

*Arbeitsorientierte Grundbildung
im Mehrebenensystem der Weiterbildung*

Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln



nach der Promotionsordnung vom 18.12.2018

vorgelegt von
Jana Arbeiter

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln
im März 2024 angenommen.

Erstgutachter: Prof. Dr. Michael Schemmann

Zweitgutachter: Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha

DANKSAGUNG

Vorab zu den für mich mit bedeutsamsten Zeilen dieser Arbeit, die nicht entstanden wäre, wenn ich nicht die Unterstützung meines Umfeldes gehabt hätte. Zuallererst gilt mein Dank Prof. Dr. Michael Schemmann, als Erstgutachter dieser Arbeit, der mir mit seiner Expertise stets fördernd, motivierend und wertschätzend zur Seite stand. Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, der diese Arbeit zweitbegutachtet, danke ich herzlichst für sein entgegengebrachtes Vertrauen. Meinen Kolleginnen und Kollegen Lena, Timo, Anna, Maika, Julia, Jakob, Gwen, Tim, Eva, Thomas und Sarah danke ich für ihre mentale und arbeitsbezogene Unterstützung, die Motivation und das Rückenfreihalten auf den letzten Metern und die tolle kollegiale Arbeitsatmosphäre. Auch den Kolleginnen und Kollegen der Lernenden Region - Netzwerk Köln e.V. und allen Interviewteilnehmenden danke ich sehr für ihre Unterstützung. All meinen guten Freundinnen und Freunden danke ich für den Zuspruch, die lieben Worte, aufgebrachtes Verständnis, sowie jedes ablenkende Kölsch und Glas Wein. Ein Riesendank gilt meinen Schwiegereltern, die immer für mich da sind. Ich bedanke mich von Herzen bei meiner Mama, meinem Papa und meinem Bruder, ohne die nichts von alledem möglich wäre. Allen voran danke ich meinen drei Kindern Lenn, Matti und Nika dafür, mir zu zeigen, wie gewinnbringend notwendige Pausen sind und meinem Mann Jo, der mich auf jedem (Um-)Weg, den ich gehe, unermüdlich unterstützt.

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|---|-----------|
| ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS | IV |
| 1 EINLEITUNG..... | 1 |
| 1.1 HINFÜHRUNG ZUM THEMA | 4 |
| 1.1.1 <i>Erwachsenenpädagogischen Organisationen im Wandel.....</i> | 4 |
| 1.1.2 <i>Programme als institutionalisierter Ausdruck von Wandel</i> | 7 |
| 1.1.3 <i>Steuerung in erwachsenenpädagogischen Organisationen</i> | 9 |
| 1.2 ARBEITSORIENTIERTE GRUNDBILDUNG | 14 |
| 1.3 ZIELSETZUNG & AUFBAU DER ARBEIT..... | 17 |
| 2 METATHEORETISCHE HERLEITUNG | 22 |
| 2.1 GRUNDZÜGE DES NEO-INSTITUTIONALISMUS | 25 |
| 2.2 STRUKTURATIONSTHEORETISCHE GRUNDLAGEN..... | 30 |
| 2.2.1 <i>Soziale Systeme und Akteure</i> | 32 |
| 2.2.2 <i>Struktur und Handeln.....</i> | 32 |
| 2.2.3 <i>Handlungsfähigkeit und Handlungswissen</i> | 34 |
| 2.2.4 <i>Reflexivität und Rekursivität</i> | 35 |
| 2.2.5 <i>Signifikation, Legitimation, Herrschaft.....</i> | 36 |
| 2.2.6 <i>Zeit und Raum</i> | 36 |
| 2.2.7 <i>Institutionalisierung</i> | 37 |
| 2.2.8 <i>Die Strukturierungstheorie und organisationaler Wandel.....</i> | 38 |
| 2.3 AKTEURZENTRIERTER INSTITUTIONALISMUS ALS WEITERER AUFMERKSAMKEITSDIRIGENT..... | 41 |
| 2.4 ZWISCHENFAZIT | 44 |
| 3 THEORETISCHE UND METHODISCHE EINBETTUNG DER BEITRÄGE | 48 |
| 3.1 FALLSTUDIE ZU STRUKTURELLEN GELINGENSBEDINGUNGEN VON AOG (BEITRAG 1 & 2)..... | 48 |
| 3.1.1 <i>Theoretische Vorannahmen: Arbeitsorientierte Grundbildung als organisationales Feld</i> | 49 |
| 3.1.2 <i>Sampling & Erhebung</i> | 52 |
| 3.1.3 <i>Auswertung.....</i> | 55 |
| 3.2 EXPERT:INNENERHEBUNG ZU PLANUNGSPROZESSEN IN DER AOG (BEITRAG 3)..... | 57 |
| 3.2.1 <i>Theoretische Vorannahmen: AoG auf didaktischen Handlungsebenen.....</i> | 57 |
| 3.2.2 <i>Sampling & Erhebung</i> | 59 |
| 3.2.3 <i>Auswertung.....</i> | 61 |
| 3.3 SEKUNDÄRANALYSE (BEITRAG 4) | 62 |
| 3.4 REFLEXION DER METHODE(N)..... | 64 |
| 4 BEITRÄGE IM ORIGINAL | 68 |
| 4.1 „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..... | 68 |
| 4.1.1 <i>Einleitung</i> | 68 |
| 4.1.2 <i>Educational Governance und Neo-Institutionalismus als theoretische Rahmung.....</i> | 70 |
| 4.1.3 <i>Methodisches Vorgehen</i> | 73 |
| 4.1.4 <i>Ergebnisse</i> | 75 |
| 4.1.4.1 <i>Arbeitsorientierte Grundbildung im Mehrebenensystem.....</i> | 75 |
| 4.1.4.2 <i>Handlungskoordination und pädagogische Leistung in der AOG</i> | 77 |
| 4.1.4.2.1 <i>Fall 1</i> | 77 |
| 4.1.4.2.2 <i>Fall 2</i> | 79 |
| 4.1.4.2.3 <i>Fall 3</i> | 81 |
| 4.1.4.2.4 <i>Governance-Regimes in der AoG</i> | 83 |
| 4.1.5 <i>Fazit</i> | 85 |
| 4.2 ZUSAMMENARBEIT IN DER ARBEITSWELTORIENTIERTEN ALPHABETISIERUNG UND BASISBILDUNG. NETZWERKLICHE UND GEMEINSCHAFTLICHE FORMEN DES HANDELNS ALS BEDINGUNG FÜR DIE REALISIERUNG VON „NEUEM“ | 87 |
| 4.2.1 <i>Einleitung</i> | 87 |
| 4.2.2 <i>Theoretische Basis der Fallstudie: Netzwerkforschung und Educational Governance.....</i> | 88 |
| 4.2.3 <i>Methodisches Vorgehen der Fallstudie.....</i> | 91 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.2.4 | <i>Befunde: Handlungskoordination zur Entwicklung des „Neuen“</i> | 92 |
| 4.2.5 | <i>Schlussfolgerungen und Ausblick</i> | 94 |
| 4.3 | MIKRODIDAKTISCHE PLANUNGSPROZESSE FÜR WEITERBILDUNGSFERNE GRUPPEN AM BEISPIEL DER ARBEITSORIENTIERTEN GRUNDBILDUNG | 96 |
| 4.3.1 | <i>Einleitung</i> | 96 |
| 4.3.2 | <i>Theoretische Überlegungen zur Mikrodidaktik</i> | 98 |
| 4.3.3 | <i>Methodisches Vorgehen</i> | 99 |
| 4.3.4 | <i>Ergebnisse</i> | 100 |
| 4.3.4.1 | <i>Entscheidungsfelder</i> | 101 |
| 4.3.4.2 | <i>Einflussfaktoren</i> | 104 |
| 4.3.5 | <i>Fazit</i> | 104 |
| 4.4 | ACTING BETWEEN PROFESSIONAL RULES AND FINANCIAL RESOURCES IN THE FIELD OF WORK-ORIENTED BASIC EDUCATION | 106 |
| 4.4.1 | <i>Introduction</i> | 106 |
| 4.4.2 | <i>Structures and actors in work-oriented basic education</i> | 108 |
| 4.4.3 | <i>Theoretical background (rules and resources as per expressions of power and interest at the planning table)</i> | 109 |
| 4.4.4 | <i>Methodological procedure</i> | 112 |
| 4.4.5 | <i>Results</i> | 113 |
| 4.4.5.1 | <i>Allocative and authoritative resources</i> | 114 |
| 4.4.5.2 | <i>Normative and cognitive rules</i> | 115 |
| 4.4.5.3 | <i>Asymmetric constellations of power and interests</i> | 117 |
| 4.4.6 | <i>Conclusion</i> | 118 |
| 5 | DISKUSSION: ARBEITSORIENTIERTE GRUNDBILDUNG IM MEHREBENENSYSTEM DER WEITERBILDUNG | 121 |
| 6 | FAZIT | 128 |
| | LITERATUR | 134 |

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Arbeitsorientierte Grundbildung als Prozess (Schwarz 2021, S.20) | 15 |
| Abbildung 2: AoG an der Schnittstelle von staatlicher und betrieblicher Weiterbildung (in Anlehnung an Schrader 2010, S.123) | 16 |
| Abbildung 3: Analysekatoren der Arbeit (eigene Darstellung) | 20 |
| Abbildung 4: Elemente der Strukturierungstheorie (eigene Darstellung in Anlehnung an Braun 2002) | 38 |
| Abbildung 5: Arbeitsorientierte Grundbildung im Mehrebenensystem (eigene Darstellung in Anlehnung an Schrader 2011)..... | 50 |
| Abbildung 6: Design der Fallstudie zu Gelingensbedingungen der AoG (eigene Darstellung)..... | 53 |
| Abbildung 7: Operationalisierung der Verfügungsrechte (Niedlich 2019, S. 361) | 63 |
| Abbildung 8: Mikrodidaktische Planungsprozesse in der Erwachsenenbildung (Stanik 2019) | 98 |
| Abbildung 9: Einflussfaktoren im Planungsprozess der AoG (eigene Darstellung) | 101 |
| Abbildung 10: Erwachsenenpädagogische Organisationen im Wandel (eigene Darstellung) | 126 |
| | |
| Tabelle 1: Zuordnung der Forschungsfragen & Beiträge | 19 |
| Tabelle 2: Fallstudie: Interviewleitfragen | 54 |
| Tabelle 3: Didaktische Handlungsebenen in der AoG (eigene Darstellung) | 58 |
| Tabelle 4: Expert:innenerhebung: Interviewleitfragen | 59 |

1 Einleitung

Im Jahr 2018 wurde im Rahmen der leo.-Level-one-Studie festgestellt, dass 6,2 Millionen Erwachsene in Deutschland immense Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben (Grotlüschen et al. 2021, S. 20). Die hohe Zahl der Erwachsenen mit geringer Literalität führt seit jeher zu einer stetig wachsenden Aufmerksamkeit in Bildungspolitik, Praxis und Wissenschaft, mit der die Forderung einhergeht, Lernangebote zu entwickeln und flächendeckend einzuführen. Die Erwachsenenbildung nimmt hier einen zentralen Stellenwert ein und ermöglicht im Rahmen von Angeboten der Alphabetisierung und Grundbildung einen Zugang zu Bildung für Gruppen, die im Bildungssystem bislang unterrepräsentiert sind (Bickert et al. 2022). Auch die Zielsetzungen zur Förderung von lebensweltlichen Grundkenntnissen (Skills for Life) der neuen europäischen Agenda für Weiterbildung in Deutschland (NA beim BIBB, 2023) legen nahe, die Teilnahmemöglichkeiten an Grundbildungsangeboten zu verbessern und Angebote in den Programmen erwachsenenpädagogischer Organisationen zu etablieren und zu verankern.¹ Ein dezidierter Blick in die Ergebnisse der leo.-Level-one Studie offeriert, dass gering literalisierte Personen „mehrheitlich in den Arbeitsmarkt integriert sind“ (Buddeberg et al. 2021, S. 26). Gleichzeitig ist die Teilnahme an (berufsbezogenen) Weiterbildungsaktivitäten im Bereich der Grundbildung und Alphabetisierung begrenzt (Grotlüschen et al. 2020, S. 30). *Arbeitsorientierte* Grundbildung, die auf ein selbstbestimmteres Leben sowie gesellschaftliche UND berufliche Teilhabe abzielt, gewinnt somit im Zuge der Verbesserung der Literalität eine besondere Bedeutung. In der Erklärung zur Förderung der arbeitsorientierten Grundbildung des Landes NRW heißt es:

„Grundbildung ist grundsätzlich eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Für Unternehmen und öffentliche Arbeitgeber kann [sie] aber auch einen Beitrag zur Fachkräftesicherung leisten, wenn es gelingt, Betroffene – meist geringer qualifizierte Beschäftigte – orientiert am betrieblichen und individuellen Bedarf zu qualifizieren und damit deren Beschäftigungsfähigkeit zu sichern bzw. verbessern.“
(Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2016, S.1)

Indem Arbeitsorientierte Grundbildung als Querschnittsaufgabe zu begreifen ist und sowohl in der Verantwortung von Unternehmen als auch in der Verantwortung

¹ Die Begriffe Programme und Angebote werden häufig synonym verwandt. Jedoch wird durch Modelle der Programmplanung deutlich, dass es sich mit der Entwicklung von (konkreten) Angeboten um einen Teilprozess der Programmplanung handelt und damit die Programmplanung als übergeordnetes Konzept zu verstehen ist. In Kapitel 3.2.1 wird dies näher ausdifferenziert.

erwachsenenpädagogischer Organisationen liegt, verortet sie sich an der Schnittstelle zwischen staatlicher und betrieblicher Weiterbildung. Hier wird die Struktur von erwachsenenpädagogischen Organisationen bedeutsam, die davon geprägt ist, dass sie Ressourcen benötigen, die sie sich in Form von Auf- oder Verträgen sichern. Des Weiteren orientieren sie sich an der Erfüllung öffentlicher oder der Umsetzung privater Interessen, da sie auf die Legitimation ihrer umgebenen Anspruchsgruppen angewiesen sind. So können mit Schrader (2011) vier Kontexte beschrieben werden (Gemeinschaft, Staat, Unternehmen und Markt), die für die erwachsenenpädagogischen Organisationen jeweils Gelegenheitsstrukturen zur Sicherung ihres Fortbestehens beinhalten (Schrader 2011, S.120).

Zurück zur Arbeitsorientierten Grundbildung, konstituieren vor allem eine fragile und projektförmige Anlage sowie unklare Zuständigkeiten aufgrund vieler verantwortlicher Akteure (z.B. in Unternehmen und erwachsenenpädagogischen Organisationen) die Struktur. Für die gelingende Etablierung von Lernangeboten sind die Steuerungsfunktionen des Bildungsmanagements im Planungsprozess sowie die eines *institutional entrepreneurs* (dazu später mehr) zentral (Schemmann 2021, S.107). Darüber hinaus sind „organisationale Lernprozesse in und zwischen den beteiligten Organisationen [...] notwendig [um] gelingende Alphabetisierungsarbeit ermöglichen“ (Dörner & Damm 2019, S. 160) zu können. Außerdem können Lehrende, „die die Fähigkeit zur Akquise mit einer grundsätzlichen Haltung zur beruflichen Weiterentwicklung verbinden [...], als weitere wichtige Akteure und Promotoren einer Etablierung, Institutionalisierung und dem Gelingen von AoG operieren“ (Schemmann 2021, S.223). Vielmehr ist allerdings über das Gelingen, die Etablierung und Institutionalisierung von (Arbeitsorientierter) Grundbildung nicht bekannt. Eine über „den Projektkontext hinausreichende Verstetigung stellt allerdings eine gewichtige Herausforderung dar und bleibt fragil, wenn maßgebliches Personal abwandert, Zuständigkeiten unklar sind und finanzielle Mittel fehlen“ (Bendel et al. 2022, S.22). Auch vor dem Hintergrund, dass ein flächendeckendes Angebot im Bereich der (Arbeitsorientierten) Grundbildung nach wie vor aussteht (Mania & Thöne-Geyer 2019), ist die Erforschung aller Teilhabebereiche gering Literalisierter dann weiterführend, wenn grundlagentheoretische Erkenntnisse in Bezug auf übergeordnete Disziplinen (Erziehungswissenschaften, Soziologie, Organisationsforschung) erzielt und in die Praxis transferiert werden (Müller 2012, S.60).

Die vorliegende Arbeit knüpft hier an und befasst sich am Beispiel der Arbeitsorientierten Grundbildung mit der Frage, wie sich ‚neue‘ Bildungsthemen, die durch

Trends, gesellschaftspolitische Akzentuierungen und wissenschaftliche Erkenntnisse angestoßen werden, in Programmen von erwachsenenpädagogischen Organisationen etablieren und langfristig verankern. Neue Bildungsthemen „verinstitutionalisieren“ (Opelt 2003, S.47) sich nicht selbst - es spielen sowohl individuelle Akteure mit ihren Wissensbeständen und Einstellungen eine Rolle als auch Organisationskulturen, die gesellschaftlich eingebettet sind. So fließen „politisch-programmatische Diskurse nicht unvermittelt in die Weiterbildungspraxis ein“ (Iller & Kamrad 2010, S.179). Vielmehr greifen erwachsenenpädagogische Organisationen politische Debatten, Trends und Entwicklung auf und lassen diese in die institutionelle Eigenlogik „einsickern“ (ebd.). Innerhalb dessen kommt es auch zu Friktionen und zum Scheitern, wobei sich zeigt, dass „eine Nachhaltigkeit angestrebter Veränderungen sowohl aufgrund fehlender Ressourcen als auch aufgrund der projektförmigen Anlage nicht durchgängig gegeben ist“ (Iller & Kamrad 2010, S.177). Die Ermöglichung von Bildungsprozessen ist immer von einer Vielzahl individueller und organisationaler Akteure abhängig, sodass bei der Betrachtung von erwachsenenpädagogischen Organisationen das Einnehmen einer Mehrebenenperspektive, das sie selbst in die Ebenen der Lehr-Lern-Prozesse, der institutionellen Umwelt, der Bildungspolitik auf nationaler und supranationaler Ebene einbettet, redundant wird (Schrader 2011, S.103).

Das zentrale Ziel dieser Arbeit besteht darin, die Arbeitsorientierte Grundbildung im Mehrebenensystem der Weiterbildung abzubilden, um sowohl multiple Akteurskonstellationen, Handlungskordinationsformen als auch verschiedene Handlungsebenen abzeichnen zu können, innerhalb derer sich „neue“ Bildungsthemen etablieren und verankern. Dem Prozess der (Re-)Institutionalisierung von Programmen in erwachsenenpädagogischen Organisationen als Ausdruck von organisationalem Wandel wird in dieser Arbeit ein strukturationstheoretisches Verständnis der Dualität von Handlung und Struktur zugrunde gelegt. Unter Rückgriff auf Giddens wird der Wandel von sozialen Systemen (als solche bezeichnet Giddens Organisationen) als rekursiver Prozess gefasst, der sich „durch die aufeinander bezogenen Handlungen aller Akteure im Prozess des Organisierens (Dörhöffer 2010, S.217) herausbildet. Bevor das Ziel und der Aufbau dieser Arbeit in Kapitel 1.3 genauer spezifiziert werden, folgt vorerst eine detaillierte Hinführung zum Thema, die die Notwendigkeit der angerissenen Betrachtungsweise der Dualität von Handlung und Struktur stets untermauert.

1.1 Hinführung zum Thema

„Eine Bildungsorganisation entfaltet strukturbildende Kraft, indem sie sich über die betriebsförmige Dimension der Koordination professioneller Arbeit hinaus – eingebettet in einen übergeordneten gesellschaftlichen Strukturzusammenhang – selbst beobachtet und die Re-Institutionalisierung von Lerninfrastrukturen und Lernkulturen reflexiv als eine organisationale Aufgabe gestaltet.“ (Schicke 2011, Vorwort)

Mit diesem Zitat sind die drei grundlegenden Annahmen der vorliegenden Arbeit angerissen. *Erstens* befinden sich erwachsenenpädagogische Organisationen stets im gesellschaftspolitisch angestoßenen Wandel, sodass organisationales Lernen zu einem konstituierenden Merkmal ihrer wird. Hierbei ist die ständige Vermittlung zwischen dem Wissen und der Reflexionsfähigkeit individueller Akteure und organisationalen Handlungen, Routinen und Strukturen relevant. *Zweitens* geraten im Rahmen organisationaler Lern- und Wandlungsprozesse vor allem der Auf- und Ausbau von Lerninfrastrukturen, also der Leistungsebene von Bildungsorganisationen, in den Blick, sodass Programme als institutionalisierter Ausdruck von Wandel gefasst werden können. Hinter der Programmplanung steht ein kontext- und ebenenübergreifender Prozess, der die pädagogischen und ökonomischen Ziele sowie mikropolitische Interessen in Einklang zu bringen versucht. Organisationale Wandlungsprozesse bedingen also *drittens* einen neuen Blick auf die Steuerung von und in erwachsenenpädagogischen Organisationen. Diese drei Annahmen werden nun genauer ausgeführt.

1.1.1 Erwachsenenpädagogischen Organisationen im Wandel

Erwachsenenpädagogische Organisationen sind seit jeher „eng an das Netz gesellschaftlicher Ordnung verflochten“ (Feld 2010, S.47). So gehen globale Krisen und gesellschaftliche Entwicklungen „mit lokalen Herausforderungen, selbstverständlich auch für die (Erwachsenen-)Bildung einher“ (Sgodda 2021, S.42). Erwachsenenpädagogische Organisationen sind dazu aufgefordert, sich „rasch und wirksam auf veränderte Bedingungen, Erwartungen und Anforderungen der Umwelt einstellen zu können“ (Dollhausen 2020, S. 18). Der Weiterbildungsmarkt verändert sich rasant, die Bedarfe der Teilnehmenden und Lernvoraussetzungen wandeln sich, es gibt neue bildungspolitische sowie gesellschaftliche Relevanzsetzungen, wie beispielsweise die (Arbeitsorientierte) Alphabetisierung und Grundbildung. Zudem prägen Ressourcenmangel und erhöhter Wettbewerbsdruck den Weiterbildungsmarkt (ebd.). Dies führt zu Herausforderungen auf allen Handlungs- und Steuerungsebenen erwachsenenpädagogischer Organisationen, die Schemmann (2020b) in methodisch-didaktische, zielgruppenspezifische, bildungspolitische

und weiterbildungsstrukturelle Herausforderungen klassifiziert (Schemmann 2020b, S.392-394). So ist organisationaler Wandel seit jeher ein „konstituierendes Element des Weiterbildungsbereichs“ (Feld 2013, S.112) und kann als geplanter oder ungeplanter Prozess gefasst werden, der auf ein idealerweise verbessertes Stadium abzielt. Hierbei können sowohl strategische Zielvorstellungen, Hierarchien, Prozesse und Strukturen sowie die Zusammensetzung der organisationalen Akteure Gegenstand der Veränderung sein (Feld 2010a, S.49). Im Zuge dessen werden permanente organisationale Entwicklungs- und Lernprozesse voraussetzungsvoll.

Das zentrale Ziel erwachsenenpädagogischer Organisationen liegt in der „planvollen Gewährleistung ihrer gesellschaftlichen Leistung: nämlich einem dauerhaften Bereitstellen von lernförderlich strukturierten Aneignungskontexten für Erwachsene“ (Schäffter 1998, S.102). Organisieren wird als zentrale pädagogische Tätigkeit abstrahiert. So lässt sich der Kern pädagogischer Organisationen, der an dieser Stelle nicht detailliert durchleuchtet, denn umrissen werden kann, mit der Aufgabe zusammenfassen, „Lernprozesse anzuregen und Lernräume bereitzustellen, die eine sachliche, soziale, zeitliche, strukturelle und örtliche Dimension haben und systematisch Lernprozesse erlauben“ (Dollhausen & Nuissl 2007, S.9). Hierbei gilt es, „eine pädagogische Kompetenz des Organisierens zu entwickeln für Organisationen, die der Lernhilfe dienen“ (Fuhr 1994, S.589). Agile erwachsenenpädagogische Organisationen zeichnen ein Bild von sich stetig wandelnden, flexiblen und lernenden Organisation (Franz 2022, S.181).

So zeigt sich die Überzeugung, dass Wandel nie abgeschlossen ist und dass das beständige Lernen mit institutionellen Anforderungen zusammengedacht werden muss. Erwachsenenpädagogische Organisationen bestehen aus „dynamischen Elementen, die sich hochflexibel, schnell und unproblematisch an Umweltaforderungen anpassen können“ (Schröer 2004, S.94). Organisationale (Selbst-)Lernfähigkeit hängt maßgeblich vom Wissen und der Reflexionsfähigkeit individueller Akteure ab und bezieht sich zudem auf die Anpassungsfähigkeit von organisationalen Handlungen, Routinen und Strukturen (ebd. S.107). Organisationales Lernen ist ein Prozess, der dazu beiträgt, dass sich das Denken und Handeln der Akteure und das Wissen so verändern, dass sich die Handlungsspielräume der Organisation erweitern. Röbbken und Schütz (2022) postulieren, dass überall dort, wo Transformations- und Entwicklungsprozesse in erwachsenenpädagogischen Organisationen zu verzeichnen sind, individuelle reflexive Entscheidungsmuster grundlegend sind (Röbbken & Schütz 2022, S.32). Sogleich der Ausgangs- sowie der Zielpunkt im Rahmen von organisationalem Lernen immer der individuelle Akteur als „Agent“ ist, ist das

Zusammenspiel von individuellem und kollektivem Lernen der Kern des organisationalen Lernens. Die „Frage des Mikro-Makro-Links, d.h. der Verbindung zwischen individueller und organisationaler Ebene scheint hier nicht unbedingt befriedigend gelöst (Scherf-Braune 2000, S. 13). Breitschwerdt (2022) knüpft hier an und „macht die Diskussion um die Unvereinbarkeit von Organisationsstrukturen und professionellem Handeln obsolet und fokussiert auf deren reziproke Einflussnahme“ (Breitschwerdt 2022, S.156). So verdeutlicht sie die Relevanz organisationaler Strukturen für die Umsetzung und Etablierung professioneller Handlungspraxis. Erwachsenenpädagogisches professionelles Handeln braucht „organisationale Strukturen, durch deren Ressourcen Handeln überhaupt erst ermöglicht wird“ (Breitschwerdt 2022, S.149). Professionalität erfasst mit dieser Perspektive das Handeln kompetenter, wissender Akteure, das auf ein Set kontextualisierter Wissens- und Bedeutungsbestände (Regeln) und Gestaltungsmittel (Ressourcen) zugreift (Schicke 2011, S.312). Mit diesem bereits hier postulierten strukturationstheoretischen Grundgedanken wird organisationaler Wandel in erwachsenenpädagogischen Organisationen, der subjekt- bzw. akteursbezogene UND organisationale Entwicklungen einschließt, als organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung subsummiert:

„Organisationsgebundene Professionalität kann in einer strukturationstheoretischen Perspektive als systemisch relationiertes kompetentes Handeln individueller Akteure und Akteurinnen aufgefasst werden, insofern sie auf ein Set interdependenter Wissens- und Bedeutungsbestände (Regeln) und Handlungsmittel (Ressourcen) zugreifen, die Akteure in dem Konstitutionsprozess der Organisation und in den anschließenden Prozessen der Bedeutungsbildung gebildet haben und ihr Handeln auch auf die reflexive Gestaltung von systemisch regulierten Strukturen bezogen ist.“

(Schicke 2011, S.318)

Die Notwendigkeit organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung ist neben der einleitend benannten Mehrebenenstruktur bezeichnend für die Struktur von erwachsenenpädagogischen Organisationen im Wandel: „Also zugleich Medium und Ergebnis des Handelns reflexiver Akteure“ (Schicke 2011, S.12). Der duale Blick auf das Verhältnis zwischen handelnden Akteuren und Strukturen lässt eine Mikrofundierung zu und verknüpft die beiden Ebenen, ohne dass eine Zentrierung notwendig ist:

„Soziale Strukturen (...) werden gleichzeitig als Grundlage und als Resultat des Handelns verstanden. So wird der Spielraum, den Akteure in jeder Situation besitzen, zwar erfasst, sie werden jedoch nicht als sozial entbettet gesehen, sondern als eng in soziale Erwartungen und Strukturen eingebunden, auf die sie sich in ihrem Handeln rekursiv beziehen.“

(Müller 2009, S.223)

Schäffter (2010) spricht vor diesem Hintergrund von organisationalem Wandel als reflexive Institutionalisierung und fasst diesen als „ein[en] permanente[n] Prozess bedeutungsbildender Strukturation [...], deren Entwicklung eine konstituierende, destruiende oder auch korrigierende Dynamik annehmen kann“ (Schäffter 2010, S.305). Im Rahmen dieser Prozesse geraten neben der Kompetenzentwicklung der Akteure, der Auf- und Ausbau der Leistungsebene von Bildungsorganisationen sowie die Weiterentwicklung innerorganisationaler Handlungskoordinationen in den Blick, sodass Programme als institutionalisierter Ausdruck von Wandel gefasst werden können (ebd.).

1.1.2 Programme als institutionalisierter Ausdruck von Wandel

Betrachtet man die zu Beginn geschilderten Auswirkungen von Umweltanforderungen auf produkt- und angebotsbezogene Entwicklungen in erwachsenenpädagogischen Organisationen, kommt dem Programm als „Mittelpunkt der Leistung“ (Gieseke & Robak 2004, S.39) ein zentraler Stellenwert zu. So stellen auch Röbbken und Schütz (2022) fest, dass sich erwachsenenpädagogische Organisationen vor dem Hintergrund der eigenen Profilbildung und der langfristig notwendigen Existenzsicherung (hierzu auch Schrader 2011) stets „mit der Entwicklung von Profilen, also spezifischen Leistungs- und Angebotsstrukturen“ (Röbbken & Schütz 2022, S.36) befassen. Opelt (2003) geht an dieser Stelle soweit zu behaupten, dass „die Volkshochschule als Seismograph mit flexiblen Bildungsangeboten, die sich teilweise selbst verinstitutionalisieren“ (Opelt 2003, S.47) auf alle Modernisierungsanforderungen der Gesellschaft reagiert. Auch Gieseke (2008) stärkt die Seismografenfunktion von erwachsenenpädagogischen Organisationen, die es ermöglicht, veränderte Interessen, Bedürfnisse, Anforderungen und Trends aufzugreifen und in das Programm zu integrieren (ebd., S.57). Gleichzeitig betont sie die Notwendigkeit von Wissen und prägt den Ausdruck der Wissensinseln, die je nach angebotsspezifischem Vorgehen miteinander in Verbindung gebracht werden müssen (Gieseke 2003, S.196). Dollhausen (2008) spricht von veränderten Deutungs- und Interpretationsaktivitäten von Planungshandelnden, die von jeweils spezifischen Organisationskulturen geprägt sind und sowohl wirtschaftliche als auch pädagogische Logiken miteinander verbinden (ebd., S.119). Genau an diesem Scharnier erweist sich die Programmplanung als ein verbindendes Feld von Organisation und professionell Handelnden, in dem das Tätigkeitsfeld der Programmplanung als Institutionalisierung selbst in den Blick gerät (Breitschwerdt 2022, S.148). Schäffter (2010) meint mit Institutionalisierung in diesem Sinne ein „auf-Dauer-Stellen von konkreten Möglichkeitsräumen für Lerner und von generellen Erwartungen an das Lernen“ (ebd., S.307). Generelle Erwartungen sind hierbei geprägt von „einer

gesellschaftlichen Dimension der Funktionsbestimmung lebenslangen Lernens“ (ebd.). Somit hegt Schäffter (2010) den Anspruch einer reflexiven Institutionalisierung als übergeordnete Orientierungsleistung pädagogischen Handelns, die er als gelungen tituliert, wenn sich Bildungsformate als „Ko-evolution von Kompetenzentwicklung der Akteure, Weiterentwicklung des Leistungsprofils der Bildungsorganisation und ihrer innerorganisatorischen Handlungskoordination“ institutionalisieren (ebd., S.306). Institutionen sind „Formen von Handlungsregelmäßigkeiten oder Gewohnheiten, die öffentlich und sozialhistorisch auf relative Dauer gestellt sind“ (Tippelt & Lindemann 2018, S.523), denen ein Wertesystem zugrunde liegt, „zu dessen Verwirklichung sich die Menschen organisieren oder in eine bereits bestehende Organisation eintreten“ (Schelsky 1980, S. 221). Spätestens mit Helmut Schelsky, der das (weiter-)bildungssoziologische Verständnis von Institutionen prägt, wird die Korrespondenz zwischen Programmen und Institutionen deutlich. Mit diesem Verständnis sind eine Institution und ein Programm „eine zur Form gewordene Idee“ (Dollhausen 2022, S.204). Das folgende Zitat veranschaulicht und bestärkt diese vorangegangenen Überlegungen

„Ein Programm ist der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Erwachsenenbildung durch einen bestimmten Träger, realisiert über eine Vielzahl von Angeboten. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische und ökonomische Rahmungen, nachfragende Unternehmen und potenzielle Adressat/innen. Es wird ausgelegt und gefiltert durch professionell Handelnde.“

(Gieseke 2015, S. 165)

Die Unterscheidung und Abgrenzung der nach Robak (2003) spezifizierten Handlungswaben (ebd.) von Programmplanung und Weiterbildungsmanagement prägen die Debatte seit jeher. Gleichwohl hinter dem Leiten einer erwachsenenpädagogischen Organisation andere Tätigkeitsansprüche (Schaffung innerorganisationeller Regelungen, institutioneller Vernetzungen und Profilbildung) stehen, als Angebote zu erarbeiten, zu strukturieren und in ein Programm zu integrieren, erkennt Gieseke an, dass es Überschneidungen in Form eines „kooperativen Managements“ gibt (Gieseke 2000, S.102). Robak (2003) verweist diesbezüglich auf die „transformatorische Scharnierstelle zwischen finanziell-bildungspolitischem Ausdruck und pädagogisch-innerinstitutionellem Selbstanspruch“ (ebd., S.137). Der Handlungsspielraum der Programmplanenden wird zwar vom Weiterbildungsmanagement ermöglicht, aber nicht vollumfänglich gesteuert (Robak 2004, S.187f). Vernetztes Handeln auf der Basis von konfligierenden und machtgeprägten Abstimmungsprozessen erweisen ihre Wirksamkeit später in anderen Konstellationen, innerhalb derer wieder Abstimmungsnotwendigkeiten entstehen (Gieseke 2000, S. 102). In

dieser Arbeit steht zwar das Programm mit „neuen“ Bildungsthemen im Vordergrund der Leistung erwachsenenpädagogischer Organisationen, es wird dennoch nicht lediglich das Programmplanungshandeln auf der Mesoebene betrachtet. Vielmehr wird der ganzheitliche Planungsprozess an die didaktischen Handlungsebenen rückgebunden: auf „die Ebene der „Makrodidaktik“ (Entscheidungs- und Planungsebene), der „Mesodidaktik“ (Planung und Koordination von Teilbereichen einer Bildungseinrichtung, z. B. Programm- oder Fachbereiche) sowie der „Mikrodidaktik“ (Lehr- und Lernebene, Interaktionsebene)“ (Reich-Claassen 2018, S.5).² Hierbei werden jegliche Gestaltungsspielräume, steuernde Einflussnahmen sowie inhaltliche Ausrichtungen fokussiert. Der hier eher institutionentheoretische Blick auf erwachsenenpädagogischen Organisationen eröffnet die Möglichkeit sowohl das innere der Organisation als ihre Beziehung zur Umwelt und ihre Dynamik zu forcieren, sodass der organisationale Wandel auch vor Hintergrund sozialer, gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen fokussiert werden kann. Er schlägt sich in der stetigen reflexiven (Re-)Institutionalisierung von Programmen in erwachsenenpädagogischen Organisationen. Das Präfix „(Re-)“ ergibt sich hier aus der Tatsache, dass „die Entscheidung, neue Weiterbildungsformate zu konzipieren, [...] immer schon in ein Programm bestehender Angebote einzuordnen [ist]“ (Röbken & Schütz 2022, S.35) und somit nicht nur neue Handlungsspielräume geschaffen werden (müssen), sondern auch an Bestehende angedockt werden kann. Bereits angedeutete methodisch-didaktische, zielgruppenspezifische, bildungspolitische und weiterbildungsstrukturelle Herausforderungen vereinen sich im Rahmen von Lern- und Wandlungsprozessen auf der Ebene des makro-, meso- und mikrodidaktischen (Planungs-)Prozesses und müssen ganzheitlich betrachtet werden (Iller & Kamrad 2010 S.195).

Organisationale Wandlungsprozesse sind somit zentrale Auslöser für steuerungsbezogene Interventions- und Handlungsnotwendigkeiten (Lerch & Feld 2022, S.5), was ferner einen neuen Blick auf die Steuerung von und vor allem *in* erwachsenenpädagogischen Organisationen bedingt.

1.1.3 Steuerung *in* erwachsenenpädagogischen Organisationen

Nach der Kennzeichnung des Wandels, dem erwachsenenpädagogische Organisationen unhintergebar und ständig ausgesetzt sind und der sich unter anderem in der (Re-)Institutionalisierung von Programmen niederschlägt, wird nun ein Forschungsansatz

² In Kapitel 3.2.1 findet sich eine detailliertere Erläuterung der didaktischen Handlungsebenen in der Erwachsenenbildung.

vorgestellt, der diese Entwicklungen fassbar macht und Steuerungsfragen im Bildungsbereich fokussiert. Die Educational Governance versteht sich als Ansatz in der Bildungsforschung, der Steuerungsprozesse als „Koordinationsprozess in einer komplexen Konstellation von Akteuren mit unterschiedlichen Interessen und Ressourcen, um diese zur Geltung zu bringen“ (Niedlich & Bormann 2019, S. 497) fasst. Der Perspektive der Educational Governance, die in der Erwachsenenbildung seit ca. 20 Jahren Publizität gewinnt, dessen Anregungspotential jedoch kaum ausgeschöpft ist (Dollhausen et al. 2023, S.1), liegt ein Steuerungsverständnis zugrunde, das sich vom Vorherrschen des Staates abwendet und die gleichzeitige Zuwendung zu einem dynamischen Zusammenspiel zwischen beteiligten Akteuren und Organisationen verzeichnet (Benz 2004, S.21). Die Educational Governance fokussiert „das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und sozialer Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen“ (Altrichter 2015, S.35). Der zugrunde gelegte organisationspädagogische Blick auf die Erwachsenenbildung wird durch die Perspektive der Educational Governance dahingehend erweitert, „mehr über ebenenüberschreitende Koordinationsprozesse zu erfahren, durch die letztlich Bedingungen für die Struktur und Dynamik auf der Mesoebene bereitgestellt werden“ (Altrichter 2017, S.541). Mit den verschiedenen Formen der Handlungskoordination, die später zu einem zentralen Bestandteil der Arbeit werden, der Hierarchie, des Marktes, der Gemeinschaft und des Netzwerks lassen sich komplexe Formen von Akteurskonstellationen beschreiben (Kussau & Brüsemeister 2007, S.40). So verfügt innerhalb hierarchischer Konstellationen eine übergeordnete Instanz über Autorität und Entscheidungsbefugnisse und Gestaltungsmacht. Hinter der Handlungskordinationsform Markt steht die wechselseitige Beobachtung und Anpassung der einzelnen Akteure im Vordergrund, wobei die zur Verfügung stehenden Ressourcen eine bedeutsame Rolle spielen (vgl. ebd.). Im Rahmen von netzwerklichen Handlungskordinationsformen wird Handlungsfähigkeit dann erlangt, wenn auf der Grundlage von wechselseitiger Beeinflussung Informationsvermittlung und Ressourcentausch entstehen. Hierbei stehen die Akteure nicht in einem über- oder untergeordneten Verhältnis (Benz & Dose 2010, S. 262ff.). Gemeinschaftliche Handlungskordinationsformen sind geprägt durch affektives Handeln und eine starke Bindung der Akteure untereinander, die durch geteilte kognitive Überzeugungen und internalisierte Normen entsteht. Diese beruht auf der Historie der Gemeinschaft, wodurch sie als Ergebnis eingeübter Interaktionspraxis zu verstehen ist (Benz & Dose 2010, S. 257).

Ein Blick in Arbeiten mit allgemeiner weiterbildungsbildungsbezogener Governance-Forschung macht deutlich, dass die Steuerung *von* erwachsenenpädagogischen Organisationen bereits recht ertragreich bearbeitet wird (z.B. Schemmann 2015). Sogar für das hier spezifisch anvisierte Forschungsfeld der (arbeitsorientierten) Alphabetisierung und Grundbildung analysiert Bickeböller (2022), welche Formen der Handlungskoordination sich zwischen Akteuren innerhalb regionaler Kooperations- und Netzwerkstrukturen der Alphabetisierung und Grundbildung identifizieren lassen (Bickeböller 2022, S.561). Im Rahmen von vornehmlich netzwerklichen und gemeinschaftlichen Formen des Handelns verweist er auf die Bedeutung der Kompetenzen und klaren Zuständigkeiten der Akteure, die die Handlungsfähigkeit mit Blick auf Öffentlichkeitsarbeit, Angebotsentwicklung und Teilnehmendengewinnung steigert (ebd.). Auch Knauber und Ioannidou (2016) rekonstruieren unterschiedliche Governanceformen in der Grundbildung und deren Effektivität unter einer international-vergleichenden Perspektive. Zentral ist auch hierbei die Annahme, dass vorherrschende Handlungskordinationsformen „nicht unabhängig von den Interessen der beteiligten Akteure sowie den Machtverhältnissen zu verstehen“ (Euringer 2016a, S. 51) sind. Insgesamt fällt jedoch auf, dass die „Governance-Perspektive bis heute noch kaum für die weiterführende Erforschung der Steuerung und Koordination von Weiterbildungsprozessen, -angeboten und -programmen *in* Weiterbildungsorganisationen genutzt“ (Dollhausen et al. 2023, S.2, Hervorhebung im Original) wird. Schemmann und Bonn (2023) schärfen das Desiderat, indem sie fordern, individuellen und kollektiven Akteure, die einen relevanten Beitrag zur organisationalen Leistung erbringen, auf allen Ebenen der Erwachsenenbildung im Mehrebenensystem empirisch Beachtung zu schenken (Schemmann & Bonn 2023, S.21). Vor diesem Hintergrund stellen Dollhausen et al. (2023) Bezugspunkte zur pädagogischen Programm- und Organisationsforschung her, indem bereits durch verschiedene Studien, die folglich skizziert werden, der „relativierte(n) Einfluss des Staates sowie (...) das Zusammenwirken von institutionellen und akteursspezifischen Erwartungen, Anforderungen und Interventionen“ belegt wurde (Dollhausen et al. 2023, S.2). Die Beobachtung, dass Handlungskoordinationformen sowohl durch individuelle, akteursspezifische Faktoren als auch durch institutionelle Kontexte reguliert wird, findet sich beispielsweise in der Studie von Herbrechter (2018) zur Führung in der Erwachsenenbildung. Vor dem Hintergrund eines neo-institutionalistischen Ansatzes, zeigt die Studie anhand einer kontrastiven Fallanalyse, dass der Führungsstil von Leitungskräften in Organisationen der Erwachsenenbildung mit dem jeweiligen institutionellen Kontext (Herbrechter 2018, S. 96), aber auch mit dem organisatorisch-

strukturellen Kontext und schließlich auch mit den Deutungs- und Handlungsbeiträgen der einzelnen Akteure verknüpft werden kann (Herbrechter 2018, S. 99). Auch Franz (2022) erhebt den Anspruch aus einer theoretischen Verzahnung der Systemtheorie und des Neo-Institutionalismus, ein heuristisches Modell zu entwickeln, mit dem analysiert werden kann, wie eine theoriegeleitete Reflexion von Organisationsentwicklungsprozessen zu Veränderungsimpulsen und zur Generierung von Steuerungswissen beitragen kann (Franz 2022, S.181).

Die Relevanz der Akteursvielfalt bei der Betrachtung der Handlungskoordination wird nicht nur im Leitungshandeln und organisationalen Entwicklungsprozessen, sondern auch in der Programmplanung deutlich. Auch wenn die Programmplanung gemeinhin als Kernaufgabe auf der Mesoebene betrachtet wird, weisen verschiedene Studien auf eine kontext- und ebenenübergreifende Handlungskoordination hin (Schemmann & Bonn 2023, S.20). So postulieren beispielsweise von Hippel und Röbel (2016) für die betriebliche Weiterbildung einen dringenden Koordinationsbedarf im Programmplanungsprozess, um die pädagogischen (Zielperspektive *Individuen und Gesellschaft*), ökonomischen (Zielperspektive *Unternehmen und Mitarbeitende*) und mikropolitischen Interessen (Zielperspektive *WB-Abteilung*) in Einklang zu bringen (Hippel & Röbel 2016, S. 62). Die ebenenübergreifende Handlungskoordination im Kontext der Programmplanung wird auch von Alke und Graß (2019) dargestellt. Sie untersuchen, wie Governance-Impulse organisationsexterner Akteure organisationsinterne Steuerungsprozesse die Planungsautonomie beeinflussen. Alke und Graß (2019) zeigen auf der Grundlage von Interviews mit Programmplanenden und Führungskräften von Volkshochschulen, dass Planungsprozesse sowohl direkt als auch in- direkt durch Vorgaben, Einflussnahmen oder Förderrichtlinien von externen Akteuren gesteuert bzw. koordiniert werden (S. 138). Darüber hinaus scheinen formal-strukturelle Zuständigkeiten und Hierarchien, wie sie in Organisationstheorien als gängige Form der Handlungskoordination angedeutet werden, ebenfalls als wirksame Koordinationsmechanismen zu überwiegen (Alke & Graß 2019, S. 138). Allerdings verweist die Studie auch auf die Rolle der individuellen Akteure als eigenständige Agenten, die in der Lage sind, formal strukturierte Grenzen gezielt zu überschreiten und eigene Handlungsspielräume zu schaffen (Alke & Graß 2019, S. 138). Die Gründe und Einflussfaktoren, die einzelne Akteure dazu veranlassen bzw. befähigen, aus strukturellen Regelungen auszubrechen, sind noch zu analysieren. Hier könnten moderne Organisationstheorien mit ihrem Fokus auf die Integration von Individuum und Organisation

und den damit verbundenen Fragen von Koordination, Management und Führung fruchtbare Perspektiven bieten.

Die exemplarische Skizzierung von weiterbildungsbildungsbezogener Governance-Forschung zeigt, so fassen auch Schemmann und Bonn (2023) zusammen, dass Handlungskoordination in Organisationen der Erwachsenenbildung ein Phänomen ist, das durch seine vielfältigen Erscheinungsformen strukturiert ist. Erstens ist Handlungskoordination in Organisationen der Erwachsenenbildung als multiple Handlungskoordination zu konzeptualisieren, die sich sowohl auf multiple Akteure als auch auf multiple Modi der Handlungskoordination bezieht. Zweitens ist Handlungskoordination ebenenübergreifend und damit als Mehrebenenphänomen zu verstehen, das nicht nur die einzelnen Akteure, sondern auch den strukturellen und kulturellen Kontext der Organisation sowie das institutionelle Umfeld betrifft. Drittens hat sich die Handlungskoordination als ein multiperspektivisches Forschungsphänomen erwiesen, da sie durch verschiedene theoretische, akteursbezogene und kontextspezifische Perspektiven betrachtet und erforscht wird. Folglich muss die bestehende Forschung zur Handlungskoordination in der Erwachsenenbildung auch die qualitative Ausrichtung überwinden und vor allem Forschungsbemühungen verfolgen, die nicht nur mehrere Perspektiven kombinieren, sondern auch verschiedene Methoden anwenden (Schemmann & Bonn 2023, S.20). Gewinnbringend sei hier vor allem die Hinzuziehung moderner Organisationstheorien. In der bereits einleitenden die Organisationspädagogik erweiternde Perspektive, dass verschiedene Formen der Handlungskoordination zwischen Akteuren in verschiedenen Konstellationen und auf unterschiedlichen Ebenen neue Strukturen und Handlungsangebote auf weiteren Ebenen bedingen, finden sich die Grundannahmen der Strukturierungstheorie wieder. Hier deutet sich die später notwendige strukturierungstheoretische Erweiterung des Neo-Institutionalismus für die Erläuterung der Etablierung von Bildungsthemen in Programmen erwachsenenpädagogischer Organisationen bereits an.

Es folgt nun eine dezidierte Beschreibung der Arbeitsorientierten Grundbildung, die in dieser Arbeit beispielhaft betrachtet wird und sich als „neues“ Bildungsthema in erwachsenenpädagogischen Organisationen zu etablieren sucht. Die Arbeitsorientierte Grundbildung befindet sich an der Schnittstelle von staatlicher und betrieblicher Weiterbildung und wird vor diesem Hintergrund ihrer bildungspolitischen Relevanz sowie mit dem Fokus auf differente Handlungslogiken und Interessen dargestellt.

1.2 Arbeitsorientierte Grundbildung

Die Institutionalisierung von (arbeitsorientierter) Alphabetisierung und Grundbildung findet ihren ursprünglichen Keim in nationalen und internationalen bildungspolitischen Programmatiken (bspw. die „Literacy Decade“ der Vereinten Nationen), die seit jeher das Ziel propagieren, die Anzahl gering literalisierter Personen zu senken und Grundbildung für alle als Recht zu etablieren (Lenhart 2011). Studien wie das International Adult Literacy Survey und die PIAAC-Studie (Programm zur internationalen Bewertung von Kompetenzen Erwachsener) liefern im Laufe der Zeit wichtige empirische Ergebnisse über Alphabetisierungsraten und Kompetenzniveaus der erwachsenen Bevölkerung (Koller et al. 2020, S.7f.). In Deutschland 2006 wurde ein Förderprogramm für Alphabetisierungs- und Grundbildungsprojekte für Erwachsene vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ins Leben gerufen, das die Weiterentwicklung in Forschung und Praxis seither forciert (BMBF, 2006). Hier einzuordnen ist auch die leo.-Level-one Studie, die sich mit den unteren Kompetenzstufen (Alpha-Levels)³ des Lesens und Schreibens fokussierte (Grotlüschen et al. 2019, S. 3). Vor dem Hintergrund entstand 2016 die AlphaDekade, die das Ziel verfolgt das Grundbildungsniveau deutscher Erwachsener zu verbessern (AlphaDekade o.J.-a). Die bereits einleitend dargelegte Relevanz von Arbeitsorientierter Grundbildung, schlägt sich in der Entwicklungsförderung der AlphaDekade nieder (AlphaDekade o.J.-b). Eine analytische Zusammensicht der einzelnen geförderten Projekte unter der Überschrift arbeitsplatzbezogene Grundbildung macht verschiedene Zielgruppen und Handlungsfelder der Arbeitsorientierten Grundbildung sichtbar. Diese zielen auf die konkrete Entwicklung, Erprobung und Etablierung von Angeboten für Lernende ab und adressieren in Form von Sensibilisierungs- und Beratungsangeboten auch weitere relevante Akteure, wie beispielsweise die der Unternehmen und des Jobcenters (Schemmann et al. 2020, S.13). Arbeitsorientierte Grundbildung in Form von Lernangeboten hat zum Ziel, die „berufliche[...] Handlungskompetenz weiter[zu]entwickeln und so [die] Beschäftigungs- und Qualifizierungsfähigkeit [zu] sichern und stärken“ (Schwarz 2021, S. 18). Handlungsleitend ist hierbei die Frage, „was Menschen mindestens wissen und können sollten, um erfolgreich an der Arbeitswelt teilhaben zu können“ (ebd.). Die erforderlichen Grundkompetenzen lassen sich je nach Kontext in unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte unterteilen (ebd.). So wird weniger an normativen Lernzielen festgehalten, denn die Inhalte der Arbeitsorientierten Grundbildung kontextspezifisch und -bezogen mit

³ Es wird insgesamt zwischen vier verschiedenen Alpha-Levels unterschieden, die Aussagen über die Literalität, d.h. Schreib- und Lesekompetenzen der Erwachsenen treffen (dazu Grotlüschen et al. 2019, S. 4f.)

den jeweiligen Unternehmen ausgehandelt (Schwarz 2021, S. 20). Nicht nur die flexible und situative Anpassung an den Bedarfen der Teilnehmenden spielen eine tragende Rolle, sondern auch die Ausrichtung auf Unternehmen und gleichzeitige Wahrung der pädagogischen (Selbst)-Anspruchs der erwachsenenpädagogischen Organisationen stellt sich als herausfordernd dar (Radtke & Koller 2020, S. 163). Demnach ist es notwendig, die Akteure innerhalb der Arbeitsorientierten Grundbildung in den Vordergrund des Erkenntnisinteresses zu stellen und der Frage nachzugehen, „welche Akteure und Akteurinnen [...] mit im Boot [sind] bzw. [...] mit dabei sein [sollten], damit Arbeitsorientierte Grundbildung angebahnt, geplant, umgesetzt und auch finanziert werden kann“ (ebd., S. 22). Die Planung und Umsetzung von Arbeitsorientierter Grundbildung kann als Prozess gefasst werden, in dem die Akquise von Unternehmen, die Ermittlung von Grundbildungsbedarfen sowie passenden Grundbildungsangeboten, die Ansprache und Gewinnung der Beschäftigten (Teilnehmenden) und die Durchführung und Evaluation der Angebote abgebildet werden (siehe Abb. 1).



Abbildung 1: Arbeitsorientierte Grundbildung als Prozess (Schwarz 2021, S.20)

Um sowohl die koordinativen Aufgaben im Planungsprozess fokussieren zu können als auch die konzeptionelle Planung und Durchführung eines Angebots in den Blick nehmen zu können, werden später die Makro-, Meso- und Mikroebene didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung zu relevanten Bezugspunkten dieser Arbeit (Reich-Claassen und Hippel 2018).

Es zeichnet sich bereits ab, dass im Planungsprozess von Angeboten der Arbeitsorientierten Grundbildung eine Mehrzahl von Akteuren in verschiedenen Akteurskonstellationen beteiligt sind, wobei die Orientierung an institutionellen Strukturen (außerhalb und innerhalb der erwachsenenpädagogischen Organisationen sowie Unternehmen) stets notwendig ist (ebd.), um Ressourcen zu sichern und Legitimität

herzustellen. Verortet man die Arbeitsorientierte Grundbildung an der Schnittstelle von staatlicher und betrieblicher Weiterbildung, können mit Schraders Modell der Reproduktionskontexte (2010) bereits folgende teils divergierende Formen der Koordination sozialer Handlungen (hierarchische Anweisungen & Verhandlungen) und Medien der Koordination sozialer Handlungen (Normen/ Gesetze & Macht) in den jeweiligen Kontexten als Ausgangspunkt für intensive Aushandlungsprozesse im Rahmen der Institutionalisierung von Arbeitsorientierter Grundbildung spezifiziert werden (siehe Abb.1). Die Arbeitsorientierte Grundbildung existiert "als Hybrid zwischen öffentlichen und privaten Interessen" (Koller et al. 2020, S. 16).

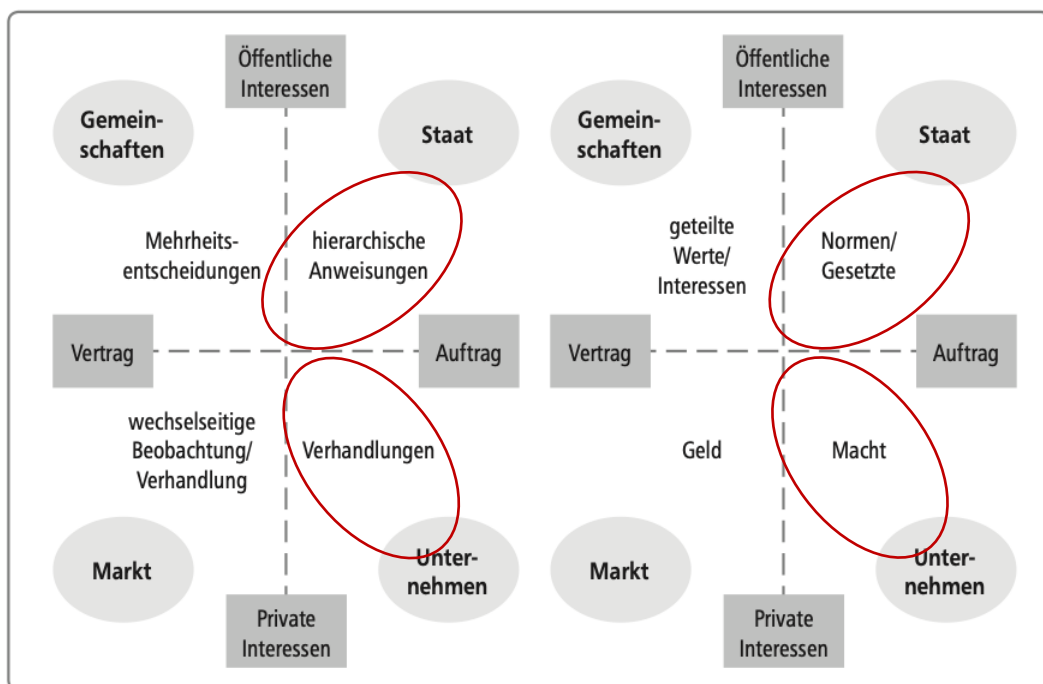


Abbildung 2: AoG an der Schnittstelle von staatlicher und betrieblicher Weiterbildung (in Anlehnung an Schrader 2010, S.123)

Die besondere Herausforderung in der Arbeitsorientierten Grundbildung besteht stets darin, dass differente Handlungslogiken (beispielsweise pädagogisches vs. betriebswirtschaftliches Denken) aufeinandertreffen. So begründet sich, bezugnehmend auf die betriebliche Weiterbildung, die Arbeitsorientierte Grundbildung auf der Sichererstellung beruflicher Handlungskompetenz (Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Personal- und Humankompetenz), richtet sich an jeweiligen Arbeits- und Lernbedingungen (Lern-, Arbeits und Unternehmenskultur) aus und zielt auf den erwachsenenpädagogischen Anspruch ab, Menschen mit geringerer Literalität zu erreichen und ihnen bessere Partizipationsmöglichkeiten zu bieten (Dehnbostel 2005, S.211). Dehnbostel (2005) macht

sich für die Überwindung der Polarität zwischen beruflicher Handlungskompetenz (Handlung) und Arbeits- und Lernbedingungen (Struktur) stark, mit dem Ziel, zwischen individuellen Lern- und Handlungsprozessen zum Kompetenzerwerb und betrieblichen Arbeitsbedingungen und (hinzunehmend) erwachsenenpädagogischen Organisationsstrukturen vermitteln zu können. Die Dualität sei dann hergestellt, „wenn sich Handlungen und Strukturen in rekursiven Prozessen gegenseitig positiv bedingen und förderlich aufeinander wirken“ (Dehnbostel 2005, S.212).

Wie schon einleitend erwähnt, liefert Schemmann (2020) einen Beitrag, indem er sich vor dem theoretischen Hintergrund des Neo-Institutionalismus, den er hier als geeignet beschreibt, mit der Frage der Institutionalisierung von Arbeitsorientierter Grundbildung befasst. Jedoch an dieser Stelle mit dem Ziel, Arbeitsorientierte Grundbildung als festen Bestandteil von Personalentwicklungsmaßnahmen *innerhalb* der Unternehmen zu verankern und nicht im Rahmen von Programmen erwachsenenpädagogischer Organisationen. Hierbei konstatiert er die Unverzichtbarkeit eines *institutional entrepreneurs* (Schemmann 2020a, S.112). Ausschlaggebend sei die Steuerungsfunktion des Bildungsmanagements im Planungsprozess, um Angebote Arbeitsorientierter Grundbildung zu institutionalisieren (ebd., S. 107). Um die Akteursvielfalt sowie das handelnde Zusammenwirken in der Arbeitsorientierten Grundbildung genauer zu beleuchten, ist fortwährend eine mikropolitische Forcierung der Akteure, die entsprechend eines professionellen Verständnisses danach streben, ein optimales Ergebnis im Planungsprozess zu erreichen und daher mit Widerständen wie beispielsweise Interessen verschiedener Akteure unter differierenden Machtpositionen (Cervero & Wilson 1994, S. 261) und Widersprüchen und Antinomien (von Hippel 2011) umgehen müssen, notwendig.

1.3 Zielsetzung & Aufbau der Arbeit

Nachdem nun die bildungspolitische Relevanz der Arbeitsorientierten Grundbildung dargelegt wurde, stellt sich vor dem Hintergrund, dass erwachsenenpädagogische Organisationen, die einerseits mit gesellschaftlichen Relevanzsetzungen und Erwartungen verflochten sind und andererseits für die Gestaltungsperspektive ihrer Akteure offen sein müssen, im Programm ihren Kern der Leistung sehen, die Frage, wie sich „neue“ Bildungsthemen in Programmen von erwachsenenpädagogischen Organisationen am Beispiel der Arbeitsorientierten Grundbildung etablieren und nachhaltig verankern. Wie bereits dargelegt, kann dieser Prozess, indem Programme als institutionalisierter Ausdruck von Wandel definiert wurden, innerhalb derer eine Idee zur Form wird (Dollhausen 2022,

S.204) als Prozess der (Re-)Institutionalisierung gefasst werden. Die Trias aus grundlegenden Vorannahmen der Organisationspädagogik, Programmplanung(sforschung) und Educational Governance vereint die Forderung nach einer metatheoretischen Annahme in Anlehnung an Giddens Strukturierungstheorie, indem fortwährend die notwendige Fokussierung der handelnden und wissenden Akteure während gleichbleibend bedeutender Struktur deutlich wird. Um diesem theoretischen Anspruch empirisch gerecht zu werden, erscheint es notwendig sich der einzelnen theoretischen und forschungsheuristischen Ansätze der oben benannten Trias zu bedienen, sodass sich folgende Teilziele- und Fragen ableiten lassen.

Da Steuerungs- und Umstrukturierungsfragen im Bildungswesen im Sinne der Educational Governance immer als Form der Handlungskoordination zwischen Akteurskonstellationen in einem Mehrebenensystem stattfinden, widmen sich der *erste und zweite Beitrag* dem Ziel, zunächst alle Akteure zu identifizieren, die bei der Planung von Arbeitsorientierter Grundbildung involviert sind und in ein Mehrebenensystem der Weiterbildung zu integrieren. Sodann stellen die Ergebnisse der beiden Beiträge heraus, wie die Akteure ihr handelndes Zusammenwirken in verschiedenen Konstellationen koordinieren, um ihren Leistungsertrag vor dem Hintergrund der strukturellen Gegebenheiten des Feldes zu sichern. Dieser Prozess ist geprägt von situativen und flexiblen Aushandlungsprozessen auf der makro-, meso und mikrodidaktischen Handlungsebene erwachsenenpädagogischer Organisationen. Handelndes Zusammenwirken findet demnach in verschiedenen Konstellationen auf verschiedenen Akteursebenen *und* auf verschiedenen Handlungsebenen statt. Aus diesem Grund widmet sich der *dritte Beitrag* dem Ziel, Entscheidungsfelder und Einflussfaktoren im Planungsprozess auf der Mikroebene zu identifizieren und diese in die Makro- und Mesoebene einzubetten. Durch den theoretischen Zugewinn des akteurzentrierten Institutionalismus als theoretischer Aufmerksamkeitsdirigent (siehe hierzu Kapitel 2.3) können Einflussfaktoren als aggregierte und komplexe Akteure in unterschiedlichen Konstellationen dargestellt werden. Zudem entsteht ein Bezug zu spezifischen Situationen auf der makro-, meso- und mikrodidaktischen Handlungsebene, die Handlung ermöglichen *und* gleichermaßen erforderlich machen. Innerhalb von Akteurskonstellationen können nicht nur verschiedene Modi der Handlungskoordination in Erscheinung treten, sondern es existieren auch „unterschiedliche Beteiligungs- und Einflusschancen“ (Kussau & Brüsemeister 2007, S. 33). Diese beruhen auf den Verfügungsrechten Regeln und Ressourcen, die im *vierten Beitrag* auf der Grundlage der Entscheidungs- und Handlungslogiken der Akteure herausgearbeitet werden.

Noch einmal zusammengefasst widmet sich diese Arbeit der Bearbeitung folgender Fragen:

| | |
|---------------|---|
| Beitrag 1 & 2 | ➤ Welche Akteure sind in der Planung von Arbeitsorientierter Grundbildung involviert? (Akteure) |
| | ➤ Wie koordinieren Akteure ihr handelndes Zusammenwirken, um ihre Leistungsbeiträge zu sichern? (Akteurskonstellationen & Handlungskordinationsformen) |
| Beitrag 3 | ➤ Welche Entscheidungsfelder und Einflussfaktoren werden in der Planung von Arbeitsorientierter Grundbildung sichtbar? (Aggregierte und Komplexe Akteure & Handlungsebenen) |
| Beitrag 4 | ➤ Wie begründen die Akteure ihr Handeln und ihre Entscheidungen im Rahmen der Planung von Arbeitsorientierter Grundbildung? (Regeln & Ressourcen) |

Tabelle 1: Zuordnung der Forschungsfragen & Beiträge

Das Ziel besteht in der Summe darin, die Arbeitsorientierte Grundbildung in einem Mehrebenenmodell darzustellen, die den Prozess der Etablierung von „neuen“ Bildungsthemen in Programmen erwachsenenpädagogischer Organisationen abbildet. Fortlaufend liegt hierbei der Fokus auf der metatheoretischen Annahme, dass Handeln und Strukturen in einem rekursiven Verhältnis zueinanderstehen, die unterdessen in dem Modell imitiert werden soll. Somit besteht der Anspruch abzubilden, wie (individuelle, aggregierte und komplexe Akteure) in differierenden Akteurskonstellationen auf der Grundlage von (normativen und kognitiven) Regeln sowie (autoritativen und allokativen) Ressourcen in Form von Hierarchie, Markt, Gemeinschaft und Netzwerk handeln, um ihren Leistungsertrag auf der makro-, meso- und mikrodidaktischen Handlungsebene zu sichern (Abb. 3):

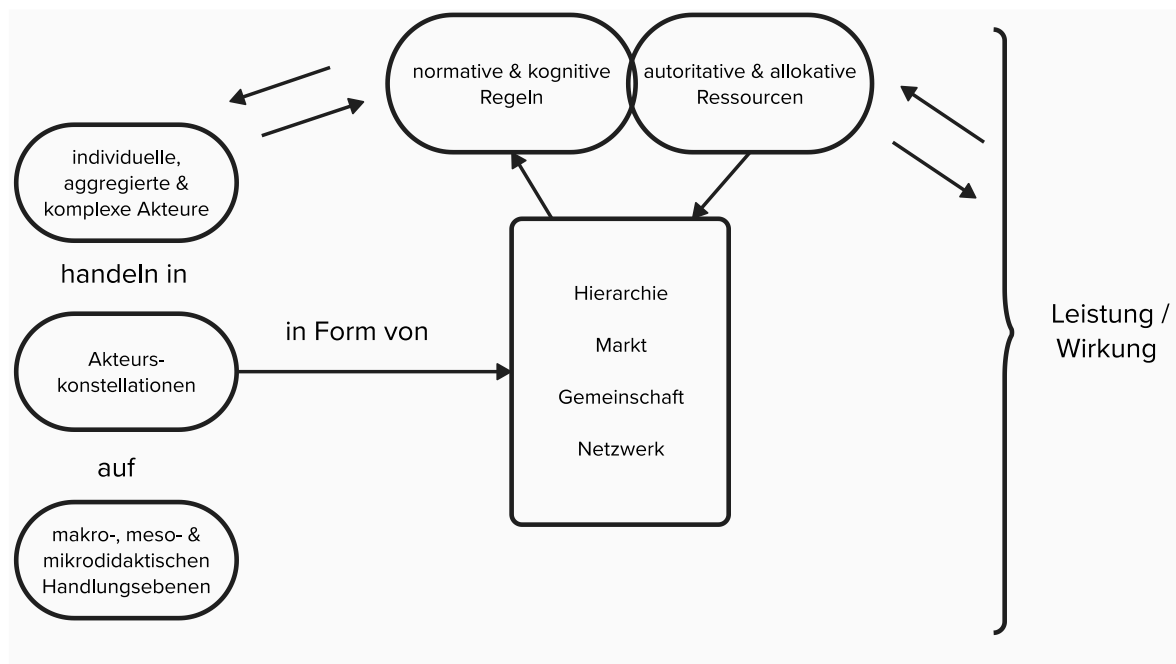


Abbildung 3: Analysekatoren der Arbeit (eigene Darstellung)

Um diesem Ziel gerecht zu werden, folgt der Aufbau der Arbeit folgender Logik. Zunächst liefert Kapitel 2 einen Überblick über die Genese eines institutionentheoretischen Verständnis von erwachsenenpädagogischen Organisationen. Nachdem dann der Neo-Institutionalismus (Kapitel 2.1) als eine der prominentesten Institutionentheorie in der Erwachsenenbildung in seinen Stärken und Schwächen für die Erläuterung von organisationalem Wandel abgewägt wird, erfolgt eine strukturationstheoretische Einführung. Kapitel 2.2 legt den metatheoretischen Grundstein der Arbeit, indem die Strukturationstheorie in ihren Grundannahmen skizziert wird und vor dem Hintergrund ihrer empirischen Handhabbarkeit für die Erläuterung von organisationalem Wandel kritisch betrachtet wird. Um die differenzierte Sicht auf Akteure zu stärken, dient der in Kapitel 2.3 dargestellte akteurzentrierte Institutionalismus als weiterer theoretischer Aufmerksamkeitsdirigent dieser Arbeit. Das Theoriekapitel schließt mit einem Zwischenfazit (Kapitel 2.4), in dem die Analysekatoren in einer Verzahnung steuerungstheoretischer und strukturationstheoretischer Annahmen ausdifferenziert werden. Kapitel 2 liefert den Grundstein, der später für die Generalisierung organisationstheoretischer und steuerungsbezogener Implikationen notwendig ist. Daraufhin erfolgt in Kapitel 3 die theoretische und methodischen Einbettung der vier Beiträge. Hier werden die theoretisch skizzierten Vorannahmen auf das die Arbeitsorientierte Grundbildung angewandt, bevor die Darstellung der Erhebungsmethoden, des Samplings und der Auswertungsmethode folgen. Abschließend wird das methodische Vorgehen reflektiert, wobei auch die Grenzen der

Arbeit spezifiziert werden. Kapitel 4 liefert die vier Einzelbeiträge in ihrer Originalfassung. Anschließend werden die Ergebnisse der Einzelbeiträge in Kapitel 5 subsummierend diskutiert und vor dem Hintergrund des metatheoretischen Rahmens in ein Mehrebenenmodell der Etablierung von „neuen“ Bildungsthemen in Programmen erwachsenpädagogischer Organisationen zusammengefasst. Kapitel 6 liefert abschließende theoretische Rückschlüsse auf die eingangs skizzierten Grundlegungen dieser Arbeit, die auf Annahmen der Organisationspädagogik, der Programmplanung(sforschung) und der Educational Governance beruhen. Es folgen praktische Implikationen der Ergebnisse und ein Ausblick für weitere Forschungsbedarfe.

2 Metatheoretische Herleitung

Seit den 1960er⁴ Jahren verstärkt sich im Zuge der bildungsreformbedingten Verberuflichungsprozesse die wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf sowohl institutionelle als auch organisationale Kontexte der Erwachsenenbildung. So erlebte die Erwachsenenbildung einen „Institutionalisierungsschub“ (Breitschwerdt 2022, S.143), der zu einer Entstehung von Organisationsformen führte, innerhalb derer sich Lernangebote für Erwachsene weiter etablierten und stabilisierten (Schrader & Herbrechter 2018). Während die Begriffe der Institution und Institutionalisierung in diesem Diskurs lange gängig waren, lässt sich seit den 1990er Jahren im Zuge der „organisationalen Wende“ (Schäffter 2003, S.59) die Entwicklung verzeichnen, dass eher auf Organisationstheorien Bezug genommen wird.⁵ Ausschlaggebend für eine wachsende Bedeutung des Organisationsbegriffes war unter anderem Strunks (1999) Kritik, in der er die Relevanz der Erforschung von außerinstitutionellen Wirkfaktoren auf institutionelle Strukturen und den wiederum beeinflussten Interaktions- und Kommunikationsformen verdeutlichte. Der Fokus verschob sich also von der diffundierten Betrachtung erwachsenenpädagogischer Handlungslogiken in die zu überarbeitenden Strukturen in Organisationen, was die Frage aufmachte, wie die Bildungsarbeit mit Erwachsenen „qualitätsorientiert, effektiv lernförderlich und wirtschaftlich effizient gestaltet und entwickelt werden kann“ (Klingovsky 2016, S.106). Sodann kritisierten Vertreter:innen institutionentheoretischer Zugänge die Reduzierung auf betriebswirtschaftliche und binneninstitutionelle Sichtweisen, sodass eine Forderung nach gleichzeitiger „Erfassung von berufsbiographischen und institutionellen Phänomenen sowie die Erkundung von heteronomem, vom einzelnen nicht beeinflussbarer Systembedingungen“ (Nittel 1991, S.91) laut wurde. So entstand ein Verständnis von Organisationen als „soziale Gebilde, in denen Menschen auf eine geregelte Art und Weise auf ein gemeinsames Ziel hin arbeiten“ (Schemmann 2015, S.13). Im Kern geht es hierbei nicht nur um die Aufgabe des Organisierens, sondern auch geplante und ungeplante sowie funktionale und dysfunktionale Strukturen, Ereignisse und Prozesse sind Bestandteil der sozialen Gebilde (Göhlich 2010,

⁴ An dieser Stelle wird kein vollumfänglich historischer Abriss der Entwicklung der Organisations- und Institutionentheorien in der Erwachsenenbildung geleistet, da der Fokus auf der Diskussion liegt, inwiefern die institutionentheoretische Sichtweise des Neo-Institutionalismus auf erwachsenenpädagogische Organisationen durch die Strukturierungstheorie erweitert werden kann. Einen Überblick über das „ungeklärte“ Verhältnis von Institutionen zu Organisationen in der Erwachsenenbildung bieten beispielsweise Klingovsky (2016) und Schwarz (2022).

S.281). Dieses institutionelle Verständnis aus dem soziologischen Diskurs stammende Verständnis von Organisation grenzt sich von einem instrumentellen Organisationsverständnis ab, das auf betriebswirtschaftlichen Organisationstheorien beruht (ebd., S.280). Göhlich sieht in der institutionellen Organisation den Gewinn, dass unterschiedliche Ebenen der Weiterbildung in den Blick geraten. So wird auf der Makroebene die Bildungspolitik als Institution bedeutsam, während auf der Mikroebene das Lehr-Lern-Geschehen fokussiert wird (ebd., S.282). Dennoch ist die Organisation auf der Mesoebene mit ihren „Mitgliedern, ihrer gesetzten Ordnung, ihren Regeln und Grenzen sowie den eigenen Mustern kultureller Praxis als Ganzheit zu begreifen“ (ebd.). Die Integration der intentionellen Perspektive in Organisationstheorien eröffnet die Möglichkeit, das mehrdimensionale Zusammenspiel zwischen divergenten externen Einflüssen und komplexer interner organisatorischer Dynamik im Kontext der Erwachsenenbildung zu analysieren. Der Ausgangspunkt für institutionelle Überlegungen besteht zudem darin, dass kein einheitlicher Wandel von pädagogischen Organisationen in modernen Gesellschaften besteht, sondern das bildungsbezogener Wandel auf die einen Teilbereiche zutrifft, während andere Teilbereiche gegenläufige Entwicklungen verzeichnen (Tippelt & Lindemann 2018, S.522). Dies beruht auch auf Annahmen der reflexiven Moderne (Beck, Giddens & Lash 1996), die die Bedeutung der Selbstreflexion, Flexibilität und Handlungsfähigkeit im Rahmen gesellschaftlicher Veränderungen anerkennt und Akteure dazu befähigt, sich in einer komplexen Welt zurecht zu finden und den eigenen Weg aktiv zu gestalten (vgl. Wittpoth 2001). Die (Erwachsenen-)Bildungswissenschaft ist vor diesem Hintergrund angehalten, jeweilige Rahmen- und Ausgangsbedingungen theoretisch und empirisch zu analysieren, um Anknüpfungspunkte für praktische Neuerungen anzustoßen. Auch Tippelt und Lindemann (2018) postulieren, dass

„Wandel pädagogischer Institutionen ohne die Kenntnis der gesellschaftlichen Bedingungen (der historischen Tatsachen) unverstanden bleibt. Pädagogisches Handeln und Gestaltung pädagogischer Institutionen wird durch gesellschaftliche Bedingungen strukturiert, aber keinesfalls determiniert, so dass auch die pädagogische Institutionenforschung für die Gestaltungsperspektiven von Akteuren besonders sensibel sein muss“ (ebd., S.522).

Institutionentheoretische Zugänge, die in der Erwachsenenbildung bereits Relevanz gewonnen haben, lassen sich in ältere strukturtheoretische und bürokratietheoretische und jüngst neo-institutionalistische Zugänge aufschlüsseln (Schemmann 2016; Tippelt & Lindemann 2018). *Strukturtheoretische Überlegungen* finden sich in „Theorien, die das

soziale System, die strukturierte Ganzheit, als das Primäre betrachten, in dessen Rahmen sich individuelles Handeln abspielt und geleitet wird“ (Gmür 1993, S.10). Für die Erziehungswissenschaft bedeutsam ist hier Parsons‘ sturkturfunktionalistische Systemtheorie (1960), die davon ausgeht, dass soziale Normen ihre Persistenz zugleich der Internalisierung im personalen System wie der Institutionalisierung im sozialen System verdanken. Parsons unterstellt der Organisation den wichtigsten Mechanismus für „eine hochdifferenzierte Gesellschaft, um das System 'in Gang zu halten' und Ziele zu verwirklichen, die die Möglichkeiten des einzelnen übersteigen“ (Parsons 1960 zitiert nach Müller-Jentsch 2003, S.17). Dem *Bürokratieansatz* nach Weber (1980) entstammt eine Auseinandersetzung über Organisationen als bürokratische Systeme, die die rationale Bearbeitung von Arbeitsabläufen ermöglichen. *Neo-Institutionalistische Theorien* wurden in den 1980er Jahren entwickelt (u.a. Meyer & Rowan 1977, DiMaggio & Powell 1983, Tolbert & Zucker 1996, Scott 2001) und zeichnen sich im Kern dadurch aus, dass sie Organisationen in gesellschaftliche Umwelten einbetten, die unterschiedlichste Vorgaben und Erwartungen vorhalten. Der Neo-Institutionalismus war eine Reaktion auf den klassischen Institutionalismus und seine Betonung der Rationalität als Haupttreiber organisationaler Entscheidungen (Walgenbach & Meyer 2008, S.11ff). Die Vertreter:innen des Neo-Institutionalismus lehnten diese eng fokussierte Ansicht ab und stellten stattdessen ein Modell vor, das die Rolle Institutionen - Normen, Kulturen und kognitiven Rahmenbedingungen (Scott 2001) - bei der Gestaltung organisationaler Entscheidungen und Verhaltensweisen betont. Im Zentrum des Neo-Institutionalismus steht die Idee, dass Organisationen nicht einfach als rationale Akteure betrachtet werden können, die ausschließlich auf der Grundlage von Kosten-Nutzen-Analysen agieren.⁶ Stattdessen argumentieren Vertreter:innen des Neo-Institutionalismus, dass Organisationen soziale Gebilde sind, deren Handlungen und Entscheidungen stark durch die institutionelle Umwelt beeinflusst werden, in der sie sich befinden (ebd.). Mit der Annahme, dass Organisationen institutionalisierten Erwartungen ausgesetzt sind, haben Meyer und Rowan (1977) das bis dahin vorherrschende Organisationsverständnis um den zentralen Aspekt erweitert, dass soziokulturelle Erklärungsfaktoren für das soziale Gebilde der Organisation mit einbezogen werden.

Die nun folgenden Grundlagen des *Neo-Institutionalismus* liefern zum einen den begründbaren Ausgangspunkt für die dann folgende strukturationstheoretische Erweiterung.

⁶ vertiefend zur Rational Choice Theorie siehe Abraham & Behr 2019

Zum anderen dient sie als theoretischer Bezugspunkt der Arbeit, da das empirische Design der ersten Teilstudie dieser Arbeit auf Annahmen des Neo-Institutionalismus beruht. Demnach folgt Darlegung der grundlegenden Begriffe (*Institution, Legitimität, Isomorphismus, organisationales Feld*) und Skizzierung der Weiterentwicklungen der Theorie, die den Versuch unternehmen, die Handlungsfähigkeit der Akteure zu betonen (*institutional entrepreneur & institutional work*) (Kapitel 2.1). Sodann liefert die Strukturationstheorie mit ihren Grundbegriffen den Metatheoretischen Rahmen der Arbeit. Das Kapitel schließt mit der Diskussion um die Potentiale der Strukturationstheorie für die Analyse von organisationalem Wandel (Kapitel 2.2). Der akteurzentrierte Institutionalismus als eine Abkehr von Ansätzen, die Akteure als überwiegend durch institutionelle Kräfte geformt sehen, wird sodann als weiterer Aufmerksamkeitsdirigent der Arbeit eingeführt (Kapitel 2.3). Das Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit (Kapitel 2.4), in dem die theoriegeleitete Herleitung der Analysekatoren der Arbeit auf der Grundlage einer Verzahnung der Strukturationstheorie und der Educational Governance pioniert dargestellt werden.

2.1 Grundzüge des Neo-Institutionalismus

An dieser Stelle folgen grundlegende theoretische Ausführungen, die der Neo-Institutionalismus durch verschiedene Autor:innen (Meyer & Rowan 1977, DiMaggio & Powell 1983, Tolbert & Zucker 1996, Scott 2001) geprägt hat. Hierbei liegt der Fokus auf mikropolitische Debatten in der Theorie, die den individuellen Akteur in Organisationen anerkennen. Abschließend wird der Bedarf einer strukturtheoretischen Erweiterung spezifiziert.

Im neo-institutionalistischen Verständnis sind *Institutionen* komplexe Gebilde, die aus formalen und informellen Regeln, Normen und Praktiken bestehen, die das Verhalten und die Entscheidungsprozesse von Akteuren beeinflussen und formen (Schimank 2007b, S.161ff.). Organisationen richten ihre Abläufe nach diesen regelhaften Handlungsmustern, Rollen und rechtlichen Normen aus, um zum einen Effizienz zu sichern und zum anderen Legitimität zu erhalten (Schemmann 2018, S.190). Das Streben nach *Legitimität* versteht sich hierbei als Antriebskraft der Institutionalisierung, im Rahmen derer Organisationen stets danach streben, von externen Anspruchsgruppen als legitim angesehen zu werden. Um *Legitimität* zu erlangen, übernehmen sie Strukturen, Praktiken und Verhaltensweisen, die mit den vorherrschenden institutionellen Normen und Erwartungen ihrer Anspruchsgruppen

übereinstimmen (Scott 2001, S.51f). Scott (2001) differenziert den Institutionenbegriff, indem er ein *Drei-Säulen-Modell* entwickelt, das normative, regulative und kognitive Elemente und Kennzeichen von Institutionen beinhaltet (ebd., S.51). Die *Normative* Säule basiert auf vorschreibenden, bewertenden und verpflichtenden Elementen sozialen Verhaltens, die aus geltenden Werten und Normen bestehen, während die *regulative* Säule ihre Handlungen vornehmlich durch festgeschriebene Regeln und Gesetze erzeugt, deren Nicht-Einhaltung sanktioniert wird. Die *kognitive* Säule verweist auf geteilte Überzeugungen davon, was als sinnvolles und angemessenes Handeln zu begreifen ist (ebd., 52f).

Institutionalisierung bezeichnet nicht nur einen Zustand, sondern auch einen Prozess: „Institutionalization is both a phenomenological process by which certain social relationships and actions come to be taken for granted and a state of affairs in which shared cognitions define what has meaning and what actions are possible“ (DiMaggio & Powell 1991, S.9). Berger und Luckmann (1966), die das Verständnis der Institutionalisierung im Neo-Institutionalismus prägen, weisen auf die Prämissen der Typisierung und Habitualisierung, die der Entstehung von Institutionen vorausgehen:

„Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden. Jede Typisierung, die auf diese Weise vorgenommen wird, ist eine Institution. Für ihr Zustandekommen wichtig sind die Reziprozität der Typisierung und die Typik nicht nur der Akte, sondern auch der Akteure. Wenn habitualisierte Handlungen Institutionen begründen, so sind die entsprechenden Typisierungen Allgemeingut.“ (ebd., S.58)

Der Prozess der Institutionalisierung führt zu *Isomorphismus*, der das Phänomen erläutert, dass Organisationen im Laufe der Zeit dazu neigen, sich strukturell anzugleichen, da sie ähnlichen Zwängen durch ihre institutionelle Umwelt ausgesetzt sind. Trotz zwar divergierender Vorgaben und Erwartungen, gibt es einen Kern der *institutional rules*, die den Organisationen ein Verhalten vorgeben und von denen nicht folgenlos abgewichen werden kann (Meyer & Rowan 1977, S.341). So kann diese Angleichung aufgrund einer Reihe von Mechanismen erfolgen und wird von DiMaggio und Powell als *koerzitiver*, *mimetischer* und *normativer Isomorphismus* klassifiziert (DiMaggio & Powell 1983, S.150ff). Der *koerzitive Isomorphismus* bezieht sich auf zwanghafte Änderungen, die durch externen Druck auf eine Organisation verursacht werden. Dies kann sowohl formeller Druck, wie gesetzliche und regulatorische Anforderungen, als auch informeller Druck, wie kulturelle Erwartungen oder sozialer Druck, sein. *Mimetischer Isomorphismus* tritt auf,

wenn Organisationen sich in einer unsicheren oder mehrdeutigen Umgebung befinden und dazu neigen, die Praktiken und Strukturen erfolgreicher Organisationen zu kopieren. Dies kann dazu führen, dass sich bestimmte Praktiken oder Organisationsformen ausbreiten, unabhängig davon, ob sie tatsächlich effizient oder effektiv sind (Schaefers 2002, S.843ff.). *Normativer Isomorphismus* entsteht durch den Druck, der von professionellen Standards und Normen ausgeht. Dies kann dazu führen, dass sich bestimmte Praktiken oder Organisationsformen als "Standard" etablieren und weit verbreiten:

„Two aspects of professionalization are important sources of isomorphism. One is the resting of formal education and of Legitimation in a cognitive base produced by university specialists; the second is the growth and elaboration of professional networks that span organizations and across which new models diffuse rapidly” (ibd., S.71).

Im Laufe der Zeit kann der Prozess des Isomorphismus dazu führen, dass sich Organisationen, die in ähnlichen institutionellen Umgebungen tätig sind, in ihren Strukturen und Praktiken immer ähnlicher werden, unabhängig davon, ob diese Strukturen und Praktiken tatsächlich die effizientesten oder effektivsten sind. Auf dieser Grundlage entstehen *organisationale Felder*, die zunächst von Dynamik und Vielfalt geprägt sind, sich aber fortschreitend angleichen (DiMaggio & Powell 1991, S.64ff).

Im Rahmen theoretischer Weiterentwicklungen lassen sich zahlreiche Versuche rekonstruieren, die Entscheidungsfähigkeit und Intentionalität individueller und kollektiver Akteure wesentlich stärker zu gewichten als im ursprünglichen Neo-Institutionalismus. So stellen auch Tolbert und Zucker (1996) in ihrer Arbeit über den organisationalen Wandel heraus, dass Organisationen bei der Reaktion auf institutionellen Veränderungen über Handlungskompetenz verfügen. Sie legen nahe, dass Organisationen strategische Entscheidungen treffen und dabei sowohl externen Druck als auch interne Faktoren berücksichtigen, um zu bestimmen, wie sie sich an Veränderungen im institutionellen Umfeld anpassen oder sich widersetzen. Auch wenn der Schwerpunkt nicht ausschließlich auf den individuellen Akteuren liegt, tragen ihre Erkenntnisse zum Verständnis einer aktiveren Rolle von Organisationen im Kontext des organisationalen Wandels bei (ibd., S.176). Auch der *Institutional Entrepreneurs* (Institutioneller Unternehmers) liefert ein Konzept, das die die Fähigkeit von Individuen oder Gruppen hervorhebt, bestehende institutionelle Normen und Regeln zu verändern oder neue zu schaffen. Vor allem dann, wenn Fragen über die Erhaltung, Veränderung und das Verschwinden von institutionellen Vorgaben laut werden, bedarf es einer systematischen Berücksichtigung der Interessen und Handlungsmächtigkeit individueller und kollektiver Akteure (DiMaggio 1988, S.11). Hier

sind die Akteure nicht bloße Produkte ihres institutionelles Umfeldes, sondern aktive Teilnehmende, die in der Lage sind, Veränderungen zu initiieren und zu gestalten. Institutional Entrepreneurs sind Personen, Organisationen oder Gruppen, die sowohl über ausreichende Ressourcen als auch über die notwendigen sozialen Fähigkeiten und die Legitimität verfügen, um den organisationalen Status quo herauszufordern. Sie sind in der Lage, die bestehende organisationale Landschaft zu verstehen und zu analysieren, um effektiv Veränderungen herbeizuführen. Diese Fähigkeiten können aus Erfahrung, Fachwissen oder aus ihrem Status in einem bestimmten sozialen oder professionellen Handlungszusammenhang stammen. Diese Akteure arbeiten aktiv daran, Veränderungen in den bestehenden institutionellen Arrangements zu bewirken. Sie können neue Praktiken, Normen und Regeln schaffen und fördern oder bestehende ändern. Sie nutzen ihre Positionen und Netzwerke, um Unterstützung für ihre Initiativen zu sammeln und um Widerstände und Hindernisse zu überwinden (Hardy & Maguire, 2008, S.210ff.). Die Rolle des institutional Entrepreneurs verdeutlicht, dass Institutionen nicht statisch oder unveränderlich sind, sondern ständig in Bewegung und Veränderung begriffen. Sie werden ständig neu ausgehandelt, interpretiert und reformiert, und dieser Prozess wird durch das Handeln von Akteuren wie den institutional Entrepreneurs geformt und vorangetrieben. In dieser Hinsicht bietet das Konzept des institutional Entrepreneurs eine wichtige Perspektive auf die Dynamik und die Möglichkeiten für Veränderung organisationalen Wandels (Li et al. 2006, S.358ff.). Institutional Entrepreneurs können dazu beitragen, bestehende Machtverhältnisse zu verschieben, neue Möglichkeiten zu eröffnen und das institutionelle Feld dynamischer und offener für Veränderungen zu machen. Sie können somit als Katalysatoren für organisationalen Wandel dienen, indem sie neue Ideen und Praktiken einführen, die die bestehenden Normen und Regeln herausfordern. Jedoch müssen die Akteure oftmals bedeutende Widerstände überwinden und Unterstützung für ihre Initiativen mobilisieren, um erfolgreich zu sein. Die gelingt vor allem dann, wenn sie ihre Ziele sprachlich so vermitteln, „dass es für Vertrauen und bereits bestehende Legitimitätsvorstellungen anschlussfähig ist“ (Herbrechter & Schemmann 2019, S.192). So sind „das Zusammenschmieden unterschiedlicher Akteure in neuen Konstellationen, die Initiierung von Seilschaften zwischen mehreren ressourcenstarken Akteuren und die Verbreitung legitimierender Erzählungen“ (ebd.) für eine erfolgreich verändernde institutionelle Arbeit von zentraler Bedeutung (ebd.). Die notwendige Voraussetzung besteht auch in einem klar definierten und identitätsstiftenden Institutionalisierungsprojekt, das in der Wahrnehmung einflussreicher Akteure und Anspruchsgruppen das Potential bietet, organisationale Interessen und Ziele zu

verwirklichen (ebd., S.192). Bickeböller, Herbrechter und Schemmann (2022) spezifizieren die Rolle des institutional entrepreneurs im fragilen Feld der Alphabetisierung und Grundbildung, indem sie individuelles Engagement und praktisches Wissen als Druckmittel (Ressourcen) identifizieren, mit dem Akteure die strukturellen Bedingungen des Feldes beeinflussen können (ebd., S.83). Hieran anknüpfend, kann mit dem Konzept der *Institutional work*, das sich auf aktive Bemühungen und Aktivitäten von Einzelpersonen, Gruppen oder Organisationen zur Schaffung, Aufrechterhaltung, Veränderung oder Infragestellung bestehender institutioneller Vorgaben bezieht, zielgerichtetes Handeln sichtbar gemacht werden. Die Institutional work hebt sich in dem bedeutenden Punkt vom Institutional Entrepreneur ab, als sie betont, „dass nicht nur ressourcenstarke, machtvolle institutionelle Unternehmer, sondern prinzipiell alle Akteure diese umrissenen Aktivitäten institutioneller Arbeit in den Handlungszusammenhang einbringen und damit absichtsvoll auf Institutionen einwirken (können)“ (Herbrechter & Schemmann 2019, S.193).

Der Neo-Institutionalismus bietet einen ertragreichen Rahmen, um die sozio-kulturellen und normativen Aspekte von Institutionalisierungsprozessen zu verstehen. Er betrachtet Institutionen als Präskriptionen, die das Verhalten und die Entscheidungen der Akteure strukturieren und steuern. Die Konzepte des Neo-Institutionalismus wie Isomorphismus, Legitimität und institutionelle Logiken, helfen zu erklären, warum bestimmte Praktiken und Strukturen innerhalb von Organisationen oder Feldern angenommen und standardisiert werden. Allerdings neigt er dazu, die handlungsorientierten Aspekte dieser Prozesse zu vernachlässigen. So besteht die Gefahr, die Fähigkeit der Akteure zur strategischen Manipulation ihrer Umwelt zu unterschätzen oder zu übersehen. Darüber hinaus neigt der Neo-Institutionalismus dazu, Institutionen als starre und unveränderliche Strukturen darzustellen, ohne ausreichend zu berücksichtigen, dass diese Strukturen selbst Ergebnisse von Verhandlungs- und Machtprozessen sind und somit einem Wandel unterliegen können (Kirchner et al. 2015, S.195ff.). Die Perspektive des Neo-Institutionalismus ist also vor allem dann gewinnbringend, wenn die „institutionellen Grundlagen als Bedingungsvariable“ (Herbrechter & Schemmann 2019, S.196) im Zentrum des Interesses stehen. So geraten in erwachsenenpädagogischen Organisationen die Rahmenbedingungen in den Blick, die für die Realisierung von Lehr-Lernprozessen bedeutsam sind, in den Blick. Zugleich liefern die Konzepte des institutional entrepreneurs und der institutional work einen Ansatz, indem sozialen Akteuren absichtsvolles sowie unbeabsichtigtes Handlungspotential zugesprochen wird, das die institutionellen Rahmenbedingungen aufweicht, erhält oder verändert. Die

Annahmen bleiben jedoch dabei, die Institutionen in ihrer Entstehung, Aufrechterhaltung und Transformation als „Explanans“ und erst an zweiter Stelle das intentionale Handeln als „Explanandum“ zu behandeln. Es bleibt mit dem Neo-Institutionalismus unbeantwortet,

„wie das Verhalten verschiedener Akteure untereinander ist und in welchem Ausmaß, auf welcher Grundlage und mit welchen Methoden einige Akteure im Rahmen der Institutionalisierung verlaufen“ (Süß 2009, S.193).

So ist trotz seines bemerkenswerten Ertrags deutlich geworden, dass der Neo-Institutionalismus nicht ausreicht, um Wandel und Entwicklungen im erwachsenenpädagogischen Organisationen ebenenübergreifend zu erklären (Schemmann 2017, S.195). Damit einher geht die Forderung, entsprechende Anpassungen und Erweiterungen der Theorie zu leisten, die unter neo-institutionalistischer Bezugnahme in der organisationspädagogischen Forschung neben der Mesoebene auch die Makro- und Mikroebene berücksichtigen (Göhlich et al. 2016, S.311ff). An diese Überlegungen anknüpfend bietet die Strukturationstheorie nach Giddens eine „Anbindungsmöglichkeit von organisationaler Ebene und Handlungsebene bzw. die Überwindung des Mikro-Makro-Dualismus“ (Wilkesmann 2009, S.147).

2.2 Strukturationstheoretische Grundlagen

Die *Strukturationstheorie* (auch *Theorie der Strukturierung* genannt) wurde vom britischen Soziologen Anthony Giddens entwickelt und erhielt im Laufe der letzten Jahrzehnte auch in der Organisationsforschung zunehmende Beachtung. Seine soziologische Theorie, welche den Zusammenhang von Handeln und Struktur erklärt, präsentierte er erstmals in seinem Buch „The Constitution of Society“ im Jahre 1984. Giddens Strukturationstheorie macht Aussagen zu sozialen Systemen und ist im Kontext der reflexiven Moderne anzusiedeln. Sie wird weit über die Soziologie hinaus rezipiert. So zum Beispiel findet sie auch in der Organisationsforschung und in der Betriebswirtschaftslehre Anwendung, wenn es darum geht, organisationalen Wandel oder erfolgreiches Management zu verstehen – was damit zu begründen ist, dass in Organisationen bzw. Unternehmen, wie in jedem sozialen Kollektiv, individuelles Handeln und soziale Strukturen stets miteinander interagieren. Die Strukturationstheorie nach Giddens liefert Antworten auf die nachfolgenden Fragen:

- Welchen Zusammenhang gibt es zwischen den Handlungen von Individuen und sozialen Strukturen?

- Wie kann Struktur aus Handlungen entstehen, wenn sich diese wiederum an Strukturen ausrichten?

Giddens begreift Strukturen nicht als etwas Vorgegebenes, sondern als Ergebnis sozialer Interaktionen und Praktiken. Er hatte das Ziel, den Methodendualismus zwischen den Positionen des Objektivismus (Fokus auf Struktur) und des Subjektivismus (Fokus auf Handeln) zu überwinden – Positionen, gegenüber welchen er sich zunächst abgrenzte. Giddens versucht stattdessen, über theoretischen Alternativen hinauszugelangen und ihre jeweiligen Stärken fruchtbar zu machen. Daher steht im Kern von Giddens Strukturationstheorie das Prinzip der sogenannten *Dualität der Struktur*, das besagt, dass Struktur sowohl vermittelndes Medium als auch das Ergebnis von Handeln ist. Giddens beschreibt diese Dualität folgendermaßen:

„*One of the main propositions of structuration theory is that the rules and resources drawn upon in the production and reproduction of social action are at the same time the means of system reproduction (the duality of structure)*“ (Giddens 1984, S.19).

So besagt eine der zentralsten Annahmen der Theorie, dass Struktur nicht nur eine Bedingung für Handeln ist, sondern durch dasselbige erst geschaffen wird. Die Logik dahinter ist, dass Akteure ihre Handlungen stets im Rahmen von Strukturen, die auf sie einwirken, bewerkstelligen müssen. Auf diese Weise reproduzieren Handelnde stets gleichzeitig den Status Quo, der ihre Handlungen überhaupt erst bedingt bzw. ermöglicht. Laut Giddens sind Strukturen daher sowohl die Produkte als auch die Mittel von Handlungen (ebd.)

Im weiteren Verlauf liefert das Kapitel eine Übersicht über grundlegende Begrifflichkeiten und Prinzipien der Strukturationstheorie: *Struktur und Handeln, soziale Systeme und Akteure, Struktur und Handeln, Handlungsfähigkeit und Handlungswissen, Reflexivität und Rekursivität, Signifikation, Legitimation und Herrschaft, Zeit und Raum sowie Institutionalisierung* (Kapitel 2.2.1 – 2.2.7). Darauf wird der Mehrwert der strukturationstheoretischen Erkenntnisse für die Organisationsforschung und die Erfassung von organisationalem Wandel erläutert (2.2.8). Diesbezüglich wird unter anderem der Punkt pointiert, dass die Organisationsforschung vor allem dahingehend von der Strukturationstheorie profitieren kann, als sie die an einer Organisation beteiligten Akteure sowie deren Interessen und Machtpotenziale nicht außer Acht lässt. Das Kapitel schließt mit

einer Diskussion über die empirische Handhabbarkeit der Theorie, die zuweilen kritisiert wird.

2.2.1 Soziale Systeme und Akteure

Organisationen als soziale Systeme sind in der Strukturationstheorie als komplexe Netzwerke von Beziehungen definiert, die sowohl individuelle Akteure als auch strukturelle Elemente umfassen. Mit anderen Worten: Soziale Systeme sind Muster der Interaktion zwischen Akteuren, die durch Strukturen bedingt sind (Giddens 1984). In sozialen Systemen verdichten sich Handlungen und Praktiken, in denen Akteure miteinander interagieren. Sie sind folglich die mittelbaren Ergebnisse von Handlungen, während sie gleichzeitig die unmittelbaren Bedingungen von Handlungen sind (ebd.). Giddens (1984) definiert soziale Systeme als „patterning of social relations across time-space, understood as reproduced practices“ (ebd. S.377). Die Rede ist also von Rahmungen eines sozialen Miteinanders, das über den Raum und die Zeit hinaus stabil ist. Akteure sind soziale Wesen, die in der Lage sind, Handlungen zu planen und auszuführen (Giddens 1984). In der Regel ist die Rede von individuellen oder kollektiven Akteuren, die aktiv und bewusst handeln. Im Wechselspiel zwischen Handeln und Struktur besitzen Akteure eine gewisse Autonomie, da ihre Handlungen, wie bereits erwähnt, die jeweiligen sozialen Strukturen um sie herum beeinflussen und umgekehrt.

2.2.2 Struktur und Handeln

Giddens argumentiert, dass Handeln in sozialen Systemen (Organisationen) nur durch die Existenz von Strukturen möglich ist, während gleichzeitig diese Strukturen durch das Handeln der Akteure reproduziert und transformiert werden. Das heißt, Strukturen sind nicht einfach da, sondern entstehen erst durch Handlungen (Giddens 1988, S.14).

Um sich der Dualität von Struktur theoretisch und später auch empirisch zu nähern, ist zunächst das Verständnis von Struktur zu explizieren:

- Struktur als ein System von Regeln, die einschränken, und Ressourcen, die befähigen
- Struktur als ein Netzwerk formeller oder informeller Beziehungen zwischen Akteuren, Gruppen oder Organisationen
- Struktur als Handlungsmuster, also Routinen und Praktiken, auf individueller oder kollektiver Ebene, die sich im Laufe der Zeit entwickeln und verändern
(ebd.)

Regeln können diesbezüglich einerseits explizit formulierte oder schriftlich festgehaltene Vorschriften (wie etwa Arbeitsanweisungen, Gesetze oder Verfahrensrichtlinien usw.) sein, andererseits aber auch verallgemeinerbare Verfahren der Alltagspraxis, also nicht schriftlich fixierte, aber in der Praxis durch Wiederholung etablierte Vorgehensweisen (vgl. Wilz, 2020, S. 6). Giddens differenziert zwischen allokativen Ressourcen (materielle Mittel wie Geld, Land, Produktionsmittel, Produktivkräfte, Technik usw.) und autoritativen Ressourcen (hierarchische Kontrollmöglichkeiten usw.), die (ebenso wie bei den Regeln) erst dann Bedeutung erlangen, wenn sie in einer spezifischen Situation handelnd aktualisiert werden (Wilz 2020, S.6; Endreß 2018, S. 225).

Das Handeln eines Akteurs ist nicht frei von Strukturen, sondern wird eben durch diese eingeschränkt, aber auch ermöglicht. Strukturelemente sind Regeln und Ressourcen (Giddens 1984). Regeln spielen in Form von Gesetzen eine Rolle, deren Nicht-Befolgen negativ sanktionierbar ist. Unter Ressourcen versteht man wiederum Hilfsmittel und Möglichkeiten, die Akteure zur Erreichung ihrer Handlungsziele nutzen können. Im Nachfolgenden soll es in puncto Strukturen um die damit implizierten Normen (Regeln bzw. Gesetze), Ressourcen und Praktiken gehen. Laut Giddens gäbe es kein sinnhaftes, kompetentes und intelligentes Handeln jenseits der Kriterien und Schemata, die gesellschaftliche Regeln ausmachen und die zugleich in jedem Handeln und Handelnden enthalten sind (daher auch der Begriff „Dualität der Struktur“ und nicht „Dualismus von Struktur“) (Reckwitz 2007, S.316). Soziale Strukturen als Regeln sowie Regeln als Sinnkriterien seien demnach weicher und härter zugleich als jene Strukturen, die normorientierte Ordnungskonzeptionen voraussetzen: *Regeln* als Sinnkriterien vermögen keinen kausalen sozialen Zwang auszuüben; sie liefern vielmehr ein notwendiges „Handwerkszeug“, das Handlungsfähigkeit überhaupt möglich macht (ebd.). Regeln ermöglichen sowohl die Zuschreibung von Sinn als auch die Rechtfertigung von Sanktionen bei Zuwiderhandlung. *Ressourcen* wiederum sind in allokativen und autoritativen Ressourcen zu unterscheiden. Erstere begründen die Herrschaft über Dinge (Eigentum), während letztere die Herrschaft über Akteure bzw. Akteursgruppen (Befehlsgewalt) implizieren. Kommunikation, Macht und Sanktionen gehören letztendlich zu den grundlegenden Elementen sozialen Handelns. Durch diese legen Strukturen Handlungsoptionen und -beschränkungen fest, während Handlungen gleichzeitig die sie beeinflussenden Strukturen verändern können. Handeln und Macht stehen im Verständnis der Strukturierungstheorie in direktem Zusammenhang. Jeder Akteur der handelt, beeinflusst Folgehandlungen, andere

Akteure und somit auch die Struktur, an der sich Handelnde orientieren. Die Fähigkeit zum Handeln beinhaltet gleichermaßen die Fähigkeit Macht auszuüben: „Handeln [schließt] Macht im Sinne eines umgestaltenden Vermögens logisch ein“ (ebd., S.66). Nicht „spezifische Verhaltensweisen“ (ebd., S.67) weisen demnach auf Machtgebrauch hin, vielmehr ist Macht jeglichem Handeln inhärent. Macht charakterisiert sich dabei durch soziale Interaktionen und Beziehungen zwischen Akteuren: „Macht innerhalb sozialer Systeme [...] setzt geregelte Beziehungen von Autonomie und Abhängigkeit zwischen Akteuren oder Kollektiven in sozialen Interaktionskontexten voraus“ (ebd., S. 67). Demnach gelten autoritative und alloкатive Ressourcen auch als sogenannte Machtmittel und nicht als Macht per se. Sie bilden das Fundament, um Macht ausüben zu können (Giddens 1988, S. 67).

2.2.3 Handlungsfähigkeit und Handlungswissen

Handlungen basieren auf der Fähigkeit von Akteuren, „zu verstehen, was sie tun, während sie es tun“ (Giddens 1997, S.36). Handlungsfähigkeit bezieht sich also auf Akteure, die (selbst)bewusst, selbstständig und aktiv handeln, während das Handeln stets einer Selbstreflexion unterliegt. Neben dieser Handlungsfähigkeit („Capability“) besitzen bzw. benötigen Akteure eine weitere Eigenschaft, die Giddens das Handlungswissen („Knowledgability“) versteht und die das gesamte Wissen eines Akteurs über die Umstände des eigenen Handelns umfasst. Zu verweisen ist an dieser Stelle die Rolle von Wissen. Denn Wissen erzeugt Handlungschancen oder auch „Bahnungseffekte“, da es mögliche Handlungskorridore eröffnen oder entscheidend verengen kann (Endreß 2018, S. 225). Akteure handeln stets im Modus des praktischen Bewusstseins (unbewusst, nicht verbalisiert und routinisiert) oder im Modus des diskursiven Bewusstseins (bewusst, interessen­geleitet und rational) (Wilz 2020, S. 7). Das heißt, es gibt in sozialen Situationen stets auch „uneingestandene Vorbedingungen“ bzw. „unbeabsichtigte Handlungsfolgen“ (Giddens 1984, S.294; Wilz 2020, S. 3).

In erster Linie ist das *praktische Bewusstsein* auszuführen, in welchem die Sinnkriterien für das Handeln verankert sind bzw. das implizite Wissen, also praktisches Wissen in Form von vorbewussten Sinnzuschreibungen und kulturellen Routinen (Reckwitz 2007, S.319). Praktisches Bewusstsein umfasst all jenes,

„was Handelnde stillschweigend darüber wissen, wie in den Kontexten des gesellschaftlichen Lebens zu verfahren ist, ohne daß sie in der Lage sein müßten, all dem einen direkten diskursiven Ausdruck zu verleihen“ (Giddens 1988, S.36).

Das *praktische Bewusstsein* ist darüber hinaus zwischen zwei weiteren Komponenten anzusiedeln, die die „Binnenstruktur des Akteurs“ ausmachen würden: das sogenannte „diskursive Bewusstsein“, in welches explizites Wissen (Wissen in Worten und Zahlen, das übertragbar ist) Eingang finde, und das „Unbewusste“ mit seinen unbewussten Motiven (Reckwitz 2007, S.319). Reckwitz zufolge wirke das praktische Bewusstsein ähnlich wie die Grammatik einer Sprache: „Der Akteur kennt die Regeln nicht als *knowing that*, sondern als *knowing how*, er vermag damit etwa auch nicht-kriteriengerechte Äußerungen zu identifizieren“ (ebd. S.320). Unter dem Gesichtspunkt des *diskursiven Bewusstseins* fasst Giddens indes all das, was „die Akteure über soziale Zusammenhänge, einschließlich ihres eigenen Handelns sagen oder verbal ausdrücken können“ (Giddens 1988, S.429).

Handeln unterliegt stets reflexiver (Selbst-)Steuerung, während die jeweils individuell Handelnden intentional und teils nur mit unvollständigem Wissen ausgestattet sind. Wissen kann jedoch dann Ressource und somit Machtmittel dienen, wenn Akteure es in ihrem Handeln verwenden und dabei gleichzeitig an die bestehenden Legitimationen und Normen der Praxis anknüpfen. Wenn Wissen im Prozess der Interaktion zwischen Akteuren Verwendung findet und entsprechend zur Ressource wird, kann es nach Giddens sowohl als allokativer (Verfügungsgewalt über materielle Artefakte) als auch als autoritativer Ressource (Macht über Personen) in Erscheinung treten und wirksam werden. Das Wissen sowie die Reflexivität der Akteure gegenüber bestehenden Strukturen bzw. ihre Fähigkeit, diese effektiv zu interpretieren, beeinflussen deren Handeln maßgeblich (Endreß 2018, S.225).

2.2.4 Reflexivität und Rekursivität

Aus diesem Grund gehören *Reflexivität* und *Rekursivität* zu den Kernbegriffen in der Strukturationstheorie. Unter *Reflexivität* versteht Giddens Nachfolgendes: „‘Reflexivity’ hence should be understood not merely as ‘self-consciousness’ but as the monitored character on the ongoing flow of social life“ (Giddens 1984, S.3). Weiter führt er aus: „To be a human being is to be a purposive agent, who both has reasons for his or her activities“ (ebd.). Neben der Selbstbeobachtung und der konkreten Absicht für eigene Verhaltensweisen zeichnet diese Reflexivität, so Giddens, ferner aus, über die Gründe eigenen Handelns Auskunft geben oder auch lügen zu können (ebd., S.5).

Von *Rekursivität* ist darüber hinaus die Rede, wenn das Handeln von Akteuren wiederum soziale Strukturen reproduziert. Mit Giddens ausgedrückt: „Human social activities [...] are recursive. That is to say, they are not brought into being by social actors but continually recreated by them via the very means whereby they express themselves as actors“ (ebd, S. 2, Hervorhebung im Original). Akteure sind somit einer Struktur keineswegs

ausgeliefert, sondern erleben sich in dieser als Gestaltende – mit der Möglichkeit zu eigenmächtigem Streben. Das Wissen um die Abhängigkeit der jeweiligen Struktur von ihrem Handeln macht sie handlungsmächtig. Eine Struktur kann aber nur insofern von Akteuren reproduziert und somit realisiert werden, als dass sich diese an die damit verbundenen Regeln, Ressourcen und sozialen Praktiken erinnern.

2.2.5 Signifikation, Legitimation, Herrschaft

Giddens differenziert sodann drei Dimensionen von Strukturen: Signifikations-, Legitimations- und Herrschaftsstruktur (auch Machtstruktur genannt). Hier vereint er Aspekte der Handlungsmotivation, Rationalisierung des Handelns, reflexiven Steuerung des Handelns und die Rückkopplung zum Handlungskontext und erklärt das Handeln des sozialen Akteurs auf der Ebene des Individuums (Reckwitz 2007, S.316). Regeln legen zum einen die Sinnzuschreibungen fest und stellen Akteuren interpretative Schemata für ihr alltägliches Handeln zur Verfügung (Strukturdimension: Signifikationsstruktur). Beispielhaft sind hier Wahrnehmungsmuster, Leitbilder, Kommunikationsthemen und das organisationale Vokabular, die die Kommunikation und Interaktion auf der Handlungsebene ermöglichen und begrenzen (Süß 2009, S.100). Ferner dienen Normen der Regulation von Handlungen (Legitimationsstruktur). Da jedoch soziale Regeln Akteuren eine Handlungsorientierung anbieten, ohne ihre Handlungen zu determinieren, ist eine Verfolgung von Eigeninteressen grundsätzlich möglich. Ressourcen wiederum verleihen Akteuren Handlungsmacht (Machtstruktur) (ebd.). Interpretative Schemata, Normen und Machtmittel werden als Modalitäten verstanden, die zwischen der jeweiligen Handlung und Strukturdimensionen vermitteln (Giddens 1988, S.81).

2.2.6 Zeit und Raum

Giddens Strukturationstheorie begreift die soziale Praxis als in „[...] elementarer Weise verzeitlicht und verräumlicht“ (Giddens 1984, S.320). Demnach würden soziale Praktiken allein in einer „[...] temporalen Sequenz, einer Kette von Momenten des praktischen *accomplishment* in der *durée*“ (ebd. S.321, Hervorhebung im Original) existieren. „Soziale Ordnung“ könne man dann als Begriff für ein Phänomen verwenden, das besser als soziale Reproduktion – also eine annähernd gleiche Wiederholung von sozialen Praktiken und damit verbunden einer interpretativen Routine der Regelanwendung – zu umschreiben ist. Um die Rolle von Raum und Zeit zu verdeutlichen: Die soziale Reproduktion von Strukturen ist ein permanenter Prozess des Bindens von Zeit, da gleichzeitig in jedem Moment ein potenzieller Zerfall des Vergangenen und seiner Handlungsformen und Sinnkriterien droht (ebd.). Des

Weiteren wird in gesellschaftlichen Zusammenhängen aus strukturationstheoretischer Sicht neben der Zeit auch Raum gebunden. Mit anderen Worten: „Soziale Reproduktion setzt ein *spacing*, eine Raumstrukturation voraus“ (ebd. S.322, Hervorhebung im Original). Gemeint ist damit, dass soziale Praktiken simultan an verschiedenen Orten existieren, während Ressourcen wie etwa Kommunikations- und Verkehrstechnologien sich laut Giddens als Mittel herausstellen, die eine solche räumliche Aufteilung ermöglichen und stabilisieren. Auf diese Weise sind Orte bzw. Räumlichkeiten nicht etwa bloße Rahmenbedingungen sozialer Praktiken, sondern erweisen sich als deren konstitutive Bestandteile. Dies ist auch vor dem Hintergrund zu erklären, dass der Vollzug einer jeden sozialen Praktik stets ein „[...] ganz bestimmtes *setting*, einen sozialkulturellen und zugleich materialen Ort (*locale*) [...]“ (ebd. Hervorhebung im Original) voraussetzt.

2.2.7 Institutionalisierung

Unter *Institutionalisierung* aus strukturationstheoretischer Sicht versteht man einen Prozess der Etablierung von Strukturen in einer Organisation. In Prozessen der Institutionalisierung verfestigen sich Strukturen einerseits zu außerhalb der Akteure liegenden Regeln und Ressourcen, Normen und interpretativen Schemata und andererseits zu innerhalb der handelnden Akteure liegenden inkorporierten Wissensbeständen (diskursives und praktisches Bewusstsein). Beide werden nur in der Situation bedeutsam: „Wenn davon die Rede ist“ (Wilz 2020, S.8). Institutionen haben prozessuale Eigenheiten und zwar nicht nur deswegen, weil sie sich selbst verändern können, sondern auch, weil sie als relationale Systeme von Erwartungsmustern die Verhaltensweisen von eigensinnigen Akteuren sowohl begrenzen als auch ermöglichen. Soziale Praktiken innerhalb von sozialen Systemen, die eine besonders große Ausdehnung in Sachen Raum und Zeit vorweisen, werden als Institutionen betrachtet, wenngleich der Übergang von sozialen Praktiken zu Institutionen nicht trennscharf verläuft. Wenn sich jedoch die Normen und damit verbunden auch die sozialen Praktiken und Ressourcen ändern, verändern sich gleichsam die Strukturen bzw. die Institutionen und dadurch wiederum langfristig Organisationen (Giddens 1988, S.11f).

Bevor die Darstellung der Potentiale der Strukturationstheorie zur Erläuterung von organisationalem Wandel folgt, liefert diese Abbildung eine Zusammenschau der Grundelemente der Strukturationstheorie (Abb. 3):

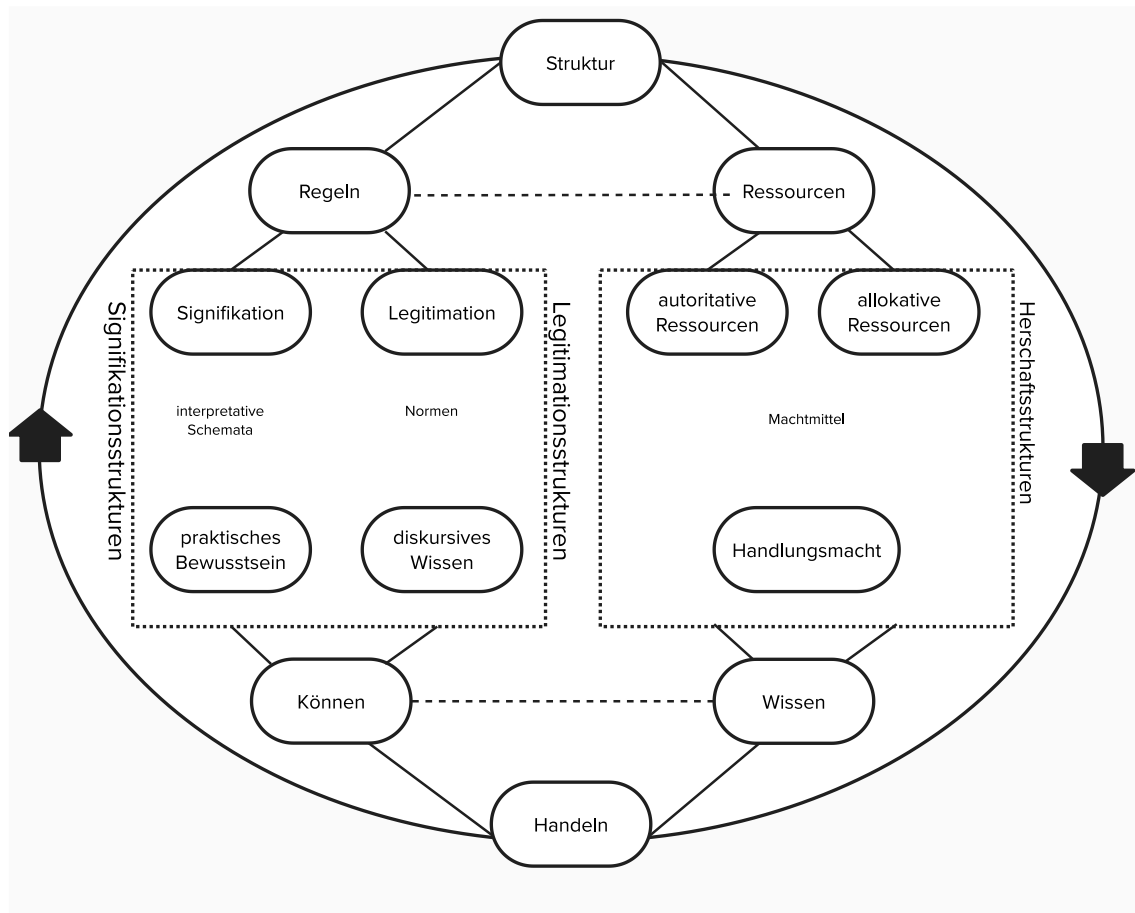


Abbildung 4: Elemente der Strukturationstheorie (eigene Darstellung in Anlehnung an Braun 2002)

2.2.8 Die Strukturationstheorie und organisationaler Wandel

Giddens Strukturationstheorie ist keine Organisationstheorie – sie wurde vielmehr als allgemeine Sozialtheorie konzipiert und findet dennoch breite Nutzung in der Organisationsforschung. Ortmann et al. (1997) weisen bereits „auf ein recht breites Spektrum organisationaler und neuerdings inter-organisationaler Problemstellungen“ (ebd., S.341) hin, die mittels der Strukturationstheorie analysiert werden, wobei auch der „strategische Wandel von Organisationen“ zentraler Inhalt ist. Das Potential liegt darin begründet, dass die Theorie Organisationen als soziale Systeme betrachtet, die durch soziale Handlungen reproduziert werden. Die Strukturationstheorie kann somit als Interpretationsrahmen für die Organisationsforschung genutzt werden, da sich konzeptionelle Überlegungen der Strukturationstheorie auf das Sozialsystem „Organisation“ übertragen lassen. Aus organisationspädagogischer Perspektive ist Giddens Theorie gewinnbringend, indem sie einen wichtigen Denkansatz zur Entwicklung und Gestaltung von Organisationen und organisationalem Wandel liefert. Organisationen sind demnach sowohl Prozess als auch Ergebnis reflexiver Strukturation, was bedeutet, dass Organisationen nicht nur – wie üblich – als Institution und als Funktion zu betrachten sind,

sondern (auch) als soziale Praktik bzw. als rekursives Zusammenspiel von Organisation und Strategie (Sydow 2014, S.17). Strukturen bzw. Systeme sowie Normen, Ressourcen und Praktiken sind untrennbar mit dem Handeln von Akteuren verbunden. Doch Struktur ist immer nur insofern reproduzierbar, wie sich ein Akteur an die mit ihr verbundenen Normen, Ressourcen und Praktiken erinnern kann und sich auf diese einlässt. Struktur ist folglich institutionalisiertes Handeln. Ändert sich das Handeln systematisch, ändern sich auch Institutionen und die Struktur und dadurch letztendlich Organisationen, was organisationalen Wandel wiederum herbeiführt. So kann die Strukturierungstheorie zur Untersuchung verschiedener Aspekte organisationalen Wandels eingesetzt werden. Ein Beispiel ist die Untersuchung der Entstehung neuer Organisationsformen. Eine weitere Möglichkeit ist die Untersuchung der Transformation von Organisationen infolge von Veränderungen in ihrer Umwelt. Die Strukturierungstheorie kann auch angewandt werden, um die Rolle von Akteuren im organisationalen Wandel zu untersuchen. Akteure können beispielsweise Strukturen verändern, indem sie neue Praktiken einführen oder bestehende Praktiken verändern (Endreß 2018, S.226). Um organisationale Wandlungsprozesse zu verstehen, muss die Perspektive der Organisationsmitglieder mit den organisationalen Strukturen verknüpft betrachtet werden. Die verbindenden Elemente sind hierbei Regeln und Ressourcen, die in Form von Routinen Strukturen in Organisationen spiegeln (Schwarz 2008, S.124). Die Strukturierungstheorie offeriert ein prozessuales und rekursives Verständnis auf Organisationen im Wandel und somit auch auf die Steuerung von und in Organisationen, das in der Lage ist, das Zusammenspiel von Handlung und Struktur zu analysieren. So steht dahinter ein

„ein kontinuierlicher Fluss des Handelns und des aneinander Anschließens von Praktiken - Praktiken greifen aus in Raum und Zeit, das soziale Geschehen verläuft vielfach in Form von Routinen, es ist nicht als Abfolge einzelner abgeschlossener Ereignisse zu verstehen, und Akteure handeln im – bewusst und unbewusst gesteuerten – Zusammenwirken von Akteuren.“ (Wilz 2020, S.8)

Obwohl das der Educational Governance (siehe Kapitel 1.3) zugrunde liegende Steuerungsverständnis auf den Grundannahmen der Strukturierungstheorie basiert, ist letztere für die Erforschung von Fragen der Steuerung im Bildungssystem bislang kaum zum Einsatz gekommen (Niedlich 2019, S.352). Eine strukturierungstheoretische Organisationsbetrachtung in der Erwachsenenbildung stellt lediglich Hanft (1998) in ihrer Untersuchung zur Implementierung von Personalentwicklungsbereichen an. In der rekursiven Aufeinanderverwiesenheit von Struktur und Handlung analysiert sie Lernen in

Organisationen unter der Perspektive von Macht. Auch Robak (2006) bedient sich dem strukturationstheoretischen Rahmen, um organisationsbezogene Institutionalisierungsprozesse im Rahmen der Etablierung eines Profilenwicklungsinstruments zu betrachten und konstatiert, dass die Ebene der Leitung durch die Schaffung bestimmter Strukturbedingungen organisationale Institutionalisierung steuern kann. Ferner ist die Strukturationstheorie in der Arbeit von Hartz (2004) angerissen worden, die das Konzept mentalen Mitgliedschaft entwickelt, durch das sich das Handeln in Organisationen als ein Handeln im Spannungsfeld von Struktur, mentaler Mitgliedschaft und Handlung begreifen lässt (Hartz & Schrader 2010, S.31).

Resümierend ist festzuhalten, dass die Strukturationstheorie keine vollständig ausgearbeitete Organisationstheorie ist, es ihr alles in allem dennoch gelingt, zwischen Handlung und Struktur sowohl auf empirischer Ebene als auch auf der Theorie-Ebene zu vermitteln, wodurch sie sich über die Grenzen von rein handlungstheoretischem oder systemtheoretischem Denken abhebt. Dessen ungeachtet bleibt eine Präzisierung der Begrifflichkeiten und deren Anwendung auf Organisationen eine Herausforderung (Wilz 2020, S.15). Hauptkritikpunkte sind die empirische Anwendbarkeit und Operationalisierbarkeit. Ebenso wird Giddens Strukturationstheorie vorgeworfen, zu vage zu sein, da sie keine präzise und spezifisch ausdifferenzierte Definition von Organisationen und damit verbundener Begriffe liefert – sowie keine Ausarbeitung und Vertiefung derselbigen (Wilz 2020, S.13). Darüber hinaus wird Giddens sowohl ein zu starker Akteurs- bzw. Handlungsbezug als auch ein zu starker Bezug auf Herrschaftsstrukturen attestiert (Wilz 2020, S.13). Mit den Worten von den Hond (2012) lässt sich die Kritik folgendermaßen zusammenfassen: „Es gibt drei Arten von Kritik an der Strukturationstheorie: Erstens eine konzeptionelle Kritik an der fundamentalen Logik hinter der Theorie, zweitens hinsichtlich seiner Definitionsqualität und Spezifizierbarkeit und drittens bezüglich seiner Operationalisierbarkeit“ (den Hond et al. 2012, S.240). Somit bestehen die empirische Herausforderung und zugleich das zentrale Forschungsinteresse der Strukturationstheorie darin, über Zeit und Raum geregelte gesellschaftliche Praktiken zu analysieren (Giddens 1982, S.52). Denn es sind jene in Raum und Zeit geordneten, wiederkehrenden sozialen Praktiken, die zu Routinen und letztendlich zu Strukturen werden (den Hond et al. 2012 S.244 f.). Im Sinne der besseren Operationalisierbarkeit erscheint an dieser Stelle eine theoretische Erweiterung durch den akteurzentrierten Institutionalismus

angebracht, der Situationen als Rahmen beschreibt, die ausschlaggebend dafür sind, für welche Handlungsoption sich Akteure entscheiden (Mayntz & Scharpf 1995, S.58).

2.3 Akteurzentrierter Institutionalismus als weiterer Aufmerksamkeitsdirigent

Der akteurzentrierte Institutionalismus, ein theoretischer Ansatz, der von den Sozialwissenschaftler:innen Renate Mayntz und Fritz W. Scharpf entwickelt wurde, bringt eine Perspektive in die institutionentheoretische Sichtweisen ein, die die Fähigkeit von Akteuren betont, innerhalb institutioneller Strukturen strategisch zu handeln und diese zu gestalten. Dies stellt eine Abkehr von Ansätzen dar, die Akteure als überwiegend durch institutionelle Kräfte geformt sehen, wie es beispielsweise der Neo-Institutionalismus tut. Der akteurzentrierte Institutionalismus zeigt auf, wie Akteure Einfluss auf Entscheidungsprozesse ausüben, was beispielsweise Machtstrukturen offenlegen kann (Treib 2015, S.298). Im Zentrum des akteurzentrierten Institutionalismus stehen drei Schlüsselkomponenten: Institutionen, Akteure und Situationen. Dabei werden Akteure nicht als passive ‚Mitspieler:innen‘ institutioneller Kräfte gesehen, sondern als fähige und autonome Einheiten, die in der Lage sind, strategische Entscheidungen zu treffen und aktiv ihr institutionelles Umfeld zu beeinflussen und zu gestalten. Diese Akteure können individuelle Personen, Gruppen oder auch größere Organisationseinheiten wie Unternehmen sein. Sie verfügen über bestimmte Präferenzen und Fähigkeiten und sind in der Lage, ihre Handlungen bewusst auf ihre Ziele auszurichten (ebd., S.299ff.).

Institutionen werden im Rahmen des akteurzentrierten Institutionalismus als Rahmenbedingungen gesehen, die das Handeln der Akteure zwar strukturieren und begrenzen, ihnen jedoch gleichzeitig Möglichkeiten und Ressourcen zur Verfügung stellen (Mayntz & Scharpf 1995, S.43). Diese Institutionen können eine Vielzahl von Formen annehmen, darunter formelle Regeln wie Gesetze und Regulierungen, aber auch informelle Normen und Gepflogenheiten, die das Verhalten und die Interaktion der Akteure beeinflussen. Ein weiterer zentraler Aspekt des akteurzentrierten Institutionalismus ist das Verständnis von Akteuren als strategische Einheiten, die in der Lage sind, Koalitionen zu bilden und Ressourcen zu mobilisieren, um ihre Ziele zu erreichen. Dies unterstreicht die Fähigkeit, aktiv auf ihre institutionelle Umgebung zu reagieren und diese zu gestalten, anstatt nur passiv durch sie geformt zu werden. Die Betonung der Handlungsfähigkeit und Autonomie der Akteure macht den akteurzentrierten Institutionalismus zu einem ertragreichen Werkzeug für das Verständnis der Dynamik und des Wandels in organisationalen Kontexten. Durch die Betonung der Wechselbeziehung zwischen ihnen und

Institutionen bietet der akteurzentrierte Institutionalismus eine tiefere und nuanciertere Sicht auf organisationale Prozesse und ermöglicht es, sowohl die prägenden Auswirkungen von Institutionen auf das Verhalten Akteuren als auch die Fähigkeit Akteuren, institutionelle Strukturen zu gestalten und zu verändern, zu erfassen. Dieser Ansatz eröffnet somit neue Perspektiven auf das Verständnis organisationaler Dynamiken (Lerch et al. 2006, S.260ff).

Der akteurzentrierte Institutionalismus bietet einen differenzierten Blick auf zwei spezifische Typen von Akteuren: aggregierte und komplexe Akteure. Beide sind von zentraler Bedeutung, um die Vielschichtigkeit und Komplexität von institutionellen Interaktionen zu begreifen. *Aggregierte Akteure* sind Gruppierungen von Akteuren, deren Handlungen durch interne Regeln und Strukturen koordiniert werden. Sie funktionieren als eine Einheit, die in der Lage ist, kollektive Entscheidungen zu treffen und diese durchzusetzen. Beispiele hierfür sind Organisationen, Verbände oder Netzwerke. Diese Form des Akteurs verdeutlicht, wie innerhalb eines vorgegebenen Rahmens kollektive Handlungen ermöglicht werden. Dabei ist die Koordination der individuellen Akteure von zentraler Bedeutung (Vasiljuk & Budke, 2021, S.18). Die Annahme hinter den aggregierten Akteuren besteht darin, dass eine Aggregation von Akteuren, in der einzelne Akteure zusammenkommen, durch ihre Handlungen und Interaktionen die Regeln, Normen und Praktiken der vorherrschenden Institutionen gestalten kann (ebd).

Komplexe Akteure bestehen aus mehreren Teileinheiten, die jeweils über ein gewisses Maß an Autonomie und Entscheidungsfähigkeit verfügen, jedoch innerhalb eines gemeinsamen institutionellen Rahmens agieren. Solche komplexen Akteure können zum Beispiel Regierungsbehörden, multinationale Unternehmen oder Universitäten sein. Innerhalb dieser Akteure können verschiedene Abteilungen oder Einheiten unterschiedliche Ziele und Strategien verfolgen, doch diese müssen immer im Einklang mit dem Gesamtziel des komplexen Akteurs stehen (Vasiljuk & Budke 2021, S.19). Als komplexe Akteure werden im Rahmen des akteurzentrierten Institutionalismus jene korporativen und kollektiven Akteure bezeichnet, die durch ihre Vielschichtigkeit und Komplexität gekennzeichnet sind. Diese Akteure können unterschiedliche Rollen, Interessen und Fähigkeiten haben und sind in der Lage, den institutionellen Rahmen auf komplexe Weise zu beeinflussen und zu gestalten. Die Vielschichtigkeit zeichnet sich durch mehrdimensionale Rollen sowie vielfältige Interessen aus (ebd.). Während kollektive Akteure in ihrem Handeln abhängig von den „Präferenzen ihrer Mitglieder“ (ebd.) sind, können korporative Akteure frei von den „Interessen ihrer Mitglieder“ (ebd.) handeln.

Kollektive Akteure handeln entsprechend den Interessen und Vorzügen der Organisation und ihren Mitgliedern, denen sie zugehören. Sie können nicht „autonom über ihre handlungsleitenden Präferenzen entscheiden“ (Scharpf 2000, S.101). Korporative Akteure können hingegen frei und autonom von ihren Mitgliedern handeln. Ihre „Identitäten, Ziele und Fähigkeiten“ (ebd.) sind unabhängig von den jeweiligen „Interessen und Präferenzen der Gruppen, denen sie dienen sollen“ (ebd.).

Die Differenzierung zwischen aggregierten und komplexen (kollektiven und korporativen) Akteuren erlaubt es, sowohl die internen Dynamiken innerhalb der Akteure (zum Beispiel die Beziehungen und Interaktionen zwischen verschiedenen Abteilungen oder Einheiten) als auch die externen Beziehungen zwischen Akteuren (zum Beispiel die Interaktionen und Verhandlungen zwischen verschiedenen Organisationen oder Akteuren innerhalb eines institutionellen Feldes) genauer zu untersuchen. Insgesamt trägt die Unterscheidung zwischen aggregierten und komplexen Akteuren dazu bei, die vielfältigen Weisen, auf die Akteure institutionelle Strukturen beeinflussen und von ihnen beeinflusst werden, besser zu verstehen. Dieses Verständnis erlaubt es, ein differenzierteres Bild von institutionellen Prozessen und Dynamiken zu erzeugen (Vasiljuk & Budke 2021, S.20ff.).

Ein weiteres theoretisches Element, das die Wahl einer Handlungsoption von Akteuren beeinflusst, findet sich im akteurzentrierten Institutionalismus in *Situationen*. Mayntz und Scharpf definieren Situationen als soziale Situationen verfügen „über einen Stimuluscharakter und über Handlungschancen, wobei nur die von den Akteuren wahrgenommenen Merkmale handlungsrelevant sind“ (Heim & Rindlsbacher 2014, S.345) und setzen somit einen Rahmen, innerhalb dessen sich die Akteure für eine Handlungsoption entscheiden können (Mayntz Scharpf 1995 S.58). Die Handlungsorientierung der Akteure bezieht sich auf die kognitive Wahrnehmung einer Situation, bei der nach kausalen Strukturen gesucht wird und mögliche Handlungsoptionen sowie deren Folgen abgewägt werden. Ausschlaggebend für die Handlungsorientierung sind ferner die Interessen der Akteure, die Mayntz und Scharpf als „funktionale Imperative“ bezeichnen, da sie auf das erfolgreiche Bestehen der Akteure ausgerichtet sind. Sie umfassen „physisches Wohlergehen, Handlungsfreiheit und die Verfügung über wichtige Ressourcen, zu denen auch Macht, soziale Anerkennung und der Besitz einer gesicherten Domäne gehören“ (Mayntz & Scharpf 1995, S.54).

Zusammengefasst liefert der akteurzentrierte Institutionalismus ein Analysemodell, das durch eine differenziertere Betrachtung von Akteurskonstellationen in gesellschaftlichen Teilbereichen Unterschiede in den Handlungsoptionen und Entscheidungsprozessen

hervorhebt und die Perspektive der Educational Governance dahingehend erweitert. Zentrale Analyseeinheiten (Mehrebenensystem, Akteure, Akteurskonstellationen, Interdependenz, Koordinationsformen) sind kongruent zu den Kategorien des akteurzentrierten Institutionalismus, bei dem „Aspekte sozialer Ereignisse zur Erklärung von Entscheidungen und Wandel“ (Näpfl 2019, S.129) ins Zentrum des Interesses rücken. Die Herausforderung besteht allerdings in der Komplexität der Erfassung jedes Akteurs mit den je institutionellen Rahmungen und Handlungsorientierungen (ebd., S.141). Somit besteht die Kritik darin, dass der akteurzentrierte Institutionalismus eher eine deskriptive Forschungsheuristik ist, die allerdings in der Kombination mit weiteren Theorien als sinnvoller „Aufmerksamkeitsdirigent“ (ebd.) gewinnbringend ist, um Wandel in gesellschaftlichen Teilbereichen zu erfassen. So nutzt auch Knauber (2018) ihn als Analyserahmen, um im Rahmen der Entstehung von Grundbildungsprogrammatiken „Akteure, deren Konstellationen und Handlungsressourcen zum Durchsetzen ihrer Positionen zu identifizieren“ (ebd., S.168). Genau diesen Zweck erfüllt er auch in der dieser Arbeit, indem die strukturationstheoretischen Grundelemente um die der aggregierten und komplexen Akteurs und der Situation, die institutionell, aber auch nicht- institutionell geprägt sein kann und Handlungsoptionen eröffnet (bzw. notwendig macht) (Weber 2013, S.117). Handelndes Zusammenwirken findet sich demnach in Konstellationen, die mit dem akteurzentrierten Institutionalismus nun detaillierter durchleuchtet werden können *und* in Situationen (in dieser Arbeit in didaktischen Handlungsebenen).

2.4 Zwischenfazit

Zusammenfassend wird festgehalten, dass die Strukturationstheorie den Neo-Institutionalismus um eine dynamischere Sichtweise von Institutionen und organisationalem Wandel erweitert. Sie integriert die Begriffe des Handelns und der Struktur und betont die aktive Rolle von Akteuren *und* Strukturen bei der Gestaltung von organisationalem Wandel. Die Perspektive erkennt an, dass Wandel nicht nur durch beispielsweise institutionelle Isomorphie, sondern auch durch das bewusste Handeln der Akteure erfolgen kann. Hierbei hebt der prozessuale Ansatz hervor, wie sich Handlungen, Normen und Strukturen sowohl auf der Mikroebene als auch auf der Meso- und Makroebene als Reaktion auf vollzogene Interaktionen und Handlungen verändern und anpassen können. An dieser Stelle werden nun die Analysekatoren der Arbeit (siehe Abb. 3), die auf den eingangs erwähnten Forschungsfragen beruhen, theoriegeleitet zusammengefasst. Während sowohl der Neo-Institutionalismus als auch die Strukturationstheorie sowie die Educational Governance und

der akteurzentrierte Institutionalismus ähnliche theoretische Elemente behandeln, ergänzen sie gegenseitig die Sichtweise auf das Handeln, die Rolle der Akteure und die Dynamik von Wandel. An dieser Stelle dient eine Verzahnung der Theorien und Ansätze nun als Forschungsheuristik für die theoriegeleitete Herleitung der Analysekategorien der Arbeit (siehe Abb. 3), die auf den eingangs erwähnten Forschungsfragen beruhen. Da bislang bereits eine tragreiche Diskussion über die Potentiale der Strukturationstheorie als Erweiterung des Neo-Institutionalismus geführt wurde, folgt in diesem Zwischenfazit vor allem die Verzahnung der Annahmen der Educational Governance mit der metatheoretischen Strukturationstheorie. Damit wird das Fundament gelegt, um das Ziel dieser Arbeit zu verfolgen, was ferner die Generalisierung organisationstheoretischer und steuerungsbezogener Implikationen erlaubt. Am Beispiel der Etablierung von Arbeitsorientierter Grundbildung soll rekursiv abgebildet werden, wie (individuelle, aggregierte und komplexe) *Akteure* in differierenden *Akteurskonstellationen* auf der makro-, meso- und mikrodidaktischen *Handlungsebene* auf der Grundlage von (normativen und kognitiven) *Regeln* sowie (autoritativen und allokativen) *Ressourcen* in Form von *Hierarchie, Markt, Gemeinschaft und Netzwerk* handeln, um ihren Leistungsertrag zu sichern.

Akteure werden in individuelle, aggregierte und komplexe (kollektive oder korporative) Akteure differenziert, wobei ihre aktive Rolle innerhalb sozialer Systeme (Organisationen) betont wird. Der Neo-Institutionalismus legt den Schwerpunkt mehr auf kollektive Akteure und darauf, wie sie auf externe Einflüsse reagieren. Hingegen konzentriert sich die Strukturationstheorie auf das Zusammenspiel zwischen individuellem Handeln und der Reproduktion sozialer Strukturen. Handelnde Akteure in einer Organisation sind demnach in der Lage, sich bewusstzuwerden, dass sie in die Strukturen derselbigen handlungsmächtig eingebettet sind und diese infolgedessen beeinflussen können. Schließlich sind sämtliche Regeln, die in Organisationen gelten, nicht unantastbar, sondern vielmehr „codified interpretations of rules rather than rules as such“ (Giddens 1984, S.21). Veränderungen werden also möglich, wenn der Grad der Reflexivität von einer Mehrzahl der Akteure erreicht wird und über einen längeren Zeitraum die Intention geteilt wird, das jeweils individuelle Verhalten zu ändern. Auf diese Weise ändern sich nicht nur Normen (und ebenso Praktiken und Ressourcen), sondern auf lange Sicht auch Institutionen und damit die Organisation. Andersherum könnte jedoch auch eine rigide Steuerung das Handeln der

Akteure stark einschränken und somit den organisationalen Wandel in bestimmtem Sinne beeinflussen.

Für die Identifizierung der *Akteurskonstellation* ist sodann die wechselseitige Handlungsanpassung der beteiligten Akteure – das „Management von Interdependenzen“ (Benz & Dose 2004, S.25) – von zentralem Interesse. Indem sie auf die wechselseitige Strukturierungsleistung hindeuten, schreiben Lange und Schimank (2004) Akteurkonstellationen eine entscheidende analytische Bedeutung zu: „Die Ordnung der Gesellschaft geht aus der Ordnung der Akteurkonstellationen hervor; und erstere vermag sich so lange und so weit zu reproduzieren, wie sie in letztere eingepägt ist“ (ebd., S.26). So zielt die strukturationstheoretische Analyse von Akteurskonstellationen darauf ab, sowohl die Beziehungen von Autonomie und Abhängigkeit aufzuzeigen als auch Handlungsspielräume zu identifizieren (Niedlich 2019, S.365). Handlungskapazität wird den einzelnen Akteuren zugeschrieben *und* der Akteurskonstellation als solcher: „Da sie es ist, die den einzelnen Akteuren Möglichkeiten eröffnet und Grenzen setzt, ihre Handlungskapazitäten auszuspielen, sollte es heißen: Die Konstellation, nicht der Akteur handelt“ (Kussau und Brüsemeister 2007, S.26f.). Akteurskonstellationen bedingen „bereichsspezifische Ausprägungen der Handlungskoordination“ (ebd., 2007, S.41). Die Educational Governance zielt letztlich darauf ab, hybride Formen der *Handlungskoordinationen* (Hierarchie, Markt, Netzwerk, Gemeinschaft) zwischen verschiedenen Akteuren und Ebenen zu erfassen, um diese spezifischen Ausprägungen greifbar zu machen. Dieser Ansatz, blickt man auf das Potential der Strukturationstheorie für Educational Governace, klärt empirisch das Verhältnis von Handlung und Struktur, um historisch-kulturelle Kontexte, Intentionen der Akteure, Vermittlungsprozesse und Implementationsdynamiken zu verstehen (Niedlich 2019, S.356f). Die Strukturationstheorie stellt das Konzept der *Verfügungsrechte* bereit, um die Grundlage des Handelns, sowie vorangegangene Handlungskoordinationen zu beleuchten (ebd., S.357). Verfügungsrechte beinhalten kognitive Regeln (subjektive Interessen), allokativen Ressourcen (Machtmittel), sowie normative Regeln (Normen), die die Grundlage für das Handeln der Akteure bilden. Eine um die Strukturationstheorie erweiterte Analyse von Verfügungsrechten ermöglicht Erkenntnisse über Akteure und ihre Handlungsfähigkeit zu gewinnen. Zudem lässt sich herausstellen, „inwieweit und in welcher Weise Akteure sich in ihrem Handeln auf [...] Strukturierungsmodalitäten stützen“ (ebd., S.361). Indem sich Akteure auf die verschiedenen Regeln und Ressourcen beziehen, werden die Signifikations-, Legitimations- und Machtstruktur stetig reproduziert oder verändert (ebd., S.363). Diese zeigen sich in

interpretativen Schemata wie eigenen Philosophien und Leitbilder, die es regelmäßig zu kommunizieren gilt. Bestandteile jeder Organisation sind zudem Legitimation – und damit verbunden Normen und Regeln, die Sanktionen ermöglichen – und Macht – also Ressourcen wie Geld und Hierarchien, die zur Machtausübung dienen. Untersucht man Organisationen, so stößt man also auf die jeweils dort geltenden Normen, die das Handeln der Akteure regeln, sowie auf Herrschaftselemente sowohl in Form von allokativen Ressourcen als auch in Form von autoritativen Ressourcen (Sydow 2014, S.17). Die Analyse von Regeln und Ressourcen ermöglicht differenzierte Erkenntnisse über jeweilige Interessen und (nicht-)verfügbare Machtmittel der Akteure. Nicht zuletzt lassen die gewonnenen Erkenntnisse Rückschlüsse auf die jeweiligen Akteurskonstellationen ziehen, die selbst als Struktur verstanden werden (ebd., S.332). Niedlich (2019) fasst zusammen, dass sich erst durch die Betrachtung der drei Strukturdimensionen (Signifikations-, Legitimations- und Machtstrukturen), die „Beteiligungs- und Einflusschancen der Akteure begreifen und das ‚Handeln‘ der Akteurskonstellation nachvollziehen“ (ebd., S.365) lassen.

Eine nun aufbauende strukturationstheoretisch fundierte Organisationsforschung lässt sich, so Wilz, in zwei Schritten nachvollziehen: Im ersten Schritt geht es darum, sich Giddens Theorie und sein begriffliches Instrumentarium theoretisch zu erarbeiten. Dieser Schritt wurde bis hierhin eingelöst. In einem zweiten Schritt müssen dessen Grundlegungen weitergeführt und für das Forschungsfeld präzisiert werden (Wilz, 2020, S.2 f.). Die theoretische und methodische Präzisierung der metatheoretischen Grundlegungen für das Forschungsfeld der Arbeitsorientierten Grundbildung folgt in Kapitel 3.

3 Theoretische und methodische Einbettung der Beiträge

Die Arbeit beruht auf zwei Studien, die in einem anwendungsbezogenen Forschungsprojekt im Rahmen der Alphadekade des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) entstanden sind. Zugrunde liegen projektbezogene Zielsetzungen, die theoretisch fundiert angelegt und aufgearbeitet wurden. ABAG² (Arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener) verfolgt als Verbundprojekt der Lernenden Region - Netzwerk Köln e.V. (LRNK) und der Universität zu Köln (Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung) das Ziel, Erfolgsfaktoren und Unterstützungsstrukturen zur Etablierung von Arbeitsorientierten Grundbildung (ab hier AoG) offenzulegen. Die Universität zu Köln übernahm dabei die forschungsbegleitende Rolle. Es lassen sich zwei Teilstudien differenzieren: 1. Fallstudie zu Gelingensbedingungen in der AoG und 2. Expert:innenerhebung zum Planen eines Angebots der AoG. Der erste und zweite Beitrag dieser kumulativen Dissertation beruhen auf der Fallstudie, während die der dritten Beitrags auf die Expert:innenerhebung zurückzuführen ist. Der vierte Beitrag subsummiert die Daten auf der Grundlage einer Sekundäranalyse beider Teilstudien. Das folgende Kapitel widmet sich zunächst der Fallstudie und spezifiziert diese anhand einer theoretischen Einbettung, bevor dann das empirische Erhebungsdesign sowie die Auswertungsmethode präzisiert dargelegt werden. In der gleichen Analogie erfolgt die Beschreibung der zweiten Teilstudie. Daraufhin wird das sekundäranalytische Vorgehen theoretisch und empirisch begründet. Abschließend wird das methodische Vorgehen vor dem Hintergrund der Metatheorie reflektiert.

3.1 Fallstudie zu strukturellen Gelingensbedingungen von AoG (Beitrag 1 & 2)

Die Beiträge 1 und 2 basieren auf den Ergebnissen einer Fallstudie, die im Kern auf die Untersuchung der strukturellen Bedingungen und Handlungskordinationsformen abzielt, die zu gelingender Etablierung der AoG beitragen. Fallstudien erfordern gründliche und umfangreiche Planung und Vorbereitung, sodass der Ausgestaltung des Forschungsdesigns eine hohe Aufmerksamkeit zu Teil wird (Pflüger et al. 2016, S.9). Demnach werden theoretischen Vorannahmen der Fallstudie gründlich dargelegt, indem das in dieser Arbeit bereits skizzierten theoretischen Perspektiven auf das Forschungsfeld der AoG angewendet werden. Das Ziel besteht hierbei darin, die AoG als organisationales Feld zu definieren, um

anschließend daran Erkenntnisse über variierende Akteurskonstellationen und multiple Formen der Handlungskoordination gewinnen zu können.

3.1.1 Theoretische Vorannahmen: Arbeitsorientierte Grundbildung als organisationales Feld

Den Ausgangspunkt der Fallstudie liefern die Ergebnisse einer strukturierten kategorienbasierten Internetrecherche, die auf vielfältige Akteure, mannigfaltige Finanzierungsstrukturen sowie verschieden ausgeprägte organisationale Strukturen in der AoG hinweist. Die AoG lässt sich auf dieser Grundlage im Mehrebenensystem der Weiterbildung (Schrader 2011) abbilden und liefert damit Anknüpfungspunkte für weitere Überlegungen zu Akteurskonstellationen sowie Formen der Handlungskoordination. Die Darstellung der AoG im Mehrebenensystem ist im ersten Beitrag als erstes Teilergebnis zu finden. Als Grundstein für das methodische Design der Fallstudie wird sie schon an dieser Stelle eingeführt, um die anschließende theoretische Einbettung der Beiträge 1 und 2 herleiten zu können.

Im Zentrum der Leistungsebene der AoG stehen neben der Entwicklung von Programmen und Angeboten weitere Leistungen, wie die Sensibilisierung von Unternehmen, Öffentlichkeitsarbeit, und die Professionalisierung der Lehrenden. Die Leistungsebene der AoG wird in unterschiedlichen organisationalen Formen ermöglicht und unterliegt somit einer Steuerung durch mehrere Ebenen. Zentral ist hierbei die Bereitstellung der Finanzierung durch politische Akteure (Kommunen, Landesministerien, BMBF, Europäischer Sozialfonds) auf der supranationalen und internationalen Ebene der Bildungspolitik. Unterschiedliche Regionen weisen unterschiedliche Finanzierungsstrukturen auf, die an dieser Stelle allerdings nicht ausschlaggebend für die theoretischen Vorannahmen der Fallstudie sind, aber im Ergebniskapitel des Beitrags (Kapitel 5.1.4.2) dargelegt werden.

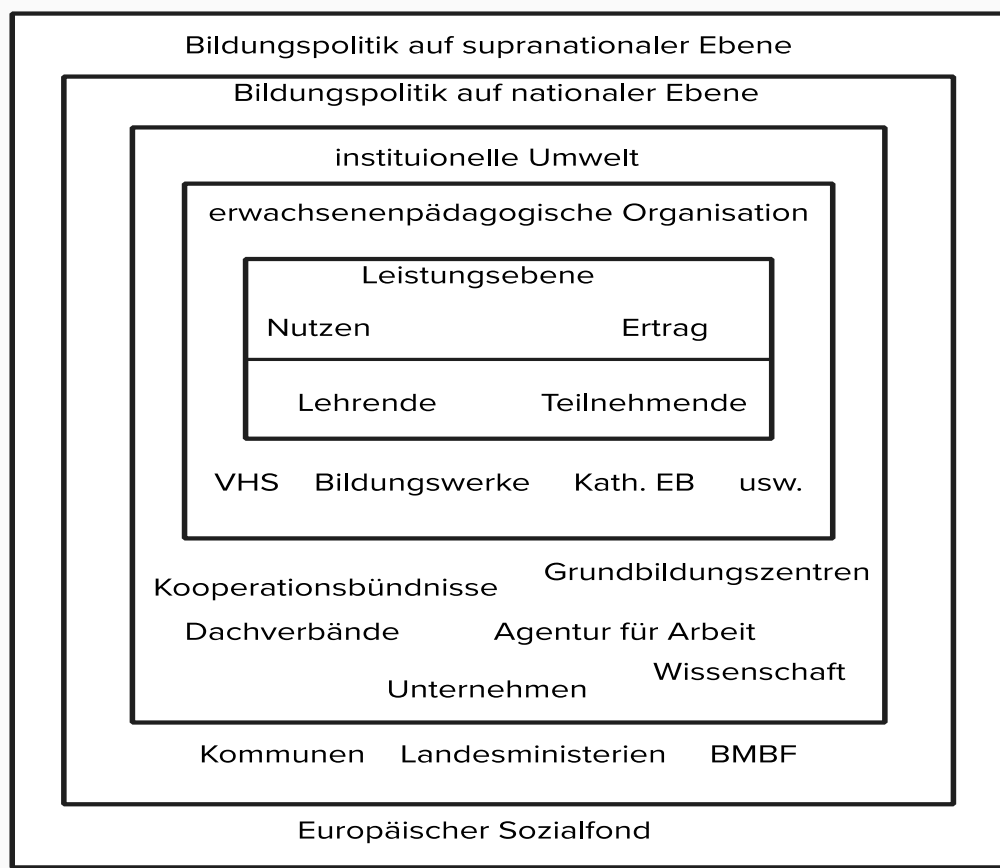


Abbildung 5: Arbeitsorientierte Grundbildung im Mehrebenensystem (eigene Darstellung in Anlehnung an Schrader 2011)

Nun bedeutsam ist die Erkenntnis, dass die Akteursstrukturen (siehe Abb. 4) der AoG in regionaler Abhängigkeit unterschiedlich verdichtet sind. Zunächst aber zur Spezifizierung, der Erkenntnis, dass die Leistung der AoG in verschiedenen organisationalen Formen sichergestellt wird bzw. sichergestellt werden soll. Aus Perspektive der Educational Governance lässt sich daraus ableiten, dass unterschiedliche Modi der Handlungskoordination vorliegen, abhängig von unterschiedlichen Organisationsformen. Diese Vermutung wird im Folgenden genauer spezifiziert. *Organisationen der Weiterbildung* stellen im Rahmen von kurzfristigen Angeboten oder langfristigen Programmen als operative Akteure Lernangebote bereit. Hierbei rücken Fragen der intraorganisatorischen Handlungskoordination in den Fokus, da es darum geht zu ergründen, durch welche Regelmechanismen und wesentlich beteiligten Akteure Programme innerhalb der Organisation entstehen und aufrechterhalten werden (Schimank 2007a, S.245). Da Organisationen der Weiterbildung kein dezidiertes Mandat für die AoG besitzen, ist anzunehmen, dass sie sie gemäß ihrem organisatorischen Selbstverständnis und ihrer Routine agieren. Dennoch ist anzunehmen, dass gesellschaftliche und individuelle Einflüsse kurzfristige und langfristige Anpassungen der Organisation bedingen (ebd., S.203).

Weiterhin wird die Leistung der AoG in organisationalen Formen sichtbar, die in dem Umfeld der Organisation anzusiedeln sind. *Grundbildungszentren* erfüllen hierbei den erwünschten Zweck, Angebote, Träger und Teilnehmende der AoG zu koordinieren. Hierbei stellt sich die Frage, wie gesellschaftliche Interdependenzen die Handlungskoordination maßgeblich beeinflussen (unter Beachtung der gesellschaftsbezogenen Perspektive von Governance und Organisation in Schimank 2007a). Im Rahmen der Governance-Perspektive kann davon ausgegangen werden, dass allerdings durch gesetzlich festgelegte Finanzierungsstrukturen eher hierarchiegeprägte Regelmechanismen die Handlungskoordination bestimmen. Des Weiteren wird AoG innerhalb von *Kooperationsbündnissen* bzw. *Netzwerken* zu einem sichtbaren Thema gemacht. Das Ziel ist, bestehende Bildungsangebote der AoG auszubauen. Innerhalb der Kooperationsbündnisse bzw. Netzwerke können hybride Governance-Formen vermutet werden, die Elemente von Markt und Hierarchie in ihren Regelstrukturen kombinieren. Solche Netzwerke, im Sinne von Interessenorganisationen, funktionieren nach dem Entscheidungsmechanismus der Polyarchie, bei dem mehrere Akteure Einfluss nehmen. (Schimank 2007a, S.201).

Insgesamt kann die Vielfältigkeit der organisationalen Formen zur Realisierung der AoG als organisationales Feld im Sinne des Neo-Institutionalismus (siehe Kapitel 2.1) betrachtet werden. Kennzeichnend für ein organisationales Feldes ist das Vorhandensein von funktionsähnlichen Organisationen, die miteinander in vertikaler oder horizontaler, direkter und indirekter Beziehung stehen können (Herbrechter & Schemmann 2019, S.187). DiMaggio und Powell (2009) bezeichnen das organisationale Feld hierbei als „jene Organisationen, die als Aggregat einen erkennbaren Bereich des institutionellen Lebens konstituieren: Zentrale Lieferanten, Konsumenten von Ressourcen und Produkten, Regulierungsbehörden und andere Organisationen, die ähnliche Dienstleistungen oder Produkte herstellen“ (ebd., S.59). Die Strukturierung dieses Feldes hängt, laut DiMaggio und Powell, von vier Hauptaspekten ab: der Intensität, der Interaktion zwischen den Organisationen im Feld, der Ausprägung klar definierter interorganisationaler Herrschaftsstrukturen und Koalitionsmuster und der Menge an Informationen, mit denen die Organisationen im Feld umgehen müssen sowie der Entwicklung einer gegenseitigen Wahrnehmung unter den Teilnehmenden, dass sie an einer gemeinsamen Unternehmung beteiligt sind (ebd., S.60).

Bezeichnend ist nun, dass die Verdichtung des organisationalen Feldes der AoG in regionaler Abhängigkeit variiert. So gibt es Regionen, in denen AoG über sowohl

Organisationen der Weiterbildung realisiert wird, als auch über *Grundbildungszentren* und *Kooperationsbündnisse bzw. Netzwerke*. Gleichzeitig gibt es Regionen, in denen nur *Organisationen der Weiterbildung* an der Leistungserbringung von AoG beteiligt sind. Vor dem Hintergrund des Fokus auf Handlungskoordinationen zwischen den Akteuren innerhalb des organisationalen Feldes der AoG stellt sich die Frage, ob sich die Formen der Handlungskoordination in Abhängigkeit vom Grad der strukturellen Verankerung verändern. Dieser Untersuchungsaspekt ermöglicht es, die Dynamik der Zusammenarbeit und Koordination in einem komplexen organisationsübergreifenden Kontext genauer zu beleuchten (Herbrechter & Schemmann 2019, S.188.). Aus dieser theoretischen Einbettung der Vornahmen ergibt sich nun das empirische Design der Fallstudie.

3.1.2 Sampling & Erhebung

Die Fallstudie nach Yin (2009) ist eine Forschungsstrategie, die darauf abzielt, ein tiefes und umfassendes Verständnis für komplexe Phänomene in ihrem realen Kontext zu entwickeln (Pflüger et al. 2016, S.9). Grundlegende Charakteristika von Fallstudien sind neben der Methodenkombination, der Kontextbezug, die Multiperspektivität und die Offenheit des Vorgehens (ebd., S.4). Grulich (2016) postuliert, dass eine „Studie dieser Form ermöglicht, die Grundprinzipien der wechselseitigen Interaktion von Struktur und Handlung beispielhaft und tiefgehend zu erfassen“ (ebd., S.138). Yin betont in der Konzeption von Fallstudien die Wichtigkeit der gezielten Auswahl von Fällen, die es ermöglicht, die Forschungsfragen bestmöglich zu beantworten (Yin 2009, S.39f). Die Auswahl der Fälle erfordert analytische Grenzziehungen in der Fallkonstruktion (Pflüger et al. 2016, S.20). So empfiehlt die Auswahl von Fällen, die kritische Faktoren oder Extreme repräsentieren, wobei das Untersuchungsobjekt klar definiert sein und die Fallgrenzen gut abgesteckt sein sollten. Dabei betont er die theoretische Verbindung, bei der empirische Daten mit theoretischen Konzepten in Beziehung gesetzt werden. Es besteht daher auch die Notwendigkeit, eine theoretische und umfassende Rekonstruktion des Falls zu erstellen, um eine klare Darstellung der Zusammenhänge zu ermöglichen (Yin 2009, S.173). Die Ergebnisse einer Fallstudie können dann auf ähnliche Situationen oder Kontexte verallgemeinert werden. Yin (2009) betont jedoch, dass Generalisierung in der Fallstudienmethode eher theoretisch als statistisch ist. Zusammenfassend basiert die Fallstudienmethode nach Yin (2009) auf einer systematischen, ganzheitlichen Herangehensweise, um tiefgreifende Einblicke in komplexe Phänomene zu gewinnen. Sie erfordert eine enge Verknüpfung von empirischen Daten und theoretischen Konzepten, um Antworten auf die Forschungsfragen zu generieren.

Entsprechend basiert die Auswahl der Fälle auf der zuvor dargelegten theoretischen Annahme, dass die Vielfältigkeit der organisationalen Formen zur Realisierung der AoG als organisationales Feld im Sinne des Neo-Institutionalismus dargestellt werden können und je nach Region in ihrer Dichte variieren. Der Zugang zu den jeweiligen Fällen erfolgt über die Ebene der (Weiterbildungs-)Organisation, was es ermöglicht, das jeweilige organisationale Feld aus dieser Perspektive zu betrachten. Die Samplingstrategie wird während der Datenerhebung stets revidiert und an die spezifischen Anforderungen des Untersuchungsfeldes angepasst. Dies führt zu einer Untergliederung der Untersuchungsobjekte in logische Teileinheiten, die es erlauben, gezielt auf die relevanten Aspekte der AoG einzugehen (Abb.6).

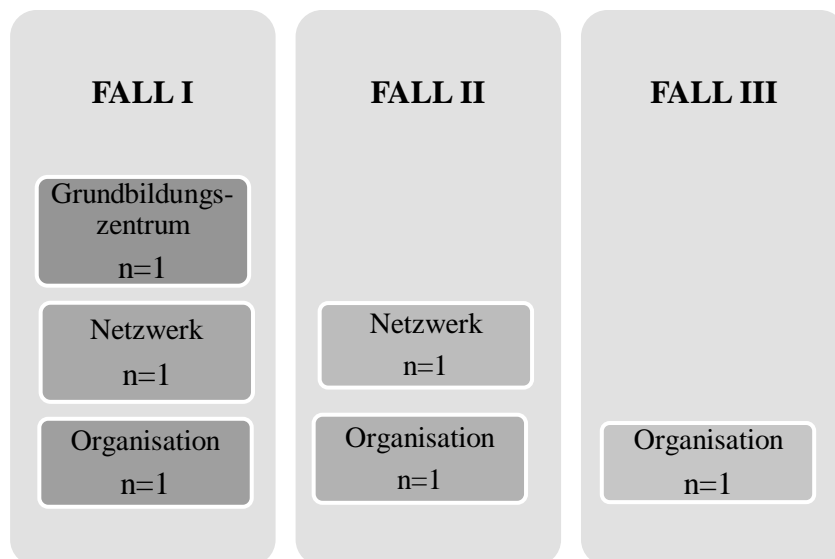


Abbildung 6: Design der Fallstudie zu Gelingensbedingungen der AoG (eigene Darstellung)

Die Erhebung der Fallstudie erfolgt mittels halb-standardisierter Expert:inneninterviews. Expert:innen werden laut Meuser und Nagel (1991) als „Teil des Handlungsfeldes, das den Forschungsgegenstand ausmacht“ (ebd., S.443), betrachtet. Sie werden dementsprechend als Funktionsträger:innen betrachtet, die aufgrund ihrer Tätigkeiten und Verantwortlichkeiten im über relevante Erfahrungswerte und relevantes Wissen verfügen. (ebd.). Expert:innen gelten als Repräsentant:innen einer Organisation und nicht als individuelle Einzelfälle Sie tragen somit die Verantwortung „für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung“ (ebd.) und verfügen über einen „privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse“ (ebd.).

Auf der Grundlage qualitativer Interviews werden also sprachliche Daten über individuelle und kollektive Wissensbestände einer Organisation gewonnen,

„die einen inhaltlichen und diskursiven Bezug zum Sinnhorizont der Organisation aufweisen, eben weil die Gesprächspartner:innen und -partner im Interview auf ein sprachliches Wissen zurückgreifen, das sich im Organisationsgeschehen gebildet hat“.
(Trinczek 2002, S.211)

Im Erkenntnisinteresse stehen subjektive Sichtweisen, Überzeugungen, Meinungen, das Wissen und die Einschätzungen der individuellen Akteure auf Strukturen und Beziehungen zwischen den Akteuren sowie auf Rahmenbedingungen des Organisationshandelns und dessen Ausprägungen, die aus der rekonstruktiven Analyse verbaler Daten gewonnen werden können (Klemm & Liebold 2016, S.2). Expert:innen als individuelle Akteure in den verschiedenen organisationalen Formen werden also mittels leitfadengestützter Interviews zu folgenden Hauptthemen befragt (vgl. Tabelle 2).⁷

| | |
|-----------------------|--|
| Gegenstandsbestimmung | ➤ Welchen Stellenwert hat die arbeitsplatzorientierte Grundbildung? |
| Leistungsebene | ➤ Welche Aufgaben bearbeitet die Organisation / das Netzwerk/ das Grundbildungszentrum in Bezug auf AoG? |
| Koordination | ➤ Was sind Ihre Tätigkeiten und wie gestalten Sie interne organisationale Prozesse zur Realisierung von AoG? |
| Akteure | ➤ Wer oder was ist im Rahmen der Tätigkeiten relevant? |

Tabelle 2: Fallstudie: Interviewleitfragen

Das leitfadengestützte Expert:inneninterview wurde hierbei nicht als starres Ablaufmodell verstanden, sondern vielmehr als Gesprächsorientierung, das Raum für offene Erzählungen und erzählauffordernde bzw. -fördernde Fragen bietet (Meuser & Nagel 1991, S.449). Dies ermöglichte eine umfassende Exploration der Perspektiven und Erfahrungen und des Wissens der Expert:innen im Hinblick auf die Etablierung der AoG, die anhand der folgenden Auswertungsmethode analysiert wurden.

⁷ Ein differenzierter Erhebungsleitfaden findet sich im Anhang 1.1 dieser Arbeit. Diesen können Sie von der Autorin erhalten.

3.1.3 Auswertung

Das Ziel der vergleichenden Auswertung der Expert:inneninterviews besteht darin, das Gemeinsame über individuelle Grenzen hinweg herauszuarbeiten und Erkenntnisse über repräsentatives Wissen, relevante Strukturen, Konstruktionen der Realität sowie Interpretations- und Deutungsmuster zu gewinnen (Meuser & Nagel 1991, S.452). Hierfür wird eine etablierte Methode der qualitativen Forschung genutzt: die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Dieses Verfahren ermöglicht eine systematische, regelgeleitete und theoriegeleitete Vorgehensweise, um beispielsweise „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (ebd., S.13). Die Systematik des Vorgehens der qualitativen Inhaltsanalyse zeichnet sich durch die Ausrichtung an vordefinierten Regeln der Textanalyse aus (vgl. ebd., S.50). Theoriegeleitet ist das systematische Vorgehen dann, wenn „die Ergebnisse [...] vom jeweiligen Theoried Hintergrund her interpretiert“ (ebd., S.13) werden und die einzelnen Analyseschritte von der Theorie geprägt sind. Mayring identifiziert drei Techniken – die zusammenfassende, explikative und strukturierende Inhaltsanalyse (ebd., S.52). Dabei nimmt die strukturierende Inhaltsanalyse eine zentrale Stellung ein und teilt sich in verschiedene Varianten auf, darunter die formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung (Mayring 2015, S.68, S.97; Schreier 2014, o.S.). Hier wird die strukturierende Inhaltsanalyse mit dem Ziel angewandt, ausgewählte inhaltliche Aspekte aus dem Material zu identifizieren, zu konzeptualisieren und systematisch zu beschreiben (Schreier 2014, o.S.). Dazu wird das Material „zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst“ (Mayring 2015, S.68). Zunächst wird dafür ein deduktives Kategoriensystem entwickelt und anhand des Theoried Hintergrunds erstellt (ebd., S.97). Dieses System bildet die Grundlage für die inhaltliche Extraktion des Materials und wird durch Hauptkategorien und Unterkategorien strukturiert. Die eigentliche Auswertung erfolgt in mehreren Schritten, beginnend mit der Vorbereitung für die Kodierung. Hierbei werden Oberkategorien auf Grundlage der Forschungsfragen und des theoretischen Hintergrunds entwickelt. Diese Oberkategorien werden detailliert erläutert und mit Ankerbeispielen aus aussagekräftigen Interviews versehen. Dabei werden sowohl deduktiv entwickelte Kategorien als auch induktiv entwickelte Kategorien berücksichtigt. Die Kategorien der Auswertungsmethode decken sich dabei mit verschiedenen Aspekten des Interviewleitfadens.⁸ Durch diese deduktiv-induktive Fundierung der Ober- und Unterkategorien wird der Kritik begegnet, induktiv

⁸ Das detaillierte Kodehandbuch mit theoriegeleiteten Definitionen sowie Ankerbeispielen für jeden Kode findet sich in Anhang 3.1. Dieses können Sie von der Autorin erhalten.

erstellte Kategorien seien nicht hinreichend spezifiziert (Steigleder 2008, S.55f). Der Auswertungsprozess ist durch ein iteratives Vorgehen geprägt, bei dem das Kategoriensystem entwickelt, modifiziert und schließlich in seiner Gesamtheit auf das Material angewandt wird. Dabei spielen Gütekriterien wie Validität und Reliabilität eine zentrale Rolle (Schreier 2014, o.S.). Besonders die Intercoderreliabilität ist von Bedeutung (Mayring 2015, S.53f.). Durch den Vergleich unabhängiger Kodierungen von mindestens zwei verschiedenen Personen ist es möglich, Aussagen über die Qualität und Güte der qualitativen Auswertung zu treffen. Die Übereinstimmung der unabhängigen Kodierungen mittels eines gemeinsamen Kategoriensystems kann mithilfe der Berechnung der Intercoderreliabilität ermittelt werden (vgl. auch Krippendorff 2004).

Die erste Kategorie des hier iterativ entwickelten Kategoriensystems beinhaltet die *Akteure* in Anlehnung an das Mehrebenensystem der Weiterbildung von Schrader (2011) (bspw. Politik Landkreis, Politik Kommunal, Politik Land, Politik Bund, Politik EU, Bildungseinrichtung, VHS, Verein, Gewerkschaft, Unternehmen, Bundesagentur für Arbeit und weitere Akteure). In der zweiten Kategorie ist die *Leistungsebene* festgelegt. Dabei werden Angebote für Lernende, Lehrende, Unternehmen, Netzwerkarbeit, Öffentlichkeitsarbeit, Bildungsberatung und andere Leistungen kodiert. So wird das Interviewmaterial dahingehend strukturiert, wie die Organisationen ihre Leistungen ausrichten und welche Angebote sie bereitstellen. Die dritte Kategorie ist der *Modi der Handlungskoordination*. Hier werden die verschiedenen Formen der Koordination und Zusammenarbeit zwischen den Akteuren systematisch aufarbeitet. Diese sind zentraler Bestandteil der Beiträge 1 und 2 und umfassen hierarchische, netzwerkliche, gemeinschaftliche und marktformige Handlungskoordinationen. Als letzte Kategorie sind die *Governance-Mechanismen (Beobachtung, Beeinflussung, Verhandlung)* festgelegt.

Nachdem die Güte des Kategoriensystems anhand eines sehr guten CohensKappa Wertes von, 0,91⁹ festgestellt wurde, sind die Ergebnisse anhand von paraphrasierenden Zusammenfassungen der Unter- und Oberkategorien aufgearbeitet worden. Auf dieser Grundlage und auch auf der Grundlage von möglichen Mehrfachkodierungen können innere Zusammenhänge in Abhängigkeit der Konstitution der drei Fälle (siehe Abb. 5) hergestellt und analysiert werden. Diese systematische und theoriegeleitete Aufarbeitung des Interviewmaterials anhand der strukturierenden Inhaltsanalyse liefert den empirischen

⁹ Diesen können Sie von der Autorin erhalten.

Grundstein der Fallstudie und somit Antworten auf die Forschungsfragen, die den Beiträgen 1 und 2 zugrunde liegen:

- Welche Akteure sind in der Planung von Arbeitsorientierter Grundbildung involviert? (Akteure)
- Wie koordinieren Akteure ihr handelndes Zusammenwirken, um ihre Leistungsbeiträge zu sichern? (Akteurskonstellationen & Handlungskordinationsformen)

3.2 Expert:innenerhebung zu Planungsprozessen in der AoG (Beitrag 3)

Mit der nun theoretischen und empirisch erschlossenen Fallstudie zu Gelingensbedingungen der AoG können Akteure, Akteurskonstellationen sowie vorherrschende Handlungskordinationsformen herausgearbeitet werden, die bei der Leistungserbringung - deren breite Palette ebenso herausgearbeitet werden konnte - von AoG relevant werden.¹⁰ In einem nächsten Schritt soll nun der theoretisch notwendige Bezug zu Raum und Zeit (siehe Kapitel 2.2) und Situationen (siehe Kapitel 2.3) empirisch greifbar gemacht werden, indem die didaktischen Handlungsebenen der AoG in den Analyserahmen der Arbeit integriert werden. Nur so können Handlungskordinationsformen *ebenenübergreifend* dargestellt werden, wodurch dem prozessualen Charakter der Dualität von Handlung und Struktur Rechnung getragen werden kann. Der dritte Beitrag fokussiert zwar vornehmlich die Einflussfaktoren auf der mikrodidaktische Handlungsebene, es kann es jedoch in deren Abhängigkeit der Makro- und Mesodidaktik herausgearbeitet werden. Folglich werden also die didaktischen Handlungsebenen in der AoG spezifiziert. Daraufhin werden das Sample sowie die Methode der Erhebung und Auswertung der Teilstudie 2 beschrieben.

3.2.1 Theoretische Vorannahmen: AoG auf didaktischen Handlungsebenen

AoG kann als Prozess abgebildet werden, innerhalb dessen makro-, meso- und mikrodidaktische Handlungsebenen der Planung weiter ausdifferenziert werden können (Schwarz 2021, S.20). Wie bereits beschrieben umfasst die Entwicklung von Programmen und Angeboten viele weitere Leistungen (siehe Tab. 3). Während die Makroperspektive eher die koordinativen Aufgaben im Planungsprozess fokussiert, wird in der mikro- und

¹⁰ Diese Ergebnisse finden sich in Beitrag 1 und 2 (Kapitel 4.1 & 4.2).

mesodidaktischen Perspektive die konzeptionelle Planung von Inhalten, Medien, Methoden und die Durchführung eines Angebots in den Blick genommen (Reich-Claassen 2018, S.3ff).

| Didaktische Handlungsebene | Leistungsebene |
|-----------------------------------|---|
| Makrodidaktische Handlungsebene | Finanzierung, Gewinnung der Unternehmen durch (gesellschaftliche) Bedarfsermittlung, Sensibilisierung, Öffentlichkeitsarbeit & Netzwerkarbeit |
| Mesodidaktische Handlungsebene | konkrete Bedarfsermittlung der Unternehmen & Teilnehmenden, Planung & Entwicklung der konkreten Inhalte & Materialien, Organisation von Lernort & -zeit, Lehrendengewinnung |
| Mikrodidaktische Handlungsebene | Durchführung & situative Gestaltung der Angebote |

Tabelle 3: Didaktische Handlungsebenen in der AoG (eigene Darstellung)

Das Programm bildet das gesamte Leistungsspektrum und somit auch das Profil und den Bildungsanspruch erwachsenenpädagogischer Organisationen nach außen sowie nach innen (beispielsweise zur Entwicklung einer „trägerbezogenen Identität“ (ebd., S.7) ab. Hinter einem Angebot steht das Versprechen ein „vorhandenes Leistungspotenzial in Form einer bestimmten Bildungsdienstleistung zu realisieren und dabei Eigenleistungen der Abnehmer einzubeziehen“ (Schlutz 2006, S.75), das zumeist in Form eines Ankündigungstextes vorgelegt wird. Die Durchführung und der tatsächliche Effekt von Angeboten hängen von schwer abschätzbaren Faktoren ab (Reich-Claassen 2018, S.8). So gelten Lernende als „Koproduzenten“ (Franz 2016, S.9) von Angeboten und sollten in der Betrachtung des mikrodidaktischen Planungsprozess als einflussnehmende Akteure mit einbezogen werden. Stanik (2016) verweist im Rahmen der mikrodidaktischen Planungsprozesse zudem auf die Bedeutung gesellschaftlicher und organisationaler Kontexte, indem beispielsweise organisationale Zielvorgaben sowie gesellschaftspolitische Akzentuierungen strukturierend auf die Planungen einwirken (ebd., S. 320). Auf die Identifizierung ebendieser einflussnehmenden Akteure zielt der dritte Beitrag ab. Diese werden als Einflussfaktoren herausgearbeitet und können in Anlehnung an den akteurzentrierten Institutionalismus (siehe Kapitel 2.3) als aggregierte und komplexe Akteure gefasst werden. Den institutionellen Rahmen bildet hierbei der (mikrodidaktische) Planungsprozess mit den jeweiligen Handlungsebenen (Situationen). So werden nicht nur Zusammenschlüsse von Akteuren sichtbar (aggregierte Akteure), sondern auch die Komplexität der Akteure mit

verschiedenen Zielvorstellungen und Rollen- sowie Aufgabenverständnissen (komplexe Akteure) kann anhand dessen forciert werden. Hierbei wird stets davon ausgegangen, dass sie (die Akteure) den Prozess auf der makro-, mikro- und mesodidaktischen Handlungsebene bewusst oder unbewusst beeinflussen.

3.2.2 Sampling & Erhebung

Die Auswahl der Expert:innen erfolgt unter Berücksichtigung der makro-, meso- und mikrodidaktischen Handlungsebenen, die den theoretischen Rahmen der Teilstudie liefern. Die Befragten wurden unter dem Gesichtspunkt ausgewählt, den Planungsprozess multiperspektivisch abzudecken. Es wurden Lehrende (n=7), Programmplanende (n=3) und Akteure des Bildungsmanagements (n=2) interviewt, um vielfältige Einblicke in den Planungsprozess und die Einflussfaktoren der AoG zu gewinnen. Bildungsmanager:innen, Programmplanende und Lehrende gelten als Expert:innen, da sie in das jeweilige didaktische Handlungsfeld eingebunden sind und über sogenanntes Betriebswissen verfügen (Meuser & Nagel 1991, 445f). Für die Durchführung der Expert:inneninterviews¹¹ wurde ein offener Leitfaden entwickelt, der dazu diente, das Forschungsinteresse zu fokussieren und strukturiert zu erforschen (vgl. Meuser & Nagel 1991, S.448f). Die Expert:inneninterviews wurden durch die folgenden Hauptthemen und Leitfragen strukturiert (Tab. 4).¹²

| | |
|----------------------------------|---|
| GEGENSTANDSBESTIMMUNG | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Worin besteht für Sie das Besondere in Angeboten der <i>arbeitsorientierten</i> Grundbildung? |
| PLANUNGSPROZESS & ENTSCHEIDUNGEN | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Beschreiben Sie doch gerne einmal, wie Sie beim Planen eines AoG-Angebots vorgehen. ➤ Welche Entscheidungen treffen Sie? ➤ Welche Faktoren/Rahmenbedingungen beim Treffen dieser Entscheidungen müssen Sie berücksichtigen? |
| AKTEURE & EINFLÜSSE | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Akteure/ Kontakte sind für Sie bei der Planung von Angeboten relevant? ➤ Wer oder was hat einen bedeutenden Einfluss auf den Planungsprozess? ➤ Welche Faktoren fördern / behindern den Prozess? |
| ABSCHLUSS | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Was würde Sie in der Angebotsplanung in der AoG unterstützen? |

Tabelle 4: Expert:innenerhebung: Interviewleitfragen

¹¹ Die Methode wird an dieser Stelle nicht nochmal genauer erläutert, da dies bereits in Kapitel 3.1.2 gemacht wurde.

¹² Ein differenzierter Erhebungsleitfaden findet sich im Anhang 1.2 dieser Arbeit. Diesen können Sie von der Autorin erhalten.

Als zusätzliche Erhebungsmethode zu den bereits begründeten Expert:inneninterviews (siehe Kapitel 3.1.2) wurde in dieser Teilstudie das Fokusgruppeninterview gewählt, das im Folgenden näher erläutert wird. Fokusgruppeninterviews bieten die Möglichkeit, „Sichtweisen, Einstellungen, Geschichten und Selbstrepräsentationen in einem gegebenen kulturellen und kollektiven Kontext zu erheben“ (Mäder 2013, S.24). In der Erwachsenenbildung haben Fokusgruppeninterviews bislang insbesondere bei der Evaluation von Weiterbildungsveranstaltungen Anwendung gefunden (ebd., 348). Begrifflich wird zwischen Gruppenbefragung, Gruppengespräch und Gruppendiskussion unterschieden (ebd., S.350). Ein Fokusgruppeninterview zeichnet sich dadurch aus, dass mehrere Personen gleichzeitig befragt werden und grenzt sich in seiner Anlage von einem reinen Gruppengespräch oder einer Gruppendiskussion ab (ebd., S.25). Die Durchführung des Fokusgruppeninterviews erfolgt ohne direkte Beteiligung der Forschenden am Gespräch und legt den Schwerpunkt auf die anschließende inhaltliche Gesprächsanalyse (Schäffer 2012, S.350). Das Fokusgruppeninterview wird von der vom Forschenden lediglich begleitet, moderiert oder gelenkt (ebd.). Um eine vergleichbare Herangehensweise sowie die systematische Erfassung der relevanten Informationen zu sichern, orientiert sich das Fokusgruppeninterview an dem bereits angewandten Leitfaden der Expert:inneninterviews. Die Stärke von Fokusgruppeninterviews liegt in ihrer klaren thematischen Ausrichtung, die von Anfang an festgelegt wird (Schäffer 2012, S.350). Das Interview konzentriert sich auf ein spezifisches Thema, das entsprechend gelenkt wird. Die Definition einer Fokusgruppe hängt vom jeweiligen Forschungsinteresse ab. Gruppen können sowohl als 'natürliche' Gruppen, beispielsweise Mitglieder sozialer Systeme, verstanden werden, als auch als 'künstliche' Gruppen, die aufgrund gemeinsamer soziodemografischer Merkmale oder strukturidentischer Erfahrungen von Forschenden zusammengestellt werden (Schäffer 2012, S.351). In dieser Teilstudie wurden vier Lehrende, die eine natürliche Gruppe darstellen, anhand eines Fokusgruppeninterviews gemeinsam interviewt.

Nach der Erläuterung der leitfadengestützten Expert:inneninterviews und des Fokusgruppeninterviews kann festgestellt werden, dass beide Methoden es ermöglichen eine umfassende Analyse des mikrodidaktischen Planungsprozesses im Kontext der AoG durchzuführen. Durch die Kombination von Expert:inneninterviews und Fokusgruppeninterviews wird eine multiperspektivische Betrachtung gewährleistet, die es erlaubt, die verschiedenen Ebenen des Prozesses in ihrer jeweiligen Vielfalt zu erfassen.

3.2.3 Auswertung

Um auch hier ausgewählte inhaltliche Aspekte aus dem Material zu identifizieren, zu konzeptualisieren und systematisch zu erfassen, wird ebenfalls die Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) angewendet.¹³ Zunächst wird dafür ein deduktives Kategoriensystem anhand des theoretischen Vorwissens erstellt (ebd., S.97).¹⁴ Dies umfasst verschiedene Kategorien, die den mikrodidaktischen Planungsprozess in seinen verschiedenen Dimensionen erfassen. Innerhalb jeder Kategorie werden definierende Merkmale und Ankerbeispiele verwendet, um eine klare Zuordnung und eine einheitliche Interpretation zu gewährleisten. Durch die systematische Anwendung des Kategoriensystems können gemeinsame Muster, repräsentative Aussagen, Wissensbestände, Handlungsstrategien und Deutungsmuster identifiziert werden. Dabei wird nicht nur der theoretische Hintergrund berücksichtigt, sondern auch die empirischen Gegebenheiten der untersuchten Situation. Zunächst werden die *Akteure* in Anlehnung an das Mehrebenenmodell nach Schrader (2011) erneut auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozesse, der Organisation und der institutionellen Umwelt, der Bildungspolitik auf nationaler und supranationaler Ebene verortet. Sodann werden die *Entscheidungsfelder* (Inhalte, Methoden, Lernziel, Sozialform, Rahmenbedingungen) entlang des Modells der mikrodidaktischen Planung von Stanik (2019) kategorisiert. Nachdem auch hier Definitionen für die Kategorien sowie Ankerbeispiele und Kodierregeln festgelegt wurden, konnte die Güte des Kategoriensystems anhand eines CohensKappa von 0,78 festgestellt werden. Sodann wurden die Ergebnisse anhand von paraphrasierenden Zusammenfassungen der Unter- und Oberkategorien aufarbeitet. Indem Mehrfachkodierungen möglich waren, konnten Zusammenhänge zwischen den *Akteuren* und *Entscheidungsfeldern* hergestellt und analysiert werden. Diese systematische Aufarbeitung des Interviewmaterials anhand der strukturierenden Inhaltsanalyse liefert den empirischen Grundstein der Teilstudie 2 und somit Antworten auf die Forschungsfragen, die dem Beitrag 3 zugrunde liegt:

- Welche Einflussfaktoren werden in der Planung von Arbeitsorientierter Grundbildung sichtbar? (Aggregierte und Komplexe Akteure & Handlungsebenen)

¹³ Die Auswertungsmethode wird an dieser Stelle nicht genauer beschrieben, da dies schon in Kapitel 3.1.3 bearbeitet wurde.

¹⁴ Das detaillierte Kategoriensystem findet sich in Anhang 3.2 dieser Arbeit. Dieses können Sie von der Autorin erhalten.

3.3 Sekundäranalyse (Beitrag 4)

Im Rahmen von Sekundäranalysen werden bereits erhobene Daten nachgenutzt, um Ergebnisse entweder zu überprüfen oder ergänzenden Forschungsfragen nachzugehen. Qualitative Interviews gelten dabei als besonders informationsdicht und daher für weiterführende Forschungsfragen besonders geeignet (Richter & Mojescik 2021, S.1) Es kann dabei zwischen verschiedenen Varianten und Erkenntnisinteressen unterschieden werden. Im Rahmen dieser Arbeit wird eine sogenannte „supplementary analysis“ durchgeführt:

„Die supplementary analysis oder ergänzende Analyse widmet sich einer ergänzenden und vertiefenden Untersuchung eines oder mehrerer Aspekte, die in der Primärstudie emergiert sind, dort aber nicht näher betrachtet wurden. [...] Die supplementary analysis/ergänzende Analyse setzt sich in einem relativ engen Bezug zum Thema der Primärstudie mit einer Facette der Daten oder des ursprünglichen Themas auseinander.“ (ebd., S.4)

Nachdem im Rahmen der Teilstudien 1 und 2 Akteure als einflussnehmende Akteure, sowie Akteurskonstellationen und verschiedene Modi der Handlungskoordinationen auf verschiedenen didaktischen Handlungsebenen sichtbar gemacht werden konnten, ist in einem nächsten Schritt die Identifizierung von Regeln und Ressourcen notwendig, die die Etablierung und nachhaltige Verankerung von AoG prägen. Diese Notwendigkeit liegt darin begründet, dass die Rekursivität von Handlung und Struktur erst dann empirisch greifbar wird, wenn beantwortet wird, auf welcher Grundlage Akteure ihre Handlungen legitimieren. Hierbei ist bedeutsam, welche Interessen sie besitzen und welche Regeln und Ressourcen nutzbar gemacht, um Handlungsmacht zu erzeugen (Wilz 2020, S. 3). So gewinnt man über die Analyse von Regeln und Ressourcen differenzierte Erkenntnisse über jeweilige Interessen und (nicht-)verfügbare Machtmittel der einzelnen Akteure. Planungsprozesse sind immer von der Aushandlung verschiedener Interessen geprägt sowie durch Machtverhältnisse und Antinomien gekennzeichnet (Cervero & Wilson 1994; Gieseke 2008). Vor allem in der AoG treffen differente Handlungslogiken (beispielsweise pädagogisches vs. betriebswirtschaftliches Denken) aufeinander. So begründet sich die AoG zum einen auf der Sichererstellung beruflicher Handlungskompetenz (Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Personal- und Humankompetenz) und richtet sich an jeweiligen Arbeits- und Lernbedingungen (Lern-, Arbeits und Unternehmenskultur) aus und zielt zum anderen auf den erwachsenenpädagogischen Anspruch ab, Menschen mit geringerer Literalität zu erreichen und ihnen bessere Partizipationsmöglichkeiten zu bieten (Alke 2011, S.66 & Dehnbostel 2005, S.211). Die AoG existiert "als Hybrid zwischen öffentlichen und privaten

Interessen" (Koller et al. 2020, S.16). Somit werden die 13 Expert:inneninterviews und das Fokusgruppeninterview (Teilstudie 1 & 2) einer Sekundäranalyse unterzogen, wobei die theoriegeleitete strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) erneut Verwendung findet. Theoretisch greift die Analyse auf das Machtverständnis von Giddens (1988) zurück, der Macht als die Fähigkeit versteht, Ereignisse zu beeinflussen und umzugestalten. So „charakterisiert der Gebrauch von Macht nicht spezifische Verhaltensweisen, sondern ist vielmehr für jegliches Handeln typisch“ (ebd., S.67). Dabei steht Macht als „Fähigkeit, Ereignisse herbeizuführen“ (ebd.) und dies als „umgestaltendes Vermögen“ (ebd.) in ein logisches Handeln einzubetten. Wie bereits beschrieben, durchleuchtet das Konzept der Verfügungsrechte die Grundlage des Handelns, sowie vorangegangene Handlungskoordinationen (Niedlich 2019, S.357). Verfügungsrechte beinhalten kognitive Regeln (subjektive Interessen), allokativen Ressourcen (Machtmittel), sowie normative Regeln (Normen), die die Grundlage für das Handeln der Akteure bilden. Dabei verdeutlicht Giddens (1988): „Herrschaft hängt von der Mobilisierung zweier unterscheidbarer Typen von Ressourcen ab“ (ebd., S.86) – den allokativen und autoritativen Ressourcen. Durch den Bezug auf Regeln und Ressourcen bzw. Verfügungsrechte und -fähigkeiten wird menschliches Handeln zum einen ermöglicht, zum anderen wirken die Akteure daran mit, bestehende Signifikations-, Herrschafts-, und Legitimationsstrukturen zu gestalten. Für eine strukturierungstheoretisch angelegte Sekundäranalyse wird hier folgende Operationalisierung der Regeln und Ressourcen genutzt (Abb.7):

| Strukturdimension | Aspekte von Struktur | Untersuchungsaspekte |
|-------------------|-------------------------|---|
| Signifikation | Kognitive Regeln | <ul style="list-style-type: none"> • Problemverständnis • Handlungslogiken • Entscheidungsprioritäten • Zeithorizonte |
| Herrschaft | Autoritative Ressourcen | <ul style="list-style-type: none"> • Definitionsmacht über Aufgaben, Zuständigkeiten • Weisungsbefugnisse • Entscheidungskompetenzen • Zugang zu, Artikulation und Dissemination von Wissen |
| | Allokative Ressourcen | <ul style="list-style-type: none"> • Geld • Gebäude • Transportmittel • Kommunikationsmittel • Medien der Informationsspeicherung |
| Legitimation | Normative Regeln | <ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftliche Ziele • Professionelle Standards • Rollenerwartungen • Gesetze, Verordnungen u. ä. • Informelle Verhaltensregeln • Regeln der Validierung von Wissen |

Abbildung 7: Operationalisierung der Verfügungsrechte (Niedlich 2019, S. 361)

Auf dieser Grundlage wurden die Kategorien (kognitive Regeln & normative Regeln, autoritative Ressourcen & allokativen Ressourcen) mit Definitionen und Ankerbeispielen versehen und in ein Kategoriensystem zusammengefasst.¹⁵ Nach mehreren Kodierdurchgängen, wodurch das induktive Kategoriensystem deduktiv rückgekoppelt wurde, belegte ein guter CohensKappa Wert (0,69) die Güte der Kategorien, sodass aufbauend systematische Zusammenfassungen der Kategorien erstellt wurden. Da die Kodierungen der bereits vorgenommenen Auswertungen mit diesen in einem Projekt zusammengefügt wurden, konnten Zusammenhänge zu den Akteuren sowie Formen der Handlungskoordination und didaktischen Handlungsfeldern hergestellt und analysiert werden. Die sekundäranalytische Aufarbeitung des gesamten Interviewmaterials ermöglicht die Beantwortung der vierten Forschungsfrage:

- Wie begründen die Akteure ihr Handeln und ihre Entscheidungen im Rahmen der Planung von Arbeitsorientierter Grundbildung? (Regeln & Ressourcen)

3.4 Reflexion der Methode(n)

Das übergeordnete Ziel dieser Arbeit besteht darin, die Etablierung von „neuen“ Bildungsthemen am Beispiel der AoG abzubilden. In diesem Kapitel wurden bislang (Kapitel 3.1 – 3.3) die metatheoretischen Annahmen für das Forschungsfeld der AoG präzisiert. Hierbei diente die in Kapitel 2 hergeleitete Forschungsheuristik mit den Annahmen der Strukturationstheorie (in Hinzuziehung des Neo-Institutionalismus, der Educational Governance und dem akteurzentrierten Institutionalismus) als metatheoretischer Rahmen. Nun folgt eine Darlegung der Potentiale und Grenzen der Arbeit vor dem Hintergrund empirischer Implikationen, die Wilz (2020) und den Hond et al. (2012) in ihrer Auseinandersetzung mit der empirischen Handhabbarkeit der Strukturationstheorie als Organisationstheorie hervorheben.

Den Hond et al. (2012) schlagen Fallstudien und Interviews neben Ethnografien oder Beobachtungstechniken sowie Dokumentenanalysen als mögliche Methoden für die Analyse der Dualität von Handlung und Struktur vor (ebd., S. 252). Auf der Grundlage eines Literaturreviews arbeiten sie sowohl qualitative als auch quantitative Methoden heraus, die in der strukturationstheoretischen Organisationsforschung bislang Anklang gefunden haben. Hierbei verdeutlichen sie insgesamt die Relevanz der Mehrperspektivität, die in dieser

¹⁵ Das detaillierte Kategoriensystem findet sich in Anhang 3.3 dieser Arbeit. Dieses können Sie bei der Autorin erhalten.

Arbeit durch die Befragung von Lehrenden, Programmplanenden und Akteure des Bildungsmanagements sowie Vertreter:innen der Grundbildungszentren und Netzwerke als Expert:innen des Forschungsfeldes umgesetzt wird (ebd. S.250). Somit wird vor dem Hintergrund, dass weder die Teilnehmenden noch die Unternehmen oder Akteure auf Ebene der Bildungspolitik Teil des Samples sind, eine erste Grenze der Arbeit deutlich. Zieht man das Mehrebenenmodell der Weiterbildung (Schrader 2011, S.103) hinzu, sind die Ebene des Lehr-Lern Geschehens (zum Teil), die Ebene der Organisation sowie die des institutionellen Umfeldes Bestandteil der beiden Teilstudien. Obwohl die Perspektive der nationalen, inter- und supranationalen Bildungspolitik hier vollkommen aussteht, kann der Prozess aus der Perspektive verschiedener operativ beteiligter Akteure abgebildet werden.

Zurück zu dem Vorhaben, die Dualität von Handlung und Struktur empirisch greifbar zu machen, so sollten Gegenstand der Empirie sowohl handelnde Einheiten – wie einzelne Akteure (individuelle Akteure) oder Gruppierungen von Akteuren (aggregierte & komplexe Akteure) – als auch Prozesse zwischen den Einheiten (Handlungskordinationsformen) sein (Wilz 2020, S. 3). Strukturierungstheoretisch fundierte Organisationsforschung sollte zudem

*„untersuchen, welche Machtkonstellationen in den unterschiedlichen Einheiten der Organisation vorherrschten, wer die **relevanten Akteure** und ihre politischen und ökonomischen Interessen waren, im Rahmen welcher **Praktiken** sie agierten, auf welche interpretativen und normativen Muster sie sich bezogen, welche **Ressourcen** sie in ihrem Handeln nutzten und welche **Regeln** sie wie befolgten.“ (ebd., S.4, Hervorhebungen durch die Autorin)*

Daran anknüpfend ist zu betonen, dass die zu bearbeitenden Analysekatgoren (siehe Abb. 3) dieser Arbeit es (erst) in der Summe erlauben, sich Giddens‘ Kernannahmen empirisch zu nähern. Dies gelingt, indem der Forschungsgegenstand anhand der Strukturierungstheorie und erweiternden organisationstheoretische und steuerungsbezogene Bausteine operationalisierbar wurde. Eine zentrale Herausforderung mit Blick auf das übergeordnete Ziel besteht darin, einen Prozess (der Etablierung) nachzuzeichnen, gleichwohl die beiden Teilstudien keinen Längsschnitt im eigentlichen Sinne abbilden. Mit Giddens ist jede Handlung zeitlich und räumlich situiert, d.h. an einen bestimmten Kontext gebunden (Giddens 1984, S.320). Bisläng liegen allerdings kaum Arbeiten vor, die sich der empirischen Operationalisierbarkeit von Raum und Zeit nach Giddens widmen. Stattdessen machen Hond et al. (2012) folgenden Punkt stark: „There is hence potential to learn from empirical studies how time-space might be made operational“ (ebd., S.254). In dieser Arbeit werden die didaktischen Handlungsebenen in den Analyserahmen integriert, um diese mit

dem akteurzentrierten Institutionalismus als Situationen und mit Giddens als Raum und Zeit zu definieren, die Handlungen kontextbezogen stimulieren (siehe Kapitel 2.3). Zwar geht mit den didaktischen Handlungsebenen nicht unbedingt ein chronologischer Verlauf einher, es ist vielmehr die wechselseitige Abhängigkeit der Ebenen, die es erlaubt, den Prozess rekursiv abbilden zu können. Die Ergebnisse können anhand dessen dahingehend spezifiziert werden, welche relevanten Akteure auf der Grundlage welcher Regeln und Ressourcen in welcher Form der Handlungskoordination interagieren, um beispielsweise Unternehmen für die AoG gewinnen zu können (makrodidaktische Handlungsebene) oder die Durchführung der Angebote situativ zu gestalten (mikrodidaktische Handlungsebene). Der Prozess kann also insofern detaillierter nachvollzogen werden, indem ersichtlich wird, wie sich die Akteurskonstellationen, Handlungskordinationsformen und die geltenden Regeln und Ressourcen in Anhängigkeit der Handlungsebene verändern und bzw. wie diese die Situation beeinflussen.

Obwohl in der Operationalisierung der theoretischen Vorannahmen, die nun anhand zweier Beispiele (Dualität von Handlung und Struktur & Bezug zu Raum und Zeit) erläutert wurde, die größte Herausforderung und zugleich das größte Potential dieser Arbeit liegt, darf nicht ungeachtet bleiben, dass im Rahmen von qualitativer Forschung der „Umgang mit theoretischem (Vor-)Wissen [...] durchaus (zum Teil kontrovers) diskutiert“ wird (Herbrechter 2018, S.56). Die Kontroverse liegt vor allem in der zentralen Anforderung qualitativer Auswertungsverfahren begründet,

„zwei einander widersprechende methodologische Prinzipien (Offenheit und theoriegeleitetes Vorgehen) zu synthetisieren und darüber hinaus durch ihr regelgeleitetes Vorgehen die systematische Einbeziehung des gesamten empirischen Materials und eine gewisse Reproduzierbarkeit der Auswertung qualitativer Daten zu gewährleisten“ (Gläser & Laudel 1999, Vorwort)

So wird neben theoretischem Vorwissen auch Kontextwissen bedeutsam, das abgesehen von dem Fachwissen und Forschungskompetenzen auch Reflexionsvermögen (mit Giddens könnte man hier vom Grad der Reflexivität sprechen) beinhalten sollte. Sofern dies also vorhanden ist, und das zeigt neben diesem Kapitel auch das bereits dargelegte iterative Auswertungsverfahren, liegen in den angewandten qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden dieser Arbeit zwar Grenzen, aber keine gänzlichen Limitationen.

3 Theoretische und methodische Einbettung der Beiträge

Es folgen nun die vier Beiträge im Original, bevor die Ergebnisse dann in ein Mehrebenenmodell integriert und auf dieser Grundlage diskutiert werden.

4 Beiträge im Original

4.1 „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

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, 43–62. doi: 10.1007/s40955-021-00179-2.

4.1.1 Einleitung

Fragen der Steuerung der Weiterbildung haben die Weiterbildungsforschung seit Beginn der Begründung als Wissenschaftsdisziplin beschäftigt. Dabei dominierte auch in der Weiterbildungsforschung über lange Zeit die allenthalben vorherrschende Vorstellung der direkten Steuerung durch den Staat. Sämtliche Ansätze und Modelle, die seit Ende des Zweiten Weltkriegs in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zur Erklärung von Steuerung vorgelegt wurden, folgten dieser „top down or legislator’s perspective“ (Mayntz 1998, S. 15). Gegen Ende der 1980er und frühen 1990er Jahre nährte sich in der Politikwissenschaft indes grundlegender Zweifel an einem Steuerungsverständnis, das nunmehr Akteure an der Spitze fokussiert, denen umfassende Macht zugeschrieben wird. Dieser Zweifel fand auch in der Weiterbildungsforschung Resonanz.

Angesichts wachsender Einsicht in die Mehrstufigkeit und Sektorspezifität politischer Entscheidungsprozesse musste die machiavellistische Vorstellung staatlicher einliniger Führung durch den Machtstaat ebenso als unterkomplex aufgegeben werden wie das liberalistische Konzept des Nachtwächterstaates (Faulstich und Habermas 2015, S. 264f.).

Mit dem Sammelband „Steuerung und Organisation in der Weiterbildung“ aus dem Jahr 2008 (Hartz und Schrader 2008) begann eine intensive Debatte und eine Auseinandersetzung mit Fragen der Steuerung in der Weiterbildung (Hof et al. 2011). Dabei werden in der Weiterbildungsforschung auch theoretische Ansätze aufgenommen, die Steuerung in der Mehrebenenperspektive betrachten, so wie etwa der Ansatz der Educational Governance (Euringer 2016a; Schemmann 2020b).

Die Perspektive der Educational Governance wendet sich der Frage zu, wie soziale Ordnungen einerseits und Leistungen andererseits in Bildungssystemen hergestellt werden. Die Perspektive wurde zunächst in der Schulforschung entwickelt und entfaltet (Altrichter

et al. 2007) und hat sich hier seither als ausgesprochen produktiver Analyseansatz erwiesen. In der Weiterbildungsforschung wird die Governance-Perspektive mittlerweile ebenfalls für empirische Untersuchungen verwendet. Zuvörderst ist hier das DFG-Projekt „Governance-Strukturen und pädagogische Leistungsprofile in Organisationen der Weiterbildung (GLOW)“ (SCHE 585/2-1; DO 746/3-1) zu nennen, in dem Akteurskonstellationen und Koordinationsformen in Volkshochschulen sowie die organisationsspezifischen Leistungsprofile untersucht worden sind (Schemmann 2020b). Der große Vorzug der Perspektive besteht darin, die Leistungen von Weiterbildungsorganisation als Ergebnis der Koordination einer Vielzahl von Akteuren zu betrachten, die in interdependenten Abhängigkeiten stehen.

Blickt man auf die Untersuchungen aus der Perspektive der Educational Governance in Hochschul-, Schul- und Weiterbildungsforschung insgesamt, so fällt auf, dass diese Untersuchungen Einrichtungen mit finanziell gesicherten institutionellen Strukturen in den Blick nehmen, in denen sich ein institutioneller Wandel vollzieht oder vollziehen soll. Dies ist umso bemerkenswerter, als in der Weiterbildungsforschung der Ansatz noch nicht genutzt wurde, um Bereiche, in denen keine festen institutionellen und organisationalen Strukturen bestehen, zu untersuchen.

Einen solchen Bereich stellt die arbeitsorientierte Grundbildung (AoG) dar. Diese soll im Folgenden in den Fokus gerückt werden. AoG wird als komplexe Bildungsdienstleistung im Sinne einer „aufsuchenden Strategie – Bildungsmöglichkeiten in Alltagsund Lebensräumen zu schaffen“, verstanden (Schwarz 2021, S. 17). Dabei genießt sie derzeit, nicht zuletzt im Kontext der AlphaDekade, hohe gesellschaftliche Bedeutung und ist zugleich durch Fragilität und ständigen Wandel im Hinblick auf Finanzierung, thematische Ausrichtung und Aufgaben sowie Akteuren (wie bspw. Unternehmen, verschiedene Sozialpartner in unterschiedlichen Branchen) zu kennzeichnen. Zu verweisen ist auf ein Bedingungsgefüge zwischen betrieblicher und all-gemeiner Bildung mit vielfältigen Akteuren und einer fragilen Finanzierung (Koller et al. 2020)¹⁶. Der mittlerweile erarbeitete Forschungsstand ist bemerkenswert und fokussiert Konzepte, Maßnahmen von Beratung und Schulung von Akteuren der Arbeitswelt sowie Professionalisierung der Lehrenden und hat nicht zuletzt vom BMBF-Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung

¹⁶ Die hier vorgestellte Studie steht in Zusammenhang mit der Verlängerung des Projekts ABAG² von Mai 2019-Juli 2019. Das Projekt ABAG² beschäftigte sich zwischen 2016 und 2019 mit Gelingensbedingungen, Effekten der Teilnahme und Professionalisierung in der AoG. In der aktuellen zweiten Verlängerung (August 2020-August 2021) 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 Alpha-Dekade.

und Grundbildung Erwachsener“ (2012–2015; Kowalczyk et al. 2016) sowie der derzeit laufenden AlphaDekade maßgeblich profitiert (BMBF und Kultusministerkonferenz 2016; Schroeder 2016; Lernende Region – Netzwerk Köln e.V. 2021).

Hohe praktische Relevanz erfährt die Frage nach Steuerung im Feld der AoG durch Fragen der Verstetigung und der Entwicklung neuer Strukturen im Zusammenhang mit bildungspolitischen Maßnahmen (wie bspw. der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung). So wird davon ausgegangen, dass „nur dann nachhaltige Wirkungen für die Alphabetisierung und Grundbildung erzielt werden [können], wenn an vorhandene Strukturen angeknüpft“ wird (BMBF und Kultusministerkonferenz 2016). Welche Strukturen und Akteurskonstellationen zur Leistungserbringung von AoG vorhanden sind und welche Formen der Handlungskoordination in diesen fragilen Settings sichtbar werden, ist allerdings noch nicht untersucht. Entsprechend werden in diesem Beitrag Erkenntnisse darüber generiert,

- welche institutionellen und organisationalen Strukturen sich aktuell erkennen lassen und
- welche Formen der Handlungskoordination zwischen Akteuren sowie welche pädagogischen Leistungen zustande kommen (DiMaggio und Powell 2009; Herbrechter und Schemmann 2019).

Zur Beantwortung der Fragestellungen gehen wir so vor, dass wir zunächst die Perspektive der Educational Governance sowie einzelne Elemente des soziologischen Institutionalismus als theoretischen Rahmen näher erörtern, bevor das methodische Design gekennzeichnet wird. Zur Beantwortung der Fragen wurde ein zweistufiges methodisches Vorgehen gewählt. Daran schließt sich die Darstellung sowie die Diskussion der Befunde an, ehe der Beitrag in einem Fazit die Einordnung der Befunde in die Steuerungsdebatte in der Erwachsenen- und Weiterbildung vornimmt und weiteren Forschungsbedarf kennzeichnet.

4.1.2 Educational Governance und Neo-Institutionalismus als theoretische Rahmung

Als theoretischer Bezugspunkt der Untersuchung werden der Ansatz der Educational Governance und Elemente des Neo-Institutionalismus herangezogen.

Als Forschungsansatz der Bildungsforschung untersucht die Governance-Perspektive das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation von Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen (Maag Merki und Altrichter 2010a, S. 22).

Im Kern des Interesses der analytischen Perspektive steht die Koordination von Handlung (Altrichter 2015). In den Blick rückt das Management von Interdependenzen kollektiver und individueller Akteure.

Des Weiteren wird eine Vielzahl von Akteuren und Akteurskonstellationen berücksichtigt. Das Handeln der Akteure basiert auch immer auf Institutionen bzw. einem institutionellen System von Regeln. Dadurch wird Sicherheit in Entscheidungsprozessen gewährleistet.

Auch die Betrachtung von sozialen Systemen in der Mehrebenenperspektive gehört zu den Kennzeichen. Und schließlich sind auch Misch- und Hybridformen der Handlungskoordination als konstitutiv zu nennen. Damit wird darauf verwiesen, dass unterschiedliche Formen der Handlungskoordination nicht nur nebeneinander existieren, sondern auch interagieren und einander gegenseitig beeinflussen.

Im Folgenden sollen die Formen der Handlungskoordination (Hierarchie, Netzwerk, Gemeinschaft, Markt) näher gekennzeichnet werden:

- *Hierarchische Handlungskordinationsformen*
- *Netzwerkliche Koordinationsformen*
- *Gemeinschaftliche Koordinationsformen*
- *Handlungskordinationsformen des Marktes*

Sie dienen in empirischen Zusammenhängen als idealtypische Analysemittel und beschreiben institutionell verdichtete, komplexe Formen der Koordination, die auf Mechanismen der Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung sowie den Verfügungsrechten beruhen (Kussau und Brüsemeister 2007, S. 40).

Spricht man von *hierarchischen* Handlungskordinationsformen, kann davon ausgegangen werden, dass die Entscheidungsbefugnis bei einer übergeordneten Leistungsinstanz liegt (vgl. ebd., S. 41). Die kollektive Handlungsfähigkeit wird dadurch maßgeblich bestimmt.

Im Rahmen von *netzwerklichen* Handlungskordinationsformen wird kollektive Handlungsfähigkeit dann erlangt, wenn auf der Grundlage von wechselseitiger Beeinflussung Informationsvermittlung und Ressourcentausch entstehen. Hierbei stehen die Akteure nicht in einem über- oder untergeordneten Verhältnis (Benz und Dose 2010, S. 262ff.).

Gemeinschaftliche Handlungskordinationsformen sind geprägt durch affektives Handeln und eine starke Bindung der Akteure untereinander, die durch geteilte kognitive Überzeugungen und internalisierte Normen entsteht. Diese beruht auf der Historie der

Gemeinschaft, wodurch sie als Ergebnis eingeübter Interaktionspraxis zu verstehen ist (Benz und Dose 2010, S. 257).

Im Rahmen der Handlungskordinationsform des *Marktes* steht die Beobachtung der einzelnen Akteure im Vordergrund, wobei die zur Verfügung stehenden Ressourcen eine bedeutsame Rolle spielen (vgl. ebd.).

Um regionalen und kulturellen Gegebenheiten gerecht zu werden, besteht der Kern der Analyse der Educational Governance auch darin, das *Governance-Regime* als eine Mischform der Handlungskordinationsformen im Gesamtzusammenhang zu verstehen und zu identifizieren (Kussau und Brüsemeister 2007, S. 41). Governance-Regimes kennzeichnen also den Zusammenhang der unterschiedlichen Formen der Handlungskoordination. In diesem Verständnis unterliegt das Governance-Regime einem ständigen Wandel, der unter anderem durch bildungspolitische Diskurse und Programme intendiert oder nicht-intendiert beeinflusst wird. Somit rücken auch bildungspolitische Maßnahmen als Gegenstand der Educational-Governance-Forschung in den Vordergrund (vgl. ebd.).

Dass sich die Perspektive der Educational Governance mit dem Neo-Institutionalismus in produktiver Weise verbinden lässt, ist an verschiedenen Stellen herausgearbeitet worden (u.a. Herbrechter und Schemmann 2019). In diesem Zusammenhang soll vor allem auf den Begriff „organisationales Feld“ aus dem Neo-Institutionalismus abgestellt werden.

Organisationen sind im Verständnis des Neo-Institutionalismus keine geschlossenen Einheiten, sondern offene Systeme, die im Austausch mit der Umwelt stehen (Koch und Schemmann 2009). Jede Organisation ist laut DiMaggio und Powell (2009) Teil eines organisationalen Feldes. Dabei bezeichnet das organisationale Feld

jene Organisationen, die als Aggregat einen erkennbaren Bereich des institutionellen Lebens konstituieren: Zentrale Lieferanten, Konsumenten von Ressourcen und Produkten, Regulierungsbehörden und andere Organisationen, die ähnliche Dienstleistungen oder Produkte herstellen (ebd., S. 59).

Die Strukturierung des Feldes unterscheidet sich laut DiMaggio und Powell (2009) in der Abhängigkeit von folgenden Aspekten:

die Zunahme des Umfangs von Interaktionen zwischen den Organisationen des Feldes; die Ausbildung scharf definierter interorganisationaler Herrschaftsstrukturen und Koalitionsmuster; eine Zunahme der Informationsmenge, mit der sich die Organisationen eines Feldes auseinandersetzen müssen; und die Entwicklung einer gegenseitigen Wahrnehmung unter den Teilnehmern eines Sets von Organisationen, dass sie an einer gemeinsamen Unternehmung beteiligt sind (ebd., S. 60).

Mit dem Forschungsfokus auf Fragen der Handlungskoordination zwischen den Akteuren lässt sich mit der Perspektive des Neo-Institutionalismus erweitert fragen, „ob sich Formen der Handlungskoordination zwischen Akteuren in Abhängigkeit vom Strukturierungsgrad verändern“ (Herbrechter und Schemmann 2019, S. 188).

In diesem Abschnitt wurden die theoretischen Grundannahmen erläutert. Wie sich diese in dem Feld der AoG ausgestalten, ist Bestandteil der empirischen Untersuchung.

4.1.3 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das mehrstufige methodische Vorgehen erläutert. Den ersten Schritt stellt eine systematische kategorienbasierte Internetrecherche dar, durch die eine bundesweite Übersicht über die Akteure und die pädagogischen Leistungen in der AoG erarbeitet wird. Auf dieser empirischen Grundlage werden zunächst Muster der organisationalen Struktur von AoG identifiziert und sodann orientiert an diesen Mustern drei Fälle für die *multiple case study* ausgewählt (Yin 2009, S. 39). Im Anschluss erfolgt die Datenerhebung in den ausgewählten Fällen mittels Experteninterviews sowie die Auswertung und Analyse der Daten.

In Unterkapitel 3.1 wird zunächst das Vorgehen der systematischen Internet-recherche erläutert, die empirische Ergebnisse an sich hervorgebracht hat, zugleich aber die Grundlage für die Fallauswahl darstellt. In Unterkapitel 3.2 folgt die Erörterung des *multiple case study*-Designs mitsamt Datenerhebung und Datenauswertung.

Systematische kategoriebasierte Internetrecherche

Das Ziel der systematischen kategorienbasierten Internetrecherche besteht darin, organisationale Strukturen, Akteure sowie Leistungen der AoG bundesweit sichtbar zu machen. Auf der Grundlage der Internetrecherche konnten 127 Angebote, Projekte oder Initiativen unterschiedlicher Fördergeber der AoG identifiziert werden. Diese wurden entlang von Strukturmerkmalen, wie Finanzierung, Ziele usw., gekennzeichnet und analysiert. Die systematisierten Auswertungen und Übersichten wurden den für AoG zuständigen Referaten der Kultusministerien der entsprechenden Bundesländer vorgelegt. Die Expertise und Feldkenntnis in den Referaten ermöglichten eine Validierung und Ergänzung der Übersichten. Ferner wurden Kurzberichte erstellt, die Aufschluss über die strukturellen Besonderheiten der AoG im jeweiligen Bundesland geben und Vergleiche ermöglichen. Die Ergebnisse der systematischen kategorienbasierten Internetrecherche erlauben es, Akteure der AoG in einem Mehrebenensystem (Schrader 2011) darzustellen

sowie Muster der organisationalen Strukturen zu identifizieren. Hierbei wird sichtbar, dass regionale Unterschiede in der Ausprägung der organisationalen Strukturen bestehen.¹⁷

Für die *multiple case study* werden auf der Grundlage der identifizierten Muster der organisationalen Struktur drei idealtypische Fälle ausgewählt, die eine variierende organisationale Dichte aufweisen. Fall 1 kennzeichnet hierbei ein stark verdichtetes organisationales Feld, in dem sowohl Grundbildungszentren, ein Kooperationsverbund und Organisationen agieren. Fall 2 steht für ein intermediär verdichtetes organisationales Feld, in dem ein Kooperationsverbund und Organisationen vorhanden sind, während in Fall 3 lediglich verschiedene Organisationen in die Leistungserbringung von AoG eingebunden sind. Im Sinne des Ansatzes der Educational Governance haben die Koordinationsformen einen Einfluss auf die pädagogische Leistung, die hier nach Fällen unterschiedlicher organisationaler Dichte differenziert werden.

Basierend auf der skizzierten Fallauswahl wird nun das methodische Vorgehen der *multiple case study* genauer beschrieben. Zur Datenerhebung der integrierten *multiple case study* (Yin 2009, S. 39) werden leitfadengestützte Experteninterviews (n=6) durchgeführt. Der Aufbau der Studie folgt der Klassifizierung unterschiedlicher Fallstudientypen nach Yin (vgl. ebd.). Werden demnach innerhalb eines Falls verschiedene *Analyseobjekte* (Grundbildungszentrum, Kooperationsverbund und Organisation) betrachtet, bezeichnet man den Fallstudienaufbau als integriert (vgl. Kapitel 3.1.2, Abb. 5). Die Kombination mehrerer integrierter Fälle stellt schließlich ein integriertes *multiple case study-Design* dar. Gemäß dem regelgeleiteten und strukturierten Vorgehen ermöglicht die Fallstudie nach Yin (2009) sowohl Einzelfallanalysen als auch eine gesamtanalytische Zusammenschau und einen Fallvergleich. Pro Analyseobjekt wurde eine Expertin bzw. ein Experte ausgewählt, mit der bzw. mit dem ein leitfadengestütztes Interview geführt wurde. Als Expertinnen und Experten werden Akteure verstanden, die als Mitglied des jeweiligen Analyseobjektes gelten und dementsprechend Expertise besitzen. Konkret wurden ausschließlich Projekt- oder Programmleitungen interviewt. Für Fall 1 wurden drei Interviews, für Fall 2 zwei Interviews und Fall 3 ein Interview geführt, wobei anhand des Leitfadens die Themenbereiche Aufgaben, Ziele, Zusammenarbeit und Finanzierung angesprochen wurden.

¹⁷ Die Ergebnisse der strukturierten kategorienbasierten Internetrecherche werden in Abschnitt 4.1 genauer dargestellt und an dieser Stelle nur kurz erwähnt, da sie entscheidend für das weitere methodische Vorgehen sind.

Zur Auswertung wird die strukturierende Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) angewendet. Auf den Grundannahmen der Educational Governance basierend, rücken folgende Analyseeinheiten in den Fokus der Analyse:

- Die pädagogische Leistung,
- Akteurskonstellationen und
- Handlungskordinationsformen

Neben mehreren Kontrolldurchgängen bezüglich der Eignung des Kategorien-systems wurde eine Berechnung der Intercoder-Reliabilität vorgenommen (Krippendorff 2004). Als ein wesentliches Qualitätskriterium im Rahmen empirischer Sozialforschung gibt diese darüber Auskunft, inwiefern zwei unabhängige Kodiererinnen und Kodierer mittels desselben Kategoriensystems und dem zugehörigen Codebuch zu übereinstimmenden Ergebnissen gelangen. Es wurde ein sehr guter Reliabilitätskoeffizient von 0,91 erzielt.

4.1.4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Befunde der Untersuchung dargestellt und erläutert. Zunächst stehen die Ergebnisse der strukturierten Internetrecherche sowie deren Systematisierung und Auswertung im Blick (4.1). Daran schließen die Ergebnisse der Einzelfallanalysen an, wobei hier die Handlungskoordination sowie das Leistungsspektrum im Blickpunkt stehen (4.2). Der dritte Abschnitt befasst sich schließlich mit der Auswertung des Fallvergleichs und einer Zusammenführung der Ergebnisse zu Governance Regimes der AoG (4.3).

4.1.4.1 Arbeitsorientierte Grundbildung im Mehrebenensystem

Die Ergebnisse der strukturierten kategorienbasierten Internetrecherche weisen darauf hin, dass vielfältige Akteure, mannigfaltige Finanzierungsstrukturen sowie verschieden ausgeprägte organisationale Strukturen zu identifizieren sind. In diesem Abschnitt wird diese Vielfalt näher beleuchtet und sodann in einer Mehrebenenstruktur systematisiert (vgl. Kapitel 3.1.1 Abb. 4). Sodann wird auch auf regionale Unterschiede eingegangen.

Richtet man den Blick auf die Frage, welche Akteure insgesamt an der Leistungserbringung von AoG beteiligt sind, so sind neben den Volkshochschulen und weiteren Bildungseinrichtungen bundesweit auch Verbände und gemeinnützige Vereine festzustellen. AoG wird also von diversen Organisationen der Weiterbildung über Projektmittel im Rahmen von Angeboten und Programmen ermöglicht. Im direkten organisationalen Umfeld lassen sich Dachverbände und Koordinierungsstellen verzeichnen. Außerdem wird AoG in implementierten Grundbildungszentren realisiert, die maßgeblich

den Zweck der Koordinierung von Angeboten, Trägern und Teilnehmenden verfolgen. Sodann wird AoG im Rahmen von Kooperationsbündnissen zu einem verstetigten Thema, indem sich diverse Akteure im festen Rahmen zusammenfinden, um den Auf- und Ausbau (bestehender) Bildungsangebote voranzutreiben. Auch Universitäten als wissenschaftliche Akteure und die Agentur für Arbeit sowie Unternehmen werden im organisationalen Umfeld sichtbar. Politische Akteure werden auf der Bundesebene (BMBF) ersichtlich, in länderspezifische Ministerien und Kommunen. Der Europäische Sozialfonds (ESF) wird auf der Ebene der supranationalen Akteure bedeutsam. Die Akteursvielfalt in der AoG wird in Abb. 2 systematisch dargestellt.¹⁸

Blickt man nun auf regionale Unterschiede in den Ausprägungen der Akteure, so lassen sich diese vor allem in Bezug auf Finanzierungsstrukturen und die Ausprägung des organisationalen Umfeldes feststellen. So greifen einige Bundesländer, wie etwa Rheinland-Pfalz und Hessen, zur Finanzierung von Angeboten und Projekten sowohl auf Bundesmittel des BMBF im Rahmen der AlphaDekade als auch auf ESF-Mittel im Rahmen des Förderprogramms Alphabetisierung und Grundbildung und auf die jeweils zur Verfügung gestellten Landesmittel zurück. Hingegen spielen in anderen Bundesländern, wie Baden-Württemberg und Berlin, vor allem Bundes- und Landesmittel oder aber Bundes- und ESF-Mittel, wie in Sachsen-Anhalt, eine Rolle. Weiterhin gibt es Bundesländer, Thüringen und Saarland, in denen finanzielle Rahmenbedingungen durch spezifische Weiterbildungsgesetze geregelt sind. Darüber hinaus weisen die Ergebnisse auf Bundesländer, wie Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern, hin, in denen das AoG-Angebot lediglich durch Bundesmittel realisiert wird. Die bestehenden Finanzierungsstrukturen sind von begrenzter Laufzeit und somit als fragil zu kennzeichnen.

Blickt man auf das organisationale Umfeld, so weisen die Ergebnisse auf folgende Differenzen hin: In einigen Bundesländern, wie in Niedersachsen, Thüringen, Rheinland-Pfalz, sind an der Realisierung von AoG Angeboten sowohl die Organisationen der Weiterbildung beteiligt als auch die Grundbildungszentren und ein Kooperationsverbund. Das organisationale Feld ist hierbei also als stark verdichtet zu verstehen. Gleichzeitig gibt es Bundesländer, wie Hessen und Nordrhein-Westfalen, in denen Kooperationsverbände und Organisationen der Weiterbildung aktiv sind. Hier kann von einem intermediär verdichteten organisationalen Feld gesprochen werden. In weiteren Ländern sind schließlich einzelne Organisationen der Weiterbildung für die Leistungserbringung verantwortlich,

¹⁸ Die Darstellung der Ergebnisse der strukturierten kategorienbasierten Internetrecherche wurde im November 2019 erarbeitet. Eventuelle, danach eingetretene Veränderungen wurden nicht berücksichtigt.

ohne, dass das organisationale Feld zusätzlich durch Kooperationsverbände oder Grundbildungszentren geprägt ist.

Es konnte gezeigt werden, welche vielfältigen Akteure in die Leistungserbringung der AoG eingebunden sind und dass die organisationalen Strukturen regionale Differenzen aufweisen. Im Folgenden ist zu untersuchen, ob und wie sich in den verschiedenen organisationalen Strukturen auch Formen der Handlungskoordination und pädagogische Leistung unterscheiden. Dazu werden Fallstudien ausgewertet, die vor dem Hintergrund der oben gekennzeichneten Muster der organisationalen Strukturen der AoG ausgewählt wurden.

4.1.4.2 Handlungskoordination und pädagogische Leistung in der AOG

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Fallstudien im Hinblick auf die Formen der Handlungskoordination zwischen den Akteuren sowie die pädagogische Leistung in der AoG diskutiert. Der Analyse liegt die Annahme zugrunde, dass die Leistungserbringung in den Fällen je nach organisationaler Struktur variiert. Die Ergebnisse der untersuchten Fälle werden zunächst einzeln in ihrer jeweiligen Leistungsstruktur und in den jeweils dominierenden Formen der Handlungskoordination (Netzwerk, Gemeinschaft, Hierarchie und Markt) dargestellt. Ein Fokus wird auf die Darstellung des Erhalts und der Entwicklung pädagogischer Leistungen in einer fragilen Finanzierungssituation und der Handlungskoordination in Konstellationen mit politischen Akteuren gelegt.

4.1.4.2.1 Fall 1

Der Fall 1 ist durch ein *stark verdichtetes organisationales* Feld gekennzeichnet. Es wird ein Fall untersucht, in dem sowohl Grundbildungszentren, ein Kooperationsverbund und Organisationen in die Leistungserbringung von AoG eingebunden sind. Im Rahmen der Finanzierung der drei organisationalen Strukturen von AoG sind sowohl ESF-, Bundes- als auch Landes- und kommunale Mittel bedeutsam. Der Grad der Verdichtung des organisationalen Feldes spiegelt sich sowohl in der Vielfalt der Akteure als auch in der Breite des Leistungsspektrums wider.

Die Ausprägung der Leistungsebene in Fall 1 ist vielfältig. Einen besonderen Stellenwert nehmen die Öffentlichkeitsarbeit und Teilnehmendengewinnung ein, die zugleich als zentrale Herausforderungen thematisiert werden. Eine zentrale Position kommt dabei dem Grundbildungszentrum und dem Kooperationsverbund zu, die in ihrem Leistungsangebot den Schwerpunkt darauf legen, „die Angebote der Region öffentlich zu machen“ (2.1_Z.209). Insgesamt zeigt sich, dass die Akteure darauf fokussiert sind,

„Vernetzung zu schaffen und Strukturentwicklung zu machen“ (1.2_Z.4–8). Das Bewusstsein dafür, dass „Synergien schon da sind, die weitergetragen werden“ müssen (1.1_Z.180–181), ist ein Merkmal von Fall 1. Es gibt eine dichte Projektstruktur, die von der Vielfalt der aktiv eingebundenen Akteure lebt. Ein intensiver Austausch zwischen den „Bildungs- und Beratungsträgern der Region“ (1.2_Z.165–166) dient dazu, neue Projektideen zu erschließen und den Informationsfluss untereinander zu gewährleisten. Zentral ist das Grundbildungszentrum, das als „Clearingstelle“ (1.3_Z.36) fungiert:

Er hat quasi in diesen ganzen Kommunen Multiplikatoren und Sensibilisierungsarbeit geleistet also ist überall hingefahren, hat überall mal bei den verschiedensten Akteuren Vortrag gehalten über was is'n Grundbildung überhaupt, was ist Alphabetisierung und was können wir überhaupt als Kommune oder wir gemeinsam als Grundbildungszentrum mit der Kommune zusammen machen (1.3_Z. 36–38).

Die Zusammenarbeit in der Region geschieht im Wesentlichen und dominierend in der Form der gemeinschaftlichen Handlungskoordination, die gekennzeichnet ist durch eine affektiv orientierte Zielfokussierung:

da ging es mehr um 's große Ganze, wo wollen wir inhaltlich hin, wie müssen wir unseren Meilensteinplan abarbeiten? (1.2_Z.197–199).

Die gemeinsame Arbeit findet statt in Form von Austauschrunden, an denen sowohl die Dachorganisationen als auch Mitgliedsorganisationen beteiligt sind,

um auch die Bildungsakteure der Region zusammenzubringen, an einen Tisch zu bringen und ja quasi, dass nicht alle das Rad neu erfinden, dass nicht alle die gleichen Projekte, Projektanträge stellen, natürlich steuern wir das nicht, aber wir können die anderen fragen, was macht ihr denn? (1.2_Z.182–185).

Darüber hinaus dient die intensive Zusammenarbeit dazu, Öffentlichkeitsarbeit und Teilnehmendengewinnung in der Region zu gewährleisten. Dies geschieht in der Handlungskordinationsform des Netzwerks, in dem der Umgang mit Ressourcen und der Austausch im Fokus stehen. Sowohl einzelne Organisationen als auch Netzwerke und Unternehmen nutzen die bewährten Kontakte, um eine Vermittlung von Teilnehmenden in passgenaue Angebote ermöglichen zu können:

gibt vielleicht noch keine Alphabetisierungsangebote vor Ort, sondern man sieht Akteure, man sieht Ratsuchende, aber weiß noch nicht so genau, wie kriegen wir die von dort zu euch (1.3_Z.90).

Handlungskoordination in Form der Hierarchie hat eine besondere Relevanz, wenn es um Fragen der Finanzierung bzw. Weiterfinanzierung und neuer Projektakquise geht. Die politischen Akteure weisen eine Entscheidungsmacht mit den zur Verfügung stehenden Regelmechanismen durch die entsprechenden Förderinstrumente auf:

Das ist auch nur 'ne Projektförderung die beginnt und beendet wird nach drei Jahren sprich da sind wir irgendwie noch nicht in einer Regelsystematik drin mit zu unterstützen, [...] es könnten Regelinstrumente werden, die eben nicht projektabhängig sind, sondern sozusagen Gesetzesmäßig implementiert sind, ja? (1.1_Z.221–224)

Die Arbeit der Akteure ist nur in einer Zeitspanne (hier drei Jahre) strukturentwickelnd möglich ist und hat eine entsprechend kurze Halbwertszeit. Durch den bereits beschriebenen Fokus der Bildungseinrichtungen auf gemeinschaftliche und netzwerkliche Handlungskoordinationen untereinander entsteht allerdings eine Erweiterung des Handlungsspielraums:

zum Beispiel mit der Sozialdezernentin, die dann in die Stadt hineingewirkt hat und uns da Tore aufgestoßen hat, oder eben auch, dass wir von anderen Projekten wie [Projektname] mit den Kollegen dort auch eben kommunizieren, weil die ja die Arbeitnehmervertretungen sensibilisieren und wir dann sozusagen als Nachfolgeaktivität auch die Arbeitnehmer eben schulen könnten (1.1_Z.50–53).

Die starken netzwerklichen Formen der Handlungskoordination in der Region ermöglichen gewissermaßen ein Auffangen und Abflachen dieser starken hierarchischen Steuerung durch Projektfinanzierungen. Der Abhängigkeit durch die finanziellen Mittelgeber kann durch die starke Vernetzung des Feldes und dem Nutzbarmachen von vorhandenen Synergien mit Ausweichstrategien begegnet werden.

4.1.4.2.2 Fall 2

Fall 2 ist als intermediär verdichtetes organisationales Feld zu charakterisieren. Der Fall verfügt über kein Grundbildungszentrum, wie Fall 1. Der bundeslandübergreifende Kooperationsverbund wird von dem Landesverband der Volkshochschulen koordiniert. Aktiv sind darüber hinaus diverse Bildungsorganisationen für AoG in der Region. Der Fall ist gekennzeichnet durch viele Großstädte und Ballungsgebiete. Insgesamt ist ein breit aufgestelltes Projektspektrum zu verzeichnen, das hauptsächlich im Rahmen von Bundesmitteln, ESF- bzw. Landesmitteln gefördert wird.

In Fall 2 ist Netzwerkarbeit nicht nur das vorrangige Leistungsangebot, sondern Grundvoraussetzung, um Alphabetisierung und Grundbildung in der Region erfolgreich realisieren zu können. So gibt es regionale Zusammenschlüsse von Volkshochschulen, die sich mit dem Ziel zusammenfinden, einen Austausch über die Gewinnung von Lehrenden und Angebotsformaten zu gewährleisten. Der Fokus liegt zudem auf einer in die Breite getragenen Öffentlichkeits- und Sensibilisierungsarbeit. In Fall 2 ist der dominierende Modus der Handlungskoordination in der netzwerklichen Zusammenarbeit in einer gemeinsamen Projekt- und Angebotsplanung zu sehen:

dass eben dieses Netzwerken sehr wichtig ist [...] und dass es eben wichtig ist möglichst viele Akteure zusammenzubringen in dem Thema und gemeinsam Sachen zu erarbeiten (2.1_Z.15–18) und sich entsprechend daraus „die Haupttätigkeit“ ergibt (2.2_Z.66).

Der besondere Mehrwert netzwerklicher Zusammenarbeit besteht in der Bündelung von Ressourcen und dem daraus folgenden Wissen, sich jederzeit an professionelle Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner wenden zu können:

wenn man da irgendwie mal ne Expertise braucht, weiß man ok, an die kann man sich wenden, die kommen dann gerne und erzählen was zu nem bestimmten Thema, also da gibt es wirklich sehr sehr viele Expertise (2.2_Z.246–248).

Für lokale Volkshochschulen ist die kommunale Politik ein relevanter Akteur. Beispielsweise hat eine Kommune

[...] sich entschieden jetzt mit der Entgeltbefreiung diese Kurse jetzt kostenfrei anzubieten [...] (2.2_Z.16).

Unter anderem wurde die Debatte der Entgeltbefreiung veranlasst, um den Abgeordneten des Rats der Stadt halt auch ja ne Sensibilität dafür zu schaffen und denen mal aufzuzeigen was letztlich hinter einer fehlenden Schriftsprachkompetenz alles dahintersteckt (2.2_Z.16).

So zeigt sich in Fall 2 insgesamt eine starke Zusammenarbeit mit politischen Akteuren. Dies löst sich jedoch im Gegensatz zu den Strategien der Akteure in Fall 1 nicht in horizontaler netzwerklicher Handlungskoordination auf, sondern in individuellen Beratungs- und Informationsleistungen des Kooperationsverbunds und der Bildungsorganisationen:

[...], dass ich dann wiederum dem Ministerium also meinem Mittelgeber, sag ich mal, dem Fördermittelgeber berichten kann, was sind denn so die Bedarfe aus der Praxis, wo läuft es gut, wo läuft es nicht so gut und dass man da eigentlich in so einem ständigen Austausch steht (2.1_Z.23–28).

Entsprechend geht es den Akteuren der Bildungseinrichtungen darum, Strukturen aufzubauen und zu verstetigen, indem sie längerfristige Förderungen verhandeln. Der besondere Bedarf entsteht bei der Verlässlichkeit und Ansprechbarkeit von Partnern im Feld, die nötigenfalls aufgrund von auslaufender Finanzierung für gemeinschaftliches und netzwerkliches Handeln nicht mehr zur Verfügung stehen.

Ne, man braucht schon irgendwas verlässliches oder so mindestens fünf Jahre bräuchte man eigentlich schon, um zu sehen, ok, da baut sich was auf, ne, da ist jemand, der ist verlässlich da, der hat auch Geld. Also das ist, man muss da auch einfach mal über Geld sprechen (2.1_Z.331–333).

Diese Konstellation im Zusammenhang mit den politischen Akteuren, die über die klare Ansprache und Aushandlung von Finanzierungsfragen besteht, hat jedoch keinen Einfluss auf die weiterhin hierarchische Handlungskoordination. Sichtbar wird diese:

Wenn bestimmte Institutionen keine Förderung mehr bekommen für das Thema, ne dann kann es auch einfach sein, dass da der ganze Bereich mal eingestampft wird (2.1_Z.324–326).

4.1.4.2.3 Fall 3

Fall 3 ist gekennzeichnet durch eine geringere Dichte des organisationalen Feldes in der AoG. Die zentralen und umsetzenden Akteure hinsichtlich AoG-bezogener Angebote stellen die Volkshochschulen dar. Vereinzelt gibt es landes- oder bundesfinanzierte Projekte. Die Leistungsebene in Fall 3 ist fokussiert auf Angebote für Unternehmen.

Es zeigt sich dabei, dass diese Leistungen ein breites Spektrum umfassen: Neben der Qualifizierung von unternehmensinternen Bildungsberatern, die sowohl als offene Qualifizierungen als auch in Form von Inhouse-Schulungen stattfinden, beinhalten die Leistungen zusätzlich die kontinuierliche Begleitung, Motivation und Versorgung mit Informationen der Unternehmen.

Entsprechend dieses Leistungsspektrums zeigt sich in Fall 3 eine starke Zusammenarbeit mit Unternehmen, für die sie Angebote entwickeln und durchführen. Hier lässt sich – auch im Vergleich zu den anderen Fällen – eine Besonderheit markieren: In Zusammenarbeit mit den Unternehmen haben die Bildungsorganisationen des Falls 3 die zunächst marktformigen Handlungskoordinationen in eine eher netzwerkliche Zusammenarbeit transformiert. So wird das Vorgehen in der Ansprache der Unternehmen in der Vergangenheit mit „Kaltakquise“ (3_Z.206) beschrieben, bei der nach vorheriger Beobachtung des Feldes und konkreter Benennung der relevanten Ansprechpartnerinnen

und Ansprechpartner die Handelnden „einfach geschaut haben, ob das ankommt oder nicht“ (3_Z.206).

Die Strategie hat sich inzwischen insofern verändert, als Kaltakquise nicht mehr notwendig ist und die Betriebe nun auf die Anbieter zukommen. Eine besondere Rolle spielt da der kooperative Zugang zu betriebsinternen Weiterbildungsstrukturen, der eher in großen Unternehmen möglich ist:

eher sagen, wir erreichen größere Betriebe, weil da einfach auch die interne Vernetzung und interne Strukturen vorhanden sind, also Betriebsrat zum Beispiel, Weiterbildungsabteilung, es gibt ne Personalabteilung, es gibt Wege, dass also wie man für Beschäftigte bestimmte Angebote vorbereitet und was, was man anbieten kann im Betrieb (3_Z.236–238).

Über diese starke Zusammenarbeit im Modus des Netzwerks sichern und erweitern sich die Akteure des Falls 3 das Leistungsspektrum.

Darüber hinaus erweist sich die starke Vernetzung mit anderen Bildungsträgern als besonders ertragreich. Dabei werden Verweisungsstrukturen in Bezug auf die Teilnehmenden gebildet und zu diesem Zweck persönliche Kontakte aufgebaut und gehalten:

Wenn es aber darum geht, die eigentliche Zielgruppe also da tatsächlich zu verweisen, dann hat sich das immer bewährt, dass wir im persönlichen Gespräch mit den einzelnen Trägern sind, also mit den Personen und so dass es ein schneller kurzer Weg ist (3_Z.276–278).

Wichtig ist dabei, dass schnelle Kommunikationswege für die kurzfristige Angebotssuche für Teilnehmende möglich sind:

Also wir greifen dann zum Telefon und sagen „hier unser [Lerner] hat jetzt eine Person, die macht sich vielleicht auf den Weg,“ würde das passen, könntest du nicht ein Erstgespräch führen und schauen, ob das, ob das passt? (3_Z.278–280).

Diese netzwerklichen Strukturen sind für die Bildungsträger in der Region von Vorteil, indem sie das Angebotsportfolio erweitern:

ok wir bieten zwar das und das an, aber uns fehlt ein anderer Bereich (3_Z.175–176).

Im Zusammenhang mit dem Umgang unsicherer Finanzierungssituationen zeigt sich ein interessanter Aspekt in der Handlungskordinationsform der Hierarchie: Politische Akteure sind über die über die Finanzierung im Zusammenhang mit dem Fördergeber BMBF relevant. So wird diskutiert, was bei Auslaufen der Finanzierung mit den aufgebauten Strukturen geschieht. Es gibt dabei gewisse Routinen im Umgang mit dem

Auslaufen von Projekten und dem Auffangen von Strukturen „so dass das im Grunde zu unserem täglichen Geschäft gehört“ (3_Z.427). Anders als in den Fällen 1 und 2 durch gemeinschaftliches, netzwerkliches Handeln oder auch durch Beratung der politischen Akteure, werden hier keine strategischen Bemühungen gegen das Auslaufen von Finanzierung deutlich.

4.1.4.2.4 Governance-Regimes in der AoG

Nach der Beschreibung der in der Studie untersuchten Fälle mit der jeweils spezifischen Dichte des organisationalen Feldes und die verschiedenen Formen der Handlungskoordination folgt hier eine kurze Zusammenfassung und ein Vergleich der Fälle. Darauf aufbauend lassen sich erste Einblicke in Governance-Regimes in der AoG geben.

Die umfassenden pädagogischen Leistungen in den Fällen sind auf die forcierte und systematische Vernetzung der Weiterbildungsakteure in der Region zurückzuführen.

Dies wird insbesondere in Fall 1 und Fall 2 deutlich. Das Leistungsspektrum bewegt sich zwischen einer in der Region gemeinschaftlich forcierten Öffentlichkeitsarbeit und Teilnehmendengewinnung (bei der die Akteure dann von den entwickelten Verweisstrukturen direkt profitieren) und der in netzwerklichen Zusammenhängen geteilten Angebots und Projektplanung. Fall 3 weist dabei im Hinblick auf die Leistungsstruktur eine geringere Reichweite auf, da hier wesentlich lokale Angebote für Teilnehmende in Unternehmen und weniger Leistungen in der Region entwickelt werden. In allen drei Regionen ist das Leistungsspektrum jedoch vielfältig und differenziert.

Handlungskoordinationen weisen je nach Fall verschiedene Ausprägungen auf. Dominant zeigt sich in allen Fällen hierarchische Handlungskoordination in der Abhängigkeit von finanziellen Mitteln, die für die Bildungsorganisationen über den Auf- und Abbau von Strukturen bestimmen. Fall 1 zeigt deutlich ausgeprägtere Varianten im Umgang mit hierarchischer Handlungskoordination. Die Akteure auf der Ebene der Bildungseinrichtungen sind durch stark ausgebaute netzwerkliche und gemeinschaftliche Zusammenhänge in der Lage, den Akteuren mit absoluter Entscheidungsmacht zu begegnen und sie weisen eine gewisse Eigenständigkeit auf, wenn es darum geht, finanzielle Ressourcen über herkömmliche Strukturen hinaus zu akquirieren. In Fall 3 haben die Akteure im Hinblick auf die Unsicherheiten in der Finanzierung einen routinierten Umgang. Insgesamt werden gemeinschaftliche und netzwerkliche Handlungskoordination mit bekannten Verweisstrukturen zur gelingenden

Teilnehmendengewinnung nutzbar gemacht. Hierbei ist eine ausgeprägte Akteurslandschaft wie in Fall 1 förderlich. Gemeinschaftliche Handlungskoordination, die im Kern über eine geteilte normative Zielvorstellung der Arbeit im Kontext von AoG funktioniert, ist insgesamt von großer Bedeutung, indem Austausch (auch überregional) möglich ist und Themen erarbeitet werden. Die Spezifik des Falls 3 ist eine Entwicklung von marktformiger zu netzwerklicher Handlungskoordination zwischen Bildungseinrichtungen und Unternehmen.

Betrachtet man die vorherrschenden Akteurskonstellationen und Handlungskordinationsformen im Feld der AoG im Gesamten, lassen sich gewisse Einblicke in Governance-Regimes als ein Zusammenwirken von verschiedenen Mechanismen (Kussau und Brüsemeister 2007, S. 41; Schimank 2007a, S. 203) ermöglichen.

Das vorherrschende Governance-Regime besteht in Abhängigkeit zu den strukturellen Bedingungen in den jeweiligen Regionen, die zum einen variierende organisationale Dichten über vielfältige Akteurskonstellationen verzeichnen und zum anderen in verschiedenen Formen der Handlungskordinationen Zusammenarbeit ermöglichen. So zeigen sich in der jeweiligen Dichte der organisationalen Felder von AoG typische Formen der Handlungskoordination, die sich zwischen netzwerklichen, hierarchischen und marktformigen Koordinationsformen bewegen. Hierarchie hingegen hat auch über die Unterscheidung der Strukturierungsgrade gleichermaßen Einfluss, indem politische Akteure über Finanzierung entscheiden und dies die Akteure der Bildungseinrichtungen direkt beeinflusst. Die organisationalen Felder, die sich nach Dichtegraden unterscheiden lassen, haben dann jeweils typische Koordinationsformen, um der Finanzierungssituation zu begegnen. Im Hinblick auf pädagogische Leistungserbringung hat dies dann Auswirkungen. So sind im stark verdichteten organisationalen Feld des Falls 1 durch starke netzwerkliche Zusammenarbeit Handlungsspielräume erweitert worden. Im intermediär verdichteten Feld des Falls 2 führen netzwerkliche und gemeinschaftliche Handlungskordinationen zu einer Sichtbarmachung der Leistung und insbesondere zur Gewinnung von Teilnehmenden. Das gering verdichtete Feld des Falls 3 kann sich über starke Zusammenarbeit mit Unternehmen Leistung sichern und stärkt durch überregionale gemeinschaftliche Zusammenarbeit die Entwicklung von Themen und Vielfalt der Leistung.

Damit erweist sich Fragilität der Finanzierung als ein dominantes Kennzeichen aller hier untersuchten Fälle. In unterschiedlichen Spielarten von Akteurskonstellationen und

Formen der Handlungskoordination sichern die Akteure die jeweiligen pädagogischen Leistungen ab. Interessant ist dabei, dass die Ausprägungen der Leistungsstruktur sich nur graduell unterscheiden, insgesamt jedoch vielfältig sind. Unterschiede entstehen lediglich in der Reichweite der Angebote und der Stärke der Verweisstrukturen, die sich günstig auf die Stabilität der Leistungsstruktur ausprägen.

4.1.5 Fazit

Der vorliegende Beitrag analysiert unter Rückgriff auf die Perspektive der Educational Governance und des Neo-Institutionalismus, welche organisationalen Strukturen sich aktuell in der AoG erkennen lassen und welche Formen der Handlungskoordination welche pädagogischen Leistungen ermöglichen.

Mit Blick auf die organisationalen Strukturen lässt sich festhalten, dass AoG im bundesweiten Überblick über organisationale Strukturen unterschiedlicher Dichte verfügt. Dabei konnten drei Idealtypen identifiziert werden, anhand derer in einer qualitativen *multiple case study* sodann Formen der Handlungskoordination und Leistungen in Regionen mit unterschiedlicher organisationaler Dichte fokussiert wurden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Akteure im Feld – hier maßgeblich die Bildungseinrichtungen, Volkshochschulen und aktiven Projekte im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung – in manifestierten, netzwerklichen und gemeinschaftlichen Handlungskordinationsformen agieren. Je manifestierter die Handlungskordinationsformen sind und je klarer die Zuständigkeiten und Verweisstrukturen innerhalb der Akteurskonstellationen, desto handlungs- und leistungsfähiger scheinen die Akteure. Es wird zudem deutlich, dass sich die verdichtete Struktur positiv auf Aspekte wie die gemeinschaftliche Öffentlichkeitsarbeit sowie auf Teilnehmendengewinnung auswirken. Bei geringerer organisationaler Dichte ist die Reichweite der entsprechenden Aktivitäten geringer. Insgesamt zeigen sich in den Fällen unterschiedliche Muster der Handlungskoordination, die allesamt ein vielfältiges und differenziertes Leistungsspektrum eröffnen.

Abschließend sollen die Befunde nochmals mit Blick auf Praxisrelevanz, Bildungspolitik und den Beitrag zur wissenschaftlichen Debatte eingeordnet werden. Mit Blick auf die praktische Nutzung der Befunde ist auf Ergebnisse in Workshops mit Expertinnen und Experten in der AoG sowie auf bereits publizierte Handlungsempfehlungen

zur Entwicklung von Perspektiven des Feldes zu verweisen.¹⁹ In bildungspolitischer Hinsicht legt sich die Förderung der Vernetzung und die Steigerung von organisationaler Dichte nahe, da es so gelingt, die Reichweite innerhalb der Region zu erhöhen. Bei der Steigerung der organisationalen Dichte scheint insbesondere die Einbindung von Sozialpartnern und der Arbeitsverwaltung sinnvoll, um auch Optionen regelhafter Finanzierung sukzessive zu erweitern. Wichtig insgesamt ist jedoch die Sicherung der Vielfalt durch die Einbindung der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildungslandschaft.

Schließlich soll auch der Beitrag zur wissenschaftlichen Debatte abschließend gewürdigt werden. Der Aufsatz leistet einerseits einen Beitrag zur Struktur und Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung, indem er Handlungskoordination in fragilen Organisationsstrukturen der Erwachsenenbildung analysiert. Mit der Verschränkung von Educational Governance und Neo-Institutionalismus in der Erwachsenenbildungsforschung gelingt es, wie gezeigt, sehr gut und auf produktive Weise, fragile Bereiche wie AoG mit Blick auf Akteurskonstellationen, Handlungskoordination und pädagogische Leistung zu untersuchen. Als weitere Forschungsperspektive lässt sich zum einen ein Vergleich mit anderen fragilen Bereichen der Weiterbildung, wie etwa kulturelle Bildung, mit Blick auf Handlungskoordination und Leistungsspektrum festmachen. Zum anderen wäre auch ein internationaler Vergleich denkbar.

Des Weiteren konnte auch ein Beitrag zur Forschung im Feld der arbeitsorientierten Grundbildung geleistet werden. Dabei konnten Aspekte der organisationalen Struktur, der Steuerung sowie der Handlungskoordination und der pädagogischen Leistung erstmalig analysiert werden.

In den Blick anschließender Forschung sollten Möglichkeiten und Bedingungen der Verstetigung von arbeitsorientierter Grundbildung geraten.

¹⁹ Es wurden Handlungsempfehlungen für die Öffentlichkeitsarbeit, für die Forschung zum Thema, aber auch für die Entwicklung von Lernangeboten etc. entwickelt. Diese sind abrufbar unter: <https://www.grundbildung-wirkt.de/cms/wp-content/uploads/2020/08/AoG-Überblick-und-Perspektiventwicklung.pdf>.

4.2 Zusammenarbeit in der arbeitsweltorientierten Alphabetisierung und Basisbildung. Netzwerkliche und gemeinschaftliche Formen des Handelns als Bedingung für die Realisierung von „Neuem“.

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. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 48.

4.2.1 Einleitung

In den letzten Jahren wurden in der Alphabetisierung und Basisbildung diverse Themen entwickelt und Domänen ausgeweitet, wie z.B. die finanzielle Grundbildung oder die arbeitsweltorientierte Grundbildung (kurz AoG)²⁰. Unter arbeitsweltorientierter Grundbildung, im Folgenden „arbeitsorientierte Grundbildung“ genannt, wird eine komplexe Bildungsdienstleistung gefasst, die im Sinne einer „aufsuchenden Strategie, Bildungsmöglichkeiten in Alltags- und Lebensräumen“ (Schwarz 2021, S. 17) schafft; Bezugspunkt für die Inhalte und Rahmenbedingungen ist die Arbeitswelt (vgl. ebd., S. 21).

Strukturen und Gelingensbedingungen im Bereich der arbeitsorientierten Grundbildung in Deutschland

Für den Bereich der arbeitsorientierten Grundbildung in Deutschland lassen sich einige spezifische Bedingungen festhalten: (1.) die Finanzierungs- und Akteur*innenstrukturen sind mannigfaltig (siehe Koller et al. 2021). So werden Angebote durch eine Vielzahl von Akteur*innen sowohl auf betrieblicher Seite (bspw. Personalabteilungen, Führungskräfte etc.) als auch auf hauptamtlich pädagogischer Seite (Lehrende, Planende, Koordinierende) entwickelt und aufrechterhalten (siehe Koller 2020). Zentral ist (2.) die „Kluft zwischen finanziell bedingten Möglichkeiten und hohem Anspruch aufgrund des mehrfachen Zielgruppenbezugs“ (Arbeiter und Schemmann 2021, S. 49). Eine besondere Bedeutung kommt (3.) dem Aufbau von Strukturen der Zusammenarbeit zu, die zum einen in der kontextspezifischen Akteur*innenvielfalt, zum anderen in der Suche nach nachhaltigen Lösungen jenseits der Projektfinanzierung liegen. Somit besteht die Anforderung an die Akteur*innen, den eigenen Handlungsspielraum stets auszuschöpfen und zu erweitern bzw. zu innovieren. Hierunter fallen sowohl neue Angebotsformate als auch neue Formen der Zusammenarbeit und die Hinzuziehung neuer Akteur*innen. Im Folgenden wird diesbezüglich von dem „Neuen“ gesprochen.

²⁰ Im weiteren Verlauf wird bezogen auf empirische Ergebnisse und strukturelle Entwicklungen in Deutschland der Begriff „arbeitsorientierte Grundbildung“ verwendet.

*Handlungskoordination zwischen den Akteur*innen*

Welche Steuerungsimpulse diesbezüglich relevant sind und auf welche Weise die Akteur*innen zur Entwicklung des „Neuen“ zusammenarbeiten, war bisher selten Kern der Diskussion. Insofern nimmt dieser Beitrag eine Steuerungsperspektive auf das Feld der arbeitsorientierten Alphabetisierung und Grundbildung ein und untersucht, wie die Handlungskoordination zwischen Akteur*innen die Entstehung des „Neuen“ begünstigt. Strukturell spielt dabei die „Vernetzungsnotwendigkeit“ (vgl. Schemmann 2020b, S. 394) von Weiterbildungseinrichtungen eine entscheidende Rolle, die sich in vielfältigen Kooperationsstrukturen und Netzwerken widerspiegelt. Eine solche Bildung von Netzwerken und Kooperationen in der Basisbildung, Grundbildung und Alphabetisierung ist dabei sowohl in Österreich als auch in Deutschland eine der wesentlichen Perspektiven der letzten Jahre (vgl. Rath 2007, S. 2-11). Dabei kann man davon ausgehen, dass die Gestaltung von Kooperationsbeziehungen eine „dauerhafte, komplexe sowie anspruchsvolle Steuerungsaufgabe darstellt“ (Feld 2014, S. 227) und darüber hinaus „als ein organisationaler Einflussfaktor relevant [wird], der nicht selten strukturelle, kulturelle und strategische Anpassungs- bzw. Veränderungsprozesse evoziert“ (ebd.).

Die hier vorgestellte Fallstudie steht in Zusammenhang mit der Verlängerung des Projekts ABAG2 von Mai 2019 bis Juli 2020 an der Universität zu Köln (Projektleitung Prof. Dr. Michael Schemmann) und der Lernenden Region Netzwerk Köln e. V. Die Hauptfragestellung des Projekts bestand darin, einen bundesweiten Überblick über derzeitige Strukturen im Bereich der arbeitsweltorientierten Grundbildung zu ermitteln und strukturelle Gelingensbedingungen darzustellen. Das Projekt ABAG2 beschäftigte sich zwischen 2016 und 2019 mit Gelingensbedingungen, Effekten der Teilnahme und Professionalisierung der arbeitsweltorientierten Grundbildung (AoG).²¹

4.2.2 Theoretische Basis der Fallstudie: Netzwerkforschung und Educational Governance

Die Erwachsenenbildung ist in ein dialektisches Verhältnis von Gesellschaft und Wandel eingebunden (siehe Koller 2021). Sie ist einerseits von gesellschaftlichen Veränderungen getrieben und entwickelt sich auf der Grundlage von gesellschaftlichen Bedarfen weiter. Andererseits führt sie „gesellschaftlichen Selbstaussdruck“ und Selbstthematisierung (Schäffter 2001a, S. 40) zusammen und verändert durch ihre Neuerungen in Themen und Formaten die Gesellschaft. Entsprechend folgerichtig sind die in der Erwachsenenbildung

²¹ Finanziert wurde das Projekt mit dem Förderkennzeichen W142400B vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der AlphaDekade.

traditionsreichen Bezüge zu Zeitdiagnosen, Transformationstheorien und Modernisierungstheorien (siehe u.a. Wittpoth 2001; Schäffter 2001a, 2001b; Kollmorgen 2011; Beck et al. 2014; Giddens 1997; Schrader 2011; Fischer 2007). So wird die Entstehung und Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung insgesamt in den Kontext gesellschaftlicher Umbruchsituationen rund um die Moderne gebracht (vgl. Schrader 2011, S. 127).

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

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

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

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

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

Hierarchische Handlungskoordination ist durch die Entscheidungsbefugnis einer übergeordneten Leistungsinstanz gekennzeichnet (vgl. ebd., S. 41). Geschieht das Handeln auf der Grundlage netzwerklicher Handlungskoordinationsformen gibt es zwischen den Akteur*innen kein über- oder untergeordnetes Verhältnis. Vielmehr wird eine kollektive Handlungsfähigkeit möglich durch Informationsvermittlung, wechselseitige Beeinflussung und Ressourcentausch (vgl. Benz und Dose 2010, S. 262). Stehen im Unterschied zur netzwerklichen Handlungskoordination eher das affektive Handeln der Akteur*innen und eine starke Bindung durch geteilte kognitive Überzeugungen und internalisierte Normen im Vordergrund, handeln die Akteur*innen auf der Grundlage der gemeinschaftlichen Handlungskoordination (vgl. ebd., S. 257). Die marktformige Handlungskoordination ist von der Beobachtung der einzelnen Akteur*innen untereinander geprägt. Es geht dabei wesentlich um den Zugang und die Verfügung über Ressourcen (vgl. ebd.).

4.2.3 Methodisches Vorgehen der Fallstudie

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

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

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

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

Forschungsprozess hinweg Einigkeit über die Kategorien und dahinterliegenden Konzepte besteht und die Forscher*innen gleichermaßen Kodierentscheidungen treffen.

4.2.4 Befunde: Handlungskoordination zur Entwicklung des „Neuen“²²

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

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

Gemeinschaftliche Handlungskoordination besteht hier in Form von Austauschrunden, an denen sowohl die Dachorganisationen als auch Mitgliedsorganisationen beteiligt sind, „um auch die Bildungsakteure der Region zusammenzubringen, an einen Tisch zu bringen und ja quasi dass nicht alle das Rad neu erfinden, dass nicht alle die gleichen Projekte, Projektanträge stellen“ (1.2_Z.182-185). Im Rahmen dieser Handlungskoordination steht eine gemeinsam vertretene Zielvorstellung der Akteur*innen im Vordergrund: „Die hat dann verschiedene Arbeitsgruppen zusammengerufen, unter anderem eben eine fachliche Entwicklungsgruppe, und in der ich beteiligt war da ging es mehr um’s große Ganze, wo

²² Die Hauptergebnisse der Studie wurden in Koller, Arbeiter und Schemmann (2021) veröffentlicht.

wollen wir inhaltlich hin, wie müssen wir unseren Meilensteinplan abarbeiten?“ (1.2_Z.197-199).

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

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

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

Im Modus netzwerklicher Handlungskoordination werden darüber hinaus Partner*innen im Sozialraum für Kooperationen, Austauschrunden und Workshops gesucht. Als Akteur*innen des Sozialraums werden all jene Bezugspunkte gefasst, die in der direkten Lebenswelt der gering Literalisierten bedeutsam sind. Eine Rolle spielt so bspw. die 50 Schuldner*innenberatung im Kontext finanzieller Grundbildung, mit der Strukturen aufgebaut werden oder aber auch Synergien zur Gewinnung von Teilnehmenden genutzt werden: „Und das sich das eben auch weiterentwickelt [...] zum Beispiel ne, ob das zweite Projekt, dass sie eben auch nochmal das breiter streuen und schauen, also es gibt ja, bestimmte Schemata und also oder das Thema Schuldnerberatung, ja. Ich würd glaub ich auf niemanden verzichten wollen, lieber ausbauen, damit sich das auch noch stärker vernetzt und noch mehr Strukturen.“ (3.1, Z. 367-369)

Ein weiterer Akteur im Sozialraum sind die Sozialarbeit und das Flüchtlingsamt, die im Zusammenhang mit der Ermöglichung von Angeboten der Alphabetisierung und Grundbildung für geflüchtete Menschen relevant werden: „die Sozialarbeit steuert uns die Menschen zu, oder das Flüchtlingsamt steuert uns den Menschen zu, je nachdem, teilweise

finden die Kurse dann in Unterkünften statt, teilweise in angedockten Räumen. Wir versuchen [...] Kinderbetreuung zu organisieren und es ist jetzt ganz neu ein digitaler Baustein dazugekommen, also quasi, ganz ganz ganz ganz ganz ganz ganz niederschwelligen Niveau.“ (1.2, Z. 73-76)

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

Über die hier illustrierten gemeinschaftlichen und netzwerklichen Handlungskoordinationen werden neue Formate (runde Tische, verschiedene Arbeitsgruppen) und vielfältige Akteur*innen (Sozialarbeit, Schuldner*innenberatung) relevant. Gearbeitet, geplant und ausgetauscht wird sich dabei über konkrete Angebote und Produkte, aber auch über ganz allgemeine Ziele des Feldes und der Projektakquise. Diesen Arbeitsgruppen kann ein hohes Steuerungspotential zugesprochen werden, das in der innovierenden Leistung für das gesamte Feld der arbeitsorientierten Alphabetisierung und Grundbildung liegt.

4.2.5 Schlussfolgerungen und Ausblick

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

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

netzwerkliche und gemeinschaftliche Strukturen begünstigt die Entwicklung von „Neuem“ und ist somit notwendig für die Weiterentwicklung des Feldes.

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

Für weitere Forschung lohnt sich eine stärkere Analyse mit Blick auf die Anregungen des „Innovationswürfels“ (siehe Näpflli 2019; Schratz und Steiner-Löffler 1997) und der Frage nach Spannungsfeldern von Innovationen. Mit diesem Instrumentarium lassen sich Machtkonstellationen von Entwicklungsprozessen fokussieren. 51 Für die arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung kann eine bestimmte Innovationsbereitschaft unter den Bedingungen eines starken politischen Innovationsdrucks festgehalten werden. Über diese Analyse lassen sich kontextspezifische Informationen im Vergleich zur Schulentwicklungsforschung erarbeiten und Implikationen für Gelingensbedingungen von Entwicklungsprozessen in der Alphabetisierung und Grundbildung ableiten.

4.3 Mikrodidaktische Planungsprozesse für weiterbildungsferne Gruppen am Beispiel der arbeitsorientierten Grundbildung

Mikrodidaktische Planungsprozesse für weiterbildungsferne Gruppen am Beispiel der arbeitsorientierten Grundbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, 71(4), 41–52

4.3.1 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 AlphaDekade 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 und 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 Grotlischen 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 literalisiert 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 und 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 Alltagsund 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 und 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). Bislang 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 und 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.²³

²³ 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

4.3.2 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 Makroperspektive 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 und Hippel 2018). 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 (Verwendungssituation, 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.

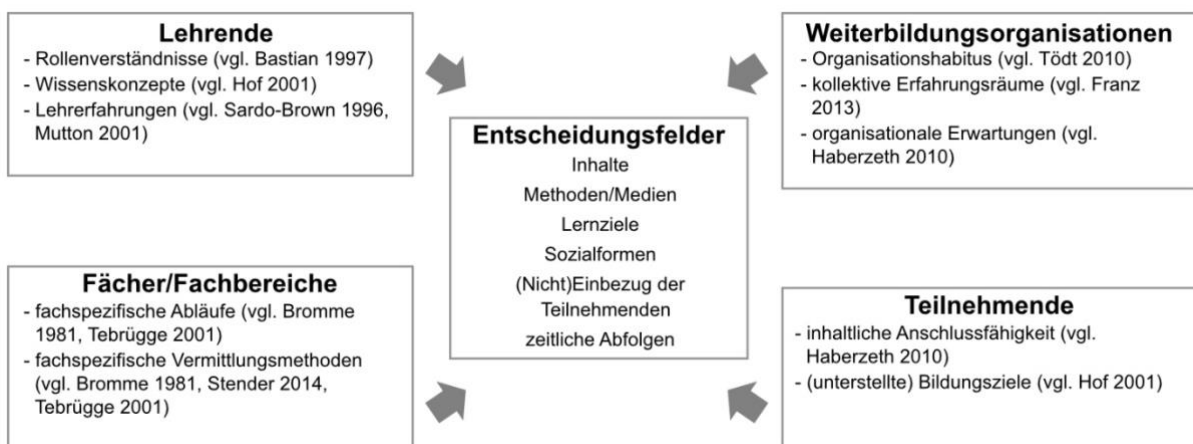


Abbildung 8: Mikrodidaktische Planungsprozesse in der Erwachsenenbildung (Stanik 2019)

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.).

4.3.3 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 und 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.

4.3.4 Ergebnisse

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.



Abbildung 9: Einflussfaktoren im Planungsprozess der AoG (eigene Darstellung)

Stellt man einen Vergleich zu dem Modell von Stanik für die Erwachsenenbildung (siehe Abb. 8) 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.

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.

4.3.4.1 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 *betriebsinternen 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 Material, 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.

Insgesamt liegt die methodische Feinplanung in der Hauptverantwortung der Lehrenden und



Abbildung 3: Methodische Leitlinien

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 und 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).

4.3.4.2 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).

4.3.5 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 niedrighschwelligem 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 Käßlinger 2016; für wissenschaftliche Weiterbildung Schemmann und Seitter 2014). Für das spezifische Feld der AoG bleiben Fragen von Begründungsstrukturen und der Legitimation von Entscheidungen offen.

4.4 Acting between professional rules and financial resources in the field of work-oriented basic education

Arbeiter, J. (2023). Acting between professional rules and financial resources in the field of work-oriented basic education. *ZfW* 46, 87–102.

4.4.1 Introduction

Whenever we talk about programme planning in adult education, it becomes clear that this is an activity characterised by the negotiation of interests and power relations (Cervero and Wilson 1994; Gieseke 2008). A programme evolves around interactive processes of coordination and negotiation with numerous internal and external actors pursuing different interests and considering diverse requirements. Programme planning is thus situated in a field of tension between heterogeneous expectations (von Hippel 2011, p. 45). In line with person-specific processes, within the planning process the actors involved are assigned different influencing capabilities (cf. von Hippel and Röbel 2016). At the same time, the autonomy of planning action can be limited by external factors, resulting in a smaller scope of action (cf. Alke and Graß 2019, p. 138). In addition, social interactions with different actors in the planning process evoke different possibilities for action by the individuals, each equipped with different power relations (cf. Cervero and Wilson 1998, p. 18).

The field of basic education and literacy also constitutes a field of tension between power and interests (cf. Euringer 2016a, p. 74 ff., 2016b, p. 243 ff.). Here, the orientation towards financial and funding policy frameworks stands in contrast to the simultaneous need for situational and short-term planning (cf. Mania and Thöne-Geyer 2019, p. 153 ff.). In the field of work-oriented basic education²⁴ the situation is even more complex as, in addition to its fluid structure, a particularly large number of actors is involved in programme planning (cf. Koller et al. 2021). Work-oriented basic education is defined as a complex educational service in the sense of an out-reach strategy that creates educational opportunities in everyday life (cf. Schwarz 2021, p. 21). It is legitimised by the high number of low-literate and in-work target groups (cf. Buddeberg et al. 2021, p. 202). To develop a programme, not only do planning and teaching professionals come together, but the personnel managers of the companies that represent the location of learning processes are also involved (cf. Arbeiter and Schemmann 2021, p. 49). A diverse reference group is required to ensure close alignment of the programmes with the needs of the companies and participants (cf.

²⁴ Work-oriented basic education receives a lot of attention in the course of improving literacy and is represented in the educational policy development directions of the Alpha Decade (vgl. AlphaDekade [n.d.](#)).

ibid.). Additionally, target-oriented educational management is essential throughout the process to coordinate and match the different interests (cf. Radtke and Koller 2020, p. 161).

These observations highlight the core aspects of Educational Governance, which stipulate that the provision of services of the education system depends on “a multitude of actors and constellations of actors” (Altrichter 2015, p. 28). The perspective of Educational Governance has already provided some insights into existing actor constellations and forms of coordinated action for the field of work-oriented basic education. Such insights demonstrate the multifaceted set of actors, the dependence on financial resources and the necessity of investing in networks and cooperation in order to maintain the range of learning opportunities (cf. Koller et al. 2021). Bickeböller (2022) conducts regional case studies on coordinated action forms in literacy and basic education and also highlights the relevance of network and cooperation relationships to ensure the actors’ ability of public outreach, programme planning and participant recruitment.

Although the field of (work-oriented) basic education has already been considered from the perspective of Educational Governance, “questions of justification structures and the legitimacy of decisions remain open” (Arbeiter and Schemmann 2021, p. 50). This is where the article engages by focusing on the disposition rights of the actors that enable them to act and simultaneously influence the structures in turn. The research question is thus as follows: How do actors legitimise their actions and decisions in the context of developing work-oriented basic education programmes? The aim is to reveal existing power and interest constellations in the planning of a work-oriented basic education programmes. Therefore, it is appropriate to analyse the disposition rights of the actors, which can be classified into rules and resources.

Constellations of power and interests can be reconstructed by combining Educational Governance and structuration theory according to Giddens (1988) to exactly define disposition rights both as allocative and authoritative resources and as cognitive and normative rules (Giddens 1988; Niedlich 2019). They provide information about the respective decision-making and design power of the individual actors within the planning process of work-oriented basic education. From this perspective of correlations, cognitive rules are an expression of subjective interests and justify actions. Normative rules legitimise actions and reflect real interests. Allocative and authoritative resources are (im)material instruments of power.

To answer the research question the following steps are taken: The first is an overview of the existing structure of actors in the planning process of work-oriented basic education.

Second, I describe the understanding of power at the planning table according to Cervero and Wilson (1994), before Educational Governance is outlined in relation with the structuration theory as developed by Giddens (1988). The focus is on an explanation of the disposition rights. The results are based on a secondary analysis, which is explained in the methodological procedure below. Following on, I present the disposition rights that have been identified. In the discussion, conclusions are drawn about power and interest constellations in the field of work-oriented basic education. Finally, the results are considered within the overall context of educational leadership.

4.4.2 Structures and actors in work-oriented basic education

In order to be able to analyse the background of the actions and decisions taken by the actors in the field of work-oriented basic education, you have to know who is involved in the first place. The following description is based on the process character of work-oriented basic education and gives an overview of the existing configuration of actors in the planning process, highlighting some coordination of action in the planning process.

Work-oriented basic education exists “as a hybrid between public and private interests” (Koller et al. 2020, p. 16). The field should be regarded as a multi-level system, with the focus on the learning service and actors at different levels tasked with delivery. Koller et al. (2021) provide such an overview based on a document analysis. At organizational level, there are numerous further education institutions, adult education centres, associations and non-profit societies, who are themselves characteristic of the community itself (cf. Schrader 2011, p. 121) and feature as operative actors (ibid.). The organisational environment is characterised by umbrella organizations, coordinating centres and special basic education centres. With the purpose of realising work-oriented basic education, they coordinate programmes, providers and participants (Koller et al. 2021, p. 50 ff.). Work-oriented basic education is mainly established in the scope of cooperative communities (cf. ibid.) and supported by other actors such as universities, the employment agency and companies (cf. ibid.). In addition, it is funded by political actors such as the German Federal Ministry of Education and Research and other state ministries and municipalities. At a supranational level, the European Social Fund acts as relevant funding source. All in all, different structures of actors and financial sources depend on the geographical region and, at the same time, they affect coordination of actions at various levels (cf. Koller et al. 2021, p. 58).

Zooming into the planning process, the actors involved can be seen as functions that influence the process within their decisions (cf. Stanik 2019). Thus, they do not only consider macro-didactic decisions, which revolve around, among others, addressing target

groups, public relations, personnel recruitment, and financing (cf. Reich-Claassen and v. Hippel 2018, p. 1004; Gieseke 2019). In addition, they get involved in meso-didactic (planning and supervision of courses and teachers, evaluation, conception of content (cf. von Hippel and Fuchs 2009, p. 81)) as well as micro-didactic decisions (detailed planning of content and methods (cf. Stanik 2016, p. 319 f.)). These decision fields have to be considered rather independent of the actors, which characterises the various levels interconnected in the planning process (vgl. Gieseke 2012, p. 441). For the field of work-oriented basic education, the following functions in the planning process could be empirically identified as relevant (cf. Arbeiter and Schemmann 2021, p. 46): education management and further education organizations tasked with staff planning, as well as the companies, the teachers and participants with their specific functions as central influencing factors. These actors come together and negotiate their interests throughout a social process of decision-making (cf. *ibid.*, p. 50). At this point, it remains unanswered how the decisions are justified and legitimised (cf. *ibid.*).

It has been shown so far that different actors from all levels of the education system, representing their different functions, come together and make decisions in the planning process of work-oriented basic education. These are based on different powers and interests, which will now be illustrated against the theoretical background as developed by Cervero and Wilson (1994). Furthermore, I am going to explain it is highly informative as regards power and interest constellations to analyse the disposition rights in theoretically interlinking Educational Governance and the structuration theory according to Giddens (1988).

4.4.3 Theoretical background (rules and resources as per expressions of power and interest at the planning table)

The paper engages in the debate about power and interests within a programme planning process. Therefore, the focus is on the theoretical definition of power at the so-called planning table according to Cervero and Wilson (1994). In the following, the disposition rights (rules and resources) are defined on the basis of a theoretical interlinking of Educational Governance and the structuration theory according to Giddens (1988).

According to Cervero and Wilson (1994), programme planning takes place as a negotiation. The programme is the outcome and it confirms or changes power and interest constellations of the actors involved: “People’s interests and power relations are not static, but are continually being acted upon by the negotiation practices themselves” (*ibid.*, p. 256 f.). The social interactions among different actors in the planning process evoke different possibilities for action by individuals, all of which manifest as specific power relations in the planning process. Besides power, interests and ethical beliefs of the actors also play a central

role and find expression in the negotiations at the planning table. Thus, the basis for all negotiations at the planning table is that the participating actors bring with them certain interests as well as ethical beliefs and try to enforce them during the negotiation using more or less power. Power therefore functions as an instrument to enforce certain interests and ethical beliefs in the course of the negotiations (*ibid.*, p. 84 f.). Consequently, according to Cervero and Wilson (2006, p. 85), power is defined as the ability to act. Finally, power is also a dynamic construct. It is negotiable and can have its effect based on different power constellations. Accordingly, the theory of programme planning not only explains the action by various actors, but also shows how the action structures the respective organizational context and is in turn structured by it: “With this notion, we now are able to understand the effect of human action—agency—on the context of practice—structure—as well as the reverse. In other words, planners neither act in totally unencumbered ways nor is their action completely determined by social structures; setting and action are truly interactive and mutually constitutive” (Cervero and Wilson 1994, p. 184).

The perspective of many actors being involved with quite different controlling and preventing powers reflects the core idea of Educational Governance (*cf.* Altrichter and Maag Merki 2016, p. 3). Actors have a controlling effect on the governance process through their actions and thereby influence the subsequent actions of others. The Governance perspective breaks away from “the difference between a ‘steering subject’ versus a ‘steering object’” (Kussau and Brüsemeister 2007, p. 23). A programme for work-oriented basic education, for example, only results from the interaction of different actors. In this context, the constellation of actors is considered a social order and contains a structure that, on the one hand, influences the actions of the actors and, on the other hand, can also be changed by their actions (*cf.* Kussau and Brüsemeister 2007, p. 27). Thus, these structures are reproduced or changed again and again (*cf. ibid.*). An actor is capable of acting if he or she has access to disposition rights. These are considered structural elements on which action is based (*cf.* Altrichter 2015, p. 38) and provide information about the “different chances of participation and influence” (Kussau and Brüsemeister 2007, p. 33) of the actors within the overall constellation. Applying disposition rights, decisions can be made that maintain or expand one’s own scope of action (*cf. ibid.*, p. 33 f.). Looking at the concept of disposition rights, Niedlich (2019) outlines that Educational Governance is based on Giddens’ understanding of structure (*cf.* Niedlich 2019, p. 357; Altrichter and Heinrich 2007, p. 63 f.; Kussau and Brüsemeister 2007, p. 34). Giddens (1988) understands human action and structure as coherent (*cf. p.* 52). Actors reproduce “the conditions that make

their actions possible” (ibid.) in and through their actions. This, then, illustrates his core idea of the duality of structure: structure is not only the medium but also the result of human actions (cf. Giddens 1982, p. 10, 1988, p. 77). Structure only exists when it is reproduced through social relations over space and time by reference to particular structural moments. In this context, Giddens (1988) characterises rules and resources (cf. p. 67 ff.) as structural moments which are referred to as disposition rights in Educational Governance.

While Educational Governance refers to material and immaterial resources in the sense of money, time, competence, meaning etc., Giddens (1997a) makes a distinction between allocative and authoritative resources. He defines them as follows:

Allocative resources are material resources involved in the generation of power, including the natural environment and physical artifacts. Allocative resources derive from human domination over nature (Giddens 1997, p. 429). *Authoritative resources* are non-material resources involved in the generation of power that derive from the capacity to make available the activities of human beings; authoritative resources derive from the domination of actors over other actors (ibid.).

Niedlich (2019), for instance, recognizing the potential of linking Educational Governance with structuration theory, understands “the determination of work procedures, hours, and pay as an authoritative resource [...]” (cf. Niedlich 2019, p. 359). The ability to define responsibilities and instructions for action is also understood as such a resource. Last but not least, authoritative resource knowledge can be used to create scope for negotiation. Thus, actors can also gain capabilities for action by actively constructing meaning (cf. Niedlich 2019, p. 360).

Cognitive rules are an expression of subjective interests and reflect the respective individual preferences, logic, interpretations, and intentions revealed by the actors involved (cf. ibid., p. 96 f.). *Normative rules* legitimise action and reflect real interests, and are themselves governed by social goals as well as role expectations and laws.

An analysis of the disposition rights extended by assumptions of structuration theory allows us to gain knowledge about actors and their ability to act. Moreover, it is possible to highlight “how far and in which way actors rely on [...] structuration modalities in their actions” (cf. Niedlich 2019, p. 361). By referring to the various rules (means of power) and resources (interests), actors constantly reproduce or change the structure of signification, domination, and legitimation (cf. Niedlich 2019, p. 363). Giddens (1988) refers to these structures as structural dimensions that are (re)produced in the course of interaction via so-called structuration modalities (cf. p. 81). From a theoretical structuration perspective, an

approach to understand actor constellations as a social order that “influences actors’ expectations, capacities, and options for action” (Niedlich 2019, p. 362) can then be made by clarifying the structuration modalities (cf. *ibid.*). Structuring modalities mediate between the interaction level and the respective structural dimensions. Here, Giddens (1988) refers to the cognitive rules that enable actors to justify their actions (cf. *ibid.*, p. 45). They refer to their knowledge base and their constitution of meaning (cf. *ibid.*, p. 81 f., p. 84). Norms in the form of rights and obligations mediate in that they enable actors to orient themselves in their actions and legitimize their actions through them. These are underpinned by the normative rules (cf. *ibid.*, p. 84); Giddens (1988) refers to the resources already mentioned and clarifies that “domination depends on the mobilization of two distinguishable types of resources” (*ibid.*, p. 86)—allocative and authoritative resources.

In this way, the analysis of rules and resources enables differentiated insights into particular (non-)available means of power and interests of the individual actors. Last but not least, the findings about disposition rights allow conclusions to be drawn about the constellations of power and interests (cf. Niedlich 2019, p. 332).

To sum up, in this paper the object of programme planning is regarded as a social process of interaction within various power constellations. Accordingly, every decision in programme planning is based on different powers and interests which come together at the planning table (cf. Cervero and Wilson 1994). In line with the critique of Sork and Käpplinger (2014) on the approach of Cervero and Wilson (1994) that “(technical) skills are still important” (p. 191), it becomes crucial to consider the disposition rights (rules and resources) behind decisions, which has been defined as a fundamental concept by a theoretical interlinking of Educational Governance and structuration theory.

Thus, the decisions in the planning process are not only illuminated from the structural perspective but also from the point of view of justifying the actions of the participants. How these become the object of analysis is explained in the methodological procedure below.

4.4.4 Methodological procedure

A secondary analysis of 14 expert interviews (cf. Meuser and Nagel 1991) was conducted²⁵ in order to analyse how actors legitimise their actions and decisions in the context of developing work-oriented basic education programmes. The data were collected as part of a

| Teachers | Program planners | Education managers |
|----------|------------------|--------------------|
| 8 | 5 | 5 |

²⁵ Two of the 14 interviews were conducted through a group survey.

research project (ABAG²⁶). The selection of experts represents the planning process from multiple perspectives and makes it possible to look at the planning process at the micro, meso and macro levels respectively (cf. Table 1). At this point, a limitation of the study becomes apparent, as the perspective of politicians and companies could not be taken into account.

The following topics were surveyed using a semi-structured guide: structures of cooperation,

Table 1: Interview-Sample

| Resources | | Rules | |
|---------------------------------------|----------------------------|------------------------|--------------------------------------|
| Authoritative | Allocative | Normative | Cognitive |
| Financial resources | Power of decision making | Social goals | Logics of action |
| Legal requirements | Access to knowledge | (Role) expectations | Individual opinion & interest |
| Availability of time and participants | Dissemination of knowledge | Professional standards | Individual understanding of problems |

Table 2: Operationalization of resources and rules in accordance to Niedlich (2019)

conditions for success and the procedure for planning a work-oriented basic education programme. Not only the questions asked are particularly informative for the research question, but also the sampling. However, the core of the analysis focused on the individual actions of the actors. The interviews were analysed by means of structuring content analysis (cf. Mayring 2015) with a deductive and inductive category system and a reliability coefficient of 0.78 (cf. Krippendorff 2004). In the secondary analysis, the coding “rules” and “resources” were used which refer to justifications of actors’ actions and their decisions. This enabled a differentiated analysis of *allocative and authoritative resources* as well as *cognitive and normative rules* based on a theory-guided operationalisation in accordance with Niedlich (2019) (cf. Table 2).

A structured presentation of these results follows below before the significance for dominant power and interest constellations are explored.

4.4.5 Results

Constellations of power and interests can be reconstructed by means of disposition rights. The categories of allocative and authoritative resources as well as normative and cognitive

²⁶ Duration May 2016–August 2021 in cooperation of Universität zu Köln and Lernende Region—Netzwerk Köln e. V. (funding code: W142400B).

rules are derived from the interlinking view of theories and are systematically summarised below. This is succeeded by a reconstruction of the power and interest constellations within the group of actors involved in the planning process of work-oriented basic education. The original German quotes from the interviews, which should underline the results, were translated by the author for the purpose of this paper.

4.4.5.1 Allocative and authoritative resources

Allocative resources first enable the planning of work-oriented basic education. If no *financial resources* and *legal requirements* are secured, for example by the Federal Ministry of Education and Research, the planning process cannot even begin. However, actors at the levels of national and international education policy who provide funding thus define many rules of the game at the planning table, even if they are not involved in the actual planning process. It can be seen as a go-ahead lever that allows whether and in which form the actors come together at the planning table or not. It is the foundation for all further actions and decisions. Another unavoidable resource in the planning process is the *availability of time and participants* as an allocative resource. In this case, the companies are the actors who dispose of the resource required. Thus, their employees are the target group and their rooms are the places of learning. From the planners' perspective, acting in a demand-oriented way by addressing the companies is one of the key factors at the beginning of the planning process, because "you also have to know that the education of low-literate workers in the company is not now a priority, which means that you always have to have an eye on the available resources and prioritization of the partners" (I_PP, Z. 329–332). If the companies are convinced of the purpose of work-oriented basic education, they decide on the times when learning takes place: "If they have regular working hours, then we come after regular working hours, in case of shift work, we come after the early shift or before the late shift" (BM_2 para. 22). Additionally, they decide about the content. This *power of decision-making* can be seen as an authoritative resource of the companies. The companies hold power of decision-making, but the teachers also have some means to design the programmes. Thus, working hours and the daily work of the participants partly affect the design capabilities so that the teachers have to quickly adapt their strategies by shortening content or by adding new elements (cf. I_L3, Z. 15). Another important authoritative resource revealed in the interviews is *knowledge*, and not only the *access to knowledge* but also the *dissemination of knowledge*. In the planning process, education managers make the first contact with the companies so that they get area-specific information and gain access to internal company

materials (cf. I_EM, lines 377–380). These are necessary for the further planning. The education managers then filter the information and decide which knowledge is relevant for the further planning process. They illustrate the importance of teachers also having access to this company-specific information and getting to know the participants' workplace. Hence, the education management involves all actors in this social process: "You need these different experts, and you don't pick them up one after another, but try to get them to work together in this planning process" (I_EM, lines 265–268).

In summary, the authoritative resources include available resources (money, space, time) that influence the decisions of the actors. Structures of the field are thus fixed and influence the actors' scope of action, which is mainly determined by allocative resources—substantive knowledge of the field and the power of decision-making through the definition of responsibilities.

4.4.5.2 Normative and cognitive rules

Normative and cognitive rules guide the whole planning process of work-oriented basic education. First the normative rules are described. Above all, there is the *social goal* of promoting the participation of the low-literate people, which legitimises the field of work-oriented basic education. In fact, this is the main condition for the investment of financial resources.

Furthermore, special (*role*) *expectations* are visible as normative rules along the whole planning process, and they are partly contradictory. For example, companies expect learning opportunities to be aligned with the competence development of employees leading to economic growth. In this regard, the companies talk about increasing *digitization in the world of work as a social goal* that they would like to have represented in the learning services. In contrast, the teachers reflect that it is important for the participants above all to feel comfortable and valued. Relationship learning is in the foreground: "You have to create contact, create an atmosphere so that they open up and dare to participate actively" (I_8). On the one hand, it is a crucial challenge to meet the needs of the companies and make them recognize the benefit of the programmes and initiate future in-house programmes in order to secure funding in other ways (allocative resource). On the other hand, the participants must be motivated to invest their time resources (allocative resource). In this dichotomy, the planning professionals make appropriate decisions about the learning content influenced by different perspectives. How these are effectively implemented is up to the teacher who has the power of decision during the learning process itself. All in all, it is

mainly the teachers who illustrate the important principle of participant orientation as a *professional standard*. In addition, they justify their rather situational planning activities on the basis of the requirement of differentiated learning. Therefore, they decide to act like “asking questions, listening and understanding in order to be able to draw planning conclusions from them and do so over and over again” (I_T_5). In conclusion, professional standards as internal structures inform decisions in the planning process of work-oriented basic education and also reflect expectations for action that characterise the field. These structures seem to be clearly manifested as they are not questioned.

The *cognitive rules* become visible in the form of the logic of meaning expressed by the respective actors. Individual *logic of action*, *individual opinions* and *individual understanding of problems* shape the planning process and justify the decisions and actions. These facts are mainly based on the skills and expert knowledge of the actors. The start of the planning process reveals the different individual actors as representing quite contradictory logics of action, which result in the subsequent actions and decisions. Educational management relies on the central logic of “listening” action (I_EM, line 183) in the planning process in order to identify the problems and needs of the companies and the participants: “Listen to the participants, listen to the foremen, listen to the managing director and then try to see where the problems are, where the system can function better” (I_EM, lines 672–675). Programme planners always take the same action steps following the needs analysis by education management, and define the framework of the offer: “We [proceed] ultimately always in the same way; so we look at it and then we start, we call writing the script, where we then say, this is the topic, this is how we would like to present it, this is the formulation of the learning objective and these are the media or methods we use for this and this is how we then naturally prepare a topic” (I_PP, lines 233–238). All these decisions can only be made because the actors draw on their great wealth of experience and skills.

Thereupon, the teachers follow with their action steps and check how the basic conditions of an offer are designed and whether or how far they can implement the courses through their planning: “The first thing I say, ‘I’ll have to look at that, what’s the curriculum like? What have you guys applied for? How many hours do you have? What should they be able to do in the end? Do we have a measuring stick attached to it, i.e. final exam? What does that look like? What are the entry requirements?’” (I_T2, lines 32–36). At this point, the teacher independently checks which fixed resources are available and where he or she has didactic and methodological freedom.

4.4.5.3 Asymmetric constellations of power and interests

As we can see, the planning process of work-oriented basic education is characterised by asymmetric power and interest constellations inherent of conflicts and contradictions. Above all, society's goal is to improve educational conditions for low-literate people and thus contribute to securing a skilled workforce. Despite this, the planning of a work-oriented basic education programme is largely shaped by the available resources (money, time, space) on two levels. First, they legitimise the process at the planning table, and second, they determine the rules of the game. A certain asymmetry arises since these resources are distributed mainly by two groups of actors (politicians and companies). It forces the players at the planning table to exercise their power of action and decision in different ways. In addition to allocative resources (money, time, space), authoritative resources are the foundation for exercising power and allow the actors to expand their range of influence and shape the planning process. Since educational managers, programme planners and teachers do not have access to allocative resources, they influence the planning process primarily through authoritative resources. This resource consists mainly in knowledge about the field and the target groups and in making this knowledge available for everyone at the planning table. As an example, the actors try to "become experts of the companies through the acquisition of material and site visits" (cf. BM2 lines 178–179). Thus, they have the power to convince the companies with customised offers, and the asymmetrical power constellation is weakened by a large investment of time.

In part, normative rules are also a construct in which (role) expectations are inscribed and through which the actions of teachers are legitimized. Accordingly, programme planners recruit only teachers who are methodologically and didactically competent and highly trained. This in turn shows that teachers are not only dependent on educational management, but also on the recruitment and selection of programme planners. There is then an asymmetrical power imbalance here as well. It should be emphasized, however, that teachers in particular can draw on a large repertoire of authoritative resources (access to knowledge and skills) and are accordingly significantly involved in programme planning decisions and designs. Their access to the participants and their knowledge allows specific needs to emerge that cannot be grasped in advance by the companies, education managers and programme planners. In addition, teachers decide on the weighting of the content of the courses, which in some cases must also be adapted flexibly and at short notice. Finally, it must be emphasized that work-oriented basic education cannot be fully planned and, above

all, implemented without teachers and their ability or authoritative resource to impart knowledge.

In conclusion, it can be said that actors who pursue basic education out of real interest, who legitimise their actions through normative rules, usually have allocative resources at their disposition, such as money, space and time. Hence, they have relatively substantial creative power, in the sense of ‘making it possible’. Actors who are active planners in the planning process act within the scope of their possibilities and draw on authoritative resources that allow them to exert influence or power on other actors. These are often coupled with the subjective interest, i.e. the cognitive rules. These justify the actions of the respective actors. Creating access to specific knowledge appears as a key resource in the planning process that enables and extends programme planning action for educational managers, programme planners, and teachers. Due to normative rules related to the adult education profession, such as role expectations and professional standards, the respective actors are assigned specific responsibilities and have power of definition in their fields. Work-oriented basic education arises on the one hand from the available (allocative) resources of political actors and companies. On the other hand, the close cooperation between education managers, companies, programme planners, teachers and participants determines the planning of the offers. Through authoritative resources, actors who are in less powerful positions in asymmetrical power constellations can succeed in creating symmetry in the planning process. This becomes especially clear when looking at teachers, who, in comparison with educational managers and programme planners, are able to mobilise numerous authoritative resources and thus gain power of decision in the planning process.

In this context, “the constellation, not the actor acts” (Kussau and Brüsemeister 2007, p. 26). The actions of the individual actors and their power to shape and influence due to their allocative or authoritative resources condition and influence the subsequent actions and decisions of the other actors involved in the planning process.

4.4.6 Conclusion

Programme planning processes in adult and continuing education involves the negotiation of different constellations of interests and power (cf. Cervero and Wilson 1994). The field of work-oriented basic education seems to be particularly informative for this debate. The paper discusses this point and explores the question of how actors legitimise their actions and decisions in the context of developing work-oriented basic education programmes. In the paper assumptions of Educational Governance are interlinked with those of Giddens’ (1988, 1997a) structuration theory (cf. Niedlich 2019). The resulting concept of disposition

rights reveals the rules and resources on which actors in the work-oriented basic education programme planning process legitimise their actions and decisions. The focus is on the analysis of disposition rights. To answer the research question, a secondary analysis was done on 14 interviews with various actors of work-oriented basic education, which had been conducted as part of a project funded by the BMBF (ABAG²). The results break down the planning process to understand the decisions made by the actors at every level of the system of work-oriented basic education (cf. Koller et al. 2021). While allocative and authoritative resources (cf. money, space and time) secure the main conditions and thus establish the design scope for planning, decisions are justified mainly with cognitive (cf. logic of action and understanding of problems) and normative rules (cf. professional standards and social goals). The actors refer above all to a large repertoire of knowledge (cognitive rules) so that they can face the dominant resources (money, time, space) in the planning process. They draw their knowledge particularly from a great amount of experience and technical skills. All in all, the duality of structure and power (cf. Giddens 1988) has been illustrated by showing that every decision in the planning process is taken from a certain external or internal structure, which in turn influences the actors. As shown before, asymmetric power constellations in particular bring a lot of movement and dynamic into the field. Furthermore, it becomes obvious that disposition rights cannot be viewed in isolation from the constellations of actors. Once again, it becomes apparent that (power) structures and actions are inherent. Thus, programme planning actions are strongly dependent on the available resources and can be legitimised or justified with reference to rules. In summary, by analysing rules and resources from the perspective of Educational Governance and structuration theory it is shown that programme planning processes can only be understood by considering the required knowledge enclaves (cf. Gieseke 2003) AND the planning cultures as structural conditions (cf. Dollhausen 2008) at the macro, meso and micro levels of planning. Programme planning processes are characterised by a great inherent dynamism at the planning table led by internal and external structures as well as available knowledge and professional standards. As a result, managing programme planning becomes a coordination process in a complex constellation of actors with different interests and resources they each contribute.

Looking forward, this piece of work could be scientifically continued by further research focusing on the forms of coordinated action. It would be interesting to find out how relations of adjustment are established within the constellations of power and interests and between the various actors. This could provide further insights into the process of negotiation

and coordination in programme planning. Another point of interest would be to clarify the way in which the planning and institutionalisation (cf. Schemmann 2020a) of work-oriented basic education take place when companies initiate it on their own without political support in forms of funding.

5 Diskussion: Arbeitsorientierte Grundbildung im Mehrebenensystem der Weiterbildung

Anhand der Ergebnisse der vier Beiträge kann die AoG nun in einem Mehrebenensystem der Weiterbildung abgebildet werden. Das Modell basiert auf der metatheoretischen Rahmung dieser Arbeit und vereint die Strukturationstheorie mit Annahmen des Neo-Institutionalismus, der Educational Governance sowie des akteurzentrierten Institutionalismus. Es sensibilisiert, vor dem Hintergrund der Sichtbarmachung der Einflussnahme individueller Akteure in der Summe für die vermeintliche Festigkeit gesellschaftlicher und organisationaler Strukturen. Die nun folgende Zusammenschau der Ergebnisse anhand der zugrunde liegenden Forschungsfragen (siehe Tab. 1) dient der Herleitung des Modells.

In den Prozess der Etablierung der AoG sind vielfältige Akteure eingebunden. Auf der Ebene des Lehr-Lern-Geschehens, die in Schraders Mehrebenenmodell (2011) die Leistungsebene darstellt, sind Teilnehmende und Lehrende, die als individuelle Akteure zu verstehen sind, maßgeblich. Dies spiegelt sich, kontrastierend zu den Unternehmen als komplexe Akteure, in folgender Äußerung wider: „Nicht nur das Unternehmen hat ein Recht Ziele zu formulieren, sondern auch die Beschäftigten selbst“ (BM 1). Auf der Ebene der Organisation sind erwachsenenpädagogische Organisationen zu verzeichnen, wobei die intensive Zusammenarbeit mit Akteuren (wie diese sich genau ausgestaltet, zeigt sich gleich) aus dem institutionellen Umfeld wie beispielsweise den Unternehmen, Grundbildungszentren, Netzwerken und der Agentur für Arbeit zentral ist. Auf der nationalen sowie supranationalen Ebene werden schließlich die Akteure (Kommunen, Landesministerien, BMBF, ESF) relevant, die finanzielle Mittel für die Umsetzung der AoG bereitstellen, was einen stark hierarchiegeprägten Modus der Handlungskoordination vermuten lässt. Nun ist die Darstellung der Akteure im Mehrebenensystem der Weiterbildung vor dem Hintergrund der Educational Governance, die auf die ebenenübergreifende Handlungskoordination hinarbeitet, erst aussagekräftig, wenn man betrachtet, welche Akteure welchen Zweck der Leistungserbringung verfolgen und in welcher Form sie zu diesem Zweck interagieren. Die breite Leistungsebene der AoG zeichnet sich dadurch aus, dass die Etablierung der AoG nicht nur die Bereitstellung von Lehr-Lern-Angeboten beinhaltet. Auch die Finanzierung, die Öffentlichkeitsarbeit, Akquise der Unternehmen, die Professionalisierung der Lehrenden, die Teilnehmendengewinnung sowie die didaktische Entwicklung von Inhalten

und Materialien sind Bestandteil dieser. Um dieser Erkenntnis Rechnung zu tragen, wird die Leistungsebene erweitert, indem sie die makro-, meso- und mikrodidaktische Handlungsebene (in Anlehnung an Reich-Claassen 2018, S.5) der Erwachsenenbildung aufschlüsselt. Zentral ist hierbei die Erkenntnis, dass *alle* Akteure auf *allen* Ebenen in direkter oder indirekter Weise interagieren und Einfluss nehmen, indem vorherrschenden Regeln und Ressourcen die Handlungen notwendig machen oder beeinflussen. Vor allem für die mikrodidaktische Handlungsebene konnte dies herausgearbeitet werden. Beispielsweise nehmen die Unternehmen als komplexe Akteure mit ihrer spezifischen „Weiterbildungskultur“ (BM_1) starken Einfluss auf die mikrodidaktische Ausgestaltung der AoG, indem sie die Ziele der Lernangebote vorab definieren, die möglicherweise im Widerspruch zu den eigentlichen Bedarfen der Teilnehmenden stehen. Des Weiteren spielen makrodidaktische Gegebenheiten (Finanzierung) auf der mikrodidaktischen Handlungsebene eine Rolle, indem die Beschäftigungsbedingungen der Lehrenden begrenzte Ressourcen in der Vorbereitung der Kurse zur Folge haben. Dies bedingt wiederum, dass der erwachsenenpädagogischen Organisation (Mesoebene), die die Lehrenden auswählt und begleitet, eine zentrale Rolle zukommt, was sodann Bemühungen der Professionalisierung der Lehrenden (Makroebene) bedingt. Das zentrale Ziel des Mehrebenenmodells liegt darin abzubilden, dass Handlungen auf einer Ebene die Tätigkeiten und Strukturen der anderen Ebene rekursiv beeinflussen.

Die nun schon angerissene Dualität von Handlung und Struktur kann erst gänzlich deutlich gemacht werden, wenn man die drei Strukturdimensionen der Signifikation, Legitimation und Herrschaft (Giddens 1988, S.81) genauer betrachtet. Diese beruhen auf den Regeln und Ressourcen, wodurch die Beteiligungs- und Einflusschancen der individuellen, aggregierten und komplexen Akteure und die Handlungskordinationsformen nachvollziehbarer erscheinen. Zunächst ist die Herrschaftsstruktur der AoG davon gekennzeichnet, dass die Leistungserbringung der AoG maßgeblich von den finanziell zur Verfügung gestellten Ressourcen abhängt: „Muss man auch immer im Blick haben, da sind auch die Gelder für Angebote begrenzt. Ganz klar.“ (I 1.1). Die Sicherstellung der Finanzierung stellt auf der makrodidaktischen Handlungsebene einen Kern der Leistung dar. Mit dem akteurzentrierten Institutionalismus liegt darin begründet eine Situation, die den Handlungsspielraum zum einen begrenzt und zum anderen die konkrete Notwendigkeit für nachfolgende Handlungen beinhaltet. So liegt in dieser Herrschaftsstruktur, die durch die Einflusschancen komplexer Akteure auf der Ebene der Bildungspolitik entsteht, die Mobilisierung von netzwerklichen und gemeinschaftlichen Formen der

Handlungskoordinationen. Diese Formen der Handlungskoordination beruhen auf gemeinsam geteilten Zielvorstellungen (der Konstitution von Sinn) und ermöglichen es, hierarchiegeprägte Strukturen aufzufangen und abzuflachen, indem Koalitionen gebildet und Ressourcen gebündelt werden: „Uns fehlt Austausch, uns fehlt das Wissen, was grade aktuell wo ist und wir wollen uns vernetzen.“ (I 3.1). Zugleich sind die Akteure unter Rückgriff auf ihr diskursives Bewusstsein, worunter Giddens all das fasst, was die Akteure über ihr eigenes Handeln verbal ausdrücken können (Giddens 1988, S.429), in der Lage, die Grenzen ihrer Einflussfähigkeit zu reflektieren: Ob das „die Problematik der fehlenden Ressourcen [löst]? Aber es kann ja, wenn’s gut ist, kann’s ja auch n bisschen Zeit sparen, dass sein eigenes Handeln und Vorgehen besser koordiniert bekommt“ (PP 2). Je ausgeprägter das diskursive Bewusstsein und je klarer die Verweisstrukturen innerhalb solch komplexer Akteurskonstellationen sind, desto handlungs- und leistungsfähiger scheinen die Akteure allerdings. Das Wissen über einflussreiche Akteure, sowie das Durchdringen gesellschaftlicher und organisationaler (teils) asymmetrischer Herrschaftsstrukturen kann somit als Ausgangspunkt für Steuerungsprozesse betrachtet werden, die Handlungen und somit Wandel bottom-up anstößt und beeinflusst. Redundant ist diesbezüglich das Wissen, „sodass ich das dann eben zum Beispiel auch an die Politik herantragen kann, was gebraucht wird.“ (I 2.2).

Wie nun bereits dargelegt, besteht neben der allokativen Ressource der finanziellen Mittel die nächste zentrale Ressource im Wissen. Hierbei sind nicht nur der Zugang zum Wissen, sondern auch die Dissemination sowie die Nutzbarmachung des Wissens von zentraler Bedeutung. Die Herrschaftsstruktur der AoG wird diesbezüglich auch durch die Entscheidungsmacht (allokative Ressource) der Unternehmen konstruiert, die über den Zugang zu unternehmensinternem Wissen für die Ermittlung der Lernbedarfe der Teilnehmenden bestimmen. Aufschlussreich ist an dieser Stelle zunächst die Frage, wie sich der Sinn der AoG im Prozess der Etablierung konstituiert. Zunächst legitimiert sich dieser, und an dieser Stelle wird die Legitimationsstruktur der AoG bedeutsam, durch normative Regeln. Gesellschaftliche Ziele und professionelle Rollenverständnisse sind also der Anlass, sich mit AoG auseinanderzusetzen: „Und es ist natürlich in der Verantwortung in der Gesellschaft, Personen, die das nicht über n gewissen Grad an Literalität verfügen eben nicht draußen gelassen werden, sondern integriert werden.“ (PP 1). An dieser Stelle kann die Dualität von Handlung und Struktur anhand der Vermutung entfaltet werden, dass ohne wissenschaftliche Erkenntnisse über die Situation der gering literalisierten Menschen auch beispielsweise keine Förderrichtlinien entstehen würden. Somit ist das Wissen im Prozess

der Etablierung und Verstetigung der AoG eine mindestens genauso handlungsmächtige Ressource wie die Ressource Geld. Dieser Dichotomie wird empirisch dadurch Rechnung getragen, indem gesetzliche Verordnungen, wie beispielsweise das Weiterbildungsgesetz, als normative Regeln identifiziert wurden, die im Rahmen der Finanzierung als wissensbasierte Legitimationsgrundlage gelten. So sind Betriebe bereits seit 1975 „explizit als Träger der beruflichen Grundbildung bestimmt“ (Binkelmann et al. 1975, S.33). Hinter normativen Regeln steht zwar die Grundlage der Legitimation des Sinns (hier der AoG), die jedoch keine Handlungsmacht bewirken, wenn die kognitive Adaption der Sinnkonstruktion auf individueller Ebene aussteht und nur ein begrenztes Interesse an Grundbildungsangeboten von Seiten der Unternehmen besteht.

So wird Wissen ferner zentral, wenn differierende Sinnkonstruktionen, mit Giddens kognitive Regeln, aufeinandertreffen. Ein Beispiel hierfür ist die Akquise der Unternehmen, die als ein Kern der Leistung auf der makrodidaktischen Handlungsebene angesiedelt ist. Sie zielt mit Giddens darauf ab, die Konstitution des Sinns der AoG auch aus der Sichtweise der Unternehmen anzustoßen. Hierfür ist es gewinnbringend, „die Sprache der Branche so ein bisschen, also nicht zu beherrschen aber zu sprechen“ (BM 1). Kognitive Regeln geben Aufschluss über interpretative Schemata, und hier ist die Signifikationsstruktur zu erkennen, wobei die Nutzbarmachung von beispielsweise spezifischem Organisationsvokabular die Kommunikation und somit die Konstitution des Sinns der AoG handlungsebenenübergreifend ermöglicht und beeinflusst. Ferner wird die Konstitution des Sinns der AoG auf der mikrodidaktischen Handlungsebene bedeutsam, indem sie als Planungselement im Lehr-Lerngeschehen verankert wird, um Bedarfe auf der Grundlage von thematisierten Arbeitssituationen situativ und flexibel didaktisieren zu können. Es gelingt, Teilnehmende an das Kursgeschehen zu binden, vor allem, wenn Lehrende auf der individuellen Ebene Vertrauen schaffen und die vorhandenen Ressourcen der Teilnehmenden (beispielsweise bestehende Wissensbestände, auf denen aufgebaut werden kann) für die Gestaltung der Lehr-Lerngeschehen nutzbar gemacht werden. Letztlich sind es die Teilnehmenden, die über die individuelle Entscheidungsmacht verfügen, Lernangebote wahrzunehmen oder nicht. So liegt im Transfer des Wissens, dass Lehrende auf der Grundlage ihrer Erfahrung haben, indem sie sich mit der Konstitution des Sinns auf kognitiver Ebene der Teilnehmenden befassen, eine zentrale Ressource, „mit denen wir dann weiterarbeiten können, also auch diese ganz wichtigen Erkenntnisse, die wir manchmal kriegen aus dem Kurs, das ist n unglaubliches Gut, was wir dann da haben, an dem wir weiterarbeiten können.“ (PP 1). Zusammenfassend basiert die Integration des Wissens auf

der Gestaltung sozialer Beziehungen und wird durch die durch unmittelbare Interaktionen gesteuert. Somit kann der rekursive Bogen zu den eingangs skizzierten Herrschaftsstrukturen geschlossen werden, während sich das Abbilden der Dualität von Handlung und Struktur in dieser Form unendlich weiterführen ließe.

Eine zentrale Erkenntnis darf an dieser Stelle nicht ungeachtet bleiben, bevor dann das Mehrebenenmodell erläutert wird, mit dem sich die Etablierung von „neuen“ Bildungsthemen und ferner auch organisationaler Wandel erwachsenpädagogischer Organisationen rekursiv abbilden lässt: Zwar erscheint die Ressource Geld für die gelingende Etablierung von neuen Bildungsthemen maßgeblich - Wissen wird jedoch zu der zentralen weiteren handlungsmächtigen Ressource, wenn individuelle Akteure es in ihrem Handeln verwenden und es gleichzeitig an die Legitimationen und Normen und die kognitiven Ressourcen rückkoppeln.

Nun wurden die vorherrschenden Regeln und Ressourcen, die innerhalb der Etablierung der AoG entstehen und zugleich grundlegend sind, anhand der Handlungskordinationsformen und Strukturdimensionen in einer Zusammenschau der Ergebnisse dargelegt.²⁷ Fasst man diese und die Erkenntnisse über die mannigfaltige Akteursstruktur sowie die notwendige Differenzierung der Leistungsebene erwachsenpädagogischer Organisationen in didaktische Handlungsebenen zusammen, entsteht folgendes Modell (Abb. 10):

²⁷ Zur Vertiefung der exemplarischen Zusammenschau der Ergebnisse dienen die Ergebniskapitel in den Originalbeiträgen in Kapitel 4.1 – 4.4.

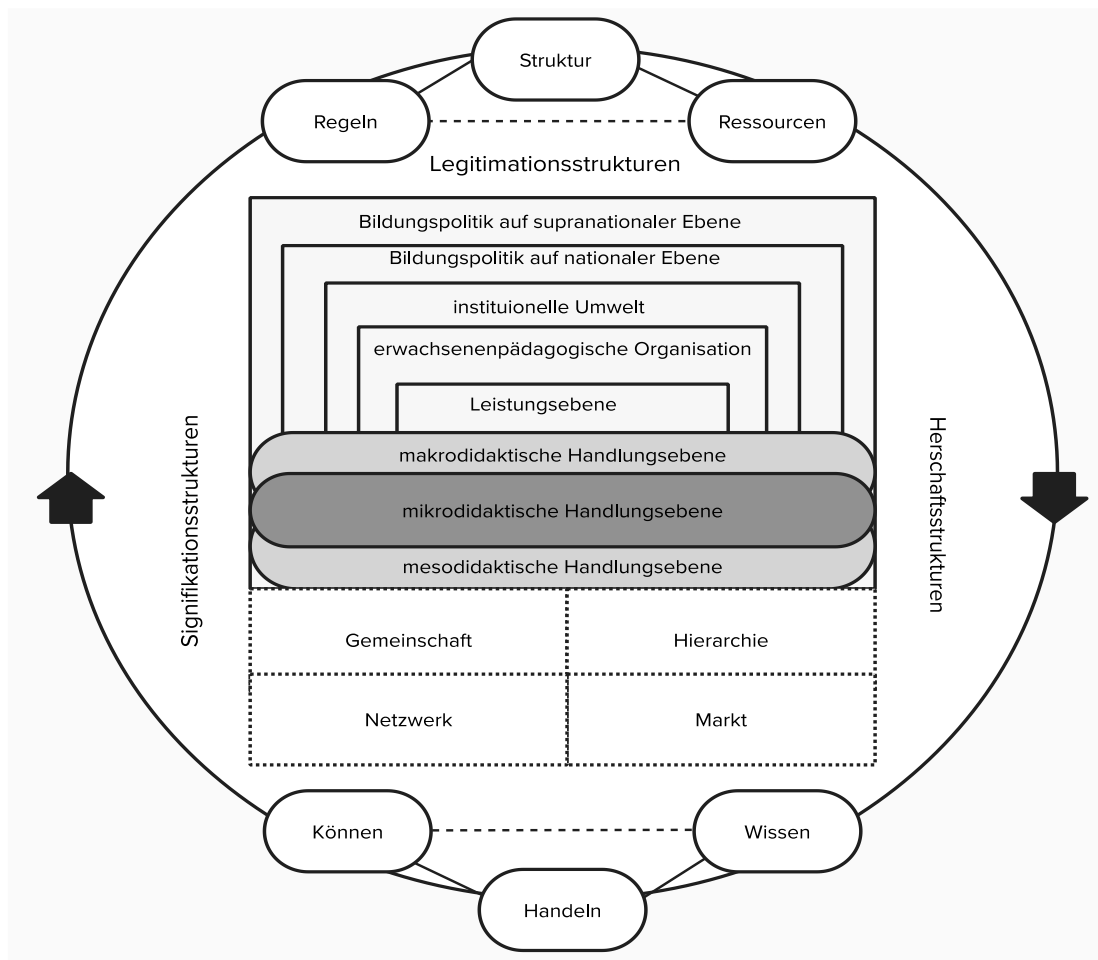


Abbildung 10: Erwachsenenpädagogische Organisationen im Wandel (eigene Darstellung)

Dem Modell zugrunde gelegt ist die Annahme, dass (individuelle, aggregierte und komplexe) Akteure in differierenden Akteurskonstellationen auf der makro-, meso- und mikrodidaktischen Handlungsebene auf der Grundlage von (normativen und kognitiven) Regeln sowie (autoritativen und allokativen) Ressourcen in Form von Hierarchie, Markt, Gemeinschaft und Netzwerk handeln, um ihren Leistungsertrag zu sichern. Es bildet mittig die Akteure auf der Ebene der supra- und internationalen Bildungspolitik, der Ebene des institutionellen Umfeldes, sowie der Organisation und der Leistungsebene ab. Die Leistungsebene differenziert sich in die Ebenen der makro-, meso- und mikrodidaktischen Handlungsebene aus, wobei das Lehr-Lern-Geschehen noch immer im Zentrum (aller) Leistungen steht. Somit vereint die Leistungsebene neben den Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung auch die methodisch-didaktische, zielgruppenspezifische, bildungspolitische und weiterbildungsstrukturelle Herausforderungen (Schemmann 2020b), mit denen Akteure vor dem Hintergrund von Wandlungsprozessen konfrontiert sind. Die Akteurs- und Leistungsebene, aus der sich Modi der Handlungskoordinationen ergeben, ist eingebettet in die Struktur (oben) und Handlung (unten). Die Struktur beruht hierbei auf

Regeln und Ressourcen, während die Handlung auf der Handlungsfähigkeit und dem Handlungswissen der Akteure aufbaut. Struktur und Handlung stehen in einem rekursiven Verhältnis zueinander, was durch die Signifikationsstruktur, die Legitimationsstruktur und die Herrschaftsstruktur deutlich wird. Zuletzt handeln die Akteure in Abhängigkeit der Konstellation in Form von Hierarchie, Markt, Netzwerk und Gemeinschaft, sodass Strukturen entweder aufgelöst oder mobilisiert werden können, um den Leistungsertrag zu sichern. Handelnde Akteure orientieren sich hierbei an differenzierten Regeln, bilden Handlungslogiken und Kommunikationsmuster heraus und adaptieren Ressourcen als Restriktionen oder Handlungsmöglichkeiten. Dass individuelle Akteure die Etablierung der AoG maßgeblich mitbestimmen, an der Entstehung von Strukturen mitwirken, verdeutlicht folgendes Interviewzitat.:

„Ich würde glaub ich auf niemanden verzichten wollen, die AoG lieber ausbauen, damit sich das auch noch stärker vernetzt, sodass noch mehr Strukturen entstehen und dass das eben politisch gesehen auch eine Rolle spielt.“ (I 3.1)

Es folgt nun das Fazit dieser Arbeit, das die Ergebnisse zunächst auf die eingangs skizzierten Grundlegungen dieser Arbeit rückbindet, die auf Annahmen der Organisationspädagogik, der Programmplanung(sforschung) und der Educational Governance beruhen. Abschließend folgen praktische Implikationen und ein Ausblick.

6 Fazit

In dieser Arbeit wurde am Beispiel der AoG, die sich durch fragile Projektfinanzierung und hybride Interessenslagen sowie unklare Verantwortlichkeiten kennzeichnet, der übergeordneten Frage nachgegangen, wie sich „neue“ Bildungsthemen in Programmen erwachsenpädagogischer Organisationen etablieren. Grundlegend waren hierbei die Annahmen, dass erwachsenpädagogische Organisationen sich nicht von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen frei machen (können), sondern dass diese in die Eigenlogik einfließen, was sich unter anderem in der reflexiven (Re-)Institutionalisierung von Programmen niederschlagen kann. Organisationaler Wandel konstituiert erwachsenpädagogische Organisationen und impliziert den Wandel von beispielsweise Zielvorstellungen, Hierarchien, Prozessen und Strukturen sowie der Zusammensetzung der organisationalen Akteure. Im Zuge dessen werden permanente Entwicklungs- und Lernprozesse nicht nur kollektiv, sondern auch individuell, voraussetzungsvoll, was darüber hinaus einen neuen Blick auf die Steuerung von und in erwachsenpädagogischen Organisationen bedingt. Steuerung in erwachsenpädagogischen Organisationen wird zwar schon lange nicht mehr als Top-Down Prozess betrachtet, jedoch steht bislang aus, wie sich die Steuerung als bottom-up Prozess differenziert ausgestaltet. Befasst man sich mit Fragen der Institutionalisierung, liegt der Neo-Institutionalismus als theoretischer Rahmen nahe, der postuliert, dass Organisationen aus gegebenen Institutionen agieren und institutionalisierten Erwartungen ausgesetzt sind. Die Konzepte des Neo-Institutionalismus wie Isomorphismus, Legitimität und institutionelle Logiken, versuchen zu erklären, wie es durch bestimmte Praktiken und Strukturen innerhalb von Organisationen zu Prozessen der Institutionalisierung kommen kann. Allerdings neigt er dazu, die handlungsorientierten Aspekte dieser Prozesse zu vernachlässigen. Da aber die pädagogische Organisationsforschung besonders sensibel für die Gestaltungsperspektive der individuellen Akteure sein muss, liefert Giddens strukturationstheoretische Erweiterung das geeignete metatheoretische Rahmenwerk für diese Arbeit. Die Strukturationstheorie erweitert den Neo-Institutionalismus um eine dynamischere Sichtweise von Institutionen und organisatorischem Wandel, indem sie anerkennt, dass Wandel nicht nur durch beispielsweise institutionelle Isomorphie, sondern auch durch das bewusste Handeln der Akteure erfolgen kann. In Prozessen der Institutionalisierung verfestigen sich Strukturen einerseits zu außerhalb der Akteure liegenden Regeln und Ressourcen, Normen und interpretativen Schemata und andererseits zu innerhalb der handelnden Akteure liegenden inkorporierten

Wissensbeständen. An dieser Stelle vertiefen ließe sich die Debatte über Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Neo-Institutionalismus und der Strukturationstheorie, wofür die Arbeit einen Grundstein legt.

Eine strukturationstheoretisch fundierte erwachsenenpädagogische Organisationsforschung lässt sich sodann nur nachvollziehen, wenn das begriffliche Instrumentarium theoretisch erarbeitet wurde. Es gelingt, sich Giddens' Kernannahmen empirisch zu nähern, wenn der Forschungsgegenstand anhand erweiternder theoretischer Bausteine operationalisiert wird. So entstehen aus einer Verzahnung der Strukturationstheorie mit Annahmen des Neo-Institutionalismus, der Educational Governance und des akteurzentrierten Institutionalismus die Analysekategorien dieser Arbeit (Akteure, Akteurskonstellationen & Handlungskordinationsformen, Regeln & Ressourcen, Handlungsebenen). Wenngleich das größte Potential der Arbeit in der theoretischen Operationalisierung liegt, ergibt sich daraus die zentrale Anforderung, den Umgang mit theoretischem Vorwissen vor dem Hintergrund der zwei kontroversen methodologischen Grundprinzipien der Offenheit und Regelgeleitetheit im gesamten Forschungsprozess zu reflektieren. Die Arbeit basiert auf zwei Teilstudien und einer sekundäranalytischen Auswertung dieser. Es wurde erstens eine qualitative Fallstudie zu Gelingensbedingungen in der AoG durchgeführt und zweitens eine Expert:innenerhebung zum Planen eines Angebots der AoG. Insgesamt liegen 14 Interviews vor, die für die später aufgeführten anschließenden Forschungsfragen sekundäranalytisch nutzbar gemacht werden könn(t)en. Theoriegeleitete und theoriebildende Forschung gelingt in dieser Arbeit vor allem dadurch, dass nicht erst die Auswertung auf der Grundlage theoretischer Vorannahmen basiert, sondern, dass bereits das Erhebungsdesign, die multiperspektivische Samplingstrategie sowie die Entwicklung der Erhebungsinstrumente auf theoretischen Vorannahmen beruhen. Hierfür wurden die diese für das Forschungsfeld der AoG spezifiziert. Auf Basis dieser Spezifizierungen entstanden entlang iterativer Auswertungsprozesse der strukturierenden Inhaltsanalyse jeweils deduktiv-induktiv spezifizierte Kategoriensysteme, dessen qualitative Güte durch gute bis sehr gute CohensKappa Werte belegt wurde. Letztlich dienten diese als Grundlage für die Analysen und Ergebnisgenerierung. Die Kategorien beinhalten sowohl die Handlungsdimension (Akteure, Akteurskonstellationen & Handlungskordinationsformen) als auch die Strukturdimension (Regeln und Ressourcen) sowie die Prozessdimension (Handlungsebenen) der Strukturaionstheorie, sodass diese anhand des empirischen Materials abgebildet werden können. Somit ist folgende forschungspraktische Erkenntnis dieser Arbeit

über die empirische Handhabbarkeit der Strukturationstheorie zentral: Trotz der Anlage der Teilstudien, die nicht auf einem Längsschnitt in eigentlichem Sinne basieren, sondern die vielmehr auf einen Querschnitt multidimensionaler Perspektiven abzielen, macht die vorliegende theoretische und methodische Operationalisierung des Vorwissens es möglich, Erkenntnisse zu generalisieren. Die gewählten Erhebungs- und Auswertungsmethoden erlauben hierbei zwar keine vollumfängliche Einlösung der Theorieperspektive, gleichwohl aber eine substanzielle Annäherung, die viele weitere Forschungsfragen eröffnet.

So wird der Prozess der Etablierung von „neuen“ Bildungsthemen in erwachsenenpädagogischen Organisationen dahingehend aufgeschlüsselt, wie relevante Akteure innerhalb verschiedener Akteurskonstellationen ihr handelndes Zusammenwirken nach den vorherrschenden Regeln ausrichten, um Ressourcen im Sinne der differenzierten Leistungssicherung zu mobilisieren. In Abhängigkeit der Handlungsebene, die Handlungsnotwendigkeiten und Restriktionen zugleich beinhaltet, variieren der konkrete Handlungsanlass, die Akteurskonstellation, die Modi der Handlungskoordination sowie der Bezug zu jeweiligen Regeln und Ressourcen. Um Handlungsfähigkeit herzustellen greifen individuelle Akteure auf ein Set kontextualisierter Bedeutungsbestände (Regeln) und Gestaltungsmittel (Ressourcen) zurück und aktivieren gemeinschaftliche und netzwerkliche Zusammenschlüsse. Die Kontextualisierung der Regeln basiert hierbei nicht nur auf gesellschaftlichen und organisationsbezogenen Normen, sondern auch auf individuellen (Problem-)verständnissen und Sinnhorizonten. Wissen wird zu einer handlungsmächtigen Ressource, wenn individuelle Akteure es in ihrem Handeln verwenden und es gleichzeitig an die beschriebenen gesellschaftlichen und organisationalen Normen und die kognitiven Regeln rückkoppeln. Die individuelle Einflussfähigkeit trägt dann maßgeblich zur Anpassungsfähigkeit von organisationalen Handlungen, Routinen und Strukturen bei. So lässt sich in Anlehnung an Schäffter (2010) ein permanenter Prozess bedeutungsbildender Strukturation abbilden. Die „konstituierende, destruierende oder auch korrigierende Dynamik“ (ebd, S.305) zeigt sich darin, dass sich Handlung und Struktur stetig rekursiv bedingen, um Handlungsspielräume auszuschöpfen und Anpassungsfähigkeit herzustellen. Erforderlich ist hierbei ein kooperativer Prozess der Sinnstiftung, um somit Anschlussfähigkeit an Wandlungsprozesse individuell und kollektiv herzustellen. Die Erkenntnisse dieser Arbeit sensibilisieren in der Summe für die vermeintliche Festigkeit gesellschaftlicher und organisationaler Strukturen und verdeutlichen gleichzeitig die Einflussfähigkeit individueller Akteure.

Das Mehrebenenmodell (siehe Abb. 10) integriert nun all die diese Elemente und ermöglicht somit ein theoriegeleitetes „Aufschlüsseln“ des Prozesses der Etablierung von ‚neuen‘ Bildungsthemen in Programmen und somit auch vom Wandel erwachsenenpädagogischer Organisationen. Wie zusammenfassend nun dargestellt werden konnte, ist das Modell anschlussfähig für organisationspädagogische und steuerungsbezogene Fragen der Erwachsenenbildung, indem es Fragen der Steuerung und Koordination von Weiterbildungsprozessen, -angeboten und -programmen *in* Weiterbildungsorganisationen aufgreift, was eingangs als Desiderat beschrieben wurde. Das Modell liefert eine strukturationstheoretische Heuristik, die den Blick auf ebenenübergreifende Formen der Handlungskoordinationen im Sinne des Abarbeitens an Strukturen ermöglicht und somit den Blick auf Steuerung als ebenenübergreifende Handlungskoordination schärft. Steuerung (des Wandels) erwachsenenpädagogischer Organisationen ergibt sich also aus dem rekursiven Verhältnis von Handlung und Struktur und besteht vielmehr in der eigendynamisierenden Kraft als in bewussten Steuerungsbemühungen. Vor allem vor dem Hintergrund, dass die individuelle Einflussfähigkeit zur Mobilisierung von Ressourcen sichtbar gemacht wurde, wird Steuerung zu einer zwar mikropolitischen Debatte, die aber zeitgleich die meso- und makropolitische (und hier spreche ich nun von Individuum, Organisation und Gesellschaft) Ebene einschließt. Hinter der Einflussfähigkeit steht die individuelle und organisationale Professionalisierung, die sich in wechselseitiger Abhängigkeit entfalten. So sind organisationale (und gesellschaftliche) Strukturen für die Umsetzung und Etablierung individueller Professionalität notwendig. Zugleich wären diese ohne individuelle Professionalität weniger anpassungsfähig, weniger handlungsfähig und somit weniger professionell. Auf der Grundlage dieser strukturationstheoretischen Erkenntnisse über die Steuerung von erwachsenenpädagogischen Organisationen, verändert sich zwar das Verständnis von Steuerung. Dennoch erscheint es gleichzeitig diffuser, da Steuerung als reflexive Strukturation das Paradoxon und die Widersprüchlichkeiten der individuellen und kollektiven Professionalisierung der Erwachsenenbildung nicht aufhebt. Wobei genau hierin der Kern des (Organisations-)pädagogischen begründet liegt.

Die Generierung der Erkenntnisse der Arbeit gelingt sowohl im Allgemeinen als auch im Speziellen, indem das Mehrebenenmodell (Abb.10) nicht nur Antworten liefert, sondern als Forschungsheuristik anschließende Forschungsfragen eröffnet. So können bestimmte Akteurskonstellationen oder Handlungskordinationsformen zwischen spezifischen Akteursgruppen genauer beleuchtet werden, um das Aushandeln der Regeln und Ressourcen besser zu verstehen. Anschließend ließe sich beispielsweise die Frage, wie

Wandel über die Ebenen der Makro-, Meso- und Mikrodidaktik legitimiert werden. Die Aufschlüsselung der Signifikationsstruktur in beispielsweise subjektive Interessen der Akteure, erscheint besonders ertragreich, um Wandel in erwachsenenpädagogischen Organisationen greifbar zu machen. Des Weiteren wären Fragen des Wissensmanagements, die sich mit dem Transfer von individuellem zu organisationalem Wissen befassen, anschlussfähig. Zunächst wäre hier zu identifizieren, wie das Wissen sich genau konstituiert (Geht es um Fachwissen oder sind vielmehr Erfahrungen sowie professionelle Überzeugungen zentral?). Alles in allem sind die Erkenntnisse nicht nur anschlussfähig für die organisationspädagogische und steuerungsbezogene Debatte, sondern auch für die Professionalisierungsdebatte und die Kompetenzdebatte.

Abschließend lässt sich diese Arbeit selbst als Teil der reflexiven Strukturierung der AoG verstehen. Hierfür wird erneut auf die eingangs skizzierte Annahme Bezug genommen, dass Wandel erwachsenenpädagogischer Organisationen strukturierungstheoretisch als organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung zu fassen ist (Schicke 2011). So versteht auch Schäffter (2010) die Kompetenzentwicklung der Akteure als Bestandteil reflexiver Strukturierung. Professionelles Handeln wird in diesem Sinne unter anderem möglich, wenn Akteure auf Wissen zugreifen können, das im Rahmen bedeutungsbildender Sinnbildung entsteht. Die hier gewonnenen Erkenntnisse über die Etablierung der AoG wurden vor diesem Hintergrund nicht nur für die theoretische Anschlussfähigkeit diskutiert, sondern zur strukturellen Weiterentwicklung der AoG in dreierlei Form aufarbeitet. So fließen die Erkenntnisse erstens in die Formulierung von Handlungsempfehlungen ein, die Möglichkeiten zur strukturellen Weiterentwicklung der AoG beinhalten. Diese Handlungsempfehlungen orientieren sich an den fünf Handlungsfeldern, die das Kuratorium der Alphadekade für ihre Zielsetzungen festgelegt hat (Öffentlichkeitsarbeit, Forschung, Lernangebote, Professionalisierung, Strukturen). Bevor die Handlungsempfehlungen veröffentlicht wurden²⁸, wurde das Wissen, das zunächst auf wissenschaftlichen Erkenntnissen aufbaute, mit Vertreter:innen der Praxis diskutiert und somit validiert. Die Erkenntnisse dienten zweitens zur Entwicklung eines praktischen Planungsleitfadens für Angebote der AoG, der den Akteuren zur autodidaktischen Professionalisierung zur Verfügung gestellt wurde.²⁹ Der Leitfaden war auch Bestandteil von mehreren Informationsveranstaltungen und Fortbildungen zur Weiterentwicklung der AoG, wobei

²⁸ Verfügbar unter: <https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/aog-ueberblick-und-perspektiventwicklung.pdf?blob=publicationFile&v=2>. (letzter Zugriff 30.10.2023)

²⁹ Diesen können Sie bei der Autorin erhalten.

Lehrende, sowie erwachsenenpädagogische Organisationen, Netzwerke und politische Akteure anwesend waren. Die Ergebnisse wurden drittens nicht nur in der wissenschaftlichen Debatte disseminiert, sondern auch für eine praxisorientierte Zeitschrift aufarbeitet.³⁰ Über die Artikulation von Wissen, die sich an den jeweiligen Sinnhorizonten (kognitiven Regeln) der Adressat:innen des Wissens, wurde das Wissen also zugänglich gemacht. Im Sinne der organisationsgebundenen Professionalitätsentwicklung konnte somit dazu beigetragen werden, dass die individuellen Akteure das Wissen in ihrem jeweiligen professionellen Handeln als Ressource nutzen (können). Somit trägt diese Arbeit nicht nur zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Debatte über den Wandel und die Steuerung von erwachsenenpädagogischen Organisationen bei, sondern dient auch der Professionalitätsentwicklung des Feldes der AoG. Vielleicht ist dieses Wissen sogar strukturbildend, wenn die Kenntnis über beispielsweise die Knappheit der finanziellen Ressourcen zur Bereitstellung weiterer Fördermittel führt. Ob nicht aber durch die Bereitstellung finanzieller Mittel für Forschungsprojekte in der AoG erst die Möglichkeit entstanden ist, sich der Thematik der vorliegenden Arbeit anzunehmen, bleibt abschließend unbeantwortet.

³⁰ Der Artikel findet sich in Anhang 5.2.

Literatur

- Abraham, M., Bähr, S. (2019). Rational Choice – Theorie und Organisationsanalyse. In: Apelt, M., et al. Handbuch Organisationssoziologie. Springer Reference Sozialwissenschaften. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15953-5_18-1.
- Alke, M., & Graß, D. (2019). Spannungsfeld Autonomie. Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung. Hessische Blätter für Volksbildung, 2, 133–142. doi: 10.3278/HBV1902W133
- AlphaDekade. Die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung: Ziele und Maßnahmen. <https://www.alphadekade.de/de/ziele-1698.html>. Zugegriffen: 22.03.2021.
- Altrichter, H. (2015). Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In J. Hermann, T. Brüsemeister & M. Schemmann (Hrsg.), Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination (S. 21–63). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H. (2017). Governance als Gegenstand der Organisationspädagogik. In: Göhlich, M., Schröer, A., Weber, S.M. (Hrsg.), Handbuch Organisationspädagogik. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4_39-1
- Altrichter, H., & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem (S. 55–103). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS.
- Arbeiter, J. (2023). Acting between professional rules and financial resources in the field of work-oriented basic education. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00240-2>.
- Arbeiter, J. & Schemmann, M. (2021) Mikrodidaktische Planungsprozesse für weiterbildungsferne Gruppen am Beispiel der arbeitsorientierten Grundbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, 71(4), 41–52. <http://doi.org/10.3278/HBV2104W005>.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (2014). Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S., & Beck, U. (1996). Reflexive Modernisierung: Eine Kontroverse (1. Auflage). Suhrkamp.
- Bendel, J., Schneider, J., & Schwarz, S. (2022). Lebensweltorientierte Alphabetisierung und Grundbildung im Sozialraum – ein professionskultureller Verständigungsversuch. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven (S. 21–36). wbv.
- Benz, A. (2004). Governance — Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In A. Benz (Hrsg.), Governance -- Regieren in komplexen Regelsystemen (11–28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Benz, A. & Dose, N. (2004). Governance - Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In A. Benz, N. Dose, (Hrsg.). Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. (S. 13-36). VS: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benz, A., & Dose, N. (2010). Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 10. Auflage. Fischer.
- Bickeböller, J. (2022). „Wie sieht’s aus? Macht ihr wieder mit?“ – Handlungskoordination in regionalen Netzwerken der Grundbildung. Eine Fallstudie. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 45(3), 547–564. doi: 10.1007/s40955-022-00226-6.
- Bickeböller, J., Herbrechter, D. & Schemmann, M. (2022). Institutional Entrepreneurship in Adult Basic Education. Recent Theoretical Developments and Empirical Analyses. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung(45), 71–86).
- Bickert, M., Arbeiter, J., Sindermann, L. & Thalhammer, V. (2022). Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener – Pandemiebedingte Herausforderungen und theoretische Perspektiven. Zeitschrift für Bildungsforschung, 12(1), 61–79. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00338-6>.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung & KMK – 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. Zugegriffen: 07.04.2021.
- Braun, M. (2002). Strategisches Management der industriellen Beziehungen. Schriftenreihe Industrielle Beziehungen, Band 17. München, Mering: Hampp.
- Breitschwerdt, L. (2022). Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung & Weiterbildung als Mehrebenen-Phänomen: Eine qualitative Einzelfallanalyse am Beispiel einer Organisation der beruflichen Weiterbildung. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38076-2>
- 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 media.
- 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 media.
- Cervero, R., & Wilson, A. (1994). The politics of responsibility: A theory of program planning practice for adult education. *Adult Education Quarterly*, 45, 249–268.
- Cervero, R., & Wilson, A. (1998). Working the planning table: the political practice of adult education. *Studies in Continuing Education*, 20, 5–21.
- Cervero, R., & Wilson, A. (2006). Working the planning table. Negotiating democratically for adult, continuing, and workplace education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Creed, W. E. D., Scully, M. A., & Austin, J. A. (2002). Clothes make the person? The tailoring of legitimating accounts and the social construction of identity. *Organization Science*, 13(5), 475–496.

- Dehnbostel, P. (2000). Konstitution reflexiven Handelns im arbeitsbezogenen Lernen Erwachsenenbildung im betrieblichen Kontext. *Report*, 28(1), 208–214.
- Den Hond, F., Boersma, F. K., Heres, L., Eelke, H. J., van Oirschot, K. & van Oirschot, E. (2012). Giddens à la Carte? Appraising empirical applications of Structuration Theory in management and organization studies. *Journal of Political Power*, 5:2, 239–264. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2012.698901>
- DiMaggio, P. (1988). Interest and Agency in Institutional Theory. In L. G. Zucker (Hrsg.). *Institutional Patterns and Organizations. Culture and Environment*. S. 3-21. Ballinger.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In *American Sociological Review*. 48(2). 147-160.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1991). Introduction. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Hrsg.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (S. 1–38). London: The University of Chicago Press.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W.W. (2009). Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 57–84). Wiesbaden: Springer VS.
- Dollhausen, K. (2007). Einführung: „Lernende Organisation“ als Bezugspunkt der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung? In K. Dollhausen (Hrsg.), *Bildungseinrichtungen als "lernende Organisationen"?* (1–15). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Dollhausen, K. (2008). Planungskulturen in der Weiterbildung: Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bielefeld: wbv media. doi: 10.3278/14/1102w.
- Dollhausen, K. (2020). Gestaltung zukunftsfähiger Strukturen in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. *forum erwachsenenbildung*, 3(53), 16–20.
- Dollhausen, K. (2022). Institution, Organisation, „Actorhood“ – Bezugspunkte zur Analyse der Steuerung von und in Weiterbildungsorganisationen. In M. Alke & T. C. Feld (Hrsg.), *Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung* (199–224). Wiesbaden: Springer VS.
- Dollhausen, K., & Nuissl, E. (Hrsg.). (2007). *Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung* (1. Aufl.). Dt. Univ.-Verl.
- Dollhausen, K., Schrader, J. & Schmidt-Hertha, B. (2023). Editorial. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 1(46), 1–7. doi:10.1007/s40955-023-00248-8.
- Dörhöfer, S. (2010). Management und Organisation von Wissensarbeit. In S. Dörhöfer, *Management und Organisation von Wissensarbeit* (S. 213–231). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92459-5_6.
- Dörner, O., & Damm, C. (2019). Wenn die Neuen mitspielen. In S. M. Weber, I. Truschkat, C. Schröder, L. Peters & A. Herz (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke*. S. 153–161. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20372-6_14.
- Endreß, M. (2013). *Soziologische Theorien kompakt*. Oldenbourg Verlag.
- Endreß, M. (2018). *Soziologische Theorien kompakt* (3. Auflage). Oldenbourg Verlag.

- Euringer, C. (2016a). Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung. Bielefeld: wbv media.
- Euringer, C. (2016b). Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39, 241–254.
- Faulstich, P., & Haberzeth, E. (2015). Weiterbildungspolitik. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 263–271). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feld, T. C. (2010). Organisationaler Wandel als Thema der Erwachsenenbildung. In K. Dollhausen, T. C. Feld, & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 45–63). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92500-4_3.
- Feld, T. C. (2013). Organisationsentwicklung im Weiterbildungsbereich: Stand und Perspektiven. In T. C. Feld, S. Kraft, S. May & W. Seitter (Hrsg.), *Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung* (111–125). Wiesbaden: Springer VS.
- Feld, Timm C. (2014). Zur organisationalen Erschließung des „Neuen“ in kooperativen Bildungsarrangements. In: S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue* (S. 227-236). Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, Monika E. (2007). *Raum und Zeit. Die Formen des Lernens Erwachsener aus modernisierungstheoretischer Sicht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Franz, J. (2016). Organisationspädagogische Lehr- und Lernforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1–19). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_45-1
- Franz, J. (2022). Durch die Reflexion des Außens das Innen steuern? Potenziale neo-institutionalistischer Überlegungen für Organisationsentwicklungsprozesse erwachsenenpädagogischer Einrichtungen. In M. Alke & T. C. Feld (Hrsg.), *Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung* (179–198). Wiesbaden: Springer VS.
- 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 media.
- Fuhr, T. (1994). Paedagogik und Organisation. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhaeltnis. *Pädagogische Rundschau*, 5(48), 579–591.
- Giddens, A. (1982). *Profiles and critiques in social theory*. London Basingstoke: Macmillan.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press.
- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Giddens, A. (1997a). *Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Giddens, Anthony (1997b). *The Consequences of Modernity* (6. Auflage). Stanford: Stanford Univ. Press.
- Gieseke, W. (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung*. Recklinghausen: Bitter GmbH & Co.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). Bielefeld: wbv media.

- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv media.
- Gieseke, W. (2012). Profession. In O. Dörner & B. Schäffer (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 434–447). Opladen: Budrich.
- Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In A. von Hippel & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165–173). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gieseke, W. (2016). *Handbuch—Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (D. Nittel, Hrsg.). Beltz Juventa. <https://content-select.com/de/portal/media/view/56cc0a34-e88c-4602-acff-5eeeb0dd2d03?forceauth=1>
- Gieseke, W. (2019). Programm und Angebot. In M. Fleige, W. Gieseke, A. v. Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (S. 18–27). Bielefeld: wbv media.
- Gieseke, W., & Robak, S. (2004). Programmplanung und Management aus der Bildungsforschungsperspektive Empirische Befunde und konzeptionelle Wendungen. 27, 33–42.
- Glaser, J., & Laudel, G. (1999). Theoriegeleitete Textanalyse? Das Potential einer variablenorientierten qualitativen Inhaltsanalyse. Veröffentlichungsreihe der Arbeitsgruppe Wissenschaftstransformation des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB), No. P 99-401.
- Gmür, M. (1993): *Organisationstheorien. Entwicklungslinien - Systematik – Kritik*. Diskussionsbeitrag November 1993, herausgegeben von Prof. Dr. Rüdiger G. Klimecki, Management: Forschung und Praxis, Universität Konstanz.
- Göhlich, M. (2010). Pädagogische Organisationsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Probleme, Trends und Bedarfe. In K. Dollhausen, T. C. Feld, & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 277–291). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92500-4_14
- Göhlich, M., Weber, S. & Schröer, A. (2016) *Forschungsmemorandum Organisationspädagogik*. In A. Schröer, M. Göhlich, S. Weber, & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie*. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. 307–319. Wiesbaden: Springer VS.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., Stammer, C. (2019). *Leo 2018 - Leben mit geringer Literalität*.
- Gruhlich, J. (2016). Organisationssoziologische Fallstudie. In J. Gruhlich, *Transnationale Unternehmen und Geschlecht* (S. 137–147). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12336-9_11.
- Hanft, A. (1995). *Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und „organisationalem Lernen“: Eine strukturationstheoretische und machtpolitische Analyse der Implementierung von PE-Bereichen*. Hampp.
- Hardy, C. & Maguire, S. (2013). Institutional Entrepreneur. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin & R. Suddaby (Hrsg.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism* (S. 198–217). London: Sage.
- Hardy, C., & Maguire, S. (2008). Institutional entrepreneurship. *The Sage handbook of organizational institutionalism*, 1, 198-217.
- Hartz, S. (2004): *Qualität in der Weiterbildung: Die Perspektivengebundenheit einer Definition von Qualität am Beispiel der Differenz von Organisation und Profession*. In W. Fröhlich, W. Jütte,

- (Hrsg.). Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven (S.231-248). Münster: Waxmann.
- Hartz, S. & Schardt, V. (2010). (Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenenpädagogischen Arbeiten. Eine Bestandsaufnahme. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (21–43). Wiesbaden: Springer VS.
- Hartz, S., & Schrader, J. (2008). Steuerung und Organisation in der Weiterbildung – ein vernachlässigtes Thema? In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 9–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heim, D. K., & Rindlisbacher, S. (2014). Der akteurzentrierte Institutionalismus als Heuristik für Educational Governance-Studien: Das Beispiel der Institutionalisierung des Qualitätsmanagementverfahrens Q2E. In K. Maag Merki, R. Langer, & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive* (S. 333–355). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06443-3_14
- Herbrechter, D. (2018). *Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv media.
- Herbrechter, D., & Schemmann, M. (2019). Educational Governance und Neo-Institutionalismus in der Weiterbildungsforschung. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 181–199). Wiesbaden: Springer VS.
- Herbrechter, D., & Schrader, J. (2016). Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. Von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1–25). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_15-1
- Hippel, A. v. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. Report. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34, 45–57. doi: 10.3278/REP1101W045.
- Hippel, A. von & Fuchs, S. (2009). Aufgaben- und Tätigkeitsprofile von Weiterbildner/innen. In A. v. Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hippel, A. von & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 39, 61–81. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1>.
- Hirsch-Kreinsen, H. (2005). *Wirtschafts- und Industriesoziologie. Grundlagen, Fragestellungen, Themenbereiche*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Hof, C., Ludwig, J., & Schäffer, B. (Hrsg.) (2011). *Steuerung – Regulation – Gestaltung: Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung; Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 23. bis 25. September 2010 an der TU Chemnitz*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Iller, C. & Kamrad, E. (2010). Auswirkungen von bildungspolitischen Förderprogrammen auf Organisationen der Weiterbildung am Beispiel eines Modellprojekts. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (177–196). Wiesbaden: Springer VS.
- Käpplinger, B. (2016). *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*. Bielefeld: wbv media.

- Kirchner, S., Krüger, A. K., Meier, F., & Meyer, U. (2015). Wie geht es weiter mit dem soziologischen Neo-Institutionalismus? Eine kritische Auseinandersetzung. *Zur Zukunft der Organisationssoziologie*, 189-202.
- Klein, R. (Hrsg.) (2020). *ProfiTRAIN. Handbuch für das Selbststudium. Kompetent für Arbeitsorientierte Grundbildung*. Erasmus+ Lernmaterialien. Dortmund. http://www.profi-train.de/images/Selbstlernhandbuch_final_OER.pdf. Zugegriffen am 03.06.2021.
- Klemm, M., & Liebold, R. (2016). Qualitative Interviews in der Organisationsforschung. In S. Liebig, W. Matiaske, & S. Rosenbohm (Hrsg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung* (S. 1–26). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08580-3_13-1
- Klingovsky, U. (2016). Von der Institution zur Organisation: Über ein ungeklärtes Verhältnis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In M. S. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung* (S. 95–115). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10888-5_6
- Knauber, C. (2018). *Governance von Erwachsenenbildung im internationalen Vergleich: theoretische Zugänge und empirische Befunde am Beispiel von Politiken der Grundbildung*. Universität Tübingen.
- Knauber; C. & Ioannidou, A. (2016): *Politiken der Grundbildung im internationalen Vergleich – Von der Politikformulierung zur Implementierung*. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 39(2). 131-148.
- Koch, S., & Schemmann, M. (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegend Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, J. (2020). Das Grundbildungsverständnis in einer doppelten empirischen Annäherung – Divergenzen, Disziplinen und betriebliche Akteure. In: J. Koller, D. Klinkhammer & M. Schemmann (Hrsg.), *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme*, (S. 19-43). Bielefeld: wbv media.
- Koller, J. (2021): *Dimensionen und Perspektiven von Innovationen in der Erwachsenenbildung – ein systematic literature review*. In: *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung* 44, 133-155.
- 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*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 48.
- 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 media.
- 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, 43–62. doi: 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 media.
- Koller, J., Klinkhammer, D., & Schemmann, M. (2020). Arbeitsorientierte Alphabetisierung und Grundbildung. Eine Einführung. In J. Koller, D. Klinkhammer & M. Schemmann (Hrsg.), Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme (S. 5–18). Bielefeld: wbv media.
- Koller, J., Klinkhammer, D., Schemmann, M. (2020) Arbeitsorientierte Alphabetisierung und Grundbildung. Eine Einführung. In J. Koller, D. Klinkhammer & M. Schemmann (Hrsg.), Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme (S. 103–114). Bielefeld: wbv media.
- Kollmorgen, R. (2011). Transformationstheorie auf neuen Pfaden? Die Entwicklung der theoretisch-konzeptuellen Debatte über die postsozialistischen Umbrüche nach 1998/1999. In: Berlin Journal für Soziologie 21 (2), 295-319
- 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. Zugegriffen am 03.06.2021.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research*, 30, 411–433. doi: 10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lange, S., & Schimank, U. (2004). Governance und gesellschaftliche Integration. In S. Lange & U. Schimank (Hrsg.), *Governance und gesellschaftliche Integration* (S. 9–44). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10188-8_1
- Lenhart, V. (2011). Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern. In R. Tippelt & A. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 599–618. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lerch, M., Benz, B., & Wagner, W. (2006). Der akteurzentrierte Institutionalismus. *Theorien der europäischen Integration*, 249-270.
- Lerch, S. & Feld, T. C. (2022). Editorial. Bildung im organisationalen Wandel managen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2(72), 4–7. doi:10.3278/HBV2202W001.
- Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (2021). *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv media.
- Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. & Universität zu Köln (Hrsg.) (2020). *Arbeitsorientierte Grundbildung in Deutschland – Überblick und Perspektiventwicklung* [Thesenpapier]. https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/aog-ueberblick-und-perspektiventwicklung.pdf?__blob=publicationFile&v=2. Zugegriffen am 13.10.2022.
- Li, D. D., Feng, J., & Jiang, H. (2006). Institutional entrepreneurs. *American Economic Review*, 96(2), 358-362.

- Maag Merki, K. & Altrichter, H. (2010b). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: K. Maag Merki & H. Altrichter (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15-39). Wiesbaden: Springer VS.
- Maag Merki, K., & Altrichter, H. (2010a). Empirische Erforschung schulischer Governance. Eine Zwischenbilanz und offene Forschungsfragen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 403–408). Wiesbaden: Springer VS.
- Mäder, S. (2013). Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode – Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen. *Zeitschrift für Evaluation*, 12(1), 23–52.
- Mania, E., & Thöne-Geyer, B. (2019). Die Auswahl von Lerninhalten in der Alphabetisierung und Grundbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 151–158.
- Mayntz, R. (1998). New Challenges to Governance Theory. In R. Mayntz (Hrsg.), *Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung* (S. 13–27). Frankfurt a.M.: Campus.
- Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995): Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus, In R, Mayntz, & F.W., Scharpf (Hrsg.). *Gesellschaftliche Selbstregulung und Steuerung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). 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*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*. 83(2). 340–363.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2016). Arbeitsplatzbezogene Grundbildung fördern! Gemeinsame Erklärung der Sozialpartner und der Landesregierung. 2. GRUNDBILDUNGSTAG NRW, 14.11.2016. Mülheim an der Ruhr. https://www.mags.nrw/sites/default/files/documents/arbeit_grundbildungstag_erklaerung.pdf.
Letzter Zugriff: 23.10.2023.
- Müller-Jentsch, W. (2003). *Organisationssoziologie: Eine Einführung*. Campus-Verl.
- Müller, K. (2012). Alphabetisierungsforschung in Deutschland—Eine Bilanz. *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 1, 55–62.
- Müller, N. (2009). Warum prägen Institutionen das Handeln in Organisationen? Die unbeantwortete Frage des Neo-Institutionalismus. In G. Schreyögg & J. Sydow (Hrsg.), *Verhalten in Organisationen* (Bd. 19, S. 221–238). Gabler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-8287-2_7
- NA beim BIBB (Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung) (2023). Nationale Schwerpunkte. <https://www.agenda-erwachsenenbildung.de/die-agenda/nationale-schwerpunkte>. Letzter Zugriff: 23.10.2023.
- Näpfl, J. (2019). Akteurzentrierter Institutionalismus und der Innovationswürfel als theoretischer Rahmen für die Educational Governance. In: R. Langer & T. Brüsemeister, (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 125-145). Wiesbaden: Springer VS.

- Niedlich, N. (2019). Was kann die Strukturationstheorie zur Educational Governance-Forschung beisteuern? In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 351–376). Wiesbaden: Springer VS.
- Niedlich, S., & Bormann, I. (2019). Steuerungswissen. Analyseperspektiven für die Educational Governance-Forschung. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 491–522). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_23.
- Nittel, D. (1991): Wissenschaftlicher Erkenntnisbedarf aus der Sicht der Berufspraxis. In: Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (Hrsg.): *Erwachsenenbildungsforschung. Stand und Perspektiven* (S. 82–96). Bremen.
- Opelt, Karin. (2003). Volkshochschule unter gesellschaftlichen Umbrüchen. In Gieseke, W. (Hrsg.) *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 27–46). Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Ortmann, G., Sydow, J. & Türk, K. (1997). Organisation, Strukturation, Gesellschaft. Die Rückkehr der Gesellschaft in die Organisationstheorie. In G. Ortmann, G., J. Sydow & K. Türk (Hrsg.). *Theorien der Organisation*. (S. 15-34). Opladen.
- Qualitative Sekundäranalyse: Daten der Sozialforschung aufbereiten und nachnutzen. (2021). Springer VS, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Radtke, C., & Koller, J. (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 media.
- Rath, O. (2007). Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich. Hintergründe, Bestandsaufnahme, Perspektiven. *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 1, Wien. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-1/303-netzwerk-basisbildung-und-alphabetisierung-in-oesterreich-hintergruende-bestandsaufnahme-erspektiven.php> Zugegriffen: 2022-12-22.
- Reckwitz, A. (2007). Anthony Giddens. In: Kaesler, D. (Hrsg.). *Klassiker der Soziologie. Band II. Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens* (S. 311–337). C.H.BECK Verlag.
- Reich-Claassen, J. (2018). Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In M. Apelt, I. Bode, R. Hasse, U. Meyer, V. V. Grodeck, M. Wilkesmann, & A. Windeler (Hrsg.), *Handbuch Organisationssoziologie* (S. 1–20). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_14-1
- Reich-Claassen, J., & von Hippel, A. (2018). Angebotsplanung und -gestaltung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1003–1015). Wiesbaden: Springer VS.
- Robak, S. (2004). Bildungsmanagement als Konstellieren von Handlungswaben. 27, 182–188.
- Robak, S. (2006): [Modernes Management, Weiterbildung und organisatorischer Wandel](#), Hessische Blätter für Volksbildung. Organisationsveränderungen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv, 232-214.
- Röbken, H. & Schütz, M. (2022). Bildung im organisationalen Wandel managen. Hessische Blätter für Volksbildung, 2(72), 33–44. doi:10.3278/HBV2202W004.

- Röbken, H., & Schütz, M. (2022). Kriterien, Kanäle und Köpfe: Weiterbildung im Wandel: eine Organisationserkundung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 72, 33–44. <https://doi.org/10.3278/HBV2202W004>
- Schaefers, C. (2002). Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse-und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 835-855.
- Schäffter, O. (1998). Struktureller Wandel der Weiterbildung als Organisationsgeschichte. In N. Vogel (Hrsg.), *Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung* (35–53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäffter, O. (2001a). Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: J. Wittpoth (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose* (S. 39-68). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schäffter, O. (2001b). Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schäffter, O. (2003). Wenn Strukturen »lernen« gelingen lassen: »Organisation« aus erwachsenenpädagogischer Sicht. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Zukunft Organisation* (1) 25–28.
- Schäffter, O. (2010). Institutionalformen für das lebenslange Lernen. Eckpunkte eines erwachsenenpädagogischen Forschungsprogramms. In K. Dollhausen, T. C. Feld, & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 293–316). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92500-4_15
- Scharpf, Fritz W. (2000): *Interaktionsformen – Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schelsky, H. (1980). *Die Soziologen und das Recht. Abhandlungen und Vorträge zur Soziologie von Recht, Institution und Planung*. Springer Fachmedien.
- Schemmann, M. (2015). *Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung: Theorie, Methoden, Befunde*. Böhlau Verlag.
- Schemmann, M. (2017). Institutionentheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (1–11). Wiesbaden: Springer VS.
- Schemmann, M. (2020a). Institutionalisierung arbeitsorientierter Grundbildung. Befunde zu Gelingensbedingungen. In J. Koller, D. Klinkhammer & M. Schemmann (Hrsg.), *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme* (S. 103–114). Bielefeld: wbv media.
- Schemmann, M. (2020b). „Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 391–403). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich. doi: 10.2307/j.ctv10h9fjc.
- Schemmann, M. & Bonn, E. (2023). Researching (multiple) coordination of action in adult education organizations—Theoretical approaches, empirical findings and future perspectives. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 1(46), 9–23. doi:10.1007/s40955-023-00245-x.
- 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.
- Scherf-Braune, S. (2000). Analyse ausgewählter Ansätze Organisationalen Lernens. In S. Scherf-Braune (Hrsg.), *Organisationales Lernen. Ein systemtheoretisches Modell und seine Umsetzung* (9–28). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Schicke, H. (2011). *Organisationsgebundene pädagogische Professionalität. Initiierter Wandel—Theoretisches Konstrukt—Narrative Methodologie—Interpretation.* <https://doi.org/10.25656/01:6746>.
- Schimank, U. (2007a). Organisationstheorien. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank, & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (1. Aufl., S. 200–2011). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2007b). Neoinstitutionalismus. *Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*, 161-175.
- Schindler, J. & Muckenhuber, S. (2018). Basisbildung aktuell. Verbindlichkeiten, Abgrenzungen, Gemeinsamkeiten. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 33, Wien. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-33> Zugegriffen: 2022-12-22.
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistung und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann
- Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 267–284.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv media.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1997). Der Innovationswürfel. Ein Analyseinstrument zur Schulentwicklung, angewandt auf innere Visionen und hausgemachte Zwänge. In: *Journal für Schulentwicklung* (1), 22-36.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol 15, No 1 (2014). <https://doi.org/10.17169/FQS-15.1.2043>
- Schroeder, J. (2016). Arbeitsplatzorientierte Grundbildung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 237–249). Münster: Waxmann.
- Schröer, A. (2004). *Change Management pädagogischer Institutionen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80967-4>
- Schwarz, J. (2022). Institutionen und Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In H. Reinders et al. (Hrsg.), *Lehrbuch Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Schwarz, S. (2008). *Strukturierung, Organisation und Wissen. Neue Perspektiven in der Organisationsberatung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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 media.
- Scott, William Richard (2001): *Institutions and organizations*. (2. Aufl.). SAGE.
- Sgodda, R. (2021). Volkshochschulen und die Coronapandemie: Bewältigungsperspektiven. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71, 41–49. <https://doi.org/10.3278/HBV2102W005>

- Sork, T. & Käpplinger, B. (2014). Making program planning more visible: what to do when they don't know what they don't know. In S. Lattke & W. Jütte (Hrsg.), *Professionalisation of adult educators. International and comparative perspectives* (S. 183–200). Wiesbaden: Springer VS.
- Stanik, T. (2016). Mikrodidaktische Planung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Annäherungen an ein Forschungsdesiderat. *Zeitschrift für Weiterbildung*, 39, 317–330. doi: 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: Budrich.
- Steigleder, S. (2008). Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktive kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring. Marburg: Tectum.
- Strunk, G. (1999). Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 395–406). Opladen: Leske & Budrich.
- Süß, S. (2009a). Die Institutionalisierung von Managementkonzepten. Eine strukturationstheoretisch-mikropolitische Perspektive. *Z. Betriebswirtsch* 79, 187–212. <https://doi.org/10.1007/s11573-008-0206-9>
- Süß, S. (2009b). Die Institutionalisierung von Managementkonzepten: Diversity-Management in Deutschland (1. Aufl). Hampp.
- Sydow, J. (2014). Organisation als reflexive Strukturation: Grundlegung. In: Sydow, J., & Wirth, C. (Hrsg.). *Organisation und Strukturation. Eine fallbasierte Einführung* (S. 17–55). Springer VS.
- Thießen, A. (2011). Organisationskommunikation in Krisen. Reputationsmanagement durch situative, integrierte und strategische Krisenkommunikation. VS Verlag.
- Tippelt, R., & Lindemann, B. (2018). Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 521–542). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_26
- Tolbert, P. S. & Zucker, L. C. (1996). The institutionalization of institutional theory. In S. R. Clegg, C. Hardy & W. R. Nord (Hrsg.), *Handbook of Organization Studies* (S. 175–190). London: Sage.
- Treib, O. (2015). Akteurzentrierter Institutionalismus. *Handbuch Policy-Forschung*, 277-303.
- Trinczek, Rainer. 2002. Wie befrage ich Manager? Methodische und methodologische Aspekte des Experteninterviews als qualitativer Methode empirischer Sozialforschung. In A. Bogner, Littig, B. & Wolfgang, M. (Hrsg.). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*, (S.209–222), Opladen: Leske + Budrich.
- Vasiljuk, D., & Budke, A. (2021). Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels: 162, 18-30.
- Wagner, W. (2005). Der akteurzentrierte Institutionalismus. In H.-J. Bieling (Hrsg.), *Theorien der europäischen Integration* (S. 249–270). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walgenbach, P. & Meyer, R. E. (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Verlag W. Kohlhammer.
- Weber, F. (2013). *Naturparke als Manager einer nachhaltigen Regionalentwicklung: Probleme, Potenziale und Lösungsansätze*. Springer VS.
- Weber, S. M., Göhlich, M., Schröer, A. & Schwarz, J. (Hrsg.) (2014). *Organisation und das Neue*. Wiesbaden: Springer VS.

- Wilkesmann, M. (2009). Neoinstitutionalismus und Strukturierungstheorie. In M. Wilkesmann, Wissenstransfer im Krankenhaus (S. 123–194). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91608-8_5
- Wilz, S. M. (2020). Praxistheorie und Organisationsforschung. Anthony Giddens. In: Apelt, M., Bode, I., Hasse, R., Meyer, U., Groddeck, V. V., Wilkesmann, M. & Windeler, A. (Hrsg.). Handbuch Organisationssoziologie (2. Auflage). Springer, 1–19.
- Wittpoth, J. (Hrsg.) (2001). Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld: Bertelsmann
- Yin, R. K. (2009). Case study research. Design and methods. Kalifornien: Sage.
- Zierer, K. (2012). Studien zur Allgemeinen Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.