



Mikrodidaktische Planungsprozesse für weiterbildungsferne Gruppen am Beispiel der arbeitsorientierten Grundbildung

JANA ARBEITER, MICHAEL SCHEMMANN

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt die Besonderungen im mikrodidaktischen Planungsprozess für Angebote der arbeitsorientierten Grundbildung heraus und schließt somit an die Debatte der Didaktik in der Erwachsenenbildung an. Die Spezifik des Feldes der arbeitsorientierten Grundbildung (AoG) besteht u. a. in der vulnerablen Zielgruppe der gering Literalisierten. In Anlehnung an Stanik (vgl. 2016), der ein Modell für den mikrodidaktischen Planungsprozess für die Erwachsenenbildung vorlegt, werden zentrale Entscheidungsfelder und Einflussfaktoren im mikrodidaktischen Planungsprozess für das Feld der AoG dargestellt. Als empirische Grundlage dienen mehrperspektivische Expert*innen- und Fokusgruppeninterviews, die mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) ausgewertet wurden.

Stichwörter: Didaktik; mikrodidaktische Planung; arbeitsorientierte Grundbildung; gering Literalisierte; vulnerable Zielgruppe

Abstract

The article highlights the special features of the micro-didactic planning process for offers of work-oriented basic education and thus connects to the debate on didactics in adult education. The specificity of the field of work-oriented basic education (AoG) consists, among other things, in the vulnerable target group of the low-literate. Following Stanik (cf. 2016), who presents a model for the micro-didactic planning process for adult education, central decision fields and influencing factors in the micro-didactic planning process for the field of AoG are presented. Multi-perspective expert and focus group interviews, which were evaluated by means of structuring content analysis (cf. Mayring 2010), serve as the empirical basis.

Keywords: didactics; micro-didactic planning; work-oriented basic education; low-literacy; vulnerable target group

1 Einleitung

Spätestens seit dem Erscheinen der ersten LEO-Studie im Jahre 2010 genießt die Gruppe der Menschen mit geringer Literalität sowohl bildungspolitisch als auch in der Weiterbildungsforschung hohe Aufmerksamkeit. Diese besondere Aufmerksamkeit kommt nicht zuletzt in der von 2016 bis 2026 vom BMBF ausgerufenen AlphaDe-kade zum Ausdruck, in deren Rahmen eine Vielzahl von Praxis- und Forschungsprojekten gefördert wird.

Die LEO-Studie aus dem Jahre 2018 zeigt auf, dass 6,2 Millionen (12,1%) der Menschen zwischen 18 und 64 Jahren in Deutschland zur Gruppe der gering Literalisierten zu zählen sind. Versucht man die Gruppe näher zu kennzeichnen, so fällt u. a. auf, dass Menschen mit geringer Literalität grundsätzlich in die Arbeitswelt eingebunden sind. Immerhin 62,3% der gering literalisierten Erwachsenen gaben an, erwerbstätig zu sein. Zugleich ist die Gruppe häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen als höher literalisierte Gruppen. Im Jahre 2018 waren 12,9% der gering literalisierten Erwachsenen arbeitslos (vgl. Buddeberg & Stammer 2021, S. 197). Hinzu kommt, dass der Anteil der gering literalisierten Beschäftigten in jenen Branchen besonders hoch ist, die als krisenanfällig gelten. So liegt der Anteil von gering literalisierten Arbeitnehmenden im Gastgewerbe etwa bei 25,8%, im Wirtschaftszweig Erbringung von sonstigen wirtschaftlichen Dienstleistungen (Zeitarbeit, Gebäudebetreuung, Wach- und Sicherheitsdienste etc.) bei 18,1%, im verarbeitenden Gewerbe bei 15,7%, im Baugewerbe bei 15,4% sowie in der Branche Verkehr und Lagerei bei 13,2% (vgl. ebd., S. 199).

Insofern kommen Buddeberg, Stammer und Grotluschen zu dem Schluss, dass gering literalisierte Erwachsene eine vulnerable Gruppe insofern darstellen, als sie zwar formal nicht von Teilhabe (in diesem Fall am Wirtschafts- und Arbeitsleben) ausgeschlossen sind, jedoch das Risiko des Ausschlusses überdurchschnittlich hoch ist (vgl. Buddeberg et al. 2021).

Mit Blick auf die Teilnahme an Weiterbildung lässt sich festhalten, dass bei den gering literalisierten Beschäftigten eine ähnlich hohe Teilnahmebereitschaft an berufsbezogener Weiterbildung erkennbar ist wie bei allen Beschäftigten: „Von allen Beschäftigten würden 66,5% einer Empfehlung von ihren Vorgesetzten zur Teilnahme an Weiterbildungsangeboten nachkommen. Unter gering literalisierten Beschäftigten ist der Anteil mit 59,7% nur geringfügig niedriger“ (Buddeberg & Stammer 2021, S. 202). Allerdings haben lediglich 31,2% der gering literalisierten Beschäftigten im Unterschied zu 55,4% bei den höher literalisierten Beschäftigten in den zwölf Monaten vor der Erhebung an einem Weiterbildungsangebot teilgenommen (vgl. ebd., S. 203).

Vor diesem Hintergrund erscheint es folgerichtig, dass sich bildungspolitische Aktivitäten ebenso wie Forschungsaktivitäten im Feld der arbeitsorientierten Grundbildung (AoG) intensiviert haben. Im Anschluss an Schwarz (vgl. 2021) verstehen wir AoG als komplexe Bildungsdienstleistung im Sinne einer „aufsuchenden Strategie, (um) Bildungsmöglichkeiten in Alltags- und Lebensräumen zu schaffen“ (ebd., S. 21).

Nicht zuletzt unterstützt durch den BMBF-Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2012–2015; vgl. Kowalczyk et al. 2016) sowie der derzeit laufenden AlphaDekade (vgl. BMBF & Kultusministerkonferenz 2016) ist der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn der letzten Jahre erheblich und bezieht sich u. a. auf Konzepte, Programme und Programmentwicklung, Institutionalisierung, Beratung und Schulung von Akteur*innen der Arbeitswelt sowie Professionalisierung der Lehrenden (vgl. Koller et al. 2020; Lernende Region – Netzwerk Köln 2021). Bisher wurden im Kontext der Professionalisierung der Lehrenden, wenn auch sporadisch, mikrodidaktische Fragen aufgegriffen. Zumeist geschah dies in eher programmatischer Weise, um etwa Planungsprozesse zu beschreiben und zu reflektieren (vgl. Klein 2020; <https://www.toolbox-aog.de>). Für den Bereich der mikrodidaktischen Planung stehen empirische Erkenntnisse über die „Prozessorganisation“ bislang aus (vgl. Lernende Region – Netzwerk Köln & Universität zu Köln 2020).

Wir rücken in diesem Beitrag ebendiese mikrodidaktischen Planungsprozesse in den Vordergrund und gehen der Frage nach, inwiefern sich bei mikrodidaktischen Planungsprozessen in der AoG und damit für die vulnerable Zielgruppe der gering Literalisierten Besonderungen im Vergleich zu allgemeinen Planungsprozessen in der Erwachsenenbildung ergeben. Zur Bearbeitung der Fragestellung gehen wir wie folgt vor: Zunächst stellen wir den theoretischen Rahmen in Anschluss an Arbeiten von Tim Stanik (vgl. 2016; 2019) vor. Daran schließen sich Ausführungen zum methodischen Vorgehen und die Darstellung ausgewählter Befunde an. Der Beitrag schließt mit einem Fazit.¹

2 Theoretische Überlegungen zur Mikrodidaktik

Die Didaktik in der Erwachsenenbildung versteht sich als „Wissenschaft vom Lehren und Lernen in pädagogischen Handlungsfeldern, vornehmlich in institutionalisierten und professionalisierten Bereichen“ (Zierer 2012), die „Fragen auf der Ziel-, Inhalts- und Prozess- und Handlungsebene“ behandelt (ebd., S. 14). Während die Makro Perspektive eher die koordinativen Aufgaben im Planungsprozess fokussiert, wird in der mikro- und mesodidaktischen Perspektive die konzeptionelle Planung eines Angebots in den Blick genommen (vgl. Reich-Claassen & Hippel 2011). Ein Blick in vorhandene Theorien zeigt, dass zahlreiche Arbeiten vorliegen, die makrodidaktische Planungsprozesse fokussieren (vgl. beispielsweise Dollhausen 2008; Hippel 2011). Indes liegen über die mikrodidaktische Planung präskriptive Beschreibungen und Empfehlungen vor (vgl. Stanik 2016, S. 318). Zu verweisen ist zum einen auf das theoretisch begründete und auf die Praxis ausgerichtete Strukturmodell der Angebotsentwicklung von Schlutz (vgl. 2006), der sechs Entscheidungskategorien (Verwendungssitua-

1 Die hier vorgestellte Studie steht im Zusammenhang mit der Verlängerung des Projekts ABAG² von August 2020 bis August 2021. Hier steht die Entwicklung eines Leitfadens für den mikrodidaktischen Planungsprozess in der AoG im Fokus. Finanziert wird das Projekt mit dem Förderkennzeichen W142400B vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der AlphaDekade.

tion, Zielgruppe, Lernziel, Inhalte, Organisationsform, Methoden/Medien) für die didaktische Planung von Lehr-Lern-Veranstaltungen in der Weiterbildung identifiziert, die jeweils zueinander in Passung gebracht werden müssen (vgl. ebd., S. 78 ff.). Zum anderen entwickelt Stanik (vgl. 2016) aus einer Synopse von empirischen Befunden über mikrodidaktische Planungsprozesse in der Erwachsenenbildung ein Modell (vgl. Abb. 1), das mikrodidaktische Entscheidungsfelder und Einflussfaktoren differenziert darstellt.

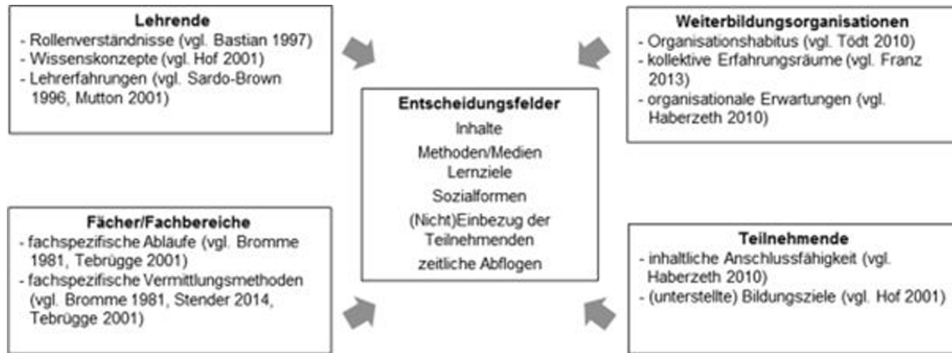


Abbildung 1: Mikrodidaktische Planungsprozesse in der Erwachsenenbildung

Stanik fasst mikrodidaktische Planungen als „kognitive, materiale und soziale Prozesse, in denen implizites Erfahrungswissen, deklaratives Professionswissen und wahrscheinlich auch (biografisch geprägte) Auffassungen über fachliche Inhalte, subjektive Rollenverständnisse, Wissenskonzepte als Lehrende, stereotype Konstruktionen der Teilnehmenden sowie Einflüsse der Weiterbildungsorganisationen eine Rolle spielen“ (ebd., S. 326). Mikrodidaktische Planungen werden dabei verstanden als „komplexe Entscheidungsprozesse, die Einfluss auf das Lehr- und Lernverhalten nehmen“ (ebd., S. 317) und gelten als „Bindeglied zwischen Selbst- und Aufgabenverständnis und professionellem Handeln“ (ebd., S. 318). Sie umfassen alle Maßnahmen zur vorausgehenden Strukturierung von organisierten Lehr-Lern-Situationen und werden auf drei Planungsebenen relevant (vgl. ebd., S. 319). Innerhalb der *sozialen Prozessebene* werden mit den am Prozess beteiligten Akteur*innen Entscheidungen zu Aufträgen, Inhalten, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen sowie der Zielgruppe ausgehandelt und konkretisiert (vgl. Stanik 2019, S. 199). Auf der *kognitiven Strategieebene* werden „die konkreten Lerninhalte und die Vermittlungsmethoden geplant und zueinander in Beziehung gesetzt“ (ebd.), wobei die methodischen Entscheidungen dezidiert erläutert werden können. Die *materiale Planungsebene* beinhaltet die schriftliche Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien sowie das schriftliche Fixieren von Planungsentwürfen, Verträgen etc. (vgl. ebd.). Stanik (vgl. 2016, S. 320) verweist insgesamt auf die Bedeutung gesellschaftlicher und organisationaler Kontexte für mikrodidaktische Planungsprozesse, da auch organisationale Zielvorgaben strukturierend auf die Planungen einwirken.

Auch empirisch liefert Stanik (vgl. 2019) Erkenntnisse für die mikrodidaktische Planung für die berufliche Weiterbildung, indem er didaktische Entscheidungen und deren Verknüpfungen von Trainer*innen untersucht. Es zeigen sich drei Phänomene für die berufliche Weiterbildung: die Klärung des Trainingsauftrages, die Auswahl bzw. Planung der Trainingsinhalte und die Planung der Vermittlungsmethoden. Besonders in der beruflichen Weiterbildung ist die mikrodidaktische Planung von Erwartungen der auftraggebenden Betriebe geprägt. Die Auswahl der Inhalte knüpft an die bereits gefällten makrodidaktischen Weiterbildungsentscheidungen bzw. Erwartungen der Betriebe an und erfolgt durch die Trainer*innen. Bei der Planung von Vermittlungsmethoden wird auf eigene Lehrprinzipien und auf den bereits bestehenden Methodenpool zurückgegriffen. Gleichmaßen steht die Teilnehmendenorientierung im Fokus (vgl. ebd., S. 117 ff.).

3 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen eines mehrperspektivischen qualitativen Erhebungsdesigns wurden leitfadengestützte Expert*inneninterviews ($n = 6$) und Fokusgruppeninterviews ($n = 2$) zu der Vorgehensweise bei der Planung und deren Gelingensbedingungen durchgeführt. Um die verschiedenen Expertisen zum mikrodidaktischen Planungsprozess in der AoG und die Vielfältigkeit der beteiligten Akteur*innen abzudecken, liegt ein mehrperspektivisches Untersuchungssample vor. Insgesamt wurden 16 Expert*innen auf den Ebenen der Bildungsmanager*innen (BM, $n = 3$), der Konzeptentwickler*innen (KE, $n = 5$) und der Lehrenden (L, $n = 8$) befragt. Die Expert*innen verfügen „über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen und Entscheidungsprozesse“ (Meuser & Nagel 1991, S. 443). Fokusgruppeninterviews bieten den zusätzlichen Mehrwert, „Sichtweisen, Einstellungen, Geschichten und Selbstrepräsentationen in einem gegebenen kulturellen und kollektiven Kontext zu erheben“ (Mäder 2013, S. 24). Eine Kombination der Erhebungsmethoden diene zur umfassenderen Erfassung der verschiedenen Sichtweisen.

Zur Auswertung der Interviews wurde die Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2010) angewendet. In Anlehnung an Staniks (vgl. 2016; 2019) Modell der Entscheidungsfelder und Einflussfaktoren diene ein theoriegeleitetes Kategoriensystem zur Auswertung des Datenmaterials. Die Intercoder-Reliabilität (vgl. Krippendorff 2004) liegt bei einem guten Cohens-Kappa-Wert von 0,78.

4 Entscheidungsfelder und Einflussfaktoren im Planungsprozess der AoG

In Anlehnung an Stanik (vgl. 2016; 2019) wurde auf der Grundlage der Ergebnisse ein Modell (vgl. Abb. 2) entwickelt, das die Entscheidungsfelder und Einflussfaktoren im Planungsprozess von Angeboten der AoG strukturiert und somit die Besonderungen

für die vulnerable Zielgruppe der gering Literalisierten verdeutlicht. Die zentralen Entscheidungsfelder sind die Organisation der *Rahmenbedingungen*, die Auswahl und Entwicklung der *Inhalte* und des *Materials* sowie die Orientierung an *methodischen Leitlinien*. Im Planungsprozess sind das *Bildungsmanagement* und die *Weiterbildungsorganisationen* sowie die *Betriebe* als auch die *Lehrenden* und *Teilnehmenden* mit ihren jeweiligen Funktionen als zentrale Einflussfaktoren zu benennen.

Stellt man einen Vergleich zu dem Modell von Stanik für die Erwachsenenbildung (vgl. Abb. 1) an, fallen folgende Differenzen auf. Das Entscheidungsfeld der *Rahmenbedingungen* nimmt im Planungsprozess der AoG einen zentralen Stellenwert ein. Eine weitere Spezifik besteht darin, dass die Auswahl der Methoden auf der Grundlage von Leitlinien geschieht. Sodann sind das Bildungsmanagement und die Betriebe als bedeutende Einflussfaktoren hinzuzuziehen.



Abbildung 2: Entscheidungsfelder und Einflussfaktoren im Planungsprozess von Angeboten der AoG

Im Folgenden werden die Entscheidungsfelder (4.1) differenziert beschrieben, um die Besonderungen für das Feld der AoG deutlich zu machen. Sodann wird auf die Spezifika der Einflussfaktoren (4.2) eingegangen.

4.1 Entscheidungsfelder

Zentral für die *Rahmenbedingungen* ist die finanzielle Förderung der Angebote, die zumeist vom BMBF oder ESF übernommen oder aus weiteren landesinternen Mitteln

geleistet wird (vgl. auch Koller et al. 2021). Die Art der *Finanzierung* bestimmt des Weiteren den *zeitlichen Umfang* (Anzahl der Unterrichtseinheiten) der Angebote. Wenn Angebote über den finanzierten Umfang hinausgehen, werden sie zumeist von den Betrieben selbst getragen (BM_2 Abs. 38 ff.). Eine weitere zentrale Rahmenbedingung ist die Auswahl des *Zeitpunktes*, zu dem das Angebot stattfindet, der sich an den Bedarfen der Beschäftigten und Betriebe ausrichtet: „Wenn die reguläre Arbeitszeiten haben, dann kommen wir nach der regulären Arbeitszeit, bei Schichtdienst, kommen wir nach der Frühschicht oder vor der Spätschicht.“ (BM_2 Abs. 22) Da der Betrieb als Lernort dient, ist zudem die *Lernorganisation* vor Ort relevant. Außerdem wird über *Verantwortlichkeiten und Ansprechpartner*innen* für die Planung und Durchführung entschieden.

Das Entscheidungsfeld der *Inhalte* ist geprägt von der Aushandlung der *betriebs-internen Bedarfe* zum einen und der *Bedürfnisse der Beschäftigten* zum anderen. Die Aushandlung der Inhalte findet auf zwei Ebenen statt. Die Ansprache und Gewinnung der Betriebe vom Bildungsmanagement legen zunächst den groben Rahmen fest. Ferner entwickeln die Lehrenden im eigentlichen Lehr-Lern-Geschehen konkrete Inhalte, die sich an den Bedürfnissen der Teilnehmenden ausrichten, die zu Beginn des Lernangebots „noch gar nicht voll umfänglich feststehen“ (L_5 Abs. 2). Hier „hat nicht nur das Unternehmen ein Recht, Ziele zu formulieren, sondern auch die Beschäftigten“ (BM_3 Abs. 48). Die Aushandlung der Inhalte unterstreicht die Bedeutung der sozialen Prozessebene, denn hierfür „braucht es diese unterschiedlichen Expertisen und die holst du dir aber nicht nacheinander ab, sondern versuchst die in dieser Planung zusammen an einen Tisch zu kriegen und eben auch gemeinsam zu arbeiten“ (KE_4 Abs. 28). Insgesamt kann von mehrfachem Zielgruppenbezug der Angebote gesprochen werden, wobei die Passung zu den Bedürfnissen der Teilnehmenden zentral sein sollte. Denn „auch wenn wir im Unternehmen sind und in den verschiedensten Ebenen auch Unterstützung bekommen, heißt es noch lange nicht, dass die Teilnehmenden auch in unsere Kurse kommen“ (BM_2 Abs. 2).

Das *Material* stellt für das Feld der AoG ein weiteres Entscheidungsfeld dar. Es liegen zahlreiche Lehr-Lern-Materialien (beispielsweise Ina Pflege 2 Toolbox) vor, die in „iterativen Praxis-Theorie-Schleifen“ (KE_4 Abs. 12) zwischen den Lehrenden, der Wissenschaft, Weiterbildungsorganisationen und Betrieben entwickelt wurden. In der Entwicklung dieser Materialien ist eine „Orientierung am Wissenschaftsprinzip, Persönlichkeitsprinzip und Situationsprinzip“ (KE_7 Abs. 42) zentral. Jedoch ist nicht nur die Entwicklung von Materialien als zentrales Entscheidungsfeld zu kennzeichnen, sondern auch die (Vor-)Auswahl der Materialien stellt einen bedeutenden Schritt in der Planung dar. Diese tätigen zumeist Akteur*innen des Bildungsmanagements, um die Lehrenden zu entlasten. Zudem besteht die Anforderung mit „authentischen Materialien, mit echten Arbeitssituationen“ (BM_3 Abs. 48) zu arbeiten, wobei sich „nicht mal branchenspezifisch vorgefertigte[r] Materialien“ (BM_2 Abs. 32) bedient werden kann. Zentral ist vielmehr, betriebsinternes Material zu beschaffen und dies didaktisch so zu reduzieren, dass die betriebsinternen Bedarfe sowie die Bedürfnisse der Beschäftigten gedeckt werden können: „Dann gibt’s firmenintern ganz viel Mate-

rial, das aber nie dahingehend aufbereitet wurde. Dass eben da Menschen sind, die das nicht verstehen können inhaltlich, weil sie es nicht lesen können und weil sie es auch sprachlich nicht packen, und dann nehmen wir das und arbeiten das so in einfache, verständliche Sprache um, und dann trainieren wir diese Dinge mit denen“ (BM_2 Abs. 32).

Das Entscheidungsfeld der Methoden ist in der AoG dadurch gekennzeichnet, dass weniger spezifische Methoden (ausgenommen Szenario-Ansatz und situativer Lernansatz) benannt werden. Vielmehr stehen *methodische Leitlinien* (vgl. Abb. 3) im Vordergrund, die eine Orientierung für die Auswahl der Methoden liefern: „Bei uns geht’s um Beziehungslernen, bei uns geht’s darum, dass unsere Dozenten Vertrauen aufbauen und das hinkriegen, dass die Teilnehmer sich öffnen. [...] Und bei uns liegt dieses Beziehungslernen voll im Vordergrund, und das, was er nachher verstehen muss, ihm verständlich zu machen, ist eigentlich dann leicht“ (BM_2 Abs. 42). Abbildung 3 zeigt auf, welche methodischen Leitlinien in den Interviews benannt wurden.



Abbildung 3: Methodische Leitlinien

Insgesamt liegt die methodische Feinplanung in der Hauptverantwortung der Lehrenden und wird als „klassisches Handwerkszeug eines Erwachsenenbildners“ (KE_4 Abs. 10) beschrieben. Die kognitive Planungsebene wird als „strukturelles Element ins Training implementiert“ (BM_3 Abs. 43), um situativ thematisierte Arbeitssituationen sowie aufkommende Herausforderungen im Arbeitsalltag aufgreifen zu können. Flexibilität (vgl. Koller & Radtke 2020) ist dabei maßgeblich: „Dann muss man auch ein gutes Stück improvisieren und aus dem Unterrichtsgeschehen heraus erarbeiten, wo kann ich sie abholen, wie kann ich was vermitteln“ (L_6 Abs. 35).

4.2 Einflussfaktoren

Die verschiedenen *Einflussfaktoren* wirken in ihren jeweiligen Funktionen auf den Planungsprozess ein. Die *Betriebe* sind insofern zentral, als ohne ihre Zustimmung und bereitgestellten Ressourcen ein Angebot nicht zustande kommen würde. Zum einen liefern sie betriebsinterne Materialien und zum anderen ermöglichen sie den niedrigschwelligen Zugang zu den Teilnehmenden. Entscheidend im Planungsprozess ist,

„auf welche Weiterbildungskultur im Unternehmen man trifft“ (BM_3 Abs. 14). Für das Gelingen des Planungsprozesses ist zudem das *Bildungsmanagement* zentral, das die Rahmenbedingungen verantwortet und die Kernfunktion der Prozessbegleitung übernimmt: „zu gucken, dass das alles gut zusammenpasst, dass das harmoniert, dass Informationen auch fließen und der Transfer gesichert wird“ (BM_3 Abs. 48). *Weiterbildungsorganisationen* sind als Kooperationspartnerinnen wesentlich, da sie „dann praktisch die Dozent*in einstellen“ (BM_2 Abs. 60). Zudem verfügen Mitarbeitende von Weiterbildungsorganisationen durch ihren Erfahrungswert über Expertise in der Materialentwicklung und sind somit entscheidend für deren passgenaue Selektion (KE_7_Abs. 14). *Lehrende* agieren im Planungsprozess in einem Spannungsgefüge, das von vielerlei Erwartungen geprägt ist (Teilnehmende, Betriebe, Weiterbildungsorganisation). Hier stehen die Lehrenden vor der Herausforderung, dass die (zeitlichen) Rahmenbedingungen die Möglichkeiten begrenzen, auf die Teilnehmenden mit ihren Bedürfnissen allumfassend einzugehen: „Das Angebot wird nicht funktionieren, weil die Rahmenbedingung nicht passen.“ (L_8 Abs. 12) Lehrende prägen den Planungsprozess zudem durch ihre eigene Bildungs- und Berufsbiografie. *Teilnehmende* nehmen mit ihren Bedürfnissen (indirekten) Einfluss auf das eigentliche Lehr-Lern-Geschehen, indem diese von den Lehrenden aufgegriffen und umgesetzt werden. Zentrales Ziel (aus Sicht der Lehrenden) besteht darin, dass auch die Teilnehmenden „tatsächlich gern an dem Unterrichtsangebot teilnehmen und bleiben und kommen und mit mir gemeinsam auch etwas entwickeln, also ich habe das immer in Kooperation mit ihnen eigentlich gemacht“ (L_5 Abs. 18). Aus Sicht der Lehrenden erfüllen Angebote der AoG somit nicht nur das Ziel des Kompetenzerwerbs, sondern es geht vielmehr um Teilhabe und Mitgestaltung an betrieblichen (Demokratie-)Prozessen für die Teilnehmenden (vgl. auch Frey 2021, S. 25).

5 Fazit

Der Beitrag zielt auf die Darstellung der Besonderungen im Planungsprozess von Angeboten der AoG und somit der vulnerablen Zielgruppe der gering Literalisierten ab. Hierfür wurde ein mehrperspektivisches methodisches Design gewählt, auf dessen Grundlage ein Modell für den mikrodidaktischen Planungsprozess von Angeboten der AoG erarbeitet wurde. Die Besonderheiten des Feldes zeigen sich vor allem darin, dass die Organisation der Rahmenbedingungen als zentraler Planungsschritt gilt, wobei die Passung zu den Bedürfnissen der Teilnehmenden im Vordergrund steht. Zu betonen ist hier, dass die Bedürfnisse der Teilnehmenden in weiteren Arbeiten aus ihrer Perspektive zu erfragen sein sollten. Ferner sind das Bildungsmanagement als Prozessbegleitung und die Betriebe für den niedrigschwelligen Zugang zu den Teilnehmenden im Planungsprozess wesentlich. Insgesamt wird eine Kluft zwischen den finanziell bedingten Möglichkeiten und dem hohen Anspruch aufgrund des mehrfachen Zielgruppenbezugs (Betriebe und Teilnehmende) deutlich. Die soziale Prozessebene ist vom Aushandeln verschiedener Interessen und Einflussfaktoren geprägt.

Hieran anschließen könnte eine Diskussion über Parallelen zu weiteren didaktischen Handlungsfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. für berufliche Weiterbildung Käßpflinger 2016; für wissenschaftliche Weiterbildung Schemmann & Seitter 2014). Für das spezifische Feld der AoG bleiben Fragen von Begründungsstrukturen und der Legitimation von Entscheidungen offen.

Literatur

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. Berlin: BIBB. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_dekade.pdf
- Buddeberg, K. & Stammer, C. (2021). Geringe Literalität und Arbeit. In A. Frey & B. Menke (Hrsg.), *Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken. Erfahrungen mit arbeitsorientierter Grundbildung* (S. 195–210). Bielefeld: wbv Publikation.
- Buddeberg, K., Stammer, C. & Grotlüschen, A. (2021). Geringe Literalität im Kontext der Erwerbstätigkeit. In Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (Hrsg.), *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 25–32). Bielefeld: wbv Publikation.
- Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch*. Bielefeld: wbv.
- Frey, A. (2021). Arbeitswelt und darüber hinaus: das Projekt „BasisKomPlus – Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken“. In A. Frey & B. Menke (Hrsg.), *Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken. Erfahrungen mit arbeitsorientierter Grundbildung* (S. 21–36). Bielefeld: wbv Publikation.
- Hippel, A. v. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(1), 45–57. <https://doi.org/10.3278/REP1101W045>.
- Käßpflinger, B. (2016). *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*. Bielefeld: wbv.
- Klein, R. (2020, Januar). ProfiTRAIN. Handbuch für das Selbststudium. Kompetent für Arbeitsorientierte Grundbildung. Dortmund. http://www.profi-train.de/images/Selbstlernhandbuch_final_OER.pdf
- 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*, 44(1), 43–62. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00179-2>

- Koller, J., Klinkhammer, D. & Schemmann, M. (Hrsg.) (2020): *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Koller, J. & Radtke, C. (2020). Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften in der arbeitsorientierten Grundbildung – eine Diskussion zum Spannungsfeld zwischen allgemeinen erwachsenenpädagogischen und (feld-)spezifischen pädagogischen Kompetenzanforderungen. In J. Koller, D. Klinkhammer & M. Schemmann (Hrsg.), *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme* (S. 115–170). Bielefeld: wbv Publikation.
- Kowalczyk, K., Neureiter, M., Pabst, A. & Zeuner, C. (2016). *Evaluation des BMBF-Förderschwerpunkts „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“*. Abschlussbericht. Berlin: BMBF. https://www.hsu-hh.de/eb/wp-content/uploads/sites/662/2020/03/Abschlussbericht-Arbeitsplatzorientierte-Alphabetisierung-und-Grundbildung-Erwachsener_mit-Anhang.pdf
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis: Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411–433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>
- Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (2021). *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. & Universität zu Köln (Hrsg.) (2020, 4. August). *Arbeitsorientierte Grundbildung in Deutschland – Überblick und Perspektiventwicklung* [Thesenpapier]. <https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/aog-ueberblick-und-perspektiventwicklung.pdf>
- Mäder, S. (2013). Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode – Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen. *Zeitschrift für Evaluation*, 12(1), 23–52.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdt. Verlag. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/2402/ssoar-1991-meuser_et_al-expertinneninterviews_-_vielfach_erprobt.pdf
- Reich-Claassen, J. & Hippel, A. v. (2011). Angebotsplanung und -gestaltung. In: Tippel, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 1003–1016). Wiesbaden: VS.
- Schemmann, M. & Seitter, W. (2014). Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Resultate eines vierfachen Zielgruppenbezugs. In H. Pätzold, H. v. Felden & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19.–21. September 2013 an der Otto-von-Guericke-Universität Marburg* (S. 154–169). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistung und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Schwarz, S. (2021). Arbeitsorientierte Grundbildung: Definition, Überblick und Einordnung. In Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (Hrsg.), *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 17–24). Bielefeld: wbv Publikation.
- Stanik, T. (2016). Mikrodidaktische Planung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Annäherungen an ein Forschungsdesiderat. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39(3), 317–330. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0076-7>
- Stanik, T. (2019). Mikrodidaktische Planungen von Trainerinnen und Trainern in der betrieblichen Weiterbildung. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 109–124). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Zierer, K. (2012). *Studien zur Allgemeinen Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Autorin und Autor

Jana Arbeiter, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität zu Köln.

Michael Schemmann, Prof. Dr., Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität zu Köln.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 12.08.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 12th August 2021.