



Alphabetisierung professionalisieren?

Eine Analyse im Spannungsfeld von individuellem Engagement und kollektiver Marginalisierung

Lena Sindermann · Jana Arbeiter

Eingegangen: 26. September 2025 / Überarbeitet: 24. Februar 2026 / Angenommen: 17. März 2026
© The Author(s) 2026

Zusammenfassung Der Beitrag arbeitet zentrale Spannungsfelder der Professionalisierung im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung heraus. Auf Grundlage qualitativer Interviewdaten werden vier miteinander verschränkte Spannungsfelder auf Mikro-, Meso- und Makroebene beschrieben. Die Ergebnisse zeigen, dass das vorhandene Innovations- und Gestaltungspotenzial der Akteure aufgrund unzureichender struktureller Einbettung nur begrenzt, wirksam und langfristig verstetigt werden kann. Zugleich trägt der Beitrag aus machtkritischer Perspektive zur Professionalisierungsdebatte in der Erwachsenenbildung bei, indem er aufzeigt, dass sowohl vielfach marginalisierte Lernende als auch überwiegend prekär beschäftigte Lehrkräfte in strukturell benachteiligten Kontexten agieren, deren Bedingungen durch fehlende strukturelle Einbettung zusätzlich verschärft werden.

Schlüsselwörter Alphabetisierung · Grundbildung · Professionalisierung · Spannungsfelder · Prekarisierung · Intersektionalität

✉ Lena Sindermann
Universität zu Köln, Köln, Deutschland
E-Mail: lena-sindermann@web.de

Dr.'in Jana Arbeiter
Universität zu Köln, Köln, Deutschland
E-Mail: jana.arbeiter@uni-koeln.de

Professionalizing literacy?

Exploring the tension between individual commitment and collective marginalization

Abstract This article analyses key tensions in the professionalisation of literacy and basic education. Drawing on qualitative interview data, it identifies four interrelated tensions operating across the micro, meso, and macro levels. The findings indicate that while the field possesses considerable innovative and developmental potential, its long-term consolidation remains constrained by limited structural institutionalisation. From a power-critical perspective, the article contributes to debates on professionalisation in adult education by demonstrating that both multiply marginalised learners and predominantly precariously employed teachers work within structurally disadvantaged contexts, in which insufficient institutional support further intensifies existing inequalities.

Keywords Literacy · Basic education · Professionalization · Tensions · Precarious employment · Intersectionality

1 Einleitung

Ein Jahrzehnt nach dem Start der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (AlphaDekade) lässt sich auf ein großes Netz aus Wissen, Erfahrungen, Angeboten und innovativen Impulsen blicken, das maßgeblich zur Sichtbarkeit und Relevanz von Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) in Wissenschaft, Praxis und Politik beigetragen hat. Die beteiligten Akteure aus Forschung, Weiterbildungspraxis und Verbänden haben in den vergangenen Jahren entscheidend dazu beigetragen, das Feld der AuG sowohl konzeptionell als auch institutionell zu stärken und mit innovativen Projekten sowie Fördermaßnahmen neue Maßstäbe gesetzt. Zugleich wird jedoch deutlich, dass sich trotz dieser Verdichtungen und Professionalisierungsbemühungen immer wieder die Ressourcenfrage stellt: Warum bleibt die Absicherung der im Feld Tätigen prekär, weshalb gelingt es bislang nur begrenzt, die aufgebauten Strukturen nachhaltig zu verstetigen und wieso bleibt die Teilnahme an AuG weiterhin deutlich hinter den Erwartungen zurück?

Erst kürzlich wurde in der Tagesschau (2025) von Anke Grotlischen die gesamtgesellschaftliche Bedeutung von AuG insbesondere im Hinblick auf ihre Relevanz für die Auseinandersetzung mit Populismus hervorgehoben. Die AuG ist demnach unumstritten nicht nur eine individuelle Ressource, sondern zugleich ein zentraler Prädiktor für gesellschaftliche Teilhabe, Demokratiefähigkeit und den Umgang mit politischer Desinformation. Gleichzeitig wird mit Blick auf das Feld der AuG deutlich, dass die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für Dozierende sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Während es punktuell institutionalisierte Fort- und Weiterbildungsangebote gibt, sind verbindliche Ausbildungswege die Ausnahme. Die Tätigkeit ist häufig durch prekäre Beschäftigungsverhältnisse und eine geringe institutionelle Absicherung geprägt, was zu Spannungen zwischen hohen pädagogischen Anforderungen und instabilen Rahmenbedingungen führt (Podlech und Schepers 2023). Dobischat et al. (2010) verdeutlichen diesbezüglich, dass sich prekäre

Arbeitsbedingungen negativ auf die Professionalität der in der Weiterbildung Tätigen auswirken, indem sie den gesellschaftlichen Status, die Wertschätzung und die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten gefährden sowie einschränken (ebd., S. 15). Wie Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung: Analyse von Ursachen und Präventionsmöglichkeiten“ (Kurz DRAG¹) zeigen, hat die Prekarisierung zudem unmittelbare Auswirkungen auf die Lernenden: Der Wegfall von Dozierenden wurde als ein maßgeblicher Grund für Kursabbrüche identifiziert (Arbeiter et al. 2024). Damit zeigt sich, dass instabile Beschäftigungsbedingungen nicht nur die Arbeit der Dozierenden erschweren, sondern auch positive Entwicklungen von Bildungsbiografien der Zielgruppen gefährden, die häufig ohnehin von Mehrfachdiskriminierungen betroffen sind und für die der Zugang zu Bildung besonders herausfordernd ist. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Gegenläufigkeit muss der Anspruch, professionell zu handeln, unter anderem beinhalten, gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu betrachten und zu analysieren. So betont auch Klenk (2025), dass pädagogisches Handeln immer auch die Auseinandersetzung mit Verschränkungen von Diskriminierungsformen wie Klassismus, Rassismus, Ableismus oder Geschlechterungleichheiten erfordert. Mit der Bewusstmachung dessen können alle „Akteursgruppen direkt und indirekt einen Beitrag leisten [...], Dozierende (und somit auch Teilnehmende) im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung zu halten“ (Arbeiter et al. 2024, S. 55).

Vor diesem Hintergrund begreift der Beitrag Professionalisierung in der AuG als eine zentrale Dimension im Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen im Kontext von Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe. Zugleich wird Professionalisierung als Mehrebenenprozess verstanden, der durch institutionelle, organisationale und politische Rahmenbedingungen strukturiert und begrenzt wird. Professionelles Handeln entsteht damit im Spannungsfeld zwischen normativen Ansprüchen, individuellen Ressourcen und struktureller Einbettung. Ziel des Beitrags ist es, diese Spannungsfelder systematisch zu analysieren und dadurch zentrale Bedingungen und Herausforderungen der Professionalisierung im Feld sichtbarer zu machen.

Ausgehend von dieser Problemstellung verfolgt der Beitrag folgende Forschungsfrage: Welche Spannungsfelder prägen die Professionalisierung in der AuG und wie manifestieren sie sich auf der Mikro-, Meso- und Makroebene?

Zur Beantwortung dieser Frage ist der Beitrag wie folgt aufgebaut: Kapitel 2 stellt den theoretischen Rahmen vor, indem Professionalisierung als Mehrebenenphänomen konzeptualisiert wird. In Kapitel 3 wird der aktuelle Forschungsstand zur Professionalisierung in der AuG diskutiert. Kapitel 4 erläutert das methodische Vorgehen, das auf die Re-Analyse qualitativer Interviewdaten aus dem Forschungsprojekt DRAG zurückgreift. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse präsentiert, die zentrale Spannungsfelder rund um Professionalisierungsbemühungen im Feld sichtbar machen. Abschließend werden die Befunde in Kapitel 6 diskutiert und in einem Fazit gebündelt.

¹ Bei DRAG handelt es sich um ein vom BMBF gefördertes Forschungsprojekt der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Universität zu Köln mit den Förderkennzeichen W1474BFO und W1474FO.

2 Professionalisierung als Mehrebenenphänomen

Das folgende Kapitel widmet sich nicht der detaillierten begrifflichen Unterscheidung zwischen *Profession*, *Professionalisierung* oder *Professionellem Handeln*. Vielmehr wird ein Verständnis von Professionalisierung zugrunde gelegt, das die Notwendigkeit einer mehrerebenenbezogenen Betrachtung betont. Damit richtet sich der Fokus einerseits auf die strukturellen Voraussetzungen, Entwicklungsdynamiken und systembedingten Begrenzungen von Professionalisierung im Feld der Erwachsenenbildung, andererseits auf Fragen sozialer Ungleichheit, die sich im professionellen Handeln niederschlagen. Professionalisierung wird in diesem Zusammenhang nicht nur als Prozess der Institutionalisierung, Akademisierung und Standardisierung verstanden, sondern auch als reflexive Auseinandersetzung mit heterogenen Lernenden, mit gesellschaftlichen Macht- und Differenzverhältnissen sowie mit den eigenen normativen Vorstellungen.

Die nachfolgenden Überlegungen bilden somit einen theoretischen Rahmen, der sowohl strukturelle als auch intersektionale Dimensionen berücksichtigt, um eine reflexive Auseinandersetzung mit der Entwicklung der AuG als eines Teilbereichs der Erwachsenenbildung zu ermöglichen.

„Professionalisierung“ in der Erwachsenenbildung wird zunächst einmal als ein vielschichtiger und langfristiger Prozess verstanden, bei dem berufliche Tätigkeitsfelder systematisch qualifiziert, institutionalisiert und gesellschaftlich anerkannt werden. Nittel (2018) beschreibt diesen Prozess als die Entwicklung gemeinsamer Standards, den Aufbau kollektiver und individueller Identität, die Etablierung verbindlicher Ausbildungs- und Berufsprofile sowie die Schaffung organisatorischer Strukturen, die Qualität und Kontinuität professioneller Arbeit sicherstellen. Entscheidend ist dabei die Verbindung zwischen fachlichem Wissen, gesellschaftlicher Anerkennung und organisationaler Stabilität.

Während der Begriff „individuelle Professionalisierung“ die persönliche Entwicklung und Qualität des beruflichen Handelns betont, richtet sich die „kollektive Professionalisierung“ auf die gesellschaftliche Etablierung des Berufsfeldes, etwa durch Institutionalisierung, Verrechtlichung oder die Gründung von Berufsverbänden. Beide Dimensionen sind komplementär: Ohne kollektive Strukturen bleiben individuelle Qualifikationen fragmentiert und isoliert. Gleichzeitig können kollektive Standards nur dann Wirkung entfalten, wenn sie auf eine breite Basis individueller Fachkompetenz treffen (Schrader und Loreit 2018).

Zur systematischen Betrachtung dieser Prozesse stellt Breitschwerdt (2022) ein heuristisches Modell der Professionalitätseentwicklung vor, das Professionalisierung als Mehrebenenphänomen konzeptualisiert. Dieses Modell unterscheidet zwischen der Mikroebene (individuelle Fachkräfte), der Mesoebene (Organisationen und Institutionen), der Makroebene (gesellschaftliche Strukturen und politische Rahmenbedingungen) sowie einer über- bzw. zwischengeordneten Dachorganisationsebene. Die Heuristik ermöglicht es, Interdependenzen zwischen verschiedenen Professionalisierungsprozessen – wie Akademisierung, Verwissenschaftlichung, Verrechtlichung, Verberuflichung und Institutionalisierung – differenziert zu analysieren. Diese Heuristik macht Spannungsfelder und Inkohärenzen sichtbar und zeigt auf, dass

eine koordinierte Entwicklung aller Ebenen notwendig ist, um eine tragfähige Berufskultur und ein kollektives Subjekt im Feld zu etablieren.

Grundsätzlich ist die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung mit Spannungen und Inkohärenzen verbunden. Diese betreffen etwa die Beziehung zwischen individuellen Interessen und gesellschaftlichen Anforderungen, die Diskrepanz zwischen bildungspolitischen Logiken und institutioneller Verstetigung sowie die Diskrepanz verschiedener gesellschaftlicher Gruppen in Bezug auf die Aufgaben und Funktionen der Erwachsenenbildung. „Reflexive Professionalisierung“ sollte in diesem Kontext nicht nur Aneignung von Kompetenzen bedeuten, sondern auch Auseinandersetzung mit politischen, institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen sowie mit normativen Fragen darüber, was überhaupt als „professionelles Handeln“ in der Bildung gilt (Schäffter 2001).

Damit gewinnt auch die Beschäftigung mit „Intersektionalität“ an Bedeutung. In der Erwachsenenbildung wird sie bislang noch als vergleichsweise „neues Unterfangen“ betrachtet (Cafantaris 2024, S. 32), während sie im schulischen Kontext bereits fest im Professionalisierungsdiskurs verankert ist (Klenk 2025; Adl-Amini et al. 2019). Im Kern bedeutet dies, dass Professionalisierung nicht allein das Erlernen methodisch-didaktischer Kompetenzen umfasst, sondern ebenso die reflexive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen und der eigenen Positionierung einschließen sollte.

Unterschiedliche Schwerpunkte verdeutlichen, wie Intersektionalität bereits in den Diskurs eingebunden wird: So wird beispielsweise auf die Notwendigkeit einer geschlechterreflexiven Professionalisierung verwiesen, die die Sensibilisierung für Geschlechterverhältnisse stärkt und Lehrende befähigt, eigene Normvorstellungen und Zuschreibungen kritisch zu hinterfragen (Baar et al. 2019). Zunehmend wichtig werden auch kulturalisierungskritische Perspektiven, die darauf hinweisen, dass durch Kategorien (z. B. „Migrationshintergrund“) Differenzen nicht nur markiert, sondern zugleich verfestigt werden und somit Exklusion reproduziert werden kann (Messerschmidt 2008; Brunner und Ivanova 2015).

Mit beiden Ansätzen ist die Ambivalenz verbunden, dass Wissen über Ungleichheitskategorien einerseits unabdingbar ist, um Diskriminierungen sichtbar zu machen (Sturm 2016), gleichzeitig aber der Versuch unternommen werden muss, eine Re-Kategorisierung zu vermeiden. Für pädagogisch professionell Handelnde bedeutet das, eigene Normvorstellungen, habitualisierte Zuschreibungen und die eigene gesellschaftliche Position kritisch zu hinterfragen, um zu verhindern, dass vermeintlich inklusive Ansätze selbst zur Reproduktion von Ungleichheit beitragen (Adl-Amini et al. 2019). Intersektionalität wird damit zu einem zentralen Reflexionsrahmen in Professionalisierungsprozessen.

Professionelle Haltungen stehen in engem Zusammenhang mit den jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen. Diese können die Ausprägung eines kohärenten Professionsverständnisses begünstigen oder erschweren. Hierzu benennt Nittel (2017) mannigfache Grenzen, die den Professionalisierungsprozess in der Erwachsenenbildung nachhaltig beeinträchtigen. Eine dieser Grenzen liegt in der Unentschiedenheit der Systemreferenz: Es bleibt unklar, wo die Erwachsenenbildung im pädagogischen Gesamtsystem verankert ist. Diese „Unentschiedenheit in der Systemreferenz“ verhindere die „Konstitution einer homogenen Berufskultur“ und verursache

anhaltende Orientierungsprobleme (Nittel 2017, S. 37). Hinzu kommt eine mangelnde Synchronisierung professionstheoretischer Prozesse. Professionalisierung sei auf einen „Gleichklang und Synergieeffekte“ zwischen Akademisierung, Verwissenschaftlichung, Verrechtlichung, Institutionalisierung und Verberuflichung angewiesen (ebd., S. 41); tatsächlich lasse sich jedoch eine „mangelnde Synchronisierung der Prozessmechanismen“ feststellen (ebd., S. 49). Ein weiteres Hindernis besteht im Fehlen eines „explizit adressierbaren kollektiven Subjekts der Verberuflichung“, da kein durchsetzungsstarker Berufsverband existiert (ebd., S. 43). Schließlich führt die „dezentrale Verankerung [...] ohne eigentliches Zentrum“ (ebd., S. 37) zu einer institutionellen Entgrenzung des Feldes, die die klare Bestimmung des Berufsfeldes zusätzlich erschwert.

An dieser Stelle führt Breitschwerdt (2022) die Bedeutung der Zwischenebene ein, der eine zentrale Rolle in der Professionalitätsentwicklung innewohnt, da sie als Vermittlungsinstanz zwischen der gesellschaftlichen Makroebene und den organisationalen sowie individuellen Ebenen fungiert. Ihre Bedeutung liegt darin, Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass die professionelle Entwicklung auf allen anderen Ebenen gesteuert und institutionalisiert wird. Zunächst schafft die Dachorganisation eine Brücke zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und den organisatorischen Strukturen, indem sie beispielsweise Standards, Strategien und Weiterbildungsangebote entwickelt. Dabei beeinflusst sie die Ausgestaltung der Weiterbildungsorganisationen, die wiederum als Orte der systematischen Professionalisierung wirken. Durch ihre regulatorische und strukturierende Funktion kann die Zwischenebene die Professionalitätsentwicklung gezielt lenken, etwa durch die Entwicklung von beispielsweise Qualifikationsprofilen oder Qualifizierungsmaßnahmen. Darüber hinaus trägt die Zwischenebene zur Institutionalisierung von Professionalität bei, da sie die Rahmenbedingungen schafft, unter denen Organisationen und individuelle Akteure ihre Tätigkeit ausgestalten. Sie beeinflusst auch, welche Kompetenzen und welche Art der Weiterbildungs- und Personalentwicklung als relevant erachtet werden, und fördert so eine gemeinsame Professionalisierungslogik.

Die von Nittel (2017) beschriebenen Grenzen lassen sich auf das Feld der AuG übertragen und verdeutlichen, dass Professionalisierung hier nicht nur möglich, sondern dringend notwendig ist. Die beschriebenen Grenzen wirken als Barrieren gegen eine nachhaltige Professionalisierung. Sie machen deutlich, dass neben individueller Qualifizierung und individuellem Engagement vor allem umfassende politische, institutionelle und gesellschaftliche Auseinandersetzungen notwendig sind, um beispielsweise die AuG als eigenständige Profession zu etablieren.

Gleichzeitig lässt sich mit Arbeiter (2024) argumentieren, dass im Feld eine ausgeprägte professionelle Handlungsfähigkeit vorhanden ist. Pädagogisch Handelnde sowie organisationale und politische Akteure verfügen über Wissen, Erfahrungen und netzwerkliche Strukturen, die es ihnen ermöglichen, Themen zu etablieren und Entwicklungsprozesse anzustoßen (Arbeiter 2024, S. 124). Wissen wird jedoch erst dann zu einer wirksamen Ressource, wenn es in konkrete Handlungszusammenhänge eingebunden und an Strukturen rückgekoppelt wird (ebd., S. 125). Professionelle Handlungsfähigkeit entsteht somit nicht allein aus Expertise, sondern aus der Fähigkeit, Wissen in koordiniertes Handeln zu übersetzen und strukturell zu verankern.

Bleiben diese strukturellen Anschlussstellen fragil, entfaltet vorhandene professionelle Handlungsfähigkeit zwar Innovations- und Gestaltungspotenzial, erreicht jedoch nur begrenzte Verstetigung. Professionalisierung erscheint damit weniger als Frage fehlender Kompetenz oder mangelnden Engagements, sondern als Problem unzureichender struktureller Einbettung vorhandener professioneller Ressourcen.

Im folgenden Kapitel wird der aktuelle Stand der Professionalisierungsbemühungen in der AuG systematisch in den Blick genommen. Dabei wird sowohl auf empirische Erkenntnisse als auch auf förderpolitische Maßnahmen und Rahmenbedingungen Bezug genommen, um bestehende Entwicklungen und erste Spannungsfelder sichtbar zu machen.

3 Professionalisierung in der Grundbildung

Obwohl *geringe Literalität* als Thema (bildungspolitisch) immer sichtbarer wird, bleibt das Feld in seinen professionellen Strukturen nach wie vor brüchig. Auf der einen Seite existieren Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, Professionalisierung und wissenschaftlichen Begleitung, die auf eine nachhaltige Anerkennung des Arbeitsfeldes abzielen. Auf der anderen Seite zeigen sich erhebliche strukturelle Defizite: Fehlende verbindliche Ausbildungswege, prekäre Beschäftigungsverhältnisse und eine geringe institutionelle Verankerung prägen die Praxis vieler in der AuG Tätiger (Podlech und Schepers 2023). Die Orientierungslosigkeit des Feldes ist nicht neu. Laut Podlech und Schepers befindet es sich bereits seit 45 Jahren in einer „Identitätssuche“ (ebd., S. 19). Unklare Zuständigkeiten führen dazu, dass das Feld sowohl für Fachkräfte als auch für Betroffene undurchsichtig bleibt. Potenzielle Teilnehmende wissen oft nicht um Angebots- und Unterstützungsstrukturen und auch für Dozierende sind Fort- und Weiterbildungswege intransparent (Bonnes und Schwarz 2025).

Gleichzeitig wird mit der aktuellen Leitlinie der AlphaDekade „höher, breiter, integrativer“² ein deutlich erweitertes Anspruchsprofil an das Feld formuliert. Grundbildung soll zunehmend unterschiedliche Zielgruppen adressieren, vielfältige Inhalte vermitteln (z. B. finanzielle, digitale oder gesundheitliche Grundbildung) und neue Angebotsformate entwickeln. Diese Entgrenzung eröffnet Chancen, führt aber auch zu wachsenden Anforderungen an das pädagogische Personal, das diese Heterogenität methodisch-didaktisch bewältigen muss (Steger und Podlech 2023). Von Dozierenden wird dabei weit mehr als reine Wissensvermittlung erwartet: Sie sollen lebensweltnahe Inhalte auswählen, Beziehungsarbeit leisten, sich in institutionellen Unterstützungsstrukturen auskennen und didaktisch flexibel auf eine stark heterogene Zielgruppe eingehen (Sindermann et al. 2023, S. 80; Löffler 2011, S. 36 ff.). Löffler (2011) beschreibt die Tätigkeit als hochkomplex und von einem „breiten Spektrum an Kompetenzen“ (ebd., S. 39) geprägt.

Dennoch sind gesetzlich geregelte Qualifizierungswege die Ausnahme, abgesehen etwa von Integrationskursen, für die eine spezifische Zertifizierung erforderlich ist.

² https://www.alphadekade.de/de/projekte/foerderschwerpunkte/grundbildungspfade/grundbildungspfade_node.html.

Für andere Dozierende gibt es verschiedene Angebote. Eine verbreitete Fortbildung ist die Basisqualifizierung *ProGrundbildung*, die aus sechs Modulen besteht und damit sehr umfangreich ist (Jütten et al. 2010). Seit 2009 gibt es an der Pädagogischen Hochschule Weingarten den Masterstudiengang *Alphabetisierung und Grundbildung*. Darüber hinaus gibt es Fortbildungen für Ehrenamtliche, die beispielsweise vom Deutschen Volkshochschulverband (z. T. kostenfrei) angeboten werden. Auch für Quereinsteiger und Quereinsteigerinnen sowie Multiplikatoren und Multiplikatorinnen gibt es spezielle Angebote (bspw. vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.). Hier geht es insbesondere darum, für die Zielgruppen der AuG zu sensibilisieren und Fachkräfte auf den Kontakt mit gering Literalisierten vorzubereiten. Diese sind häufig intersektional von (Bildungs)ausschlüssen betroffen, wie Untersuchungen zur Verschränkung von geringer Literalität und beispielsweise Armut (Grotlüschen und Wilhelm 2023) oder sogenannte „Bildungsferne“ (Mania 2018) zeigen. Podlech und Schepers (2023) kommen zu dem Schluss, dass „mit der Bereitstellung wissenschaftlich-formaler und anwendungsbezogener non-formaler Aus- und Weiterbildung, bereits eine wesentliche Voraussetzung für die Professionalisierung des Handlungsfeldes erfüllt ist“ (ebd., S. 25). Insgesamt handelt es sich dabei aber überwiegend um freiwillige und selbstverantwortete Fortbildungen, die weder mit einer rechtlichen Verpflichtung noch mit einer strukturellen Absicherung (z. B. durch eine Festanstellung) verbunden sind.

Die Fragmentierung der Fortbildungs- und Qualifizierungswege schafft eine große Heterogenität auf Seiten der in der AuG Tätigen und führt dazu, dass ein kollektives berufliches Selbstbild im Feld ausbleibt. Es fehlen klare Orientierungs- und Identifikationslinien, was sich mitunter auch an fehlenden einheitlichen Berufsbezeichnungen (Steger et al. 2022) sowie uneinheitlichen Konzepten zu beispielsweise diagnostischen Einschätzungen (Ludwig 2012) festmachen lässt. Podlech und Schepers (2023) betonen, dass die (Weiter-)Entwicklung von Bildungskonzepten selbst Gegenstand der Professionalisierung sein sollte. Bislang gibt es kein bundesweites Curriculum, in dem die erwarteten Kompetenzen von Dozierenden und anderen Fachkräften der Grundbildung festgeschrieben sind. Angesichts wachsender gesellschaftlicher Herausforderungen, wie des Fachkräftemangels infolge des demographischen Wandels (Ulmer und Ulrich 2008), fortschreitender Digitalisierung (Schmidt-Hertha 2020) sowie zunehmender Diversität auch in Bildungs- und Lernräumen (El-Mafalani et al. 2025) bleibt offen, wie sich die Grundbildung positioniert. Vor dem Hintergrund der ausgeprägten Heterogenität der Zielgruppen, die sich laut Studien beispielsweise in Herkunft, Bildungsbiographien, Alter und Lebensrealitäten unterscheiden (z. B. Grotlüschen und Buddeberg 2020), kann argumentiert werden, dass Professionalisierung die nötige Struktur schafft, um diesen Herausforderungen zu begegnen. Wenn von Fachkräften erwartet wird, dass sie „intersektionale Verflechtungen von Ableismus, Heteronormativität, Klassismus und Rassismus im professionellen pädagogischen Handeln“ (Klenk 2025, S. 4) berücksichtigen, braucht es eine Professionalisierung, die sie darin schult. Ob und wie Fortbildungen in der AuG diversitäts- und differenzreflexiv gestaltet sind, ist aber bislang kaum untersucht. Mit Euringer (2016) lässt sich festhalten, dass Grundbildung immer auch in Macht und Hierarchien eingebettet ist. Welche Themen als relevant erachtet werden (z. B. arbeitsorientierte Grundbildung, um dem Fachkräftemangel in bestimmten

Branchen zu begegnen), ist immer auch eine politische Frage. Welche Professionalisierungsangebote sich durchsetzen und welche Rolle Intersektionalität in diesem Kontext einnimmt, ist ebenfalls nicht zufällig.

Neben fehlenden standardisierten Ausbildungswegen sind viele in der AuG Tätige mit prekären Beschäftigungsverhältnissen konfrontiert: Laut *Alphamonitor* von 2019 waren 88,8 % der Dozierenden im Vorjahr auf Honorarbasis tätig (Christ et al. 2019). Dieser Trend besteht seit dem Auslaufen der Förderung festangestellter Kursleitender im Jahr 1987 (Hubertus 2022). Für Hubertus (2015) zeigt sich hier sogar eine *Deprofessionalisierung* des Feldes, die mit einem Rückbau von Standards und institutioneller Verantwortung einhergeht. Zwischen 2016 und 2018 sank die Zahl der Dozierenden sogar um rund 23 %, was nach Christ et al. (2019, S. 22) vor allem auf den Rückgang von auf Honorarbasis Beschäftigten zurückzuführen ist. Ein weiteres Merkmal der AuG ist ihre stark weibliche Prägung (ebd.). Im Kontext prekärer Beschäftigungsbedingungen lässt sich dies als Ausdruck struktureller Ungleichheit lesen, etwa im Hinblick auf den Gender Pay Gap, wonach Frauen im Durchschnitt weitaus weniger verdienen als Männer und insgesamt häufiger von Niedriglöhnen und prekären Arbeitsbedingungen betroffen sind (Statistisches Bundesamt 2024).

Wie im vorigen Kapitel dargestellt, kann die Professionalisierung von Dozierenden nur gelingen, wenn entsprechende stabile Strukturen geschaffen werden. Durch die Verankerung von Professionalisierung als eigenständigem Handlungsfeld der AlphaDekade konnten zwar Angebote für Dozierende entstehen, diese bleiben jedoch punktuell (BIBB 2016). Fließende Fortbildungswege und durchlässige Übergänge mit klarer Anschlussfähigkeit zwischen Qualifizierungsangeboten sind bislang nicht systematisch ausgearbeitet worden. In der Folge wird die Herausbildung einer kollektiven Identität – im Sinne von Nittel (2018) – erheblich erschwert. Podlech und Schepers (2023) schlagen zur „Identitätsschärfung“ (ebd., S. 29) vor, in multiprofessionellen Gruppen von Expertinnen und Experten Handlungsbedarfe zu erarbeiten. Als konkretes Themenfeld nennen sie den professionellen Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen und damit einhergehenden wachsenden Anforderungen an Fachkräfte. In Anlehnung an Helsper (2021) offerieren sie in dem Zusammenhang auch die Etablierung einer *strukturierten kollegialen Reflexion*, um mit komplexen Lehr-Lern-Situationen und vulnerablen Zielgruppen professionell umzugehen.

4 Methodisches Design

Zur Beantwortung der im Beitrag formulierten Forschungsfrage wird auf das Datenmaterial aus dem Forschungsprojekt DRAG (2021–2024) zurückgegriffen. Im Rahmen des Projekts wurden leitfadengestützte Interviews mit Dozierenden ($n=18$), ehemaligen Dozierenden ($n=6$), Bildungsplanenden ($n=9$) sowie relevanten Stakeholdern ($n=5$) geführt. Alle Befragungspersonen sind oder waren im Feld der AuG tätig. Die Interviews wurden im Hinblick auf die hier zugrunde liegende Fragestellung re-analysiert und neu ausgewertet.

Bei dem Datenmaterial handelt es sich um eine mehrperspektivische Interviewstudie, in der Expertinnen und Experten nach Gläser und Laudel (2010) befragt und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Ursprünglich wur-

den die Interviews im Kontext von Drop-out-Prozessen in der AuG geführt. In der ersten Projektphase lag der Fokus auf individuellen und strukturellen Ursachen für den Kursabbruch von Lernenden. In der zweiten Projektphase wurde die Perspektive um die der Dozierenden erweitert, mit dem Ziel, auch deren Ausstieg aus der Grundbildung besser zu verstehen.

Die befragten Dozierenden sind überwiegend weiblich und verfügen über unterschiedliche berufliche Hintergründe: Einige sind über pädagogische oder sonderpädagogische Studiengänge in die Grundbildung gekommen, andere haben Quereinstiege aus Bereichen wie Betriebswirtschaft, Pflege oder Religionswissenschaften vollzogen. Viele begannen ihre Tätigkeit ehrenamtlich oder über Hospitationen und Weiterbildungen, bevor sie eigene Kurse übernahmen. Fachliche Schwerpunkte liegen in *Alphabetisierung*, *Deutsch als Zweitsprache*, *Integrationskursen* sowie *Sonderpädagogik*, teilweise ergänzt durch Erfahrungen in der Grundbildungsberatung. Die meisten befragten Dozierenden arbeiten freiberuflich oder in Teilzeit und nur wenige sind fest angestellt. Einige von ihnen üben die Tätigkeit aktuell nicht mehr aus und haben im Interview über die Gründe für ihren Ausstieg berichtet.

Die erneute Auswertung der Interviews erlaubt eine fundierte Analyse zentraler Bedingungen und Herausforderungen für professionelles Handeln in der AuG.

5 Ergebnisse

Die Analyse des Interviewmaterials zeigt, dass sich Professionalitätsentwicklung in der AuG unter strukturell widersprüchlichen Bedingungen vollzieht. Es lassen sich vier verschränkte Spannungsfelder beschreiben, innerhalb derer sich professionelle Praxis konstituiert und zugleich begrenzt wird:

- die individuelle Ebene der Berufsausübung (Idealismus – Prekarität),
- die personelle Stabilität des Feldes (Kontinuität – Fluktuation),
- die organisationale Einbettung (professioneller Anspruch – strukturelle Defizite) sowie
- die bildungspolitische Rahmung (Projektlogik – Verstetigung).

Die Spannungsfelder stellen analytische Verdichtungen wiederkehrender Argumentationsmuster im Material dar. Sie verweisen darauf, dass Professionalisierung im Feld weniger als linearer Qualifizierungsprozess erscheint, sondern als strukturell gerahmte Aushandlung zwischen normativen Ansprüchen und institutionellen Begrenzungen.

5.1 Idealismus und Prekarität – Professionelles Selbstverständnis unter unsicheren Beschäftigungsbedingungen

Auf der individuellen Ebene zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen stark ausgeprägtem beruflichem Idealismus und strukturell prekären Arbeitsbedingungen. Die Tätigkeit in der AuG wird von vielen Befragten als sinnstiftend und gesellschaftlich bedeutsam beschrieben. Die Arbeit erscheint nicht primär als Erwerbsquelle, sondern als Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit. Eine ehemalige Dozierende formu-

liert: „Also ich glaube, man muss für Alpha brennen, wenn man das machen will“ (eD6: 154). Dieses Selbstverständnis verweist auf ein professionsbezogenes Ethos, das pädagogische Verantwortung und Engagement betont. Gleichzeitig zeigt sich im Material, dass dieses Ethos unter Bedingungen unsicherer Beschäftigung realisiert werden muss. Honorarverträge, fehlende soziale Absicherung und geringe Planungssicherheit prägen die berufliche Situation vieler Befragter. Wiederholt wird darauf verwiesen, dass eine eigenständige Existenzsicherung durch die Tätigkeit kaum möglich sei; man müsse sich die Arbeit „leisten können“ (eD3: 34). Hinzu kommt, dass Verdienstaufschläge in einer weiblich dominierten Branche (eD2: 82) häufig nicht ernst genommen würden, da sie überwiegend Frauen betreffen (eD2: 104). Im Unterschied zu männlichen Kollegen, die „schneller auf einer festen Stelle sind“ (eD2: 120), blieben Frauen in der Regel länger oder dauerhaft in prekärer Beschäftigung.

Die wiederholte Formulierung, dass man sich die Tätigkeit „leisten können“ müsse, verweist darauf, dass der Zugang und Verbleib im Berufsfeld an bestimmte sozio-ökonomische Voraussetzungen gebunden ist. Damit wird deutlich, dass Professionalisierungsbedingungen nicht sozial neutral verteilt sind, sondern mit bestehenden Ungleichheitsverhältnissen (z. B. mit Blick auf Geschlecht) verschränkt sein können.

Die Forderung nach Professionalisierung – etwa in Form standardisierter Ausbildungswege oder fester Anstellungen – wird vor diesem Hintergrund als strukturelle Notwendigkeit artikuliert: „Dass es natürlich besser wäre, wenn so ein Job professionalisiert wäre“ (D4: 76f.).

Zugleich wird deutlich, dass Anforderungen an kontinuierliche Fortbildung und Qualitätsentwicklung in einem Spannungsverhältnis zur Beschäftigungsform stehen. Investitionen in eigene Kompetenzentwicklung erfolgen häufig auf eigene Kosten und gehen zulasten bezahlter Aufträge: „All das, was investiert wird in die eigene Fortbildung [...] geht zulasten von Aufträgen, die letztlich ja auch eigentlich die Existenz sichern sollen“ (S2: 32).

Das Spannungsfeld markiert somit eine strukturelle Professionalisierungsambivalenz: Ein hoher pädagogischer Qualitätsanspruch trifft auf eine Erwerbslogik, die langfristige Stabilisierung professioneller Praxis erschwert.

5.2 Kontinuität und Fluktuation – Personelle Instabilität als professionsrelevantes Strukturproblem

Ein zweites Spannungsfeld betrifft die personelle Stabilität des Feldes. Neben Teilnehmendenabbrüchen wird im Material wiederholt auf den Wegfall von Dozierenden verwiesen: „Weil auch nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch die Kursleitenden abbrechen“ (Doz7: 9). Aus Perspektive der Befragten ist Kontinuität jedoch eine zentrale Voraussetzung gelingender Bildungsprozesse im Grundbildungsbereich. Stabile Beziehungen und verlässliche Kursstrukturen werden als essenziell beschrieben. Der Wegfall einer Kursleitung kann dazu führen, dass Gruppen „zerbrechen“ (Doz11: 156); ein Wechsel der Lehrkraft wird als möglicher Auslöser für Teilnehmendenabbrüche benannt (FBL7: 47).

Vor dem Hintergrund, dass viele Teilnehmende der AuG von mehrfachen Bildungsbenachteiligungen betroffen sind, erhält personelle Kontinuität eine besondere

Bedeutung (Bickert 2024). Instabile Beschäftigungsstrukturen wirken damit nicht nur professionsbezogen, sondern können bestehende Ungleichheitslagen im Zugang zu Bildung weiter verstärken.

Die Interviews legen nahe, dass die Tätigkeit häufig als Übergangs- oder Nebenbeschäftigung strukturiert ist. Lehramtsstudierende oder andere akademisch qualifizierte Personen nutzen sie als Vorbereitung auf eine spätere Festanstellung. Diese Übergangslogik ist strukturell anschlussfähig an die prekären Beschäftigungsbedingungen (siehe Kapitel 5.1).

Das Spannungsfeld lässt sich daher als professionsrelevantes Strukturproblem beschreiben: Pädagogisch notwendige Kontinuität steht einer institutionell begünstigten Fluktuation gegenüber.

5.3 Professioneller Anspruch und strukturelle Defizite – Organisationale Rahmung professioneller Praxis

Auf organisationaler Ebene zeigen sich Spannungen zwischen professionellem Anspruch und begrenzten institutionellen Ressourcen. Die Befragten berichten von unzureichender Infrastruktur, fehlenden Arbeitsräumen, langen Fahrtzeiten sowie nicht vergüteter Vor- und Nachbereitung. Diese Bedingungen beeinflussen nicht nur die Arbeitszufriedenheit, sondern auch die Möglichkeiten professioneller Qualitätsentwicklung. Darüber hinaus wird die institutionelle Verankerung der Grundbildung innerhalb von Einrichtungen als teilweise unklar beschrieben. „Grundbildung [ist] nicht unbedingt explizit in der Hand einer Fachbereichsleitung.“ (S2: 74). Dozierende – insbesondere freiberuflich Tätige – agieren häufig als „Einzelkämpfer“ (S4: 50).

Unter Bedingungen geringer institutioneller Einbindung bleibt auch die Auseinandersetzung mit heterogenen Lernvoraussetzungen und gesellschaftlichen Differenzverhältnissen weitgehend individualisiert. Differenz- und diskriminierungssensible Praxis erscheint damit weniger als kollektiv abgesicherter Standard denn als persönliche Kompetenz einzelner Lehrkräfte.

Gleichzeitig wird betont, dass professionelle Qualität auf kooperative Strukturen, Austauschmöglichkeiten und unterstützende Leitungsfunktionen angewiesen ist. Gefordert werden feste Stellen, physische Räume für kollegialen Austausch und eine stärkere organisationale Einbindung: „Du bräuchtest eigentlich feste Stellen“ (D4: 174).

Das Spannungsfeld verweist darauf, dass Professionalität nicht ausschließlich als individuelle Kompetenz verstanden werden kann, sondern wesentlich durch organisationale Rahmung ermöglicht oder begrenzt wird.

5.4 Projektlogik und Verstetigung – Bildungspolitische Strukturbedingungen

Auf bildungspolitischer Ebene verdichten sich die rekonstruierten Problemlagen zu einem Spannungsfeld zwischen Projektlogik und Verstetigung. Der Grundbildungsbereich ist stark förderabhängig; Angebote sind häufig projektförmig organisiert und befristet. Diese Struktur führt zu kurzfristigen Beschäftigungsverhältnissen und begrenzter Planungssicherheit. Lernsettings können nicht dauerhaft etabliert werden, selbst wenn Bedarf besteht. Zugleich wird deutlich, dass es nicht an fachlichen

Konzepten oder Qualitätsentwicklungsmaßnahmen mangelt: „All das [...] ist [...] entwickelt worden und liegt eigentlich auch qualitativ bereit“ (S2: 36).

Projektförmige Strukturen erzeugen selektive Teilhabemöglichkeiten – sowohl für Lernende als auch für Dozierende. Wer über zeitliche, finanzielle oder institutionelle Ressourcen verfügt, kann Angebote nutzen oder sich weiterqualifizieren; für andere bleiben diese Möglichkeiten begrenzt. Professionalisierungsprozesse sind damit strukturell in bestehende Ungleichheitsverhältnisse eingebettet.

Das Spannungsfeld markiert somit eine Diskrepanz zwischen vorhandenen Professionalisierungsressourcen und fehlender struktureller Verstetigung. Professionelle Praxis bleibt projektabhängig und damit institutionell fragil.

Die dargestellten Befunde werden im anschließenden Diskussionskapitel professionalisierungs- und intersektionalitätstheoretisch eingeordnet.

6 Diskussion und Fazit

Die Ergebnisse zeigen, dass Professionalisierung in der AuG nicht als linearer Qualifizierungsprozess zu begreifen ist, sondern als strukturell gerahmter Aushandlungsprozess zwischen normativen Ansprüchen und institutionellen Begrenzungen. Die vier rekonstruierten Spannungsfelder (Idealismus und Prekarität, Kontinuität und Fluktuation, professioneller Anspruch und organisationale Defizite sowie Projektlogik und Verstetigung) zeigen sich verschränkt auf Mikro-, Meso- und Makroebene. Professionelle Praxis entsteht damit unter Bedingungen, die sie zugleich ermöglichen und begrenzen.

Die im Rahmen der AlphaDekade (2016–2026) angestoßenen Entwicklungen haben das Feld stabilisiert und Professionalisierungsressourcen ausgebaut. Zugleich wirken prekäre Beschäftigungsformen und projektförmige Finanzierungen einschränkend auf Kontinuität und die Entwicklung einer kollektiven Berufsidentität. Professionalisierung erscheint damit in einer paradoxen Konstellation: Hohe Bereitschaft für Qualifizierung und Engagement trifft auf begrenzte strukturelle Rahmung.

Auf der Mikroebene zeigt sich ein ausgeprägtes professionsethisches Selbstverständnis, das gesellschaftliche Verantwortung und Bildungsgerechtigkeit betont. Dieses Engagement fungiert als zentrale Ressource des Feldes und kompensiert strukturelle Defizite. Professionalisierung erscheint damit vielfach als „von unten getragen“: Im Feld Tätige investieren eigenständig in Fortbildungen, sichern Qualität durch persönliche Initiative und übernehmen Verantwortung für institutionelle Lücken. Auf Mesebene fehlen jedoch häufig stabile Beschäftigungen, ausgebauten Infrastrukturen sowie Austauschformate, die individuelle Kompetenzentwicklung absichern würden. Auffällig ist dabei, dass Professionalisierung im vorliegenden Material häufig implizit mit Festanstellung gleichgesetzt wird. Dauerhafte und sozial abgesicherte Beschäftigungsverhältnisse scheinen bei den Befragten als zentrale Voraussetzung für professionelles Handeln zu gelten. Auf der Makroebene erschwert die projektförmige Förderlogik langfristige Verstetigung. Sie setzt zwar Innovationsimpulse und ermöglicht Flexibilität, verhindert jedoch häufig auch institutionelle Kontinuität.

Außerdem geht aus dem vorliegenden Beitrag hervor, dass die Bedingungen zur Professionalisierung nicht voraussetzungsfrei sind, sondern mit selektiven Zugangs- und Verbleibensbedingungen im Feld einhergehen. Prekäre Beschäftigungsformen, geringe Planungssicherheit und schlechte Bezahlung sind eingebettet in bestehende Ungleichheitsverhältnisse und können diese weiter reproduzieren. Gleichzeitig wird Professionalisierung aber als notwendige Ressource verstanden, um mit heterogenen Kursgruppen und wachsenden Anforderungen der Tätigkeit umgehen zu können. Die stark weibliche Prägung der AuG verstärkt soziale Ungleichheiten außerdem, indem das Feld in besonderem Maße auf das Engagement von Frauen setzt, die über pädagogische Arbeit hinaus auch Fürsorgearbeit leisten (Hüttner und Löbsin 2025), ohne entsprechend geschult oder abgesichert zu sein. Professionalisierung wird damit in vielerlei Hinsicht zur Frage sozialer Gerechtigkeit – sowohl für Dozierende als auch für Lernende – und muss auch hinsichtlich eigener Exklusionsmechanismen kritisch reflektiert werden.

Es zeigt sich zusammenfassend, dass sich die von Nittel (2017) beschriebenen Grenzen auf das Feld der Alphabetisierung und Grundbildung übertragen lassen. Die benannten Inkohärenzen – etwa die mangelnde Synchronisierung von Akademisierung, Verberuflichung und Institutionalisierung – wirken als Barrieren einer nachhaltigen Professionalisierung. Damit verschiebt der Beitrag die Perspektive von einer primär kompetenzorientierten Betrachtung hin zu einer Analyse struktureller Einbettungsbedingungen professioneller Praxis. Professionalisierung erscheint nicht als Defizit individueller Qualifikation, sondern als Frage der Koordination und Stabilisierung professioneller Ressourcen über alle Ebenen hinweg.

Gleichzeitig lässt sich mit Arbeiter (2024) argumentieren, dass im Feld pädagogisch Handelnde sowie organisationale und politische Akteure über Wissen, Erfahrungen und netzwerkliche Strukturen verfügen, die es ihnen ermöglichen, Themen zu etablieren und Entwicklungsprozesse anzustoßen. Dieses Wissen wird jedoch erst dann zu einer wirksamen Ressource, wenn es in stabile organisationale und politische Handlungszusammenhänge integriert wird. Professionelle Handlungsfähigkeit entsteht somit nicht allein aus Expertise, sondern aus der Fähigkeit, Wissen in koordiniertes Handeln zu übersetzen und strukturell zu verankern. Bleiben diese strukturellen Anschlussstellen fragil, entfaltet vorhandene professionelle Handlungsfähigkeit zwar Innovations- und Gestaltungspotenzial, erreicht jedoch nur begrenzte Verstetigung. Die Professionalisierung der AuG erscheint damit weniger als Frage fehlender Kompetenz oder mangelnden Engagements, sondern als Problem unzureichender struktureller Einbettung vorhandener professioneller Ressourcen auf allen Ebenen.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Datenverfügbarkeit Die Daten aus dem Forschungsprojekt „DRAG - Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung“ liegen anonymisiert bei der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität zu Köln. Die quantitativen Daten aus dem Projekt liegen außerdem bei Gesis - Leibniz Institut für Sozialforschung: Bickert, M., Sindermann, L., Arbeiter, J., Mulliez, G., Gruber, A., Meyer, B., Thalhammer, V., Schmidt-Hertha, B., & Schemmann, M. (2025). Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung (DRAG), quantitative Teilstudien (ZA8878; Version 1.0.0) [Data set]. GESIS, Köln. <https://doi.org/10.4232/1.14418>.

Interessenkonflikt L. Sindermann und J. Arbeiter geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Adl-Amini, K., Hehn-Oldiges, M., Weber, N., Meschede, N., Dignath, C., Burgwald, C., Corvacho del Toro, I., & Hardy, I. (2019). Professionalisierung von angehenden Lehrkräften im Kontext Heterogenität unter Verwendung digitaler Lerneinheiten. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(3), 233–250.
- Arbeiter, J. (2024). *Arbeitsorientierte Grundbildung im Mehrebenensystem der Weiterbildung*. Publikation Nr. 72769. Universität zu Köln. <http://kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/72769>
- Arbeiter, J., Bickert, M., & Sindermann, L. (2024). Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung. Wie es dazu kommt und was wir tun können. *ALFA-Forum*, 105, 12–16.
- Baar, R., Hartmann, J., & Kampshoff, M. (2019). Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen: Eine Einführung. In R. Baar, J. Hartmann & M. Kampshoff (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung: Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen*. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, (Bd. 15, S. 31–54). Opladen: Barbara Budrich.
- Bickert, M. (2024). “When my teacher quits, I’ll quit too.”—A mixed methods study on trust and (dis-)continuation in adult basic education. *International Journal of Lifelong Education*, , 1–16.
- Bonnes, J., & Schwarz, S. (2025). Grundbildung neu verknüpfen. weiter bilden. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 32(3), 38–41.
- Breitschwerdt, L. (2022). *Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung als Mehrebenen-Phänomen. Eine qualitative Einzelfallanalyse am Beispiel einer Organisation der beruflichen Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Brunner, M., & Ivanova, A. (2015). *Praxishandbuch Interkulturelle LehrerInnenbildung: Impulse – Methoden – Übungen*. Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026: Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a3_alphadekade_Grundsatzpapier_zur_Nationalen_Dekade_Alphabetisierung_und_Grundbildung_final.pdf
- Cafantaris, K. (2024). Intersektionalität und Erwachsenenbildung: Begriffliche Klärung und aktuelle Entwicklungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74(2), 31–42.
- Christ, J., Horn, H., & Ambos, I. (2019). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene in Volkshochschulen 2018. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Dobischat, R., Fischell, M., & Rosendahl, A. (2010). Professionalität bei prekärer Beschäftigung? Weiterbildung als Beruf im Spannungsfeld von professionellem Anspruch und Destabilisierungen im Erwerbsverlauf. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* (S. 163–181). Wiesbaden: VS.
- El-Mafalani, A., Kurtenbach, S., & Strohmeyer, K.P. (2025). *Kinder – Minderheit ohne Schutz*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Euringer, C. (2016). Grundbildung im Spannungsfeld Bildungspolitik. *Journal for Research on Adult Education*, 39(2), 241–254.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.

- Grottlüschen, A., & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Grottlüschen, A., & Wilhelm, J. (2023). Lehren aus der Klassismustheorie für die Alphabetisierung. In A. Papst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung* (S. 135–150). Bielefeld: wbv Publikationen.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Bd. 1. Stuttgart: utb.
- Hubertus, P. (2015). Alphabetisierung und Grundbildung – Zwischenbilanz und Perspektiven. In Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hrsg.), *Lesen & Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt. 30 Jahre Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.* (S. 10–19). Münster: Waxmann.
- Hubertus, P. (2022). Was verdienen Kursleitende in der Alphabetisierung? *ALFA-Forum*, 102, 28–37.
- Hüttner, A., & Löbsin, A. (2025). *Lehrarbeit ist Care-Arbeit: Didaktik-Grundlagen für Lehrkräfte in der Pflege(-hilfe)*. https://www.grundbildung-pflege.de/fileadmin/user_upload/eintraege/Unterrichten/Handbuch_Teaser_01.pdf
- Jütten, S., Mania, E., Lindemann, B., & v. Rosenstiel, T. (2010). Basisqualifikation für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit: die Fortbildung des Verbundprojekts „Pro Grundbildung“ als Beitrag zur Professionalisierung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 17(4), 42–45.
- Klenk, F.C. (2025). Pädagogische Professionalität und Intersektionalität. Begriffsbildung und Anschlussstellen zwischen Professions- und Differenzforschung. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Löffler, C. (2011). Professionalisierung in der Grundbildung. *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 35(3), 33–51.
- Ludwig, J. (2012). Lernen, Lernberatung und Diagnostik. In J. Ludwig (Hrsg.), *Lernberatung und Diagnostik: Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung* (S. 13–18). Bielefeld: Bertelsmann.
- Mania, E. (2018). Weiterbildungsbeteiligung „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive. In I.C. Schlömer & E. Weiß (Hrsg.), *Sozialraum und Bildung* (S. 97–112). Wiesbaden: Springer.
- Messerschmidt, A. (2008). Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 5–17.
- Nittel, D. (2017). Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Die Grenzen eines ambitionierten Projekts. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 65–84). Wiesbaden: Springer.
- Nittel, D. (2018). Erwachsenenbildung als professionelle Handlungspraxis: Der Strukturwandel der Weiterbildung und seine Herausforderungen. In B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Differenzierung und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 25–38). Wiesbaden: Springer.
- Podlech, M., & Schepers, M. (2023). Gestaltungsimpulse für die Professionalisierung in der Alphabetisierung und Grundbildung. In C. Löffler & K. Koppel (Hrsg.), *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener* (S. 19–36). Bielefeld: wbv Publikationen.
- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft: Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Digitalisierung und Erwachsenenbildung. *Bildung und Erziehung*, 73(2), 155–168.
- Schrader, J., & Loreit, F. (2018). Professionalisierung bei Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung. Individuelle und kollektive Perspektiven. In R. Dobischat, A. Rosendahl & A. Elias (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 283–308). Wiesbaden: Springer.
- Sindermann, L., Bickert, M., Mulliez, G., & Thalhammer, V. (2023). Umgangsstrategien mit Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung – Eine mehrperspektivische Interviewstudie zum Umgang mit Kursabbrüchen aus Sicht von Bildungsplanenden und Dozierenden. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 46(1), 67–86.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2024). *Verdienste – Gender Pay Gap in Deutschland*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Verdienste/Verdienste-GenderPayGap/_inhalt.html
- Steger, A., & Podlech, M. (2023). Vom Konzept zur Umsetzung – Qualifizierungsangebot der Weiterbildungsstelle WiBeG. In C. Löffler & K. Koppel (Hrsg.), *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener* (S. 79–88). Bielefeld: wbv Publikationen.

- Steger, A., Mazza, F., & Podlech, M. (2022). Basisbildnerin, Kursleiterin, Grundbildungscoach? Berufsbezeichnungen in der Grund- und Basisbildung im Vergleich. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 47, 47–57.
- Sturm, T. (2016). *Heterogenität in der Schule* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Tagesschau (2025). *Studie: Analphabetismus schwächt Demokratie*. Tagesschau. <https://www.tagesschau.de/wissen/forschung/studie-analphabetismus-demokratie-100.html>. Zugegriffen: 16. März 2026.
- Ulmer, P., & Ulrich, J. G. (Hrsg.). (2008). *Der demografische Wandel und seine Folgen für die Sicherstellung des Fachkräftenachwuchses*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 106. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.