

Ewelina Mania | Bettina Thöne-Geyer

Spezifika der Angebotsentwicklung in der Alphabetisierung und Grundbildung

Online-Erstveröffentlichung (Dezember 2018) in der Sammlung texte.online

Reviewstatus: arbeitsbereichsinterne Qualitätskontrolle

vorgeschlagene Zitation: Mania, E. & Thöne-Geyer, B. (2018). *Spezifika der Angebotsentwicklung in der Alphabetisierung und Grundbildung*.

Abgerufen von www.die-bonn.de/doks/2018-alphabetisierung-01.pdf



Spezifika der Angebotsentwicklung in der Alphabetisierung und Grundbildung

Die Alphabetisierung und Grundbildung als ein Programmbereich der Erwachsenenbildung rückte in den letzten Jahren in den Fokus des Bildungsdiskurses. Programme und Angebote zu entwerfen und zu realisieren, ist die Aufgabe von Programmplanenden und Lehrenden in der Weiterbildung. Im vorliegenden Beitrag geht es um die Frage, welche Spezifika die Angebotsentwicklung im Programmbereich Alphabetisierung und Grundbildung aufweist. Ausgehend von dem allgemeinen Modell der Angebotsentwicklung nach Schlutz (2006) wird die Planung und Gestaltung von Angeboten in der Alphabetisierung und Grundbildung anhand von Daten aus Forschende-Lernwerkstätten (Grell, 2006) mit Planenden und Lehrenden analysiert. Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert und Forschungsdesiderate benannt.

texte.online richtet sich an alle in der Weiterbildung pädagogisch und administrativ Tätigen sowie an Studierende und Forschende in der Erwachsenenbildung und deren Nachbardisziplinen. Die hier veröffentlichten Dokumente tragen zu aktuellen Diskussionen bei und spiegeln Tendenzen in den verschiedenen Praxis- und Theoriefeldern der Weiterbildung wider. Das Spektrum der Texte reicht von Tagungsbeiträgen über statistische Auswertungen und Qualifikationsschriften bis hin zu Forschungsberichten.

Dieses Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W141300 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Ewelina Mania ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung „Programme und Beteiligung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

E-Mail: mania@die-bonn.de

Telefon: +49 (0)228 3294-251

Bettina Thöne-Geyer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung „Programme und Beteiligung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

E-Mail: thoene-geyer@die-bonn.de

Telefon: +49 (0)228 3294-4137

Online veröffentlicht am: 05.12.2018

Stand Informationen: November 2018

Abdruck, auch auszugsweise, unter Angabe der Quelle erwünscht, Belegexemplar erbeten.

Dieses Dokument wird unter folgender creative-commons-Lizenz veröffentlicht:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

1. Einleitung und Vorstellung der Forschungsfrage

Angesichts der in den letzten Jahren diagnostizierten Grundbildungsbedarfe rückte die Alphabetisierung und Grundbildung als Programmbereich der Erwachsenenbildung in den Fokus der Bildungspolitik und Erwachsenenbildungswissenschaft. So gelten nach den Ergebnissen der *leo. – Level-One Studie* insgesamt 14,5 Prozent der Erwachsenen im Alter von 18 bis 64 Jahren, d.h. 7,5 Mio. Menschen in Deutschland als funktionale Analphabeten (Grotlüschen & Riekman, 2012). Vor dem Hintergrund der Bedeutung von Grundbildungskompetenzen für die Teilhabe an der Gesellschaft wurde in Deutschland im Jahr 2016 die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung ausgerufen (KMK – Kultusministerkonferenz, 2016). Aufgrund der gestiegenen Aktivitäten in Wissenschaft und Praxis ist eine Vielzahl von Entwicklungen zu beobachten, welche die Programme und Angebote in der Alphabetisierung und Grundbildung prägen, wie die Festlegung von Bezugsrahmen für den Grundbildungsunterricht (Rustemeyer, 2016), der verstärkte Einsatz diagnostischer Instrumente (Rackwitz, 2016) sowie die Begründung und Entwicklung ausgewählter Inhaltsbereiche der Grundbildung, wie z.B. der Finanziellen Grundbildung (Mania & Tröster, 2015).

Die Anbieter von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten sind neben Vereinen, Justizvollzugsanstalten und zunehmend Betrieben in erster Linie die Volkshochschulen (Steuten, 2016; Tröster, 2005). Die Spezifika des Programmbereichs Alphabetisierung und Grundbildung werden vor allem im Hinblick auf die Zielgruppe, Diagnostik und Kursleiteranforderungen sowie Teilnehmendengewinnung herausgestellt (u.a. Löffler & Korfkamp, 2016). Im Diskurs der Alphabetisierung und Grundbildung wird immer wieder auf strukturelle Defizite bei der Etablierung eines flächendeckenden, nachfragegerechten Angebots an Lehrveranstaltungen verwiesen. So werden unter anderem die unklare Zuständigkeit von Bund und Ländern, die mangelnde Finanzierung langfristiger Angebotsstrukturen zugunsten einer Projektfinanzierung und die unzureichende Qualifizierung der Lehrenden bemängelt (Steuten, 2016).

Vor dem Hintergrund der von Robak (2016) benannten Herausforderungen der Programmplanung in Bezug auf u.a. die Modellierung von Angeboten im Kontext der Determinierungseffekte durch Projektförderungen sowie die Ausbalancierung unterschiedlicher Interessen und Funktionen kann davon ausgegangen werden, dass sich diese Rahmenbedingungen in der konkreten Angebotsentwicklung niederschlagen. Studien zur Logik des Planungshandelns und zur Angebotsentwicklung in der Alphabetisierung und Grundbildung fehlen jedoch bisher.

Der Beitrag zielt daher auf die Bestandsaufnahme und Systematisierung der konkreten Schritte der Programm- und Angebotsentwicklung in diesem Bereich. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Spezifika die Angebotsentwicklung im Programmbereich Alphabetisierung und Grundbildung aufweist.

Nach der Skizzierung der Angebotsentwicklung in der Erwachsenenbildung bzw. in der Alphabetisierung und Grundbildung wird das Modell der Angebotsentwicklung von Schlutz (2006) vorgestellt, das als theoretische Rahmung für die Systematisierung der empirischen Daten fungiert, die im Projekt „Curriculum und Professionalisierung Finanzieller Grundbildung“ (CurVe II)^[1] am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) erhoben wurden. Abschließend werden die Ergebnisse im Sinne der Beantwortung der Forschungsfrage diskutiert und Forschungsbedarfe aufgezeigt.

[1] Das Projekt mit der Laufzeit von 2016 bis 2020 wird vom BMBF gefördert.

2. Angebotsentwicklung in der Erwachsenenbildung

Die Erstellung und Realisierung von Programmen und Angeboten ist die Aufgabe von Programmplanenden und Lehrenden in der Weiterbildung (Reich-Claassen & von Hippel, 2016; Gieseke, 2008). Angesichts der Besonderheiten der Erwachsenenbildung als Bildungsbereich gilt die Programmplanung als spezifischer Kernbereich der professionellen pädagogischen Arbeit (Nuissl von Rein & Dollhausen, 2011; Robak, 2016). Im Angebots-Nutzen-Modell der Weiterbildung von Schrader (2011) wird die tragende Rolle von Programmplanenden und Lehrenden für die Qualität der Weiterbildung herausgestellt. Bei der Entwicklung von Lernangeboten in der Erwachsenenbildung stehen die Programmplanenden vor der Aufgabe, zwischen den drei Instanzen gesellschaftlicher Bedarf, Adressatinnen und Adressaten sowie pädagogischer Auftrag zu vermitteln (Hippel et al., 2008; Siebert, 2006).

Das Beforschen des Programmplanungshandelns erfolgt hauptsächlich in zwei Varianten: zum einen als Programmanalysen in Form von Untersuchung der Ankündigungstexte der Einrichtungen (Gieseke et al., 2016) und zum anderen als (explorative) Studien zum Planungshandeln in Weiterbildungsorganisationen (z.B. von Hippel, 2016; Fleige, 2011; Gieseke, 2000).

Für den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung liegt eine regionale Programmanalyse für Alphabetisierungskurse vor, die eine plurale und vielgestaltete Angebotsstruktur offenbart (Schmidt-Lauff & Sanders, 2011). Bundesweite Daten zu Angeboten der Alphabetisierung und Grundbildung beinhalten zum einen die VHS-Statistik des DIE (Huntemann & Reichart, 2016) und zum anderen werden am DIE seit 2009 regelmäßig im Rahmen des alphamonitor Daten zum Weiterbildungsangebot im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung erhoben (Ambos & Horn, 2017). Gemessen an den Unterrichtsstunden steht der Programmbereich „Grundbildung-Schulabschlüsse“ mit 9,8 Prozent an dritter Stelle des Angebotsprofils von Volkshochschulen (Huntemann & Reichart, 2016, S. 8).

Aufgrund der fluiden und stetigen Anpassung des Feldes an die gesellschaftlichen Bedarfe – die sich etwa in der (förderpolitisch bedingten) Weiterentwicklung und Expansion der arbeitsplatzorientierten Grundbildung widerspiegeln – ist zu erwarten, dass eine Vielzahl von Angeboten statistisch gar nicht erfasst ist. „Auch die offenbar wachsende Zahl integrativer Ansätze in der Alphabetisierung/Grundbildung stellt eine besondere Herausforderung für die datengestützte Erfassung und Strukturierung der Praxis dar“, so Ambos und Horn (2017, S. 30).

3. Theoretischer Rahmen

Hinsichtlich der (Handlungs-)Abläufe der Programmplanung und Angebotsentwicklung in der Erwachsenenbildung gibt es verschiedene Erklärungsmodelle (Schemmann & Seitter, 2014; von Hippel, 2017). Sie unterscheiden sich laut von Hippel etwa hinsichtlich der Aussagekraft zu unterschiedlichen Ebenen der Weiterbildung, ihres theoretischen Bezugsrahmens und ihrer Auffassung von Programmplanung, die entweder als linear-zyklisch oder interaktiv bezeichnet werden kann. Modelle an der Schnittstelle zur Mikrodidaktik eignen sich sowohl für eine „genaue Analyse der Programmplanungspraxis als auch für die konkrete Programmplanung als Anleitung“ (ebd., S. 207).

Für die Analyse der im Projekt CurVe II erhobenen empirischen Daten wurde auf das Modell von Schlutz (2006) zurückgegriffen. Das Modell fokussiert die einzelnen Strukturelemente der Angebotsentwicklung und ist daher für die angestrebte Systematisierung der Aspekte der didaktischen Planung geeignet.

Als Bestandteil der Programmplanung bezieht sich die Angebotsentwicklung auf den „Prozess der Entwicklung und Verbesserung (neuer) angebotsfähiger Bildungsdienstleistungen“ (ebd., S. 74). Für diesen Prozess der Angebotsentwicklung legt Schlutz ein – wie er selbst einräumt – „vorläufiges didaktisches Planungs- und Entscheidungsmodell“ (ebd., S. 84) vor. Zwar nimmt er an, dass es als formales Modell alle Strukturelemente enthält, über die bei der Planung von Lernangeboten zu entscheiden ist, hält es aber gleichwohl offen für bereichsspezifische Erweiterungen (Schlutz, 2006, S. 89). Zentral für das Modell, das auf die Curriculumtheorie von Robinsohn (1972) rekurriert, ist die Orientierung an Anforderungen in Lebens- und Verwendungssituationen. Für Prozesse der Angebotsentwicklung in der Erwachsenenbildung formuliert Schlutz (2006, S. 78) entlang von W-Fragen folgende Such- und Prüfkriterien:

- *Wofür?* Verwendungssituation
- *für Wen?* Zielgruppe, Bedarf
- *Wozu?* Lernziele, Qualifikation
- *Was?* Lerninhalte
- *Wie?* Organisationsformen, Methode
- *Womit?* Medien, Lernort

Definiert wurden die einzelnen Kategorien wie folgt: Eine *Verwendungssituation* ist die im Prozess der Angebotsentwicklung vorweggenommene Anwendungsmöglichkeit von Gelerntem im Lebenszusammenhang. Verwendungssituationen sind dabei als Soll-Situationen zu fassen, bei denen es sich um bereits erlebte, womöglich unzureichend bewältigte bzw. künftige Situationen mit vorauszusehenden oder auch schwer zu bestimmenden Anforderungen handelt und für deren Bewältigung eine Kompetenzerweiterung notwendig erscheint (Schlutz, 2006, S. 86). Als *Zielgruppe* gelten potenzielle Teilnehmende, die ein oder mehrere weiterbildungsrelevante Merkmale gemeinsam haben. Dazu zählen neben soziodemografischen Merkmalen auch Lernvoraussetzungen wie Kompetenzstand und Bildungserfahrungen. Ein *Lernziel* bildet die anzustrebenden Qualifikationen ab und verweist auf die Art des erforderlichen Lernens (ebd., S. 143), während sich *Lerninhalte* auf Wissens- oder Fähigkeitsausschnitte beziehen. Die Kategorie *Organisationsformen* erfasst unterschiedliche Formate institutionalisierter Lernprozesse. Methoden werden als „Vermittlungsweisen und Wege zum Lernen“ (ebd., S. 144) definiert und betreffen damit das Hand-

werkzeug von Lehrenden im engeren Sinn. Unter *Medien* werden alle Hilfsmittel der Vermittlung und der Lehr-/Lernorganisation gefasst, mit deren Hilfe Inhalte präsentiert und kommuniziert werden (ebd., S. 79), inklusive der verwendeten Unterrichtsmaterialien. *Lernorte* sind bestimmte Räumlichkeiten bzw. Plätze, an denen Lernangebote durchgeführt werden.

4. Methodisches Vorgehen

Die empirischen Daten wurden im Rahmen von fünf Forschenden Lernwerkstätten (Grell, 2006) mit insgesamt 38 Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung erhoben.

Mit Gläser und Laudel (2004, S. 9) besitzen Experten ein spezifisches Wissen über soziale Sachverhalte, in denen sie agieren. Da die Angebotsentwicklung in der Erwachsenenbildung als gemeinsame Aufgabe von Planenden und Lehrenden zu sehen ist, wurden beide Akteursperspektiven berücksichtigt. So fanden drei der Forschenden Lernwerkstätten mit vorwiegend bis ausschließlich planendem Personal (25 Teilnehmende) und zwei mit vorwiegend bis ausschließlich Lehrenden (13 Teilnehmende) im Zeitraum zwischen Oktober 2016 und Februar 2017 statt. Die Auswahl der Expertinnen und Experten erfolgte anhand der Kriterien des *Theoretical Samplings* (Strauss & Corbin, 1996). So wurden die Vielfalt und Diversität des Feldes anhand folgender Merkmale berücksichtigt: Träger- und Einrichtungstyp (z.B. Größe, Profil), Bundesland, Personalgruppen (planendes und lehrendes Personal).

Um die einzelnen Schritte der Angebotsentwicklung im Programmbereich Alphabetisierung und Grundbildung zu eruieren, wurden im Rahmen der Forschenden Lernwerkstätten Gruppendiskussionen mit einem halbstandardisierten Leitfaden durchgeführt. Die Methode der Gruppendiskussion, wobei die Gruppenmitglieder in einem gemeinsamen Handlungszusammenhang verbunden sind, dient der Erfassung von Meinungen und Einstellungen, bietet darüber hinaus aber auch die Möglichkeit „Sinnperspektiven nachzuspüren“ (Dietel, 2012, S. 254).

Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte computergestützt mithilfe der Software MAXQDA in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse (Gläser & Laudel, 2004). Das Kategoriensystem baute auf den theoretischen Vorüberlegungen im Anschluss an Schlutz (2006) auf und war zugleich offen, indem es „im gesamten Verlauf der Auswertung an die Besonderheiten des Materials angepasst“ (Gläser & Laudel 2004, S. 195) wurde. Im Rahmen der Auswertung ging es nicht darum, die Besonderheiten der jeweiligen Perspektive der Planenden bzw. Lehrenden herauszuarbeiten, sondern die Komplexität der Programm- und Angebotsentwicklung abzubilden.

5. Empirische Ergebnisse

5.1 Verwendungssituationen

Die zentralen Verwendungssituationen der Angebote im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung werden von den Befragten unter dem Schlagwort „gesellschaftliche Teilhabe“ (z.B. P1, A. 11)^[2] genannt. Als konkrete Teilhabebereiche werden das „Alltagsleben“ (P3, A. 23), das „öffentliche(n) Leben“ (P3, A. 34) und das „Arbeits- bzw. Berufsleben“ (P3, A. 38; L2, A. 55–56) aufgeführt. Als alltägliche Anforderungen werden z.B. das „Lesen von Fahrplänen“ (P3, 30) und das „Einkaufen“ (L2, A. 6) genannt; als Verwendungssituationen innerhalb des Teilhabebereichs Arbeits- und Berufsleben das „Schreiben von Berichten“ (P3, A. 38) und das „Lesen von Sicherheitsanweisungen“ (P3, A. 160). Notwendige Voraussetzung für die Teilhabe sei eine veränderte (Selbst-)Wahrnehmung der Zielgruppe: „Also auch sofern das hoch pathetisch klingt, aber eine gesellschaftliche Teilhabe überhaupt möglich ist, überhaupt wahrgenommen in der Gemeinschaft. Also ein Teil der Gemeinschaft zu sein, sich bewusst zu sein: Wir sind ein Teil der Gemeinschaft“ (P1, A. 41).

5.2 Lernziele

Zentrales Lernziel ist aus Sicht der Befragten die verbesserte Schriftsprachkompetenz der Lernenden. Was genau dann gelernt wird beziehungsweise was gelernt werden soll, wird anhand von Verwendungssituationen im Alltag mit Bezug auf die vorhandenen Fähigkeiten der Teilnehmenden festgelegt. Lernziele werden in der Regel dialogisch-partizipativ mit den Teilnehmenden ausgelotet und konkretisiert (P2, A. 32–38). Die Formulierung von Lernzielen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung folgt damit dem Prinzip der Teilnehmerorientierung: „Das ist nicht definiert, die sollen nicht Level 1, Level 2, Level 3 lernen in einem Kurs, sondern die sollen weitergebracht werden, jeder in seiner eigenen Zielsetzung, also jede Teilnehmerin, jeder Teilnehmer hat eigene Ziele“ (P3, A. 16). In betrieblichen Auftragsmaßnahmen werden die Lernziele mit den Auftraggebern abgestimmt (P3, A. 20). Im Rahmen von Lernberatung während der Kurse werden Ziele immer wieder überprüft und gegebenenfalls neu bestimmt. In diesem Zusammenhang werden auch Lernstandserhebungen entweder anhand von Testverfahren, durch Selbstkontrollen anhand von Übungsblättern (L1, A. 138) oder als Dialog zwischen Planenden bzw. Lehrenden und Teilnehmenden durchgeführt (P2, A. 380).

Neben einer verbesserten Schriftsprachkompetenz sollen in Lernangeboten der Alphabetisierung und Grundbildung auch personale Kompetenzen entwickelt werden. Genannt werden „Selbstwirksamkeit“ (P1, A. 46), „Selbstwerterhöhung“ (P1, A. 41), „Durchhalten“ (P1, A. 35), „Wahrnehmung eigener Lernfortschritte“ (P1, 74), „Autonomie“ (P2, A. 49), „Selbstermutigungsstrategien“ (L1, A. 68), „berufliche Selbstbestimmung“ (P1, A. 50) und „Empowerment“ (P2, A. 53). Darüber hinaus wird auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen gefördert (L2, A. 76; L2, A. 40). Ferner werden aus dem Grundbildungsdiskurs bekannte Inhaltsbereiche wie Finanzielle Grundbildung, Gesundheit, Politik und arbeitsplatzorientierte Grundbildung genannt (P3, A. 22; L1, A. 20).

[2] Die Transkripte wurden folgendermaßen anonymisiert: P: Planende, L: Lehrende; bei Zitaten wird die Absatznummer der Aussage (= A.) im dazugehörigen Interview-Transkript der MAXQDA-Datei angegeben.

5.3 Lerninhalte

Lerninhalte orientieren sich entsprechend der Lernziele an den konkreten Verwendungssituationen und werden flexibel in Rücksprache mit den Lernenden festgelegt: „Also man guckt letzten Endes: Wer ist da? ... Dann bringen die Teilnehmenden ein Schreiben mit und wollen das gern verstehen. Dann wird das zur Grundlage“ (P1, 278). Folgende Themen werden von den Befragten genannt: „Gesellschaftliches Solidarsystem“ (L1, A. 11), „Verträge“ (P1, A. 246), „Wohnung“ (P2, 87), „einkaufen“, „Online-Konto“ (P2, A. 334) und „Ausfüllen von Überweisungsträgern“ (L1, A. 27). Konkreter Lerninhalt im Zusammenhang mit beruflichen bzw. betrieblichen Bildungsmaßnahmen ist z.B. „dokumentieren“ (P3, A. 20).

5.4 Zielgruppe

Hinsichtlich der Beschreibung der Zielgruppe werden zum einen soziodemografische Merkmale wie Alter, soziale Lage und berufliche Tätigkeit genannt. Zum anderen werden Lernvoraussetzungen wie das Kompetenzniveau und das Vertrauen in die persönlichen Lernfähigkeiten herausgestellt. Während in Bezug auf die soziodemografischen Merkmale und Kompetenzen die Heterogenität der Zielgruppe auffällt, scheint sie im Hinblick auf das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten eher homogen zu sein (P3, A. 32). Negative Erfahrungen im Rahmen von Schule und Ausbildung spielen hier laut Aussagen der Befragten eine wesentliche Rolle: „Unterricht verbinden sie dann mit eben Versagen und so weiter, negative Emotionen“ (L2, A. 272). Bei den Kompetenzen geht es in erster Linie um die Schriftsprachkompetenzen, die im Rahmen einer Eingangsberatung entweder anhand standardisierter Testverfahren oder in Anlehnung an Lernberatungsansätze erfasst werden. Die Kompetenzniveaus der Teilnehmenden werden von den Befragten unterschiedlich dargestellt, je nachdem, welches Angebotsformat sie vertreten und für welchen Träger sie tätig sind.

5.5 Unterrichtsmaterial und -methoden

Die Kategorie Unterrichtsmaterial und -methoden bezieht sich auf die Art und Weise wie und womit der Unterricht gestaltet wird. Auf die Frage welches Unterrichtsmaterial sie nutzen, führen die Befragten sowohl standardisiertes Material als auch authentisches Material an. Zu dem standardisierten Material gehören computergestützte Rechen- und Schreibprogramme wie „Tintenklecks“ (ein Rechen- und Schreibprogramm aus dem Grundschulbereich) oder „Beluga“ (eine Lernsoftware, erstellt vom Grundbildungszentrum der VHS Oldenburg), die Online-Plattform „Ich-will-lernen.de“ des Deutschen Volkshochschulverbandes sowie das Lernspiel „Winterfest“. Bei den analogen Unterrichtsmaterialien werden zum Beispiel „Guten Morgen Herr Schabulke“ (Lernende Region Köln), die „Oldenburger Lesekartei“ oder das Rahmencurriculum des DVV genannt. Im Rahmen der arbeitsplatzorientierten Grundbildung werden digitale Lernmedien wie E-Videos genutzt. Da das Unterrichtsmaterial zumeist für jeden einzelnen Lerner individuell angepasst werden muss (L1, A. 130), gibt es bisher kein Lehrbuch, „das man von vorn bis hinten durcharbeiten kann“ (L1, A. 139). Das authentische Material, mit dem die Lehrenden arbeiten, wird zumeist von den Teilnehmenden selbst eingebracht. Dazu zählen beispielsweise Rechnungen und Kassenbons (L1, A. 114–118), Elternbriefe (L1, A. 112) oder Wohnungsanzeigen, Überweisungsträger und Formulare (P1, A. 261).

Folgende Methoden der Wissensvermittlung werden genannt: Spiele, Partnerarbeit, Vorträge und Exkursionen (P2, L2, L1). Diese werden dialogisch, instruktiv, ressourcenorientiert und situativ eingesetzt (P2, A. 240). Weiterhin führen die Befragten Begrifflichkeiten an wie Schlüsselwörter lesen, allgemeines und selektives Lesen, Wörter sammeln, ordnen, erklären, Lesen und Schreiben üben und Silben zerschneiden (P1, A. 263; L1, A. 112).

5.6 Organisationsformen

Organisationsformen beziehen sich auf unterschiedliche Formate institutionalisierter Lernprozesse, die abhängig von den gewählten Lernorten variieren. Finden die Lernangebote in Weiterbildungseinrichtungen statt, dominiert das kursförmige Angebotsformat. Diese Kurse finden semesterbezogen statt, aber innerhalb dessen gibt es durchaus zeitlich und vom Umfang her flexible Modelle. Ein Format, welches nicht angeboten wird, ist der Intensivkurs für Muttersprachler, obwohl er nach Ansicht der Befragten sinnvoll wäre und auch seitens potenzieller Lernender nachgefragt wird (P1, A. 180). Für Kurse im Rahmen der arbeitsplatzorientierten Grundbildung werden sogenannte „Schnupperangebote“ (L1, A. 176) konzipiert. Nicht-kursförmige Angebotsformate bieten z.B. Bibliotheken und Lerncafés an (s. dazu 5.7).

5.7 Lernorte

Als Lernorte im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung weisen die Befragten die Weiterbildungseinrichtungen selbst aus, gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass verstärkt alternative Orte und Räumlichkeiten bei der Angebotsplanung mit einbezogen werden. Die Gründe dafür sind vor allem Schwellenängste und Schamgefühle Lernender, die unter anderem aus negativen Erfahrungen mit institutionalisierten Bildungseinrichtungen resultieren (P3, A. 40), sowie mangelnde Mobilitätsressourcen (L1, A. 172). Zudem sei die Zielgruppe insgesamt mit herkömmlichen Lernangeboten nur schwer zu erreichen. Die Befragten benennen folgende alternative Lernorte, an denen sie Lernangebote für die Zielgruppe ermöglichen: Bibliotheken bzw. Büchereien, Lerncafés, Werkstätten für Behinderte, Betriebe, (Jugend-)Gefängnisse, Moscheen, Einrichtungen für Obdachlose, Tafeln, Mehrgenerationenhäuser, kirchliche Gemeindehäuser, soziokulturelle Zentren, Kindertages- bzw. Familienzentren. Vereinzelt werden auch Lernangebote in Familien selbst realisiert. Gleichzeitig berichten die Befragten, dass sich diese Lernorte positiv auswirken, und zwar sowohl auf die Beteiligungszahlen als auch auf die Bindung bzw. Lerndauer von Teilnehmenden (P3, A. 228–230). Darüber hinaus gelingt es, Lernende aus diesen alternativen Lernorten heraus auch in herkömmliche Kursangebote zu vermitteln (P2, A. 160–167). Die genannten Effekte werden verstärkt, wenn die alternativen Lernorte folgende Merkmale aufweisen:

- gut zugängliche im Alltags- und Sozialraum angesiedelte, von außen einzusehende Lernorte (P2, A. 194),
- eine Mehrfachnutzung der Lernorte z.B. durch Träger von Sozial- bzw. Rechtsberatung und/oder durch andere Weiterbildungsangebote (P2, A. 233),
- eine ästhetisch ansprechende Ausstattung, die möglichst wenig an Schulräume erinnert und darüber hinaus eine besondere Wertschätzung der Lernenden vermittelt (P2, A. 196; P1, A. 331),
- niederschwellige, unverbindliche und offene Lernangebote wie z.B. in Lerncafés (P3, A. 206),
- kontinuierliche Ansprechpartner in den Einrichtungen und vor Ort (P3, A. 232).

Lernangebote an alternativen Lernorten anzubieten, erfordert unterschiedliche Formen von Kooperationen, die im Rahmen der Angebotsentwicklung angebahnt und gepflegt werden müssen.

5.8 Ansprachestrategien

Unter Ansprachestrategien fallen alle Aktivitäten von Planenden und Lehrenden, die darauf ausgerichtet sind, die Zielgruppe zu erreichen und für Lernangebote im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung zu gewinnen. Folgende Strategien werden innerhalb dieser Kategorie genannt:

a) Medien und öffentliche Kampagnen

Die Bewerbung der Angebote erfolgt über regionale Radio- und Fernsehsender, Kinospots, Aushänge vor den Kirchengemeindehäusern und Briefe, ALFA-Telefon und ALFA-Mobil auf öffentlichen Plätzen und Banner auf Verkehrsmitteln sowie Flyer und Programmhefte der Weiterbildungseinrichtungen (z.B. L1, A. 81; L2, A. 23). Hierbei wird durch einfache Sprache, eine interessenbasierte Themenwahl, die Darstellung direkter Nutzungs- bzw. Verwertungsperspektiven und eine angemessene Berücksichtigung des Selbstbildes auf eine zielgruppengerechte Darstellung geachtet (z.B. P2, L1).

b) Öffentliche Veranstaltungen

Die Kategorie Öffentliche Veranstaltungen erfasst die Aussagen zur Bewerbung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten auf öffentlichen (bildungsnahen) Veranstaltungen bzw. an öffentlichen Orten. Die genannten Möglichkeiten sind: Bildungsmessen, Lernfeste, Stände vor Supermärkten, Ehrenamtstage und die regelmäßige Präsenz bei immer wiederkehrenden Anlässen wie: „Welttag des Buches, Flohmärkte, Stadtfeste, Filmveranstaltungen, Ausbildungsmesse“ (L1, A. 81).

c) Sensibilisierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sind Personen, die professionell mit der Zielgruppe in Kontakt stehen, allerdings nicht in direkten Weiterbildungskontexten. Diese Personen wissen um die Problematik fehlender Schriftsprachkompetenzen, können diese in der Regel in einer angemessenen Form ansprechen und auf entsprechende Lernangebote verweisen. Konkret benannt werden folgende Personen und Einrichtungen: Beratungsstellen, Jobcentren und Kindertagesstätten, Personalverantwortliche, Betriebsräte und Personalabteilungen, Pfarrer, Rentenversicherung, Landessportbund, Ehrenamtliche, Kursleitende, Krankenkassenmitarbeitende, Apotheker und Schuldnerberater sowie Mitarbeitende von Schreibbüros (z.B. P3, A. 71; L2, A. 341).

d) Mündliche Weiterempfehlung

Mündliche Weiterempfehlung meint, dass die Informationen über ein Lernangebot von Personen aus dem direkten Umkreis bzw. aus dem Sozialraum der Zielgruppe an diese persönlich weitergegeben werden (L1, A. 98).

e) Zugänge schaffen über andere (Beratungs-)Angebote

Zugänge schaffen über andere (Beratungs-)Angebote bedeutet, dass anderweitige soziale Dienstleistungen direkt beworben werden und Lernangebote im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung nur räumlich an diese Angebote angedockt sind. Dadurch können potenzielle Lernende diese Angebote quasi zufällig und ohne äußeren Zwang für sich entdecken: „Und über dieses externe Beratungsangebot, das kostenlos ist, fangen die an Vertrauen zu entwickeln. Die kommen das zweite Mal, das dritte Mal, weil das kann man nicht in einem Mal, dann öffnen die sich und dann kommen die in den Kurs“ (P2, A. 145).

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass potenzielle Lernende vor allem über die mündliche Ansprache und sozialraumorientierte Zugänge erreicht werden. Gleichwohl sehen die Befragten davon ab, einen „Königsweg“ der Ansprache zu benennen. Ihrer Ansicht nach ist es erfolversprechender, möglichst viele der genannten Ansprachestrategien im Idealfall gleichzeitig zu nutzen (P3, A. 83).

6. Diskussion und Fazit

Der Beitrag systematisiert und belegt anhand empirischer Befunde die konkreten Schritte der Angebotsentwicklung im Programmbereich Alphabetisierung und Grundbildung. Im Sinne der Beantwortung der Forschungsfrage lassen sich folgende Spezifika für den Programmbereich konstatieren:

Das Modell der Angebotsentwicklung von Schlutz (2006) bildet die Schritte der Angebotsentwicklung im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung nicht vollständig ab und sollte für diesen Bereich um den Aspekt der ‚Ansprachestrategien‘ erweitert werden. Die besonderen Lernvoraussetzungen der Zielgruppe der funktionalen Analphabeten bzw. Grundbildungsadressatinnen und -adressaten erfordern eine Ansprache jenseits von verschriftlichten Programmankündigungen. In der Praxis werden bereits zahlreiche alternative Ansprachestrategien angewandt, die sich als erfolgreich erwiesen haben. Die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Ansprachestrategie wird abhängig von persönlichen Erfahrungen und den jeweils vorhandenen finanziellen Möglichkeiten bzw. persönlichen Zeitressourcen getroffen, nicht aber auf der Grundlage gesicherter empirischer Ergebnisse. Die weitere Bestandsaufnahme und Analyse wirksamer Ansprachestrategien stellt daher ein Forschungsdesiderat dar.

Zudem zeigt sich in den Daten, dass Kooperationen bei der Angebotsentwicklung im Programmbereich Alphabetisierung und Grundbildung eine zentrale Rolle spielen. Sie dienen nicht nur der Erreichung neuer Teilnehmenden und dem Finden alternativer Lernorte, sondern sind bei Auftragsangeboten für Betriebe relevant. Kooperationsbeziehungen mit unterschiedlichsten Einrichtungen anzubahnen und zu pflegen, ist eine Aufgabe, die in erster Linie dem planenden Personal zufällt. Gleichzeitig sind die notwendigen Kooperationsbeziehungen insgesamt wenig formalisiert und etabliert. Dabei werden in den letzten Jahren verstärkt Ansätze interdisziplinärer Zusammenarbeit im Sozialraum genutzt (Tröster et al., 2018; Tröster & Mania, 2015).

Die Ergebnisse belegen außerdem, dass Planende und Lehrende den Erwerb von Schriftsprachkompetenzen erwachsener Lernender in der Regel in den Kontext von konkreten Verwendungssituationen stellen. Die Vermittlung von Schriftsprachkompetenzen erfolgt somit in erster Linie nicht fachorientiert, sondern im Sinne von Schlutz (2006) verwertungs- und lebensweltorientiert. Diese Zielsetzung entspricht auch dem Ansatz der Literalität als Soziale Praxis, der die Anwendungssituationen, Kontexte und Bezüge von Schriftsprache in den Vordergrund rückt (Barton et al., 2003; Pabst & Zeuner, 2016). Somit geht es bei den Lernangeboten in der Alphabetisierung und Grundbildung nicht in erster Linie darum, schriftsprachliche Fertigkeiten wie Rechtschreibung und Grammatik zu fördern, sondern ganzheitlich die Handlungskompetenzen für den Umgang mit Anforderungen im Alltag und im Beruf zu vermitteln, und so die gesellschaftliche Teilhabe, die Beschäftigungsfähigkeit sowie die persönliche Entwicklung der Individuen mit Blick auf Selbstständigkeit, Autonomie und Empowerment zu ermöglichen. Gleichzeitig soll aus Sicht der Befragten nicht nur die gesellschaftliche Teilhabe Lernender im Sinne einer „konkreten und situativen Einbindung in die Beteiligung an den dort vorherrschenden Kommunikationsprozessen“ (Meese & Schwarz, 2010, S. 219) durch die Teilnahme an Weiterbildung gestärkt werden, sondern sind darüber hinaus die Selbstbilder potenzieller Lernender im Sinne einer Erlaubnis zur gesellschaftlichen Teilhabe zu öffnen.

Aus der Orientierung an den lebensweltlichen Nutzenkontexten ergeben sich Implikationen für die Angebotsentwicklung und -realisierung. So werden Lernziele und Lerninhalte in der Regel – außer bei Auftragsmaßnahmen – mit den Lernenden partizipativ ausgehandelt. Die Unterrichtsmaterialien bestehen in erster Linie (neben dem standardisierten Material) aus authentischen Materialien, so dass Lernergebnisse auch direkt im Alltag genutzt werden können. Die Lernorte werden sozialraumorientiert ausgewählt, um den Zugang zu der Zielgruppe sicherzustellen.

Aus den Daten wird insgesamt ersichtlich, dass die Angebotsentwicklung in diesem Bereich der Erwachsenenbildung besondere Anforderungen an Planende und Lehrende stellt, die oftmals nur unter einem hohen persönlichen Einsatz und Engagement geleistet werden (können). Sowohl für die Wirkung bestimmter Ansprachestrategien als auch für die der Kooperationen in diesem Bereich wären empirische Erkenntnisse wünschenswert, an denen Programmplanende sich orientieren könnten. Aus Sicht der Bildungsforschung fehlt es an quasi-experimentellen Interventionsstudien, die für ausgewählte Angebotsformate unterschiedliche Bedarfe, wechselnde Adressaten und damit auch variierende pädagogische Bedarfe untersuchen. Für die Entwicklung von Lehr-/Lernkonzepten in der Grundbildung scheinen insbesondere die international verbreiteten und empirisch umfangreich überprüften Ansätze des *Problem-Based-Learning* (Klauser, 1998) bzw. „situierete Instruktionsansätze“ (Kollar & Fischer, 2008) anschlussfähig zu sein. Zentral für diese Ansätze ist die Forderung nach „authentischen, nach Möglichkeit persönlich relevanten und interessanten Problemstellungen“ (ebd., S. 57) für Lernprozesse.

Weiterhin wäre zu prüfen, ob die Befunde zur Angebotsentwicklung auch in der Breite des Feldes gelten und welche Unterschiede sich zwischen verschiedenen Programmbereichen abzeichnen. Zudem bleibt zu untersuchen, inwiefern sich die Strategien der Programmplanung und Angebotsentwicklung in Abhängigkeit von etwa Träger, Einrichtungsprofil, regionalen Gegebenheiten, Zielgruppen und der Professionalitätsentwicklung der Planenden unterscheiden. Die Bedeutung und Art der Zusammenarbeit von Planenden und Lehrenden sowie ihre jeweilige besondere Perspektive auf die Angebotsgestaltung sind als weitere Forschungsdesiderata zu nennen.

Literatur

- Ambos, I. & Horn, H. (2017). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2016. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE*. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2017-alphabetisierung-01.pdf>
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (Hrsg.). (2003). *Situated literacies. Reading and writing in context*. London, New York: Routledge.
- Dietel, S. (2012). *Gefühltes Wissen als emotional-körperbezogene Ressource. Eine qualitative Wirkungsanalyse in der Gesundheitsbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fleige, M. (2011). *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*. Münster u.a.: Waxmann.
- Gieseke, W. (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs ‚Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiterinnen in der konfessionellen Erwachsenenbildung‘*. Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W., Hippel, A. von, Stimm, M., Georgieva, I. & Freide, S. (2016). Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (XX)*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grell, P. (2006). *Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung*. Münster, München u.a.: Waxmann.
- Grotluschen, A. & Riekmann, W. (Hrsg.). (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One-Studie*. Münster: Waxmann.
- Hippel, A. von (2016). Programmplanungskulturen in der betrieblichen Weiterbildung. Eine Programmanalyse zu Funktionen betrieblicher Weiterbildungsprogramme. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold & S. Robak (Hrsg.), *Differente Lernkulturen - regional, national, transnational* (S. 139-159). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hippel, A. von, Fuchs, S. & Tippelt, R. (2008). Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung - neo-institutionalistische Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (5), 663-678.
- Hippel, A. von (2017). Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report*, 40, 199-209.
- Huntemann, H. & Reichart, E. (2016). *Volkshochschul-Statistik: 54. Folge, Arbeitsjahr 2015*. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2016-volkshochschule-statistik-01.pdf>

- Klauser, F. (1998). Problem-based learning. Ein curricularer und didaktisch-methodischer Ansatz zur innovativen Gestaltung der kaufmännischen Ausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (1), 273–293.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016)*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Grundsatz-Nationale-Dekade.pdf
- Kollar, I. & Fischer, F. (2008). Was ist eigentlich aus der neuen Lernkultur geworden? Ein Blick auf Instruktionsansätze mit Potenzial zur Veränderung kulturell geteilter Lehr- und Lernskripts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 49–62.
- Löffler, C. & Korfkamp, J. (Hrsg.). (2016). *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster, New York: Waxmann.
- Mania, E. & Tröster, M. (2015). *Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen*. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2015-oekonomische-grundbildung-01.pdf>
- Meese, A. & Schwarz, S. (2010). Teilhabe als Lebenswelt und Ziel von Grundbildung. Ein Systematisierungsversuch. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3, 217–225.
- Nuissl von Rein, E. & Dollhausen, K. (2011). Kulturen der Programmplanung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (1), 114–129.
- Pabst, A. & Zeuner, C. (2016). Lesen und Schreiben - Kulturtechnik oder soziale Praxis? In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 59–72). Münster, New York: Waxmann.
- Rackwitz, R.-P. (2016). Förderdiagnostik in der Alphabetisierung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 383–394). Münster, New York: Waxmann.
- Reich-Claassen, J. & Hippel, A. von (2016). Programmplanung und Angebotsentwicklung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Robak, S. (2016). Aktuelle Herausforderungen in Weiterbildungsinstitutionen. Beispiel: Programmplanung und Bildungsmanagement. *Weiterbildung: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 6, 18–21.
- Robinson, S. B. (1972). *Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Rustemeyer, A. (2016). Bezugsrahmen für den Grundbildungsunterricht. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 351–364). Münster, New York: Waxmann.

- Schemmann, M. & Seitter, W. (2014). Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Resultate eines vierfachen Zielgruppenbezugs. In H. Pätzold, H. von Felden & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung* (S. 154–169). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster, München u.a.: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S. & Sanders, A. (2011). Alphabetisierungskurse in Sachsen. Das Auffinden pluraler und vielgestaltiger Angebotsstrukturen. *bildungsforschung*, 8 (1), 39–60.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Siebert, H. (2006). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. (5. Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- Steuten, U. (2016). Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 13–32). Münster, New York: Waxmann.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Tröster, M. (2005). *Kleine DIE-Länderberichte Alphabetisierung/Grundbildung: Deutschland*. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_03.pdf
- Tröster, M. & Mania, E. (2015). Entwicklung neuer Angebotsformate im Bereich Finanzielle Grundbildung als Dialog zwischen Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung. *Alfa-Forum*, 87, 32–35.
- Tröster, M., Mania, E. & Bowien-Jansen, B. (2018). MultiplikatorInnen als TüröffnerInnen zu Angeboten der Grund-/Basisbildung. Erste Erfahrungen mit Sensibilisierungsworkshops. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 34, 08-2-08-10. Verfügbar unter https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/08_troester_mania_bowien-jansen.pdf