an die Theorie als auch an die Praxis anschlussfähig zu sein scheint, wodurch ein Fokus innerhalb der Bildungsangebote auf die Berufspraxis der Teilnehmer*innen nicht ohne *Wider Benefits of Learning* gedacht werden kann.

3.4 Konkrete Fragestellungen des Evaluationsvorhabens

Die konkreten Fragestellungen lassen sich in drei thematische Schwerpunkte unterteilen: (1) Biografie und formale Qualifikation der Teilnehmer*innen, (2) Einfluss arbeitsorientierter Grundbildungsangebote auf die Arbeitszufriedenheit sowie den Hauptbestandteil der quantitativen Evaluation mit Blick auf den (3) Erwerb arbeitsorientierter Kompetenzen durch arbeitsorientierte Grundbildungsangebote. Entlang der thematischen Schwerpunkte werden die konkreten Fragestellungen der quantitativen Evaluation sukzessive vorgestellt:

Biografie und formale Qualifikation der Teilnehmer*innen

Es konnte gezeigt werden, dass im wissenschaftlichen Diskurs über geringqualifizierte Arbeitnehmer*innen unter anderem auf die fehlenden formalen Qualifikationen verwiesen wird. Gleichermäßen muss dabei berücksichtigt werden, dass auf dem ersten Arbeitsmarkt eine Verdrängung durch formal höher qualifizierte Bewerber*innen stattfinden kann. Schließlich gilt die formale Qualifikation nach wie vor als relevantes Einstellungskriterium für Unternehmen. Demnach kann mit Blick auf die Teilnehmer*innen der zu evaluierenden arbeitsorientierten Grundbildungsangebote angenommen werden, dass ein entsprechender Anteil eine formale Qualifikation aufweist (Hypothese 1). Weitere Einblicke in die Biografien der geringqualifizierten Arbeitnehmer*innen, unter anderem auf die allgemeinbildenden Qualifikationen, werden ebenfalls im Rahmen der Auswertung herausgestellt. Dies ist insbesondere deshalb von Interesse, da während der Durchführung des Projektes eine entsprechend große Anzahl an geringqualifizierten Arbeitnehmer*innen aus unterschiedlichen Unternehmen und Branchen erreicht werden konnte, sodass sich daraus ein weitreichender und deskriptiver Einblick in diese Zielgruppe ergibt.

Einfluss arbeitsorientierter Grundbildungsangebote auf die Arbeitszufriedenheit

Mit Blick auf die arbeitsorientierten Grundbildungsangebote konnte gezeigt werden, dass sich der ergänzende Bezug zu den Bereichen *Wirtschaft und Arbeit* erst nachträglich ergeben hat. Für Arbeitgeber*innen scheinen dabei insbesondere arbeitsorientierte Kompetenzen von Interesse zu sein, wobei davon ausgegangen wird, dass arbeitsorientierte Kompetenzen auch einen übergreifenden Einfluss auf die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft nehmen können. Arbeitsorientierte Kompetenzen gelten als erforderlich, um bestimmte Tätigkeiten in einem Unternehmen ausüben zu können. Als weiterer Effekt wird angenommen, dass geringqualifizierte Arbeitnehmer*innen, welche diese arbeitsorientierten Kompetenzen aufweisen, zufriedener mit ihrer Arbeit sind (Hypothese 2). Die Zufriedenheit der Teilnehmer*innen ar-

beitsorientierter Grundbildungsangebote wird folglich nach mehreren Aspekten unterteilt ausgewiesen und deren Interaktion mit der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz aufgeschlüsselt.

Erwerb arbeitsorientierter Kompetenzen durch arbeitsorientierte Grundbildungsangebote

Als ein wesentliches Ziel arbeitsorientierter Grundbildungsangebote konnte die zielgruppen- und bedarfsspezifische Vermittlung arbeitsorientierter Kompetenzen herausgestellt werden. Davon ausgehend, dass (arbeitsorientierte) Kompetenzen als Potenzial zum selbstständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen postuliert wurden und eine Verbesserung des Handelns in den als Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz identifizierten Kernkompetenzen über einschlägige Angebote angestrebt wird, kann davon ausgegangen werden, dass arbeitsorientierte Grundbildungsangebote entsprechend der behandelten Themen und Inhalte einen positiven Einfluss auf die Teilnehmer*innen nehmen (Hypothese 3). Weil diesbezüglich die Heterogenität der Teilnehmer*innen, der Unternehmen als auch der Branchen einen Einfluss nehmen kann, erfolgt eine entsprechend ausdifferenzierte Auswertung des Einflusses arbeitsorientierter Grundbildungsangebote auf die einzelnen Kompetenzdimensionen.

4 Methodische Vorüberlegungen zur quantitativen Evaluation

4.1 Hinweise zur Datenerhebung

Ausgehend von dem Diskurs um Schlüsselqualifikationen, Handlungskompetenzen und den *Wider Benefits of Learning* offenbart sich eine „Kluft zwischen postulierten Kompetenzkonstrukten und empirischen Verfahren“ (Klieme & Hartig 2007, S. 23). Ein detaillierter Einblick in die Entwicklung eines einschlägigen Evaluationsinstruments kann dem Beitrag von Klinkhammer und Schemmann (vgl. 2018) entnommen werden, der unter anderem die zugrunde liegende Reliabilität entlang der Kompetenzdimensionen hervorhebt.

Um den vielfältigen Aspekten der Vermittlung arbeitsorientierter Kompetenzen im Rahmen arbeitsorientierter Grundbildungsangebote gerecht zu werden, empfiehlt sich zunächst ein Vorgehen im Längsschnittdesign. Die Kompetenzdimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz sollen dabei mit Blick auf die Heterogenität der Zielgruppe mittels einer 5er-Skala auf Basis einschlägiger, leicht verständlicher und zielgruppenspezifischer Fragestellungen erhoben werden. Hierfür empfiehlt sich insbesondere der Einsatz einer symbolischen Ratingskala, um den Teilnehmer*innen eine gezielte Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen in Bezug auf konkrete Sachverhalte und Situationen im Berufsalltag zu ermöglichen. Sowohl Einschlägigkeit, Verständlichkeit als auch Zielgruppenspezifität der zugrunde liegenden Fragestellungen stützen sich insbesondere auf den engen Austausch des zu-

ständigen Evaluationsteams der *Universität zu Köln* mit der *Lernenden Region – Netzwerk Köln*, den Trainer*innen arbeitsorientierter Grundbildungsangebote sowie den dedizierten Erfahrungen mit der Zielgruppe und der detaillierten Kenntnis derer Arbeitsstrukturen, wie sie im Vorgängerprojekt *ABAG*¹ gemacht wurden. An geeigneter Stelle werden die Einzelfragen der entsprechenden Kompetenzdimension im Rahmen der Auswertung ausgewiesen.

Die von der *Lernenden Region – Netzwerk Köln* realisierten arbeitsorientierten Grundbildungsangebote werden vom Evaluationsteam der *Universität zu Köln* als zielgruppenspezifische Intervention aufgefasst. Dieser subjekt- und nicht objektspezifische Fokus entspricht dabei den zugrunde gelegten Definitionen arbeitsorientierter Grundbildungsangebote und der darin vermittelten arbeitsorientierten Kompetenzen. Ziel der Evaluation soll es sein, die Wirkmechanismen arbeitsorientierter Grundbildungsangebote entlang der einzelnen Kompetenzdimensionen aufzuschlüsseln.

Diese am Kompetenzmodell orientierte Herangehensweise deutet dabei eine Parallele zu dem *Programme for International Student Assessment (PISA)* und dem *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)* an. Allerdings handelt es sich bei dem im Projekt *ABAG*² eingesetzten Evaluationsinstrument nicht um einen Leistungstest oder ein Scoringinstrument, wie diese etwa bei *PISA* oder *PIAAC* zur Anwendung kommen, sondern um ein Verfahren auf Basis von angebots- und branchenspezifischen Referenzwerten, deren Vorteile nachfolgend hervorgehoben werden.

Evaluationen auf Basis eines Leistungstests oder Scoringinstruments folgen in der Regel einem klassischen Pre-Post-Design und setzen in der Auswertung auf die Überprüfung von signifikanten Unterschieden beim arithmetischen Mittel. Voraussetzungen hierfür sind vergleichbare Teilnehmer*innenzahlen und -strukturen, wie sie in der Praxis arbeitsorientierter Grundbildungsangebote schwer umzusetzen sind. Zusätzlich wäre hierfür im Projekt *ABAG*² zu allen drei Erhebungszeitpunkten (T0, T1 und T2) der Einsatz eines entsprechenden Leistungstests oder Scoringinstruments erforderlich gewesen. Allerdings erfolgt die Erhebung der Kompetenzdimensionen im Projekt *ABAG*² gezielt am Ende der Angebote (T1) sowie drei Monate nach den Angeboten (T2), um das zielgruppenspezifische Kompetenzmuster nach erfolgter Angebotsteilnahme überhaupt erst ermitteln und als Referenzwert bestimmen zu können. Dieser Referenzwert kann für einzelne arbeitsorientierte Grundbildungsangebote, aber auch branchenspezifisch ermittelt und auch ohne die zuvor genannten Voraussetzungen zielführend hinsichtlich des Erwerbs an Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz interpretiert werden.

4.2 Hinweise zur Datenauswertung

Ein weiterer Grund für den zuvor genannten Einsatz eines Referenzwertes ist, dass das arithmetische Mittel, welches häufig bei klassischen Pre-Post-Designs zur Anwendung kommt, nicht nur anfällig für statistische Ausreißer ist, sondern auch besonders deutlich auf die oftmals zu verzeichnende Skewness und Kurtosis reagieren kann. Dies ist dann der Fall, wenn das Antwortverhalten der Teilnehmer*innen

erheblich von einer Normalverteilung abweicht (vgl. Keselman et al. 2002; vgl. Kowalchuk 2006), wodurch ein Vergleich der arithmetischen Mittel zu einem falsch-positiven oder falsch-negativen Signifikanzergebnis führen kann. Dies vermag die Interpretation des Antwortverhaltens der Teilnehmer*innen in unvorhersehbarer Weise zu beeinflussen.

Betrachtet man bspw. die einzelnen Dichtefunktionen des Antwortverhaltens der Teilnehmer*innen im Projekt ABAG², so fällt eine deutliche linksschiefe und somit ein überdurchschnittlich positives Antwortverhalten sowohl bei allen Einzelfragen als auch innerhalb der einzelnen Kompetenzdimensionen auf. Entsprechend hoch fallen auch die auf dieser Datenbasis ermittelten Referenzwerte aus, wodurch sich für die weitere Analyse allerdings ein entscheidender Vorteil ergibt:

Keselman und Kolleg*innen (vgl. 2002) und Kowalchuk und Kolleg*innen (vgl. 2006) diskutieren nämlich nicht nur die Nachteile statistischer Testverfahren auf Grundlage arithmetischer Mittel, sondern knüpfen in ihren Arbeiten zu den sogenannten Robust Statistical Methods auch an Yuen (vgl. 1974) an und plädieren für den Einsatz einer getrimmten Datenbasis, bei der die statistischen Ausreißer um ihre entsprechende Anzahl k eliminiert werden. Abbildung 1 verdeutlicht, dass dies im Projekt ABAG² bei dem linksschiefen und überdurchschnittlich positiven Antwortverhalten automatisch zu einem niedrigeren getrimmten Mittelwert ($M2$) als dem arithmetischen Mittel ($M1$) führt.

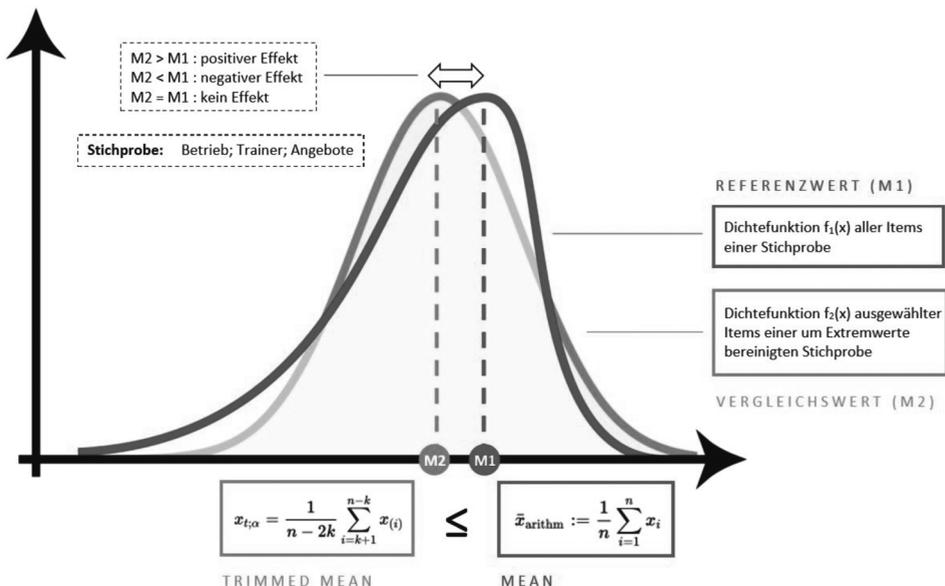


Abbildung 1: Getrimmte Mittelwerte in der Evaluation

Die Trimmung verändert Skewness und Kurtosis für einen zuverlässigeren Einsatz statistischer Testverfahren, dies verdeutlicht der veränderte Verlauf der dunkelgrauen Dichtefunktion im direkten Vergleich mit der hellgrauen Dichtefunktion, wodurch gleichermaßen ausgeschlossen werden kann, dass der zuvor ermittelte Referenzwert auf Basis des arithmetischen Mittels zufällig überschritten wird. Folglich kann ein falsch-positiver Kompetenzeffekt, der über den Referenzwert hinausgeht, ausgeschlossen werden. Auf dieser Basis kann der getrimmte Mittelwert einer jeden Kompetenzdimension mit dem Referenzwert angebots- und branchenspezifisch abgeglichen werden. Übersteigt der getrimmte Mittelwert den Referenzwert, so kann von einem positiven Einfluss des arbeitsorientierten Grundbildungsangebotes auf die Teilnehmer*innen ausgegangen werden. Die getrimmten Mittelwerte eignen sich gleichermaßen für einen angebots- und branchenübergreifenden Längsschnittvergleich zwischen den Erhebungszeitpunkten T1 und T2, wie im nachfolgenden Abschnitt dargestellt. Eine angebots- sowie branchenspezifische Auswertung zur weiteren Aufschlüsselung des Kompetenzerwerbs erfolgt darauf aufbauend.

5 Datengrundlage, Erhebungszeitpunkte sowie Teilnehmer*innen

Die arbeitsorientierten Grundbildungsangebote wurden während der gesamten Projektlaufzeit von insgesamt drei Erhebungszeitpunkten (T0, T1 und T2) begleitet. Die Erhebung zum Zeitpunkt T0 markiert den Anfang eines arbeitsorientierten Grundbildungsangebotes, T1 dessen Ende und T2 den Zeitpunkt drei Monate nach Beendigung des arbeitsorientierten Grundbildungsangebotes. Ziel der Erhebung ist ein Einblick in die bildungs- und erwerbsbiografischen Hintergründe der Teilnehmer*innen, deren Zufriedenheit mit den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten und der gegenwärtigen Beschäftigungssituation sowie der selbstwahrgenommene Kompetenzerwerb durch die Teilnahme an den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten. Die Erhebungen wurden vor Ort nicht durch die Trainer*innen der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote durchgeführt, sondern durch Vertreterinnen und Vertreter der *Universität zu Köln* sowie der *Lernenden Region – Netzwerk Köln*. Da die Teilnahme an den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten als auch an der Erhebung auf freiwilliger Basis angeboten wurde und Zeitpunkt T2 im regulären Arbeitskontext und somit außerhalb eines die Teilnehmer*innen zusammenführenden Lernkontextes angesiedelt war, sind über die drei Erhebungszeitpunkte erwartungsgemäß abnehmende Teilnehmendenzahlen realisiert worden. Die hier präsentierten Teilnehmendenzahlen der jeweiligen Erhebungszeitpunkte (siehe Tab. 1) stellen somit lediglich einen Auszug der Gesamtteilnehmendenzahl der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote dar, welche von der *Lernenden Region – Netzwerk Köln* über die Trainer*innen separat ermittelt wurde.

Tabelle 1: Teilnehmer*innen zu den Erhebungszeitpunkten T0, T1 und T2

| | T0 | T1 | T2 |
|--|-----|-----|----|
| Teilnehmer*innen (absolut) | 380 | 304 | 88 |
| Arbeitsorientierte Grundbildungsangebote (absolut) | 54 | 50 | 28 |

Zum Erhebungszeitpunkt T0 konnten insgesamt 380 Teilnehmer*innen in 54 unterschiedlichen arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten erfasst werden. Anschließend haben 304 Teilnehmer*innen aus 50 unterschiedlichen arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten freiwillig und unmittelbar nach der Teilnahme ein Feedback abgegeben. Da sich der Zugang zu den Teilnehmer*innen nach Abschluss der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote während des Erhebungszeitpunktes T2, also im Arbeitskontext der zu diesem Zeitpunkt bereits ehemaligen Teilnehmer*innen, trotz intensiver Bemühungen seitens der *Universität zu Köln* und der *Lernenden Region – Netzwerk Köln* in enger Absprache mit den Arbeitgeber*innen als strukturell herausfordernd gestaltet hat, konnten hier lediglich 88 Teilnehmer*innen aus 28 unterschiedlichen arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten erfasst werden. Auch eine postalische Nacherfassung, der im Arbeitskontext nicht mehr zu erfassenden Teilnehmer*innen, führte zu keiner wesentlich höheren Ausschöpfungsquote. Die strukturellen Herausforderungen sind zum Teil dadurch bedingt, dass Erhebungszeitpunkt T2 ausschließlich in den Arbeitspausen der Teilnehmer*innen realisiert werden konnte und für viele Teilnehmer*innen der Arbeitskontext durch eine hohe Mobilität gekennzeichnet ist, beispielsweise in der Logistikbranche. Die abnehmenden Teilnehmendenzahlen werden in der nachfolgenden Auswertung entsprechend berücksichtigt.

6 Grundlegende deskriptive Analyse

6.1 Soziodemografie der Teilnehmer*innen

Neben den bildungs- und erwerbsdemografischen Angaben konnten die Teilnehmer*innen weitere Angaben zu ihrem soziodemografischen Hintergrund machen, welche nachfolgend dargestellt werden. Zu den weiteren soziodemografischen Angaben zählen neben dem Geschlecht und dem Alter auch die Angaben, in welcher Lebensphase die Teilnehmer*innen die deutsche Sprache erlernt haben und in welchem Jahr sie, sofern sie nicht in Deutschland geboren wurden, nach Deutschland gekommen sind.

Das Durchschnittsalter der Teilnehmer*innen in den von der *Universität zu Köln* begleiteten arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten beträgt demnach, ausgehend von dem im Vergleich zu den anderen Umfragezeitpunkten umfassenderen Erhebungszeitpunkt T0, 36 Jahre. Die Männer sind mit durchschnittlich 34 Jahren jünger als die Frauen mit durchschnittlich 42 Jahren (siehe Tab. 2). Erwartungsgemäß befinden sich mehr Männer (267) als Frauen (110) unter den Teilnehmer*in-

nen. Diejenigen, die nicht in Deutschland geboren wurden, sind durchschnittlich im Jahr 1989 nach Deutschland gekommen. Dies entspricht zum Berichtungszeitpunkt einem durchschnittlichen Aufenthalt von 29 Jahren in Deutschland. Dieser Wert ist zum Berichtungszeitpunkt deckungsgleich mit der Ost-West-Wende. Dafür sprechen unter anderem die von den Teilnehmer*innen überdurchschnittlich oft genannten Geburtsländer Rumänien und Polen, aber auch die weniger häufig genannten Geburtsländer Kasachstan, Kirgistan und die Russische Föderation.

Tabelle 2: Anzahl und Durchschnittsalter der Teilnehmer*innen

| | Männlich | Weiblich | Gesamt |
|--------------------------------|----------|----------|--------|
| Anzahl (absolut) | 267 | 110 | 380 |
| Durchschnittsalter (in Jahren) | 34 | 42 | 36 |

Auf die Frage, in welchem Lebensabschnitt die Teilnehmer*innen die deutsche Sprache gelernt haben, wurde wie folgt geantwortet: 22 Teilnehmer*innen geben an, bisher kein Deutsch gelernt zu haben. Für diese Teilnehmer*innen wurde ein inhaltsidentischer Fragebogen in ihrer Muttersprache (Rumänisch) angeboten. Im Erwachsenenalter (ab 18 Jahren) haben insgesamt 110 Teilnehmer*innen die deutsche Sprache gelernt, als Jugendliche (zwischen 14 und 18 Jahren) 14 Teilnehmer*innen sowie bereits als Kind (bis 14 Jahre) 187 Teilnehmer*innen. Demnach haben 60 % der Teilnehmer*innen die deutsche Sprache bereits in ihrer Kindheit und Jugend gelernt (siehe Abb. 2). Diese Angabe ist, ausgehend vom Durchschnittsalter der Teilnehmer*innen zum Umfragezeitpunkt T0, kongruent mit der bereits ermittelten Jahreszahl, zu der die Teilnehmer*innen durchschnittlich nach Deutschland gekommen sind.

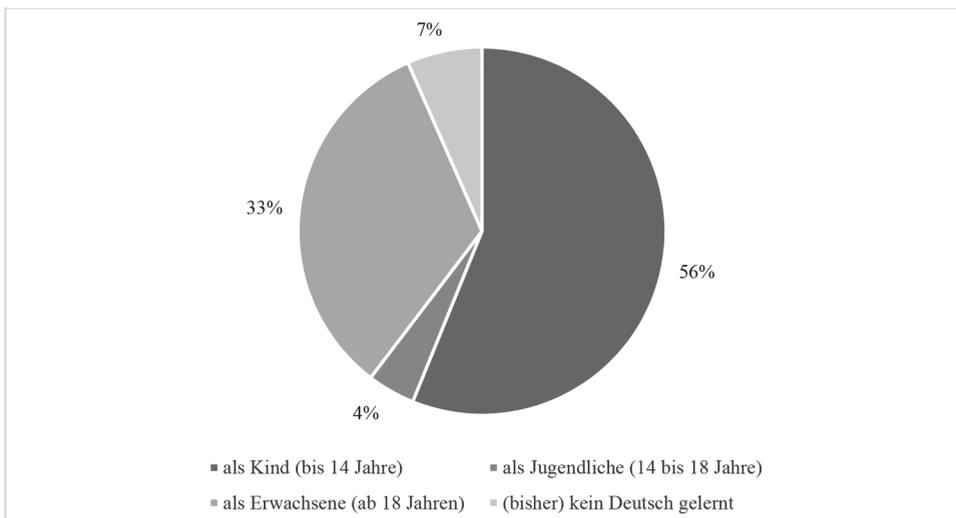


Abbildung 2: Lebensphase des Erwerbs der deutschen Sprache (in %)

Die bildungsbiografischen Angaben der Teilnehmer*innen lassen sich zunächst mit Blick auf die allgemeinbildenden Schulabschlüsse sowie später auf die berufsbildenden Ausbildungs- sowie Studienabschlüsse aufschlüsseln.

Bei den allgemeinbildenden Schulabschlüssen ist zunächst festzustellen, dass zehn Teilnehmer*innen zum Erhebungszeitpunkt T0 keinen allgemeinbildenden Schulabschluss aufweisen. Einen Abschluss von einer Förderschule haben hingegen vier Teilnehmer*innen. Weitere 79 Teilnehmer*innen weisen einen dem Volks- oder Hauptschulabschluss entsprechenden Schulabschluss auf. Die mittlere Reife haben 160 Teilnehmer*innen erreicht, die Fachhochschulreife 27 sowie die allgemeine Hochschulreife 61 Teilnehmer*innen. Damit weisen 73 % der Teilnehmer*innen einen auf die berufliche Ausbildung vorbereitenden allgemeinbildenden Schulabschluss in Form der mittleren Reife oder höher auf (siehe Abb. 3). Der Volks- oder Hauptschulabschluss ist demnach mit 23 % unter den Teilnehmer*innen vertreten und 4% weisen zum Erhebungszeitpunkt T0 (bisher) keinen oder einen Förderschulabschluss auf.

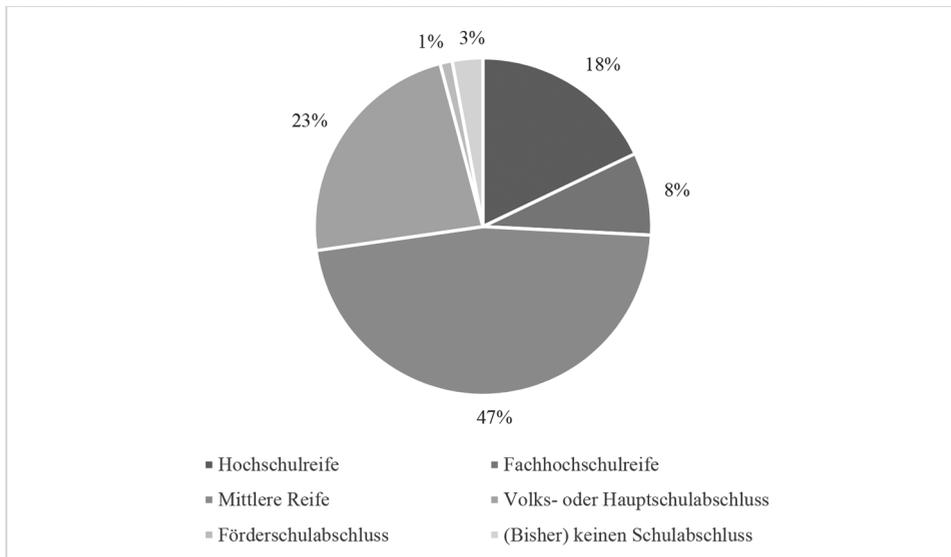


Abbildung 3: Allgemeinbildende Schulabschlüsse (in %)

Als erwerbsbiografische Angaben konnten die Teilnehmer*innen darüber hinaus Auskunft über die offizielle Anerkennung ihrer Berufsausbildung in Deutschland geben, ob sie in Vollzeit oder Teilzeit angestellt sind, ob ihr Arbeitsvertrag unbefristet oder befristet ist und seit wann sie in dem Unternehmen beschäftigt sind, in dem die von der *Universität zu Köln* begleiteten arbeitsorientierten Grundbildungsangebote realisiert werden.

Die Frage nach der Art der abgeschlossenen Berufsausbildung haben zum Umfragezeitpunkt T0 insgesamt 57% der Teilnehmer*innen beantwortet. Die verblei-

benden 43% haben keine Angaben zur Art der abgeschlossenen Berufsausbildung gemacht, weshalb vermutet werden kann, dass ein entsprechender Anteil der Teilnehmer*innen keine abgeschlossene Berufsausbildung hat. Von den Teilnehmer*innen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung haben 180 Teilnehmer*innen eine in Deutschland anerkannte Berufsausbildung und 35 können eine in Deutschland nicht anerkannte Berufsausbildung vorweisen. Demnach haben insgesamt 84% der Teilnehmer*innen mit abgeschlossener Berufsausbildung eine in Deutschland anerkannte Berufsausbildung (siehe Abb. 4). Zur Berufsausbildung zählt bei diesem Frageformat auch ein zuvor abgeschlossenes Studium, welches gegebenenfalls je nach Herkunftsland der Teilnehmer*innen in Deutschland nicht anerkannt wird. Dies gilt insbesondere bei Studienabschlüssen aus der Russischen Föderation und den Satellitenstaaten der ehemaligen Sowjetunion. Genannt wurden hier unter anderem juristische oder medizinische, aber auch ingenieurwissenschaftliche Studienabschlüsse.

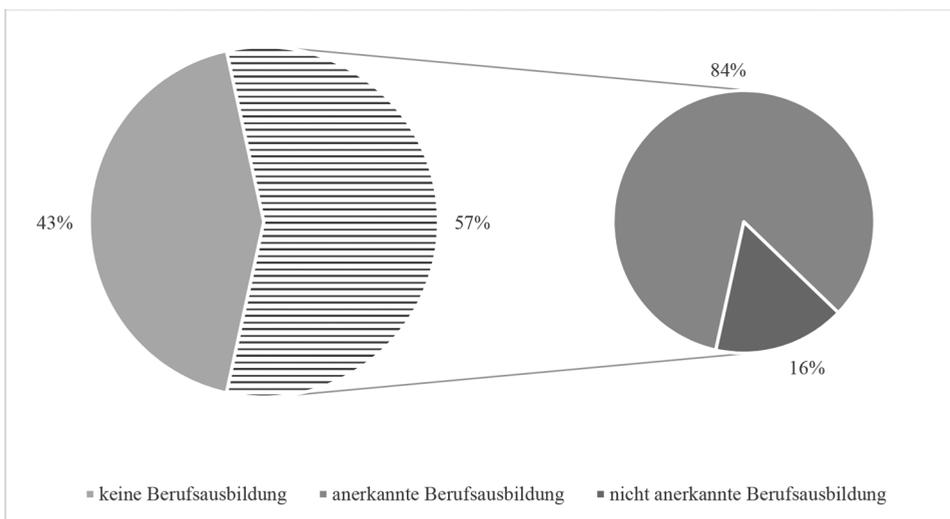


Abbildung 4: Anerkannte und nicht anerkannte Berufsausbildungen (in %)

Von den Teilnehmer*innen arbeiten nach Eigenangaben 185 in Vollzeit und 65 in Teilzeit, wobei diese Frage nicht von allen Teilnehmer*innen beantwortet wurde und keine Aussage darüber getroffen werden kann, ob die Teilnehmer*innen freiwillig eine Teilzeitbeschäftigung einer Vollzeitbeschäftigung vorziehen. Auf eine entsprechende Darstellung dieser Angaben in Prozent wird daher an dieser Stelle verzichtet.

Ein vollständigeres Antwortverhalten zeigt sich erst wieder beim Blick auf die Befristung der Arbeitsverträge. Hier geben 14 Teilnehmer*innen an einen befristeten Arbeitsvertrag zu haben, 295 hingegen haben nach Eigenangaben zum Umfragezeitpunkt T0 einen unbefristeten Arbeitsvertrag vorliegen. Unter allen vorliegenden Antworten, mit Ausnahme der Teilnehmer*innen, die zum Erhebungszeitpunkt

T0 und T1 über einen Personaldienstleister und somit vor der Vermittlung in den Beruf teilgenommen haben, entspricht dies einer Quote von 95% an unbefristeten Arbeitsverträgen.

Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass in den Unternehmen, in denen die *Lernende Region – Netzwerk Köln* die arbeitsorientierten Grundbildungsangebote realisiert, die befragten Teilnehmer*innen durchschnittlich seit etwa zehn Jahren arbeiten. Als Eintrittsjahr in den aktuellen Beruf konnte im Durchschnitt das Jahr 2007 ermittelt werden.

6.2 Individuelle Präferenzen der Teilnehmer*innen

Eine Mehrheit der Teilnehmer*innen (N = 268) hat die Fragen nach den individuellen Präferenzen zum Erhebungszeitpunkt T0 beantwortet. Diese Fragen sollen mit Blick auf die weiteren Analysen einen Eindruck von den Teilnehmer*innen vermitteln und Aufschluss darüber geben, welche Aspekte ihnen in ihrem Leben besonders wichtig erscheinen. Diese Aspekte können sich dabei sowohl auf das Privatleben als auch auf das Berufsleben beziehen. Im Detail wurde nach Gesundheit, Arbeit, Bildung, Anerkennung und Freizeit gefragt. Als Erhebungsinstrument kam eine fünfstufige Skala zum Einsatz, bei der höhere Werte eine größere individuelle Präferenz signalisieren (siehe Abb. 5).

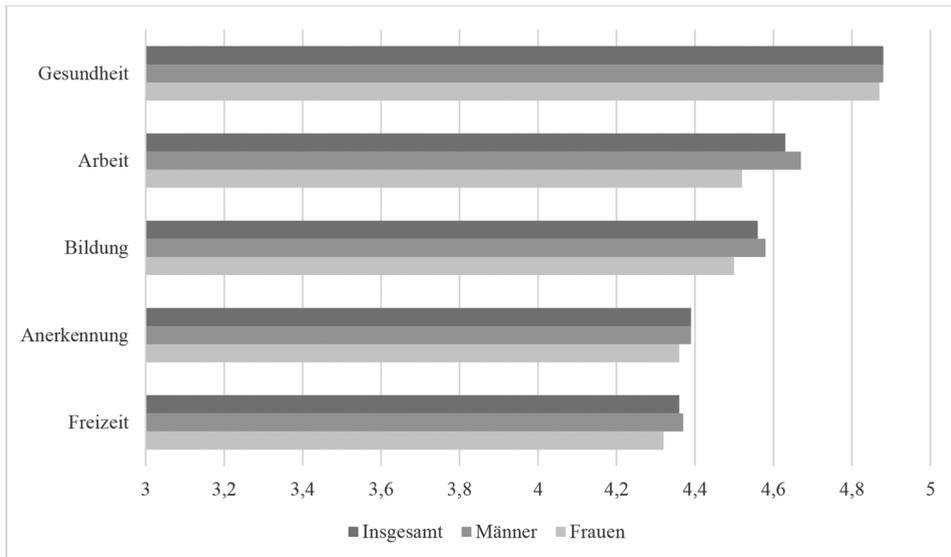


Abbildung 5: Individuelle Präferenzen der Teilnehmer*innen

Ausgehend vom Antwortverhalten aller Teilnehmer*innen, also von Männern und Frauen zusammen, zeigt sich, dass die eigene Gesundheit (Mittelwert von 4,88) die größte individuelle Präferenz darstellt, gefolgt von der Arbeit (Mittelwert von 4,63). Auch die Bildung erhält mit einem Mittelwert von 4,56 eine entsprechend hohe Zu-

stimmung von den Teilnehmer*innen. Etwas weniger präferiert werden die Anerkennung (Mittelwert von 4,39) und die Freizeit (Mittelwert von 4,36). Mit Ausnahme der Präferenzen für Arbeit und Bildung unterscheiden sich Männer und Frauen im vorliegenden Datenmaterial nur unwesentlich. Männern (Mittelwert von 4,67) scheint Arbeit etwas wichtiger zu sein als Frauen (Mittelwert von 4,52). Dies kann ebenfalls auf die Bildung übertragen werden, wo die Männer einen Mittelwert von 4,58 erzielen und die Frauen einen Mittelwert von 4,50.

Für die nachfolgende Analyse scheint daher weniger der geschlechterspezifische Unterschied entscheidend, sondern das individuelle Antwortverhalten der Teilnehmer*innen. Im Fokus der Analyse wird der Kompetenzerwerb der Teilnehmer*innen durch das arbeitsorientierte Grundbildungsangebot stehen, und hier kann eine unterschiedliche Gewichtung der Bildungspräferenz einen Einfluss auf den Kompetenzerwerb nehmen. Ein detaillierterer Blick auf die deskriptiven Kennwerte der Bildungspräferenz verdeutlicht beispielsweise eine Standardabweichung von 0,62, wodurch sich das erwartungsgemäße Spektrum der gegebenen Antworten bei dieser Präferenz um Werte zwischen 3,94 und 5,00 erweitert. Auch der getrimmte Mittelwert von 4,72 der Bildungspräferenz verdeutlicht die Heterogenität im Antwortverhalten der Teilnehmer*innen, welche es entsprechend zu berücksichtigen gilt. Der getrimmte Mittelwert gibt deshalb über die Heterogenität im Antwortverhalten Aufschluss, weil es sich um einen von Extremwerten bereinigten Mittelwert handelt.

6.3 Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit der Arbeitssituation

Darüber hinaus wurden die Teilnehmer*innen zu ihrer Zufriedenheit mit der Arbeitssituation befragt. Diese Frage wurde von fast allen Teilnehmer*innen (N = 297) beantwortet, mit Ausnahme einiger Teilnehmer*innen, die über einen Personaldienstleister teilgenommen haben. Gefragt wurde nach den Aspekten Arbeitssicherheit, Betriebsklima, Mitspracherecht, Arbeitsbelastung, Leistungsdruck und Bezahlung. Erneut kam für die Erhebung eine fünfstufige Skala zum Einsatz, bei der höhere Werte eine größere Zufriedenheit symbolisieren. Im Vergleich zu den individuellen Präferenzen zeigt sich hier ein wesentlich stärker ausdifferenziertes Antwortverhalten (siehe Abb. 6).

Insgesamt zeigten sich alle Teilnehmer*innen mit der Arbeitssicherheit am zufriedensten (Mittelwert von 4,32), gefolgt von dem Betriebsklima (Mittelwert von 4,17). Die Aspekte Mitspracherecht und Arbeitsbelastung folgen mit leichtem Abstand mit Mittelwerten von 3,85 respektive 3,80. Fast vergleichbar zufrieden zeigen sich die Teilnehmer*innen mit dem Leistungsdruck (3,75), lediglich die Bezahlung fällt mit einem Mittelwert von 3,55 vergleichsweise niedrig aus. Bei der Zufriedenheit mit der Arbeitssituation zeigen sich deutliche Unterschiede im Antwortverhalten zwischen Männern und Frauen. Während die Männer bei allen Aspekten über die dargestellten Gesamtwerte hinausgehende Zufriedenheitswerte angeben, liegen die Frauen insbesondere bei den Aspekten Arbeitssicherheit (Mittelwert von 4,01), Mitspracherecht (Mittelwert von 3,63), Arbeitsbelastung (Mittelwert von 3,57), Leis-

tungsdruck (Mittelwert von 3,48) und Bezahlung (Mittelwert von 3,36) hinter den Gesamtwerten. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass ein Großteil der Teilnehmerinnen insbesondere in den Sozial- und Pflegeberufen tätig ist, welche sich in den Rahmenbedingungen teilweise deutlich vom produzierenden Gewerbe unterscheiden. Daher erfolgt in der nachfolgenden Analyse des Kompetenzerwerbs durch die arbeitsorientierten Grundbildungsangebote jeweils eine branchenspezifische Detailauswertung.

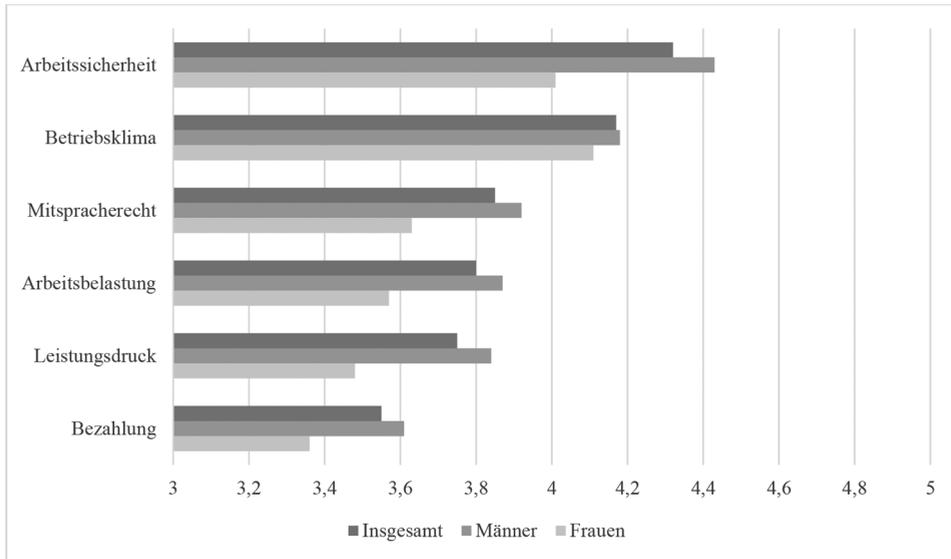


Abbildung 6: Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit der Arbeitssituation

6.4 Zufriedenheit mit den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten

Zum Erhebungszeitpunkt T1, also unmittelbar nach Abschluss der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote, wurden die Teilnehmer*innen aufgefordert eine Einschätzung des Angebots vorzunehmen. Hier standen zunächst die unmittelbar angebotsbezogenen Aspekte der Trainerin/des Trainers sowie die realisierte Kursatmosphäre und die Organisation des Angebotes im Fokus der Erhebung, aber auch die mittelbaren Aspekte zum Thema sowie zur Durchführung in Form von Kursumfang und Kursgeschwindigkeit. Insgesamt 302 Teilnehmer*innen haben gültige Antworten in Bezug auf die Zufriedenheit mit den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten eingereicht (siehe Tab. 3). Erneut dient eine fünfstufige Skala mit zunehmenden Werten als Referenz.

Tabelle 3: Zufriedenheit mit den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten

| | Bewertung (max. 5 Punkte) | Gesamtbewertung (Schulnote) |
|---------------------|---------------------------|-----------------------------|
| Trainerin/Trainer | 4,59 | } 1,51 |
| Kursatmosphäre | 4,48 | |
| Organisation | 4,36 | |
| Thema | 4,34 | |
| Kursgeschwindigkeit | 4,12 | |
| Kursumfang | 4,03 | |

Besonders zufrieden zeigten sich die Teilnehmer*innen mit den Trainer*innen (Mittelwert von 4,59) der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote sowie mit der realisierten Kursatmosphäre (Mittelwert von 4,48). Ebenfalls zufrieden zeigten sich die Teilnehmer*innen mit der Organisation der Angebote (Mittelwert von 4,36) sowie den Themen der arbeitsorientierten Grundbildung (Mittelwert von 4,34). Darauf folgen die Zufriedenheit mit der Kursgeschwindigkeit (Mittelwert von 4,12) sowie dem Kursumfang (Mittelwert von 4,03). In dem schriftlichen Feedback der Teilnehmer*innen bestätigen sich die Erfahrungen der Trainer*innen. Einige Teilnehmer*innen geben an, dass sie bei den Themen nichts Neues gelernt haben und entsprechend moderat bewerten sie auch die Kursgeschwindigkeit und den Kursumfang. Bei anderen Teilnehmer*innen verhält es sich genau umgekehrt. Insgesamt werden die arbeitsorientierten Grundbildungsangebote mit einer guten Schulnote von 1,51 bewertet und das heterogene Antwortverhalten kann entsprechend in den nachfolgenden Analysen berücksichtigt werden.

7 Angebots- und branchenübergreifende Evaluation

7.1 Kompetenzerwerb der Teilnehmer*innen (insgesamt)

Der Kompetenzerwerb der Teilnehmer*innen bezieht sich auf die Kompetenzdimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. Jede Kompetenzdimension setzt sich aus bis zu sechs Einzelfragen zusammen, welche mittels einer fünfstufigen Skala zur subjektiven Sicherheit im Umgang mit den in den Einzelfragen gestellten Sachverhalten und Situationen erhoben werden. Zunehmende Werte symbolisieren eine Zunahme der subjektiven Sicherheit im Umgang mit einem Sachverhalt oder einer Situation, wobei nachfolgend getrimmte Mittelwerte ausgewiesen werden, da diese im Vergleich zu nicht getrimmten Mittelwerten bei ungleichen Stichproben verlässlichere Befunde liefern. Der Kompetenzerwerb wird zunächst für alle Teilnehmer*innen entlang der einzelnen Kompetenzdimensionen dargestellt.

Vergleicht man die Erhebungszeitpunkte T1 und T2, also den unmittelbaren Abschluss eines arbeitsorientierten Grundbildungsangebots mit dem mittelbaren

Zeitpunkt drei Monate nach Abschluss und ausschließlich im Arbeitskontext, so fällt bei der Fachkompetenz auf, dass die subjektive Sicherheit der Teilnehmer*innen im Umgang mit Fachbegriffen (getrimmter Mittelwert von 3,96 auf 3,83) und Fachwissen (getrimmter Mittelwert von 4,00 auf 3,87) marginal abgenommen hat. Dieser Effekt könnte auf die Erhebungszeitpunkte T1 und T2 im Zusammenspiel mit den Inhalten der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote zurückzuführen sein, da Fachbegriffe und Fachwissen als theoretische Konstrukte nicht zwingend auch im Arbeitskontext auftauchen, sondern lediglich inhaltlich bekannt sein müssen. Bei der subjektiven Sicherheit im Umgang mit Arbeitsanweisungen (getrimmter Mittelwert von 4,18 auf 4,26), Sicherheitshinweisen (getrimmter Mittelwert von 4,19 auf 4,38) sowie Regeln (getrimmter Mittelwert von 4,18 auf 4,30) ist hingegen ein Kompetenzzuwachs zu verzeichnen (siehe Abb. 7), sodass davon ausgegangen werden kann, dass die mit der arbeitsorientierten Grundbildung vermittelten Inhalte insgesamt im Arbeitskontext verfestigt werden.

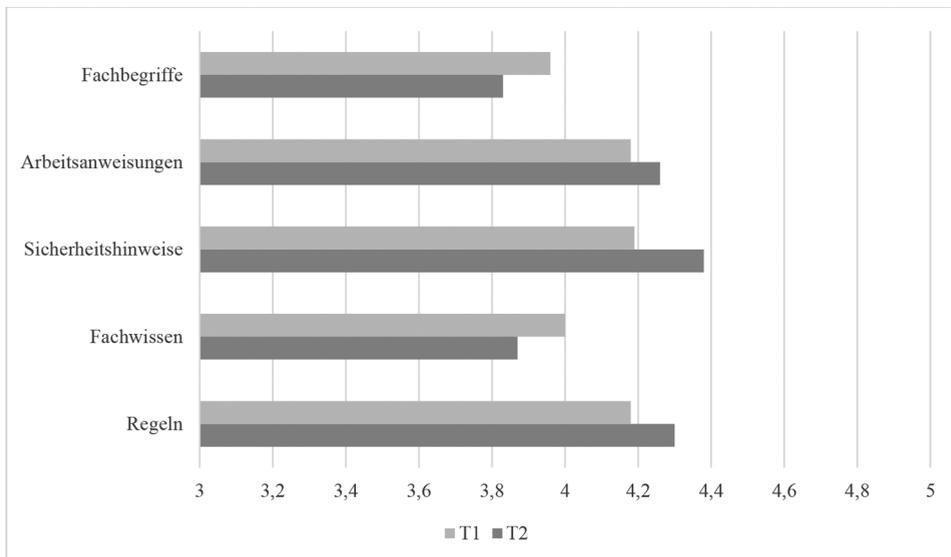


Abbildung 7: Erwerb an Fachkompetenz aller Teilnehmer*innen (getrimmte Mittelwerte)

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Methodenkompetenz. Die eher theoretischen Sachverhalte und Situationen verzeichnen ausgehend von Erhebungszeitpunkt T1 auf Erhebungszeitpunkt T2 eine marginale Reduktion der subjektiven Sicherheit, hier zu sehen an den Arbeitstechniken (getrimmter Mittelwert von 4,17 auf 4,06) sowie Methoden (getrimmter Mittelwert von 4,14 auf 4,01). Die subjektive Sicherheit im Umgang mit Materialien (getrimmter Mittelwert von 4,10 auf 4,22) und Geräten (getrimmter Mittelwert von 4,03 auf 4,21) sowie bei Arbeitsabläufen (getrimmter Mittelwert von 4,14 auf 4,24) nimmt hingegen zu, sodass auch hier insgesamt von einem Kompetenzzuwachs ausgegangen werden kann (siehe Abb. 8).

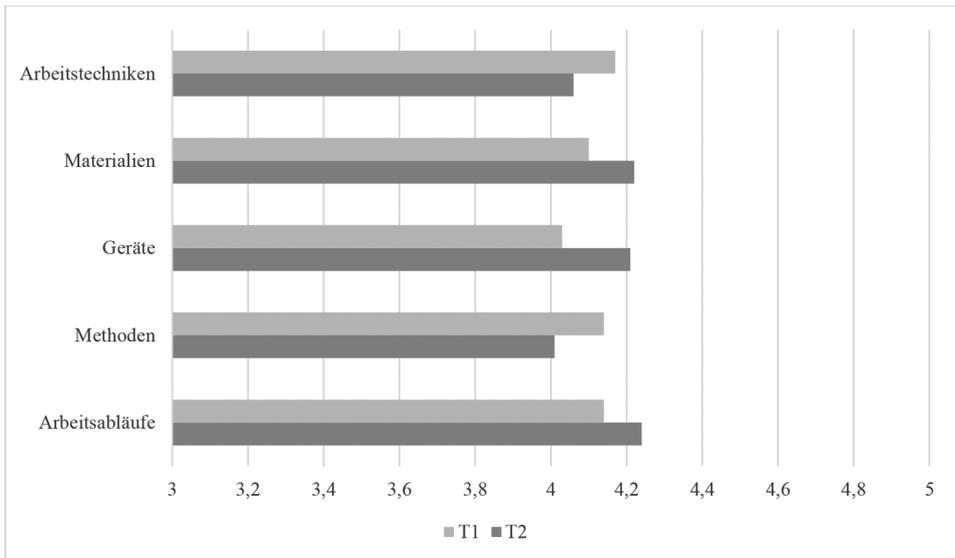


Abbildung 8: Erwerb an Methodenkompetenz aller Teilnehmer*innen (getrimmter Mittelwert)

Bei der Sozialkompetenz wurden insgesamt sechs Einzelfragen zur subjektiven Sicherheit im Umgang mit einem Sachverhalt oder einer Situation gestellt (siehe Abb. 9). Erneut ist bei zwei Einzelfragen eine marginale Reduktion zu verzeichnen, hier zu sehen bei Gesprächen (getrimmter Mittelwert von 4,28 auf 4,13) sowie im Umgang mit Kunden (getrimmter Mittelwert von 4,07 auf 3,94). Ein Anstieg der subjektiven Sicherheit ist in Bezug auf den Umgang mit Konflikten (getrimmter Mittelwert von 4,05 auf 4,10) und Vorgesetzten (getrimmter Mittelwert von 4,24 auf 4,43) zu verzeichnen. Die subjektive Sicherheit im Umgang mit Kolleg*innen (getrimmter Mittelwert von 4,44 auf 4,44) sowie Teams (getrimmter Mittelwert von 4,44 auf 4,42) scheint von den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten zunächst jedoch nicht berührt zu sein. Diese Effekte können teilweise dadurch erklärt werden, dass nicht alle arbeitsorientierten Grundbildungsangebote die Sozialkompetenz betreffende Inhalte aufweisen und dass viele Teilnehmer*innen im Arbeitskontext, insbesondere im produzierenden Gewerbe, keinen Kontakt zu Kunden haben, weshalb sich bei der Sozialkompetenz ein Detailblick in die branchenspezifische Auswertung empfiehlt. Hervorzuheben ist, dass in der Gesamtauswertung, also aller Teilnehmer*innen in allen arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten, insbesondere die subjektive Sicherheit im Umgang mit Vorgesetzten zu profitieren scheint und dass sich dieser Anstieg ebenfalls auf den Umgang mit Konflikten übertragen kann.

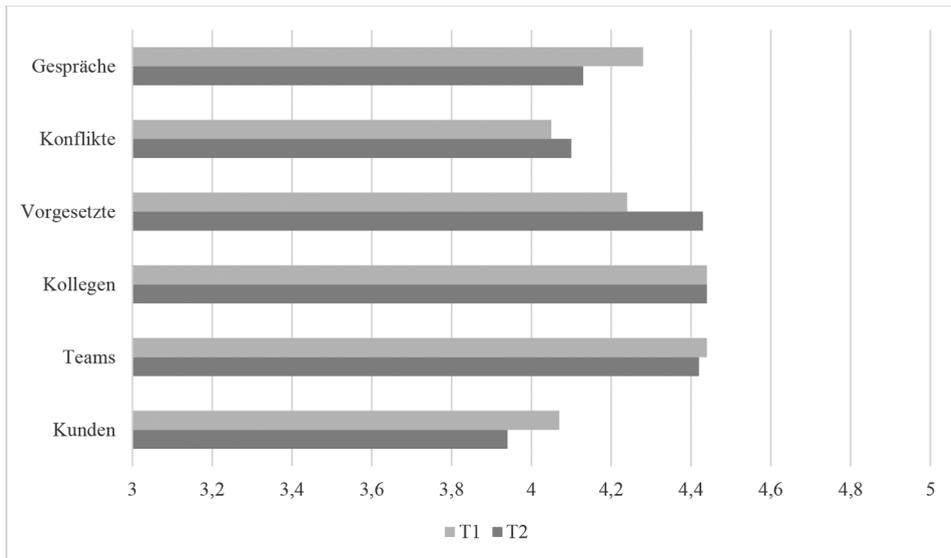


Abbildung 9: Erwerb an Sozialkompetenz aller Teilnehmer*innen (getrimmte Mittelwerte)

Die Selbstkompetenz umfasst insgesamt wieder fünf Einzelfragen, die insbesondere auf die von Arbeitgeber*innen geschätzten „deutschen Tugenden“ abzielen. Mit Blick auf die subjektive Sicherheit der Teilnehmer*innen im Umgang mit Entscheidungen (getrimmter Mittelwert von 4,11 auf 4,10) und Termindruck (getrimmter Mittelwert von 4,06 auf 4,07) zeigt sich zunächst kein wesentlicher Einfluss der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote. Wenn es um Verantwortung (getrimmter Mittelwert von 4,27 auf 4,40), Pünktlichkeit (getrimmter Mittelwert von 4,55 auf 4,65) und Ordnung (getrimmter Mittelwert von 4,46 auf 4,53) geht, so profitieren insbesondere die „deutschen Tugenden“ von den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten (siehe Abb. 10).

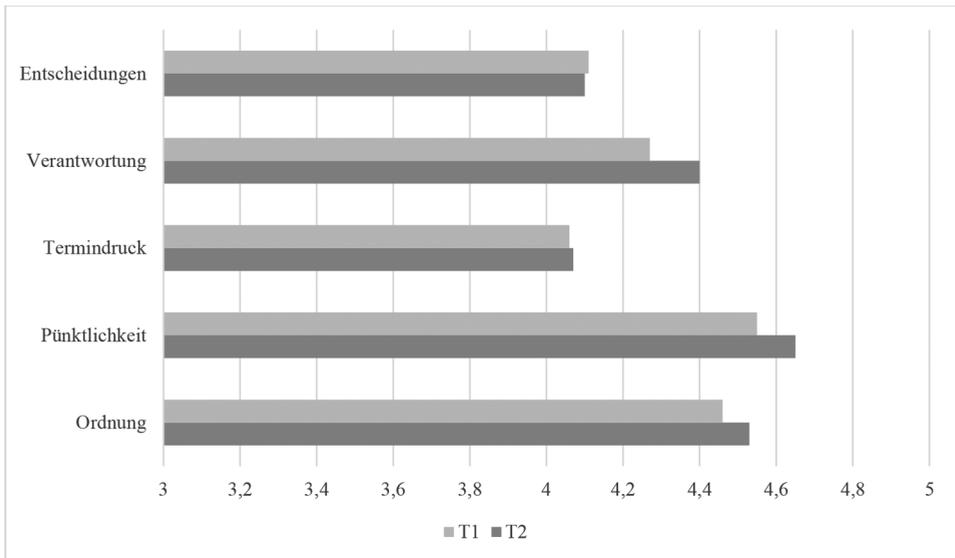


Abbildung 10: Erwerb an Selbstkompetenz aller Teilnehmer*innen (getrimmte Mittelwerte)

7.2 Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Arbeitssituation (insgesamt)

Die Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit ihrer Arbeitssituation wurde bereits ausdifferenziert nach Männern und Frauen zum Erhebungszeitpunkt T0 dargestellt. Die nachfolgende Darstellung vergleicht die Zufriedenheit der Teilnehmer*innen zum Erhebungszeitpunkt T0 mit der Zufriedenheit zum Erhebungszeitpunkt T2, also ein Vergleich zwischen dem Beginn und drei Monate nach Abschluss der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote. Auch bei diesem Analyseschritt stehen das Betriebsklima, die Arbeitssicherheit, das Mitspracherecht, die Arbeitsbelastung, der Leistungsdruck sowie die Bezahlung im Fokus der Auswertung (siehe Abb. 11). Es wird erwartet, dass die Teilnahme an arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten insgesamt einen positiven Einfluss auf die Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit ihrer Arbeitssituation nehmen kann. Von diesem Analyseschritt sind die Teilnehmer*innen ausgeschlossen, die zum Erhebungszeitpunkt T0 über einen Personaldienstleister an den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten teilgenommen haben.

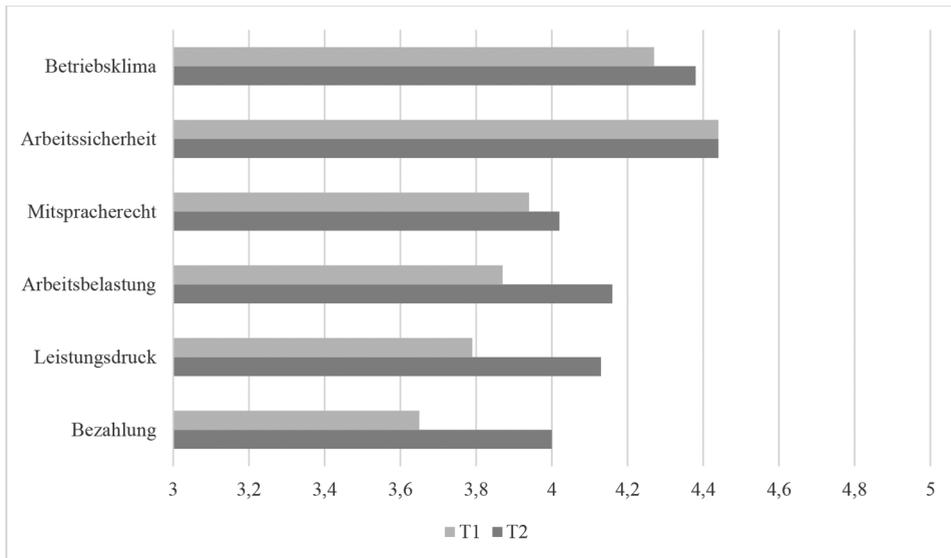


Abbildung 11: Einfluss arbeitsorientierter Grundbildungsangebote auf die Zufriedenheit mit der Arbeitssituation

Mit Ausnahme der Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit der Arbeitssicherheit (getrimmter Mittelwert von 4,44 auf 4,44) ist ein durchweg positiver Einfluss der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote auf die Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit ihrer Arbeitssituation zu verzeichnen. Beim Betriebsklima steigert sich der getrimmte Mittelwert von 4,27 auf 4,38 und beim Mitspracherecht von 3,94 auf 4,01. Die deutlichsten Zuwächse sind bei der Arbeitsbelastung (getrimmter Mittelwert von 3,87 auf 4,16), dem Leistungsdruck (getrimmter Mittelwert von 3,79 auf 4,13) sowie der Bezahlung (getrimmter Mittelwert von 3,69 auf 4,00) festzustellen. Insgesamt ist dadurch ein positiver Einfluss arbeitsorientierter Grundbildungsangebote auf die Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit ihrer Arbeitssituation gegeben. An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass getrimmte Mittelwerte zur Anwendung kommen, um trotz der ungleichen Stichproben verlässliche Werte ausweisen zu können.

8 Angebotsspezifische Evaluation

8.1 Angebotsübersicht

Zum Zeitpunkt der Auswertung lagen für die Erhebungszeitpunkte T0 und T1 die Rückmeldungen der Teilnehmer*innen aus insgesamt 95 verschiedenen arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten vor. Die arbeitsorientierten Grundbildungsangebote lassen sich entsprechend ihrer Inhalte in sieben übergeordnete Cluster einteilen, welche eine angebotsspezifische Evaluation ermöglichen: (1) Deutsch/Englisch/Spracherwerb, (2) Kommunikation, (3) Verhalten am Arbeitsplatz, (4) Organi-

sation am Arbeitsplatz, (5) Lernen lernen, (6) Computer und IT sowie (7) Mathematik und Finanzen. Eine anonymisierte Darstellung zur Rekonstruktion der Zuordnung der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote befindet sich im Anhang (siehe Tab.16). Arbeitsorientierte Grundbildungsangebote im Cluster Deutsch/Englisch/Spracherwerb tragen Bezeichnungen wie „Deutsch im Pflegealltag für Anfänger“ oder „Deutsch für Bauhelfer“. Im Cluster Kommunikation stehen die „Professionelle Kommunikation mit Kunden im Sitzungs- und Tagungsbetrieb“ sowie „Das kleine 1x1 der serviceorientierten Kommunikation“ im Vordergrund. Das dritte Cluster ist geprägt von arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten mit Titeln wie „Vorbereitungskurs zur Ausbildung zum Rangierarbeiter/Zugvorbereiter/Rangierbegleiter“ oder „Basiswissen für die Arbeit in der stationären Pflege“. Die Organisation am Arbeitsplatz wird beispielsweise mit Inhalten über „Förderplanung und Kriterienkataloge“ oder „Mein Berichtsheft und ich“ innerhalb der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote thematisiert. Im Cluster Lernen lernen werden einschlägige Inhalte wie „Ausbildung packen – Lernen lernen“ sowie „Umschulung schaffen – Lernen in der Umschulung“ mit den Teilnehmer*innen durchgenommen. In den Clustern Computer und IT sowie Mathematik und Finanzen befinden sich entsprechende Angebote zu den Themen „Der Computer – Dein Freund und Helfer in der Pflege“ sowie „Umgang mit Finanzen – Geld und Verträge“. Prozentual sind die arbeitsorientierten Grundbildungsangebote dabei wie folgt verteilt (siehe Tab. 4):

Tabelle 4: Anteil arbeitsorientierter Grundbildungsangebote nach inhaltlichen Clustern

| | Anteil arbeitsorientierter Grundbildungsangebote (in Prozent) |
|-------------------------------|--|
| Deutsch/Englisch/Spracherwerb | 33 % |
| Kommunikation | 31 % |
| Verhalten am Arbeitsplatz | 11 % |
| Organisation am Arbeitsplatz | 9 % |
| Lernen lernen | 6 % |
| Computer und IT | 5 % |
| Mathematik und Finanzen | 5 % |

Demnach entfallen 33% aller von der *Lernenden Region – Netzwerk Köln* realisierten arbeitsorientierten Grundbildungsangebote auf den Erwerb der Sprachen Deutsch oder Englisch. Weitere 31% beziehen sich auf die Kommunikation am Arbeitsplatz, gefolgt von 11% arbeitsorientierter Angebote mit Inhalten zum Verhalten am Arbeitsplatz. Die Organisation am Arbeitsplatz wird in 9% der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote thematisiert, gefolgt von Lernen lernen mit 6% sowie Computer und IT mit 5% und Mathematik und Finanzen ebenfalls mit 5%. Dadurch wird der in Absprache mit den Arbeitgeber*innen getroffene Schwerpunkt auf den

Spracherwerb und die Kommunikation in den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten deutlich hervorgehoben. Es folgt eine sukzessive Auswertung des Kompetenzerwerbs innerhalb dieser Cluster.

8.2 Kompetenzerwerb der Teilnehmer*innen (angebotsspezifisch)

Die angebotsspezifische Auswertung des Kompetenzerwerbs der Teilnehmer*innen erfolgt aufgrund der bereits dargelegten Datensituation mittels sogenannter robuster statistischer Verfahren. Die Voraussetzungen hierfür sind durch das hierfür konzipierte Erhebungsdesign gegeben, damit entgegen der sinkenden Teilnehmendenzahlen zwischen den Erhebungszeitpunkten T1 und T2 und dem linksschiefen, d. h. dem überdurchschnittlich positiven Antwortverhalten der Teilnehmer*innen belastbare Befunde generiert werden können. Bei der angebotsspezifischen Auswertung kommen hierfür nicht nur erneut die getrimmten Mittelwerte zur Anwendung, sondern es kann zusätzlich auf einen mit dem Erhebungsdesign zu ermittelnden Kompetenzreferenzwert (REF) zurückgegriffen werden, welcher Rückschlüsse auf den Kompetenzerwerb hinsichtlich der Fach- (FK), Methoden- (MK), Sozial- (SOK) und Selbstkompetenz (SEK) der Teilnehmer*innen zu den Erhebungszeitpunkten T1 und T2 zulässt (siehe Tab. 5). Der Kompetenzreferenzwert ist ein Durchschnittswert basierend auf allen Einzelfragen der vier Kompetenzdimensionen und berücksichtigt unterschiedliche Kompetenzniveaus und somit -effekte in unterschiedlichen arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten. Bedingt durch das linksschiefe Antwortverhalten liegen getrimmte Mittelwerte aus den aufsummierten Einzelfragen einer Kompetenzdimension erwartungsgemäß unterhalb des Kompetenzreferenzwertes, es sei denn, dass das arbeitsorientierte Grundbildungsangebot einen über die Trimmung hinausgehenden Einfluss auf eine Kompetenzdimension nimmt. Als Effektstärken können dabei positive Effekte ≤ 0.10 über dem Kompetenzreferenzwert oder ≥ 0.11 über dem Kompetenzreferenzwert ausgewiesen werden. Anders als bei den klassischen Mittelwertvergleichen und ausgehend von der vorliegenden Datensituation sind inkorrekt ausgewiesene Signifikanzniveaus damit ausgeschlossen, weshalb diese Vorgehensweise zu den robusten statistischen Verfahren gezählt wird.

Zum Erhebungszeitpunkt T1 liegen insgesamt 273 gültige Antworten vor, verteilt auf die zuvor dargestellten Cluster der verschiedenen arbeitsorientierten Grundbildungsangebote. Teilnehmer*innen, die Einzelfragen zu den Kompetenzdimensionen unbeantwortet gelassen haben oder an mehreren arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten gleichzeitig oder nacheinander teilgenommen haben, wurden in der vorliegenden Auswertung nicht berücksichtigt, um die Ergebnisse nicht zu verfälschen. Dadurch ergibt sich auch die gültige Teilnehmendenzahl von 84 zum Erhebungszeitpunkt T2.

Mit Blick auf den Kompetenzerwerb kann zunächst festgehalten werden, dass die Cluster Mathematik und Finanzen sowie Organisation am Arbeitsplatz mit einem Kompetenzreferenzwert von 4,42 respektive 4,20 unmittelbar nach Abschluss der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote den bedeutendsten Einfluss auf die Teilnehmer*innen genommen haben. Dieser Eindruck bestätigt sich auch drei Mo-

nate nach Abschluss der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote im Arbeitskontext der Teilnehmer*innen mit realisierten Kompetenzreferenzwerten von 4,36 respektive 4,15.

Tabelle 5: Kompetenzerwerb der Teilnehmer*innen nach inhaltlichen Clustern

| T1 – CLUSTER | N | REF | FK | MK | SOK | SEK |
|-------------------------------|-----|------|--------|--------|--------|--------|
| Deutsch/Englisch/Spracherwerb | 31 | 4,19 | 4,17 | 4,17 | 4,23* | 4,34** |
| Kommunikation | 87 | 4,09 | 4,09 | 4,02 | 4,17* | 4,20** |
| Verhalten am Arbeitsplatz | 34 | 4,13 | 4,04 | 4,13 | 4,19* | 4,26** |
| Organisation am Arbeitsplatz | 41 | 4,20 | 4,17 | 4,17 | 4,35** | 4,33** |
| Lernen lernen | 40 | 3,90 | 4,03** | 4,09** | 4,24** | 4,23** |
| Computer und IT | 10 | 3,63 | 3,70* | 3,83** | 3,73** | 3,88** |
| Mathematik und Finanzen | 30 | 4,42 | 4,45* | 4,42 | 4,53** | 4,57** |
| T2 – CLUSTER | | | | | | |
| T2 – CLUSTER | N | REF | FK | MK | SOK | SEK |
| Deutsch/Englisch/Spracherwerb | 5 | 3,92 | 3,76 | 4,08** | 3,73 | 4,16** |
| Kommunikation | 15 | 3,97 | 3,98* | 4,06* | 3,99 | 4,10** |
| Verhalten am Arbeitsplatz | 3 | 4,01 | 3,60 | 3,86 | 4,11** | 4,48** |
| Organisation am Arbeitsplatz | 36 | 4,15 | 4,21* | 4,23* | 4,28** | 4,26** |
| Lernen lernen | 6 | 3,96 | 4,00* | 3,70 | 4,03* | 4,13** |
| Computer und IT | –/– | –/– | –/– | –/– | –/– | –/– |
| Mathematik und Finanzen | 19 | 4,36 | 4,24 | 4,21 | 4,43* | 4,64** |

*: positiver Effekt ($\leq 0,10$); **: positiver Effekt ($\geq 0,11$)

a: N < 3 und Anonymisierung nicht zu gewährleisten

Deutsch/Englisch/Spracherwerb

Innerhalb der Cluster lässt sich im weiteren Verlauf der Auswertung der spezifische Einfluss der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote auf die verschiedenen Kompetenzdimensionen nachzeichnen. Ausgehend von einem Kompetenzreferenzwert von 4,19 zeigen sich zum Erhebungszeitpunkt T1 bei der Sozialkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,23) und der Selbstkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,34) positive Effekte durch die Teilnahme an den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten. Zum Erhebungszeitpunkt T2 verlagert sich dieser Effekt auf die Methodenkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,08) und weiterhin die Selbstkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,16). Wenn der Arbeitskontext der Teilnehmer*innen als Erhebungszeitpunkt gesetzt ist, liegt der Kompetenzreferenzwert bei 3,92

und fällt damit erwartungsgemäß niedriger aus als unmittelbar nach dem arbeitsorientierten Grundbildungsangebot.

Kommunikation

Der Eindruck, dass sich das Cluster Sprache/Englisch/Kommunikation drei Monate nach Abschluss der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote bei den Teilnehmer*innen ebenfalls positiv auf die erlebte Sicherheit mit den einzelnen Aspekten der Methodenkompetenz auswirkt, bestätigt sich im anverwandten Cluster Kommunikation. Ausgehend von einem Kompetenzreferenzwert von 4,09 zum Erhebungszeitpunkt T1 zeigen sich zunächst positive Effekte bei der Sozialkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,17) und der Selbstkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,20). Im Arbeitskontext verlagern sich diese Effekte auf die Fachkompetenz (getrimmter Mittelwert von 3,98), die Methodenkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,06) und die Selbstkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,10). Der Kompetenzreferenzwert liegt zum Erhebungszeitpunkt T2 bei 3,97. Auch im Cluster Kommunikation fällt der Kompetenzreferenzwert im Arbeitskontext unwesentlich geringer aus als unmittelbar nach dem arbeitsorientierten Grundbildungsangebot.

Verhalten am Arbeitsplatz

Die Sozial- (getrimmter Mittelwert von 4,19) und Selbstkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,26) liegen zum Erhebungszeitpunkt T1, bedingt durch die arbeitsorientierten Grundbildungsangebote zum Verhalten am Arbeitsplatz, über dem Kompetenzreferenzwert von 4,13. Auch zum Erhebungszeitpunkt T2 liegen die Sozial- (getrimmter Mittelwert von 4,11) und Selbstkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,48) über dem Kompetenzreferenzwert von 4,01. Dass sich die arbeitsorientierten Grundbildungsangebote zum Verhalten am Arbeitsplatz sowohl zum Erhebungszeitpunkt T1, insbesondere aber auch zum Erhebungszeitpunkt T2 so deutlich bemerkbar machen, kann mit Blick auf die darin enthaltenen Themen und Inhalte als erwartbarer Befund gesehen werden. Der Einfluss der vermittelten Themen und Inhalte zum Verhalten am Arbeitsplatz kann von den Teilnehmer*innen im tatsächlichen Arbeitskontext besser nachvollzogen werden als unmittelbar im Anschluss an ein arbeitsorientiertes Grundbildungsangebot. Entsprechend fällt hier zum Erhebungszeitpunkt T2 auch der Kompetenzreferenzwert etwas höher aus als in den Clustern Deutsch/Englisch/Spracherwerb und Kommunikation.

Organisation am Arbeitsplatz

Während im Cluster Organisation am Arbeitsplatz mit einem Kompetenzreferenzwert von 4,20, dem zweithöchsten Kompetenzreferenzwert unter den Clustern zum Erhebungszeitpunkt T1, zunächst nur die Sozialkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,35) und die Selbstkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,33) deutliche positive Effekte verzeichnen, macht sich der Einfluss zum Erhebungszeitpunkt T2, also im Arbeitskontext der Teilnehmer*innen, über alle Kompetenzdimensionen hinweg positiv bemerkbar. Hier liegt der Kompetenzreferenzwert bei 4,15 und die Fachkom-

petenz erreicht einen getrimmten Mittelwert von 4,21, während die Methodenkompetenz einen getrimmten Mittelwert von 4,23 erreicht. Bei der Sozial- (getrimmter Mittelwert von 4,28) und Selbstkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,26) fällt der positive Effekt dieser arbeitsorientierten Grundbildungsangebote nochmals ein wenig deutlicher aus. Die Themen und Inhalte innerhalb des Clusters scheinen sich im Arbeitskontext der Teilnehmer*innen daher besonders gut zu entfalten.

Lernen lernen

Die arbeitsorientierten Grundbildungsangebote zum Thema Lernen lernen erreichen zum Erhebungszeitpunkt T1 einen der niedrigeren Kompetenzreferenzwerte von 3,90, was vermutlich auf die Zusammensetzung der Teilnehmer*innen innerhalb der verschiedenen Cluster zurückgeführt werden kann. Dafür zeichnen sich unmittelbar im Anschluss an die arbeitsorientierten Grundbildungsangebote die einzelnen Kompetenzdimensionen übergreifende positive Effekte ab. Während die Fach- (getrimmter Mittelwert von 4,03) und die Methodenkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,09) bereits deutlich positive Effekte verzeichnen, verstärkt sich dieser Effekt nochmals bei der Sozial- (getrimmter Mittelwert von 4,24) und der Selbstkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,23). Zum Erhebungszeitpunkt T2 steigt der Kompetenzreferenzwert auf 3,97 und die positiven Effekte zeichnen sich weiterhin in der Fachkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,00), der Sozialkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,03), aber auch erneut in der Selbstkompetenz mit einem getrimmten Mittelwert von 4,13 ab.

Computer und IT

Ein alle Kompetenzdimensionen übergreifender positiver Effekt kann ebenfalls in den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten bei den Inhalten über Computer und IT verzeichnet werden. Hier liegt der Kompetenzreferenzwert zum Erhebungszeitpunkt T1 bei 3,62. Dieser vergleichsweise niedrige Kompetenzreferenzwert kann vermutlich erneut auf die spezifische Zusammensetzung der Teilnehmer*innen, gegebenenfalls aber auch auf die inhaltliche Ausgestaltung der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote zurückgeführt werden. Das Feedback der Teilnehmer*innen legt nahe, dass in diesem Cluster andere Erwartungen an die vermittelten Themen und Inhalte vorlagen. Dennoch sind positive Effekte zu verzeichnen. Die Fachkompetenz erzielt hier einen getrimmten Mittelwert von 3,70 und die Methodenkompetenz einen getrimmten Mittelwert von 3,83. Entgegen der Erwartungen überträgt sich dieser positive Effekt unmittelbar nach Abschluss des arbeitsorientierten Grundbildungsangebotes ebenfalls auf die Sozialkompetenz (getrimmter Mittelwert von 3,73) und die Selbstkompetenz (getrimmter Mittelwert von 3,88). Die Werte für den Erhebungszeitpunkt T2 können aufgrund zu geringer Teilnehmendenzahlen und dem Anspruch der Autor*innen bezüglich der Anonymisierung der Teilnehmer*innen an dieser Stelle leider nicht ausgewiesen werden.

Mathematik und Finanzen

Für das Cluster Mathematik und Finanzen liegen wieder für beide Erhebungszeitpunkte Kompetenzreferenzwerte vor. Zum Erhebungszeitpunkt T1 liegt der Kompetenzreferenzwert bei 4,42 und zum Erhebungszeitpunkt T2 bei 4,36. Beide Kompetenzreferenzwerte sind die höchsten Kompetenzreferenzwerte unter allen Clustern. Unmittelbar nach Abschluss des arbeitsorientierten Grundbildungsangebotes wird bei der Fachkompetenz ein über den Kompetenzreferenzwert hinausgehender getrimmter Mittelwert von 4,45 erzielt. Die Sozial- (getrimmter Mittelwert von 4,53) und Selbstkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,57) erzielen ebenfalls deutlich positive Effekte, welche sich auch zu einem späteren Zeitpunkt im Arbeitskontext der Teilnehmer*innen nachzeichnen lassen. Hier liegen die getrimmten Mittelwerte für die Sozialkompetenz bei 4,43 und für die Selbstkompetenz bei 4,64. An diesem Cluster wird deutlich, dass selbst Themen und Inhalte fern der Sozial- und Selbstkompetenz einen positiven Einfluss auf diese nehmen können. Aufgrund der Rückmeldungen der Teilnehmer*innen kann vermutet werden, dass dies auf die oftmals interaktive Ausgestaltung der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote sowie die Bereitstellung eines solchen Angebotes zurückgeführt werden kann.

Zusammenfassend kann mit Blick auf den angebotsspezifischen Kompetenzerwerb der Teilnehmer*innen festgehalten werden, dass unabhängig von den bereitgestellten Themen und Inhalten in fast allen Clustern positive Effekte bei der Sozial- und Selbstkompetenz zu verzeichnen sind. Die Teilnehmer*innen fühlen sich demnach im Umgang mit Kolleg*innen, aber auch mit Vorgesetzten sicherer und berücksichtigen nach Eigenangabe die von den Arbeitgeber*innen oftmals gewünschten „deutschen Tugenden“ besser. Dieser Eindruck zeigte sich auch in den mit den Arbeitgeber*innen geführten Interviews zu den erwarteten und realisierten Effekten arbeitsorientierter Grundbildung.

Darüber hinaus ist eine grobe Verlagerung der Effekte in Bezug auf die einzelnen Kompetenzdimensionen zwischen den Erhebungszeitpunkten festzustellen. Die Cluster Deutsch/Englisch/Spracherwerb, Kommunikation sowie Organisation am Arbeitsplatz verzeichnen nicht unmittelbar nach dem Abschluss des arbeitsorientierten Grundbildungsangebotes positive Effekte im Bereich der Fach- und Methodenkompetenz, sondern erst drei Monate später zum Erhebungszeitpunkt T2 und im eigentlichen Arbeitskontext der Teilnehmer*innen. Umgekehrt verlieren eher theoretisch ausgerichtete Cluster wie Lernen lernen sowie Mathematik und Finanzen im zeitlichen Verlauf von Erhebungszeitpunkt T1 auf Erhebungszeitpunkt T2 an positiven Effekten in den Kompetenzdimensionen Fach- und Methodenkompetenz, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass diese spezifischen Themen und Inhalte oftmals einen geringeren Bezug zum Arbeitskontext der Teilnehmer*innen haben können. Der positive Einfluss arbeitsorientierter Grundbildungsangebote auf die Sozial- und Selbstkompetenz bleibt davon unberührt.

9 Branchenspezifische Evaluation

9.1 Branchenübersicht

Zum Zeitpunkt der Auswertung lagen für die Erhebungszeitpunkte T0 und T1 die Rückmeldungen der Teilnehmer*innen aus insgesamt 95 verschiedenen arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten vor, die sich auf zwölf unterschiedliche Unternehmen verteilen. Eine detaillierte Auswertung dieser Unternehmen erfolgt aus Gründen des Datenschutzes nur dann, wenn die Anzahl der Teilnehmer*innen nicht unterhalb der für eine Anonymisierung erforderlichen Mindestanzahl von drei liegt oder weniger als zwei arbeitsorientierte Grundbildungsangebote in einem Unternehmen realisiert wurden. Ferner werden die ausgewerteten Unternehmen nicht namentlich genannt, sondern entsprechend ihrer Branche zugeordnet und gebündelt aufgelistet, um eine Unternehmens- sowie Teilnehmer*innenidentifikation auszuschließen. Eine Branche konnte zum Zeitpunkt der Auswertung aufgrund noch nicht abgeschlossener arbeitsorientierter Grundbildungsangebote nicht berücksichtigt werden. In einer weiteren Branche konnte der Rücklauf der Fragebögen nicht gewährleistet werden. Die arbeitsorientierten Grundbildungsangebote aus den ausgewerteten Unternehmen verteilen sich auf die folgenden Branchen (siehe Tab. 6):

Tabelle 6: Anteil arbeitsorientierter Grundbildungsangebote nach Branchen

| | Anteil arbeitsorientierter Grundbildungsangebote (in Prozent) |
|---------------------------------------|--|
| Produzierendes Gewerbe | 26 % |
| Pflegebranche | 20 % |
| Reise- und Güterverkehr | 10 % |
| Personaldienstleistung | 8 % |
| Logistik | 2 % |
| (aus o. g. Gründen nicht ausgewertet) | 31 % |

Ein Großteil der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote richtete sich an Teilnehmer*innen aus dem produzierenden Gewerbe (26 %), gefolgt von der Pflegebranche (20 %) und dem Reise- und Güterverkehr (10 %). Die Personaldienstleistung ist zu 8 % vertreten. In geringerem Umfang wurden arbeitsorientierte Grundbildungsangebote im Bereich Logistik (2 %) realisiert. Knapp ein Drittel der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote kann aufgrund der zuvor genannten Gründe nicht branchenspezifisch ausgewertet werden. Die branchenspezifische Auswertung soll eine ergänzende Perspektive auf die angebotsspezifische Auswertung ermöglichen. Die Zuordnung der einzelnen arbeitsorientierten Grundbildungsangebote auf die entsprechenden Branchen kann in anonymisierter Form dem Anhang (siehe Tab. 15) entnommen werden.

9.2 Kompetenzerwerb der Teilnehmer*innen (branchenspezifisch)

Auch die branchenspezifische Auswertung des Kompetenzerwerbs der Teilnehmer*innen erfolgt auf Basis der sogenannten robusten statistischen Verfahren, bei denen der Kompetenzreferenzwert als Durchschnittswert innerhalb einer Branche für einen nachweisbaren Kompetenzeffekt von den getrimmten Mittelwerten der einzelnen Kompetenzdimensionen übertroffen werden muss (siehe Tab.7). Bei der branchenspezifischen Auswertung gelten daher auch die in der angebotsspezifischen Auswertung bereits vorgestellten Effektstärken für einen positiven Effekt ab ≤ 0.10 über dem Kompetenzreferenzwert oder für einen starken positiven Effekt ab ≥ 0.11 über dem Kompetenzreferenzwert als entscheidende Kriterien. Sukzessive werden die Effektstärken in den fünf ausgewiesenen Branchen vorgestellt.

Tabelle 7: Kompetenzerwerb der Teilnehmer*innen nach Branchen

| T1 – CLUSTER | N | REF | FK | MK | SOK | SEK |
|-------------------------|-----|------|--------|--------|--------|--------|
| Produzierendes Gewerbe | 113 | 4,23 | 4,21 | 4,23 | 4,39** | 4,40** |
| Pflegebranche | 73 | 4,09 | 4,04 | 4,10* | 4,16* | 4,20** |
| Reise- und Güterverkehr | 32 | 4,05 | 3,98 | 3,99 | 4,13* | 4,16* |
| Personaldienstleistung | 44 | 4,05 | 4,06* | 3,95 | 4,11* | 4,20** |
| Logistik | 3 | 4,59 | 4,40 | 4,53 | 4,58 | 4,83** |
| T2 – CLUSTER | N | REF | FK | MK | SOK | SEK |
| Produzierendes Gewerbe | 59 | 4,17 | 4,36** | 4,33** | 3,88 | 4,17 |
| Pflegebranche | 11 | 4,19 | 3,98 | 4,18 | 4,28* | 4,49** |
| Reise- und Güterverkehr | 7 | 4,19 | 4,19 | 4,16 | 4,30** | 4,39** |
| Personaldienstleistung | 8 | 3,71 | 3,71 | 3,75* | 3,61 | 3,81** |
| Logistik | -/- | -/- | -/- | -/- | -/- | -/- |

*: positiver Effekt (≤ 0.10); **: positiver Effekt (≥ 0.11)

a: $N < 3$ und Anonymisierung nicht zu gewährleisten

Zum Erhebungszeitpunkt T1 liegen in der branchenspezifischen Auswertung insgesamt 265 gültige Antworten der Teilnehmer*innen vor. Das sind acht Teilnehmer*innen weniger als in der angebotsspezifischen Auswertung. Insgesamt 85 gültige Antworten (neun weniger als in der angebotsspezifischen Auswertung) haben die Teilnehmer*innen zum Erhebungszeitpunkt T2 abgegeben, wodurch sich auch bei der branchenspezifischen Auswertung, mit Blick auf die unterschiedlichen Teilnehmendenzahlen zu beiden Erhebungszeitpunkten, die robuste Statistik als Methode der Wahl erweist. Bei der branchenspezifischen Auswertung ist zu berücksichtigen, dass unterschiedliche arbeitsorientierte Grundbildungsangebote innerhalb einer Branche realisiert worden und mehrere Unternehmen einer Branche zugeord-

net sein können, sodass die Effekte bezogen auf den Kompetenzerwerb im direkten Vergleich mit der angebotsspezifischen Auswertung voraussichtlich weniger eindeutig ausfallen werden.

Produzierendes Gewerbe

Bei den angebotsspezifischen Grundbildungsangeboten für das produzierende Gewerbe zeigen sich zum Erhebungszeitpunkt T1 über den Kompetenzreferenzwert (Mittelwert von 4,23) hinausgehende Effekte bei der Sozial- (getrimmter Mittelwert von 4,39) und der Selbstkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,40). Drei Monate nach Abschluss der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote verlagern sich diese Effekte allerdings auf die Fach- (getrimmter Mittelwert von 4,36) und die Methodenkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,33). Dies kann unter Umständen darauf zurückgeführt werden, dass während der Laufzeit der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote die Teilnehmer*innen insbesondere die Kursatmosphäre positiv erfahren und entsprechend bewertet haben, wohingegen die in dieser Branche realisierten Themen und Inhalte einen eindeutigen fachlichen und methodischen Bezug zum Arbeitskontext der Teilnehmer*innen aufweisen. Genannt werden kann für diese Branche beispielsweise das arbeitsorientierte Grundbildungsangebot „Mein Berichtsheft und ich“, welches in der angebotsspezifischen Auswertung dem Cluster Organisation am Arbeitsplatz zugeordnet ist. Hier bestätigt sich der Befund, dass einige Themen und Inhalte auf die Fach- und Methodenkompetenz nach Abschluss der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote und im regulären Arbeitskontext der Teilnehmer*innen zum Tragen kommen.

Pflegebranche

Für die Pflegebranche liegt zum Erhebungszeitpunkt T1 ein Kompetenzreferenzwert von 4,09 vor, der zum Erhebungszeitpunkt T2 auf 4,19 ansteigt. Unmittelbar nach Abschluss der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote sind in dieser Branche positive Effekte bei der Methoden- (getrimmter Mittelwert von 4,10), der Sozial- (getrimmter Mittelwert von 4,16) und der Selbstkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,20) zu verzeichnen. Im Arbeitskontext der Teilnehmer*innen manifestieren sich deutlich die Sozial- (getrimmter Mittelwert von 4,28) und die Selbstkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,49) der Teilnehmer*innen, was unter anderem auf die berufsbezogene Kommunikation und das soziale Miteinander abzielende Themen und Inhalte wie „Deutsch im Pflegealltag“ sowie „Depression, Parkinson und Demenz – Umgang mit verschiedenen Krankheitsbildern“ zurückgeführt werden kann. Die Sozial- und die Selbstkompetenz wurden von den Teilnehmenden, aber auch von den Arbeitgebenden in der Pflegebranche sowohl in den Interviews als auch in den freien Antworten als die Kernkompetenzen der Branche herausgestellt, sodass insgesamt ein erwartungskonformer und zielgruppenspezifischer Kompetenzeffekt vorliegt.

Reise- und Güterverkehr

In der Branche Reise- und Güterverkehr wurde von den Arbeitgebenden insbesondere der Bedarf an die Kommunikation am Arbeitsplatz betreffenden Inhalten und Themen geäußert. Entsprechend wurden mehrere arbeitsorientierte Grundbildungsangebote zu „Miteinander reden – Kommunikationstrainings für Mitarbeiter“ realisiert, welche zum Erhebungszeitpunkt T1 einen Kompetenzreferenzwert von 4,05 und zum Erhebungszeitpunkt T2 von 4,19 erzielten. Bei den auf die Kommunikation abzielenden arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten sind zu beiden Erhebungszeitpunkten insbesondere bei der Sozial- (getrimmte Mittelwerte von 4,13 respektive 4,30) und der Selbstkompetenz (getrimmte Mittelwerte von 4,16 respektive 4,39) positive Effekte zu verzeichnen, welche auch in dieser Branche im Arbeitskontext der Teilnehmer*innen etwas deutlicher ausfallen als unmittelbar nach Abschluss der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote.

Personaldienstleistung

Bei den Teilnehmer*innen, die zum Zeitpunkt der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote über einen Personaldienstleister teilgenommen haben, fällt der Kompetenzreferenzwert von Erhebungszeitpunkt T1 (Mittelwert von 4,05) zum Erhebungszeitpunkt T2 (Mittelwert von 3,71) deutlich ab. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass noch nicht alle Teilnehmer*innen zum Erhebungszeitpunkt T2 in einem Arbeitskontext angekommen sind und dass diejenigen Teilnehmer*innen, die bereits im Arbeitskontext angekommen sind, die Zufriedenheit mit ihrer Arbeitssituation im Vergleich zu den Teilnehmenden anderer Branchen negativer bewerten. Dem Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der Arbeitssituation und dem Kompetenzerwerb wird daher im weiteren Verlauf der Auswertung eine entsprechende Aufmerksamkeit gewidmet. Unmittelbar nach Abschluss der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote sind Kompetenzergebnisse bei der Fach- (getrimmter Mittelwert von 4,06), der Sozial- (getrimmter Mittelwert von 4,11) und der Selbstkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,20) zu verzeichnen. Damit liegt im Vergleich zu den anderen Branchen, selbst im Bereich der ansonsten deutlich ausgeprägten Sozialkompetenz, in der Personaldienstleistung der niedrigste getrimmte Mittelwert vor. Zum Erhebungszeitpunkt T2 verlagern sich diese Effekte bei den acht verbleibenden Teilnehmenden auf die Methoden- (getrimmter Mittelwert von 3,75) und die Selbstkompetenz (getrimmter Mittelwert von 3,81).

Logistik

Da für die Branche Logistik bereits zum Erhebungszeitpunkt T1 lediglich auf die Antworten von drei Teilnehmer*innen zurückgegriffen werden kann, liegen aus datenschutzrechtlichen Gründen keine Ergebnisse für den Erhebungszeitpunkt T2 vor. Unmittelbar nach Abschluss der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote konnte ein Kompetenzreferenzwert von 4,59 ermittelt werden, der ausschließlich im Bereich der Selbstkompetenz (getrimmter Mittelwert von 4,83) übertroffen wird. Dieser Effekt entspricht dabei den Erwartungen, da in der Branche Logistik auf die Selbst-

kompetenz abzielende sowie hauptsächlich berufsausbildungsvorbereitende Inhalte und Themen realisiert wurden.

Insgesamt kann bei der branchenspezifischen Auswertung festgehalten werden, dass die arbeitsorientierten Grundbildungsangebote branchenübergreifend den Kompetenzerwerb der Teilnehmer*innen begünstigen. Dies trifft, ähnlich wie bereits bei der angebotsspezifischen Auswertung, insbesondere auf die Sozial- und die Selbstkompetenz zu. In fast allen Branchen fühlen sich die Teilnehmer*innen im Umgang mit Kolleg*innen, aber auch mit Vorgesetzten sicherer. Auch die von den Arbeitgeber*innen geschätzten „deutschen Tugenden“ verzeichnen unter dem Aspekt der Selbstkompetenz beinahe durchgängig einen positiven Effekt. Auch bestätigt die branchenspezifische Auswertung den Befund der angebotsspezifischen Auswertung, dass sich manche Kompetenzeffekte erst zu einem späteren Zeitpunkt, also im Arbeitskontext der Teilnehmer*innen, vollständig entfalten und somit nachhaltig wirken.

10 Weiterführende bivariate Analyse

10.1 Zusammenhänge innerhalb der Kompetenzdimensionen

Der Kompetenzerwerb der Teilnehmer*innen wird in den bisherigen und rein deskriptiven Auswertungen nach den Kompetenzdimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz ausdifferenziert, wobei entweder die Einzelfragen einer Kompetenzdimension oder aber die Kompetenzdimension als Zusammenschluss der entsprechenden Einzelfragen ausgewiesen sind. Dabei setzt sich jede Kompetenzdimension aus bis zu sechs Einzelfragen auf Basis von fünfstufigen Skalen zusammen. Nachfolgend werden zunächst die Interaktionen dieser Einzelfragen innerhalb einer Kompetenzdimension betrachtet, um daran anschließend die Interaktionen der übergeordneten Kompetenzdimensionen untereinander aufzuschlüsseln. In nachgelagerten Analyseschritten sollen insbesondere die Interaktionen dieser übergeordneten Kompetenzdimensionen mit der Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten sowie der dazugehörigen Arbeitssituation verdeutlicht werden. Dieser bivariate Auswertungsschritt vermag die deskriptiven Befunde der angebotsspezifischen sowie branchenspezifischen Auswertung im Detail zu reflektieren. Als Methode kommt der Korrelationskoeffizient nach Bravais-Pearson zur Anwendung, um den linearen Zusammenhang zwischen zeitgleichen Messwerten zweier verschiedener Merkmale zu verdeutlichen.

Fachkompetenz

Die Korrelationskoeffizienten der Einzelfragen der Fachkompetenz konnten auf Grundlage von insgesamt 284 Teilnehmer*innen ermittelt werden (siehe Tab. 8). Dabei haben sich alle Korrelationskoeffizienten als signifikant erwiesen. Der stärkste korrelative Zusammenhang konnte zwischen den Aspekten Arbeitsanweisungen und Sicherheitshinweise ($r = .70$; $p = .000$) identifiziert werden. Dies bedeutet, dass

Teilnehmer*innen, die sich durch das arbeitsorientierte Grundbildungsangebot sicher im Umgang mit Arbeitsanweisungen fühlen, sich ebenfalls sicher im Umgang mit Sicherheitshinweisen fühlen. Bei einer bivariaten Analyse kann jedoch keine eindeutige Wirkrichtung zugrunde gelegt werden, sodass dieser und nachfolgende Effekte gleichermaßen umgekehrt gelesen werden können.

Tabelle 8: Korrelationen aller Einzelfragen der Fachkompetenz

| | Fachbegriffe | Arbeitsanweisungen | Sicherheitshinweise | Fachwissen | Regeln |
|---------------------|--------------|--------------------|---------------------|------------|--------|
| Fachbegriffe | 1,00 | 0,58 | 0,38 | 0,60 | 0,49 |
| Arbeitsanweisungen | | 1,00 | 0,70 | 0,53 | 0,56 |
| Sicherheitshinweise | | | 1,00 | 0,47 | 0,58 |
| Fachwissen | | | | 1,00 | 0,59 |
| Regeln | | | | | 1,00 |

Den schwächsten korrelativen Zusammenhang weisen erwartungsgemäß die Aspekte Fachbegriffe und Sicherheitshinweise ($r = .38$; $p = .000$) auf, da diese in der Praxis nur eine mittelbare und folglich geringere Überschneidung aufweisen als es beispielsweise bei Fachbegriffen als unmittelbarer Bestandteil des Fachwissens ($r = .60$; $p = .000$) der Fall ist. Insgesamt weisen alle Einzelfragen innerhalb der Fachkompetenz einen korrelativen Zusammenhang untereinander auf, sodass es legitim erscheint, diese in einem weiteren Analyseschritt zusammenzuführen.

Methodenkompetenz

Insgesamt 282 Teilnehmer*innen haben die Einzelfragen zur Methodenkompetenz beantwortet (siehe Tab. 9), bei denen sich leicht stärkere Korrelationskoeffizienten als bei der Fachkompetenz ergeben. Erneut sind alle Korrelationskoeffizienten signifikant, wobei der stärkste korrelative Zusammenhang zwischen den Aspekten Materialien und Geräte ($r = .74$; $p = .000$) und der schwächste zwischen den Aspekten Geräte und Arbeitsabläufe ($r = .52$ $p = .000$) auftritt. Damit ist der schwächste Korrelationskoeffizient zwischen den Einzelfragen der Methodenkompetenz stärker ausgeprägt als der schwächste Korrelationskoeffizient bei der Fachkompetenz und der Selbstkompetenz, wodurch erwartet werden kann, dass bei der Methodenkompetenz nachfolgend eine marginal bessere Zusammenführung zu einer Kompetenzdimension erreicht werden kann.

Tabelle 9: Korrelationen aller Einzelfragen der Methodenkompetenz

| | Arbeits- techniken | Materialien | Geräte | Methoden | Arbeits- abläufe |
|------------------|-----------------------|-------------|--------|----------|---------------------|
| Arbeitstechniken | 1,00 | 0,64 | 0,68 | 0,63 | 0,57 |
| Materialien | | 1,00 | 0,74 | 0,57 | 0,54 |
| Geräte | | | 1,00 | 0,60 | 0,52 |
| Methoden | | | | 1,00 | 0,60 |
| Arbeitsabläufe | | | | | 1,00 |

Sozialkompetenz

Anders als bei der Methodenkompetenz, bei der durchgängig alle Aspekte einen sehr hohen Korrelationskoeffizienten aufweisen, zeichnet sich bei der Sozialkompetenz ein differenzierteres Bild ab (siehe Tab. 10). Hierbei konnten die Antworten von insgesamt 281 Teilnehmer*innen berücksichtigt werden, die als Grundlage der ausgewiesenen und signifikanten Korrelationskoeffizienten gelten.

Tabelle 10: Korrelationen aller Einzelfragen der Sozialkompetenz

| | Gespräche | Konflikte | Vorgesetzte | Kolleg*innen | Teams | Kund*innen |
|--------------|-----------|-----------|-------------|--------------|-------|------------|
| Gespräche | 1,00 | 0,63 | 0,55 | 0,48 | 0,48 | 0,44 |
| Konflikte | | 1,00 | 0,62 | 0,44 | 0,44 | 0,44 |
| Vorgesetzte | | | 1,00 | 0,69 | 0,65 | 0,49 |
| Kolleg*innen | | | | 1,00 | 0,75 | 0,51 |
| Teams | | | | | 1,00 | 1,00 |
| Kund*innen | | | | | | 1,00 |

Erwartungsgemäß zeichnet sich zwischen den Aspekten Kolleg*innen und Teams ($r = .75$; $p = .000$) ein sehr deutlicher korrelativer Zusammenhang ab, der sich bedingt durch die arbeitsorientierten Grundbildungsangebote auch auf den Umgang mit Vorgesetzten ($r = .69$; $p = .000$) positiv auszuwirken scheint. Die niedrigsten Korrelationskoeffizienten liegen insgesamt bei der Sicherheit der Teilnehmer*innen im Umgang mit Kunden vor, da nicht alle Teilnehmer*innen Kundenkontakte haben und die arbeitsorientierten Grundbildungsangebote entsprechend weniger Einfluss auf diesen Aspekt nehmen können. Besonders niedrige Korrelationskoeffizienten sind zwischen den Aspekten Kund*innen und Gespräche sowie Kund*innen und Konflikte (jeweils $r = .44$; $p = .000$) sowie Kolleg*innen und Konflikte ($r = .44$; $p = .000$) zu verzeichnen. Dennoch ermöglichen alle Korrelationskoeffizienten eine nachfolgende Zusammenführung zu einer Kompetenzdimension.

Selbstkompetenz

Bei der Selbstkompetenz zeichnet sich zwischen den Aspekten Pünktlichkeit und Ordnung ($r = .67$; $p = .000$) der stärkste Korrelationskoeffizient ab, der jedoch leicht hinter den stärksten Korrelationskoeffizienten der anderen Kompetenzdimensionen zurückbleibt. Die Einzelfragen zur Selbstkompetenz haben insgesamt 279 Teilnehmer*innen beantwortet und erneut sind alle ausgewiesenen Korrelationskoeffizienten signifikant.

Tabelle 11: Korrelationen aller Einzelfragen der Selbstkompetenz

| | Entscheidungen | Verantwortung | Termindruck | Pünktlichkeit | Ordnung |
|----------------|----------------|---------------|-------------|---------------|---------|
| Entscheidungen | 1,00 | 0,63 | 0,53 | 0,35 | 0,40 |
| Verantwortung | | 1,00 | 0,59 | 0,47 | 0,49 |
| Termindruck | | | 1,00 | 0,49 | 0,49 |
| Pünktlichkeit | | | | 1,00 | 0,67 |
| Ordnung | | | | | 1,00 |

Der niedrigste korrelative Zusammenhang ist zwischen der Sicherheit der Teilnehmer*innen im Umgang mit Entscheidungen und Pünktlichkeit ($r = .35$; $p = .000$) festzustellen, da diese zwar mit zu den von den Arbeitgeber*innen geschätzten „deutschen Tugenden“ zählen, jedoch unterschiedliche Aspekte des Arbeitsalltags der Teilnehmer*innen arbeitsorientierter Grundbildungsangebote abdecken. Dennoch reichen auch bei der Selbstkompetenz die korrelativen Zusammenhänge zwischen den Einzelfragen aus, um diese nachfolgend in eine Kompetenzdimension zusammenzuführen.

10.2 Zusammenhänge zwischen den Kompetenzdimensionen

Fasst man die Einzelfragen der unterschiedlichen Kompetenzdimensionen jeweils zu einer Variable für Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zusammen, so lassen sich die korrelativen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kompetenzdimensionen betrachten. Die Zusammenführung der jeweiligen Einzelfragen zu einer Kompetenzdimension kann mittels Reliabilitätsanalyse überprüft werden, welche die interne Konsistenz der Einzelfragen innerhalb der Kompetenzdimensionen ausweist. Die dabei ermittelten Cronbachs α -Werte können Werte zwischen 0 und 1 annehmen, wobei Cronbachs α -Werte ab 0,70 als akzeptable Werte hinsichtlich der internen Konsistenz gelten. Auf Grundlage der 284 Teilnehmer*innen wird innerhalb der Fachkompetenz ein Cronbachs α -Wert von 0,86 erzielt, bei der Methodenkompetenz ($N = 282$) liegt der Cronbachs α -Wert bei 0,89, bei der Sozialkompetenz ($N = 281$) bei 0,87 und bei der Selbstkompetenz ($N = 279$) bei 0,84. Damit weisen alle Kompetenzdimensionen eine gute interne Konsistenz auf.

Tabelle 12: Korrelationen von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz

| | Fachkompetenz | Methodenkompetenz | Sozialkompetenz | Selbstkompetenz |
|-------------------|---------------|-------------------|-----------------|-----------------|
| Fachkompetenz | 1,00 | 0,79 | 0,66 | 0,70 |
| Methodenkompetenz | | 1,00 | 0,71 | 0,68 |
| Sozialkompetenz | | | 1,00 | 0,71 |
| Selbstkompetenz | | | | 1,00 |

Tabelle 12 fasst die Korrelationskoeffizienten für die einzelnen Kompetenzdimensionen zusammen. Der stärkste korrelative Zusammenhang liegt zwischen der Fachkompetenz und der Methodenkompetenz vor ($r = .79$; $p = .000$), gefolgt vom korrelativen Zusammenhang zwischen der Methodenkompetenz und der Sozialkompetenz ($r = .71$; $p = .000$) sowie zwischen der Sozialkompetenz und der Selbstkompetenz ($r = .71$; $p = .000$). Erwartungsgemäß zeigt sich der schwächste korrelative Zusammenhang zwischen der Fachkompetenz und der Sozialkompetenz ($r = .66$; $p = .000$), wobei auch dieser korrelative Zusammenhang, trotz der inhaltlichen Trennung zwischen den beiden Kompetenzdimensionen, den positiven und dabei kompetenzübergreifenden Einfluss arbeitsorientierter Grundbildungsangebote verdeutlicht. Die einzelnen Kompetenzdimensionen sind demnach nicht nur isoliert zu betrachten, sondern es kann davon ausgegangen werden, dass ein arbeitsorientiertes Grundbildungsangebot mit Fokus auf eine bestimmte Kompetenzdimension ebenfalls einen Einfluss auf eine andere Kompetenzdimension nehmen und somit kompetenzübergreifend auf die Teilnehmer*innen einwirken kann. Wie sehr die Zufriedenheit mit den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten als zusätzlich moderierende Größe einen Einfluss auf die Kompetenzdimensionen nehmen kann, wird im nachfolgenden Abschnitt untersucht.

10.3 Einfluss der Zufriedenheit mit den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten

Die Teilnehmer*innen konnten zum Erhebungszeitpunkt T1 eine Rückmeldung geben, wie zufrieden sie mit den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten waren. Insgesamt 279 Teilnehmer*innen haben diese Rückmeldung gegeben und vollständig alle Einzelfragen der jeweiligen Kompetenzdimensionen beantwortet. Auf dieser Grundlage kann der korrelative Zusammenhang zwischen den Einzelfragen zur Zufriedenheit mit den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten sowie der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz betrachtet werden. Erneut haben sich dabei alle ausgewiesenen korrelativen Zusammenhänge als signifikant erwiesen (siehe Tab. 13). Da dieser Analyseschritt jedoch die auf Grundlage der zusammengeführten Einzelfragen ermittelten und somit übergeordneten Kompetenzdimensionen beinhaltet, können schwächer ausgeprägte Korrelationskoeffizienten vorliegen. In diesem Auswertungsschritt werden korrelative Zusammenhänge größer 0,30 hervorgehoben und erörtert.

Tabelle 13: Einfluss der Zufriedenheit mit den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten (Korrelationen)

| | Fach- kompetenz | Methoden- kompetenz | Sozial- kompetenz | Selbst- kompetenz |
|---------------------|----------------------------|--------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Organisation | 0,32 | 0,29 | 0,19 | 0,30 |
| Atmosphäre | 0,23 | 0,26 | 0,20 | 0,31 |
| Thema | 0,30 | 0,32 | 0,32 | 0,38 |
| Trainer | 0,29 | 0,32 | 0,31 | 0,35 |
| Kursgeschwindigkeit | 0,01 | 0,00 | -0,04 | -0,11 |
| Kursumfang | 0,02 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |

In Bezug auf die Zufriedenheit mit den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten zeigt sich, dass die Teilnehmer*innen insbesondere dann einen Anstieg ihrer Fachkompetenz ($r = .32$; $p = .000$) und Selbstkompetenz ($r = .30$; $p = .000$) verzeichnen, wenn diese mit der Organisation des arbeitsorientierten Grundbildungsangebotes zufrieden waren. Dieser korrelative Zusammenhang kann unter anderem dadurch erklärt werden, dass sich während der Durchführungsphase gezeigt hat, dass ein gutes Zusammenspiel zwischen der *Lernenden Region – Netzwerk Köln* und den Arbeitgeber*innen nicht nur die organisationalen Abläufe der Umsetzung arbeitsorientierter Grundbildungsangebote positiv beeinflusst, sondern dass diese in vielen Fällen gleichermaßen mit einer inhaltlichen Abstimmung der für die Teilnehmer*innen relevanten Themen und Inhalte einhergeht. Ferner wirkt eine gute Atmosphäre innerhalb der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote positiv auf den Erwerb der Selbstkompetenz ($r = .31$; $p = .000$) der Teilnehmer*innen ein. Einen besonderen Stellenwert nehmen das Thema der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote sowie die Trainer*innen beim Kompetenzerwerb ein. Das Thema begünstigt die Fachkompetenz ($r = .30$; $p = .000$), die Methodenkompetenz ($r = .32$; $p = .000$), die Sozialkompetenz ($r = .32$; $p = .000$) und die Selbstkompetenz ($r = .38$; $p = .000$) gleichermaßen. Die Zufriedenheit mit den Trainer*innen macht sich darüber hinaus positiv bei der Methodenkompetenz ($r = .32$; $p = .000$), der Sozialkompetenz ($r = .31$; $p = .000$) und der Selbstkompetenz ($r = .35$; $p = .000$) bemerkbar. Dass Kursgeschwindigkeit und Kursumfang keinen nennenswerten korrelativen Zusammenhang aufweisen, kann mit der Heterogenität der Teilnehmer*innen erklärt werden. Es ist zu vermuten, dass sich die Effektstärken hier gegenseitig aufheben.

Insgesamt verdeutlicht die Auswertung der Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten den hohen Stellenwert des Bildungsmanagements, der Koordinierung mit den Arbeitgeber*innen in Bezug auf die Realisation arbeitsorientierter Grundbildungsangebote sowie die Auswahl passender Themen und Inhalte sowie geeigneter Trainer*innen. Die deskriptive Auswertung dieser Aspekte sowie die vorliegenden Kompetenzeffekte aufseiten der Teilnehmer*innen bestätigen in diesem Sinne das Vorgehen der *Lernenden Region – Netzwerk Köln* und die positiven Effekte aufseiten der Teilnehmer*innen.

10.4 Einfluss der Zufriedenheit mit der Arbeitssituation

Ein korrelativer Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit ihrer Arbeitssituation sowie den einzelnen Kompetenzdimensionen lässt sich zum Erhebungszeitpunkt T2 herstellen. In diesen Auswertungsschritt konnten die Antworten von insgesamt 88 Teilnehmer*innen einfließen. Erneut liegen signifikante korrelative Zusammenhänge vor, die ähnlich wie in der Auswertung zum Einfluss der Zufriedenheit mit den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten aufgrund der in den Kompetenzdimensionen zusammengeführten Einzelfragen zu schwächer ausgeprägten Korrelationskoeffizienten führen können. In dem vorliegenden Auswertungsschritt werden korrelative Zusammenhänge ab 0,20 hervorgehoben und erörtert, obschon Korrelationskoeffizienten dieser Größenordnung weniger in der Evaluationsforschung als in der psychologischen Grundlagenforschung vertreten sind. Ein Korrelationskoeffizient von 0,20 bedeutet beispielsweise, dass zwischen zwei Variablen eine Varianzaufklärung von 4% vorliegt. Bei den hervorgehobenen Korrelationskoeffizienten variiert die Varianzaufklärung entsprechend zwischen 4,4% und 8,4%. Ausgehend von der geringeren Teilnehmendenzahl zum Erhebungszeitpunkt T2, der Heterogenität der Teilnehmer*innen sowie der beteiligten Unternehmen, stellen die nachfolgenden Korrelationskoeffizienten weniger belastbare Befunde als konservativ zu betrachtende Tendenzen dar.

Tabelle 14: Einfluss der Zufriedenheit mit der Arbeitssituation (Korrelationen)

| | Fachkompetenz | Methodenkompetenz | Sozialkompetenz | Selbstkompetenz |
|-------------------|---------------|-------------------|-----------------|-----------------|
| Betriebsklima | 0,18 | 0,21 | 0,17 | 0,17 |
| Arbeitssicherheit | 0,19 | 0,19 | 0,16 | 0,14 |
| Mitspracherecht | 0,19 | 0,18 | 0,15 | 0,10 |
| Arbeitsbelastung | 0,26 | 0,29 | 0,16 | 0,23 |
| Leistungsdruck | 0,10 | 0,25 | 0,23 | 0,22 |
| Bezahlung | -0,11 | 0,05 | 0,08 | 0,01 |

So scheinen die Teilnehmer*innen, die sich unter Eigenangabe sicherer im Umgang mit den einzelnen Aspekten der Methodenkompetenz ($r = .21$; $p = .000$) fühlen, ebenfalls zufriedener mit dem Betriebsklima zu sein. Auf die Zufriedenheit mit der erlebten Arbeitsbelastung scheinen sich positiv die Fachkompetenz ($r = .26$; $p = .000$), die Methodenkompetenz ($r = .29$; $p = .000$) sowie die Selbstkompetenz ($r = .23$; $p = .000$) auszuwirken. Den Leistungsdruck in ihrem Unternehmen scheinen die Teilnehmer*innen hingegen als angenehmer wahrzunehmen, wenn sie durch die arbeitsorientierten Grundbildungsangebote im Bereich der Methodenkompetenz ($r = .25$; $p = .000$), der Sozialkompetenz ($r = .23$; $p = .000$) sowie der Selbstkompetenz ($r = .22$; $p = .000$) profitiert haben. Erwartungsgemäß zeigt sich kein korrelativer Zusammenhang zwischen der Teilnahme an einem arbeitsorientierten Grundbildungsangebot,

dem Kompetenzerwerb im Bereich der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz sowie der Bezahlung der Teilnehmer*innen, da diese in der Regel von einer Teilnahme unberührt bleibt. Insgesamt deuten sich positive Effekte auf die Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit ihrer Arbeitssituation an, die in Abhängigkeit von der zuvor betrachteten Zufriedenheit mit den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten sowie den vereinbarten Themen und Inhalten gesehen werden können.

11 Zusammenfassung der Befunde

Die vorhergehenden Analyseschritte sollen in Anlehnung an die konkreten Fragestellungen aus Abschnitt 3.4 systematisch zusammengefasst werden. Dabei wurden drei konkrete Fragestellungen unterteilt nach drei thematischen Schwerpunkten aufgeworfen, welche wie folgt beantwortet werden können:

Biografie und formale Qualifikation der Teilnehmer*innen

Die Angaben zur Biografie und der formalen Qualifikation der Teilnehmer*innen wurde zum Erhebungszeitpunkt T0 vor Beginn der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote erhoben. Hier liegen Angaben von insgesamt 380 Teilnehmer*innen vor. Mit 70 % stellen Männer den größten Anteil unter den geringqualifizierten Arbeitnehmer*innen. Diese sind unter allen befragten Teilnehmer*innen mit durchschnittlich 34 Jahren deutlich jünger als die 30 % Frauen mit einem durchschnittlichen Alter von 42 Jahren. 60 % der Teilnehmer*innen geben an, die deutsche Sprache bereits in ihrer Kindheit und Jugend (bis 18 Jahre) gelernt zu haben. Diese Angaben sind kongruent mit den erreichten allgemeinbildenden Schulabschlüssen der Teilnehmer*innen. 73 % weisen einen allgemeinbildenden Schulabschluss in Form der mittleren Reife oder höher auf. Einen Volks- oder Hauptschulabschluss weisen 23 % der Teilnehmer*innen auf, sodass insgesamt 96 % einen auf die berufliche Ausbildung vorbereitenden allgemeinbildenden Schulabschluss aufweisen.

Ausgehend von dem hohen Anteil an Teilnehmer*innen mit einem allgemeinbildenden Schulabschluss bietet sich ein Blick auf die abgeschlossenen und anerkannten Berufsausbildungen zur Beantwortung der ersten Hypothese an. Erwartungsgemäß weisen lediglich 43 % der Teilnehmer*innen keine abgeschlossene Berufsausbildung auf. 57 % haben demnach eine abgeschlossene Berufsausbildung. Unterteilt man die abgeschlossenen Berufsausbildungen der Teilnehmer*innen in anerkannte und nicht anerkannte Berufsausbildungen, so weisen immerhin 84 % eine in Deutschland anerkannte Berufsausbildung auf. Damit bestätigt sich die erste Hypothese, dass bei geringqualifizierten Arbeitnehmer*innen in nahezu der Hälfte der Fälle auch eine formale Qualifikation vorliegt, da diese für den Zugang zum ersten Arbeitsmarkt entscheidend sein kann. Dabei sei bereits an dieser Stelle erwähnt, dass über die Geringqualifizierten ohne Anbindung an den ersten Arbeitsmarkt aufgrund der Rahmenbedingungen des Projektes keine Aussage getroffen werden kann.

Ferner kann festgehalten werden, dass von den Teilnehmer*innen, mit Ausnahme derjenigen, die über einen Personaldienstleister teilgenommen und sich vor Vermittlung in den Beruf befunden haben, 95 % einen unbefristeten Arbeitsvertrag haben.

Einfluss arbeitsorientierter Grundbildungsangebote auf die Arbeitszufriedenheit

Mit Blick auf die durch die arbeitsorientierten Grundbildungsangebote vermittelten arbeitsorientierten Kompetenzen wurde im wissenschaftlichen Diskurs ein positiver Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit der Teilnehmer*innen vermutet. Mit Ausnahme der Teilnehmer*innen, die über einen Personaldienstleister teilgenommen haben, liegt ein fast vollständiges Antwortverhalten zur Beantwortung dieser zweiten Hypothese vor. Dabei wurde die Arbeitszufriedenheit ausdifferenziert nach den Aspekten Arbeitssicherheit, Betriebsklima, Mitspracherecht, Arbeitsbelastung, Leistungsdruck und Bezahlung abgefragt. Bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt T0 zeichnet sich ab, dass die Teilnehmer*innen mit den Aspekten Arbeitsbelastung, Leistungsdruck und Bezahlung weniger zufrieden zu sein scheinen als beispielsweise mit der Arbeitssicherheit und dem Betriebsklima. Frauen scheinen dabei durchweg weniger zufrieden mit ihrer Arbeitssituation zu sein als Männer, was unter anderem mit den Arbeitsbedingungen in der Pflegebranche zusammenhängen kann, in der Frauen überhäufig repräsentiert sind.

In der Längsschnittauswertung konnte gezeigt werden, dass die Zufriedenheit der Teilnehmer*innen durch die Teilnahme an einem arbeitsorientierten Grundbildungsangebot – mit Ausnahme des Aspektes der Arbeitssicherheit – durchweg zunimmt. Besonders deutliche Zuwächse sind bei den zuvor noch schwach ausgeprägten Aspekten der Arbeitsbelastung, des Leistungsdrucks und der Bezahlung zu verzeichnen. Insgesamt bestätigt sich dadurch auch die zweite Hypothese, dass arbeitsorientierte Grundbildungsangebote einen positiven Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit nehmen können.

Blickt man mittels bivariater Analyse auf die dahinterstehenden Wirkmechanismen, so zeichnen sich ausgehend von der Methodenkompetenz positive Einflüsse auf die Aspekte Betriebsklima und Leistungsdruck ab. In Verbindung mit der Fachkompetenz wirkt die Methodenkompetenz ebenfalls positiv auf die Zufriedenheit mit der Arbeitsbelastung ein. Außerdem wirken die Sozialkompetenz und die Selbstkompetenz positiv auf den Aspekt des Leistungsdrucks ein, sodass insgesamt erwartbare Wirkmechanismen nachgezeichnet werden konnten.

Erwerb arbeitsorientierter Kompetenzen durch arbeitsorientierte Grundbildungsangebote

Der Erwerb arbeitsorientierter Kompetenzen durch arbeitsorientierte Grundbildungsangebote wurde in den entsprechenden vorherigen Analyseschritten sowohl längsschnittlich als auch angebots- und branchenspezifisch ausgewertet. Die Vermittlung arbeitsorientierter Kompetenzen soll dabei entsprechend der dritten Hypothese insbesondere die subjektive Sicherheit der Teilnehmer*innen im Umgang mit

einem Sachverhalt oder einer Situation positiv beeinflussen. Je Sachverhalt oder Situation wurden verschiedene Einzelfragen innerhalb der verschiedenen Kompetenzdimensionen abgefragt, um einen besseren Einblick in die Kompetenzstrukturen der Teilnehmer*innen zu erhalten.

Dabei konnte insgesamt festgestellt werden, dass Einzelfragen in Anlehnung an theoretische Konstrukte weniger von den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten profitiert haben als es bei praktischen Konstrukten der Fall war. Dieses Ergebnis stimmt mit den häufig als praktisch orientiert bezeichneten Tätigkeiten der geringqualifizierten Arbeitnehmer*innen überein. Hierfür wurde bei der Auswertung zwischen zwei zentralen Erhebungszeitpunkten unterschieden: Erhebungszeitpunkt T1, unmittelbar nach Abschluss eines arbeitsorientierten Grundbildungsangebotes, und Erhebungszeitpunkt T2, drei Monate nach Abschluss eines arbeitsorientierten Grundbildungsangebotes und im Arbeitskontext der Teilnehmer*innen verankert. Dadurch soll die Nachhaltigkeit der vermittelten arbeitsorientierten Kompetenzen im Zusammenspiel mit deren Anwendung nachgezeichnet werden.

Für die Fachkompetenz bedeutet dies in der Längsschnittauswertung, dass die Einzelfragen zu den theoretischen Konstrukten der Fachbegriffe und des Fachwissens nicht von den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten profitiert haben, wohingegen bei den Arbeitsanweisungen, Sicherheitshinweisen und Regeln ein positiver Effekt verzeichnet werden konnte. Entsprechende Ergebnisse liegen bei der Methodenkompetenz vor, wo die theoretischen Konstrukte Arbeitstechniken und Methoden keinen positiven Effekt verzeichnen, wohl aber die praktischen Konstrukte Materialien, Geräte und Arbeitsabläufe. Insgesamt kommt es sowohl bei der Fach- als auch der Methodenkompetenz in Summe zu einem positiven Anstieg innerhalb der jeweiligen Kompetenzdimensionen.

Innerhalb der Sozialkompetenz, bei der ebenfalls in Summe ein positiver Anstieg verzeichnet werden konnte, scheinen arbeitsorientierte Grundbildungsangebote keinen Einfluss auf die Sicherheit im Umgang mit Kolleg*innen und innerhalb von Teams zu nehmen, wohl aber auf den Umgang mit Vorgesetzten und bei Konflikten. Dies deutet ein leichtes Empowerment der geringqualifizierten Arbeitnehmer*innen an, welches mit dem vorliegenden Evaluationsinstrument jedoch nicht weiter untersucht werden konnte. Ebenfalls im Interesse der Arbeitnehmer*innen dürfte sein, dass diese innerhalb der Selbstkompetenz deutliche Anstiege bei den sogenannten „deutschen Tugenden“ hinsichtlich der Verantwortung, Pünktlichkeit und Ordnung verzeichnen. Diese Aspekte werden von den Arbeitgeber*innen als maßgeblich für die Fortführung eines Beschäftigungsverhältnisses angesehen. Auch die Selbstkompetenz verzeichnet längsschnittlich einen positiven Anstieg durch die arbeitsorientierten Grundbildungsangebote.

Die angebotsspezifische Auswertung bestätigt diese Ergebnisse. So ist unabhängig von den Themen und Inhalten der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote fast durchgängig ein positiver Effekt bei der Sozial- und der Selbstkompetenz zu verzeichnen. Auch hier zeichnen sich deutlich die „deutschen Tugenden“ als Benefit arbeitsorientierter Grundbildungsangebote ab. Fach- und Methodenkompetenz ver-

zeichnen bei entsprechenden Themen und Inhalten teilweise unmittelbar nach Abschluss des arbeitsorientierten Grundbildungsangebotes oder aber mittelbar drei Monate später im Arbeitskontext der Teilnehmer*innen positive Effekte. Mit Blick auf die zuvor genannten theoretischen und praktischen Konstrukte bestätigt sich, dass theorielastige arbeitsorientierte Grundbildungsangebote wie bspw. Mathematik und Finanzen im zeitlichen Verlauf von Erhebungszeitpunkt T1 auf Erhebungszeitpunkt T2 insbesondere im Bereich der Fach- und der Methodenkompetenz an Effekt verlieren können, sofern die Themen und Inhalte nicht auch im Arbeitskontext der Teilnehmer*innen zur Anwendung kommen. Umgekehrt verzeichnen die Fach- und Methodenkompetenz bei eher praktischen Konstrukten wie bspw. der Organisation am Arbeitsplatz erst zum Erhebungszeitpunkt T2 positive Effekte.

Neben der angebotsspezifischen Auswertung erfolgte unter Einbehaltung der Anonymität für Teilnehmer*innen als auch für teilnehmende Unternehmen eine zusätzliche branchenspezifische Auswertung. Auch branchenübergreifend sind zu beiden Erhebungszeitpunkten insbesondere positive Effekte bei der Sozial- und Selbstkompetenz zu verzeichnen. Dabei bestätigt die branchenspezifische Auswertung deutlich, dass sich manche Kompetenzeffekte erst zu einem späteren Zeitpunkt, also im Arbeitskontext der Teilnehmer*innen manifestieren können.

Diese Ergebnisse, in Verbindung mit den in der bivariaten Analyse herausgestellten Interdependenzen zwischen den verschiedenen Kompetenzdimensionen, verdeutlichen den positiven und nachhaltigen Einfluss arbeitsorientierter Grundbildungsangebote, sofern diese hinsichtlich der Organisation und realisierten Themen, insbesondere aber auch hinsichtlich der eingesetzten Trainer*innen zielgruppen- und bedarfsspezifisch umgesetzt sind.

12 Diskussion und Empfehlungen

Die begleitende Evaluation arbeitsorientierter Grundbildungsangebote sollte einen Einblick in die biografischen Hintergründe und die Arbeitssituation geringqualifizierter Arbeitnehmer*innen geben als auch den Kompetenzerwerb durch einschlägige Angebote hinsichtlich Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz aufschlüsseln. Neben der Heterogenität der Teilnehmer*innen in verschiedenen Unternehmen und Branchen stellten sowohl die unterschiedlichen realisierten Themen und Inhalte der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote als auch die abnehmende Anzahl an Teilnehmer*innen im zeitlichen Verlauf besondere Herausforderungen dar. Insbesondere die abnehmende Anzahl an Teilnehmer*innen markiert eine genuine Herausforderung dieses und oftmals auch anderer der Praxisforschung zuzuordnenden Projekte. So konnte beispielsweise eine hohe Anzahl an Teilnehmer*innen zu Beginn der begleitenden Evaluation und unmittelbar nach Abschluss der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote sichergestellt werden. Zu einem dritten Erhebungszeitpunkt, der mittelbar und drei Monate nach Abschluss der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote platziert war, sank diese Anzahl jedoch deutlich, sodass diese in Verbindung mit den zuvor genannten Herausforderungen einer

klassischen Evaluation entgegenstanden. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass einige Teilnehmer*innen über einen Personaldienstleister an den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten teilgenommen haben und deren Wechsel in ein neues Unternehmen und Beschäftigungsverhältnis aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht nachgezeichnet werden konnte. In wenigen Unternehmen stellte es sich ebenfalls als Herausforderung dar, die Teilnehmer*innen geschlossen außerhalb eines arbeitsorientierten Grundbildungsangebotes zu erreichen. Die sukzessive Nachfassung über einen analogen und digitalen Schriftverkehr erreichte lediglich erwartbar niedrige Rücklaufquoten.

Diesen Herausforderungen wurde versucht mit einem auf die Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz abzielenden Evaluationsinstrument zu begegnen, welches sich durch eine gute bis sehr gute Reliabilität hinsichtlich der verwendeten Einzelfragen auszeichnet. Da die Validität nicht mittels einer statistischen Kennzahl ausgedrückt werden kann, erfolgte die Entwicklung dieses Evaluationsinstrumentes in enger Absprache mit der Lernenden Region – Netzwerk Köln, den Trainer*innen arbeitsorientierter Grundbildungsangebote sowie unter Rückgriff auf die dedizierten Erfahrungen mit der Zielgruppe aus dem Vorgängerprojekt. Dieses Evaluationsinstrument bietet den Vorteil, dass es sowohl insgesamt, aber auch angebots- und branchenspezifisch auf einen gemittelten Referenzwert zurückgreifen kann, der je Kompetenzdimension mit einem aus dem Bereich der Robust Statistical Methods stammenden getrimmten Mittelwert abgeglichen werden kann. Dadurch konnte der Kompetenzerwerb selbst unter den zuvor genannten Herausforderungen ausdifferenziert nachgezeichnet werden, wobei das mögliche Bias durch die fehlenden Teilnehmer*innen zum dritten Erhebungszeitpunkt immer mitgedacht werden sollte und nicht abschließend aufgedeckt werden kann. Aufgrund der vorliegenden Befunde ist zu vermuten, dass bei den Teilnehmer*innen die über einen Personaldienstleister teilgenommen haben, deren nicht vergleichbare Ausgangssituation die nachfolgend skizzierten Effekte arbeitsorientierter Grundbildungsangebote beeinflusst haben könnte.

Als zentraler Befund kann festgehalten werden, dass fast alle geringqualifizierten Arbeitnehmer*innen in den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten einen auf die berufliche Ausbildung vorbereitenden allgemeinbildenden Schulabschluss aufweisen, aber nur nahezu 50 % eine abgeschlossene und anerkannte Berufsausbildung. Folglich befinden sich viele geringqualifizierten Arbeitnehmer*innen im sogenannten Helferbereich. Zwar haben 95 % von ihnen einen unbefristeten Arbeitsvertrag, mit dem Leistungsdruck und der Bezahlung zeigen sich viele geringqualifizierte Arbeitnehmer*innen jedoch unterdurchschnittlich zufrieden. Dies gilt insbesondere für Frauen im Bereich der Pflegebranche. Die Teilnahme an einem arbeitsorientierten Grundbildungsangebot vermag jedoch die Arbeitszufriedenheit der Teilnehmer*innen teilweise deutlich zu verbessern.

Hinsichtlich des Kompetenzerwerbs durch arbeitsorientierte Grundbildungsangebote konnte eindeutig nachgezeichnet werden, dass praktische Themen und Inhalte mit Anbindung an den Arbeitskontext nachhaltiger auf die Teilnehmer*innen

einwirken als theoretische Themen und Inhalte. So profitierten innerhalb der Fachkompetenz insbesondere die Aspekte Arbeitsanweisungen, Sicherheitshinweise und Regeln und bei der Methodenkompetenz die Aspekte Materialien, Geräte und Abläufe. Bei der Sozial- und Selbstkompetenz ist ein deutlicher Kompetenzerwerb im Umgang mit den Vorgesetzten und bei Konflikten zu verzeichnen, aber auch bei den von den Arbeitgeber*innen gewünschten „deutschen Tugenden“ hinsichtlich der Verantwortung, Pünktlichkeit und Ordnung der Teilnehmer*innen.

Damit bestätigt die begleitende Evaluation arbeitsorientierter Grundbildungsangebote zusätzlich das Zusammenspiel der einzelnen Kompetenzdimensionen und deren Entfaltung im Arbeitskontext der Teilnehmer*innen, sodass ein eindeutiger und nachhaltiger Einfluss auf die Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz entsprechend der Themen und Inhalte arbeitsorientierter Grundbildungsangebote angebots- und branchenübergreifend nachgezeichnet werden konnte. Ausgehend von dieser Analyse auf Basis der zugrunde liegenden Kompetenzstrukturen und Wirkmechanismen kann davon ausgegangen werden, dass arbeitsorientierte Grundbildung wirkt. Die Teilnehmer*innen fühlen sich sicherer in ihrem Arbeitskontext und zeigen sich durch die Teilnahme häufig zufriedener mit ihrer Arbeitssituation.

Wie sich diese Effekte auf andere Gesellschaftsbereiche der Teilnehmer*innen auszuwirken vermögen, wäre – auf Grundlage dieser Befunde und unter Rückgriff auf das Konzept der sich nicht nur auf den beruflichen Kontext beziehenden Handlungsdispositionen – nicht nur im Kontext der Wider Benefits of Learning-Debatte von Interesse, sondern auch notwendig, um zukünftig mögliche Interaktionen in der Anwendung von arbeitsorientierten und arbeitsübergreifenden Kompetenzen aufzuschlüsseln.

Scientific Use File

Das Evaluationsteam der Universität zu Köln stellt auf Anfrage und über die Projekthomepage abag2.uni-koeln.de einen Scientific Use File auf Basis der quantitativen Evaluation zur Verfügung. Dabei handelt es sich um einen anonymisierten Datensatz, der keine Rückschlüsse auf die an der Studie beteiligten Unternehmen, die realisierten arbeitsplatzbezogenen Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote in den Unternehmen, die Trainer*innen oder die Teilnehmer*innen in den arbeitsplatzbezogenen Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten zulässt. Um die Anonymität für alle beteiligten Akteur*innen zu gewährleisten war es erforderlich, einzelne Unternehmen sowie arbeitsplatzbezogene Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote systematisch aus dem Datensatz auszuschließen, ohne dabei das Antwortverhalten der Teilnehmer*innen zu verändern. Dadurch enthält der Scientific Use File die Antworten von insgesamt 301 Teilnehmer*innen. Dem Scientific Use File liegen neben einem Datensatz im CSV-Format ein README sowie eine einführende Syntax in der Programmiersprache R bei. Selbstverständlich kann der Datensatz im CSV-Format auch mit anderen Statistikprogrammen ausgewertet werden. Die im Anhang ausgewiesenen Tabellen dienen der Orientierung im Scientific Use File.

Literatur

- Alke, M. (2011). Betriebe als Lernorte für Grundbildung. In Projektträger im DLR e. V., *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, S. 179–198. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Arnold, R. (1997). Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmotive und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In Arbeitsgemeinschaft QUEM, *Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*, S. 253–307. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Arnold, R. (2001). Kompetenz. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl, *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*, S. 176. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arnold, R. & Schüssler, I. (2001). Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In G. Franke, *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*, S. 52–74. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Billett, S. (2014). Learning in the circumstances of practice. *International Journal of Lifelong Education*, 33(5), S. 674–693.
- Bosche, B. & Brady, B. (2013). Benefits des community learning: Ergebnisse aus Irland. In *Benefits of lifelong learning*, S. 30–34. DIE Journal for Adult Education.
- Breuer, K. (2005). *Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen. Bericht zum Projekt für das Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Abgerufen im Feb. 2019 von https://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.pdf
- Bunk, G. P. (1994). Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, 1, S. 9–15.
- Chandola, T., Plewis, I., Morris, J., Mishra, G. & Blane, D. (2011). Is Adult Education associated with reduced coronary heart disease risk? *International Journal of Epidemiology*, 40(6), S. 1499–1509.
- Desjardins, R. (2017). *The Political Economy of Adult Learning: Alternative strategies, policies and coordination of constraints*. London: Bloomsbury.
- DLR – Projektträger im DLR (2012). Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Abschlussdokumentation des Förderschwerpunktes zur Forschung und Entwicklung 2007–2012. In DLR Projektträger. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2007). *Kompetenzentwicklung im Netz: New blended learning mit Web 2.0*. Köln: Luchterhand Wolters Kluwer Verlag.
- Erpenbeck, J. & Weinberg, J. (2004). Bildung oder Kompetenz – eine Scheinalternative? In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, S. 69–74. Bonn.
- Feinstein, L. & Hammond, C. (2004). The contribution of Adult Learning to health and social capital. *Wider Benefits of Learning*, 8.
- Finkel, S. (2014). The impact of adult civic education programmes in developing democracies. *Public Administration and Development*(34), S. 169–181.

- Hartig, J. & Klieme, E. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, Sonderheft 8, S. 11–29.
- Heisig, J. P. & Solga, H. (2014). Kompetenzen, Arbeitsmarkt- und Weiterbildungschancen von gering Qualifizierten in Deutschland – Befunde aus PIAAC. In Projektträger im DLR, *Kompetenzen von gering Qualifizierten. Befunde und Konzepte*, S. 11–31. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2004). *Kompetenztraining: Informations- und Trainingsprogramme* (Bd. 1). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Hierming, B., Jaehring, K., Kalina, T., Vanselow, A. & Weinkopf, C. (2005). Stellenbesetzungsprozesse im Bereich „einfacher“ Dienstleistungen. In Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit, *Abschlussbericht einer Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit*. Berlin.
- IW – Institut der deutschen Wirtschaft (2011). Arbeitsplatzbezogene Grundbildung. Leitfaden für Unternehmen. In Institut der deutschen Wirtschaft. Köln.
- Jones, M., Jones, R., Latreille, P. & Sloane, P. (2008). Training, job satisfaction and workplace performance. In *Britain: Evidence from WERS 2004. Discussion paper no. 3677*. The Institute for the Study of Labor (IZA).
- Käpplinger, B. & Reutter, G. (2005). Kompetenzdokumentationen für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen. In Betriebliche Weiterbildung e. V. Berlin.
- Kalina, T. & Weinkopf, C. (2005). Beschäftigungsperspektiven von gering Qualifizierten. In Institut für Arbeit und Technik, *IAT-Report*. Gelsenkirchen: Online-Dokument: <http://www.iatge.de/iat-report/2005/report2005-10.pdf> (Zugriff: Feb. 2018).
- Keselman, H. J., Wilcox, R. R., Kowalchuk, R. K. & Oleinik, S. (2002). Comparing Trimmed or Least Squares Means of Two Independent Skewed Populations. *Biometrical Journal*, 44(4), S. 478–489.
- Klein, R. & Reutter, G. (2014). *Arbeitsorientierte Grundbildung – Worüber reden wir?* Online-Dokument: http://bbb-dortmund.de/jobbb2/AoG_Verstaendnis_3_14.pdf (Zugriff: Feb. 2018).
- Klein, R., Reutter, G. & Schwarz, S. (2014). Facetten arbeitsorientierter Grundbildung: Verständnis Zielgruppen – Bedarfe. *Alfa-Forum – Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 86, S. 46–51.
- Klein, R. (2015). Arbeitsorientierte Grundbildung – Personalentwicklung für Geringqualifizierte? In M. Kunzendorf & J. Meier, *Arbeitsorientierte Grundbildung. Grundlagen, Umsetzung und Ergebnisse*, S. 9–24. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Klein, H. R. & Schöpfer-Grabe, S. (2015). Arbeitsplatzorientierte Grundbildung für Geringqualifizierte Ergebnisse einer IW-Unternehmensbefragung. *IW-Trends, Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, Jg. 42, H. 3, S. 115–133.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(8), S. 11–29.

- Klinkhammer, D. & Schemmann, M. (2018). User-generated Student Course Evaluations: (How) Can Key Competencies become Systematic Evaluation Parameters? In *Trends and Issues in Canadian Adult Education. International Yearbook of Adult Education*, S. 107–122. Bielefeld: wbv Media.
- Klippert, H. (1994). *Methoden-Training*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kowalchuk, R. K., Keselman, H. J. & Algina, J. (2006). Multiple Comparison Procedures, Trimmed Means And Transformed Statistics. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 5(1), S. 44–65.
- Kunzendorf, M. (2015). Grundbildung und Alphabetisierung in Unternehmen – eine Weiterbildungsinnovation?! Möglichkeiten und Herausforderungen der Implementierung. In Dies. & J. Meier, *Arbeitsorientierte Grundbildung. Grundlagen, Umsetzung und Ergebnisse*, S. 151–162. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Lang-von Wins, T. & Triebel, C. (2006). *Kompetenzorientierte Laufbahnberatung*. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Leicht, R., Fehrenbach, S., Leiss, M., Strotmann, H. & Dann, S. (2004). *Umfang, Entwicklung und Potenziale an Einfacharbeitsplätzen in der Region Rhein-Neckar*. (Institut für Mittelstandsforschung, Hrsg.) Mannheim.
- Lenbet, A. (2004). Zur Aktualität des Kompetenzbegriffs und zur Bedeutung der Kompetenzentwicklung für das Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* (3), S. 221–232.
- Manninen, J. (2013). „Wider benefits“ freier Erwachsenenbildung. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 28(1).
- Manninen, J. & et al. (2014). *Final report: Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main results of the BeLL project: Education and Culture DG: Lifelong Learning Programme, Research report*. Bonn.
- Maurer, K. M. (2006). Kompetenzbeschreibung und Bildungsstandards. *Erziehungskunst*, 11, S. 1165–1174.
- Mertens, D. (1974). *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*. Abgerufen im Feb. 2019 von Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung: doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf
- Mertens, D. (1977). Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In H. Siebert, *Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung*, S. 99–121. Braunschweig: Westermann.
- OECD (2007). *Understanding the social outcomes of learning*. Paris: OECD.
- Preston, J. (2004). Lifelong learning and civic participation. In Schuller et al., *The Benefits of Learning* (Bd. 8). Falmer: Routledge.
- Reetz, L. (1999). Vom Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In T. Tramm: *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen*, S. 32–51. Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung* (Bd. 2). Hannover: Schroedel Verlag.

- Schroeder, J. (2010). Vorworte. In E. Abraham, *Betriebliche Weiterbildung für Geringqualifizierte Ein Akquise-Leitfaden für Personalentwickler*, S. 7–8. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schuller, T. (2017). *The Paula Principle: How and why women work below their competence level*. Scribe.
- Schwarz, S. & Morales, M. (2015). *Zukunftsthema: Arbeitsorientierte Grundbildung. Eine Handreichung für Unternehmen, Arbeitsmarktakteure und Weiterbildungsexperten. Erfahrungen und Empfehlungen aus dem Projekt „Arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“*. (Netzwerk Köln e. V., Hrsg.) Köln.
- Siebert, H. (2006). Schlüsselqualifikationen aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In R. Arnold & H.-J. Müller, *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung*, S. 31–38. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stiglitz, J. & Greenwald, B. (2015). *Creating a Learning Society*. Columbia UP.
- Trautwein, C. (2011). *Unternehmensplanspiele im industriebetrieblichen Hochschulstudium*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2016). *GRALE III – The Wider Benefits of Adult Learning and Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. Rychen & L. Salganik, *Defining and selecting key competencies*, S. 45–65. Huber-Hogrefe Verlag.
- Westergren, A. & Hedin, G. (2010). Do study circles and a nutritional care policy improve nutritional care in a short and long-term perspective in special accommodations? *Food & Nutrition*, 54.
- Witzgall, E. (2007). Statt Abqualifizierung: Kompetenzentwicklung: Konzepte und betriebliche Erfahrungen bei geringqualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. In Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., *QUEM-Materialien (78)*. Berlin.
- Yuen, K. K. (1974). The two-sample trimmed t for unequal population variances. *Biometrika*, 61, S. 165–170.

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|--------|---|----|
| Abb. 1 | Getrimmte Mittelwerte in der Evaluation | 58 |
| Abb. 2 | Lebensphase des Erwerbs der deutschen Sprache | 61 |
| Abb. 3 | Allgemeinbildende Schulabschlüsse | 62 |
| Abb. 4 | Anerkannte und nicht anerkannte Berufsausbildungen | 63 |
| Abb. 5 | Individuelle Präferenzen der Teilnehmer*innen | 64 |
| Abb. 6 | Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit der Arbeitssituation | 66 |
| Abb. 7 | Erwerb an Fachkompetenz aller Teilnehmer*innen | 68 |

| | | |
|---------|--|-----|
| Abb. 8 | Erwerb an Methodenkompetenz aller Teilnehmer*innen | 69 |
| Abb. 9 | Erwerb an Sozialkompetenz aller Teilnehmer*innen | 70 |
| Abb. 10 | Erwerb an Selbstkompetenz aller Teilnehmer*innen | 71 |
| Abb. 11 | Einfluss arbeitsorientierter Grundbildungsangebote auf die Zufriedenheit mit der Arbeitssituation | 72 |
| Abb. 12 | Auszug aus dem Evaluationsinstrument: Kompetenzmessung „Wie sicher fühlen Sie sich im Umgang mit...“ | 102 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|---------|--|-----|
| Tab. 1 | Teilnehmer*innen zu den Erhebungszeitpunkten T0, T1 und T2 | 60 |
| Tab. 2 | Anzahl und Durchschnittsalter der Teilnehmer*innen | 61 |
| Tab. 3 | Zufriedenheit mit den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten | 67 |
| Tab. 4 | Anteil arbeitsorientierter Grundbildungsangebote nach inhaltlichen Clustern | 73 |
| Tab. 5 | Kompetenzerwerb der Teilnehmer*innen nach inhaltlichen Clustern | 75 |
| Tab. 6 | Anteil arbeitsorientierter Grundbildungsangebote nach Branchen | 79 |
| Tab. 7 | Kompetenzerwerb der Teilnehmer*innen nach Branchen | 80 |
| Tab. 8 | Korrelationen aller Einzelfragen der Fachkompetenz | 84 |
| Tab. 9 | Korrelationen aller Einzelfragen der Methodenkompetenz | 85 |
| Tab. 10 | Korrelationen aller Einzelfragen der Sozialkompetenz | 85 |
| Tab. 11 | Korrelationen aller Einzelfragen der Selbstkompetenz | 86 |
| Tab. 12 | Korrelationen von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz | 87 |
| Tab. 13 | Einfluss der Zufriedenheit mit den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten (Korrelationen) | 88 |
| Tab. 14 | Einfluss der Zufriedenheit mit der Arbeitssituation (Korrelationen) | 89 |
| Tab. 15 | Anonymisierte Zuordnung der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote nach inhaltlichen Clustern | 101 |
| Tab. 16 | Anonymisierte Zuordnung der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote nach Branchen | 101 |

Anhang

Tabelle 15: Anonymisierte Zuordnung der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote nach inhaltlichen Clustern

| Cluster | Arbeitsorientierte Grundbildungsangebote (anonymisierte Kursnummern) |
|-------------------------------|---|
| Deutsch/Englisch/Spracherwerb | 2, 3, 4, 22, 23, 24, 25, 28, 30, 34, 45, 46, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 73, 74, 76, 77, 82, 83, 84, 86, 93 |
| Kommunikation | 1, 5, 6, 19, 20, 21, 37, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 75, 78, 79, 80, 81, 85, 87, 88, 92, 94, 05, 96 |
| Verhalten am Arbeitsplatz | 29, 31, 32, 36, 38, 40, 54, 71, 72, 90 |
| Organisation am Arbeitsplatz | 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 39 |
| Lernen lernen | 9, 10, 26, 27, 69, 70 |
| Computer und IT | 33, 35, 55, 56, 91 |
| Mathematik und Finanzen | 7, 8, 67, 68, 89 |

Tabelle 16: Anonymisierte Zuordnung der arbeitsorientierten Grundbildungsangebote nach Branchen

| Branche | Arbeitsorientierte Grundbildungsangebote (anonymisierte Kursnummern) |
|-------------------------|---|
| Produzierendes Gewerbe | 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 24, 25, 26, 27, 45, 46, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 76, 77, 85 |
| Pflegebranche | 2, 3, 11, 12, 22, 23, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 71, 72 |
| Reise- und Güterverkehr | 41, 42, 43, 47, 48, 78, 79, 80, 81 |
| Personaldienstleistung | 1, 5, 6, 19, 20, 49, 50, 51, 52 |
| Logistik | 29, 54 |

| |  sehr sicher |  sicher |  neutral |  unsicher |  sehr unsicher |
|----------------------|---|--|---|--|---|
| Fachbegriffen | [] | [] | [] | [] | [] |
| Arbeitsanweisungen | [] | [] | [] | [] | [] |
| Sicherheitshinweisen | [] | [] | [] | [] | [] |
| Fachwissen | [] | [] | [] | [] | [] |
| Regeln | [] | [] | [] | [] | [] |
| Arbeitstechniken | [] | [] | [] | [] | [] |
| Materialien | [] | [] | [] | [] | [] |
| Geräten | [] | [] | [] | [] | [] |
| Methoden | [] | [] | [] | [] | [] |
| Arbeitsabläufen | [] | [] | [] | [] | [] |
| Gesprächen | [] | [] | [] | [] | [] |
| Konflikten | [] | [] | [] | [] | [] |
| Vorgesetzten | [] | [] | [] | [] | [] |
| Kollegen | [] | [] | [] | [] | [] |
| Teams | [] | [] | [] | [] | [] |
| Kunden | [] | [] | [] | [] | [] |
| Entscheidungen | [] | [] | [] | [] | [] |
| Verantwortung | [] | [] | [] | [] | [] |
| Termindruck | [] | [] | [] | [] | [] |
| Pünktlichkeit | [] | [] | [] | [] | [] |
| Ordnung | [] | [] | [] | [] | [] |

Abbildung 12: Auszug aus dem Evaluationsinstrument: Kompetenzmessung „Wie sicher fühlen Sie sich im Umgang mit...“

Institutionalisierung arbeitsorientierter Grundbildung. Befunde zu Gelingensbedingungen

MICHAEL SCHEMMANN

Inhalt

| | | |
|-----|---|-----|
| 1 | Einleitung | 103 |
| 2 | Programmplanung und Neo-Institutionalismus als theoretisch-konzeptionelle Rahmungen | 104 |
| 3 | Empirisches Forschungsdesign und methodisches Vorgehen | 106 |
| 4 | Empirische Befunde | 107 |
| 4.1 | Externe Impulse für Innovation | 108 |
| 4.2 | Identifizierung und Sichtbarmachung von Grundbildungsbedarfen | 108 |
| 4.3 | Konzeptmarketing als mehrperspektivische Nutzenargumentation | 109 |
| 4.4 | Passgenaue Programmentwicklung unter Mitwirkung und geteilter Expertise | 110 |
| 4.5 | Expertise und Professionalität von Trainer*innen | 110 |
| 4.6 | „Schneeballeffekte“ nach Programmende | 111 |
| 5 | Abschlussdiskussion und Ausblick | 112 |
| | Literatur | 113 |

1 Einleitung

Ein zentrales Erkenntnisinteresse des vom BMBF-geförderten Projektes Arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (ABAG²), das gemeinsam von der Lernenden Region – Netzwerk Köln e. V. (LRNK) sowie der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln durchgeführt wurde, war es, Gelingensbedingungen zur Institutionalisierung arbeitsorientierter Grundbildung in den Blick zu nehmen. Der Begriff der Institutionalisierung arbeitsorientierter Grundbildung verweist dabei auf ein Doppeltes: Gemeint ist zum einen die Etablierung von arbeitsorientierter Grundbildung als selbstverständlicher Aufgabe des Betriebes und zum anderen die Etablierung von Angeboten arbeitsorientierter Grundbildung als integralem Bestandteil des innerbetrieblichen Weiterbildungsangebotes. Im Zuge der Arbeiten zu diesem Forschungsteilprojekt konnten sechs Faktoren identifiziert werden, die die Institutionalisierung von arbeitsorientierter Grundbildung gelingen lassen.

Der vorliegende Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst werden die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen gekennzeichnet, wobei einerseits auf grundlegende Überlegungen zur Programmplanung in der Erwachsenenbildung zurückgegriffen wird, andererseits auf den soziologischen Neo-Institutionalismus. Daran anschließend werden das Forschungsdesign und das methodische Vorgehen erläutert. Das dritte Kapitel widmet sich der Vorstellung der Befunde und konzentriert sich auf die identifizierten Faktoren, die zugleich strukturgebend für das Kapitel sind. Der Beitrag schließt mit einer theoretischen Einordnung der Befunde sowie einer Einordnung in die Debatte und einem Ausblick.

2 Programmplanung und Neo-Institutionalismus als theoretisch-konzeptionelle Rahmungen

Programm- und Angebotsplanung gilt als eine zentrale Tätigkeit von erwachsenenpädagogisch professionell Handelnden und wird dem didaktischen Handeln zugeordnet (vgl. Reich-Claassen & von Hippel 2018). Gegenstand des Programmplanungshandelns ist die Koordination und Durchführung der Angebote. Es umfasst planend-disponierende Tätigkeiten. Hinsichtlich von Modellen zur Programm- und Angebotsplanung lassen sich zwei Perspektiven unterscheiden. So gibt es zum einen eher zyklische Modelle, die den Handlungsablauf der Programmplanung als linear kennzeichnen, und zum anderen Modelle, die Programmplanung als interaktives Aushandlungshandeln kennzeichnen. „Die erste Perspektive analysiert, wie Programme entwickelt und durchgeführt werden, die zweite eher, warum sie auf diese Weise entwickelt wurden“ (vgl. Reich-Claassen & von Hippel 2018, S. 1406). Wenn gleich gemeinhin empfohlen wird, die Modelle ergänzend und komplementär zu rezipieren, beschränken wir uns an dieser Stelle auf ein zyklisches Modell, dient es doch lediglich zur Sortierung und Einordnung der identifizierten Gelingensfaktoren in den Programmplanungsprozess. Der Beitrag konzentriert sich auf den „Professionellen Handlungszyklus“ nach Weinberg (2000). Dieser nimmt seinen Ausgang in der Bedarfsermittlung, an den die Programmplanung anschließt. Mit der Veröffentlichung des Programms werden dann auch potenziell bei Teilnehmenden Bedarfe geweckt. Insofern hat dieser Schritt auch werbende Funktion. An die Vorbereitung der Veranstaltung schließen dann die Realisierung der Veranstaltung und deren Evaluation an. Diese mündet in die Programmevaluation, die wiederum zum Ausgangspunkt der Bedarfsermittlung führt (vgl. Weinberg 2000). Der „professionelle Handlungszyklus“ stellt sich so als Wechselspiel von makro-, meso- und mikrodidaktischem Handeln dar. Vereinfacht lässt sich das zyklische Modell auch als Vier-Schritt aus Bedarfsermittlung, Planung, Durchführung und Evaluation darstellen. So soll es hier auch in der sortierenden und einordnenden Funktion zugrunde gelegt werden.

Den theoretischen Rahmen der Untersuchung stellt der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus dar. Der Neo-Institutionalismus gilt als extrem dynamische Organisationstheorie, die gerade in der erziehungswissenschaftlichen For-

schung enorme Resonanz erfahren hat (vgl. Koch & Schemmann 2009; Merkens 2011). Im Zentrum des Neo-Institutionalismus steht der Begriff der Institution. Fokussiert werden insbesondere jene Institutionen, die das soziale Geschehen wesentlich beeinflussen. Es handelt sich um Regeln, Normen, Werte und Überzeugungen, die Prozesse in dauerhafter Weise, verbindlich und maßgeblich in ihrer Bedeutsamkeit beeinflussen (vgl. Senge 2006, S. 35).

Die Grundlegung des Institutionenbegriffs im Neo-Institutionalismus wurde von Meyer und Rowan vorgenommen, die wiederum auf das Institutionenverständnis von Berger und Luckmann zurückgreifen. Koch kennzeichnet den Zusammenhang wie folgt: „Gemäß Berger und Luckmann sind Institutionen im Kern kollektive Wissensbestände, die in einem als Institutionalisierung bezeichneten Prozess menschlicher Interaktion durch ‚wechselseitige Typisierung‘ von Handlungen wie auch Handelnden entstehen [...] Als externe, objektivierte Sachverhalte werden sie durch die Einbindung in bereits bestehende Sinnwelten legitimiert und bekommen für soziale Akteure den Charakter von Handlungsregeln“ (Koch 2009, S. 110–111). Meyer und Rowan fokussieren also „taken-for-granted“-Regeln, die zu Angleichungsprozessen oder Isomorphismus der formalen Strukturen von Organisationen führen. Denn Organisationen, so eine weitere Grundannahme des Neo-Institutionalismus, müssen sich zur Sicherung ihres Fortbestands an Umwelterwartungen anpassen, um Legitimität zu erfahren (vgl. Meyer & Rowan 2009).

In jüngeren Arbeiten ist die Vorstellung entfaltet worden, dass sowohl individuelle als auch kollektive Akteure institutionelle Vorgaben nicht einfach passiv übernehmen, sondern sich aktiv gestaltend mit ihnen auseinandersetzen. Ausdruck findet dies im Konzept des „institutional entrepreneurs“, das auf DiMaggio zurückgeht. DiMaggio hatte Ende der 1980er Jahre angemerkt, dass sich das neo-institutionalistische Denken und Forschen (seiner Zeit) kaum mit der Entstehung, Aufrechterhaltung, Veränderung oder gar Auflösung von Institutionen befasst (DiMaggio 1988). Mit dem Fokus auf neu entstehende Institutionen sind für DiMaggio ressourcenstarke Akteure, sogenannte „institutional entrepreneurs“ (institutionelle Unternehmer) von zentraler Bedeutung. „New institutions arise when organised actors with sufficient resources (institutional entrepreneurs) see in them an opportunity to realize interests that they value high“ (DiMaggio 1988, S. 14). Die notwendige Voraussetzung für institutionelles Unternehmertum besteht in einem klar identifizierbaren „Institutionalisierungsprojekt“, das in der Wahrnehmung einflussreicher Akteure die Chance bietet, entsprechende Interessen zu verwirklichen. Inzwischen liegen verschiedene empirische Untersuchungen vor, die zeigen, dass sowohl individuelle als auch überindividuelle Akteure als institutionelle Unternehmer agieren: von Individuen über Netzwerke und soziale Bewegungen bis hin zu Organisationen oder Verbänden vor allem im Kontext von Professionen (vgl. Hardy & Maguire 2013, S. 200). Im Sinne DiMaggios betreiben institutionelle Unternehmer aktiv „institutional work“ (institutionelle Arbeit), die vor allem dann Einfluss auf die bestehenden institutionellen Strukturen ausüben, wenn die Unterstützung anderer gesellschaftlicher Gruppen gewonnen werden kann. Dies ist umso wahrscheinlicher, wenn es

gelingt, das Institutionalisierungsprojekt sprachlich so zu vermitteln, dass es für bereits bestehende Legitimitätsvorstellungen Anschlussfähigkeit besitzt.

Überlegungen DiMaggios erfahren durch neuere Beiträge Unterstützung. Somit sind das Zusammenschmieden unterschiedlicher Akteure in neuen Konstellationen (vgl. Hardy & Maguire 2013, S. 206), die Initiierung von Seilschaften zwischen mehreren ressourcenstarken Akteuren (vgl. Walgenbach 2000) und die Verbreitung legitimierender Erzählungen (vgl. Creed, Scully & Austin 2002, S. 477 ff.) für eine sich erfolgreich verändernde institutionelle Arbeit durch institutionelle Unternehmer von zentraler Bedeutung.

3 Empirisches Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Wie einleitend bereits angedeutet, entstammen die hier vorgestellten empirischen Befunde dem Forschungsprojekt ABAG², das darauf abzielt, die individuellen, professionellen und strukturellen Wirkmechanismen arbeitsorientierter Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen zu analysieren.

Konkret sollen kompetenzorientierte Effekte auf der Lernebene von arbeitsorientierter Grundbildung messbar und vergleichbar gemacht werden. Darüber hinaus werden Anreizmechanismen in Unternehmen erforscht und Fragen zur Professionalisierung von Lehrenden in dem spezifischen Feld der arbeitsbezogenen Alphabetisierung und Grundbildung beantwortet. Methodisch wird in unterschiedlichen Zugängen auf qualitative und quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung zurückgegriffen, wobei die hier vorgestellten Befunde der Erhebung durch leitfadengestützte Experteninterviews mit zentralen Stakeholdern in den kooperierenden Betrieben entstammen. In einer Gesamtübersicht kann das methodische Vorgehen mit Blick auf die leitfadengestützten Experteninterviews Abbildung 1 entnommen werden. Vor dem Hintergrund der Ausgangsüberlegung und der Fragestellung werden zunächst die Unternehmen identifiziert, in denen die Interviews geführt werden sollen. Dabei wird zum einen auf Unternehmen zurückgegriffen, in denen der Prozess der Institutionalisierung bereits abgeschlossen ist (Stammunternehmen), zum anderen auf Unternehmen, in denen der Prozess gerade beginnt (neu gewonnene Unternehmen). Die Rekrutierung der Interviewpartner*innen erfolgt sodann vor dem Hintergrund ihres Expertenstatus als auch der Tatsache, ob und wann sie sich für ein Interview zur Verfügung stellen können. Insgesamt werden 13 Interviews in sechs Betrieben der Automobilbranche, der Sozialdienstleistungen, der Zeitarbeit, der Verkehrsdienstleistung sowie der Logistikbranche geführt. Die Auswertung der Interviews erfolgt mit der Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2003).

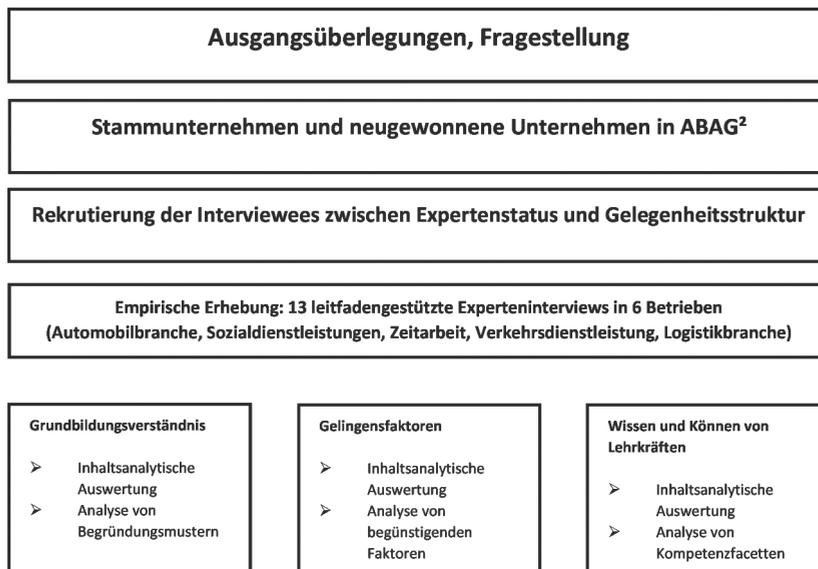


Abbildung 1: Schematische Darstellung des empirischen Designs (ABAG²)

Neben der Analyse der Gelingensfaktoren für die Institutionalisierung werden die Interviews zudem für die Analyse des Grundbildungsverständnisses und des Wissens und Könnens von Lehrkräften im Feld der arbeitsorientierten Grundbildung genutzt (vgl. Beiträge Koller sowie Koller und Radtke in diesem Band).

4 Empirische Befunde

Insgesamt lassen sich sechs Faktoren aus dem empirischen Material identifizieren, die sich als begünstigend für die Institutionalisierung von arbeitsorientierter Grundbildung in Betrieben erweisen. Dabei lassen sich diese den unterschiedlichen Phasen des Programmplanungszyklus zuordnen. Als solche lassen sich externe Impulse für Innovation, Identifizierung und Sichtbarmachung von Grundbildungsbedarfen, Konzeptmarketing als mehrperspektivische Nutzenargumentation der Phase der Bedarfsentwicklung zuweisen. Allein von der Anzahl der zugeordneten Faktoren zu dieser Phase ist die Bedeutung bereits markiert.

Ferner lässt sich der Faktor der passgenauen Programmentwicklung unter betrieblicher Mitwirkung und geteilter Expertise der Phase der Programmentwicklung zuordnen. Der Faktor der Expertise und Professionalität von Trainer*innen lässt sich der Realisierung der Veranstaltung zuordnen. Schließlich verweist der identifizierte Faktor Schneeballeffekte nach Programmende auf die Phase der Evaluation. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen ist bereits deutlich, dass sämtliche Phasen des Programmplanungszyklus von Bedeutung bei der Institutionalisierung von arbeitsorientierter Grundbildung sind. Gleichwohl scheint der Phase der Bedarfsermittlung

besonderer Stellenwert zuzukommen. Im Folgenden werden die einzelnen Faktoren gekennzeichnet und anhand von Zitaten aus dem empirischen Material illustriert.

4.1 Externe Impulse für Innovation

Als erster begünstigender Faktor lässt das empirische Material schließen, dass externe Impulse für die Institutionalisierung der Innovation, d. h. arbeitsorientierter Grundbildung, absolut notwendig sind. In den Interviews wird ersichtlich, dass für die meisten Akteure die Konzepte der Alphabetisierung und Grundbildung neu sind. Aber selbst diejenigen, die deutlich machen, mit den Konzepten bereits vertraut zu sein, benötigen externe Impulse, um den Prozess letztendlich zu beginnen. Allerdings ist der Prozessstart für diejenigen leichter, denen die Konzepte bereits bekannt sind:

„dann hat es zwei Monate gedauert und dann hatten wir ein spannendes Projekt hier, nämlich diese Kaufleute auszubilden, das waren alles leistungsgeminderte Mitarbeiter aus dem technisch-gewerblichen Bereich und so sind wir eigentlich dann zusammengekommen“ (I_Au_1: 150 ff.)

Ebenfalls deutlich wird, dass eine aktive innerbetriebliche Politik des lebenslangen Lernens und Trainings förderlich ist, um den Prozess auf der Grundlage externer Impulse weiter zu verfolgen.

„ja natürlich ist die Bereitschaft im Unternehmen da, wir bilden extrem viel aus, auch ich sag mal Geld in die Hand zu nehmen und auszubilden“ (I_Lo:1: Z. 320–322)

„Angereichert wird das Ganze durch ganz viele andere Sachen, die wir mittlerweile machen, weil wir uns so ein bisschen so als Bildungsträger entwickelt haben.“ (I_Au_1: Z. 29–31)

Insgesamt bleibt allerdings festzuhalten, dass es eines externen Impulses zur Institutionalisierung von arbeitsorientierter Grundbildung bedarf. Diskutiert man dies vor dem Hintergrund des Neo-Institutionalismus, so scheint hier der institutionelle Unternehmer auf, der das Institutionalisierungsprojekt beginnt. Konkret ist dies im vorliegenden Fall ein Bildungsanbieter, der mit Ressourcen ausgestattet ist und die Chance ergreift, den Prozess anzustoßen.

4.2 Identifizierung und Sichtbarmachung von Grundbildungsbedarfen

Ein zweiter begünstigender Faktor besteht in der Identifizierung und Sichtbarmachung von Grundbildungsbedarfen. Anhand des empirischen Materials wird deutlich, dass es sowohl in Betrieben, in denen Grundbildungsbedarfe nicht bekannt sind, als auch in Betrieben, in denen ein entsprechendes Bewusstsein vorherrscht, wichtig ist, Grundbildungsbedarfe zu identifizieren und sichtbar zu machen.

„Und ich hab' gesagt: ‚Nö, das ist nicht unser originäres Geschäft, das sollen die mal schön bei der Volkshochschule machen oder sonst wo Kurse. Wir sind nicht dafür zuständig, das Deutsch auszubilden.‘ Sehr arrogant war ich da. [...] Wir müssen sehr viel

Fachliches schulen und ne, das hat sich mir nicht so erschlossen. Ich hab' immer so gedacht, naja wer jetzt hier arbeiten will der muss doch auch selber von sich aus interessiert sein die Sprache zu sprechen. Aber das ist nicht so. Das ist einfach definitiv nicht so und ich hab' mich da auch sehr schnell belehren lassen, dass das eben anders ist“ (I_Pf_1: 58 f.)

Somit ist auch auf einen weiteren Aspekt verwiesen, denn die Studie zeigt, dass die Einbindung von betrieblichen Akteuren, insbesondere von zentralen Schlüsselakteuren, in den Prozess der Identifizierung und Sichtbarmachung von Grundbildungsbedarfen wichtig ist. Folgendes Zitat aus den Interviews belegt die Bedeutung der Einbindung von Akteuren vor Ort.

„Mensch wir haben das und das vor, überlegt euch doch mal, ob nicht das oder das geht, und dann (kurze Pause) dann wird irgendwo konzeptionell gearbeitet, bei der ABAG und dann geht dann irgendwann hat man das Gefühl, da wird was entwickelt was allen irgendwo hilft. Also auch da scheint mir das ganze Konstrukt ziemlich gut aufgestellt zu sein“ (I_Au_1: 176–178)

Theoretisch gewendet kann man in diesem Faktor den Beginn der institutionellen Arbeit des institutionellen Unternehmers sehen, der Anschlussfähigkeit für bestehende Legitimitätsvorstellungen herstellt. Zudem ist auch erkennbar, dass hier Akteure in den Unternehmen auf das Institutionalisierungsprojekt eingeschworen werden.

4.3 Konzeptmarketing als mehrperspektivische Nutzenargumentation

Der dritte Faktor betrifft die Vermarktung des Konzeptes für die Institutionalisierung arbeitsorientierter Grundbildung. Dabei wird deutlich, dass eine multiperspektivische Nutzenargumentation relevant wird, wobei auf der Grundlage des empirischen Materials eine Differenzierung zwischen individuellen und betriebsbezogenen Effekten nahegelegt werden kann: *„das ist so dieser Effekt privater Nutzen aber auch geschäftlicher Nutzen, ne. Man hat beides“* (I_Pd_2_ 213 f.).

Der individuelle Nutzen wird in einem gesteigerten Selbstvertrauen bei den Teilnehmenden gesehen, das sich auf weitere Tätigkeiten auswirkt: *„weil die merken diese Selbstsicherheit, diese Zufriedenheit die wirkt sich auch auf andere Tätigkeiten aus“* (I_Fl_1: 327 f.). Angenommen wird hier ein Erweiterungseffekt, der auch in der Debatte um die „wider benefits of adult learning“ immer wieder in den Blick gerückt wird.

Theoretisch gewendet lässt sich hier auf das Konzept der legitimierenden Erzählungen verweisen. Um die Institutionalisierung erfolgreich zu gestalten bedarf es einer Erzählung, die legitimierend wirkt. Diese scheint in der oben angeführten Nutzenargumentation gefunden.

4.4 Passgenaue Programmentwicklung unter Mitwirkung und geteilter Expertise

Als vierter Faktor lässt sich ausweisen, dass es von großer Bedeutung ist, passgenaue Programme unter Einbeziehung von Expertise innerhalb des Betriebs zu entwickeln, die auf die expliziten Bedarfe der Betriebe abgestimmt sind: *„das Schöne ist eigentlich, dass es nicht so eine Schulung von der Stange ist. Sondern dass man wirklich sagt:*

Was macht ihr? Also wirklich auf den Arbeitsplatz eingeht“ (I_Fl_2: 231 ff.). Dabei bezieht sich die Passung zum Betrieb nicht nur auf die Bedarfe des Betriebs, sondern zudem auf die entsprechende Vor- und Aufbereitung von Lehrmaterialien. Dies lässt sich an folgender Textstelle belegen: *„Weil es etwas ist was wirklich absolut auf unsere Niederlassungen zugeschnitten ist, auf unseren Bedarf“* (I_Pd_2: 542 f.).

Der Einbezug der betrieblichen Akteure wird ebenfalls als ein positiver Aspekt gesehen, da somit zum einen die Partizipation, zum anderen die Berücksichtigung der vorhandenen Interessen gesichert sind:

„Es hat n Nutzen für den ganzen Markt, es ist natürlich nen Riesen Vorteil, dass wir persönlich aktiv an der Entwicklung beteiligt sind. Das hilft uns natürlich, unsere Interessen, ich sag mal richtig gut unter zu bringen. Die da jetzt nicht irgendwie, ich sag mal negativer Art sind, sondern unsere ganzen Fachinteressen“ (I_Lo_2: 325 ff.)

Die Beteiligung betrieblicher Akteure wirkt auch insofern begünstigend, als sich Akteure in den Betrieben durch die Beteiligungsmöglichkeit motiviert sehen, da dies von bestehender Praxis abweicht:

„Und wo man auch so Einfluss nehmen kann. Das find ich schon. Das ist sonst, ja man hat dann halt ein Thema, dazu wird ein Kurs angeboten, der Kurs wird durchgeführt und hier war das einfach toll, dass man da so mitwirken konnte von Anfang an. Das wir gesagt haben, was wollen wir da machen? Was wollen wir damit bezwecken?“ (I_Pd_2: 182 ff.)

Blickt man vor dem Hintergrund des Neo-Institutionalismus auf diesen Faktor, so lässt er sich im weiteren Sinne als Zusammenschmieden von Akteuren verstehen. Es gelingt an dieser Stelle dem institutionellen Unternehmer, wichtige Akteure partizipieren zu lassen und auf diese Weise an das Institutionalisierungsprojekt zu binden. Zugleich steigert sich so die Legitimität.

4.5 Expertise und Professionalität von Trainer*innen

Als fünfter Faktor wird, wenig überraschend, die Expertise und Professionalität von Trainer*innen als förderlich für die Institutionalisierung der arbeitsorientierten Grundbildung benannt. Dabei wird verdeutlicht, dass die Expertise darin besteht, eine Passung zwischen Bedarfen der betrieblichen Stakeholder einerseits und den Erwartungen der Teilnehmenden andererseits herzustellen. Insbesondere die Anpassung an den betrieblichen Kontext wird als wichtig erachtet. Ferner wird die Durchführung der Programme auf höchster Qualität als Teil dieser Expertise ausge-

wiesen. Als solches wird aus den Interviews deutlich, dass die Trainer*innen vielfältige Kompetenzen benötigen:

„Das sind aber auch alles Leute die, wenn ich jetzt in die Evaluation gucke, dann (...) spielt ja die Vermittlung der Fachkompetenz gar nicht immer so die zwingende Rolle, sondern oft liest man ja auch dann wie gut sind die klargekommen mit der Gruppe und das sind aus meiner Sicht Trainer, (...), die sowohl was die Methodenkompetenz als auch die Sozialkompetenz (...), die verstehen ihr Handwerk. [...] Und die kommen auch mit unseren Ausbildern gut klar. Das ist ja auch immer. Das ist ganz wichtig“ (I_Au_1: 330 ff.)

Als besonders herausgehobene Kompetenzen im Feld der arbeitsorientierten Grundbildung werden das Abdecken des ermittelten Bedarfs sowie didaktische Flexibilität benannt, was sich mit folgendem Zitat belegen lässt: *„Also ich hatte schon das Gefühl, dass es echt gut angekommen ist die Schulungen und dass die halt auch einfach mal den Raum hatten eben da so ein paar Wehwehchen loszukriegen“* (I_FL_2: 276 ff.).

Theoretisch gewendet lässt sich dieser Faktor als weiterer Schritt in Richtung Anschlussfähigkeit an bestehende Legitimitätsvorstellungen deuten. Dass in den bestehenden Weiterbildungsangeboten nur sehr gute Lehrkräfte unterrichten, ist eine bestehende Legitimitätsvorstellung, an die die exzellenten Evaluationen der Dozierenden problemlos anschließen.

4.6 „Schneeballeffekte“ nach Programmende

Schließlich lässt sich auch nach Programmende ein wichtiger Faktor identifizieren, insofern als die Verbreitung des Ergebnisses der individuellen Evaluation durch Teilnehmende bedeutsam wird: *„Natürlich war es auch teilweise so, dass die Mitarbeiter gesagt haben: Hey! Beim nächsten Lehrgang möchte ich gerne mal dabei sein, ne. Das hat sich dann schon positiv herumgetragen“* (I_FL_3: 147 f.). Ein bedeutsamer Aspekt in diesem Zusammenhang ist, dass die Teilnehmenden von der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit des Angebots überzeugt werden können:

„Das Schöne ist die Kollegen und Kolleginnen die bereits, ich sag mal in den Genuss des Projektes gekommen sind, die haben den Mehrwert erkannt, die wissen auch, dass die Refinanzierung relativ schnell gelingt auch, insofern würden wir da auch offene Türen einrennen, wenn wir sagen würden wir wollen da nochmal weitermachen“ (I_PD_2: 275 ff.)

Die so identifizierten Schneeballeffekte und positiven Auswirkungen auf die Motivation der Teilnehmenden verändern den grundlegenden Stellenwert von Grundbildung innerhalb der allgemeinen Trainingsangebote.

„Mittlerweile hat aber das auch die Runde gemacht, das ist ja oft der Schneeballeffekt: Mensch, das führt ja auch zu was! Und das war ja auch gut und das hat ja auch die Leute motiviert und die freuen sich auch und das hat wieder ein bisschen Schub gegeben. So dass ich schon glaube, dadurch, dass wir eben auch auf dem Weg hin zur Personalentwicklung sind, dass wir einen anderen Stellenwert haben und da mit Sicherheit auch mehr ins eigene Portmonee greifen würden“ (I_FL_2: 166 ff.).

Insofern wird die Bedeutung für die Institutionalisierung erkennbar. Theoretisch gewendet lässt sich auch dieser Faktor dem Aspekt der Anschlussfähigkeit an Legitimitätsvorstellungen zuordnen. Die Nutzenerwartung aus der legitimierenden Erzählung realisiert sich und so entsteht Anschluss an bisher bestehende Legitimitätsvorstellungen.

5 Abschlussdiskussion und Ausblick

Auf der Grundlage der empirischen Befunde aus dem Forschungsprojekt ABAG² konnten im Anschluss an theoretische Überlegungen des Neo-Institutionalismus insgesamt sechs Faktoren identifiziert werden, die die Institutionalisierung von arbeitsorientierter Grundbildung begünstigen. In der abschließenden Diskussion und Einordnung sollen drei Aspekte im Vordergrund stehen.

Erstens ist deutlich geworden, dass sich die identifizierten Faktoren über die gesamte Kette der Programmplanung, d. h. über Bedarfserhebung, Angebotsplanung, Durchführung und Evaluation verteilen. Auch wenn drei der Faktoren der ersten Phase der Bedarfserhebung zugeordnet werden können und diese dabei als bedeutend zu kennzeichnen ist, ist festzuhalten, dass sämtliche Phasen der Programmplanung für die Institutionalisierung von Bedeutung sind und somit auch Beachtung finden sollten.

Zweitens wird deutlich, dass für die Institutionalisierung ein „institutional entrepreneur“ unabdingbar scheint, der unterschiedliche Akteure in neuen Konstellationen zusammenbringt (vgl. Hardy & Maguire 2013, S. 206), die Initiierung von Seilschaften zwischen mehreren ressourcenstarken Akteuren (vgl. Walgenbach 2000) anbahnt und für die Verbreitung legitimierender Erzählungen (vgl. Creed, Scully & Austin 2002, S. 477 ff.) sorgt.

Drittens zeigt sich zudem, dass der Neo-Institutionalismus geeignet ist, die Institutionalisierung von arbeitsorientierter Grundbildung zu beleuchten und verstehbar zu machen. Anschließende Untersuchungen könnten nun analysieren, ob sich die begünstigenden Faktoren auch bei der Institutionalisierung anderer Angebote in der innerbetrieblichen Weiterbildung finden lassen. Darüber hinaus wäre auch zu untersuchen, ob sich die Faktoren bei der Institutionalisierung von Angeboten in anderen Segmenten der Weiterbildung wie etwa der allgemeinen Erwachsenenbildung identifizieren lassen.

Literatur

- Creed, W. E. D., Scully, M. A. & Austin, J. A. (2002). Clothes make the person? The tailoring of legitimating accounts and the social construction of identity. *Organization Science*, 13 (5), 475–496.
- DiMaggio, P. J. (1988). Interest and agency in institutional theory. In L. G. Zucker (Hrsg.), *Institutional Patterns and Organizations: Culture and Environment* (S. 3–21). Cambridge, MA: Ballinger Publishing Company.
- Hardy, C. & Maguire, S. (2013). Institutional Entrepreneur. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sehlin & R. Suddaby (Hrsg.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism* (S. 198–217). London: Sage.
- Reich-Claassen, J. & von Hippel, A. (2018). Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1403–1423). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Koch, S. (2009). Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 110–133). Wiesbaden: VS.
- Koch, S. & Schemmann, M. (2009). Entstehungskontexte und Grundlegungen neoinstitutionalistischer Organisationsanalyse. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 20–28). Wiesbaden: VS.
- Koller, J., Klinkhammer, D. & Schemmann, M. (2019). *Arbeitsplatzorientierte Grundbildung und Alphabetisierung: Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme*. Bielefeld: wbv Media.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Merkens, H. (2011). *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (2009). Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 28–57). Wiesbaden: VS.
- Senge, K. (2006). *Zum Begriff der Institution im Neo-Institutionalismus*. In K. Senge & K.-U. Hellmann (Hrsg.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus* (S. 35–47). Wiesbaden: VS.
- Walgenbach, P. (2000). *Die normgerechte Organisation. Eine Studie über die Entstehung, Verbreitung und Nutzung der DIN EN ISO 9000er Normenreihe*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Weinberg, J. (2000). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung* (überarb. Neuaufl., [3., völlig überarb. Aufl.]). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften in der arbeitsorientierten Grundbildung

Eine Diskussion zum Spannungsfeld zwischen allgemeinen erwachsenenpädagogischen und (feld-)spezifischen pädagogischen Kompetenzanforderungen

CAROLIN RADTKE, JULIA KOLLER

Inhalt

| | | |
|-----|--|-----|
| 1 | Einleitung | 116 |
| 2 | Zum aktuellen Forschungsstand der Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung und in der (arbeitsorientierten) Alphabetisierung und Grundbildung | 119 |
| 2.1 | Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung | 119 |
| 2.2 | Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung in der (arbeitsorientierten) Alphabetisierung und Grundbildung | 123 |
| 2.3 | Kompetenzmodelle professioneller pädagogischer Handlungskompetenz | 126 |
| 3 | Systematisches Literature Review zur professionellen pädagogischen Handlungskompetenz von Lehrenden | 133 |
| 3.1 | Methodische Überlegungen und Vorgehen zum Erstellen des systematischen Literature Reviews | 133 |
| 3.2 | Darstellung und Diskussion ausgewählter Befunde | 136 |
| 3.3 | Sprache, Erscheinungsjahr, Publikationstyp, Publikationsart und methodisches Design – deskriptive Darstellung der Ergebnisse | 137 |
| 3.4 | Disziplinäre Verortung und Bildungs- und Handlungskontexte | 139 |
| 3.5 | Modelle pädagogischer Handlungskompetenz | 141 |
| 3.6 | Kompetenzfacetten Wissen und Können | 143 |
| 3.7 | Facetten pädagogischer Handlungskompetenz | 146 |
| 3.8 | Spezifische Facetten pädagogischer Handlungskompetenz | 148 |
| 3.9 | Fazit und weiterführende Perspektiven | 150 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 4 | Mehrperspektivische Interviewstudie | 151 |
| 4.1 | Methodischer Zugang: Kompetenzanforderungen in der AoG | 152 |
| 4.2 | Ergebnisse | 153 |
| 4.3 | Fachdidaktik und sozio-emotionale Sensibilität | 155 |
| 4.4 | Flexibilität | 159 |
| 5 | Fazit | 162 |
| | Literatur | 165 |

1 Einleitung

Das Feld der Erwachsenenbildung erfährt eine zunehmende Ausdifferenzierung in spezifische Teilfelder und Kontexte (Gieseke 2015; vgl. Schrader 2010). Es ist anzunehmen, dass „die geforderten Handlungs- und Anforderungsprofile in der unübersichtlichen, sich marktförmig ausdehnenden Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) sehr stark differieren“ (Gieseke 2015, S. 2). Als eine Folge dieser Ausdifferenzierung der Erwachsenenbildung in Teilfelder mit spezifischen Rahmenbedingungen und Anforderungen widmet sich der erwachsenenbildungswissenschaftliche Diskurs zunehmend Fragen nach konsensfähigen erwachsenenpädagogischen Vorstellungen sowie spezifischen Merkmalen und Besonderheiten der jeweiligen Kontexte (vgl. Tröster & Schrader 2016). An diesen aktuellen Diskurs schließt auch der vorliegende Beitrag an und diskutiert dabei die arbeitsorientierte Alphabetisierung und Grundbildung (AoG) als ein spezifisches Praxis- und Forschungsfeld innerhalb der Erwachsenenbildung. Anhand der professionellen pädagogischen Handlungskompetenz in der AoG, als ein Spezialfall der Erwachsenenbildung, wird sich dabei dem Spannungsfeld zwischen allgemeinem erwachsenenpädagogischen Anspruch und spezifischen pädagogischen Feldanforderungen gewidmet.

Im vorliegenden Beitrag wird dieses Spannungsfeld anhand des Forschungsstrangs der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung und in der AoG analysiert und diskutiert. Professionalisierungsbemühungen beziehen sich in der Erwachsenenbildung traditionell sowohl auf die Disziplin und den Berufsstand als Kollektiv wie auch auf das Individuum im Sinne von programmplanendem wie auch zunehmend lehrendem Personal (vgl. Gruber 2018, S. 1092). Insbesondere in den letzten Jahren erhält der Diskurs um Lehrende innerhalb der Erwachsenenbildung eine zentrale Bedeutung. Begründet ist dies nicht zuletzt in der Anerkennung dessen, welchen starken Einfluss erwachsenenpädagogische Professionalisierung und Professionalität auf das Lehr-Lerngeschehen nimmt (vgl. Bosche, Brandt, Jütten & Strauch 2015; Gruber 2018; Kraft, Seitter, & Kollwe 2009; Martin u. a. 2016; Scheidig 2016). Für den besonderen Kontext der AoG, welcher neben Teilnehmenden auch die Ziele und Erwartungen des Betriebs als Arbeitgeber und Lernort im Blick hat, ist eine ebenso zentrale Rolle der Lehrenden anzunehmen. Sie nehmen Position ein, um sowohl die Beschäftigungsfähigkeit zu fördern als auch in „bildungstheoreti-

scher Tradition“ Autonomie und Reflexionsfähigkeit zu ermöglichen (Klein & Reutter 2014, S. 3).

Fragen der Professionalisierung und Professionalitätentwicklung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung sind eng mit einer Diskussion um professionelles pädagogisches Handeln und professionelle Kompetenzen zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen verbunden (vgl. Dewe 1990; Goeze & Hartz 2008; Schrader 2010). Es wird davon ausgegangen, „dass die Verknüpfung disziplinären Wissens mit professionellem Erfahrungswissen grundlegend für professionelles Handeln in personenbezogenen Dienstleistungen ist“ (Goeze & Hartz 2008, S. 68).

Obwohl Lehrende und deren Professionalisierung und Kompetenzen verstärkt in den Blick geraten und Aufmerksamkeit erfahren, erscheint die Forschungs- und Literaturlage diesbezüglich noch immer defizitär (vgl. Kraft u. a. 2009, S. 9; Martin u. a. 2016). Zudem bestehen „sehr unterschiedliche Vorstellungen über eine kompetente Lehrkraft“ (Schrader 2010, S. 34; vgl. Gieseke 2015, S. 2). Demzufolge kann für die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung im Sinne einer konsensfähigen Vorstellung über pädagogische Kompetenzanforderungen an Lehrende ein Desiderat angenommen werden:

„Über die professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen in der Erwachsenenbildung liegen keine systematischen, empirisch gesicherten Befunde vor“ (Schrader 2010, S. 38).

Dies gilt umso mehr für das Feld der AoG, über deren Anforderungen an Lehrende keine empirischen Erkenntnisse vorhanden sind. Zentral drängt sich hierbei die grundlegende Frage danach auf, inwieweit eine Kontextspezifik für professionelle pädagogische Handlungskompetenz von Lehrenden in der AoG gekennzeichnet werden kann und inwieweit Besonderheiten der überaus komplexen Spezialfälle von Lehre in der Erwachsenenbildung durch ein Modell allgemeiner erwachsenenpädagogischer Kompetenzen abbildbar sind oder ob es Modelle mit spezifischen Kompetenzformulierungen bedarf.

1. Demzufolge gilt zunächst als Erkenntnisinteresse eine theoretische Erarbeitung dessen, was als allgemeiner erwachsenenpädagogischer Anspruch an die Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung festzustellen ist. Den Rahmen hierfür bieten der Professionalisierungsdiskurs und aktuelle Kompetenzmodelle sowie ein disziplinübergreifendes systematisches Literature Review zur pädagogischen Handlungskompetenz. Dies ermöglicht zum einen den Einbezug aktueller Forschungsbefunde und -aktivitäten zu professionellen Handlungskompetenzen von Lehrenden speziell für die erwachsenenpädagogische Disziplin. Darüber hinaus wird aber auch der Einbezug von disziplinübergreifenden Forschungsbefunden zu Kompetenzmodellen und Kompetenzfacetten ermöglicht, die die Erkenntnisse des klassischen Forschungsstandes ergänzen und verdichten.
2. Ein weiteres Erkenntnisinteresse dieses Beitrags liegt in der Sondierung von (feld-)spezifischen Kompetenzanforderungen an die Lehrenden der AoG, die anhand empirischer Befunde herausgearbeitet werden. Leitend sind dabei zen-

trale Forschungsfragen danach, inwieweit Kompetenzfacetten von Lehrenden als kennzeichnend für das Feld der AoG auszumachen und inwiefern diese als spezifische Anforderungen des Handlungsfeldes AoG herauszustellen sind. Mit einem empirisch-qualitativen Forschungsdesign, bestehend aus einem multiperspektivischen Analysekonzept und einem triangulativen Methodeneinsatz, werden verschiedene Perspektiven auf die Professionalisierung von Lehrenden in der AoG erarbeitet und somit Aufschlüsse über die Kontextspezifik und Besonderheiten des Feldes der AoG sowie der Professionalisierung der Lehrenden möglich.

3. Zuletzt gilt es, die theoretische Erarbeitung eines allgemeinen erwachsenenpädagogischen Kompetenzanspruchs in Diskussion zu den empirisch herausgearbeiteten (feld-)spezifischen Anforderungen an Lehrende in der AoG zu stellen. Damit werden verschiedene Facetten pädagogischer Handlungskompetenz im Sinne des Spannungsfeldes zwischen allgemeinem erwachsenenpädagogischen Anspruch und spezifischen Anforderungen differenziert und diskutiert.

Zur Einlösung dieses Erkenntnisinteresses bietet Kapitel 2 zunächst eine Skizzierung des aktuellen Forschungsstandes an und zeichnet die Professionalisierungsdebatte und -entwicklung in der Erwachsenenbildung sowie spezifisch für das Feld der AoG nach. Dem aktuellen Forschungsstand schließt sich eine Darstellung von verschiedenen Kompetenzmodellen an, welche das Konzept professioneller pädagogischer Handlungskompetenz begrifflich bestimmt. Im Besonderen werden hierbei Ansätze und Modelle einbezogen, welche theoretisch fundiert und empirisch gesichert professionelle pädagogische Handlungskompetenz zu erfassen und zu verstehen versuchen. Der defizitären Forschungs- und Literaturlage zum Professionalisierungsdiskurs in der Erwachsenenbildung Rechnung tragend, wird in Kapitel 3 ein systematisches Literature Review dargelegt. Dieses bietet methodisch gestützt eine systematische Übersicht über disziplinübergreifende Befunde zu professioneller pädagogischer Handlungskompetenz und Kompetenzmodellen und ergänzt damit den Forschungsstand. Hervorgehoben werden dabei neben den Erläuterungen zum methodischen Vorgehen auch ausgewählte Befunde anhand verschiedener Kategorisierungen der Literatur. In Kapitel 4 werden der durch das Projekt ABAG² gegebene Forschungsrahmen und dessen konzeptionelle Grundüberlegungen sowie das methodische Forschungsvorgehen vorgestellt. Es folgt zunächst eine Darstellung der empirischen Befunde, welche die Besonderheit und Kontextspezifik der pädagogischen Handlungskompetenz der Lehrkräfte in der AoG fokussiert und spezifische Anforderungen an Kompetenzen von Lehrenden in der AoG verdeutlicht. Der Beitrag schließt mit einem Fazit.

2 Zum aktuellen Forschungsstand der Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung und in der (arbeitsorientierten) Alphabetisierung und Grundbildung

Dieses Kapitel skizziert den aktuellen Forschungsstand und zeichnet die Professionalisierungsdebatte und -entwicklung in der Erwachsenenbildung sowie für das spezifische Feld der (arbeitsorientierten) Alphabetisierung und Grundbildung nach. Dabei wird insbesondere der enge Zusammenhang mit einer stark kompetenzorientierten Debatte aufgezeigt, die Fragen nach professionellen pädagogischen Handlungskompetenzen von Lehrenden thematisiert. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf Forschungsbefunden und -aktivitäten, die sich mit konsensfähigen Vorstellungen und einheitlichen Standards zu allgemeinen erwachsenenpädagogischen Kompetenzansprüchen an das lehrende Personal in der Erwachsenenbildung beschäftigen. Weiter werden auch die Professionalisierungsdebatte und -bemühungen für den spezifischen Bereich der (arbeitsorientierten) Alphabetisierung und Grundbildung in den Blick genommen.

2.1 Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung

Die Debatte und Entwicklung zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung hat ihren Ursprung bereits in den 1960er Jahren, zahlreiche neuere Publikationen sowie Forschungsaktivitäten verweisen auf eine Intensivierung dieser Debatte insbesondere in den letzten Jahren (vgl. Gieseke 2015; Scheidig 2016; Schrader 2010, S. 31). Die benannte Debatte verfolgt dabei seit jeher sowohl die Professionalisierung des Individuums als auch die der Disziplin und des Berufsstandes als Kollektiv.

„Prinzipiell setzt Professionalisierung auf zwei Ebenen an: auf der individuellen, die den Einzelnen und seine Kompetenzentwicklung in den Blick nimmt, und auf der kollektiven, die das gemeinsame Eintreten der Berufsangehörigen für Professionalisierung sowie die Schaffung bzw. Festigung von Rahmenbedingungen des Berufsfeldes – wie Einkommen, Beschäftigungsstatus, Ausbildung und soziale Absicherung – vorantreibt“ (Gruber 2018, S. 1092).

Die Bemühungen um Professionalisierung galten anfangs insbesondere Letzterem, also der Entwicklung einer Profession und Profilbildung der erwachsenenpädagogischen Disziplin und des Berufsstandes sowie der Legitimierung und Abgrenzung eines Berufsverständnisses und weniger dem individuellen Handeln Einzelner (vgl. Kraft u. a. 2009, S. 13 f.). In jüngeren Diskussionen nehmen die Professionalisierungsbemühungen allerdings zunehmend aus handlungs- und wissenschaftstheoretischer Perspektive die Professionalitätsentwicklung des Individuums in den Blick und stellen dabei im Rahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung das berufliche Handeln und die Kompetenzen der im Feld Tätigen in den Fokus (vgl. Gieseke

2015, S. 2; Kraft u. a. 2009; Scheidig 2016, S. 74). Professionalisierung ist in diesem Sinne vor allem als eine Verbesserung des pädagogischen Handelns des Personals zu verstehen, welches dabei im Besonderen das Wissen und Können, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen der pädagogisch Tätigen in den Blick nimmt (vgl. Gieseke 2015, S. 3; Scheidig 2016, S. 74). Die damit eng verbundene Diskussion um Kompetenzanforderungen an das Personal in der Erwachsenenbildung gelangte auch nicht zuletzt aufgrund eines tief greifenden Wandels in den Blick.

„Betrachten wir die individuelle Ebene der Professionalisierung, d. h. die Anstrengungen des Individuums Professionalität aufzubauen, zu erhalten und zu erweitern, kommen die veränderten Kompetenzanforderungen des Weiterbildungspersonals in den Blick“ (Gruber 2018, S. 1092).

Mit einher geht hier auch die Entwicklung von Professionalität des erwachsenenpädagogischen Personals, welches in diesem Verständnis als ein relativ flüchtiger Zustand der Beruflichkeit verstanden wird und immer wieder aufs Neue situativ herzustellen ist (vgl. Gieseke 2015, S. 4; Schwendemann 2018, S. 87). In diesem Sinne verweist Professionalität „auf der einen Seite auf den Qualitätsaspekt der spezifischen berufspraktischen Interaktion und auf der anderen Seite auf die Kompetenz“ (Schwendemann, 2018, S. 87). Dabei kann als wesentliches Element von Professionalität „die wissenschaftliche Fundierung des pädagogischen Handelns [ausgemacht werden], d. h. die Rückkopplung der Bildungspraxis an wissenschaftliche Wissensbestände, die in konkreten Situationen qualitativvolles Handeln ermöglichen sollen“ (Scheidig 2016, S. 12).

Mit den Professionalisierungsbemühungen auf individueller Ebene wurden in den letzten Jahrzehnten traditionell das programmplanende und disponierende Personal in der Erwachsenenbildung und deren Tätigkeiten in den Blick genommen und sich um deren Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung sowohl wissenschaftlich als auch in der praktischen Ausbildung bemüht (vgl. Bosche u. a. 2015, S. 54; Schrader 2010, S. 31). In diesem Sinne widmete sich beispielsweise die Sektionstagung Erwachsenenbildung 2008 der Professionalisierung zwischen Praxis, Politik und Disziplin und trug damit der praktischen Notwendigkeit Rechnung, sich auch in der erwachsenenpädagogischen Disziplin mit Fragen der Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung auseinanderzusetzen und dabei auch bildungspolitische Erwartungen einzubeziehen. Dementgegen ist allerdings eine unzureichende Auseinandersetzung mit denjenigen festzustellen, die selbst lehrend tätig sind (vgl. Bosche u. a. 2015; Gieseke 2015; Gruber 2015; Kraft u. a. 2009; Martin u. a. 2016; Schrader 2010). Bemerkenswert ist dies insbesondere vor dem Hintergrund der fortschreitenden Institutionalisierung der Erwachsenenbildung und der damit einhergehenden Einforderung von Mindestanforderungen an Lehrende (vgl. Schrader 2010), ebenso wie mit Blick auf die gleichzeitig zunehmende Anerkennung der herausragenden Bedeutsamkeit professionellen Lehrhandelns und der damit verbundenen Relevanz von qualifizierten und professionellen Lehrpersonen (vgl. Bosche u. a. 2015; Kraft u. a. 2009; Martin u. a. 2016; Scheidig 2016).

„Weiterbildner/innen nehmen im Prozess des lebenslangen Lernens zunehmend eine Schlüsselrolle ein und haben einen entscheidenden Einfluss auf die qualitative Gestaltung des Lehrens und Lernens in der Weiterbildung. Ihre Aus- und Fortbildungen und ihre (erwachsenen-)pädagogischen Kompetenzen standen bislang jedoch wenig im Fokus“ (Kraft u. a. 2009, S. 9 f.).

Als Gründe für dieses Desiderat lassen sich „die defizitäre Datenlage, die heterogenen Beschäftigungssituationen sowie die unterschiedlichen Aufgaben- und Tätigkeitsfelder, in denen Weiterbildner/innen arbeiten“ (Kraft u. a. 2009, S. 10), nennen. Nicht zuletzt aufgrund einer praktischen Notwendigkeit sich mit dem lehrenden Personal in der Erwachsenenbildung auseinanderzusetzen, lässt sich jedoch eine „wachsende Aufmerksamkeit für eine auf die Professionalität der Akteure gestützte Qualität der Weiterbildung [...] auch in der Wissenschaft“ (Schrader 2010, S. 31) ausmachen. So nimmt beispielsweise der wb-personalmonitor explizit das Personal in der Weiterbildung in den Blick, und damit auch die Lehrenden, und stellt u. a. deren Qualifikationen in den Fokus. Ein ähnliches Interesse lässt sich auch für die Studien zur mediengestützten Fallarbeit von Schrader u. a. (2010) erkennen. Auch lassen sich einige spezifische Aus- und Fortbildungen für eine Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung benennen, wie etwa die „Erwachsenenpädagogische Qualifizierung“ des Deutschen Volkshochschulverbandes oder Zertifikate wie „Train the Trainer“ der Industrie- und Handelskammer, diese sind bisher jedoch nicht branchen- und trägerübergreifend anerkannt. Hinzu kommt in diesem Zusammenhang zudem, dass die Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung bisher nicht an spezifische formale und non-formale Ausbildungen gebunden ist und entsprechend aktuell Diskussionen um Anerkennungs- und Zertifizierungsmöglichkeiten auf den Plan ruft (vgl. Bosche u. a. 2015).

Es wird deutlich, dass es trotz der aufgezeigten Bemühungen um die Erforschung professioneller erwachsenenpädagogischer Handlungskompetenz bisher an konsensfähigen Vorstellungen und einheitlichen Standards fehlt. „Was es aber genau heißt, in der Erwachsenenbildung ‚lehren zu können‘, darüber gibt es bisher noch keine allgemein gültigen Standards“ (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2018). Mit einher geht damit auch ein fehlendes „weiterbildungsübergreifendes System, das Kompetenzanforderungen definiert und Möglichkeiten bietet, die vielfach auf non-formalen und informellen Wegen erworbenen Kompetenzen anerkennen zu lassen“ (Bosche u. a. 2015, S. 54). In diesem Zusammenhang sind auch fehlende entsprechende bildungspolitische Rahmungen zu nennen, die die Ausbildung und Sicherung der Kompetenzen unterstützen würden (Gieseke 2015, S. 2). Infolgedessen steht die skizzierte Debatte um Professionalisierung aktuell auch in einem engen Zusammenhang mit Entwicklungen von adäquaten Bilanzierungsinstrumenten und Zertifizierungsmöglichkeiten für professionelle erwachsenenpädagogische Handlungskompetenz, die insbesondere zum Ziel haben Lehrtätigkeiten und Lehrkompetenzen zu vergleichen und einheitliche Standards vorzugeben (vgl. Bosche u. a. 2015; Gieseke 2015; Gruber 2018; Kraft u. a. 2009). Angeregt ist dies zudem durch vorwiegend internationale und europäische bildungspolitische Anforderungen an transparente und vergleichende Anerkennungssysteme von (erwachsenenpädagogischen)

Kompetenzen. Insbesondere auf europäischer Ebene wird mit Blick auf die zentrale Relevanz der Kompetenzen von Lehrenden die Notwendigkeit von einheitlichen Standards im Sinne von Vergleichbarkeit und Transparenz explizit betont und gefordert (vgl. Schrader 2010, S. 30). Zur Folge haben diese Bestrebungen auf internationaler Ebene die Entwicklung von Steuerungs- und Gestaltungskonzepten.

„Dazu gehören der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) mit den zu erarbeitenden Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) ebenso wie das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung ECVET für den Berufsbildungssektor und das Europäische Netzwerk zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung (ENQA-VET) sowie der EUROPASS zur Förderung der Transparenz individueller Kompetenzen“ (Gruber 2018, S. 1090).

Diese Konzepte beziehen sich allerdings häufig auf eine generelle Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen und stellen keine Konzepte dar, die originär für die Standardisierung und Anerkennung von erwachsenenpädagogischen Kompetenzen von Lehrenden angedacht sind. Dies ist demgegenüber der Fall bei der 2008 veröffentlichten und von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebenen ALPINE-Studie („Adult Learning Professions in Europe“), welche Entwicklungen im Bereich der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in den Blick nimmt. Auch hier wird als ein zentrales Ergebnis der Studie eben die fehlende Transparenz an grundlegenden Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner*innen herausgestellt sowie daraus konkludierend nochmals die Empfehlung eines einheitlichen Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) ausgesprochen. Diesen Empfehlungen folgend wurden 2010 in einer Folgestudie „Key competences for adult learning professionals“ erarbeitet, welches als wichtiger Entwicklungsschritt für einen einheitlichen Referenz- und Qualifikationsrahmen gilt (vgl. Research voor Beleid 2010). Die Verabschiedung eines solchen Rahmens auf internationaler Ebene ist aktuell allerdings noch nicht geschehen ebenso wie die vorgeschlagenen Schlüsselkompetenzen noch keine Anwendung für den nationalen Kontext gefunden haben.

In diesem Kontext ist auf nationaler Ebene auch das Projekt GRETA zu verorten, welches die Notwendigkeit einheitlicher Kompetenzstandards sowie damit verbundener Anerkennungsverfahren und -systeme zum Forschungsgegenstand macht. Demzufolge werden mit GRETA „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung“ erarbeitet. Dabei ist es an europäischen Modellen, vor allem an Anerkennungs- und Zertifizierungsmodellen aus Österreich und der Schweiz orientiert. Mit GRETA ist „ein Kompetenzmodell entwickelt worden, das im Sinne eines Strukturmodells abbildet, was Lehrende wissen und können sollten“ (Lencer & Strauch 2016, S. 3). Als generisches feld- und trägerübergreifendes Modell versuchen die Autoren der Heterogenität der Erwachsenenbildung Rechnung zu tragen, sodass es für verschiedene spezifische Bereiche der Erwachsenenbildung anwendbar sein sollte.

Gruber (2015) spricht Anerkennungssystemen von Kompetenzen eine zentrale Bedeutung für die Professionalisierung auf individueller Ebene zu. Gleichwohl stellt

sie deren Weiterentwicklung zur Diskussion und stellt deren adäquaten Nutzen für eine individuelle wie auch kollektive Professionalisierung kritisch infrage (vgl. Gruber 2015, S. 17). Vor dem Hintergrund der starken Ausdifferenzierung des Feldes der Erwachsenenbildung nimmt auch Schrader ähnlich kritisch solche Versuche, allgemeine erwachsenenpädagogische Kompetenzanforderungen an Lehrende konsensfähig und standardisiert in Form von Modellen abzubilden, in den Blick.

„Aber selbst wenn wir über dieses Wissen verfügten, dürfte es schwerfallen [sic!], sich kontextübergreifend über Anforderungen und über (immer auch normative Richtziele) einer Curriculumentwicklung zu verständigen. Denn wir müssen davon ausgehen, dass in den verschiedenen Kontexten, in die die Erwachsenenbildung zerfällt (Schrader 2009), sehr unterschiedliche Vorstellungen über eine kompetente Lehrkraft existieren“ (Schrader 2010, S. 34).

Es stellt sich auch im Anschluss an die aufgezeigte Kritik und im Sinne des Erkenntnisinteresses dieses Beitrags die Frage, inwiefern ein solches Kompetenzmodell eine Feldspezifik, wie sie für das Praxisfeld der AoG angenommen wird, einlösen kann.

2.2 Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung in der (arbeitsorientierten) Alphabetisierung und Grundbildung

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). Mit Blick auf aktuelle Forschungsbefunde und -aktivitäten für das spezifische und noch junge Feld der Alphabetisierung und Grundbildung verweisen diese ebenfalls auf eine Professionalitätsdebatte, welche sich verstärkt mit der Professionalisierung und professionellen pädagogischen Handlungskompetenz von Lehrkräften auseinandersetzt. Begründet ist dies insbesondere durch den hohen praktischen Bedarf an professionellen Trainings- und Weiterbildungsmöglichkeiten ebenso wie durch die Komplexität des Handlungsfeldes: „Die komplexe Struktur des Handelns als Lehrender in der Erwachsenenbildung wird im Bereich der Alphabetisierung noch zusätzlich verdichtet“ (ebd., S. 88). Mit der Professionalisierung in diesem Bereich ist ein Schwerpunkt entstanden, welcher „die Entwicklung umfassender Fortbildungskonzepte sowie Konzipierung von berufsbegleitenden Studien und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrende in Kursen“ (ebd., S. 93) im Fokus hat.

Inspiziert ist dieser Forschungsschwerpunkt besonders durch international vergleichende Forschungsaktivitäten und -befunde, auch wenn die Entwicklungen und Implementierung eines Professionalisierungssystems für Lehrende in der Alphabetisierung bei den europäischen Mitgliedstaaten sehr unterschiedlich weit fortgeschritten sind. Als beispielhaft für eine hohe Qualität an qualifizierten und professionellen Lehrkräften im Bereich der Alphabetisierung gilt England, wo bereits in den 1980er Jahren entsprechende Qualifikationen definiert und hoch regulierte Qualifizierungsprogramme verpflichtend eingeführt wurden. In diesem internationalen Kontext wurde zwischen 2011 und 2013 von einem Netzwerk verschiedener europäi-

scher Staaten, darunter auch Deutschland, das Projekt „BASKET“ („Professional development for teachers of adult basic skills“) erarbeitet. Ausgangspunkt war, ähnlich dem internationalen wie nationalen Professionalisierungsdiskurs für die Erwachsenenbildung im Allgemeinen, die Annahme, dass entgegen der hohen praktischen Relevanz der professionellen Kompetenzen von Lehrenden im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich keine professionelle Kompetenzausbildung und einheitliche Standards bestehen.

„However, the role of the adult basic skills teacher is often under-valued in EU member states. There is a lack of established systems for the training of adult basic skills teachers, with no established professional development pathways“ (Basket n. a., S. 3).

Entsprechend war es das Ziel, nationale Qualifizierungssysteme und -strategien für Lehrkräfte in der Alphabetisierung und Grundbildung zu entwickeln sowie Modelle und nationale Bedarfe zu ermitteln (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2013). Ähnlich zum allgemeinen erwachsenenbildungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs werden auch hier Empfehlungen für die Entwicklung von Qualifizierungssystemen für Lehrende der Alphabetisierung ausgesprochen, die u. a. einen europäischen Rahmen für Standards von Kompetenzen von Lehrkräften fordern (vgl. Nuissl & Przybylska 2016). Auch hier ist anzumerken, dass ein solcher Kompetenzrahmen bisher nicht vorliegt.

Befördert wird das Praxis- und Forschungsfeld der Alphabetisierung und Grundbildung im nationalen Kontext insbesondere durch bildungspolitische Entwicklungen. So haben die Förderschwerpunkte zur „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2007–2012) und zur „Arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2012–2015) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie die „Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016“ zahlreiche Forschungsaktivitäten und Praxisprojekte gefördert. Besonderen Aufschwung hat dieses Praxis- und Forschungsfeld auch durch die 2016 in Kraft getretene „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ (Alpha-Dekade) erfahren. Hierbei haben sich Bund, Länder und Partner dazu verpflichtet, bis 2026 Grundbildung in Deutschland zu verbessern. In diesem Rahmen werden vom Bundesbildungsministerium spezifische Förderschwerpunkte, darunter auch die AoG, durchgeführt und entsprechende Forschungs- und Entwicklungsprojekte gefördert.¹ Ein solches Projekt, welches sich Lehrenden in der Grundbildung widmet, stellt das Projekt CurVe II – Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung – dar. Mit dem Projekt wird ebenfalls die Professionalisierung von Lehrenden in den Fokus genommen und eine Fortbildung entwickelt und erprobt, welche die Kompetenzentwicklung von Lehrenden im Grundbildungsbereich stärken soll (vgl. Mania & Tröster 2015). In besonderer Weise reagierte auch die Pädagogische Hochschule Weingarten, die sich mit der Einrichtung eines Masterstudiengangs und ei-

¹ In diesem Kontext ist beispielsweise auch das hier rahmengebende Projekt ABAG² zu verorten, welches neben den Teilnehmenden und Betrieben auch die Professionalisierung der Lehrenden in den Blick nimmt.

ner Professur für Alphabetisierung und Grundbildung auf die praktische Notwendigkeit einerseits und die gesellschaftliche Relevanz der Thematik andererseits einstellte (vgl. Pädagogische Hochschule Weingarten 2018). Dahingehend hat der Masterstudiengang zum Ziel, die Studierenden für konkrete Lehrtätigkeiten im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung professionell auszubilden, und nimmt damit auch ausdrücklich die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften in den Blick. Auf die praktische Notwendigkeit reagiert auch im Rahmen des Projekts Gruwe (Grundbildung bewegt Unternehmen) das Büro für Berufliche Bildungsplanung Dortmund und bietet eine praxisnahe und spezifische Weiterbildung für Lehrende in der AoG an (Büro für Berufliche Bildungsplanung 2018).

Obwohl einige aktuelle Forschungsaktivitäten und -befunde im Zuge der Professionalitätsdebatte dargestellt werden können, so verweist auch der Forschungsstand für das spezifische Feld der Alphabetisierung und Grundbildung auf die dringende praktische Notwendigkeit, sich wissenschaftlich intensiver mit Fragen nach spezifischen pädagogischen Kompetenzanforderungen an Lehrende und deren Professionalisierung sowie Professionalitätsentwicklung auseinanderzusetzen. Denn trotz der Bemühungen, insbesondere durch die zahlreichen Projekte im Rahmen der verschiedenen bildungspolitischen Förderprogramme, liegen keine einheitlichen und konsensfähigen Befunde oder Standards zu Kompetenzanforderungen an Lehrende im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung vor. Dies lässt sich auch für das spezifische Praxis- und Forschungsfeld der AoG annehmen, das durch den besonderen Feldbezug zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung sowie durch das Zusammenspiel der vielfältigen Akteure eine besondere Feldspezifik erfährt, die komplexe Anforderungen an das Handeln Lehrender in diesem Bereich ebenfalls verdichtet und als höchst komplex vermuten lässt.

„Arbeitsorientierte Grundbildung (AoG) stellt Bildungsinstitutionen und Lehrende vor neue Herausforderungen: AoG ist ein ‚aufsuchendes‘ Angebot; es geht darum, Betriebe anzusprechen, zu informieren, zu sensibilisieren; es müssen passgenaue Angebote konzipiert werden, die dem Bedarf von Beschäftigten und Betrieb gerecht werden; das Lernen soll möglichst arbeitsnah stattfinden; Nutzen und Zugewinn sollen möglichst transparent werden usf.“ (Klein, Folger & Behlke 2015, S. 5).

Und obwohl insbesondere in den letzten Jahren, nicht zuletzt durch bildungspolitische Förderprogramme, dieser Schwerpunkte gefördert wurden und zu innovativen Forschungsansätzen für den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung sowie AoG geführt haben, so lässt sich auch hier eine defizitäre Forschungslage konstatieren, welche insbesondere durch den internationalen Vergleich deutlich wird. Gleichzeitig schließt sich aber auch hier im Sinne des zugrunde liegenden Erkenntnisinteresses erneut die Frage an, inwieweit die Besonderheiten der äußerst komplexen Spezialfälle von Lehre in der Erwachsenenbildung, wie es die AoG darstellt, tatsächlich eigene, spezifische Kompetenzmodelle und -standards benötigen oder ob diese durch ein Modell allgemeiner erwachsenenpädagogischer Kompetenzmodelle abbildbar sind.

Die dargelegte Diskussion sowie die Herausarbeitung der Kontextspezifik des Feldes der AoG erfordert zunächst die Erarbeitung eines grundlegenden Verständnisses professioneller pädagogischer Handlungskompetenz sowie eine Kennzeichnung eines allgemeinen, erwachsenenpädagogischen Kompetenzanspruchs an Lehrende.

Demgemäß schließt sich im nachfolgenden Kapitel eine Darstellung verschiedener aktueller Kompetenzmodelle an, welche Verständnisse von professioneller pädagogischer Handlungskompetenz kennzeichnen. Diese Kennzeichnung erlaubt in einem weiteren Schritt eine Herausarbeitung der Kontextspezifik professioneller Handlungskompetenz in der AoG sowie der Diskussion und Differenzierung zwischen allgemeinem erwachsenenpädagogischem Anspruch und spezifischen pädagogischen Feldanforderungen.

2.3 Kompetenzmodelle professioneller pädagogischer Handlungskompetenz

Im Folgenden wird über verschiedene Kompetenzmodelle ein allgemeines Verständnis von professioneller pädagogischer Handlungskompetenz für das Feld der Erwachsenenbildung erarbeiten.

Einen theoretischen Zugang für ein Verständnis pädagogischer Handlungskompetenz bieten Forschungsbefunde und -aktivitäten, welche sich um die Beschreibung von Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner*innen bemühen und diese in Form von Kompetenzmodellen zu definieren versuchen. Diese sind zumeist im Rahmen der bereits erwähnten Internationalisierungs- und Standardisierungsbemühungen entstanden und „sollen an erster Stelle dazu dienen, Transparenz und Qualität auf dem heterogenen EB- und WB-Markt zu sichern“ (Schwendemann 2018, S. 89). Demnach stammt auch die Mehrzahl an Kompetenzmodellen aus dem internationalen Forschungskontext, insbesondere initialisiert durch bildungspolitische Entscheidungen. Allerdings haben diese Modelle zumeist noch keine Umsetzung in nationale Standards bzw. Implementierung für den deutschen Anwendungskontext erfahren. Weiter ist festzuhalten, dass entsprechende Versuche, professionelle pädagogische Handlungskompetenz zu erfassen, eben diese unterschiedlich stark differenzieren und von relativ allgemeinen Kompetenzbereichen wie Fach-, Sozial-, Methoden- oder Persönlichkeitskompetenz bis zu spezifischeren Differenzierungen reichen. Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse hinsichtlich des Spannungsfeldes zwischen allgemeinen Ansprüchen und spezifischen Anforderungen sowie die damit auch verbundene Frage, ob es für ein spezifisches Feld wie es die AoG darstellt, eigener Handlungskompetenzmodelle bedarf, ist es auch von besonderem Interesse, diesen Differenzierungsgrad der Kompetenzmodelle zu berücksichtigen.

Für diesen Beitrag werden nachfolgend Kompetenzmodelle erläutert, die etabliert, theoretisch fundiert und empirisch gesichert sind und einen allgemeinen Anspruch auf eine Anwendbarkeit für das gesamte Feld der Erwachsenenbildung erheben.

Für den internationalen Forschungskontext ist als Referenzrahmen für erwachsenenpädagogische Kernkompetenzen die ALPINE-Studie zu benennen. Diese wurde

2008 im Auftrag der Europäischen Kommission vom niederländischen Forschungsinstitut Panteia erarbeitet und nimmt aktuelle sowie zukünftige Entwicklungen im Bereich der Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung in den Blick. Dabei schließt sie an den bereits skizzierten Diskurs an (Research voor Beleid 2008). Im Fokus der Studie stehen verschiedene Tätigkeiten innerhalb der Erwachsenenbildung.

„The aim of this study is to provide a deeper understanding of the state of professionalisation and professional development of the different groups of practitioners working in Non-Vocational Adult Learning across Europe (trends and developments)” (Research voor Beleid 2008, S. 3).

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist u. a., dass auf europäischer Ebene keine Transparenz über grundlegende Kompetenzanforderungen an das Personal in der Erwachsenenbildung vorliegt. Entsprechend wird die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens empfohlen. Diesen Empfehlungen folgend wird 2010, ebenfalls im Auftrag der Europäischen Kommission, eine Folgestudie durch das niederländische Institut erarbeitet, welche sich den „Key competences for adult learning professionals“ widmet und als wichtiger Entwicklungsschritt für einen einheitlichen Referenz- und Qualifikationsrahmen gilt (vgl. Research voor Beleid 2010). In der Studie werden mithilfe eines empirischen Forschungsdesigns, über Dokumentenanalysen bestehender Referenzrahmen und Berufs- und Tätigkeitsbeschreibungen sowie über Expertenworkshops und Interviews, zunächst verschiedene Tätigkeiten von Erwachsenenbildner*innen und dabei relevante Kompetenzen erarbeitet. Dabei betonen die Autoren als ein Ergebnis ähnliche (Kompetenz-)Anforderungen an verschiedene Tätigkeiten und Handelnde in unterschiedlichen Feldern, sodass die Identifizierung von Schlüsselkompetenzen von Erwachsenenbildner*innen möglich ist.

“By abstracting the common elements from the context in which those competences have been described, many similarities can be seen in the work professionals carry out in the diverse contexts of adult education. Only in this way was it possible to identify core competences applicable for everyone working in the adult learning sector” (Research voor Beleid 2010, S. 115).

Die Autoren der Studie differenzieren „generic competences“ und „specific competences“, welche für verschiedene Felder und Berufstätigkeiten im Feld der Erwachsenenbildung zentrale Schlüsselkompetenzen darstellen. Mit „generic competences“ sind allgemeine Kompetenzen gemeint, die jede Person haben sollte, welche als professionell und pädagogisch Handelnde in verschiedensten Feldern der Erwachsenenbildung tätig ist (ebd., S. 39). Die „generic competences“ differenzieren sich weiter in sieben Kompetenzen: (1) being a fully autonomous lifelong learner; (2) being a communicator, team player and networker; (3) being responsible for the further development of adult Learning; (4) being an expert; (5) being able to deploy different learning methods, styles and techniques in working with adults; (6) being a motivator; (7) being able to deal with heterogeneity and groups (vgl. Research voor Beleid 2010, S. 40). Mit diesen allgemeinen Kompetenzen werden also insbesondere solche Kom-

petenzen umfasst, welche als notwendige, persönliche Eigenschaften und Haltungen professionell Handelnder zu verstehen sind (ebd.). Zusätzlich dazu werden sechs spezifische Kompetenzen beschrieben, die in einem direkten und indirekten Bezug zum Lehr-Lerngeschehen stehen und sich damit expliziter auf das lehrende Personal beziehen (ebd., S. 63): (1) being capable of assessment of adult learners' learning needs; (2) being capable of designing the learning process; (3) being a facilitator of knowledge (practical and/or theoretical) and a stimulator of adult learners' own development; (4) being an evaluator of the learning process; (5) being an advisor/counsellor; (6). being a programme developer (ebd., S. 63 ff.). Die Autoren führen weitere sechs spezifische Kompetenzen an, welche in einem indirekten Bezug zum Lehr-Lerngeschehen stehen. „The specific competences described in this section are those competences indirectly linked to and supportive of the learning process” (ebd., S. 81). Zu diesem Bereich gehören: (7) being financially responsible; (8) being a (people) manager; (9) being a general manager; (10) being able to reach the target groups, and promote the institute; (11) being supportive in administrative issues; (12) being an ICT-facilitator (ebd., S. 81f.).

Die Kompetenzen werden in einem Modell dargestellt, welches neben den allgemeinen und spezifischen Kompetenzen auch den jeweiligen erwachsenenpädagogischen Handlungskontext als querliegende Dimension berücksichtigt. Mit dieser Differenzierung machen die Autoren eine Systematisierung von Kompetenzen auf, die sich in personale (Selbst-)Kompetenzen und Eigenschaften sowie didaktische und programmplanerische und Managementkompetenzen differenzieren lassen. Dabei wird betont, dass je nach Handlungskontext und die benannten Kompetenzen unterschiedliche Relevanz innehaben und unterschiedlich konstituiert sein können (ebd., S. 117). So wird zum Beispiel angemerkt, dass für Erwachsenenbildner*innen, welche nicht direkt in den Lehr-Lernprozess involviert sind, didaktische Kompetenzen weniger relevant sind und deren Fachexpertise nicht ein bestimmtes Fachwissen darstellt, dafür aber bspw. eine spezifische Expertise in administrativen Aufgaben erforderlich wird (vgl. Research vor Beleid 2010, S. 116). Ebendies lässt die Annahme verstärken, dass von allgemeinen erwachsenenpädagogischen Kompetenzansprüchen ausgegangen werden kann, die für den jeweilige Kontext und seine Spezifik anzupassen sind. Allerdings ist anzumerken, dass in der erläuterten Studie mit spezifischen Tätigkeitsfeldern nicht verschiedene Lehr-Lernkontexte gemeint sind, sondern verschiedenste Tätigkeiten – auch ohne Lehrbezug – im Feld der Erwachsenenbildung. Wie eine solche Anpassung an eine bestimmte Feldspezifik eines Handlungskontextes anzupassen ist, wird nicht weiter spezifiziert. Eine Übernahme und die Anpassung dieses Kompetenzrahmens auf den nationalen Erwachsenenbildungskontext sind noch nicht erfolgt.

An dieser Stelle soll zudem auch kurz auf den bereits erwähnten Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) eingegangen werden, welcher im Kontext der Kompetenzdebatte und des Professionalisierungsdiskurses immer wieder Erwähnung findet. Der EQR wurde 2008 auf Ebene der Europäischen Union etabliert und steht in einem engen Zusammenhang mit den oben erläuterten Studien. Mit dem EQR ist

ein Referenzrahmen entwickelt worden, der bildungspolitische Vorstellungen über Kompetenzanerkennung und -zertifizierung berücksichtigt und vor allem dafür gedacht ist, den Kompetenzerwerb in unterschiedlichsten Bildungskontexten einordnen zu können und international vergleichbar zu machen. In einem gemeinsamen Bestreben des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) wurde die nationale Umsetzung des EQR und die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) beschlossen (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) 2011). Der DQR differenziert die beiden Kompetenzkategorien „Fachkompetenz“, unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“ sowie „Personale Kompetenz“, unterteilt in „Sozialkompetenz“ und „Selbstständigkeit“. Weiter werden acht Niveaustufen differenziert, für die spezifische Anforderungen an die jeweiligen Kompetenzkategorien beschrieben werden und welche dabei unterschiedlich stark ausgeprägt sein können (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) 2011, S. 4). Mit dem Qualifikationsrahmen wird der Versuch eines einheitlichen Kompetenzmodells gewagt, welches eine gewisse Strukturierung und Systematisierung von Kompetenzen zu ermöglichen scheint. Der EQR wie auch der DQR erhalten auch für die Erwachsenenbildung Bedeutung, allerdings insbesondere für die Anerkennung und Zertifizierung von erworbenen Kompetenzen von erwachsenen Lerner*innen in verschiedensten formalen, non-formalen und informellen Bildungskontexten. Obwohl die Referenzrahmen auch auf den internationalen wie nationalen wissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs Einfluss nehmen und gelegentlich auch als Kompetenzmodell diskutiert werden, ist dies zugleich auch kritisch infrage zu stellen. Denn eine Anwendung und Modifizierung des DQR für die Erwachsenenbildung steht noch aus. Ebenso bedarf es einer Überprüfung, inwieweit ein solcher, vor allem output-orientierter und auf Lernergebnisse fokussierter Rahmen überhaupt Kompetenzanforderungen an eine Lehrtätigkeit abbilden kann.

Daneben ist mit GRETA auf das wohl aktuellste Forschungsprojekt im nationalen Forschungsdiskurs zu verweisen. Mit dem Projekt werden „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung“ (Lencer & Strauch 2016) erarbeitet. Damit wird an die bereits skizzierte Debatte und der Forderung nach einheitlichen Standards und Anerkennungsverfahren angeschlossen und sich bei der Modellentwicklung vor allem an europäischen Anerkennungs- und Zertifizierungsmodellen orientiert. Als Basis für die Anerkennung von Kompetenzen sowie die Möglichkeit der Entwicklung eines entsprechenden Anerkennungsverfahrens wird der Bedarf für „ein einheitliches, trägerübergreifendes Kompetenzmodell von Lehrkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (ebd., S. 3) herausgestellt. Folglich stellt ein wesentlicher Entwicklungsschritt des Projektes die Entwicklung eines Kompetenzmodells dar, welches „im Sinne eines Strukturmodells abbildet, was Lehrende wissen und können sollten“ (Lencer & Strauch 2016, S. 3). Damit wird auch an das zuvor beschriebene Desiderat und Interesse an Kompetenzen von Lehrenden angeschlossen sowie explizit die Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiter-

bildung in den Fokus gestellt. Die Autorinnen gehen multimethodisch vor, sodass sowohl eine Anbindung an bereits bestehende theoretische Ansätze gewährt sowie über Experteninterviews und Workshops auch die praktische Perspektive der Lehrenden selbst einbezogen wird (ebd., S. 4). Theoretisch wird u. a. in Anschluss an Baumert und Kunter (2006) von einem weiten Verständnis von Kompetenzen ausgegangen und darunter „neben Wissen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Aspekte der motivationalen und sozialen Bereitschaft“ (Lencer & Strauch 2016, S. 5) verstanden. Diesem Kompetenzverständnis entsprechend werden mit dem Modell vier Kompetenzaspekte (Berufspraktisches Wissen und Können, sach- und feldspezifisches Wissen, professionelle Selbststeuerung und professionelle Werthaltungen und Überzeugungen) differenziert. Diese Aspekte differenzieren sich weiter in zwölf Kompetenzbereiche: Organisation, Beratung, Kommunikation und Interaktion, Didaktik und Methodik, Fachdidaktik; Fachinhalt, Feldbezug; Motivationale Orientierung, Selbstregulation, berufspraktische Erfahrung; professionelle Überzeugungen, Berufsethos. Diese wiederum werden in 27 Kompetenzfacetten untergliedert (vgl. Lencer & Strauch 2016, S. 5 f.)

Bei der Differenzierung der Kompetenzen verfolgen die Autorinnen mit Blick auf die Heterogenität der Erwachsenen- und Weiterbildung den Anspruch eines generischen feld- und trägerübergreifenden Modells, welches für verschiedene spezifische Bereiche der Erwachsenenbildung anwendbar sein soll. Mit diesem Bestreben wird mit dem GRETA-Modell dem Spannungsfeld zwischen allgemeinen erwachsenenpädagogischen Kompetenzansprüchen und feldspezifischen Kompetenzanforderungen Rechnung getragen. Es erscheint im Vergleich zu dem bereits vorgestellten Modell spezifischer. Mit Blick auf die einheitliche Anerkennung von Kompetenzen regen die Autorinnen jedoch selbst an, dass das Kompetenzmodell einer weiteren Systematisierung hinsichtlich verschiedener Niveau- und Entwicklungsstufen bedarf (vgl. Lencer & Strauch 2016, S. 6). Offen bleibt auch, wie die konkrete Anpassung des Modells an spezifische Handlungsfelder gestaltet werden kann. Folglich ist an dieser Stelle die Weiterentwicklung des Modells im Blick zu behalten. Mit Verweis auf den zuvor kurz erläuterten DQR merken die Autorinnen des GRETA-Modells die Prüfung der Anschlussfähigkeit an eben diesen Referenzrahmen an (vgl. Lencer & Strauch 2016, S. 6).

Als ein erstes Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass die erläuterten Modelle und Referenzrahmen fundierte und empirisch gesicherte Verständnisse von pädagogischer Handlungskompetenz sind. Allerdings ist auch festzuhalten, dass sich keines der Modelle oder Ansätze bisher als allgemeingültiger Standard und konsensfähige Vorstellung von professioneller erwachsenenpädagogischer Handlungskompetenz durchgesetzt hat und anerkannt ist (Schrader 2010, S. 34f.). Zudem setzt sich die „Tradition“ des Professionalisierungsdiskurses in dem Sinne fort, als dass die Modelle nicht immer nur das lehrende Personal im Blick haben, sondern häufig auch das programmplanende und disponierende Personal mit einbezogen wird. Entsprechend kann angenommen werden, dass wir „derzeit nur wenig über das Lehr-Lerngeschehen in der Erwachsenenbildung und damit über die Verwendungssitua-

tionen und notwendigen Qualifikationen der Lehrpersonen“ (Schrader 2010, S. 34) wissen. Überdies zeigt sich an den aufgezeigten Ansätzen und Modellen wiederholt die Frage, inwieweit es tatsächlich spezifischer Kompetenzmodelle und -standards für spezifische Felder bedarf oder ob diese Anforderungen in Modellen allgemeiner erwachsenenpädagogischer Kompetenzmodelle abbildbar sind. Schrader merkt hierzu kritisch an, dass aktuelle Kompetenzmodelle „die spezifischen Anforderungen einer Lehrtätigkeit zu wenig berücksichtigen und Kompetenzen und Kompetenzdimensionen beschreiben, die für viele, wenn nicht alle Formen beruflicher Tätigkeit Anwendung finden können“ (Schrader 2010, S. 36). Ähnlich stellte auch schon Dewe (1990) heraus, dass sich die Diskussion um pädagogische Handlungskompetenz insbesondere im Feld der Erwachsenenbildung spezifizieren muss, um den Anforderungen der jeweiligen Kontexte der Erwachsenenbildung gerecht zu werden.

„Die Handlungskompetenzdiskussion muß [sic!] demgegenüber auf bestimmte Arbeitstätigkeiten immer schon spezifiziert werden – konkret im Feld der Erwachsenenbildung –, weil Kompetenzdimensionen je nach Arbeitsbereich höchst unterschiedlich ausfallen können“ (Dewe 1990, S. 290).

In der weiteren Diskussion um Handlungskompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung wird der bereits erwähnten Studie von Schrader u. a. (2010) gefolgt, indem Modelle zur professionellen Handlungskompetenz aus dem Diskurs um Professionalisierung und Kompetenzen der Nachbardisziplinen der Unterrichts-, Schul- und Lehrerbildungsforschung einbezogen werden. Die Anschlussfähigkeit schulbezogener Modelle an die Erwachsenenbildung scheint in dem Sinne gewährt, dass sich trotz struktureller Differenzen der beiden Bildungsbereiche „keine signifikanten Differenzen zwischen den Anforderungen von Lehrpersonen in der Schule und in der Erwachsenenbildung erkennen“ (Schrader, Hohmann, & Hartz 2010, S. 77) lassen. In diesem Sinne beziehen auch andere erwachsenenpädagogische Arbeiten zur Professionalisierung Erkenntnisse aus der Lehrerbildungsforschung mit ein und orientieren sich an den dort gängigen Modellen und Standards (Bosche u. a. 2015; Schrader, Hohmann & Hartz 2010).

Die internationale sowie nationale Debatte der Lehrer*innenbildungs- und Schulforschung weist eine Reihe unterschiedlicher Kompetenzmodelle auf, die von stark an stoff- und inhaltsorientierten bis zu pädagogisch-psychologisch begründeten Kompetenzmodellen und Standards reichen (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 469). Ein Modell, welches in der genannten Debatte etabliert und als konsensfähige Vorstellung von professioneller Handlungskompetenz zu gelten scheint, bieten Baumert und Kunter (2006) an. Vom Leitbild der professionellen Lehrerpersönlichkeit ausgehend, entwickeln sie

„die Vorstellung eines allgemeinen Modells der Handlungskompetenz von Lehrkräften [...], das es erlaubt, empirische Befunde zur Qualifikation, professionellen Kompetenz und Persönlichkeit von Lehrpersonen in ihrer Bedeutung für Unterricht und Lernen zu ordnen und theoriebezogen zu diskutieren“ (Baumert & Kunter 2006, S. 470).

Damit wird an bestehende Kompetenzmodelle angeschlossen und die Positionen von zwei unterschiedlichen schulbezogenen Diskussionssträngen zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften eingeschlossen.

„Danach entsteht professionelle Handlungskompetenz aus dem Zusammenspiel von spezifischem, erfahrungsgesättigtem deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenz im engeren Sinne: Wissen und Können); professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen; motivationalen Orientierungen sowie metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation“ (ebd., S. 482).

Professionelle Handlungskompetenz wird dabei unterteilt in die Wissensbereiche (Wissen und Können) Pädagogisches Wissen, Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen (ebd.). Baumert und Kunter entwickelten ihr heuristisches Modell originär für den Schulkontext. Sie betonen allerdings, dass das generische Modell „für das Handeln von Lehrpersonen spezifiziert werden muss“ (ebd., S. 481) und somit auch für den jeweiligen Anwendungskontext von Lehre bzw. Lehrhandeln angepasst werden kann bzw. muss. Mit dem Modell von Baumert und Kunter scheint die Einbindung verschiedener theoretischer Ansätze und Modelle sowie Diskussionsstränge ebenso wie bildungspolitischer und -programmatischer Ansätze in ein heuristisches Modell für professionelle Handlungskompetenz eingelöst zu sein. Gleichzeitig lassen sich ähnliche Annahmen zur Anwendbarkeit des Modells auf verschiedene Handlungsfelder und Kontexte, in denen Lehrende tätig sind, sowie bezüglich des Verständnisses von pädagogischer Handlungskompetenz wie im GRETA-Modell erkennen.

Aus den genannten Gründen und damit auch der bereits erwähnten Studie von Schrader u. a. (2010) folgend, bieten insbesondere die Überlegungen von Baumert und Kunter (2006) zunächst ein diesem Beitrag zugrunde liegendes Verständnis von professioneller pädagogischer Handlungskompetenz. Weiter liegen mit den dargestellten Kompetenzmodellen und -ansätzen, welche insbesondere generische Strukturmodelle von Handlungskompetenz darstellen und die an Lehrtätigkeiten in spezifischen Kontexten und Feldern anzupassen sind, Erkenntnisse über (erwachsenen-)pädagogische Ansprüche an Kompetenzen von Lehrenden im Allgemeinen vor. Ein solches Konzept ermöglicht die bereits erwähnte Analyse und Identifizierung des empirischen Materials hinsichtlich (spezifischer) Kompetenzen von Lehrenden in der AoG.

An dieser Darlegung verschiedener Modelle und eines Verständnisses von pädagogischer (Handlungs-)Kompetenz erscheint zudem gewinnbringend und erkenntnisreich, inwieweit über die Disziplin Erwachsenenbildung hinaus Modelle pädagogischer Kompetenz dargestellt und welche verschiedenen und spezifischen Facetten der pädagogischen Kompetenz dabei für verschiedene Handlungs- und Bildungskontexte herausgestellt werden. Ein solcher Überblick über disziplinübergreifende Erkenntnisse kann einerseits die hier erläuterte theoretische Rahmung ergänzen und zudem Ansatzpunkte für die empirische Analyse und Diskussion von Kompetenzanforderungen und -facetten an Lehrende in der AoG bieten.

Um dies einzulösen, bietet das folgende Kapitel ein systematisches Literature Review, welches methodisch und regelgeleitet darstellt, wie aktuelle Forschungsbefunde disziplinübergreifend professionelle pädagogische Handlungskompetenz begreifen und welche verschiedenen Facetten von Handlungskompetenz dargelegt werden. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk darauf, welche allgemeinen wie auch spezifischen Kompetenzfacetten für verschiedene Handlungsfelder von Lehrenden benannt werden und als Besonderheit und spezifisches Merkmal herauszustellen sind.

3 Systematisches Literature Review zur professionellen pädagogischen Handlungskompetenz von Lehrenden

Das Kapitel erläutert zunächst die methodischen Überlegungen zum Literature Review, sodann schließt sich eine Beschreibung des methodischen Vorgehens an. Dieser folgt eine Darstellung und Diskussion der Ergebnisse, wobei für die Recherchefrage des Reviews sowie für die dem Artikel zugrunde liegende Forschungsfrage besonders relevante Ergebnisse diskutiert werden. Das Kapitel schließt mit einem zusammenfassenden Fazit und Ausblick auf weiterführende Perspektiven, welche die Anschlussfähigkeit der Ergebnisse des Literature Reviews für den gesamten Beitrag herausstellt.

3.1 Methodische Überlegungen und Vorgehen zum Erstellen des systematischen Literature Reviews

Das methodische Vorgehen eines systematischen Literaturüberblicks (s. auch Koller in diesem Band) hat seinen Ursprung in der medizinischen Forschung und ist in diesem Kontext vor allem durch seine evidenzbasierte Steuerung gekennzeichnet (vgl. Gough, Oliver & Thomas 2013, S. 9). Inzwischen erhält die Methode des Literature Reviews allerdings auch zunehmend Einzug in den Bereich und das Forschungsfeld der Erziehungswissenschaft sowie Erwachsenenbildungswissenschaft. Auch hier unterstützen Literature Reviews evidenzbasierte Entscheidungen, welche dem Transfer von wissenschaftlichem Wissen in Bildungspolitik und Bildungspraxis sowie in die Öffentlichkeit dienen (vgl. Herbrechter, Hahnradt & Kuhn 2018). Laut Herbrechter und Kollegen (2018) haben sich inzwischen eine Vielzahl von Review-Arten etabliert, die grob in narrative, integrative und systematische Reviews differenziert werden können und sich u. a. durch ihre Zielsetzung und Literaturanalyse unterscheiden (ebd., S. 89 f.). Für den vorliegenden Beitrag wird den Grundgedanken und -prinzipien eines systematischen Reviews gefolgt. Das Verfahren erlaubt als Sekundäranalyse anhand einer regelgeleiteten und transparenten Suchstrategie und von Suchkriterien eine Analyse und Selektion von publiziertem Wissen hinsichtlich einer explizit formulierten Forschungsfrage und Erkenntnisinteresses (vgl. Jesson, Matheson & Lacey 2011, S. 16; Oakley 2002, S. 280). Darüber hinaus ist ein besonderer Mehrwert dieser Methode in ihrem offenen Vorgehen zu sehen, welches sicherstellt, dass bereits vorhandene Forschungsbefunde Berücksichtigung finden (vgl. Knauber 2017, S. 36).

Leitend für das Review ist die Fragestellung: „Welche Kompetenzfacetten werden in Kompetenzmodellen zur pädagogischen Handlungskompetenz von Lehrkräften beschrieben?“. Damit verbunden ist die Hypothese, dass die Ergebnisse generische Modelle aufzeigen werden, welche auf verschiedenen theoretischen Vorannahmen und Rahmenbedingungen rekurren und diverse Anforderungen an Lehrende einbeziehen. Als *formale und inhaltliche Ein- und Ausschlusskriterien* sind Sprache, Erscheinungsjahr, Publikationsform und -ort ebenso wie Publikationstyp festgelegt. Demnach wurden Publikationen mit einer Erscheinung bis August 2018 in die Suche eingeschlossen sowie nationale und internationale Zeitschriftenartikel, Dissertationen, Monografien, Sammelbände oder bildungspolitische Dokumente etc., die in deutscher oder englischer Sprache verfasst sind. Publikationen, welche als nicht ausleihbar, verschollen oder antiquarisch vermerkt sind, stellen ein formales Ausschlusskriterium dar. Zudem gilt, dass Arbeiten einbezogen werden, welche pädagogische Handlungskompetenz theoretisch fundiert und bzw. oder empirisch gestützt erfassen sowie Publikationen mit einem starken praktischen Bezug. Um dem Interesse an der Vielfalt an allgemeinen und spezifischen Kompetenzfacetten gerecht zu werden, wurden bei der Recherche sämtliche Bildungs- und Handlungskontexte berücksichtigt, auf welche sich Kompetenzverständnisse von Lehrhandeln beziehen.

Die *Suchstrategie* beinhaltete die Suche in acht Literaturdatenbanken, welche verschiedene Fachrichtungen bedienen, sodass der gewünschte disziplinübergreifende Literaturüberblick gewährt wird. Konkret wurden die renommierten und verbreiteten sozialwissenschaftlichen Literaturdatenbanken FIS Bildung, ERIC, Web of Science, PSYINDEX, ProQuest, Scopus, Social Science Citation Index und SSOAR ausgewählt. In den Datenbanken wurde nach den festgelegten Aus- und Einschlusskriterien im August 2018 nach Publikationen gesucht. Dabei wurden bei der Suche mit Platzhaltern versehene Suchwörter genutzt, u. a. „Modell“, „pädagogische Handlungskompetenz“, „Lehren“ sowie entsprechende Endungen und Synonyme wie auch englische Übersetzungen, bspw. „educational“. Die Suchen ergaben insgesamt 232 Treffer, welche in einem Screeningprozess hinsichtlich der Ein- und Ausschlusskriterien untersucht wurden (vgl. Abb. 1). Nach einer ersten Phase der Identifikation und Vorauswahl anhand der Titel und Abstracts wurden insgesamt 122 Suchergebnisse aus dem Endkorpus ausgeschlossen. Gründe hierfür waren u. a. ein fehlender thematischer Bezug (n = 69), ein fehlender Bezug zu Lehre (n = 22), Sprache (n = 16), keine wissenschaftliche Textform (n = 4) oder Literatur, die nicht mehr auffindbar war (n = 1). Die übrigen Ergebnisse (n = 46) wurden im nächsten Schritt anhand der Volltexte auf ihre Eignung überprüft. Dabei wurden weitere 15 Ergebnisse ausgeschlossen. Gründe hierfür waren vor allem ein fehlender expliziter Bezug der Kompetenz auf eine Lehrfähigkeit bzw. einen Lehrkontext sowie eine falsche Zielgruppe. Schließlich wurden 30 Suchergebnisse als Volltexte in *einen Prozess der Kodierung und Kategorisierung* anhand festgelegter Kriterien aufgenommen (vgl. Tabelle 1). Die Kriterien sind aus der leitenden Recherchefrage, dem Erkenntnisinteresse sowie den Suchparametern abgeleitet.

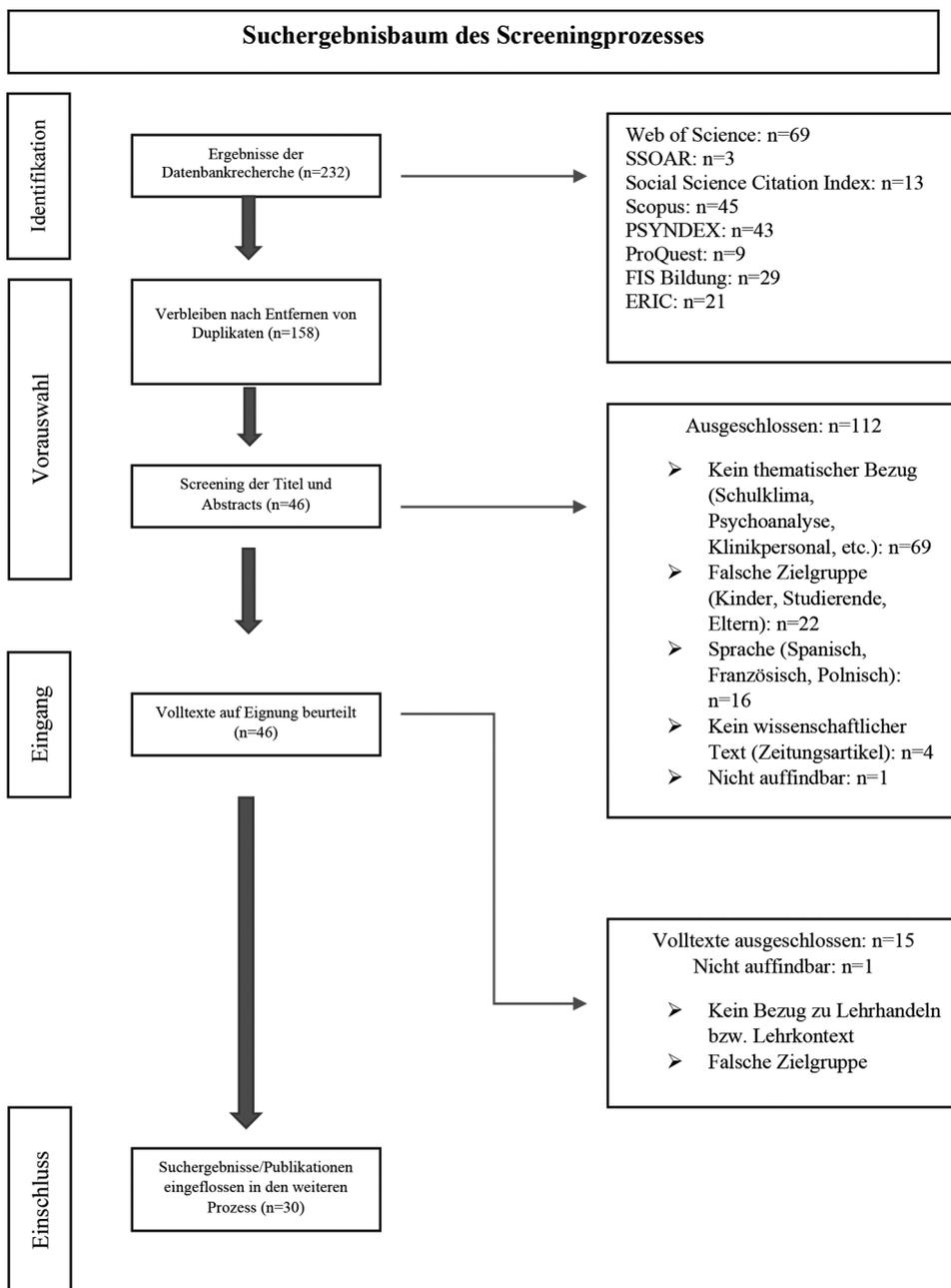


Abbildung 1: Suchergebnisbaum des Screeningprozesses (eigene Darstellung)

Tabelle 1: Kriterien zur Kategorisierung der selektierten Publikationen

| Kriterien zur Kategorisierung der selektierten Publikationen |
|---|
| <i>Autor/en</i> |
| <i>Titel</i> |
| <i>Erscheinungsjahr</i> |
| <i>Publikationsort</i> |
| <i>Publikationstyp</i> Zeitschrift, Monografie, Sammelband, Reports, weitere Publikationen, etc. |
| <i>Sprache</i> Deutsch, Englisch |
| <i>Disziplinäre Verortung, theoretische Perspektiven und Kompetenzverständnis</i> Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik, Soziologie, Psychologie, etc. |
| <i>Art der Veröffentlichung und Untersuchungsdesign</i> Wissenschaftlich mit eigener empirischer Untersuchung (qualitativ, quantitativ, triangulativ); Wissenschaftlich mit theoretischem Zugang; Praxisorientiert (v. a. Trainingskonzepte, erfahrungsbasierte Berichte); Mischform/nicht eindeutig |
| <i>Bildungssektor und Anwendungskontext</i> Kindergarten, Schule, berufliche Bildung, Universität, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Lebenslanges Lernen, übergreifend, etc. |
| <i>Kompetenzmodell/Kompetenzfacetten</i> Kompetenzmodell, das pädagogische Kompetenz ganzheitlich erfasst; Erarbeitung einzelner oder mehrerer Kompetenzfacetten |

Dem Prozess der Kategorisierung folgte ein *Mapping des Forschungsfeldes* sowie eine *Beurteilung der Qualität und Relevanz* der einzelnen Veröffentlichungen hinsichtlich der Forschungsfrage des Reviews. Auf dieser Grundlage schließt sich eine Synthese und inhaltsanalytische Auswertung der Ergebnisse an, welche die Integration der Inhalte aller relevanten Publikationen und deren Interpretation hinsichtlich der Forschungsfrage des Reviews beinhaltet.

3.2 Darstellung und Diskussion ausgewählter Befunde

Im Rahmen der systematischen Literaturrecherche wurden insgesamt 232 Veröffentlichungen in acht verschiedenen Datenbanken erfasst. Von diesen lag nach einem Screening der Titel und Abstracts entlang definierter Ein- und Ausschlusskriterien ein Korpus von insgesamt 46 Veröffentlichungen vor. In einen Prozess der Kodierung und Kategorisierung sind schließlich 30 Publikationen eingeflossen, die als relevant für die Recherchefrage nach Kompetenzfacetten und Kompetenzmodellen bewertet sowie in die Synthese und inhaltsanalytische Auswertung eingeschlossen wurden.

Die inhaltsanalytische Auswertung und synthetische Betrachtung des Korpus erlaubt es die Befunde des Literature Reviews entlang verschiedener Schwerpunkte zu klassifizieren und zu diskutieren. Eine erste Klassifizierung ist anhand der Spra-

che, des Erscheinungsjahrs, des Publikationstyps sowie der Publikationsart und des methodischen Designs sinnvoll. Weiter ist mit Blick auf die leitende Recherchefrage eine Klassifizierung der Ergebnisse bezüglich Kompetenzmodellen und Kompetenzfacetten erkenntnisreich. Darüber lassen sich verschiedene Schwerpunkte der Publikationen abbilden, welche sich durch ein ganzheitliches Verständnis pädagogischer Kompetenz in Form von Modellen, die Kompetenzfacetten Wissen und Können, die Vielfalt verschiedener Facetten von pädagogischer Kompetenz oder spezifische Kompetenzfacetten auszeichnen sowie pädagogische Kompetenz auf verschiedene Bildungs- und Handlungskontexte beziehen. Diese Schwerpunkte ermöglichen Erkenntnisse darüber, wie aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven professionelle pädagogische Handlungskompetenzen von Lehrenden in verschiedenen Bildungs- und Handlungskontexten verstanden und inwieweit allgemeine Kompetenzansprüche oder spezifische Kompetenzanforderungen formuliert werden. Mit Blick auf die folgende analytische Sondierung von Kompetenzanforderungen an Lehrende der AoG bieten diese Erkenntnisse auch Anschlusspunkte für eine Diskussion der Feldspezifik der empirisch erarbeiteten Kompetenzfacetten. Nachfolgend werden die benannten Schwerpunkte der Review-Ergebnisse erläutert und anhand einzelner Publikationen exemplarisch dargelegt.

3.3 Sprache, Erscheinungsjahr, Publikationstyp, Publikationsart und methodisches Design – deskriptive Darstellung der Ergebnisse

Eine Klassifizierung der Ergebnisse nach Sprache, Erscheinungsjahr, Publikationstyp sowie Publikationsart und methodischem Design ermöglicht eine erste überblicksartige Rahmung der Ergebnisse des systematischen Reviews sowie Hinweise auf das Erkenntnisinteresse.

Eine Systematisierung der Publikationen entlang der Kategorie *Sprache* zeigt, dass 20 der 30 Publikationen in deutscher Sprache verfasst sind, davon stammen 19 aus Deutschland und eine aus Österreich. Die weiteren zehn Publikationen sind in englischer Sprache verfasst und stammen von Autor*innen aus Rumänien, Schweden, Spanien, Südafrika, den USA, Lettland, Indonesien, Ecuador sowie zwei Mal aus Kroatien. Die in Englisch verfassten Publikationen, die größtenteils aus Ländern stammen, in denen Englisch nicht offizielle Amtssprache ist, verweisen auf einen internationalen Diskurs zur pädagogischen Handlungskompetenz von Lehrenden, welcher sich auch durch den zuvor dargelegten Forschungsstand bestätigen lässt. Weiter scheinen sich dadurch auch die zuvor angenommenen Überlegungen zu bekräftigen, dass aufgrund der internationalen bildungspolitischen Entwicklungen zu einheitlichen und vergleichbaren Kompetenzstandards auch ein entsprechender wissenschaftlicher Diskurs international vergleichend hierzu besteht. Bemerkenswert ist allerdings, dass keiner der im anscheinend internationalen Kontext verfassten Publikationen dem deutschen Wissenschaftsdiskurs zu entspringen scheint.

Eine weitere Klassifizierung der Publikationen ist anhand des *Erscheinungsjahres* möglich. Diese lassen sich grob in fünf Jahrzehnte unterscheiden, beginnend in den 1970er Jahren mit einer Veröffentlichung. Es folgen zwei Veröffentlichungen in den

1980er Jahren, jeweils sieben in den 1990er und 2000er Jahren. Weiter lässt sich ein Peak für die 2010er Jahre mit 13 Veröffentlichungen beschreiben. Somit stammen knapp 43 % aller Publikationen aus den 2010er Jahren, womit auf eine intensivere Beschäftigung mit dem Thema in der jüngeren Vergangenheit verwiesen wird. Auch hier lassen sich Ähnlichkeiten zum erarbeiteten Forschungsstand erkennen, was für die Erwachsenenbildung auf eine erst in den letzten beiden Jahrzehnten sich entwickelnde Debatte um Professionalisierung und Kompetenzen von Lehrenden hinweist. Der Kompetenzdiskurs von Lehrenden scheint sich damit nicht nur in der Erwachsenenbildung, sondern auch in benachbarten Disziplinen erst in jüngerer Zeit entwickelt zu haben. Interessant ist die Betrachtung der Publikationen aus den letzten beiden Jahrzehnten in Kombinationen mit der *Sprache*. Demnach sind alle sieben Publikationen aus den 2000er Jahren in deutscher Sprache verfasst, wohingegen zehn der 13 in den 2010er Jahren veröffentlichten Publikationen in englischer Sprache vorliegen. Damit lässt sich wie bereits angedeutet auf den durch bildungspolitische Entwicklungen auch wissenschaftlich angeregten Diskurs auf internationaler Ebene in jüngerer Zeit verweisen.

Der *Publikationstyp* der einzelnen Publikationen stellt eine weitere beachtenswerte Klassifizierung dar. Von den insgesamt 30 Publikationen sind 19 Zeitschriftenartikel, jeweils vier Publikationen sind Monografien und Sammelbandbeiträge, eine Publikation ist ein Sammelband und zwei Publikationen entsprechen dem Typ eines Konferenzpapers. Überproportional vertreten sind Zeitschriftenartikel, weswegen sich hier eine weitere Differenzierung lohnt. Demnach sind die 19 Artikel in 15 verschiedenen Zeitschriften erschienen, in zwei Zeitschriften sind jeweils zwei Artikel publiziert worden. Elf der Artikel (= 57,9 %) sind in deutschsprachigen Zeitschriften erschienen, die acht weiteren Artikel (= 42,1 %) sind in Zeitschriften außerhalb Deutschlands veröffentlicht worden. Fünf dieser Zeitschriften (= 26,3 %) in anderen europäischen Ländern erschienen, zwei (= 10,5 %) in Kroatien und jeweils ein Artikel (= 5,3 %) in Österreich, Spanien und Lettland. Das bedeutet, dass 84,3 % der Zeitschriftenartikel in Europa erschienen sind, drei Artikel (= 15,8 %) in Zeitschriften aus den USA. Darüber hinaus erscheint es aufschlussreich, welchen Wissenschaftsdisziplinen die Zeitschriften zuzuordnen sind. Von den 15 Zeitschriften lassen sich fünf Zeitschriften (= 33,3 %) der Lehrer*innenbildungs- und Schulforschung zuordnen (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Die Realschule, Pädagogik und Schulalltag, Pädagogik, Erziehung und Unterricht). Weitere vier Zeitschriften (= 26,6 %) verweisen auf einen Bezug zur Allgemeinen Pädagogik (Bildung und Erziehung, Pädagogische Rundschau, Croatian Journal of Education, Journal of Hispanic Higher Education). Jeweils eine Zeitschrift (je 6,6 %) lässt sich der Disziplin der Sonderpädagogik (Zeitschrift für Heilpädagogik) sowie der Disziplin der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Hessische Blätter für Volksbildung) zuordnen. Darüber hinaus weisen vier Zeitschriften (= 26,6 %) keinen explizit pädagogischen Bezug auf (Journal of Marketing Education, Engineering for Rural Development, Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y del deporte, Advanced Science Letters). Damit lassen sich für elf von 15 Zeitschriften (= 73,3 %) explizite Bezüge zu erziehungswis-

senschaftlichen Disziplinen feststellen, wohingegen vier Zeitschriften (= 26,6%) trotz des vermeintlich pädagogischen Gegenstandes der Artikel keinen explizit pädagogischen Wissenschaftsbezug aufweisen.

Eine weitere Klassifizierung lässt sich anhand des *Publikationstyps* und des *methodischen Designs* vornehmen. Demnach lassen sich die Publikationen danach differenzieren, ob sie als wissenschaftlich mit eigener empirischer Untersuchung (qualitativ, quantitativ, triangulativ), wissenschaftlich mit theoretischem Zugang, als stark praxisorientiert oder als Mischform bzw. nicht eindeutig eingeordnet werden können. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass insgesamt wissenschaftliche Publikationen mit einem explizit theoretischen Zugang überwiegen. Dagegen liegen weniger Arbeiten vor, die sich in einer eigenen empirischen Erforschung pädagogischer Handlungskompetenz widmen. Auffallend ist, dass es einige Publikationen gibt, die ausführliche empirische Befunde beinhalten, diese beziehen sich allerdings häufig nicht auf die Auseinandersetzung mit pädagogischer Handlungskompetenz. Vielmehr scheint der Forschungsfokus dabei häufig auf anderen Gegenständen zu liegen, sodass die fundierte Auseinandersetzung mit einem Verständnis von pädagogischer Handlungskompetenz zu einem anscheinend notwendigen Nebenprodukt wird. Insgesamt scheint sich auch hier der Eindruck zu bestätigen, dass es nur wenige Befunde gibt, die sich sowohl theoretisch fundiert als auch empirisch gestützt mit pädagogischer Handlungskompetenz von Lehrenden auseinandersetzen. Ergänzend hierzu können solche Publikationen genannt werden, welche den Charakter einer Projektdokumentation aufweisen oder die Entwicklung von Trainingskonzepten im Fokus haben (vgl. Felfe 1992).

3.4 Disziplinäre Verortung und Bildungs- und Handlungskontexte

Einen Schwerpunkt bilden Publikationen, welche der Schul-, Unterrichts- und Lehrer*innenbildungsforschung sowie der empirischen Bildungsforschung zuzuordnen sind. Mit 16 von 30 Publikationen widmet sich ein Großteil aller Publikationen den Kompetenzen von Lehrenden bezogen auf den Kontext der allgemeinbildenden Schule. Über die Analyse dieser Publikationen erscheint es möglich, Tendenzen eines nationalen Diskurses zu pädagogischen Kompetenzen von Lehrenden der Lehrer*innenbildungs-, Unterrichts- und Schulforschung zu erkennen. Auffallend ist hierbei, dass es keine starken Kontroversen bezüglich eines allgemeinen und konsensfähigen Verständnisses von pädagogischen Kompetenzanforderungen an Lehrende zu geben scheint. Vielmehr scheint sich pädagogische Handlungskompetenz größtenteils übereinstimmend aus den Facetten Wissen und Können zusammenzusetzen. Wie diese beiden Facetten weiter differenziert werden und zueinanderstehen, verweist überwiegend auf Ähnlichkeiten (vgl. u. a. Bennack 1996; Elbing 1979; Pflanzl, Thomas & Matischek-Jauk 2013; Seifert, Hilligus & Schaper 2009). Auch scheint dieses Kompetenzverständnis oftmals in engem Zusammenhang mit einer Diskussion zum Verhältnis von Theorie und Praxis zu stehen (vgl. u. a. Bennack 1996; Hemme 1990; Kretkowski 1985). Zudem weisen entsprechende Publikationen ähnliche Begrifflichkeiten auf, wie etwa pädagogisches Unterrichtswissen und Un-

terrichtskompetenz (vgl. Hopf 2012; Pflanzl, Thomas & Matischek-Jauk 2013). Zu vermuten ist, dass dieser anscheinend weitestgehende Konsens u. a. auch durch bildungspolitische Standards und Reformen sowie Studiengangskonzepte bedingt wird. Denn ergänzt werden können hier auch solche Publikationen, welche aus einer stark bildungspolitischen und programmatischen Perspektive ein Verständnis von pädagogischer Handlungskompetenz entfalten und sich dabei insbesondere mit Reformen und Konzepten von Lehramtsstudiengängen auseinandersetzen (vgl. Drieschner & Gaus 2009; Nieke 2006; Seifert, Israel, Bentler u. a. 2015). Erklärend hierzu ist zu erwähnen, dass in Publikationen häufig auf die Verabschiedung des Lehrer*innenbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2009 verwiesen wird. Dieses scheint eine intensive Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Dokumenten zur Ausbildung sowie mit Studiengangs- und Ausbildungskonzeptionen für angehende Lehrer*innen gefördert zu haben.

Für die weiteren 14 Publikationen lassen sich verschiedene Kontexte identifizieren, für welche Kompetenzansprüche und -anforderungen an Lehrende formuliert werden. Hierbei wird vornehmlich eine allgemeine erziehungswissenschaftliche Perspektive eingenommen. Vier Beiträge beziehen Lehrhandeln auf den Kontext allgemeiner pädagogischer Handlungsfelder, ein Beitrag bezieht Lehrkompetenz auf den frühpädagogischen und allgemeinen Schulkontext (vgl. Drieschner & Gaus 2009). Jeweils zwei Beiträge begreifen pädagogische Kompetenz im Kontext der Berufsschule (vgl. Hopf 2012; Pflanzl, Thomas & Matischek-Jauk 2013) sowie der beruflichen Bildung (vgl. Bertaitis, Briede, & Peks 2012; Felfe, 1992). Vier weitere Beiträge widmet sich dem Handeln von Lehrenden im universitären bzw. Hochschulkontext, u. a. in spezifischen Bereichen der Ingenieurwissenschaften oder Medienwissenschaften (vgl. Madhavaram & Laverie 2010; Olsson 2012; Serrano Rodríguez, Amor Almedina, Guzman Cedeño & Guerrero-Casado 2018; Winberg & Winberg 2017). Auffallend ist, dass sich lediglich eine Publikation findet, welche sich explizit der Disziplin der Erwachsenenbildung zuordnen lässt und sich mit dem Lehrhandeln im erwachsenenbildnerischen Kontext beschäftigt (vgl. Dewe 1990). Darüber hinaus weisen einige Publikationen eine psychologische Perspektive auf, was sich unter anderem auch durch die Wahl der Suchmaschinen erklären lässt.

Zusammenfassend lassen sich sieben Kontexte unterscheiden, auf welche sich pädagogische Kompetenz bezieht und für welche Ansprüche und Anforderungen formuliert werden: Allgemeinbildende Schulen (n = 16), allgemeine pädagogische Handlungsfelder (n = 4), Frühpädagogik (n = 1), Universität bzw. Hochschule (n = 4), berufliche Bildung (n = 2), Berufsschule (n = 2) sowie Erwachsenenbildung (n = 1). Insgesamt wird der Eindruck einer defizitären Auseinandersetzung mit Kompetenzen von Lehrenden im erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskurs bestätigt, wohingegen die Lehrer*innenbildungs- und Schulforschung eine intensivere Auseinandersetzung vermuten lässt.

3.5 Modelle pädagogischer Handlungskompetenz

Eine weitere Klassifizierung der Literatur und der inhaltsanalytischen Ergebnisse ist anhand von Modellen pädagogischer Handlungskompetenz möglich. Hier werden solche Publikationen bzw. Befunde angeführt, welche sich theoretisch fundiert und bzw. oder empirisch gesichert mit einem ganzheitlichen Verständnis von pädagogischer Handlungskompetenz von Lehrenden auseinandersetzen und dieses in Modellen erfassen und systematisieren. Insgesamt weisen lediglich vier Beiträge ein Modell pädagogischer Kompetenz auf, zu nennen sind hier die Beiträge von Olsson u. a. (2012), Seifert u. a. (2009) sowie zwei Beiträge von Elbing (1983, 1978). Exemplarisch werden hier die Modelle von Seifert u. a. und von Elbing aufgrund ihrer ausführlichen Erläuterungen und ihres theoretischen und empirischen Zugangs dargelegt, wohingegen das nur kurz theoretisch skizzierte Modell von Olsson u. a. nicht tiefergehend dargestellt wird.

Seifert u. a. (2009) widmen sich in ihrem Beitrag pädagogischen Kompetenzen von Lehrenden im Kontext der Schule und nehmen die universitäre Lehrer*innen-ausbildung in den Blick. Ausgangspunkt der Überlegungen ist ein Wandel in der Lehrer*innenbildung sowie -forschung, welcher die Entwicklung von Messinstrumenten zur Testung von Kompetenzen von Lehrer*innen verfolgt (vgl. Seifert, Israel, Bentler & Berning, S. 82 f.). Demzufolge ist „die theoriegeleitete Entwicklung eines objektiven und ökonomischen Messinstruments zur Erfassung pädagogischer Kompetenzen in der universitären Lehrerbildung“ (ebd.) Ziel der Autor*innen. Hierfür entwickeln diese zunächst über theoretische Zugänge ein Verständnis von pädagogischer Kompetenz, welches in Form eines Kompetenzstrukturmodells festgehalten wird. Die Autor*innen schließen dabei an aktuelle Ansätze und Modelle der empirischen Bildungsforschung an. Dabei gehen sie davon aus, „dass sich Kompetenzen bei Lehrpersonen aus wissensbasierten Anteilen sowie aus komplementären Bereitschaften und Einstellungen zusammensetzen“ (Seifert, Israel, Bentler & Berning 2009, S. 85). Demnach differenzieren sie professionelle Handlungskompetenz in „kognitive Fähigkeiten und Professionswissen“ sowie in „motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten“ (ebd.). Kognitive Fähigkeiten und Professionswissen werden weiter in „fachliches Wissen“, „fachdidaktisches Wissen“ und „erziehungswissenschaftliches Wissen“ untergliedert, „motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten“ in „professionelle Überzeugungen und Werthaltungen“ und „motivationale Orientierungen“ (ebd., S. 84 f.). Daran anschließend und zur Operationalisierung von pädagogischer Handlungskompetenz für die eigene empirische Studie ergänzen Seifert u. a. ein fachinhaltlich- und dimensionenspezifisches Rahmenmodell zur Strukturierung pädagogischer Kompetenz. Dabei werden zwei Dimensionen unterschieden, welche in Inhaltsbereiche und kognitive Anforderungen differenziert werden. Inhaltsbereiche stellen dar: Erziehung und Bildung (Erziehen), Unterricht und allgemeine Didaktik (Unterrichten, Beurteilen, Beraten), Schulentwicklung und Gesellschaft (Beurteilen, Beraten, Innovieren). Kognitive Anforderungen (an die Nutzung des professionellen Wissens)

sind Wissen reproduzieren und Verstehen, Reflektieren, Anwenden sowie Urteilen, Bewerten, Entscheiden (ebd., S. 88).

Ebenfalls theoriegeleitet geht Elbing (1983, 1978) vor, welcher aus der Perspektive der pädagogischen Psychologie ein ganzheitliches Konzept pädagogischer Handlungskompetenz erarbeitet. Ausgangspunkt des Autors stellt die Forderung nach einer theoriegeleiteten und wissenschaftsorientierten Praxis dar (vgl. Elbing 1978, S. 1; 39). Davon ausgehend entwickelt und diskutiert Elbing ein Konzept der pädagogischen Handlungskompetenz, welches ein Metakzept für professionelles pädagogisches Handeln anbietet, insbesondere bezogen auf das unterrichtliche und erzieherische Handeln von Lehrer*innen (vgl. Elbing 1978, S. 1). Das Konzept besteht aus vier Dimensionen – Wissen (Theorie- und Erfahrungswissen), Umsetzungsmodus/-art, Kontrolle/Selbstevaluation, Flexibilität –, die pädagogische Handlungskompetenz determinieren. Modelltheoretisch wird pädagogische Handlungskompetenz bestimmt durch den Umfang bzw. die Qualität der verfügbaren Wissensbestände, spezifische Formen des Umgangs mit Wissen und spezifische Kontroll- und Flexibilitätsmodi (vgl. Elbing 1978, S. 69). Die vier Grunddimensionen haben je drei Ausprägungen bzw. Qualitätsabstufungen und werden formal als Matrix dargestellt (ebd., S. 3). Mit der Matrix werden zwei Hauptdimensionen pädagogischen Handelns verknüpft: der Umgang und die Qualität handlungsdeterminierender Wissensbestände sowie der Umgang mit Wissensbeständen (ebd., S. 37). Als weitere Systematisierung führt Elbing an, dass aus den Dimensionen ein idealer Soll-Zustand gewonnen werden kann, welcher allerdings nicht bedeutet, dass in allen Dimensionen die höchste Qualitätsstufe erforderlich ist. Entsprechend dieser Systematisierung lässt sich die Qualität pädagogischen Handelns durch spezielle Verknüpfungen der benannten vier Dimensionen bestimmen (vgl. Elbing 1983, S. 75).

Mit Blick auf die Recherchefragen dieses Reviews bieten diese Befunde Erkenntnisse darüber an, wie Kompetenzverständnisse und -anforderungen in Modellen systematisiert werden können. Demnach ist an den Überlegungen von Seifert u. a. bedeutsam, dass diese trotz des Bezugs auf das Lehrhandeln im allgemeinen Schulkontext zunächst ein allgemeines Verständnis von pädagogischer Handlungskompetenz in einem generischen Modell anbieten. Dabei ist anzunehmen, dass dieses generische Modell auf verschiedenste Handlungsfelder von Lehrenden angewendet werden könnte. Folglich lässt sich fragen, ob es eben eines solchen generischen Modells bedarf, welches an die jeweilige Spezifik – situativ und erfahrungsbasiert – angepasst wird. Eben diesen Aspekt scheinen Seifert u. a. mit dem fachinhaltlich- und dimensionenspezifischen Rahmenmodell aufzugreifen, sodass eine Strukturierung der pädagogischen Kompetenz hinsichtlich der Spezifik des Kontexts Schule eingelöst wird. Dies scheint sich auch durch die Überlegungen von Elbing zu bestätigen, welcher allgemeine pädagogische Handlungskompetenzen von Lehrenden in einem generischen Konzept skizziert, welches für den jeweiligen Kontext anzupassen ist. Anders an Elbings Überlegungen im Vergleich zu Seifert u. a. ist sicherlich, dass Elbing mit seinem Konzept den Anspruch erhebt, nicht nur ein Verständnis von pädagogischer Kompetenz vorzulegen, sondern diese auch anhand der Matrix

hinsichtlich ihrer Qualität einzuschätzen. Im Vergleich zu Seifert u. a. bietet Elbing aber keinen Vorschlag an, wie die Anpassung an verschiedene Kontexte vorzunehmen ist. Dass eine solche spezifische Anpassung seines Konzepts notwendig wäre, lassen seine Überlegungen zu spezifischen Formen des Umgangs mit Wissen und spezifischen Kontroll- und Flexibilitätsmodi vermuten.

3.6 Kompetenzfacetten Wissen und Können

Eine weitere Klassifizierung der inhaltsanalytischen Ergebnisse lässt sich anhand von Publikationen vornehmen, welche sich mit verschiedenen Facetten von pädagogischer Handlungskompetenz auseinandersetzen und diese vor allem in Wissen und Können differenzieren. Auch hier werden exemplarisch Befunde angeführt, welche dies im Besonderen verdeutlichen.

Zunächst ist ein Beitrag von Dewe (1990) anzuführen, welcher sich theoretisch mit pädagogischer Handlungskompetenz und Performanz in pädagogischen Handlungsfeldern auseinandersetzt. Dewes Bestreben liegt dabei weniger in einer Systematisierung und Modellierung pädagogischer Kompetenz, sondern seine Überlegungen können vielmehr an ein Verständnis von Wissen und Können als Facetten pädagogischer Kompetenz angeschlossen werden. Dewes Beitrag schließt an die Professionalisierungs- und Handlungskompetenzdebatte in der Erwachsenenbildung sowie weiterer erziehungswissenschaftlicher Theorieansätze an. Pädagogische Handlungskompetenz versteht er als „wissenschaftlich gebildete[s] Bewußtsein [sic!] für pädagogisches Handeln“ (Dewe 1990, S. 290).

„So betrachtet ist es das Bewußtsein [sic!] von wissenschaftlichen Aussagen über pädagogisches Handeln, welches im wesentlichen [sic!] im Kontext eines wissenschaftlichen Studiums bzw. einer wissenschaftlichen Ausbildung erworben wird“ (Dewe 1990, S. 290).

Performanz wird dabei als inhaltlicher Handlungsvollzug der pädagogischen Kompetenz im Berufsfeld verstanden (ebd.). Performanz bezieht sich somit auf das „konkrete Tun, bzw. auf die Art und Weise, wie pädagogisch gehandelt wird“ (ebd.).

Als weiteres Beispiel kann Bennack (1996) angeführt werden, welcher pädagogische Handlungskompetenz als Ziel der Lehrer*innenausbildung in den Blick nimmt. Ausgangspunkt des Autors stellen studienbegleitende Praktika von Lehramtsstudierenden an der Universität zu Köln dar. Die diesbezüglichen subjektiven Erfahrungen des Autors als Universitätsprofessor stellt dieser angereichert durch theoretische Überlegungen dar. Dabei macht er auf „die Verwiesenheit von Theorie und Praxis“ aufmerksam (Bennack 1996, S. 234), die für den Erwerb pädagogischer Handlungskompetenz notwendig ist, und leitet entsprechend ab: „Zur pädagogischen Handlungskompetenz gehören also m. a. W. berufliches Wissen und professionelles Verhalten“ (ebd.). Wissens Elemente differenziert Bennack dabei in schulpädagogisches Grundwissen, didaktisches Grundwissen, Kenntnisse zur Unterrichtsvorbereitung, -beobachtung und -beurteilung (ebd., S. 237). Eigenschaften und Verhalten stellen das Können dar und ergeben sich aus dem pädagogischen Handlungsfeld, sowie sie durch situative Gegebenheiten sowie personelle und interaktionistische Kriterien

entstehen. Er entfaltet Eigenschaften und Verhalten nicht gänzlich, begreift sie aber im Sinne von Reflexionsfähigkeit (ebd., S. 239).

Als jüngeres Beispiel lässt sich Hopf (2012) mit ihren Überlegungen zu pädagogischer Handlungskompetenz anführen. Hopf untersucht in ihrer empirisch-quantitativen Studie die Wirkung von theoretischen Ausbildungselementen auf die Kompetenzen von (Berufsschul-)Lehrenden in Österreich (vgl. Hopf 2012, S. 11). In diesem Rahmen findet zunächst eine ausführliche theoriegeleitete Bestimmung dessen statt, was pädagogische Handlungskompetenz ist. Demnach beinhaltet diese Unterrichtskompetenz, unterteilt in Fachkompetenz, Beziehungskompetenz, Methodenkompetenz und Kontrollkompetenz. Ergänzend dazu benennt sie pädagogisches Unterrichtswissen, unterteilt in die Teilkomponenten Strukturierung und Klassenführung (vgl. Hopf 2012, S. 17 ff.). Mit ihren Überlegungen legt Hopf ein umfassendes Verständnis von pädagogischer Handlungskompetenz von Lehrenden im schulischen Kontext vor, ohne jedoch einen Versuch der Modellierung anzuschließen.

Daran kann die Arbeit von Pflanzl u. a. (2013) angeschlossen werden, welche sich dem Lehrer*innenhandeln im Kontext der Berufsschule widmen. Gegenstand des Beitrages ist eine zum Zeitpunkt der Veröffentlichung noch nicht abgeschlossene empirische Studie zur Kompetenzentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Berufsschulen (SKiLL) (ebd., S. 40). Dabei setzen sich die Autorinnen zunächst theoretisch mit Verständnissen von professioneller Handlungskompetenz auseinander und beziehen sich hierbei u. a. auf die Arbeiten von Baumert und Kunter (2006). Auf dieser Grundlage schließen die Autorinnen eine Differenzierung von pädagogischen (Unterrichts-)wissen und pädagogischer Handlungskompetenz bzw. Unterrichtskompetenz an, v. a. mit Bezug auf Hopf (2012). Wissen wird als notwendige Voraussetzung für professionelles pädagogisches Handeln gesehen und nach drei Kategorien differenziert: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und allgemeines pädagogisches Wissen, bestehend aus deklarativem und prozeduralem Professionswissen. Letzteres wird in der Studie als pädagogisches Unterrichtswissen mit den Dimensionen Strukturierung von Unterricht und Klassenführung verstanden (vgl. Pflanzl, Thomas & Matischek-Jauk 2013, S. 41). In Anlehnung an Hopf werden Unterrichtskompetenzen „als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrenden verstanden, welche sich auf das Lehrendenhandeln im Unterricht beziehen und damit einen Teilbereich der pädagogischen Handlungskompetenz darstellen“ (ebd., S. 42). Weiter werden diese in Methoden-, Kontroll-, Beziehungs- und Fachkompetenz differenziert.

Darüber hinaus kann an dieser Stelle auch auf die Monografie von Felfe (1992) verwiesen werden. Darin widmet sich der Autor der Entwicklung und Erprobung eines Trainingsverfahrens für pädagogische Kompetenzen von Ausbilder*innen in der Berufsausbildung. Dabei stellen die steigenden Anforderungen an pädagogische Handlungskompetenzen der Ausbilder*innen den Ausgangspunkt seiner Überlegungen dar (vgl. Felfe 1992, S. 91). Er stellt empirisch gestützt fest, dass Ausbilder*innen über umfangreiche fachliche Qualifikationen verfügen, aber nur über geringe pädagogische Kompetenzen (vgl. Felfe, 1992, S. 118). Laut Felfe erfordert professionelle

Handlungskompetenz jedoch sowohl fachliche als auch pädagogisch-didaktische Kompetenz zur Vermittlung dieser Fachinhalte. Entsprechend hat das zu entwickelnde Training die Vermittlung pädagogischer Kompetenzen zum Ziel (ebd., S. 127). Pädagogisch-didaktische Kompetenz untergliedert er dabei in methodisch-didaktische Aufbereitung (Darbietung, Lernaufgabe, Handlungshierarchien) sowie in Gestaltung der sozialen Interaktion (Beteiligung, Gruppenarbeit, soziale Unterstützung) (ebd., S. 120).

Die aufgezeigten Befunde weisen in ihrem Verständnis von pädagogischer Handlungskompetenz im weiteren Sinne alle eine Differenzierung in die Kompetenzfacetten Wissen und Können auf. Zum Teil wird dabei auch dargelegt, wie sich insbesondere die Facette Können im konkreten Handlungsvollzug und im pädagogischen Handlungsfeld spezifiziert. Mit Dewes (1990) Verständnis von Performanz der pädagogischen Kompetenz, welches sich im Berufsfeld bzw. in einem pädagogischen Handlungsfeld vollzieht, kann auf eine Feld- bzw. Kontextspezifik der Facette Können verwiesen werden. Demzufolge ist anzunehmen, dass dieses Verständnis von pädagogischer Handlungskompetenz auf verschiedene Handlungsfelder anwendbar sein sollte. Dem angeschlossen werden kann Bennacks (1996) Verständnis von pädagogischer Kompetenz, welches sich ebenfalls aus Wissen und Können zusammensetzt, allerdings persönliche Eigenschaften der Lehrperson als eine Kompetenzfacette ergänzt. Der Verweis auf das pädagogische Handlungsfeld, durch welches sich Eigenschaften und Verhalten in der Situation entfalten, scheint ebenfalls auf eine Kontextspezifik pädagogischer Kompetenz hinzudeuten. Insofern bedarf die Facette Können einer Anpassung an den jeweiligen Kontext des Lehrhandelns. Dem folgend könnte Bennacks Kompetenzverständnis auch auf andere Kontexte angewendet werden, in denen Lehrhandeln vollzogen wird. Interessant an den jüngeren Ausführungen von Hopf (2012) und Pflanzl u. a. (2013) erscheint, dass diese eine ähnliche Differenzierung pädagogischer Kompetenz in Wissen und Können aufweisen. Dabei wenden sie diese allerdings bereits auf das konkrete pädagogische Handlungsfeld der Schule an und spezialisieren die Kompetenzfacetten für die Spezifik des Schulkontexts. Eine Nähe zu den Beiträgen von Hopf und Pflanzl u. a. kann in Felfes Überlegungen ausgemacht werden. Felfe verwendet zwar nicht explizit die Begrifflichkeiten Wissen und Können, seine Begriffe der fachlichen Kompetenz und pädagogisch-didaktisches Wissen lassen sich allerdings anschließen. Mit Blick auf die empirisch gestützte Erarbeitung von Kompetenzfacetten Lehrender im Bereich der AoG erscheint es interessant, ob diese ebenfalls im weiteren Sinne in Wissen und Können differenziert werden können. Zudem erscheint es aufschlussreich, ob sich für den Bereich der AoG ebenfalls eine situative Prägung der Kompetenzfacette Können beschreiben lässt. Dies würde Überlegungen eines generischen (erwachsenen-)pädagogischen Kompetenzmodells bestärken, welches spezifisch an Kontexte angepasst wird.

3.7 Facetten pädagogischer Handlungskompetenz

Die Publikationen lassen sich danach kategorisieren, welche Befunde zu verschiedenen Facetten pädagogischer Handlungskompetenz für bestimmte Kontexte erarbeiten. Dabei werden zumeist mehrere Facetten benannt, aber kein Versuch einer Modellierung oder Systematisierung der Facetten vorgenommen sowie kein Anspruch eines modellhaften Kompetenzverständnisses erhoben.

Hier ist zunächst ein Beitrag von Paschen (1995) zu nennen, welcher sich grundlegend mit Überlegungen zur pädagogischen Kompetenz auseinandersetzt und verschiedene Kompetenzfacetten benennt. Als Ausgangspunkt wird die zentrale Bedeutung pädagogischer Kompetenz insbesondere in Hinblick auf Veränderungen der Lehrer*innenausbildung herausgestellt (vgl. Paschen 1995, S. 159). Über einen theoretischen Zugang bietet er eine Diskussion von verschiedenen Verständnissen pädagogischer Kompetenz im Sinne von Unterrichten an. Dabei nimmt der Autor eine Differenzierung des Kompetenzbegriffes in „Können (Tun), Wissen (Erkennen), Wollen (Entscheiden) und Dürfen“ (Paschen 1995, S. 161) vor, betont allerdings die Schwierigkeit der Bestimmung dessen, „was das Pädagogische in der Kompetenz ausmacht“ (Paschen 1995, S. 161). Er konkludiert schließlich, dass pädagogische Kompetenz

„im wesentlichen [sic!] darin [besteht], als operative, methodische, didaktische, curriculare und argumentative Kompetenz die pädagogisch relevanten Differenzen zwischen Intentionen, Formen, Funktionen und Wirkungen systematisch zu generieren, beurteilen und zwischen ihnen begründet entscheiden zu können“ (Paschen 1995, S. 162).

Neben dieser Auseinandersetzung eines Verständnisses von pädagogischer Kompetenz im Sinne von Unterrichten geht Paschen sodann noch auf die Komponenten der argumentativen (vgl. Paschen 1995, S. 167) und operativen (ebd., S. 163) Kompetenz genauer ein.

Als weiteres Beispiel kann ein Beitrag von Nieke (2006) angeführt werden, in dem sich der Autor aus erziehungswissenschaftlicher sowie bildungspolitischer und programmatischer Perspektive mit pädagogischer Handlungskompetenz in Bezug auf verschiedene pädagogische Felder auseinandersetzt. Dabei beruft sich Nieke auf Studiengangskonzepte zum Studiengang Erziehungswissenschaft mit Abschluss Diplom 1967 der Studienreformkommissionen in den Ländern und der Kultusministerkonferenz. Nieke verweist darauf, dass sich professionelle pädagogische Kompetenz durch eine Hochschulausbildung definiert und sich in Studiengängen der Erziehungswissenschaft mit unterschiedlichen institutionenbezogenen Schwerpunkten wie bspw. Schule oder Erwachsenenbildung findet (vgl. Nieke 2006, S. 40 f.). In Anlehnung an von der Kultusministerkonferenz verfasste Standards der Lehrer*innenausbildung formuliert er schließlich elf Kompetenzbereiche in der Lehrer*innenausbildung: (1) Unterrichtsplanung und -durchführung, (2) individuelle Förderung und Motivation, (3) Befähigung der Schüler*innen zu selbstständigem Arbeiten, (4) Berücksichtigung der sozialen und kulturellen Lebensbedingungen der Schüler*innen, (5) Vermittlung von Werten und Normen zur Unterstützung selbst-

bestimmten Urteilens und Handelns von Schüler*innen, (6) Lösung von Schwierigkeiten und Konflikten in Schule und Unterricht, (7) Diagnose von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen zur individuellen Förderung, (8) Leistungsmessung auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe, (9) Professionelle Ethik: der Lehrer*innenberuf als öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung, (10) Management der eigenen lebenslangen Weiterbildung, (11) Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben (vgl. Nieke 2006, S. 42 f.).

Zudem ist ein Beitrag von Arnold und Milbach (2003) anzugeben, in welchem die Ergebnisse einer empirisch-qualitativen Untersuchung zum Zusammenhang zwischen Lehrer*innenbiografie und professioneller Handlungskompetenz dargestellt werden (vgl. Arnold & Milbach 2003, S. 9). Im Fokus der Untersuchung liegt zwar weniger die Erarbeitung eines Verständnisses von pädagogischer Handlungskompetenz, allerdings wird dieses dennoch empirisch über subjektive Selbstzuschreibungen zu professioneller Handlungskompetenz von Biologie- und Mathematiklehrerinnen erfasst. Dabei werden sechs Typen identifiziert und als „Typologie zur Selbstzuschreibung professioneller Handlungskompetenz“ (ebd., S. 90) zusammengefasst. Jeder Typ zeichnet sich dabei durch eine spezifische Facette von pädagogischer Kompetenz aus, welche von den Lehrerinnen subjektiv als besonders wichtig für ihr Handeln eingeschätzt wurde: Typ 1: Fachlichkeit; Typ 2: Didaktische Aufbereitung; Typ 3: Methodisches Vorgehen; Typ 4: Reflexion über den Unterrichtsverlauf; Typ 5: Orientierung an den Schüler*innen; Typ 6: Eigenes Unterrichtsverhalten (ebd., S. 90). Mit der Typologie bieten Arnold und Milbach einen Überblick über subjektiv als wichtig eingeschätzte Facetten von professioneller pädagogischer Handlungskompetenz für eine Lehrtätigkeit im Schulunterricht an und ermöglichen somit Hinweise auf die Vielfalt an Kompetenzfacetten. Die Typologie ist aber ausdrücklich nicht das Ergebnis einer systematischen Erfassung dessen, was professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften ausmacht bzw. wie einzelne Facetten zueinanderstehen.

Anzuführen ist auch ein Beitrag von Drieschner und Gaus (2009), in welchem aus bildungstheoretischer und bildungspolitischer Perspektive eine Diskussion zur pädagogischen Handlungskompetenz von fröhpädagogischem Fachpersonal und Lehrkräften in Schulen geführt wird. Problematisiert wird, dass pädagogische Studienprogramme für die erfolgreiche praktische Tätigkeit von Absolvent*innen künftig kompetenzorientiert umzuarbeiten sind (vgl. Drieschner & Gaus 2009, S. 463 f.). Vor diesem Hintergrund folgt eine Diskussion der Neuausrichtung von pädagogischen, kompetenzorientierten Studienprogrammen für die Ausbildung von Lehrer*innen und Erzieher*innen (ebd., S. 464 f.). Dabei wird „Handlungskompetenz als zentrales Merkmal von pädagogischer Professionalität“ (ebd., S. 466) bestimmt und verschiedene Facetten pädagogischer Handlungskompetenz werden herausgearbeitet: Handlungs- bzw. Berufsfeldbezug, Handlungswissen verbunden mit Handlungssicherheit und Handlungsorientierung, wissenschaftlich-disziplinäres Wissen und deklaratives und prozedurales Wissen, Fähigkeit zur Anwendung wissenschaftlichen Wissens, professionelles Können (ebd., S. 466 f.) sowie didaktisch-methodi-

sche Kompetenz, Deutungskompetenz, technische Handlungskompetenz (ebd., S. 472 ff.). Mit ihrer Auflistung verschiedener Kompetenzfacetten bieten die Autoren einen Einblick in die Vielfalt der Facetten pädagogischer Kompetenz für pädagogisch Handelnde in zwei verschiedenen Kontexten.

Insgesamt liefern diese Ergebnisse Hinweise darauf, welche vielfältigen Kompetenzfacetten von Lehrenden für verschiedene Lehr- und Lernkontexte bzw. Bildungskontexte disziplinübergreifend herausgestellt werden. Auch wenn die diskutierten Beiträge keine Modelle und keine Systematisierung der Facetten bezüglich eines Kompetenzverständnisses anbieten, stellen sie Anknüpfungspunkte für die Analyse und Diskussion der eigenen empirischen Ergebnisse dar. Es ist von Interesse, inwieweit sich die aufgezeigten Facetten zum Teil auch als Kompetenzanforderungen an Lehrende im Kontext der AoG wiederfinden.

3.8 Spezifische Facetten pädagogischer Handlungskompetenz

Als ein weiterer Schwerpunkt können Publikationen klassifiziert werden, welche den Fokus auf einzelne spezifische Facetten pädagogischer Handlungskompetenz legen, die als besonders relevant für einen bestimmten Kontext herausgestellt werden.

Zu nennen ist hier beispielsweise Blömeke (2005), welche sich in einem Sammelbandbeitrag ausschließlich medienpädagogischer Kompetenz als einer Facette von pädagogischer Kompetenz von Lehrenden im allgemeinen Schulkontext widmet. Hauptaugenmerk liegt auf einem quantitativen und qualitativen empirischen Forschungsdesign, das die Entwicklung einer Matrix zur Konzeption der Erhebung medienpädagogischer Kompetenz beinhaltet (vgl. Blömeke 2005, S. 76). Hierfür erfolgt eingangs aus medienpädagogischer Perspektive die Bestimmung eines Verständnisses von medienpädagogischer Kompetenz, welches als „Modell“ mit fünf Dimensionen festgehalten wird: mediendidaktische Kompetenz, medienerzieherische Kompetenz, sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang, Schulentwicklungscompetenz im Medienzusammenhang, eigene Medienkompetenz der Lehrperson (ebd.). Die einzelnen Facetten werden jedoch nicht dezidiert erläutert ebenso wie kein Versuch einer Systematisierung der Facetten vorgenommen wird.

Ein weiteres Beispiel ist ein Beitrag von Gerdjikova (1999), in welchem sie aus pädagogischer Perspektive und unter Einbezug psychologischer Entwicklungstheorien die spezifische Facette der emotionalen Kompetenz von Lehrenden im allgemeinen Schulkontext erörtert. Gerdjikova nimmt die Bedeutung der Emotionalität für die Professionalisierung von Lehrenden als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem Begriff der emotionalen Kompetenz (vgl. Gerdjikova 1999, S. 755). Diese wird als ein Teil pädagogischer Kompetenz und als integraler Bestandteil von Unterrichtssituationen zur Ermöglichung von Lehrsituationen und Interaktionen zwischen Lehrenden und Schüler*innen festgehalten. Eine Darstellung des Verhältnisses der emotionalen Kompetenz zu weiteren Kompetenzfacetten wird nicht weiter ausgeführt.

Zudem ist hier Schweer (2008) anzuführen, der in einem Festschriftbeitrag interpersonales Vertrauen und unbedingte Wertschätzung als soziale Phänomene und Facetten von Sozialkompetenz des professionellen sozialen bzw. pädagogischen Handelns in den Blick nimmt. Schweer geht dabei theoriegeleitet vor und setzt sich mit psychologischen Ansätzen auseinander, welche er auf die Erziehungsforschung und den Kontext Schule überträgt. Der Fokus des Beitrags liegt auf der Erfassung und Abgrenzung der beiden Facetten von Sozialkompetenz, welchen er eine hohe Bedeutung für professionelles pädagogisches Handeln und für soziales Miteinander in pädagogischen Handlungsfeldern zuspricht. Schließlich benennt Schweer noch weitere „Erziehungskompetenzen“, ohne diese tiefergehend und systematisch zu erarbeiten. Hierzu gehören kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, motivationale Aspekte, Handlungsorientierung, fachbezogenes Wissen, Bewältigung problematischer Situationen, Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit komplexen Anforderungen, aktivierenden erzieherisch relevanten Verhaltensweisen und -strategien (vgl. Schweer 2008, S. 162).

Zuletzt ist der Sammelband von Dietrich (1983) zu pädagogischer Handlungskompetenz und zum Theorie-Praxis-Problem in den Erziehungswissenschaften anzuführen. Die einzelnen Beiträge des Bandes widmen sich grundlegend dem Verhältnis von Theorie und Praxis in Bezug auf pädagogische Handlungskompetenz in verschiedenen pädagogischen Handlungskontexten. Beiträge, die sich auf Lehrhandeln beziehen, heben einzelne spezifische Kompetenzfacetten für einen bestimmten Kontext hervor. So widmet sich bspw. Witt der Facette der didaktischen Transformation, also der Erzeugung von Lernstoff im allgemeinen Schulkontext (vgl. Witt 1983, S. 126–141). Jourdan dagegen setzt sich mit der kommunikativen Kompetenz auseinander (vgl. Jourdan 1983, S. 210–223). Hervorzuheben ist der bereits rezipierte Beitrag von Elbing, der sein ganzheitliches Konzept pädagogischer Handlungskompetenz bezogen auf das praktische Handeln von Lehrenden zusammenfassend darstellt (vgl. Elbing 1983, S. 65–81).

Die aufgezeigten Ergebnisse verweisen auf Kompetenzfacetten, welche von den jeweiligen Autor*innen als relevant oder spezifisch für einen bestimmten Kontext herausgestellt werden. Aufgrund dieser einzelnen Ergebnisse lassen sich allerdings keine generalisierten Annahmen darüber aufstellen, inwieweit für bestimmte Kontexte einzelne Facetten als spezifische Kompetenzanforderung an Lehrende zu kennzeichnen sind. Vielmehr kann eine Betrachtung des Verhältnisses zwischen Sozialkompetenz und Fachkompetenz als Facetten pädagogischer Kompetenz angeregt werden. Denn es ist auffallend, dass vor allem Facetten bearbeitet werden, welche im weiteren Sinne einer sozialen und kommunikativen Kompetenz zuzuordnen sind. Dementgegen liegt kein Befund vor, welcher sich lediglich der Fachkompetenz widmet. Interessant ist, inwieweit aufgrund dieses Hervortuns der sozialen Kompetenz eine besondere Bedeutung dieser Facette für pädagogische Kompetenzen angenommen werden kann. Dementsprechend scheint es von besonderem Erkenntnisinteresse, diesen Aspekt für die empirisch gestützte analytische Sondierung von Kompetenzfacetten für Lehrende im Bereich der AoG zu berücksichtigen. Denn eben durch

den besonderen Kontext der AoG, in welchem Lehrende im betrieblichen Kontext zwischen betrieblichen Akteuren und Teilnehmenden agieren, scheint die Frage nach sozialen und fachlichen Kompetenzen von besonderer Bedeutung zu sein. In diesem Zusammenhang kann auch nochmals auf einen Beitrag von Felfe (1992) verwiesen werden. Dieser betont darin die Notwendigkeit von sowohl fachlichen als auch pädagogisch-didaktischen Kompetenzen zur Vermittlung des Fachwissens (vgl. Felfe 1992, S. 120).

3.9 Fazit und weiterführende Perspektiven

Ziel dieses Literature Reviews ist es, Erkenntnisse darüber zu erlangen, wie disziplinübergreifend Kompetenzfacetten von Lehrenden als allgemeiner Anspruch und spezifische Anforderung für verschiedene Lehr- und Lernkontexte bzw. Bildungskontexte herausgestellt werden und wie dies in Modellen erfasst und systematisiert wird. Darüber hinaus liegt das Interesse dieses Beitrags darin, zu analysieren, wie in verschiedenen Disziplinen mit Fragen nach allgemeinem Anspruch und spezifischen Anforderungen an pädagogische Handlungskompetenz umgegangen bzw. inwieweit ein solches Spannungsfeld aufgemacht wird.

Zunächst ist als ein zentrales Ergebnis dieses Reviews festzuhalten, dass sich der überwiegende Anteil der untersuchten Publikationen aus erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Perspektive sowie aus Perspektive der Lehrer*innenbildungs-, Unterrichts- und Schulforschung mit pädagogischer Handlungskompetenz von Lehrenden in verschiedenen Bildungskontexten auseinandersetzt. Dabei werden vor allem die Facetten Wissen und Können sowie weitere einzelne und spezifische Facetten herausgestellt, wobei oftmals keine Systematisierung der einzelnen Facetten vorgenommen wird. Ergänzend hierzu kann angemerkt werden, dass nur wenige der Publikationen auf eigene empirische Befunde rekurrieren und umfassende theoretische Rahmungen fehlen, sodass die Auseinandersetzung mit pädagogischer Kompetenz häufig ein (nur notwendiges) Nebenprodukt zum eigentlichen Forschungsgegenstand darzustellen scheint. Überraschend ist dies insofern, als dass bei der Literaturrecherche explizit nach Kompetenzmodellen gesucht wurde. Dies lässt Rückschlüsse auf die Relevanz zu, sich innerhalb der jeweiligen Disziplinen mit pädagogischer Handlungskompetenz wissenschaftlich fundiert auseinanderzusetzen.

Weiter lässt sich festhalten, dass sich ein Großteil der Forschungsaktivitäten zur pädagogischen Handlungskompetenz von Lehrenden auf den Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens konzentriert, wohingegen andere Bildungskontexte wie etwa berufsbildende und außerschulische Kontexte weniger in den Blick genommen werden. Für Befunde bezüglich pädagogischer Handlungskompetenz im schulischen Kontext ist ein weiterer Eindruck, dass die Frage danach, was genau pädagogische Handlungskompetenz ist, zwar unterschiedliche Akzentuierungen und Fokussierungen erhält und Kompetenzfacetten je nach Anwendungs- und Handlungskontext unterschiedlich ausgeprägt sein können. Jedoch besteht für den Schulkontext ein weitestgehender Konsens darüber, welche Kompetenzfacetten professionelles pädagogisches Handeln auszeichnen.

gogisches Handeln bzw. professionelle pädagogische Handlungskompetenz determinieren. Begründet werden kann dies u. a. durch die gesetzlichen Standards und Rahmenbedingungen sowie Studiengangskonzepte, welche einheitliche Verständnisse von pädagogischer Kompetenz für den schulischen Bereich fordern und fördern. Somit erklärt das „Fehlen“ einer entsprechenden Gesetzgebung und von Standards auch die Zurückhaltung in der Erwachsenenbildung.

Weiter fällt auf, dass die zuvor im aktuellen Forschungsstand erarbeiteten Modelle zu pädagogischer Handlungskompetenz in der umfassenden Literaturrecherche nicht als Suchtreffer angezeigt wurden. Dies mag auf drei Gründe zurückzuführen sein: Zum einen verweist dies auf Schwächen der Methode des Literature Reviews, die in der Passung von Suchkriterien, Forschungsfrage und Schlagworten liegen. Dies mag andererseits aber auch darauf verweisen, dass Veröffentlichungen adäquatere Schlagworte benötigen, um bei entsprechenden Suchen als Treffer angezeigt zu werden. Dies vermag drittens aber auch auf Schwächen von Datenbanken hindeuten. Diese Überlegungen erfordern eine grundlegende Diskussion der Methode des Literature Reviews als geeignetes methodisches Vorgehen zur systematisierten Erfassung von Forschungsaktivitäten, was im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht weiter ausgeführt wird.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieses Literature Reviews lassen sich verschiedene Ansatzpunkte für die empirisch gestützte analytische Sondierung von Kompetenzanforderungen an Lehrende im Bereich der AoG herausstellen. So scheint es bedeutsam zunächst die Vielfalt an verschiedenen Kompetenzfacetten herauszuarbeiten, die für das Lehrhandeln im Kontext der AoG relevant sind. Bedeutsam scheint es dann zu untersuchen, inwieweit sich die Vielfalt an Kompetenzfacetten ebenfalls im weiteren Sinne in die Facetten Wissen und Können differenzieren lässt, welche im Handeln der Lehrpersonen eine situative Prägung durch die Spezifik des Kontexts AoG erhalten. Die Frage nach der Spezifik der Kompetenzanforderungen an Lehrende der AoG scheint sich auch vor dem Hintergrund generischer Kompetenzmodelle einzulösen, wie sie im Rahmen dieses Reviews oder auch der theoretischen Rahmung vorgestellt wurden. Sodann lassen sich Überlegungen und Diskussionen anschließen, inwiefern Kompetenzanforderungen an Lehrende der AoG in einem generischen Modell (erwachsenen-)pädagogischer Kompetenz abgebildet werden könnten und inwieweit eine Anpassung an die Spezifik des Kontexts AoG erforderlich scheint. Darüber hinaus ist es von Interesse, inwieweit die empirischen Befunde speziell eine Differenzierung von sozialen und fachlichen Kompetenzanforderungen an Lehrende in der AoG erfordern.

4 Mehrperspektivische Interviewstudie

Neben der Erarbeitung disziplinübergreifender Befunde zu Kompetenzmodellen und Facetten über die Methode des systematischen Literature Reviews liegt ein weiteres Erkenntnisinteresse dieses Beitrages in der analytischen Sondierung von (feld-)spezifischen Kompetenzanforderungen an Lehrende der AoG anhand empiri-

scher Befunde. Als empirischer Forschungsrahmen dient hier ein Teilprojekt des Forschungsprojektes ABAG2, welches Lehrende, die in Betrieben arbeitsorientierte Grundbildungsmaßnahmen durchführen, in den Forschungsfokus stellt. Das methodische Vorgehen dieser qualitativen Interviewstudie und die Ergebnisse werden in den folgenden Abschnitten erläutert.

4.1 Methodischer Zugang: Kompetenzanforderungen in der AoG

Für die empirische Erhebung pädagogischer Handlungskompetenz von Lehrenden in der AoG wurde ein mehrperspektivisches Forschungsdesign entwickelt, welches durch die Erhebung und Analyse von vier verschiedenen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand sowie durch die Verschränkung und Kontrastierung dieser Perspektiven hinsichtlich der Forschungsfrage eingelöst wird. In den Blick kommen dabei die Perspektiven der Lehrenden in der AoG selbst, die des Bildungsmanagements, der betrieblichen Stakeholder sowie der Teilnehmenden an AoG-Maßnahmen.

Die *Perspektive der Lehrenden* wurde über ein leitfadengestütztes Gruppeninterview und vier Expert*inneninterviews mit Trainer*innen von AoG-Maßnahmen erfasst. Mit der Perspektive der Lehrenden sind all jene Akteure gemeint, die im Rahmen des ABAG²-Projektes AoG-Maßnahmen in Betrieben planen und durchführen. Mit beiden Erhebungsmethoden war es möglich, subjektive Erfahrungen der Trainer*innen von AoG-Maßnahmen, auch in Kontrast zu Lehrtätigkeiten in anderen Kontexten, zu erfassen. Die Fallauswahl erfolgte über das Gatekeeper-Prinzip, d. h. Akteure des Bildungsmanagements stellten den Kontakt zu Trainer*innen in AoG-Maßnahmen in Betrieben im Rahmen des ABAG2-Projektes her.

Als weitere Perspektive wird die des *Bildungsmanagements* erfasst, also Akteure, welche Trainer*innen für AoG-Maßnahmen rekrutieren, auswählen und betreuen. An dieser Perspektive ist von besonderem Interesse, welche Erwartungen und Erfahrungen die Akteure an die Kompetenzen von Lehrenden in der AoG haben, nach welchen Kriterien Lehrende ausgewählt werden und inwieweit Besonderheiten der Lehrtätigkeiten in der AoG herausgestellt werden. Zur Erfassung dieser Perspektive sind ebenfalls drei leitfadengestützte Experteninterviews mit drei Akteuren durchgeführt worden.

Mit der Perspektive der *betrieblichen Stakeholder* werden Akteure in den Blick genommen, welche im Rahmen des ABAG2-Projektes für AoG-Maßnahmen in Betrieben verantwortlich sind. Forschungsmethodisch wird hier auf Interviews zurückgegriffen, welche im Rahmen eines weiteren Teilprojektes (vgl. Koller und Schemmann in diesem Band und Koller 2018) durchgeführt wurden. Entsprechend liegen 13 leitfadengestützte Experteninterviews vor, in denen die betrieblichen Akteure Aussagen zu ihren Erfahrungen und Erwartungen an die Kompetenzen von Trainer*innen gemacht haben, die AoG-Maßnahmen in ihren Betrieben durchführen.

Die vierte Perspektive fokussiert die *Teilnehmenden* der AoG-Maßnahmen im Rahmen des ABAG2-Projektes. Auch hier wird methodisch auf Datenmaterial zurückgegriffen, welches in Rahmen eines weiteren Teilprojektes (vgl. Klinkhammer in

diesem Band) erhoben wurde. Mit einem quantitativen Forschungsdesign wurden zu drei Messzeitpunkten Fragebogenerhebungen durchgeführt. Zu Kursende (zweiter Messzeitpunkt) haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, bei zwei offenen Antwortformaten im Fragebogen, Rückmeldungen zu ihren Erfahrungen zur konkreten Lehr-Lernsituation sowie zu den Maßnahmen insgesamt zu geben. Insgesamt fließen 242 Fragebögen in die Auswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse ein. Im Sinne der Angemessenheit der Erhebungsmethoden für die jeweiligen Perspektiven verfolgt das Projekt eine Methodentriangulation, die sich einzelner qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden bedient. Demgemäß wurden die Methoden der leitfadengestützten Expert*innen- und Gruppeninterviews sowie die offenen Antworten der Teilnehmer*innen aus der Fragebogenerhebung im Längsschnittverfahren angewendet.

Als für alle vier Perspektiven gemeinsame Methode der Datenauswertung wurde die qualitative, strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2014) gewählt, da diese die Möglichkeit einer regelgeleiteten und strukturierten Auswertung des Materials hinsichtlich des Erkenntnisinteresses ermöglicht. Diese ermöglicht nach festgelegten Ordnungskriterien, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen (ebd., S. 115). In einem vornehmlich deduktiven Vorgehen und anhand eines theoretisch fundierten Kodierleitfadens erfolgte die Strukturierung des vorliegenden Datenmaterials.

Zudem bieten die Vorüberlegungen zu den Konzepten Professionalisierung und pädagogischer Handlungskompetenz, die dem Interviewleitfaden zugrunde liegen, Anknüpfungspunkte für die Kategorienbildung und Analyse. Die deduktive Kategorienanwendung zeichnet sich durch im Voraus festgelegte, theoretisch begründbare Auswertungsaspekte aus, die im Prozess der Datenauswertung an das Material herangetragen werden. Um explizit auch dem explorativen Charakter des Forschungsprojektes Rechnung zu tragen, wurden durch eine offene Herangehensweise zudem neue, unerwartete und die eigenen Annahmen widerlegende Aussagen aus den Interviews aufgenommen und induktiv aus dem Material heraus Kategorien gebildet.

Einer intersubjektiven und transparenten Kodierung wird Rechnung getragen durch die Kodierung der Interviews anhand des Kodierleitfadens im Sechs-Augenprinzip. Es konnte eine Inter-Rater-Reliabilität bei einem zufriedenstellenden Cohens-Kappa-Wert von 0,68 erreicht werden (vgl. u. a. Brennen & Prediger 1983; Krippendorff 2004). Als Ergebnis des Auswertungsprozesses liegt ein Kategoriensystem mit sechs Hauptkategorien und 37 Subkategorien vor.

4.2 Ergebnisse

Das Datenmaterial wurde unter anderem auf Facetten pädagogischer Handlungskompetenz analysiert.² So zeigen sich in den 23 Kategorien für pädagogische Hand-

2 Neben der Analyse von Kompetenzfacetten wurden Aspekte der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Adressaten (Bildungsmanagement und betriebliche Stakeholder), Rekrutierungswege und Berufsorientierung fokussiert.

lungskompetenz Facetten wie *Fachdidaktik*, *Fachwissen*, *didaktisches Wissen* und *Können* und *methodische Kompetenzen*, *Selbstorganisation* bis hin zu *Kundenakquise*. Ziel des Projektes ist es nicht, diese in eine modellhafte Systematisierung pädagogischer Handlungskompetenz für Lehrende in der AoG zu bringen. Es geht vielmehr darum, über die Differenzierung und Sondierung der Facetten eine Aussage über die Spezifik oder Generik der Kompetenzen und Anforderungen von Lehrenden in der AoG im Feld der EB zu machen.

Die folgende Abbildung³ zeigt die Kompetenzfacetten, die durch die Inhaltsanalyse systematisiert werden konnten:



Abbildung 2: Wordcloud Kompetenzfacetten (eigene Darstellung)

Die Übersicht zeigt zunächst die Breite und Vielfalt der Aspekte und Anforderungen, die durch die Interviewpartner*innen thematisiert wurden. Dabei spiegeln diverse Facetten die im Forschungsstand und dem Literatur Review erarbeiteten Aspekte. Dies liegt zum einen an den zu einem Teil deduktiv gewonnenen Kategorien in der Analyse, zum anderen aber auch an der in sich hohen Übertragbarkeit der Anforderungen für Lehrende in der AoG aus allgemeinpädagogischen und erwachsenenpädagogischen Feldern. In diesem Beitrag werden nun ausgewählte Facetten illustriert und diskutiert. Dabei geht es weniger darum ein zusammenhängendes Modell und die Interaktion der Kompetenzfacetten untereinander zu diskutieren, sondern deren Spezifik für das Feld der AoG herauszuarbeiten. Die Interviews wurden darauf angelegt, die besonderen Anforderungen des Feldes herauszustellen, insofern lassen sich die Kompetenzen zunächst als für die jeweiligen Interviewpartner*innen besonders kennzeichnen. In einem nächsten Schritt ist es sodann jedoch

3 In dieser Wordcloud hängt die relationale Größe der Kompetenzfacetten mit der Menge der Codings zusammen. So hat beispielsweise die Facette Teilnehmerorientierung 60 Codings, im Vergleich zur Kundenakquise mit 16 Codings. Aus darstellerischen Gründen werden einige Kompetenzfacetten abgekürzt, so heißt es bspw. „Fähigkeit zur Kundenakquise“ und „Fähigkeit zur Herstellung von Motivation“.

notwendig, diese in Kontrast zu setzen zu den durch den Forschungsstand und das ausführliche systematische Literature Review erarbeiteten Konzepten und Modellen. In diesem Zusammenhang wird der Fokus auf die Kompetenzfacette der sozio-emotionalen Sensibilität, der Fachdidaktik und der Flexibilität gelegt. In der Analyse des Literatur Reviews wurde herausgearbeitet, dass die Differenzierung von pädagogischer Handlungskompetenz in Wissen und Können mit einer besonderen Bedeutung der Flexibilität als Anpassungsleistung bedeutsam ist. Außerdem zeigte sich eine intensive Diskussion um die Fragen der Sozialkompetenz und Fachkompetenz. Es wurde gezeigt, dass in der Literatur insbesondere Facetten bearbeitet werden, die weitestgehend sozialer und kommunikativer Kompetenz zuzuordnen sind. Diese Aspekte werden nun anhand der empirischen Ergebnisse aus dem Feld der AoG illustriert.

4.3 Fachdidaktik und sozio-emotionale Sensibilität

Durch die Analyse des Interviewmaterials konnten die Kompetenzfacetten Fachdidaktik und sozio-emotionale Sensibilität differenziert werden. Unter der Kompetenzfacette der Fachdidaktik werden solche Aspekte verhandelt, die sich direkt auf die Fähigkeit beziehen, fachbezogene und fachwissenschaftliche Inhalte didaktisch aufzubereiten. Damit ist nicht die allgemeine Fähigkeit der didaktischen Gestaltung gemeint, sondern eine ganz konkrete, auf den spezifischen Fachinhalt (bspw. Deutsch, Kommunikation, Mathematik etc.) bezogene Umsetzung in didaktische Konzepte. Angesprochen werden hier vor allem an allgemeinen Fachdidaktiken orientierte Konzepte. In der Analyse des Systematic Literature Reviews zeigte sich eine Diskussion um die Relevanz von Sozialkompetenz und der Fachdidaktik und Qualifikation für Lehrende. Dieser Diskurs wird hier aufgegriffen, indem die beiden Kompetenzfacetten und Anforderungen im Feld der AoG entfaltet und illustriert werden. Dabei zeigt sich, wie dies bereits durch andere Studien in anderen Feldern angesprochen wurde, eine Dominanz von Aspekten der Sozialkompetenz (hier gefasst unter sozio-emotionaler Kompetenz) gegenüber fachdidaktischen Kompetenzen.

In der untersuchten Empirie zeigt sich diese Kategorie vergleichsweise unterkomplex. So werden, im Vergleich zu anderen Kategorien, wenige Hinweise darauf gegeben, welche Fachdidaktiken als dominierend wahrgenommen werden und auf welche Weise das fachdidaktische Wissen und Können als relevant eingeschätzt wird. Diese Kategorie zeigt sich insbesondere in einer Negierung und Erweiterung von fachdidaktischen Kompetenzen aus der Perspektive der Lehrenden:

„gewisses sprachliches KnowHow, aber nicht äh ähm (...) man muss (kurze Pause) wirklich Abstand nehmen von der Art und Weise wie in unsern Schulen deutsch gelehrt wird. Es geht (kurze Pause) können diese Leute nichts mit anfangen. (...) Man sollte schon n paar (kurze Pause) äh Handwerkssachen aus der Alphabetisierung können (kurze Pause) das ist sinnvoll (kurze Pause) und sonst ähm erkennt man (kurze Pause) die Bedürfnisse der Leute nicht (unverständlich) ne. Also wenn man jetzt äh (kurze Pause) sag mer mal jetzt wie ich, ich hab da irgendwann mal Germanistik studiert und man meinetwegen über E. T. A Hoffmann geschrieben (kurze Pause) das nutzt mir

nichts bei der Alphabetisierung, gar nichts (kurze Pause) ich muss da (kurze Pause) ganz andere Sachen machen (kurze Pause) ich muss die Sprache auch (kurze Pause) runter dampfen auf eine eine Basis an der ich nicht mehr gewöhnt bin zu arbeiten. Das ist was für Grundschullehrer“ (Transkript Trainer 3_anonym.: 133–133).

Die Interviewperson differenziert hier zwischen einer fachdidaktischen Ausrichtung, wie sie im schulischen Kontext vorgenommen wird, und jener, die sie in Alphabetisierungs- und Grundbildungskontexten für sinnvoll hält. Dabei wird die eigene Ausbildung (Germanistik) in Kontrast gesetzt zu dem, was in AoG-Angeboten möglich ist. Dabei zeigt sich, dass fachdidaktische Ansätze durchaus bekannt sind und als ebensolche formuliert werden. Die Anwendbarkeit dieses Wissens wird jedoch auf der Grundlage der Anforderungen, die die Teilnehmenden an die Lehrperson stellen, zurückgewiesen. Dabei scheint es wichtig zu sein, dass „Handwerkssachen“ aus der Alphabetisierung gewusst und gekannt werden. Diese werden jedoch nicht konkret auf eine inhaltliche Dimension bezogene und damit in einem engeren Sinne nicht als Fachdidaktik, sondern als allgemein didaktische Fähigkeiten betrachtet, die sich auf die Ansprache und Orientierung an der Zielgruppe ausrichten. Die Tatsache, dass die Teilnehmenden „nichts mit anfangen können“ führt dazu, dass die Interviewpartnerin davon ausgeht, dass die Inhalte „runter [ge]dampf[t]“ und „andere Sachen“ gemacht werden müssen. Interessant ist, dass der/die Interviewpartner*in resümiert, dass es ihr*ihm an Gewohnheit fehlt und Grundschullehrer*innen aus ihrer/seiner Sicht eine größere Passung zu den Anforderungen des Feldes aufweisen. Dies steht in Kontrast zu der zuvor gemachten Aussage, dass man sich zu lösen habe von schulischen Konzepten. Eine didaktische Orientierung an den Teilnehmenden ist einer starken fachdidaktischen Ausrichtung vorzuziehen. Dies entsprechen den Fähigkeiten von Grundschullehrer*innen, die auf einem basalen Kenntnisstand arbeiten. Es zeigt sich also, dass die Anforderungen im Feld der AoG weniger an der Frage der Fachinhalte (in diesem Fall Deutsch) ausgerichtet sind als vielmehr an einer auf pädagogischem Wissen und didaktischen Fähigkeiten aufbauenden Orientierung an der Zielgruppe. Dies zeigt sich insbesondere an den einleitenden Worten des aufgeführten Zitats, dass Lehrende in der AoG über „gewisses sprachliches KnowHow“ verfügen sollten. Diese einschränkende Formulierung macht deutlich, dass hier keineswegs eine fachdidaktische Qualifikation gefordert werde.

An anderer Stelle wird deutlich, dass fachdidaktische Aspekte durchaus benannt und in der Lehrtätigkeit relevant werden: „Das Übliche Satzbau (..) Rechtschreibung, Orthografie, Deu-, Konsonantenverdopplung und (bla und blu und blubb, ne ich glaub das kennen?“ (Transkript Trainer 3_anonym.: 53–53). Auffällig an der Formulierung ist, dass diese Aspekte als „das Übliche“ sprachlich eher in den Hintergrund gerückt werden. Die Interviewperson zeigt, dass sie über die Fähigkeiten verfügt und diese auch anwendet, als bemerkenswert und anspruchsvoll werden sie jedoch nicht eingeschätzt. Dies ist insofern interessant, als die Lehrenden in der Formulierung der Kompetenzanforderungen einen Unterschied machen zwischen dem, was selbstverständlich vorhanden ist und dem, was von besonderer Bedeutung und als bemerkenswert hervorgehoben wird. Fachdidaktische Aspekte rücken eher

in den Hintergrund, nicht jedoch, weil sie nicht relevant sind. Die Anforderungen des Feldes sprechen eher Fähigkeiten über diese Aspekte hinaus an, sodass die Lehrenden dazu aufgefordert werden, ihre Kenntnisse im Bereich Fachdidaktik weiterzuentwickeln und auf andere Aspekte zu übertragen:

„Nehme nur vereinzelt aus den Büchern, es gibt ganz gute Bücher zum Lernen, aber ich versuche halt möglichst nah am Fach zu sein. Also meinetwegen was ist in der Automobilbranche wichtig, wie sind die Produktionsketten, und alles was denen im Alltag im Berufsalltag brauchen und da muss man halt im Internet gucken und ich mach zum Beispiel, also ich hab irgend einen Text, sag wir mal über Hydrauliksysteme. Dann nimm ich alle Verben raus, die schreib ich an die Seite und dann müssen sie diese Verben in die richtige Stelle setzen, so. (Transkript Trainer 2_anonym.: 53–53).

In diesem Zitat wird die besondere Relevanz der beruflichen Orientierung als gewissermaßen zweites Fach deutlich. Neben der didaktischen Aufbereitung des konkreten Kursziels (bspw. Deutsch lernen) richten die Lehrenden ihre fachdidaktischen Kenntnisse an dem Beruf und der Tätigkeit der Teilnehmenden aus. Eine Orientierung an einer im Voraus erarbeiteten konkreten Fachdidaktik findet nur wenig statt. Lehrbücher für Lerninhalte in der AoG finden daher wenig Verwendung. Die didaktische Aufbereitung erfolgt anhand konkreter arbeitsweltlicher Beispiele. So kann man davon ausgehen, dass die Lehrenden situative Anpassungen der fachdidaktischen Kompetenzen vornehmen, und dies sowohl auf der Ebene der beruflichen, arbeitsorientierten Inhalte als auch in Orientierung an den Teilnehmenden (s. dazu auch im folgenden Kapitel).

Fokussiert man die weiteren Perspektiven, die in dieser Interviewstudie einbezogen wurden (Bildungsmanagement und Betriebe), so zeigt sich, dass eine ähnliche zwar zustimmende, jedoch relativierende Betrachtung von fachdidaktischen Kompetenzen vorgenommen wird. Es wird bspw. von einem*r Vertreter*in des Bildungsmanagements⁴ formuliert:

„zum ändern im Bereich Deutsch haben nicht alle irgendwie diese DaZ-Qualifizierung. Ich glaube das wäre auch (kurze Pause) noch mal so ein Punkt, wo man irgendwie schauen könnte (Transkript_BM_3_anonym.: 115–115).

Es wird deutlich, dass die Rekrutierung von Lehrkräften durchaus in Abstimmung mit entsprechenden fachdidaktisch formalen Qualifikationen vorgenommen wird. Diese werden jedoch offensichtlich nicht fokussiert, woraufhin der/die Interviewpartner*in das Anvisieren in der Zukunft in Aussicht stellt. Es zeigt sich insgesamt, dass die interviewten Experten (insbesondere die Lehrenden und das Bildungsmanagement) eine konkrete Vorstellung von fachdidaktischen Kompetenzen haben: Als Kriterium zur erfolgreichen Umsetzung von AoG wird dies jedoch nicht fokussiert.

4 Ergänzend sei an dieser Stelle erwähnt, dass das Bildungsmanagement im Falle des Projektes ABAG² ein vom ausrichtenden Unternehmen externer, durch Projektmittel finanzierter Akteur ist, der in den Unternehmen AoG-Maßnahmen initiiert und mit den unternehmensinternen Akteuren Thema und Inhalt festlegt. Die Trainer*innen werden vom Bildungsmanagement rekrutiert und finanziert.

Die betrieblichen Akteure, die ebenso danach gefragt wurden, was Lehrende in der AoG wissen und können sollten, betonen an keiner Stelle fachdidaktische Kompetenzen. Hingegen werden insgesamt und über alle Interviews der verschiedenen Perspektiven hinweg sozio-emotionale Fähigkeiten in Kontrast gesetzt und betont.

Unter sozio-emotionalen Fähigkeiten wird verstanden, dass die Lehrenden in der Lage sind die emotionalen (non)verbalen Zeichen der Teilnehmenden wahrzunehmen, diese zu verstehen und rücksichtsvoll zu handeln (vgl. u. a. Damm-Rüger & Stiegler 1996; Graf 2011, S. 86). Diese Kompetenzfacette umfasst dabei Aspekte des emphatischen Mitfühlens, der Beziehungsorientierung und des Perspektivwechsels. In der Empirie lässt sich die Kompetenzfacette der sozio-emotionalen Fähigkeit differenzieren in Wahrnehmen, Verstehen und Handeln.

Der Aspekt der Wahrnehmung wird offenbar, indem die Lehrenden verdeutlichen, dass Zuhören und die offene Haltung den Teilnehmenden gegenüber als Grundhaltung sowohl in der AoG als auch in anderen Alphabetisierungskursen von Bedeutung sind:

„Ähm ich glaube man muss einfach zuhören, man muss sp- also wie bei aber wie bei, es ist kein Unterschied zu den Alphabetisierungskurs eigentlich. Grundsätzlich muss man immer (kurze Pause) offen sein für die Teilnehmer. Und zu hören und Fragen was sie (kurze Pause) wollen das ist klar, womit die Schwierigkeiten haben. Ansonsten nichts Besonderes.“ (I_T2, Z. 138–142).

Auf die Wahrnehmung der Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmenden durch unvoreingenommenes Zuhören folgt das Verstehen als weiterer Aspekt sozio-emotionaler Fähigkeiten: „Also sie müssen verstehen, in welcher Situation sich die Leute befinden, und was sie wollen, was sie brauchen.“ (I_BM2, Z. 414–416).

Hier wird auch deutlich, dass die Lehrenden in der Lage sein müssen, Perspektivwechsel vorzunehmen und ein Verständnis für komplexe Lebenslagen zu entwickeln. Interessant ist, dass dieser Aspekt konkret von einer**m* Interviewpartner*in des Bildungsmanagements benannt wird. Als ein Kriterium zur Auswahl von Lehrkräften erhält dieser Aspekt eine besondere Relevanz und wird auch gegenüber fachdidaktischen Kompetenzen hervorgehoben, wie dies zuvor kenntlich gemacht wurde.

Auf die Wahrnehmung und das Verstehen als Aspekte der sozio-emotionalen Sensibilität folgt eine angemessene Reaktion: „und ähm (kurze Pause) ja deshalb ist es wichtig, dass ich denen so n bisschen die Angst nehme, ja wenn die hören Schulung, ham einige doch Vorbehalte.“ (I_T1, Z. 123–124). Der**die* interviewte Lehrende interpretiert das Verhalten der Teilnehmenden als Angst und reagiert entsprechend in der Abschwächung und Verhinderung von Angst. Den Teilnehmenden wird zugeschrieben, dass sie Vorbehalte gegenüber institutionalisierten Lernkontexten haben und entsprechend gehört es zu den Fähigkeiten von Lehrenden, auf diese entsprechend sensibel zu reagieren. Diese Auszüge aus dem Interviewmaterial illustrieren den komplexen Dreischritt dieser emphatischen, auf Perspektivwechsel angelegten Fähigkeiten, denen über alle Interviewten und Perspektiven hinweg Relevanz zuge-messen wird.

Insgesamt wird deutlich, dass die Lehrenden in der Lage sein müssen fachdidaktisches Wissen situativ auf die jeweiligen Kontexte zu beziehen und – so wird es vielfach deutlich – auf der Grundlage sozio-emotionaler Einschätzung der Lage der Teilnehmenden anzupassen. So wird durch die Interviewpartner*innen fokussiert, dass im Feld der AoG weniger konkretes und erprobtes (fachdidaktisches) Wissen Anwendung findet, sondern das situative Können unter den Voraussetzungen einer sensiblen Wahrnehmung der Teilnehmenden relevant wird. Insofern zeigt sich die Bedeutung einer Anpassungsleistung der Lehrenden in der AoG, die hier als Kompetenzfacette *Flexibilität* gefasst und im nächsten Kapitel weiter ausgeführt wird.

4.4 Flexibilität

In der Analyse stellt sich die Kategorie der Flexibilität als beachtenswert heraus. In ihr zeigt sich eine gewisse Spezifik für den Kontext AoG. Flexibilität meint die Kompetenz, sich kurzfristig und effizient an veränderte Situationen anzupassen und flexibel auf verschiedene Facetten des professionellen Handelns zugreifen zu können. Lernen von Teilnehmenden und insbesondere AoG als Prozess zu begreifen und diesen durch flexibles Reagieren anzuregen, ist das Merkmal dieser Kompetenzfacette. Es lässt sich die These aufstellen, dass die Flexibilität als Kompetenz in einem doppelten Sinne relevant für Lehrende in der AoG ist.

1. Sie spricht vielfältige Handlungskompetenzen an und dimensioniert somit das Profil der pädagogischen Handlungskompetenzen der Lehrenden in der AoG.
2. Sie strukturiert die vielgestaltigen Adressatenorientierungen im Feld der AoG.

Im Folgenden soll nun empirisch illustriert und erarbeitet werden, wie sich diese Flexibilität in den verschiedenen Akteursperspektiven zeigt. Dazu wird diese Kompetenz in ihrer Verschränkung mit weiteren Kompetenzfacetten und der Verschränkung mit einem spezifischen Adressatenbezug gezeigt.

Besonders auffällig ist die Überschneidung von Flexibilität und den Kategorien Teilnehmerorientierung und didaktisches Wissen und Können und Selbstorganisation. Jene Überschneidungen zeigen die dimensionierende und leitende Funktion der Flexibilität. Folgendes Zitat aus dem Datenmaterial der Lehrenden markiert illustrativ diese Verknüpfung:

„Viel wichtiger, weil die eben ja, es ist (kurze Pause) a) vom Format, ne das sind ja volle Tage, also meistens von neun bis drei. Da ist man ja schon viel intensiver zusammen. Das muss dann schon didaktisch anders aufgezogen werden, ist ja auch ne, ne große Stofffülle, wobei ich immer sehe, viel Freiraum lasse für eigene Impulse und eigenes Erleben und äh und so weiter und das klappt auch ganz gut.“ (I_T1, Z. 164–168).

Es zeigt sich hier, dass die Lehrperson ein verändertes bzw. ungewohntes Lehrformat als Ausgangspunkt für didaktische Entscheidungen heranzieht. Die Frage der „Stofffülle“, die Kompetenzen aus dem Bereich der Fachdidaktik anspricht, wird in ein Spannungsfeld mit der Teilnehmerorientierung im Sinne der „eigenen Impulse“

und dem „eigenen Erleben“ gesetzt. Flexibles Handeln wird hier offenkundig, wenn von „anders aufgezogen“ und „Freiraum“ gesprochen wird. Es zeigt sich daran, dass in der Vorbereitung und in der konkreten Lehrsituation Anpassungen vorgenommen werden müssen, die Kompetenzen aus dem Bereich des didaktischen Wissens und Könnens, Teilnehmerorientierung und Fachdidaktik erfordern. Offensichtlich gibt es ein Repertoire, welches aufgrund des Formats auf besondere und veränderte Weise vorbereitet, dann jedoch zugunsten der Orientierung an den Impulsen der Teilnehmenden flexibel angepasst wird. Mit Blick auf das gesamte Datenmaterial zeigt sich, dass die Bearbeitung von Fragen der Fachdidaktik, also bspw. welche und wie viele Inhalte zu bearbeiten sind, häufig in der Situation und orientiert am Prozess entschieden oder angepasst wird. Der Teilnehmerorientierung wird in der Lernsituation und ad hoc zumeist der Vorrang gegenüber der vorbereiteten Planung gegeben.

Die Rolle der Kompetenz der Selbstorganisation im Zusammenhang mit der Flexibilität macht das folgende Zitat deutlich:

„dass die Ziele die Lernziele sind vielleicht klar aber der Weg dorthin nicht so wie das im herkömmlichen Kursverlauf ist. D.h. da muss man sich erst erarbeiten, der muss sich entwickeln [...] also es haben sich in meinen Kursen durchaus Bedarfe herausgestellt aus denen heraus neue Kursangebote entwickelt worden sind und auch durchgeführt wurden. Die ich mit den Teilnehmern gemeinsam entwickelt habe [...]“ (L_TG, Z. 213–218).

Zunächst einmal wird hier ein Unterschied zwischen dem AoG- und anderen Kursformaten benannt. Diese Feststellung ist nicht trivial, so zeigt sich im Interviewmaterial, dass die Akteure der Tätigkeit im AoG-Kontext eine besondere Stellung einräumen und die Anforderungen von AoG offensichtlich als spezifisch bewerten. Es wird deutlich gemacht, dass die didaktische Konzeption von AoG zu entwickeln und in Selbstorganisation zu leisten ist. Die Lernziele, d.h. das benötigte Fachwissen, sind explizit und in Abstimmung mit dem jeweiligen Unternehmen und dem Bildungsmanagement formuliert worden. Das didaktische Wissen und Können wird flexibel und mit Blick auf den Lehr- und Lernprozess angepasst. In diesem Zusammenhang wird dieser Aspekt um die Bedeutung des Adressatenbezugs erweitert: „auch das Unternehmen. Auch das Unternehmen hat ein Interesse, das kommt jetzt als dritter Partner hinzu“ (GI_L_1: Z.58). Der flexible Umgang mit didaktischem Wissen und Können in Abstimmung mit der Orientierung am Teilnehmenden wird zusätzlich in Einklang mit dem „dritten Partner“ Unternehmen gebracht. Diese Verschränkung von Adressatenbezug mit der Kompetenz der Flexibilität zeigt sich als besondere Herausforderung. Wie bereits thematisiert, weist der Kontext AoG einen besonderen Feldbezug zwischen betrieblicher und allgemeiner Bildung im Zusammenspiel vielfältiger Akteure auf. Dieser Anforderung wird ebenfalls flexibel begegnet, indem didaktische und Fragen des Kursinhaltes neu ausgehandelt, abgestimmt und angepasst werden.

Integriert man nun die Perspektive dieses „dritten Partners“ Unternehmen, so zeigt sich, dass die Flexibilität im Umgang mit fachdidaktischen Fragen als Allein-

stellungsmerkmal von Lehrenden in der AoG und dieses spezifischen Angebots gesehen werden:

„Nämlich, dass wir kurzfristig sogar den Lehrgangsinhalt umgeswicht haben und der wurde dann so schnell angepasst und da ist glaube ich dann auch nicht jeder Anbieter unbedingt in der Lage das zu tun.“ (I_B_RVG, Z. 134–136).

An diesem Beispiel wird die Bedeutung der Zusammenarbeit und der passgenauen Ausrichtung der Angebote auf die jeweiligen Unternehmenskontexte deutlich. In der Zusammenarbeit werden pädagogische Handlungskompetenzen relevant, die die Kooperationsfähigkeit betreffen. So zeigt sich hier, dass prozessorientiertes Handeln nicht nur im konkreten Lehr-Lehrkontext relevant wird und – wie zuvor dargelegt – Kompetenzen u. a. im Bereich von didaktischem Wissen und Können und Teilnehmerorientierung anspricht, sondern auch im Adressatenbezug wichtig wird.

Neben Kompetenzen, die in der Lehrsituation zentral sind und die Teilnehmenden in den Mittelpunkt stellen, scheint dieser vervielfachte Adressatenbezug eine Passage zu markieren, in der Routinen und gewohnte Konzepte infrage gestellt und neu orientiert werden. Im Datenmaterial wird neben den Unternehmen als Partner auch das Bildungsmanagement als Adressat deutlich. Ein Interviewausschnitt aus der Perspektive des Bildungsmanagements zeigt die Abstimmungsprozesse, in die die Lehrenden mit diesem Partner gehen:

„das muss ja nicht unbedingt das sein, was äh was wir ausgehandelt haben, ich bin total bereit zu sagen, wenn jemand zu mir kommt, sag mal pass mal auf, wir haben das jetzt heute ausprobiert, die können, die sind viel, viel besser, die sind viel, viel schlechter oder es geht den um ganz andere Dinge, die haben total Riesenkonflikte, die können sich überhaupt nicht drauf konzentrieren, ich hab mit denen erst mal vier Stunden lang nur darüber geredet. Dann sag ich ja, super. Hast genau richtig gemacht.“ (I_BM2, Z. 394–399).

In diesem Zitat haben Bildungsmanagement und Lehrende*r ein Konzept für ein konkretes Angebot in der AoG ausgehandelt, welches nach Beginn des Angebots in der Lehrsituation verworfen wurde. Der Veränderungsbedarf wird vom Lehrenden anhand der Kompetenz der Teilnehmerorientierung festgemacht. Es wird bspw. festgestellt, dass es „den[en] um ganz andere Dinge“ geht. Außerdem wird eine Einschätzung der Teilnehmenden offenbar, die der/die Akteur*in des Bildungsmanagements und der/die Lehrende im Vorfeld getroffen haben, die sich in der Lehrsituation nicht aufrechterhalten lässt – die Kompetenzen der Teilnehmenden wurden zu gering eingeschätzt.

Ein weiterer Aspekt wird hier deutlich: Die fachdidaktische Konzeption wird zugunsten eines empathischen, verständnisvollen Zugangs aufgegeben. Die Betonung der sozio-emotionalen Sensibilität (s. o.) als einer Facette von Sozialkompetenz findet sich wiederkehrend im Datenmaterial. Die Ausrichtung und Ziele des Angebots, welche bereits abschließend verhandelt und festgehalten wurden, stehen erneut zur

Diskussion und müssen durch den/die Lehrende*n in Bezug zum Adressaten Bildungsmanagement angepasst werden.

Auch in der Zusammenarbeit mit dem Bildungsmanagement wird deutlich, dass der Flexibilität in Allianz mit (u. a.) der Teilnehmerorientierung und der sozio-emotionalen Sensibilität Vorrang gegenüber abgestimmten Zielen und Konzepten eingeräumt wird.

Blickt man zuletzt auf die Perspektive der Teilnehmenden, verstärkt sich diese Betonung der sozio-emotionalen Sensibilität, die als Ausgangspunkt für eine flexible Kursgestaltung verstanden werden kann: „Die Trainerin hat Geduld mit uns und sie erklärt uns, wenn wir nicht richtig verstanden haben. Sie ist sehr nett.“ (TN 22). Einschränkung soll hier daran erinnert werden, dass die Aussagen der Teilnehmer*innen nicht aus einem vergleichbaren Erhebungskontext stammen, sondern Teil einer umfassenden Langzeitstudie auf Fragebogenbasis sind (s. methodisches Design). Hier zeigt sich jedoch in Bezug zur Fragestellung dieses Beitrags, dass durch die Teilnehmenden der Perspektivwechsel der Lehrenden und der emphatische Zugang hochgeschätzt wird. Der/die Lehrende nutzt diese sozialen Kompetenzen offensichtlich, um das Kurskonzept situativ anzupassen. Geduld mit Teilnehmenden zu haben heißt auch, immer wieder neue didaktische und methodische Anpassungen vornehmen zu können. Die Rückmeldung eines/einer Teilnehmer*in betont genau diese Besonderheit: „[...] die Trainerin X, die sich wunderbar auf die jeweilige Situation eingestellt hat“ (TN 19).

5 Fazit

In diesem Beitrag wurde die Frage nach pädagogischen Handlungskompetenzen von Lehrenden im Feld AoG ins Zentrum gestellt. Es wurde untersucht, ob die Kompetenzanforderungen im Feld der AoG eine Kontextspezifik als besondere Merkmale der lehrenden Tätigkeit, festgestellt werden können.

Zur Beantwortung dieser Frage wurde zunächst der aktuelle erwachsenenpädagogische Diskurs zur Professionalisierung, Professionalität aufgearbeitet und der Forschungsstand in der AoG als Ausgangspunkt diskutiert. Daraufhin wurden eine pädagogische Diskussion um Kompetenzmodelle aufgearbeitet und einige konzeptionelle Bezugnahmen verdeutlicht. So wurde gezeigt, dass eine eher lückenhafte erwachsenenpädagogische Aufarbeitung von Kompetenzmodellen bei Lehrenden zu beobachten ist. Demgemäß wurde das viel rezipierte Modell professioneller pädagogischer Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) als zugrunde liegendes Verständnis von professioneller pädagogischer Handlungskompetenz adaptiert. Daraufhin erwies es sich als folgerichtig, in einem Systematic Literature Review über die erwachsenenpädagogischen Zugänge hinaus Modelle pädagogischer Kompetenz und der verschiedenen spezifischen diskutierten Facetten der unterschiedlichen Handlungs- und Bildungskontexte zu ermitteln. Die Ergebnisse des Reviews leiteten

sodann über in die empirische Erarbeitung von Kompetenzfacetten als Anforderungen in der AoG anhand der mehrperspektivischen Interviewstudie.

Über die Interviewstudie konnte ermittelt werden, dass die interviewten Akteure (Lehrende, Bildungsmanagement, Betriebe) in der Selbsteinschätzung eine hohe Spezifik wahrnehmen. Diese besteht in der besonderen Wahrnehmung der Zielgruppe – und damit sind hier nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch die Adressaten der Betriebe und das Bildungsmanagement gemeint. Außerdem zeigt sich die Anforderung, über verschiedene Kompetenzfacetten hinweg situative Anpassungen vorzunehmen. Diese besteht darin, dass erst vor dem Hintergrund einer sozio-emotionalen Einschätzung der Teilnehmenden konkrete, bspw. fachdidaktische Entscheidungen getroffen werden. Diese Erkenntnis steht in Zusammenhang mit der in der Literatur diskutierten Unterscheidung von Wissen und Können als situative Anpassungsleistung (vgl. Dewe 1990; Bennack 1996; Hopf 2012; Pflanzl, Almut & Matischek-Jauk, 2013; Felfe 1991).

Dabei konnte gezeigt werden, dass einige dieser Kompetenzfacetten in besonderem Maße dieser Anpassung unterworfen sind (sozio-emotionale Sensibilität, Methodik und didaktische Kenntnisse und Fähigkeiten). Flexibilität, als situative Anpassung von Wissen zu Können, kann als übergreifende Kompetenz verstanden werden, an der sich andere Kompetenzfacetten orientieren. So richten die Lehrenden ihr professionelles Handeln unter der Maxime der größtmöglichen Flexibilität aus und ordnen bspw. fachdidaktische Aspekte dieser Maxime unter.

Die Feststellung, dass Lehrende die Anforderungen an Flexibilität hoch einschätzen, sagt noch nichts über die konkrete Spezifik der Anforderungen des Feldes der arbeitsorientierten Alphabetisierung und Grundbildung im Vergleich zu anderen Feldern aus. Es ist davon auszugehen, dass Flexibilität und Situativität für pädagogische Handlungskompetenz von Lehrenden im Allgemeinen und von Lehrenden in der Erwachsenenbildung unerlässlich sind (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 488). Hingegen kann davon ausgegangen werden, dass bestimmte Strukturmerkmale, wie der vielfältige Adressatenbezug, der Situativität unterstellt werden. Die dreifache Adressatenbeziehung stellt ein Kriterium dar, an dem routinemäßig didaktisches Wissen und Können, Methodik usw. gemessen und entsprechend flexibilisiert werden. In ein Modell pädagogischer Handlungskompetenz in der AoG müsste somit nicht nur die häufig bearbeitete und viel diskutierte Teilnehmerorientierung (vgl. Lencer & Strauch 2016), sondern auch die Ausrichtung auf andere Adressaten, wie Unternehmen und Bildungsmanagement, integriert werden. Ein mehrfacher Bezug zu den Adressaten zeigt sich auch in verschiedenen – aber nicht allen – Handlungsfeldern der Erwachsenenbildung. Seitter, Schemmann und Vossebein haben dies zum Beispiel für die wissenschaftliche Weiterbildung gezeigt (vgl. Seitter, Schemmann & Vossebein 2015). Auf der Grundlage der Analysen lässt sich sagen, dass die besondere Verbindung von Flexibilität und Adressatenbezug im Bereich der arbeitsorientierten Alphabetisierung und Grundbildung ausgeprägt ist. Dies zeigt sich insbesondere an den Abgrenzungen, die die Befragten zu den Anforderungen in anderen Lehrkontexten machen.

Das bedeutet jedoch nicht, dass von einem spezifischen Kompetenzmodell für die AoG ausgegangen werden muss. Es kann vielmehr festgestellt werden, dass bestimmte Kompetenzfacetten auf spezifische Weise und in Kombination mit anderen Facetten relevant werden. Für den Entwurf eines Kompetenzprofils der AoG könnte ein allgemeines Strukturmodell der pädagogischen Handlungskompetenz in der Erwachsenenbildung mit bestimmten Ausprägungen für den Bereich der arbeitsorientierten Alphabetisierung und Grundbildung nützlich sein.

Betrachtet man die Feststellung, dass die interviewten Akteure durchweg die Kompetenzfacette der sozio-emotionalen Sensibilität gegenüber fachdidaktischem Wissen hervorheben, ist insbesondere die Frage nach der Professionalisierung angesprochen. Der Schluss, dass für Lehrende in der AoG eine rein emphatische, auf die Teilnehmenden ausgerichtete Haltung als Persönlichkeitsmerkmal ausreicht, ist jedoch zu kurz gegriffen. In den Interviews wird vielmehr deutlich, dass diese Sensibilität erst unter der Bedingung einer informierten und fachdidaktischen Qualifikation möglich ist. Insofern zeigt sich hier, dass fachdidaktisches Wissen für die interviewten Akteure zwar keine notwendige, jedoch eine hinreichende Voraussetzung für die Lehre im Feld der AoG ist.

Damit wird auch auf eine politisch relevante Frage nach den Möglichkeiten der Professionalisierung der Erwachsenenbildung insgesamt und der arbeitsorientierten Grundbildung hingewiesen. In einem spezifischen Bereich, der durch eine große Heterogenität des Zugangs zu Berufen, niedrige Vorschriften und Standards sowie eine große Vielfalt an Themen gekennzeichnet ist, stellt sich die Frage nach den Grenzen von Zertifizierungen und konsensualen Ansätzen. Für die AoG bedeutet dies, dass Angebote zur Professionalisierung durchaus zurückgreifen auf Kompetenzmodelle der Erwachsenenbildung und der Lehre im Allgemeinen, wie dies bspw. im Modell professioneller pädagogischer Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) angelegt ist. Eine Konkretion auf spezifische Ausprägungen, insbesondere die Flexibilität im mehrfachen Adressatenbezug, scheint jedoch sinnvoll.

Diese Ergebnisse können die Entwicklung und Erweiterung von Konzepten in Maßnahmen zur Professionalisierung im Bereich der arbeitsorientierten Grundbildung anregen. Auf diese Weise trägt diese Forschung dem praktischen Bedarf Rechnung, Weiterbildungsangebote für Akteure zu bereichern und den theoretischen, konzeptionellen Diskurs um Kompetenzmodelle und pädagogische Handlungskompetenz zu erweitern.

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR). (2011) Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Abgerufen von https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf
- Arnold, R. & Milbach, B. (2003). Biographie und pädagogische Professionalität: Biographische Erfahrungen und ihr Einfluss auf die professionelle Handlungskompetenz von Lehrerinnen. Kaiserslautern.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469–520.
- Bennack, J. (1996). Der Erwerb pädagogischer Handlungskompetenz: Schulpraktische Studien. Bildung und Erziehung, 49(2), 233–244.
- Bertaitis, I., Briede, B. & Peks, L. (2012). Pedagogical competence model for work safety specialists. 11, 619–624. Abgerufen von <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84871971350&partnerID=40&md5=7926de7ea1985cc4572a178eb7f1c72b>
- Blömeke, S. (2005). Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde. In A. Frey, R. S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen (S. 76–97). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Bosche, B., Brandt, P., Jütten, S. & Strauch, A. (2015). Einschätzungen der Zielgruppe. Von einer bundesweiten Strategie zur Anerkennung der Kompetenzen von Lehrkräften in der Weiterbildung. DIE Zeitschrift, (1), 54–56.
- Büro für Berufliche Bildungsplanung (2018). Abgerufen von <https://www.gruwe-nrw.de/images/Einladung.pdf>
- Damm-Rüger, S. & Stiegler, B. (1996). Soziale Qualifikation im Beruf: eine Studie zu typischen Anforderungen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BASKET (n. a.). Professional development for teachers of adult basic skills. Abgerufen von <http://www.die-bonn.de/id/34263>
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2013). BASKET – Professional Development of Basic Skills Trainers. Abgerufen von <https://www.die-bonn.de/id/32318/about/html/>
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2018). GRETA. Grundlagen zur Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Abgerufen von <https://www.die-bonn.de/institut/forschung/professionalitaet/greta.aspx>
- Dewe, B. (1990). Pädagogische Handlungskompetenz in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, 40(4), 289–297.
- Dietrich, R. (Hrsg.) (1983). Pädagogische Handlungskompetenz. Zum Theorie-Praxis-Problem in den Erziehungswissenschaften. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Drieschner, E. & Gaus, D. (2009). „Pädagogische Handlungskompetenz“: Chancen und Grenzen kompetenzorientierter Studienprogramme für frühpädagogisches Fachpersonal und Lehrkräfte. Pädagogische Rundschau, 63(4), 463–477.

- Elbing, E. (1978). „Pädagogische Handlungskompetenz“: Entwurf eines Metakonzeptes theoriegeleiteter und wissenschaftsbezogener pädagogischer Praxis. München.
- Elbing, E. (1983). Theoriebezogenes und reflexives Praktikerhandeln als Dominanzbereich pädagogischer Handlungskompetenz. In R. Dietrich (Hrsg.), *Pädagogische Handlungskompetenz. Zum Theorie-Praxis-Problem in den Erziehungswissenschaften* (S. 65–81). Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Felfe, J. (1992). TPK – Training pädagogischer Kompetenzen zur Vermittlung fachübergreifender Qualifikationen in der Berufsausbildung: Entwicklung und Erprobung eines Trainingsverfahrens. Frankfurt a. M.: Lang.
- Gerdjikova, N. (1999). Emotionalität des Lehrers aus der Sicht pädagogischer Kompetenz. *Pädagogische Rundschau*, 53(6), 755–762.
- Gieseke, W. (2015). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1–19). https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_52-1
- Goeze, A. & Hartz, S. (2008). Die Arbeit an Fällen als Medium der Professionalisierung von Lehrenden. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31(3), 68–78.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2013). *Learning from Research: Systematic Reviews for informing policy decisions*. Abgerufen von <http://www.alliance4usefulvidence.org/assets/Alliance-FUE-reviews-booklet-3.pdf>
- Graf, N. (2011). *Sozialkompetenzen von Trainern in der betrieblichen Weiterbildung. Eine empirische Studie zu den Wechselwirkungen von inhaltlichen Aspekten, Perspektiven und Seminarthemen*.
- Gruber, E. (2015). Kompetenzanerkennung und -zertifizierung für in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätige. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1–20). https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_54-1
- Gruber, E. (2018). Kompetenzanerkennung und -zertifizierung für in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätige. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1089–1108). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hemme, J. (1990). Pädagogische Handlungskompetenz. *Pädagogik* (Berlin/DDR), 45(5), 388–394.
- Herbrechter, D., Hahnraht, E. & Kuhn, X. (2018). Professionelle Lerngemeinschaften als Konzept zur berufsbegleitenden Professionalitätsentwicklung der Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung? Ein narratives Review. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*.
- Hopf, B. (2012). *Pädagogische Handlungskompetenz ohne pädagogische Ausbildung? Berufsschullehrer/innen am Beginn ihrer Lehrtätigkeit*. Hamburg: Kovac.
- Jesson, J., Matheson, L. & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. Los Angeles, Calif.; London: SAGE.

- Jourdan, M. (1983). Kommunikative Kompetenz beim Erzieher und Zögling. In R. Dietrich (Hrsg.), *Pädagogische Handlungskompetenz. Zum Theorie-Praxis-Problem in den Erziehungswissenschaften* (S. 210–223). Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Klein, R., Folger, K. & Behlke, K. (2015). *Kompetent für Arbeitsorientierte Grundbildung. AoG-Weiterbildung für Kursleitende, Trainer(innen) und Berater(innen)*. Abgerufen von <https://www.gruwe-nrw.de/images/AoG-Weiterbildung.pdf>
- Klein, R. & Reutter, G. (2014). *Arbeitsorientierte Grundbildung – Worüber reden wir?* Abgerufen von http://bbb-dortmund.de/jobbb2/AoG_Verstaendnis_3_14.pdf
- Koller, J. (2018). Lernort Betrieb. Nutzenargumente und Begründungsmuster von arbeitsorientierter Grundbildung. *Zeitschrift Weiterbildung*, (6), 2–5.
- Knauber, C. (2017). Theoretische Zugänge und empirische Befunde am Beispiel von Politiken der Grundbildung.
- Kraft, S., Seitter, W. & Kollewe, L. (2009). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kretkowski, G. (1985). Pädagogische Handlungskompetenz als Ziel des Vorbereitungsdienstes. *Die Realschule*, 93(7), 327–329. (Fachportal Pädagogik).
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis: Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411–433. <https://doi.org/10.1093/hcr/30.3.411>
- Lencer, S. & Strauch, A. (2016). Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Abgerufen von <https://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf>
- Madhavaram, S. & Laverie, D. A. (2010). Developing Pedagogical Competence: Issues and Implications for Marketing Education. *Journal of Marketing Education*, 32(2), 197. Abgerufen von ABI/INFORM Collection. (733006951)
- Mania, E. & Tröster, M. (2015). *Finanzielle Grundbildung: Programme und Angebote planen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., ... Rosendahl, A. (2016). *Das Personal in der Weiterbildung: Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nieke, W. (2006). Professionelle pädagogische Handlungskompetenz zwischen Qualifikation und Bildung. In M. Rapold (Hrsg.), *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität* (S. 35–49). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Fachportal Pädagogik).
- Nuissl, E. & Przybylska, E. (2016). Alphabetisierung: Forschungslinien. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. utb.
- Oakley, A. (2002). Social Science and Evidence-based Everything: The case of education. *Educational Review*, 54(3), 277–286. <https://doi.org/10.1080/0013191022000016329>

- Olsson, T. (2012). Pedagogical competence and teaching skills. A development perspective from Lund University, Sweden. In B. G. Szczyrba (Hrsg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 245–259). Münster: Lit. (Fachportal Pädagogik).
- Pädagogische Hochschule Weingarten (2018, November 28). Bundesweit erste Juniorprofessur für Alphabetisierung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Abgerufen von <http://www.ph-weingarten.de/studium-weiterbildung/masterstudiengaenge/alphabetisierung-und-grundbildung/>
- Paschen, H. (1995). Überlegungen zur pädagogischen Kompetenz. *Bildung und Erziehung*, 48(2), 159–170.
- Pflanzl, B., Thomas, A. & Matischek-Jauk, M. (2013). Pädagogisches Wissen und pädagogische Handlungskompetenz. *Erziehung & Unterricht*, 163(1/2), 40–46. (Fachportal Pädagogik).
- Research voor Beleid. (2008). ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues.
- Research voor Beleid. (2010). Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals.
- Scheidig, F. (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Schrader, J. (2010). Fortbildung von Lehrenden der Erwachsenenbildung: Notwendig? Sinnvoll? Möglich? Bedarf und Angebote im Überblick. In *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 25–68). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schrader, J., Hohmann, R. & Hartz, S. (Hrsg.) (2010). *Mediengestützte Fallarbeit: Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schweer, M. K. W. (2008). Interpersonales Vertrauen und unbedingte Wertschätzung. Potenziale der Förderung pädagogischer Kompetenzen. In E. Rohmann, M. J. Herner & D. Fetzenhauer (Hrsg.), *Sozialpsychologische Beiträge zur Positiven Psychologie. Eine Festschrift für Hans-Werner Bierhoff* (S. 146–166). Lengerich: Pabst.
- Schwendemann, N. (2018). *Werthaltungen von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung. Eine rekonstruktive Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Seifert, A., Hilligus, A. H. & Schaper, N. (2009). Paralleltitel: Development and psychometrical testing of an instrument for the use of measuring pedagogical competence in university teacher education. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(1), 82–103. (Fachportal Pädagogik).
- Seifert, A., Israel, G., Bentler, A., Berning, H., Bredt, C., Buhl, H., ... Watson, C. (2015). Paralleltitel: A capability profile relating to vocational training for future teachers in the area of general pedagogical competence. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 208–230. (Fachportal Pädagogik).

- Seitter, W., Schemmann, M. & Vossebein, U. (Hrsg.) (2015). Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS.
- Serrano Rodríguez, R., Amor Almedina, M. I., Guzman Cedeño, Á. & Guerrero-Casado, J. (2018). Validation of an Instrument to Evaluate the Development of University Teaching Competences in Ecuador. *Journal of Hispanic Higher Education*, 153819271876507. <https://doi.org/10.1177/1538192718765076>
- Tröster, M. & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 42–58). Münster, u. a.: Waxmann.
- Winberg, C. & Winberg, S. (2017). Pedagogical competence for engineering educators: Re-conceptualizing teaching portfolios. 431–436. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2017.7942882>
- Witt, R. (1983). Die „Erzeugung“ des Lehrstoffes – didaktische Transformation als Aspekt pädagogischer Handlungskompetenz. In R. Dieterich (Hrsg.), *Pädagogische Handlungskompetenz. Zum Theorie-Praxis-Problem in den Erziehungswissenschaften* (S. 126–141). Paderborn u. a.

Schlussbetrachtung: Arbeitsorientierte Grundbildung in einer mehrperspektivischen synoptischen Zusammenschau

JULIA KOLLER/DENNIS KLINKHAMMER/MICHAEL SCHEMMANN/CAROLIN RADTKE

Inhalt

| | | |
|---|--|-----|
| 1 | Einleitung | 171 |
| 2 | Arbeitsorientierte Grundbildung als Spezialfall der Erwachsenenbildung | 172 |
| 3 | Arbeitsorientierte Grundbildung im Kontext | 175 |
| 4 | Ausblick | 178 |
| | Literatur | 179 |

1 Einleitung

In diesem Sammelband wurden über verschiedene Beiträge die Forschungsergebnisse des Projektes ABAG² dargestellt und diskutiert. Mit der sehr eng an Praxisfragen und -problemen angelegten Begleitforschung wurden mithilfe von drei Forschungssträngen Zugänge zu den Gelingensbedingungen von arbeitsorientierter Grundbildung gesucht (s. auch in der Einleitung in diesem Band). Was aber kann als Erkenntnis über die getrennte Betrachtung der Forschungsstränge hinaus als Summe des mehrperspektivischen Vorgehens gewonnen werden? In diesem abschließenden Beitrag werden die Forschungsstränge über eine Diskussion von institutionellen und strukturellen Kontexten von Weiterbildung zusammengeführt.

Der Ausgangspunkt ist dabei die Feststellung, dass in einer ausdifferenzierten Erwachsenenbildungslandschaft eine Vergewisserung über Bedingungen und Kontexte der Spezialfälle für das Gelingen von Weiterbildungsangeboten notwendig ist. Und das insbesondere dann, wenn es sich um ein derart eng mit dem lebenslangen Lernen und den Grundlagen der Erwachsenenbildung insgesamt verknüpftes Thema wie die (arbeitsorientierte) Grundbildung (AoG) handelt. Differenzierte feldspezifische Betrachtungen lassen die strukturellen Bedingungen der an Weiterbildung beteiligten Organisationen und Akteure in den Blick nehmen und entsprechend weiterentwickeln.

Diese Zusammenschau ist in Anbetracht der Fülle von offenen Forschungsfragen, ebenso wie mit Blick auf die nach wie vor als innovativ und fragil zu bezeichnende Praxis der AoG, als explorativer Versuch zu betrachten. In diesem Sinne liefert die Zusammenschau durchaus mehr Anknüpfungspunkte für weitere Forschung als

Antworten. Ziel ist es, die durch das Projekt geleistete Forschung anschlussfähig zu machen und das Feld AoG als Spannungsgefüge zwischen verschiedenen Reproduktionskontexten organisierter Erwachsenenbildung zu verorten (vgl. Schrader 2010b). Darüber gelangen strukturelle Gelingensbedingungen in Akteurskonstellationen in den Blick, die in weiterer Forschung zu betrachten sind.

Im Folgenden wird zunächst AoG als ein spezifischer Kontext der Erwachsenenbildung im Mehrebenensystem verortet. Daraufhin werden die Ergebnisse der Forschung im Projekt ABAG² hinsichtlich ihrer kontextspezifischen Ergebnisse betrachtet. Den Abschluss bildet ein Ausblick, der auf Forschungsdesiderate hinweist.

2 Arbeitsorientierte Grundbildung als Spezialfall der Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung ist ein durch große Pluralität geprägtes Forschungs- und Praxisfeld, das sich in einzelne Teilfelder, Inhalte und Kontexte differenziert. Zugleich stehen Fragen der Bedingungen dieser Differenzierung immer wieder im Fokus (vgl. u. a. Schrader 2010a; 2010b; 2011). Dabei geht es darum, konsensfähige Vorstellungen sowie spezifische Merkmale und Besonderheiten der jeweiligen Kontexte und Teilfelder zu diskutieren. Dies geschieht derzeit insbesondere anhand des Grundbildungsbegriffs, bei dem es den jeweiligen Autor*innen darum geht „die Differenz in der Einheit zu interpretieren und zu erklären“ (vgl. Tröster & Schrader 2016, S. 55; Koller in diesem Band). Als ein Agent des lebenslangen Lernens bearbeitet die Erwachsenenbildung das Thema Grundbildung sowohl in Form einer wissenschaftsorientierten Verständigung für die Praxis als auch in einer orientierenden Funktion für die Politik (vgl. Tröster & Schrader 2016, S. 46; Tröster 2000, S. 18). Als Voraussetzung und gleichzeitig Zielperspektive des lebenslangen Lernens zeigt sich damit eine grundlegende Verantwortung der Erwachsenenbildung für das Thema Grundbildung.

Betrachtet man das Feld der Grundbildung, so fällt auf, dass dies von diversen Zielgruppenbezügen (Arbeitnehmer*innen; Erwerbslose etc.), institutionellen Kontexten (organisierte und öffentliche Erwachsenenbildung, Betrieben, Selbsthilfegruppen etc.) und Inhaltsbereichen (Lesen, Schreiben, Rechnen, Finanzen etc.) geprägt ist (vgl. Tröster & Schrader, S. 50). Entsprechend vielfältig sind die Bedingungen, unter denen Lernen in Grundbildungsangeboten stattfindet. Die arbeitsorientierte Grundbildung ist, insbesondere was ihre institutionelle Anbindung und die Zielgruppe betrifft, spezifisch, da sich in ihr sowohl Aspekte einer öffentlichen Erwachsenenbildung als auch der betrieblichen Bildung spiegeln. AoG wird aus einer pädagogischen Perspektive in einer „bildungstheoretischen Tradition und [als] pädagogisches Konzept [verstanden], welches so umfassende Bildungsziele einschließt wie Reflexionsfähigkeit, Autonomie und Identität“ (Klein & Reutter 2014, S. 5). Betrachtet man dies unter Zuhilfenahme des Modells der Reproduktionskontexte (s. Abb. 1) von Schrader (2010), lässt sich AoG in einem intermediären Bereich zwi-

schen öffentlichen Interessen und den privaten Interessen des Unternehmens verorten.

Schrader systematisiert in diesem Modell verschiedene Kontexte der Erwachsenenbildung als institutionalisierte Felder der Erwachsenenbildung. Grundsätzlich werden dabei die Reproduktionskontexte Gemeinschaft, Staat, Unternehmen und Markt unterschieden. Organisationen in den jeweiligen Reproduktionskontexten verfügen über jeweils typische Muster der Sicherung von Legitimation und der Sicherung von Ressourcen. In diesem Sinne wird AoG mithin durch öffentliche Gelder finanziert, bedient öffentliche und private Interessen und wird durch Akteure des Kontextes Gemeinschaft (bspw. Vereine als Weiterbildungsträger im Non-Profit-Bereich) betreut, angestoßen und geplant. Über die Akteure erhält AoG Eingang in den betriebsinternen Kontext der Unternehmen. Dies zeigt sich bspw. darin, dass finanzielle Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der AlphaDekade an Organisationen des Reproduktionskontextes Gemeinschaft (im Fall des Projektes Lernende Region – Netzwerk Köln e. V.) geleitet werden und diese im Rahmen des Bildungsmanagements als Dienstleister für Unternehmen und deren innerbetriebliche Angebote agieren. So entsteht in der AoG eine hybride Konstellation zwischen öffentlichen Interessen und privaten Interessen der beteiligten Akteure aus den Reproduktionskontexten Unternehmen und Gemeinschaft. In diesem Sinne werden in der AoG neben den pädagogischen Bedingungen des Lehrens und Lernens auch betriebswirtschaftliche Interessen und Bedingungen des Lernorts Betrieb relevant (vgl. Alke 2011, S. 66). Betrachtet man das Grundbildungsverständnis der betrieblichen Akteure (vgl. Koller in diesem Band), so tritt dieses Spannungsfeld deutlich zutage, indem der Grundbildungsbegriff zum einen an innerbetriebliche Bedarfe angelegt wird und zum anderen eher gesellschaftliche und soziale Interessen in den Vordergrund gestellt werden. Dabei changiert das, was unter Grundbildung verstanden wird, zwischen einem allgemeinen, bildungsorientierten, an sozialen Belangen orientierten Verständnis und dem eines kompensatorischen betrieblichen Weiterbildungsangebotes. Es zeigt sich außerdem, dass das, was unter Grundbildung verstanden wird, auch davon abhängt, was durch das Bildungsmanagement eingebracht wird. Der anstoßende und begleitende Akteur des Reproduktionskontextes Gemeinschaft fördert ein differenziertes und breites Grundbildungsverständnis (vgl. Schemmann in diesem Band).

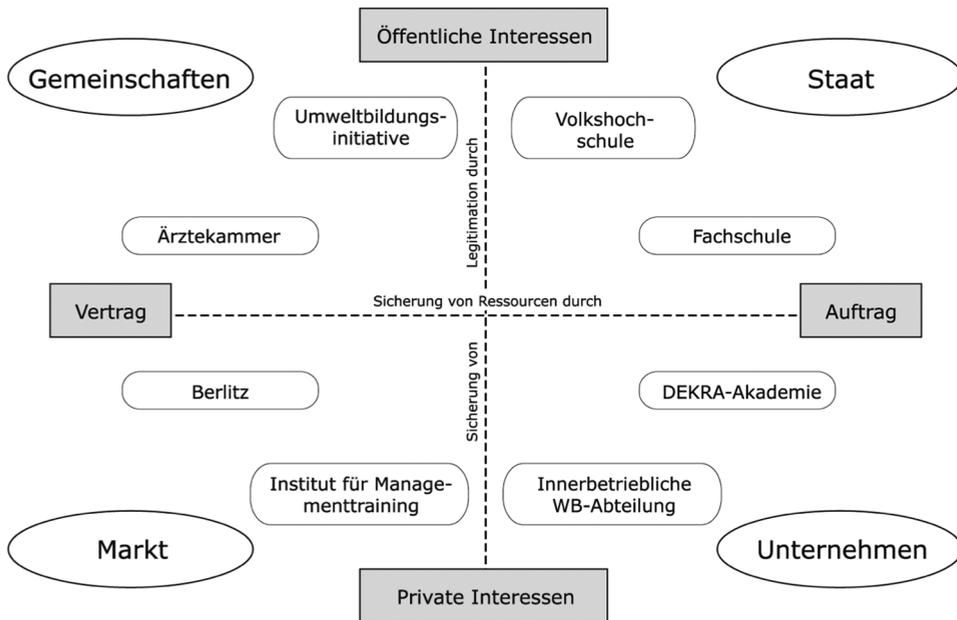


Abbildung 1: Reproduktionskontexte der Weiterbildung (Schrader 2010, S. 276)

Betrachtet man das Zustandekommen von arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten in einem Mehrebenensystem, so lassen sich verschiedene Spannungsfelder kennzeichnen (vgl. Schrader 2008). Dabei lassen sich (unter anderem)¹ auf der Mesoebene der Organisation Akteure, Strukturen und Merkmale betrachten, während auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion Teilnehmende und Lehrende in den Blick geraten. Die Bearbeitung des Spannungsfelds zwischen Unternehmen und Gemeinschaft wird dabei auf der jeweiligen Ebene zwischen den Akteuren relevant. Mit diesem mehrperspektivischen Blick, der die Gelingensbedingungen von arbeitsorientierter Grundbildung über verschiedene Akteure fokussiert, geraten nun die kontextrahmenden Bedingungen in spezifisch zu unterscheidenden Handlungsebenen in den Blick. In diesem Sinne bearbeitet das Projekt ABAG² Fragen des Kompetenzerwerbs der Teilnehmenden, Fragen der Kompetenzanforderungen der Lehrenden und Prozesse der Institutionalisierung (s. Einleitung in diesem Band). Die Kontextbedingungen von AoG zeigen sich über die Ergebnisse der in dem Projekt ABAG² erarbeiteten Forschungsstränge hinweg. So wird bspw. ersichtlich, dass durch die Vervielfältigung der Adressatenansprache, insbesondere um den Adressaten Betrieb und dessen Interessen, die Lehrenden in einem spezifischen Spannungsgefüge agieren (vgl. Radtke & Koller in diesem Band).

Im Folgenden werden die einzelnen Ergebnisse der Forschungsstränge unter der Perspektive der Reproduktionskontexte analysiert. Dabei wird über eine Betrach-

¹ Schrader unterscheidet im Mehrebenenmodell die Ebenen der Lehr-Lern-Interaktion, der Organisation, der institutionellen Umwelt, der nationalen politischen Akteure und der supranationalen Akteure (vgl. Schrader 2008).

tion des „institutionellen Arrangements“ des im Projekt ABAG² über die verschiedenen Forschungsstränge untersuchten Grundbildungsangebots die Verortung von AoG im hybriden Reproduktionskontext zwischen Gemeinschaft und Unternehmen präzisiert.

3 Arbeitsorientierte Grundbildung im Kontext

Im Modell der Reproduktionskontexte von Schrader (vgl. 2010b; 2011, S. 116) lassen sich über die Kontexte bestimmte „institutionelle Arrangements“ bestimmen, die die „Arbeitsbedingungen der Organisation prägen“ und die Kontexte unterscheiden. Diese sind: die beteiligten *Akteure*, die *Rationalitätsprinzipien*, die *Leistungserwartungen und -versprechen* und die *Koordination der Handlung* sowie die *Medien der Koordination*. Im Folgenden soll über die Hinzunahme der Ergebnisse aus dem Projekt ABAG² die Merkmale der Reproduktionskontexte Gemeinschaft und Unternehmen diskutiert werden, in denen AoG realisiert wird.

Betrachtet man die beteiligten *Akteure* in AoG, so lässt sich zunächst die Unterscheidung zwischen Adressaten (bspw. Teilnehmenden) und den Lehrenden treffen (vgl. Schrader 2011, S. 117 f.). In der AoG sind die Teilnehmenden von Weiterbildung Mitarbeitende im Unternehmen. Nach dem Prinzip der Weisungsgebundenheit der Mitarbeitenden im Unternehmen unterscheidet sich dieses Merkmal von dem Verständnis des Teilnehmenden im Reproduktionskontext der Gemeinschaft, in denen Teilnehmende keiner Weisungsbefugnis unterliegen. Darüber hinaus sind die Adressaten im Kontext Gemeinschaft nicht die Teilnehmenden an Grundbildungsangeboten, sondern im Rahmen des Bildungsmanagements die entsprechenden betrieblichen Akteure (bspw. Personal der Weiterbildungsabteilung) des Unternehmens. Die Akteure der Lehrenden sind im Kontext des Unternehmens in einer zuliefernden Funktion als externe Dienstleister. Im Kontext der Gemeinschaft hingegen fungieren die Lehrenden als „an die Werte und Interessen der Gemeinschaft gebundene“ Honorarkräfte. Dieser Umstand zeigt sich empirisch in dem Forschungsstrang zum Wissen und Können von Lehrenden in der AoG (vgl. Radtke & Koller in diesem Band). Es zeigt sich, dass die Lehrenden als Dienstleister des Unternehmens den Adressaten Betrieb explizit ansprechen und die Interessen umsetzen. Gemäß den unterschiedlichen Interessen des Bildungsmanagements (Reproduktionskontext Gemeinschaft) und des Unternehmens zu agieren, wird als wesentliche Anforderung an das professionelle Handeln in der AoG eingeschätzt. Das Unternehmen wird neben den Teilnehmenden und dem Bildungsmanagement als dritter Adressat für die Lehrenden relevant und erfordert entsprechend die Kompetenz, die Beziehung zu diesen Adressaten aufzubauen und zu erhalten. In diesem Sinne handeln die Lehrenden als ausgleichende Agenten eines Spannungsfeldes zwischen den Reproduktionskontexten.

Strukturell geht es in AoG zukünftig auch darum, dass Lehrende in die Akquise von Angeboten eingebunden werden, indem sie selbsttätig Grundbildungsangebote

im Betrieb anstoßen und realisieren (vgl. Koller i. E.). Damit geht der gemeinschaftliche Akteur mit öffentlichen Geldern aus diesem Grundbildungsangebot heraus und AoG wird zunehmend zu einem innerbetrieblichen Angebot im Reproduktionskontext Unternehmen. Welche Auswirkungen dies auf das Verständnis von Grundbildung und die entsprechenden Inhalte hat, bleibt zu klären. Aktuell, so zeigt die Interviewstudie weitergehend (vgl. Koller i. E.), sind die Lehrenden, was ihre berufliche Weiterentwicklung betrifft, in hohem Maße von dem anstößenden Handeln des Bildungsmanagements und den öffentlichen Geldern abhängig. Offen ist, ob AoG weiterhin auf der Basis von Projektfinanzierung bestehen bleiben kann, ob eine Regelfinanzierung auch den Einsatz der Lehrenden verstetigt oder ob in alternativen Strukturen die Position der Lehrenden gestärkt wird.

Über die Akteure der Lehrenden und Teilnehmenden hinaus ist die Frage zu klären, welche weiteren Akteure und Akteurskonstellationen in der AoG vorzufinden sind. So lässt sich über den konkreten Einzelfall hinaus, der im Projekt ABAG² wissenschaftlich begleitet wurde, danach fragen, welche politischen Akteure, korporativen Akteure und bspw. Netzwerke und Zentren relevant für das gesamte Feld AoG sind.

Betrachtet man als Nächstes die *Rationalitätsprinzipien* und *Leistungserwartungen und -versprechen* als Merkmale des jeweiligen Reproduktionskontextes, geraten die Sinnkonstruktionen und handlungsleitenden Normen in den Blick (vgl. Schrader 2011, S. 119 f.). Während das Rationalitätsprinzip des Kontextes Gemeinschaft in der Wahrung der sozialen Interessen jener Gemeinschaft liegt, ist es das Prinzip des Unternehmens, dem eigenen Zweck zu dienen. Dabei entsprechen die jeweiligen Erwartungen und Versprechen an das, was Weiterbildung leisten kann, diesen Prinzipien. Den Organisationen des Reproduktionskontexts Gemeinschaft geht es auf der einen Seite darum, Weiterbildung als Mittel zur sozialen Integration zu leisten, und den Organisationen des Reproduktionskontexts Unternehmen auf der anderen Seite, Weiterbildung zur Rationalisierung des Unternehmenszweckes zu leisten (vgl. Schrader 2011, S. 120). Diese Unterscheidung zeigt sich in unserer Untersuchung an dem bereits thematisierten Changieren des Grundbildungsverständnisses zwischen betrieblichen Anforderungen und gesellschaftlichen Interessen. In diesem Sinne ist insbesondere das Austarieren eines Grundbildungsverständnisses auffällig, das sich auf der einen Seite an gesellschaftlicher Teilhabe und Inklusion und auf der anderen Seite an der Organisations- und Personalentwicklung als einem Unternehmenszweck ausrichtet (vgl. Koller in diesem Band). Damit zeigt sich AoG aus der Perspektive der betrieblichen Akteure nicht eindeutig dem Kontext Unternehmen zugehörig, sondern als Hybrid aus Gemeinschaft und Unternehmen. Es wird außerdem an der Interviewstudie zur Institutionalisierung von AoG (vgl. Schemmann in diesem Band) deutlich, das AoG in der gesamten Kette der Programmplanung von den Akteuren des Bildungsmanagements und der betrieblichen Akteure als gemeinsames Bildungsangebot verhandelt wird. In dem Aushandeln der Inhalte, des Verständnisses und des Vorgehens insgesamt werden die Spannungsfelder zwischen betrieblichen Interessen und öffentlichen Interessen ausgeglichen. Es wird dabei deutlich,

dass für die Institutionalisierung ein „institutioneller Unternehmer“ unerlässlich erscheint, der verschiedene Akteure in neuen Konstellationen zusammenbringt (vgl. Hardy und Maguire 2013, S. 206), Seilschaften zwischen mehreren ressourcenstarken Akteuren initiiert (Walgenbach 2000) und sogenannte legitime Erzählungen verbreitet (vgl. Creed, Scully und Austin 2002, S. 477 ff.). So kann man davon ausgehen, dass die Akteure des Bildungsmanagements aktiv bestimmte Rationalitätsprinzipien aus dem Kontext Gemeinschaft in den unternehmerischen Kontext hineintragen.

Bezüglich der Kompetenzen der Teilnehmenden, die gewissermaßen als Ausdruck der Leistungserwartung zu verstehen sind, konnte gezeigt werden, dass neben dem Erwerb arbeitsorientierter Kompetenzen (vgl. Klinkhammer in diesem Band) ein Anstieg der Arbeitszufriedenheit der Teilnehmer*innen nachgezeichnet werden kann. Die Arbeitszufriedenheit wurde dabei nach den Aspekten Arbeitssicherheit, Betriebsklima, Mitspracherecht, Arbeitsbelastung, Leistungsdruck und Bezahlung ausdifferenziert und erhoben. In allen Aspekten – mit Ausnahme der Arbeitssicherheit – zeigten die Teilnehmer*innen im Längsschnitt und bedingt durch die Teilnahme an den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten höhere Arbeitszufriedenheitswerte. Insbesondere in den Aspekten Arbeitsbelastung, Leistungsdruck und Bezahlung konnten im Anschluss an die Teilnahme an den arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten höhere Arbeitszufriedenheitswerte ermittelt werden. Auch wenn bivariate Analysen keine Möglichkeit zur Interpretation der kausalen Wirkrichtung implizieren, so wird davon ausgegangen, dass der Erwerb an arbeitsorientierten Kompetenzen eine Folge der Teilnahme an arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten darstellt und sukzessive auf die Arbeitszufriedenheit einzuwirken vermag. An dieser Stelle scheint zunächst ein weiterführender Forschungsfokus geboten, um die genauen Wirkmechanismen aufzuschlüsseln zu können. Darüber kann in diesem auf der Ebene der Teilnehmenden fokussierten Forschungszugang über das Konzept der Wider Benefits (vgl. u. a. Schuller 2017; Manninen et al. 2004) der über das konkrete Kursziel hinausgehende Nutzen von Weiterbildungsteilhabe analysiert werden. Damit zeigt sich, dass AoG im Blick auf die Kompetenzen der Teilnehmenden nicht nur in betrieblichen Interessen aufgeht. AoG verbindet vielmehr auch auf andere Lebensbereiche – bspw. soziale Belange und Zufriedenheit – bezogene Effekte. So zeigt sich, dass sich die erworbenen Kompetenzen der Teilnehmenden zwar als arbeitsorientierte Kompetenzen beschreiben lassen, sich jedoch nicht darin erschöpfen. AoG ist hinsichtlich der Kompetenzen nicht als reine innerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahme im Kontext des Unternehmens zu werten.

Bisher wurde das „institutionelle Arrangement“ der Reproduktionskontexte über die Frage nach *Akteuren*, *Rationalitätsprinzipien* sowie *Leistungserwartungen und -versprechen* im Lichte der Forschungsergebnisse aus ABAG² konkretisiert. Im Folgenden geht es darum, die *Handlungskoordination* zwischen Akteuren und deren *Medien* zu betrachten. Schrader (vgl. 2011, S. 118 f.) geht im Anschluss an den akteurszentrierten Institutionalismus (vgl. u. a. Scharpf 2006) davon aus, dass die Form, wie gemeinsames Handeln koordiniert wird, abhängig ist von den institutionellen Rahmenbedingungen. Darüber hinaus wirken dann jeweils unterschiedliche Medien zur

Koordination sozialer Handlungen. Für den Kontext Gemeinschaft gilt die Mehrheitsentscheidung über geteilte Werte und Interessen, im Kontext des Unternehmens die Koordination sozialer Handlung durch Hierarchie über Macht. Betrachtet man die Studie zur Institutionalisierung von AoG (vgl. Schemmann in diesem Band), können wir annehmen, dass die gemeinsame Erarbeitung des AoG-Angebots und die besondere Rolle der externen Impulse durch das Bildungsmanagement (Kontext Gemeinschaft) zu einer hybriden Form der Handlungskoordination führen. Hier findet ein über die Planung, Durchführung und Evaluation ausgehandelter Prozess statt, der eher für eine Handlungskoordination nach dem Prinzip einer Mehrheitsentscheidung über geteilte Werte und Interessen spricht. Wie sich jedoch die im Unternehmen weiterhin gültige Weisungsbefugnis der Mitarbeitenden auf deren Teilnahme am Grundbildungsangebot auswirkt, ist nicht Teil dieser Untersuchung. Darüber hinaus – dies ist an anderen Stellen bereits erwähnt worden – ist AoG ein von einer großen Akteursvielfalt getragenes Bildungsangebot. Über die Einzelfallstudie im Projekt ABAG² hinaus lassen sich vielfältige Konstellationen von steuernden Akteuren annehmen, deren soziales Handeln differenziert koordiniert wird. Insofern bedarf es hier weiterer Forschung, insbesondere was eine Ausdifferenzierung des institutionellen Feldes für das Gelingen von AoG betrifft.

4 Ausblick

Über die drei Forschungsstränge im Projekt ABAG² wurden Ergebnisse erzielt, die auf der Ebene der Teilnehmenden Antworten zur Kompetenzentwicklung möglich machen und die auf der Ebene der Lehrenden Antworten zu Kompetenzanforderungen und auf der Ebene der Organisation zu Faktoren einer begünstigten Institutionalisierung liefern. Damit wurde im Projekt ABAG² strukturell eine Betrachtung der Gelingensbedingungen von AoG auf der Mikro- und der Mesoebene vorgenommen, der Fokus lag auf den zwei Handlungsebenen der Lehr-Lern-Interaktion und Organisation und den Akteuren Teilnehmende, Lehrende, betriebliche Akteure und Bildungsmanagement. Die im Mehrebenenmodell (vgl. Schrader 2008) angelegten Ebenen der institutionellen Umwelt und der politischen Akteure (national und supranational) wurden nicht explizit betrachtet. Die in dieser Zusammenschau angeregte Betrachtung von AoG als Spannungsfeld zwischen den Reproduktionskontexten (Gemeinschaft und Unternehmen) zeigt, dass die Vielfalt und Interessenlage der Akteure auf institutioneller Vergleichsebene für das Feld der AoG kennzeichnend ist. So kann man davon ausgehen, dass gelingende AoG von der Koordination und Aushandlung im Gefüge der Akteursvielfalt der institutionellen Umwelt abhängt. Die Ergebnisse der Forschungsstränge lassen diese Vermutung zu, da sich in ihnen jeweils zeigt, dass AoG von dem Zusammenwirken und Aushandeln verschiedenster Akteure abhängt und die Effekte über den konkreten betrieblichen Kontext hinausgehen. Durch unsere Forschung lässt sich für das Feld der AoG dieses institutionelle Arrangement (vgl. Schrader 2011, S. 116) in Ansätzen ausdifferenzieren. So lässt sich

herausarbeiten, dass sich AoG in einem hybriden Reproduktionskontext zwischen Gemeinschaft und Unternehmen verorten lässt. Der Akteur aus dem Reproduktionskontext Gemeinschaft fungiert als „institutioneller Unternehmer“ (vgl. Schemmann in diesem Band). Es bedarf weiterer Forschung, wenn die Handlungskoordination und die Medien der Koordination (vgl. Schrader 2011, S. 118 f.) in den Vordergrund der Betrachtung rücken sollen. Hier ist es von Bedeutung, weitere Akteure in einem institutionellen Feld zu differenzieren.

Die Zukunft von AoG hängt wesentlich davon ab, ob Wege gefunden werden, sie über diverse Finanzierungsoptionen dennoch strukturell zu verankern. So jedenfalls fokussiert eines von fünf Handlungsfeldern der AlphaDekade die Entwicklung von Strukturen, sodass sich „Alphabetisierung und Grundbildung zu einem Regelangebot von Weiterbildungseinrichtungen und anderer Träger entwickel[t]“ (Kuratorium der AlphaDekade, 2017, S. 14). Die hier gezeigten Forschungsansätze haben deutlich gemacht, dass AoG in Akteurskonstellationen auf unterschiedlichen Ebenen und über verschiedene Kontexte hinweg realisiert wird. Inwiefern die Akteure miteinander agieren und welche Handlungskoordinationen (Kussau & Brüsemeister, 2007; Maag Merki & Altrichter, 2010) vorherrschen, gilt es durch weitere Forschung herauszufinden. Dabei kann man aus der Perspektive der Educational Governance (vgl. u. a. Altrichter, Brüsemeister & Wissinger 2007; Langer & Brüsemeister 2019) davon ausgehen, dass Bildungsangebote in der Vielfalt der Akteure und einer Interessenpluralität in durch wechselseitige Abhängigkeiten (Interdependenzen) geprägten Akteurskonstellationen entstehen. Für das beschriebene Phänomen der AoG in einem Spannungsfeld diverser Reproduktionskontexte lässt sich nun danach fragen, mit welchen Akteuren und Organisationen in einem organisationalen Feld Grundbildungsangebote realisiert werden (vgl. DiMaggio & Powell 2009, S. 60; Herbrechter & Schemmann 2019, S. 187).

Die Forschung konkretisiert die Bedingungen und Kontexte der feldspezifischen Ausprägung von AoG in der Erwachsenenbildungslandschaft. Sie schafft damit eine Grundlage für politische Steuerung, Kooperationen im Feld und eine gezielte Koordination der Angebote.

Literatur

- Alke, M. (2011). Arbeitsbezogene Grundbildung zwischen Zielgruppe und rahmenden Organisationen – Eine strukturelle Verortung. In R. Klein, G. Reutter & D. Zisenis (Hrsg.), *Bildungsferne Menschen – Menschenferne Bildung? Grundlagen und Praxis arbeitsbezogener Grundbildung* (S. 50–69). Göttingen.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). *Educational governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

- Creed, W. E. D., Scully, M. A. & Austin, J. A. (2002). Clothes make the person? The tailoring of legitimating accounts and the social construction of identity. *Organization Science*, 13 (5), 475–496.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (2009). Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 57–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Hardy, C. & Maguire, S. (2013). Institutional Entrepreneur. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sehlin & R. Suddaby (Hrsg.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism* (S. 198–217). London: Sage.
- Herbrechter, D. & Schemmann, M. (2019). Educational Governance und Neo- Institutionalismus in der Weiterbildungsforschung. In Langer & Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien, Educational Governance* (Bd. 43, S. 181–199). Abgerufen von https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-22237-6_9.pdf
- Klein, R. & Reutter, G. (2014). *Arbeitsorientierte Grundbildung – Worüber reden wir?* Abgerufen von http://bbb-dortmund.de/jobbb2/AoG_Verstaendnis_3_14.pdf
- Kuratorium der AlphaDekade (2017). *Arbeitsprogramm. Zum Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung.*
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langer, R. & Brüsemeister, T. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Educational Governance Theorien* (1. Auflage 2019). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Maag Merki, K. & Altrichter, H. (2010). Empirische Erforschung schulischer Governance. Eine Zwischenbilanz und offene Forschungsfragen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 403–408). https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_16
- Manninen, J. et al. (2014). Final report: Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main results of the BeLL project: Education and Culture DG: Lifelong Learning Programme, Research report. Bonn.
- Schrader, J. (2008). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 31–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, J. (2010a). Fortbildung von Lehrenden der Erwachsenenbildung: Notwendig? Sinnvoll? Möglich? Bedarf und Angebote im Überblick. In *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 25–68). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schrader, J. (2010b). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 267–284.

- Schrader, J. (2011). Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schuller, T. (2017). The Paula Principle: How and why women work below their competence level. Scribe.
- Tröster, M. & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (S. 42–58). Münster, u. a.: Waxmann.
- Walgenbach, P. (2000). Die normgerechte Organisation. Eine Studie über die Entstehung, Verbreitung und Nutzung der DIN EN ISO 9000er Normenreihe. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|--------|---|-----|
| Abb. 1 | Reproduktionskontexte der Weiterbildung | 174 |
|--------|---|-----|

Zweite Level-One-Studie zur Literalität



Anke Grotlüschen, Klaus Buddeberg (Hg.)

LEO 2018

Leben mit geringer Literalität

2020, 400 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-6071-2

Als E-Book bei wbv.de

Wie viele Menschen in Deutschland haben Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben? LEO 2018 liefert dazu genaue Daten. Die zweite Level-One-Studie untersucht die Lese- und Schreibkompetenzen oder auch Literalität der deutschsprachigen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren.

Ziel der Studie ist es, die Größenordnung des Phänomens „geringe Literalität“ sichtbar zu machen. Sie untersucht den Umgang mit geringer Literalität im Alltag und in gesellschaftsrelevanten Bereichen. Über 12 Prozent der Erwachsenen sind gering literalisiert, Männer stellen mit 58,4 Prozent die Mehrheit dieser Gruppe.

Die Studie veröffentlicht aber nicht nur Daten zur Größenordnung geringer Literalität. Sie beschreibt auch detailliert die alltäglichen Lese- und Schreibpraktiken gering literalisierter Erwachsener. In dieser Publikation werden erstmals die gesundheits-, politik- und finanzbezogenen sowie die digitalen Grundkompetenzen gering literalisierter Erwachsener ausführlich und zusammenhängend dargestellt.

LEO 2018 schreibt die Ergebnisse der ersten Erhebung fort, die 2010 den damals so bezeichneten „funktionalen Analphabetismus“ in Deutschland erstmals umfassend dokumentierte und für großes Aufsehen sorgte.

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Kursmaterial zur Basisbildung in der Altenpflegehilfe

➤ wbv.de/altenpflegehilfe



VHS Göttingen Osterode gGmbH (Hg.)

Basisbildung Altenpflegehilfe – neue Wege in die Pflege

Handbuch für Lehrende

Das Handbuch enthält Materialien und methodisch-didaktische Hinweise. Es unterstützt Lehrende bei der Gestaltung des Unterrichts. Zu jedem Modul gibt es einen Leitfaden mit Bausteinen, Lernzielen sowie die die Lösungen zu den Aufgaben im Kursbuch.

2018, 198 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5944-0

Als E-Book bei wbv.de



VHS Göttingen Osterode gGmbH (Hg.)

Basisbildung Altenpflegehilfe – neue Wege in die Pflege

Kursbuch für Teilnehmende

Das Kursbuch ist in weitgehend einfacher, verständlicher Sprache geschrieben. Zu jedem Modul gibt es Arbeitsblätter und Wiederholungsfragen, die sich an den alltäglichen Aufgaben einer Pflegehilfskraft orientieren.

2018, 264 S., 32,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5943-3

Arbeitsorientierte Grundbildung ist in den letzten Jahren zu einem neuen Feld der Erwachsenenbildung avanciert. Die Förderung und Qualifizierung von Mitarbeiter*innen mit Grundbildungsbedarf unterliegt besonderen Merkmalen und Herausforderungen. In diesem Sammelband wird die arbeitsorientierte Grundbildung auf der Grundlage aktueller Forschungsergebnisse aus dem Projekt ABAG² über die Beschäftigung mit drei Grundfragen der Erwachsenenbildung diskutiert – Institutionalisierung, Professionalisierung und Kompetenzentwicklung der Teilnehmer*innen.

