

E-Journal Einzelbeitrag
von: Ewelina Mania, Mara Winkens, Julia Koller

Innovationen in der Alphabetisierung und Grundbildung: eine Dokumentenanalyse

aus: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung /
International Yearbook of Adult Education 2025
(9783763978960)
Erscheinungsjahr: 2025
Seiten: 63 - 80
DOI: 10.3278/I78960W005

Der Beitrag untersucht den aktuellen Stand der Produkte und Materialien im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) durch eine umfassende Dokumentenanalyse. Seit Jahrzehnten ist AuG ein zentrales Thema der Bildungspolitik, unterstützt durch zahlreiche Förderprogramme und Initiativen wie z. B. die Bund-Länder-Initiative AlphaDekade. Die „Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung“ (PAG) stellt eine Vielzahl kostenloser Materialien und Konzepte bereit, die in diesen Förderprogrammen entwickelt wurden. Trotz der Vielzahl der entwickelten Projekte und Produkte bleiben die Adressat:innen, die Zielrichtung und der Nutzen dieser Innovationen oft unklar. Ziel dieses Beitrags ist es, einen kriteriengeleiteten Überblick über die Vielfalt der Produkte zu erhalten. Dazu gehört eine Analyse der Innovationsgegenstände, der Inhaltsbereiche, Handlungsebenen sowie Adressat:innen und Akteure, die angesprochen werden. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der theoretischen Perspektive der sozialwissenschaftlichen Innovationsforschung betrachtet und systematisiert. Auf dieser Grundlage können die Produkte mit Blick auf spezifische Dimensionen ihres Innovationsgehalts für das Feld eingeschätzt werden.

This article employs a comprehensive document analysis to examine the current situation of products and materials in the field of literacy and basic education. The topic of literacy and basic education has been a central focus of educational policy for decades, supported by a multitude of funding programs and initiatives, including the federal-state initiative AlphaDekade. The Product Database for Literacy and Basic Education (PAG) offers a comprehensive repository of free materials and concepts developed under these funding programs. Despite the considerable number of projects and products that have been developed, the intended recipients, outcomes, and benefits

of these innovations often remain unclear. The purpose of this article is to provide a criteria-based overview of the variety of products, including an analysis of the innovation topics, content areas, levels of action, addressees, and actors addressed. The results are considered and systematized in the context of the theoretical perspective of innovation research. Based on this analysis, the products can be categorized according to specific dimensions relevant to the field.

Schlagworte: Innovationen; Alphabetisierung und Grundbildung; Erwachsenenbildung; Dokumentenanalyse; Innovations; literacy and basic education; adult education; document analysis

Zitievorschlag: Mania, E.; Winkens, M. & Koller, J. (2025). *Innovationen in der Alphabetisierung und Grundbildung: eine Dokumentenanalyse*. In: *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 2025. Social-diagnostic Perspectives on Adult Education*, S. 63-80. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/178960W005>

Innovationen in der Alphabetisierung und Grundbildung: eine Dokumentenanalyse

EWELINA MANIA, MARA WINKENS & JULIA KOLLER

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht den aktuellen Stand der Produkte und Materialien im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) durch eine umfassende Dokumentenanalyse. Seit Jahrzehnten ist AuG ein zentrales Thema der Bildungspolitik, unterstützt durch zahlreiche Förderprogramme und Initiativen wie z. B. die Bund-Länder-Initiative AlphaDekade. Die „Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung“ (PAG) stellt eine Vielzahl kostenloser Materialien und Konzepte bereit, die in diesen Förderprogrammen entwickelt wurden. Trotz der Vielzahl der entwickelten Projekte und Produkte bleiben die Adressat:innen, die Zielrichtung und der Nutzen dieser Innovationen oft unklar. Ziel dieses Beitrags ist es, einen kriteriengleiteten Überblick über die Vielfalt der Produkte zu erhalten. Dazu gehört eine Analyse der Innovationsgegenstände, der Inhaltsbereiche, Handlungsebenen sowie Adressat:innen und Akteure, die angesprochen werden. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der theoretischen Perspektive der sozialwissenschaftlichen Innovationsforschung betrachtet und systematisiert. Auf dieser Grundlage können die Produkte mit Blick auf spezifische Dimensionen ihres Innovationsgehalts für das Feld eingeschätzt werden.

Schlüsselwörter: Innovationen, Alphabetisierung und Grundbildung, Erwachsenenbildung, Dokumentenanalyse

Abstract: This article employs a comprehensive document analysis to examine the current situation of products and materials in the field of literacy and basic education. The topic of literacy and basic education has been a central focus of educational policy for decades, supported by a multitude of funding programs and initiatives, including the federal-state initiative AlphaDekade. The Product Database for Literacy and Basic Education (PAG) offers a comprehensive repository of free materials and concepts developed under these funding programs. Despite the considerable number of projects and products that have been developed, the intended recipients, outcomes, and benefits of these innovations often remain unclear. The purpose of this article is to provide a criteria-based overview of the variety of products, including an analysis of the innovation topics, content areas, levels of action, addressees, and actors addressed. The results are considered and systematized in the context of the theoretical perspective of innovation research. Based on this analysis, the products can be categorized according to specific dimensions relevant to the field.

Keywords: Innovations, literacy and basic education, adult education, document analysis

1 Problemaufriss und Ausgangslage

Das Thema Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) ist spätestens seit der Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen (2003–2012) und der vielfältigen bildungspolitischen Initiativen nicht mehr wegzudenken. Im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung (2016–2026) (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] & Kultusministerkonferenz [KMK], 2016) wurden und werden verschiedene Förderschwerpunkte eingerichtet, in welchen eine Vielzahl von Forschungs- und Entwicklungsprojekten gefördert wurden/werden. Als Bund-Länder-Initiative wird die AlphaDekade vom BMBF und der KMK gemeinsam mit 17 Partnerorganisationen umgesetzt (Deutscher Bundestag, 2023). Die Zielsetzung der AlphaDekade erstreckt sich auf Themen wie die Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenzen sowie des Grundbildungsniveaus Erwachsener in Deutschland, Verstärkung der Öffentlichkeitsarbeit, Ausbau der Forschung, Erweiterung der Lernangebote, Professionalisierung des Personals in Weiterbildungseinrichtungen, Aufbau, Weiterentwicklung und Verbreitung von Strukturen sowie Erfassung der Wirksamkeit.

Allein im Zeitraum von 2019 bis 2022 wurden in diesem Rahmen vier Förderrichtlinien mit dem Fokus auf Lebensweltorientierung, arbeitsorientierte Alphabetisierung und Grundbildung, Forschung sowie Transfer eingerichtet, aber auch außerhalb von Förderinitiativen insgesamt 94 Projekte gefördert (BMBF, 2023a). Im Rahmen einer externen Evaluation (Ramboll Management Consulting GmbH, 2022, S. 7) wurden diese Projekte folgenden vier Aktivitätsbereichen zugeordnet: „Sensibilisierung, Ansprache und Angebotsberatung“, „Lern- und Unterstützungsangebote für Betroffene“, „Maßnahmen zur Qualifizierung“, „Forschung“. Im Hinblick auf die Zielgruppen der Projekte wird dabei zwischen primären und sekundären Zielgruppen unterschieden. Unter die primäre Zielgruppe fallen „gering literalierte Erwachsene, Fachkräfte in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsbildungsarbeit und das sogenannte mitwissende Umfeld, wie z. B. Familie, Freundinnen und Freunde oder Kolleginnen und Kollegen“ (ebd., S. 21). Die sekundäre Zielgruppe umfasst „Wissenschaft, Fachpraxis, Weiterbildungsträger/-einrichtungen, Betriebe mit einem hohen Anteil gering literalierte Beschäftigter sowie lebensweltliche Einrichtungen wie Stadtteilzentren oder Sozialberatungsstellen“ (ebd.). Wenn es um die Hauptakteure der AuG geht, wird bisher vor allem die Bedeutung politischer und wissenschaftlicher Akteure herausgestellt (Hirschmann & Korfkamp, 2016; Tröster & Schrader, 2016). Unklar bleibt jedoch, welche Akteure und Akteurskonstellationen in den konkreten bzw. zur Verfügung gestellten/veröffentlichten Produkten bzw. Materialien adressiert werden und wer für den Transfer der entwickelten Produkte zuständig ist.

Wenn es um die Entstehung neuer Ansätze und Konzepte geht, werden oft *Innovationen* gefordert. *Innovationen* ist dabei ein schillernder und zumeist unpräziser Begriff. In der Erwachsenen- und Weiterbildung wird der Innovationsbegriff in den Kontext von didaktischen und methodischen Neuentwicklungen in einen weiten Kompetenzdiskurs gesetzt (Koller, 2021). Der Innovationsbegriff kann zudem als zentraler Begriff bezeichnet werden, durch den die Erwachsenen- und Weiterbildung „gestalte-

risch Einfluss (...) auf gesellschaftlichen Wandel“ nimmt (Koller, 2021, S. 151). Die Verbreitung von Innovationen ist bereits seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts ein Thema der Diffusionsforschung (Gräsel, 2010).

Die vom BMBF geförderte „Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung“ (PAG) stellt online (<https://alpha-material.de/>) eine Vielzahl kostenloser Materialien und Konzepte bereit, die als Innovationen in den genannten Förderprogrammen entwickelt wurden. Mit der PAG sollen die entwickelten Produkte für das Personal in der Erwachsenen- und Weiterbildung, aber auch für alle Interessierten an Themen der AuG bereitgestellt und klassifiziert werden. Bisher wissen wir jedoch wenig darüber, welche Art von Produkten entwickelt wurden, welche Themen und Felder der AuG bearbeitet wurden und an welche Akteure die Produkte gerichtet sind bzw. wer für die Umsetzung der Innovationen zuständig ist.

Ausgehend von diesen Forschungsbedarfen, sollen im Rahmen des Beitrags folgende Forschungsfragen beantwortet werden: Welche Produkte wurden entwickelt? In welche Inhaltsbereiche der AuG und Innovationsfelder sind diese eingebettet? Welche Akteure und Akteurskonstellationen werden in den Innovationen adressiert?

Ziel dieses Beitrags ist es daher, eine Bestandsaufnahme und Systematisierung der im Rahmen verschiedener Förderrichtlinien entwickelten Produkte im Lichte theoretischer Überlegungen aus der Innovationsforschung vorzunehmen. Dabei geht es nicht um eine Evaluation der entwickelten Produkte, sondern um eine Metaperspektive auf die Entwicklungen im Bereich AuG und den Beitrag der erfassten Produkte zur Bearbeitung der Herausforderungen der Bildungspraxis. Anschließend sollen Forschungsdesiderata abgeleitet werden.

2 Innovationen im Kontext von Transformationsprozessen

Die Transferforschung, Implementationsforschung und Innovationsforschung sind zentrale Themen in der Erziehungswissenschaft, die sich mit der Entwicklung, Verbreitung und nachhaltigen Umsetzung von Bildungsinnovationen beschäftigen (Roth et al., 2021; Gräsel, 2019). Diese Forschungsbereiche liefern wertvolle Erkenntnisse darüber, wie Bildungsinnovationen entwickelt, verbreitet und nachhaltig umgesetzt werden können und tragen so dazu bei, die Qualität und Wirksamkeit von Bildungsangeboten zu verbessern und den Zugang zu Bildung für alle zu fördern. Die Forschung zeigt, dass Governance-Strukturen entscheidend für den Erfolg von Innovationsprozessen sind. Gogolin und Souvignier (2021) betonen die Notwendigkeit klarer Strukturen und Zuständigkeiten, um die nachhaltige Verankerung von Konzepten im pädagogischen Feld zu gewährleisten.

Moderne Gesellschaften werden dabei als Innovationsgesellschaften betrachtet, in denen Wandlungsprozesse durch eine Vielzahl von Akteuren reflexiv hervorgebracht werden (Blättel-Mink & Menez, 2015; Rammert, 2010; Windeler, 2016). Reflexivität spielt dabei eine zentrale Rolle – sie bezieht sich auf die soziale Herstellung, Fortschreibung und Veränderung von Neuem, getragen durch kontinuierlich erneuerte

Informationen und fortlaufend weiterentwickeltes Wissen (Knoblauch, 2016). In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass Innovationen im hier vorliegenden Verständnis als analytische Praktiken und nicht als programmatisch-normative Verbesserungsinnovationen verstanden werden. Innovationen sind in erster Linie zu verstehen als „soziale Prozesse, die [...] nicht planbar, sondern ergebnisoffen sind“ und an denen heterogene Akteure beteiligt sind (Blättel-Mink & Menez 2005, S. 15).

Im Sinne eines reflexiven Innovationsbegriffs lässt sich analytisch zwischen der zeitlichen, sachlichen und sozialen Dimension (Rammert, 2010, S. 29) differenzieren. Zur zeitlichen Dimension ist hervorzuheben, dass Innovationen immer ein Vorher und Nachher sowie ein Alt und Neu umfassen, das es zu bestimmen gilt. Auf der sachlichen Ebene geht es um die genaue Bestimmung dessen, was als Innovation betrachtet wird. Es kann sich beispielsweise um eine technische Innovation, eine organisationale Innovation oder eine didaktische Innovation handeln, wie etwa Veränderungen in Organisationsstrukturen, neue Lernorte oder didaktische Ansätze. Diese können als Innovationsgegenstände und als Innovationsfelder systematisiert werden. Innovationsgegenstände als sachliche Dimension bilden pädagogische Materialien, Ansätze und Instrumente ab. Innovationsfelder zeigen bestimmte pädagogische Handlungsfelder und Handlungsformen, die besonders von Wandel betroffen sind und als Innovationen gekennzeichnet werden (Koller, 2021). Dabei spielen Aspekte eine wichtige Rolle, die auf den Strukturwandel und veränderte Steuerungsmechanismen in der Erwachsenen- und Weiterbildung hinweisen, wie beispielsweise die Etablierung und Ausgestaltung der AuG (Koller, 2022) und spezifische Problemlagen und Phänomene in der Arbeitswelt (Koller, 2021; 2025). Innerhalb der sozialen Dimension von Innovationen werden die sozialen Prozesse, Aushandlungen, Nutzungspraktiken etc. betrachtet, die zum Hervorbringen von Innovationen relevant sind. Innovationen entstehen im praktischen Handeln, werden durch die entsprechenden Akteure mit Sinn gefüllt und gegebenenfalls verstetigt bzw. dauerhaft eingeführt. Dabei ist auch relevant, welche Akteure und Akteurskonstellationen eingebunden sind. Schließlich können die Aggregationsebenen der Mikro-, Meso- und Makroebene betrachtet werden, die auch auf verschiedene Akteure der Handlungsfelder hinweisen (Windeler et al., 2017, S. 21).

Die Erwachsenen- und Weiterbildung geht von einem erweiterten Modell der Aggregationsebenen aus, in dem Weiterbildungsorganisationen und ihre institutionelle Umwelt in einem Mehrebenensystem verortet werden (Schrader, 2011). Hier lassen sich im Hinblick auf die Weiterbildungsakteure verschiedene Ebenen unterscheiden: die Ebene des Einrichtungsmanagements, die Ebene der Programmentwicklung und Angebotsplanung sowie die Ebene des Kursgeschehens bzw. der Lehr-Lern-Interaktion. Nach diesem Modell verantworten Leitungskräfte in Weiterbildungsorganisationen die organisationale, strategische und pädagogische Profilentwicklung. Die Fachbereichsleitungen, Programmplanenden oder hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden (HPMs) in Weiterbildungsorganisationen übernehmen die Aufgabe, Programme und Angebote mittel- und langfristig zu planen sowie Strategien der (alter-

nativen) Ansprache von potenziell Lernenden zu konzipieren, während die Lehrenden vor allem für die Gestaltung der Lehr-Lern-Interaktion zuständig sind.

Der Akteursbegriff bezieht sich auf „zielgerichtet handelnde Einheiten, die sich durch spezifische Fähigkeiten, Wahrnehmungen und Präferenzen auszeichnen“ (Schrader, 2008, S. 40). Darunter können Staaten, Organisationen und Individuen gefasst werden. Unter individuellen Akteuren werden einzelne Personen wie Lehrende, Programmplanende oder Lernende verstanden. Kollektive und Korporative zählen zu den organisierten Akteuren, welche sich darin unterscheiden, dass sie entweder die Präferenzen der Mitglieder berücksichtigen (kollektiv) oder ohne Einbezug der Interessen dieser handeln (korporativ). Eine Akteurskonstellation liegt dann vor, wenn mindestens zwei Akteure interagieren und ihre Interaktion wahrnehmen.

Auf der Grundlage der theoretischen Rahmung des Innovationsbegriffs systematisiert dieser Beitrag die Dimensionen und Perspektiven von Innovationen im Zusammenhang mit den Konzepten und Handlungsanleitungen, die im Rahmen der Dekade für Alphabetisierung als Produktdatenbank zur Verfügung stehen. Hierbei ist zu betonen, dass wir den Innovationsbegriff analytisch verstehen und nicht per se davon ausgehen, dass es sich bei jedem der Produkte, die als Innovation zusammengetragen wurden, um eine Verbesserung bisheriger Praxis handelt.

3 Methodisches Vorgehen

Für die hier durchgeführte Dokumentenanalyse wurde die Vorversion der PAG aus dem Jahr 2019 genutzt, die vom gleichnamigen Projekt zur Verfügung gestellt wurde. Die Vorversion der PAG umfasste 994 Produkte aus 85 Projekten. Die Analyse der Vorversion der Datenbank erfolgte im Rahmen des Projekts „Evaluationsstudie zu einem integrativen Beratungs- und Qualifizierungskonzept für die Alphabetisierungsarbeit in Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen“ (EIBE), das vom BMBF finanziert wurde. Die Daten wurden zudem für eine Masterarbeit zu Akteuren und Akteurskonstellationen aus der Perspektive der Educational Governance-Ansätze genutzt (Winkens, 2023). Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wurden die Daten reanalysiert und vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen aus der Innovationsforschung reinterpretiert.

Die Dokumentenanalyse stellt neben Fragebögen oder Interviews eine „eigenständige Verfahrensgruppe dar, um empirische Daten zu gewinnen und auszuwerten“ (Döring & Bortz, 2016, S. 533). Dabei wird auf bereits vorhandene und nicht eigens für den Forschungsprozess produzierte Dokumente zurückgegriffen, die als „Manifestationen menschlichen Erlebens und Verhaltens angesehen werden können“ (ebd.). Unter *Dokumenten* können unterschiedliche Arten von Texten bzw. Schriftstücken wie Briefe, Akten, Berichte oder Tagebücher sowie Gegenständen verstanden werden. Um diese Artenvielfalt von Dokumenten zu klassifizieren, entwickelte Hoffmann (2018) fünf verschiedene Kategorien. Diese umfassen die Ziele, methodischen Zugänge und spezifischen Bezeichnungen von Dokumentenanalysen. Für die Analyse von Konze-

ten der AuG ist die erste Kategorie relevant, welche die Analyse von Dokumenten zur Erfassung von verschiedenartigen Sachordnungen, Mustern oder Zusammenhängen (Programmanalysen, inhaltsanalytisches Arbeiten) umfasst (Hoffmann, 2018).

Die Daten haben einen „qualitativen Charakter, da es sich nicht um numerisches Ausgangsmaterial“ (Döring & Bortz, 2016, S. 533) handelt, sondern um verbale, narrative und visuelle Dokumente. Als „qualitatives Rohdatenmaterial“ (ebd.) können Dokumente qualitativ oder quantitativ ausgewertet werden. In der vorliegenden Analyse wurden zunächst die Metadaten der Datenbank quantitativ ausgewertet, woraufhin eine qualitative Analyse der Dokumente in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse von Gläser und Laudel (2010) erfolgte.

Die Analyse erfolgte anhand eines deduktiv und induktiv entwickelten Kategoriensystems, das die Oberkategorien Innovationsgegenstand, Inhaltsbereiche der AuG, Innovationsfelder sowie primäre und sekundäre Akteure umfasst. Bei der Erstellung der jeweiligen Unterkategorien wurde auf vorhandene Systematiken zurückgegriffen. Beispielsweise wurde zur Unterscheidung verschiedener Inhaltsbereiche der AuG auf den Vorschlag von Mania und Tröster (2018) zurückgegriffen, die neben Lesen, Schreiben und Rechnen folgende Inhaltsbereiche unterscheiden: (Digitale) Informations- und Kommunikationstechnologien/Digital, Media Literacy oder Computer Literacy, Gesundheit/Health Literacy, Ernährung/Food Literacy, Financial Literacy, Politische Grundbildung/Civic Literacy, Fremdsprachen. Das Kategoriensystem baute auf den theoretischen Vorüberlegungen auf und war zugleich offen und wurde im gesamten Verlauf der Auswertung an die Besonderheiten des Materials angepasst. Anhand des Titels und der Beschreibung von 40 Produkten wurde ein Pretest des entwickelten Analyserasters vorgenommen, woraufhin die Kategorien erneut angepasst und weiterentwickelt wurden.

Um die Frage nach der Implementierung von Innovationen in der AuG beantworten zu können, wurden verschiedene Akteure und Akteurskonstellationen herausgearbeitet, die mit den Konzepten in der Praxis arbeiten sollen. Dazu wurden Kategorien entwickelt, die darstellen, an wen sich das jeweilige Konzept richtet bzw. wer mit wem zusammenarbeiten soll. Die Auskunft über die Akteure erfolgte entweder direkt über das Konzept oder wurde mit Blick auf den Kontext des Konzepts erschlossen. Zur Differenzierung der Akteure wurden zwei Ebenen gebildet: die primäre und sekundäre Ebene. Die primäre Ebene erfasst die Akteure, an die sich das Konzept konkret richtet, und die sekundäre Ebene die Akteure, die zusätzlich zur Umsetzung benötigt werden. Mit Blick auf die Differenzierung der Handlungs- und Fortbildungskonzepte werden die Ebenen daraufhin betrachtet, wer genau professionalisiert werden soll (sekundäre Ebene) und wer dafür zuständig ist (primäre Ebene).

Ergänzend zu den beiden eher handelnden Akteuren sollte auch berücksichtigt werden, an welche Gruppe von Lernenden sich die Konzepte in der praktischen Umsetzung richten, also die Endzielgruppe.

Zur Unterscheidung der verschiedenen Akteure wurden diese ausgehend vom beschriebenen theoretischen Rahmen in individuelle, kollektive und politische Akteure sowie Mehrfachnennungen und Akteurskonstellationen gegliedert. Eine Akteurskon-

stellation wurde dann kodiert, wenn in dem Konzept direkt angegeben war, dass bestimmte Akteure zusammenarbeiten sollen. Unter einer Mehrfachnennung wurden Aufzählungen verschiedener Akteure festgehalten, die ein Konzept nutzen sollen.

Für die Analyse der Akteure wurde der Fokus auf Handlungs- und Fortbildungskonzepte ($N = 189$) gelegt. Mit diesen 189 Konzepten konnte eine detaillierte Auswertung durchgeführt werden, die nicht nur auf den Inhalten des Titels und der Beschreibung basiert, sondern die Innovation in ihrer Gesamtheit untersucht. So konnten auch die Kategorien Innovationsgegenstand, Inhaltsbereich und Handlungsebene noch einmal überarbeitet und detaillierter systematisiert werden.

Da im Rahmen der Analyse die Version der Datenbank aus dem Jahr 2019 genutzt wurde, handelt es sich nicht um die Auswertung der aktuellen online verfügbaren Produkte. Des Weiteren ist in Bezug auf Vollständigkeit und Qualität der Daten anzumerken, dass die vorhandenen Daten aus unterschiedlichen Quellen, der Version einer alten Datenbank, Monitoringberichten der AlphaDekade, sowie Selbsteinträgen der Projektmitarbeitenden aus der PAG, bestehen.

4 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der Kategorien Produktart bzw. Innovationsgegenstand, Inhaltsbereich, Innovationsfeld sowie Akteure dargestellt.

4.1 Produktart bzw. Innovationsgegenstand

Insgesamt sind in der Datenbank 994 Produkte als Ergebnisse verschiedener Projekte gesammelt. Diese lassen sich in sieben Unterkategorien zusammenfassen (siehe Abbildung 1): Lehr-Lernmaterialien, Produkte zur Projekt- bzw. Themenvorstellung, Konzepte, wissenschaftliche Publikationen, Diagnostikinstrumente, Sonstiges sowie Informationen in leichter Sprache.

Die meisten Produkte innerhalb der PAG sind Lehr-Lern-Materialien mit 35,8 %. Die Lehr-Lern-Materialien umfassen verschiedene Formate wie Texte und Arbeitsblätter, Lernplattformen bzw. Apps, Audiodateien, Videos, Lernspiele und Sonstige. Beispielhaft sind hier die Materialsammlungen und Arbeitsblätter der DVV Rahmencurricula¹ oder die Lernplattform eVideo² zu nennen.

Darauf folgen Produkte zur Projekt- bzw. Themenvorstellung, welche 19,7 % umfassen. Unter dieser Kategorie wurden verschiedene Produkte wie Flyer, Broschüren oder Poster zusammengefasst. In den folgenden Auswertungen wird diese Art der Produkte nicht mehr berücksichtigt, da es sich um allgemeine Informationen und Inhalte zum Thema AuG handelt und keine direkten Produktinnovationen für die Alpha-Bmetisierungspraxis.

Bei 19 % der Produkte handelt es sich um Konzepte, darunter sowohl Handlungs- als auch Fortbildungskonzepte. Unter Handlungskonzepten sind Curricula, Handrei-

1 <https://www.grundbildung.de/lehrmaterial/index.php>

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

chungen, Leitfäden oder Tool-Sammlungen zu finden. Beispielhaft seien hier das „Curriculum Finanzielle Grundbildung“ (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2019), die Handreichung „Ehrenamtliche Lese-/Lernpaten in der Region Trier gewinnen“ (Krämer, 2014), der Leitfaden „Arbeitsorientierte Grundbildung. Funktionale Analphabeten qualifizieren“ (Severing & Loebe, 2011) und die Tool-Sammlung „Lernangebote“ des Projekts „AlphaKommunal – Transfer“ (Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., 2018b) genannt. Fortbildungskonzepte sind Schulungen, Schulungskonzepte, Leitfäden sowie Informationen zur Planung und Durchführung von Fortbildungen. Beispiele dafür sind der Leitfaden „Kompetent für Arbeitsorientierte Grundbildung“ des Projekts ProfiTrain (Klein, 2020) oder das Schulungskonzept für Fachkräfte in der Sozialarbeit „Lese- und Schreibschwierigkeiten: Erkennen, ansprechen und zum Lernen motivieren“ des Projekts „InSole – In Sozialräumen lernen: Grundbildungsimpulse setzen!“ (Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., 2019).

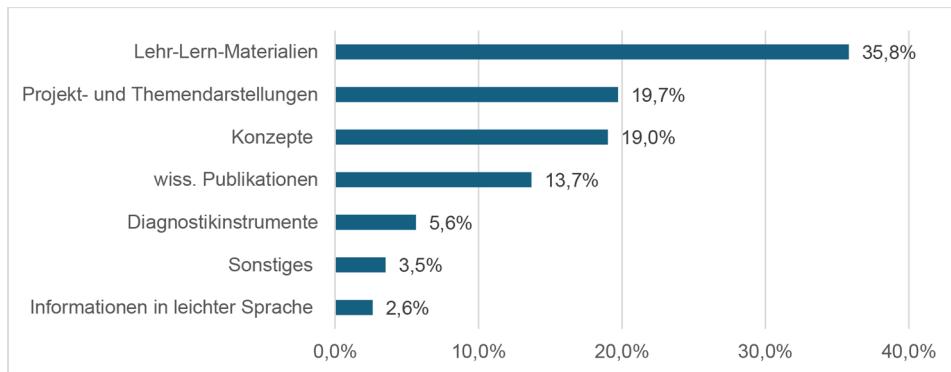


Abbildung 1: Produktart (eigene Darstellung)

Wissenschaftliche Publikationen nehmen 13,7 % der Produkte ein. Weitaus weniger repräsentiert in der Datenbank sind Diagnostikinstrumente (5,6%) und Informationen in leichter Sprache für Lernende (2,6%).

4.2 Inhaltsbereiche

Insgesamt gibt es acht Inhaltsbereiche, denen sich die Innovationen (694 ohne die Produkt- und Themenvorstellung s. o.) zuordnen lassen. Abbildung 2 zeigt die prozentualen Anteile der verschiedenen Inhaltsbereiche der AuG.

Es wird deutlich, dass sich die Hälfte der Innovationen dem Bereich der *arbeitsorientierten Grundbildung* zuordnen lassen. Im Bereich des *Lesens und Schreibens* sind 38,6 % der Innovationen zu verorten. Besonders auffällig an diesem Bereich ist, dass ein Viertel dieser Innovationen für den Bereich der Integrationskurse konzipiert sind, also für Menschen mit Deutsch als Zweitsprache. Zudem gibt es Innovationen, die Bezüge zu *mehreren Inhaltsbereichen* aufweisen, beispielsweise die Kombination aus Lesen, Schreiben und Rechnen.

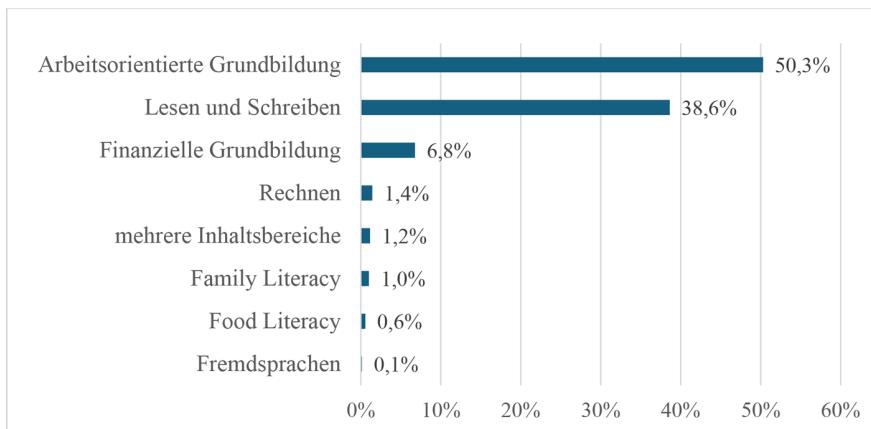


Abbildung 2: Inhaltsbereiche der Innovationen (eigene Darstellung)

4.3 Innovationsfelder

Im Hinblick auf Innovationsfelder lassen sich folgende Kategorien unterscheiden: Angebotsdurchführung, Teilnehmendengewinnung, Beratung und Diagnostik, Entwicklung von Strategien, Angebotsplanung und eine Kombination aus Angebotsplanung und Angebotsdurchführung, die hier als eigenes Feld kategorisiert wurde (Abbildung 3). Die meisten Innovationen (63,4%) sind im Feld *Angebotsdurchführung* zu finden, gefolgt von den Feldern *Teilnehmendengewinnung* (11,4%) sowie *Beratung und Diagnostik* (10,4%).

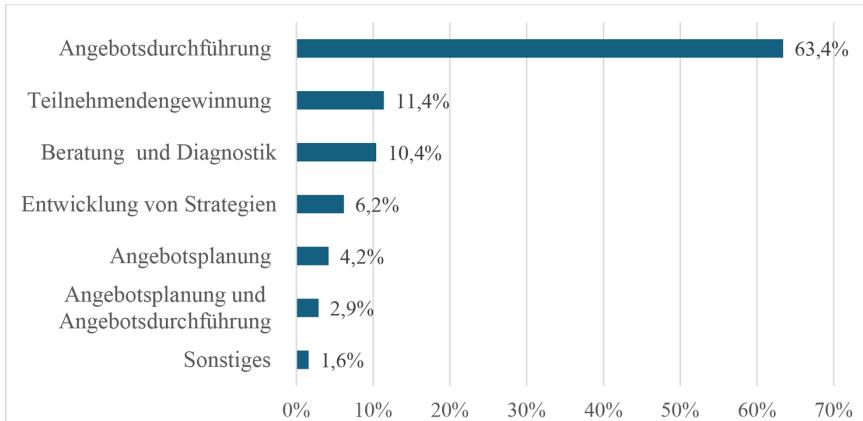


Abbildung 3: Innovationsfelder der Innovationen (eigene Darstellung)

Die Kategorie *Angebotsdurchführung* beinhaltet vor allem Lehr-Lernmaterialien sowie verschiedene Konzepte zur Durchführung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten. Dem Feld *Teilnehmendengewinnung* wurden zum einen Innovationen zugeordnet, die sich direkt an potenzielle Lernende richten. Mit Blick auf die di-

rekte Ansprache von Grundbildungsadressat:innen wurden beispielsweise vom ALFA-Mobil Videos produziert, die verschiedenen Zielgruppen dabei helfen sollen, den Weg in ein Lernangebot zu finden. Zum anderen lassen sich Konzepte finden, in denen es um die Öffentlichkeitsarbeit bzw. die Umsetzung von Strategien der Teilnehmenden-gewinnung geht (Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., 2018a).

4.4 Akteure in Innovationen

Im Folgenden werden die adressierten Akteure dargestellt. Die Akteure werden in den Produkten entweder über Handlungskonzepte oder über Fortbildungskonzepte ange-sprochen. Wir differenzieren darüber hinaus nach den bereits gezeigten Innovations-feldern und Inhaltbereichen.

Handlungskonzepte

Innerhalb der 144 Handlungskonzepte wurden auf der primären Ebene 68,8 % Akteure direkt in den Konzepten adressiert, bei 27,1% konnten die adressierten Akteure aus dem Kontext erschlossen werden (z. B. *Lehrende* innerhalb Lehr-Lern-Materialien) und bei 4,1% der Konzepte konnten keine Akteure zugeordnet werden. Vielen Handlungs-konzepten fehlt es also an einer expliziten bzw. klaren Adressierung. Auf der primären Ebene lassen sich verschiedene Arten von Akteuren erkennen: individuelle, kollektive, politische Akteure, diverse Konstellationen sowie Mehrfachnennungen von Akteuren. Meistgenannt sind individuelle Akteure – wie beispielsweise Lehrende, Ehrenamtliche, Multiplikator:innen sowie Beratende. Bei den kollektiven Akteuren handelt es sich beispielsweise um Weiterbildungseinrichtungen wie die Volkshochschulen, aber auch Bibliotheken, Stadtteileinrichtungen und Kammern. Auf der sekundären Ebene – Akteure, die zur weiteren Umsetzung eingebunden werden – wurden 13,3% direkt angegeben und 2,1% konnten erschlossen werden. Bei 84,8 % der Konzepte wurden keine weiteren Akteure angegeben. Auch hier sind am häufigsten individuelle Akteure wie Lehrende, Ehrenamtliche und Multiplikator:innen und direkt angegebene Konstel-lationen wie beispielsweise die Zusammenarbeit mit Kommunen, kommunalen Be-schäftigten, Institutionen wie Büchereien, Wirtschafts- sowie Hilfs- und Beratungs-organisationen zu finden.

Im Hinblick auf die Betrachtung der *Innovationsfelder* lässt sich festhalten, dass die Anzahl und die Konstellationen der Akteure variieren. Während die Konzepte zur „Angebotsdurchführung“ sich vor allem an einzelne Akteure wie Lehrende richten, werden in Konzepten zur „Teilnehmendengewinnung“ hauptsächlich Akteurskonstel-lationen genannt. So wird beispielsweise in dem Konzept „Alphabetisierung und Grundbildung. Zielgruppengewinnung durch Netzwerkarbeit“ (Wagner, 2011) aus dem Projekt AlBi die Zusammenarbeit zwischen „Netzwerkenden“ und „lokalen Ak-teuren“, „zur Gewinnung von Betroffenen für Alpha-Angebote“ (ebd.) thematisiert. Durch die in den Konzepten gefundenen Akteurskonstellationen zur Gewinnung von Teilnehmenden lässt sich erkennen, dass das Zusammenwirken verschiedener Ak-teure des gesamten Mehrebenensystems auch ebenenübergreifend gefordert wird.

Mit Blick auf die *Inhaltsbereiche* sticht die arbeitsorientierte Grundbildung heraus, da hier viele Akteure der Arbeitswelt auftauchen, beispielsweise Unternehmen, Betriebsräte, oder Führungskräfte. Keine dieser Nennungen lassen sich in den anderen Inhaltsbereichen wiederfinden.

Betrachtet man die *Innovationsfelder*, so werden vor allem im Rahmen der Entwicklung von Strategien politische Akteure – wie Kommunen, kommunale Beschäftigte oder politische Verantwortliche – oder arbeitsmarktlche Akteure – wie Unternehmen, Betriebe und Personalexpert:innen – angesprochen. Des Weiteren sind hier viele Mehrfachnennungen und direkt angegebene Konstellationen zu finden, was darauf schließen lässt, dass bei der Strategieentwicklung viele unterschiedliche Akteure relevant sind.

In den Konzepten zur Beratung und Diagnostik lassen sich einzelne Akteure wie Lehrende und Beratende der Ebene der Lehr-Lernprozesse zuordnen. Planendes Personal auf der Ebene der Organisation wird hier nicht angesprochen.

Fortbildungskonzepte

Bei den Fortbildungskonzepten ($N = 45$) ist zu berücksichtigen, dass die jeweiligen Inhaltsbereiche und Innovationsfelder Gegenstand der angestrebten Fortbildungen sind. Das bedeutet, dass hier betrachtet wird, zu welchen Inhaltsbereichen und Innovationsfeldern bestimmte Akteure professionalisiert werden sollen. Diese Akteure befinden sich dann auf der sekundären Ebene. Auf der primären Ebene werden die Akteure dargestellt, die für die Durchführung der Fortbildungskonzepte zuständig sind.

In den Fortbildungskonzepten ließen sich der primären Ebene 53,3 % der Akteure direkt zuordnen und 44,4 % konnten erschlossen werden. Am häufigsten sind die Akteure Dozent:innen und Trainer:innen auf der primären Ebene zu finden. Auf der sekundären Ebene wurden 46,7 % der Akteure direkt angegeben, 24,4 % wurden erschlossen und in 28,9 % der Konzepte konnten keine Akteure zugeordnet werden.

Wie auch bei den Handlungskonzepten sind in den Fortbildungskonzepten die Inhaltsbereiche arbeitsorientierte Grundbildung sowie Lesen und Schreiben am stärksten vertreten. Angesprochen in diesen Fortbildungskonzepten als Teilnehmende werden Lehrende, kommunale Stadtverwaltung (Gesundheitsamt usw.), andere Behörden (Agentur für Arbeit usw.) und Institutionen (Berufsschulen, Handwerkskammern usw.) sowie verschiedene Multiplikator:innen. In der arbeitsorientierten Grundbildung sind spezifische, auf die Arbeitswelt zugeschnittene Akteure zu erkennen: Im Konzept zum Workshop „Berufsbezogene Lese- und Schreibförderung initiieren und begleiten“ sollen beispielsweise eine Fachkraft eines Beschäftigungs- und Qualifizierungsunternehmens und eine Fachkraft einer lokalen Weiterbildungseinrichtung Praktiker:innen aus Maßnahmen zur aktiven Arbeitsförderung professionalisieren (GRUBIN – Grundbildung für die berufliche Integration, 2014). In den anderen Inhaltsbereichen sind nur wenige Akteure in Konstellationen der Zusammenarbeit zu erkennen.

In der Analyse der Innovationsfelder innerhalb der Fortbildungskonzepte wird deutlich, dass in der *Angebotsdurchführung* und der *Teilnehmendengewinnung* die meis-

ten Akteure bzw. Akteurskonstellationen adressiert werden. Auffällig innerhalb des Innovationsfeldes der Teilnehmendengewinnung ist, dass bei Mehrfachnennungen von Akteuren insbesondere verschiedene Multiplikator:innen angegeben sind. Dies lässt darauf schließen, dass die Konzepte auf eine breite Zusammenarbeit bei der Gewinnung von Teilnehmenden abzielen.

Abschließend lassen sich verschiedene Akteure identifizieren, die als Grundbildungsadressat:innen bezeichnet werden können. Dabei werden folgende Zielgruppen herausgestellt:

- funktionale Analphabet:innen/gering Literalisierte
- Mitarbeitende oder Auszubildende in einem Arbeitsverhältnis
- Kursteilnehmende
- Menschen mit Behinderung
- Muttersprachler:innen
- Migrant:innen.

5 Diskussion und Ausblick

Innovationen in der Erwachsenen- und Weiterbildung können als Kristallisierungspunkte für mögliche, gestaltbare, offene und reflektive gesellschaftliche Modernisierung und Transformation verstanden werden (Koller, 2021). In diesem Beitrag wurden basierend auf der Auswertung einer Produktdatenbank in den letzten Jahren entwickelte Konzepte und Materialien für das Feld der AuG dokumentiert und im Hinblick auf die zeitliche, sachliche und soziale Dimension systematisiert.

Vor dem Hintergrund der zeitlichen Dimension von Innovationen handelt es sich explizit um *neue* Ansätze, die das Ziel haben, die AuG-Arbeit zu verbessern und einen Unterschied *zum Vorher* herzustellen. Das BMBF hat die Projekte, in welchen die Produkte entstanden sind, gefördert, um „innovative Ansätze zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener zu entwickeln und zu erproben sowie bewährte Ansätze in die Breite zu tragen und nachhaltig in den bestehenden Strukturen zu verankern“ (Deutscher Bundestag, 2023, S. 6).

Als Ergebnis der Analyse der sachlichen Dimension wurden die Kategorien Produktart, Inhaltsbereiche und Innovationsfelder herausgearbeitet. Die Kategorie Produktart gibt Rückschlüsse auf die Gegenstände der Innovationen, wobei deutlich wird, dass es sich vor allem um didaktische Materialien sowie Handlungs- und Fortbildungskonzepte handelt. In den letzten Jahren wurden zudem viele Inhaltsbereiche der AuG wie die arbeitsorientierte Grundbildung weiterentwickelt, indem eine Vielzahl von Lehr-Lern-Materialien und weitere Produkte in diesem Bereich entwickelt wurden. Im Hinblick auf Innovationsfelder sind vor allem die *Angebotsdurchführung* und *Teilnehmendengewinnung* sowie *Beratung und Diagnostik* hervorzuheben.

Vor dem Hintergrund der sozialen Dimension wird zudem deutlich, dass Innovationen die Zusammenarbeit und Koordination verschiedener Akteure auf unterschiedlichen Ebenen erfordern. Es fällt jedoch auf, dass nicht immer klar benannt wird, an wen sich die Produkte richten bzw. wer für die Umsetzung der jeweiligen Innovation

zuständig ist. Werden explizit Akteure angesprochen, so ist eine große Vielfalt von Akteuren und Akteurskonstellationen auf allen Ebenen des Weiterbildungssystems zu beobachten, die laut den Konzepten zusammenarbeiten sollen, um Innovationen voranzutreiben. Auf der Makroebene sind es etwa politische Akteure wie Kommunen oder kommunale Beschäftigte, auf der Mesoebene Weiterbildungseinrichtungen wie die Volkshochschulen sowie Akteure der Arbeitswelt (Unternehmen, Betriebsräte) und auf der Mikroebene Lehrende, Ehrenamtliche bzw. Lernende.

Auch die Forschung zu Governance in der AuG (Bickeböller, 2022; Koller et. al, 2021; Koller & Arbeiter, 2023) zeigt auf, dass Governance-Strukturen entscheidend für den Erfolg von AuG und dementsprechend auch für die Innovationsprozesse sind. Auch das Mehrebenenmodell von Schrader (2011) verweist auf die Notwendigkeit, verschiedene Akteure einzubinden, um Innovationen erfolgreich zu implementieren. Für die Gestaltung und Umsetzung von Transferkonzepten müssen entsprechend alle Ebenen berücksichtigt werden. Politische Akteure, Bildungseinrichtungen, Lehrkräfte und Teilnehmende spielen hierbei eine zentrale Rolle. Laut dem BMBF sollen aufgrund einer externen Evaluation der Förderschwerpunkte „künftig insbesondere Forschungs- und Entwicklungsvorhaben gefördert werden, die eine nachhaltige Strukturbildung unterstützen (...). Ziel wäre eine strategische Zusammenarbeit von Partnern über Fachbereiche und bei Bedarf regionale Grenzen hinweg unter Einbeziehung einer konsistenten Transferstrategie“ (BMBF, 2023b, S. 14–15).

In der vorliegenden Studie wurden Produkte, die als Innovationen entwickelt und gefördert wurden, analysiert. Dies erlaubt weder Aussagen über die erfolgreiche Implementation noch Einschätzung zur Transfer- und Implementationsstrategie der Akteure der Bildungspraxis und der Bildungspolitik. Hier ist weitere Forschung notwendig. Der hier verfolgte Ansatz liefert einen ersten systematisierenden Überblick, auf dessen Grundlage eine weitere Analyse der Aushandlungsprozesse zwischen den Akteuren und Akteurskonstellationen erfolgen könnte.

Datenbanken wie die PAG, die auf die Sammlung und Bereitstellung im Sinne von Open Educational Resources (OER) abzielt, können als ein erster Schritt zur Dissemination und Implementation von Innovationen betrachtet werden. Die in der PAG enthaltenen *Produkte* stehen jedoch recht unverbunden nebeneinander, sodass Praktiker:innen vor der Herausforderung stehen, aus der Vielzahl der Produkte für die konkrete Zielgruppe passende und gut umsetzbare Konzepte zu finden und diese in die eigene Arbeit zu integrieren.

Im Hinblick auf Forschungsdesiderata fehlt es an Studien zu Verbreitung, Wirksamkeit und Nutzen der entwickelten Innovationen (Ramboll Management Consulting GmbH, 2022). Insbesondere die Transferprojekte könnten entlang der aus der Transferforschung bekannten Systematisierungen (Gräsel, 2010) in den Blick genommen werden. Dabei spielen die Fragen, welche Implementations- und Transferstrategien in den Projekten verfolgt werden und wie erfolgreich diese waren (z. B. Modellphase und danach bundesweite Implementierung), eine große Rolle. Ausgehend von den Ergebnissen der Diffusionsforschung zu den Einflussfaktoren des Transfererfolgs von Innovationen im Bildungswesen, könnten die Innovationen im Bereich AuG entlang der folgenden Merkmale einer Innovation analysiert werden: Vorteil gegenüber

bestehender Praxis, „Kompatibilität“ bzw. „Kohärenz“, geringe Komplexität, Reversibilität, schnelle Sichtbarkeit (Gräsel, 2010, S. 10–11). Dies könnte darüber hinaus durch die Analyse der Nutzungspraktiken von Innovationen (als Analyse der sozialen Prozesse von Innovation s. o. Windeler 2016) geschehen, wobei Faktoren der nachhaltigen Veränderungen der Praxis eine Rolle spielen.

Die hier vorgestellte Bestandsaufnahme und Analyse vorhandener Produkte diente im Rahmen des Projekts EIBE als Vorarbeit zur Erarbeitung eines integrativen Beratungs- und Qualifizierungskonzepts für die AuG-Arbeit (Mania et al., 2023). Als Beitrag zum Transfer bereits vorhandener Innovationen in die Bildungspraxis wurden ausgewählte Ansätze in Modelleinrichtungen umgesetzt, erprobt und im Hinblick auf Nutzen und Wirkung analysiert.

Literatur

- Bickeböller, J. (2022). „Wie sieht's aus? Macht ihr wieder mit?“ – Handlungskoordination in regionalen Netzwerken der Grundbildung. Eine Fallstudie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00226-6>
- Blättel-Mink, B. & Menez, R. (2015). *Kompendium der Innovationsforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19971-9>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2023a). *Fortschrittbericht AlphaDekade. Bericht der Bundesregierung über die Fortschritte der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung*. <https://www.bmftbund.de/SharedDocs/Downloads/DE/2023/2023-08-30-zweiterbundesberichtzuralphadekade.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2023b). *Umsetzung der Zukunftsstrategie Forschung und Innovation. Bericht der Bundesregierung*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/DE/2023/umsetzungsbericht_zukunftsstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) & Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a3_alpha_dekade_Grundsatzpapier_zur_Nationalen_Dekade_Alphabetisierung_und_Grundbildung_final.pdf
- Deutscher Bundestag (2023). Zweiter Bericht der Bundesregierung über die Fortschritte der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016 bis 2026 (Fortschrittsbericht 2019 bis 2022). <https://dserv.bundestag.de/btd/20/082/2008200.pdf>
- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Projekt „AlphaKommunal – Transfer“, Hrsg.). (2018a). *Tool Sammlung Öffentlichkeitsarbeit. Leitfäden, Tipps und Vorlagen*.
- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Projekt „AlphaKommunal – Transfer“, Hrsg.). (2018b). *Tool-Sammlung Lernangebote. Leitfäden, Tipps und Vorlagen*. <https://www.grundbildung.de/downloads/teilnehmergewinnung/grundbildungsplanung-lernangebote.pdf>

- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Projekt „InSole – In Sozialräumen lernen: Grundbildungsimpulse setzen!“), Hrsg.). (2019). *Lese- und Schreibschwierigkeiten: Erkennen, ansprechen und zum Lernen motivieren. Schulungskonzept für Fachkräfte in der Sozialarbeit*. <https://www.grundbildung.de/downloads/schulungen/Schlunlungskonzept-Fachkraefte-in-der-Sozialarbeit.pdf>
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). (2019). *Curriculum Finanzielle Grundbildung*. https://www.die-bonn.de/curve/content/PDF/Curriculum_Finanzielle_Grundbildung_zur%20webansicht.pdf
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., aktualisierte und erw. Aufl.). Berlin [u. a.]: Springer.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (Lehrbuch, 4. Auflage). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Gogolin, I. & Souvignier, E. (2021). Interventions-, Transfer- und Implementationsforschung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 767–773. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01045-0>
- Gräsel, C. (2010). Keyword: transfer and transfer research in education science. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Gräsel, C. (2019). Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und*, 11, 2–11. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0>
- GRUBIN – Grundbildung für die berufliche Integration. (2014). Konzept zum Workshop „Berufsbezogene Lese- und Schreibförderung initiieren und begleiten“ für Fachkräfte von Beschäftigungs und Qualifizierungsunternehmen.
- Hirschmann, D. & Korfkamp, J. (2016). Hauptakteure der Alphabetisierung Erwachsener in Deutschland. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 311–317). Münster [u. a.]: Waxmann.
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung* (Grundlagentexte Methoden, 1. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3800-2>
- Klein, R. (Hrsg.). (2020). *ProfiTRAIN Handbuch für das Selbststudium. Kompetent für Arbeitsorientierte Grundbildung*. Professionalisierung von Trainern für Arbeitsorientierte Grundbildung.
- Knoblauch, H. (2016). Kommunikatives Handeln, das Neue und die Innovationsgesellschaft. In W. Rammert, A. Windeler, H. Knoblauch & M. Hutter (Hrsg.), *Innovationsgesellschaft heute. Perspektiven, Felder und Fälle* (S. 111–131). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Koller, J., Arbeiter, J. & Schemmann, M. (2021). „Da baut sich was auf, da ist jemand, der ist verlässlich da, der hat auch Geld“ – Akteurskonstellationen, Handlungskoordination und Leistungen in fragilen organisationalen Strukturen am Beispiel der arbeitsorientierten Grundbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*, 44(1), 43–62. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00179-2>

- Koller, J. (2021). Dimensionen und Perspektiven von Innovationen in der Erwachsenenbildung – ein systematic literature review. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 44, 139–161.
- Koller, J. (2022). Die Profession als Innovation? Bildungspolitische Förderungen von Innovationen in der Alphabetisierung und Grundbildung. *ALFA-Forum*, (102), 57–60.
- Koller, J. & Arbeiter, J. (2023). Zusammenarbeit in der arbeitsweltorientierten Alphabetisierung und Basisbildung: Netzwerkliche und gemeinschaftliche Formen des Handelns als Bedingung für die Realisierung von „Neuem“. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, (48), 44–53. <https://doi.org/10.25656/01:26289>
- Koller, J. (i. E. 2025). Das Verhältnis von Organisation und Innovation in der Erwachsenenbildung. Ein lexikometrisches Literaturreview. In S. Huber, A. Schröer, & C. Fahrenwald (Hrsg.), *Organisation und Innovation*.
- Krämer, N. (2014). *Ehrenamtliche Lese-/Lernpaten in der Region Trier gewinnen. Handreichung zum Projekt*. <https://grundbildung.trier.de/File/handreichung-lernpatenschaften.pdf>
- Mania, E.; Wagner, F.; Schmitz, M. & Schröter, H. (2023): Das Projekt EIBE. Ein Beratungs- und Qualifizierungskonzept für die Alphabetisierungsarbeit. In: EB Erwachsenenbildung 69 (4), S. 160–163.
- Mania, E. & Tröster, M. (2018). Finanzen, Politik und Gesundheit als notwendige Inhalte der Grund-/Basisbildung. Stand, Bedarfe und Herausforderungen. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, (33), 09/2–10. https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/09_mania_troester.pdf
- Ramboll Management Consulting GmbH (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hrsg.). (2022). *Evaluation BMBF-gefördelter Maßnahmen im Rahmen der AlphaDekade. Abschlussbericht*. https://www.alphadekade.de/SharedDocs/Downloads/DE/evaluationsbericht/Evaluationsbericht-AlphaDekade.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Rammert, W. (2010). Die Innovationen der Gesellschaft. In J. Howaldt & H. Jacobsen (Hrsg.), *Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma* (Dortmunder Beiträge zur Sozialforschung, S. 21–51). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roth, H.-J., Uçan, Y., Sieger, S. & Gollan, C. (2021). Stichwort: Implementationsforschung zwischen Intervention und Transfer im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 775–818. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01024-5>
- 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. (2011). *Struktur und Wandel in der Weiterbildung* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 1. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Severing, E. & Loebe, H. (2011). *Arbeitsorientierte Grundbildung. Funktionale Analphabeten qualifizieren* (Leitfaden für die Bildungspraxis, Bd. 47, 1. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

- Tröster, M. & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 43–58). Münster [u. a.]: Waxmann.
- Wagner, D. (2011). *Alphabetisierung und Grundbildung. Zielgruppengewinnung durch Netzwerkarbeit*. Empfehlungen für Weiterbildungseinrichtungen. Mainz. https://kursportal.info/files/rlp/grundbildung-rlp/DW_11_Zielgruppengewinnung_durch_Netzwerkarbeit.pdf
- Windeler, A. (2016). Reflexive Innovation: Zur Innovation in der radikalierten Moderne. In W. Rammert, A. Windeler, H. Knoblauch & M. Hutter (Hrsg.), *Innovationsgesellschaft heute. Perspektiven, Felder und Fälle* (S. 69–110). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10874-8_4
- Windeler, A., Knoblauch, H., Löw, M. & Meyer, U. (2017). *Innovationsgesellschaft und Innovationsfelder: Profil und Forschungsansatz des Graduiertenkollegs „Innovationsgesellschaft heute: Die reflexive Herstellung des Neuen*. 2. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56679-3>
- Winkens, M. (2023): Akteure, Akteurkonstellationen und deren Bedeutung in Konzepten der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Eine Dokumentenanalyse. <http://www.die-bonn.de/id/41934>

Autorinnen

Dr. Ewelina Mania ist Nachwuchsgruppenleiterin am DIE in der Abteilung „Organisation und Programmplanung“.

Kontakt

Dr. Ewelina Mania
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn
mania@die-bonn.de

Mara Winkens ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIE in den Abteilungen „Organisation und Programmplanung“ sowie „Forschungsinfrastrukturen“.

Kontakt

Mara Winkens
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn
winkens@die-bonn.de

Jun.-Prof.'in Dr. Julia Koller ist Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz in der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung und Medienbildung.

Kontakt

Jun.-Prof.'in Dr. Julia Koller
Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt
Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Johannes-Gutenberg-Universität Mainz
Jakob-Welder-Weg 12, 55099 Mainz
jukoller@uni-mainz.de

Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W1482F0 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.