



Zuständigkeiten in der Alphabetisierung und Grundbildung

Rahmenbedingungen für Programmplanung und Teilnehmendengewinnung

EWELINA MANIA

Zusammenfassung

Während Professionalisierungsfragen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) bislang vorrangig auf Lehrkräfte fokussieren, bleiben die Arbeitsbedingungen und Ressourcen der hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden (HPM), die für die Programmplanung und Teilnehmendengewinnung verantwortlich sind, weitgehend unbeachtet. Auf Basis einer Dokumentenanalyse von 271 Volkshochschul-Homepages untersucht die Studie die Verortung der AuG in den Volkshochschulen und Zuständigkeiten im Bereich AuG. Die Ergebnisse zeigen: AuG wird häufig mit anderen Programmbereichen kombiniert, und 64 % der HPM übernehmen Mehrfachfunktionen. Dies verweist auf heterogene Rahmenbedingungen und Ressourcen mit Relevanz für Professionalitätsentwicklung im Bereich Programmplanung und Teilnehmendengewinnung.

Stichwörter: Alphabetisierung; Grundbildung; Professionalitätsentwicklung; Programmplanung

Abstract

While questions of professionalisation in the field of literacy and basic education (AuG) have so far primarily focused on teaching staff, the working conditions and resources of full-time educational staff (HPM), who are responsible for programme planning and participant recruitment, have largely been overlooked. This study examines programme structures and responsibilities in the field of AuG based on a document analysis of 271 adult education centre (VHS) websites. The results show that: AuG is often combined with other programme areas and 64 % of HPM assume multiple roles. This

indicates heterogeneous conditions and resources relevant to professionalisation and programme development.

Keywords: Literacy; basic education; professionalisation; professionalism; programme planning

1 Ausgangslage und Problemaufriss¹

Die Professionalisierung der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit (AuG) hat in den vergangenen Jahren deutlich an Dynamik gewonnen. Insbesondere für Lehrende und Programmplanende ist eine große Vielzahl an Materialien, Instrumenten und Ansätzen etwa zur Angebotsplanung und -durchführung, Beratung und Diagnostik oder Teilnehmendengewinnung in verschiedenen Inhaltsbereichen wie der arbeitsorientierten oder finanziellen Grundbildung entstanden (Mania et al. 2025). Die im Rahmen der AlphaDekade entwickelten Materialien (BMBF 2023) werden der Praxis kostenlos über die Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung online zur Verfügung gestellt und in Fortbildungskonzepten integriert (Autor:innengruppe Projekt EIBE 2025).

Während sich die Professionalisierungsdebatte in der AuG vorrangig auf Aufgaben- und Tätigkeitsfelder, Beschäftigungsverhältnisse und Kompetenzanforderungen von Lehrenden konzentriert (Koppel & Löffler 2023), bleiben die Arbeitsbedingungen und Ressourcen der hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden, die für die Programmplanung und Teilnehmendengewinnung verantwortlich sind, weitgehend unbeachtet. Doch die Professionalisierung des Arbeitsfeldes erfordert – so List und Podlech (2022, S. 6) – neben qualifiziertem Lehrpersonal auch „gutausgebildete Vernetzungsstrukturen und eine solide Finanzierung sowie langfristige Perspektiven für die Programmplanung und Arbeitsverhältnisse“. Gerade die Entwicklung innovativer Angebotskonzepte sowie alternativer und multipler Ansprachestrategien gilt aufgrund der Spezifika der Zielgruppe als eine der größten Herausforderungen der AuG (Projektträger im DLR e. V. 2011). Um neue Teilnehmende zu gewinnen, wird auf Kooperation im Sozialraum bzw. aufsuchende Ansätze gesetzt (Koller & Arbeiter 2023; Mania et al. 2022). Diese sind jedoch ressourcenintensiv und stellen vielfältige Anforderungen an die Programmplanenden (Mania 2021).

Bislang fehlen Daten zu den Rahmenbedingungen der Arbeit von Programmplanenden sowie zu den organisationalen Voraussetzungen für die Professionalisierung der AuG. Ausgehend von diesem Forschungsdesiderat stehen folgende Fragen im Mittelpunkt des Beitrags: Wie wird der Programmbereich bezeichnet, in dem Alphabetisierungskurse verortet sind? Handelt es sich um einen eigenständigen Bereich oder ist er mit anderen Inhaltsfeldern verknüpft? Welche Zuständigkeiten und Funktionen übernehmen die hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden, die als Ansprechper-

¹ Diese Veröffentlichung wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W1482F0 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

sonen für diesen Bereich fungieren? Zur Beantwortung dieser Fragen werden zunächst der theoretische und methodische Rahmen skizziert. Auf dieser Basis werden die empirischen Ergebnisse präsentiert und diskutiert. Abschließend werden Implikationen für die Professionalisierung der Programmplanung und Teilnehmendengewinnung in der Praxis aufgezeigt sowie Forschungsdesiderata benannt.

2 Forschungsstand und theoretischer Rahmen

Da es in der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Regel keine verbindlichen Curricula und Lehrpläne gibt, gilt die Programmplanung als spezifischer Kernbereich der professionellen pädagogischen Arbeit (Fleige et al. 2018). Programmplanungshandeln wird im Anschluss an Gieseke (2003) als „Angleichungshandeln“ verstanden und umfasst vielfältige Aufgabenbereiche wie die Bedarfserkundung, Entwicklung konkreter Angebote, Zielgruppenansprache, Beratung von Lehrenden und Teilnehmenden, Evaluation. Die Kompetenzanforderungen an Programmplanende sind entsprechend umfassend und beinhalten neben allgemeinem erwachsenenpädagogischem Wissen und Können auch fachdidaktisches und domänenspezifisches Fachwissen (von Hippel 2019). Differenziert werden zumeist vier Berufsprofile: hauptberufliche Einrichtungsleitungen, hauptberuflich pädagogische Mitarbeitende mit planenden und disponierenden Aufgaben, hauptberuflich tätige Lehrende sowie ehrenamtlich, frei- oder nebenberuflich Lehrende (Alke & Uhl 2021, S. 246; Nittel 2000). Hinzu kommen Verwaltungskräfte, die teils auch pädagogische Aufgaben übernehmen (Franz 2013).

In der Erwachsenen- und Weiterbildung wird die relative Autonomie der Programmplanenden als zentrale Handlungsgrundlage angenommen (Nittel 2000). Zugleich wirken interne oder externe Steuerungsmaßnahmen (Alke & Graß 2019), kooperative Strukturen (Stimm et al. 2020) sowie organisationsspezifische Planungskulturen (Dollhausen 2008) auf das Handlungsgeschehen ein. Einerseits wird zwischen Programmplanung und Management deutlich unterschieden (Gieseke 2003; Robak 2004), andererseits wird auch auf deren gemeinsame Aufgaben im Sinne eines *kooperativen Bildungsmanagements* verwiesen (Gieseke 2008). Im Zuge der Entgrenzung erwachsenenpädagogischer Aufgabenfelder sind in den letzten Jahrzehnten neue Stellenprofile entstanden, etwa das als Assistenz angelegte Profil der organisatorisch-pädagogischen Mitarbeitenden (OPM) (Hippel & Fuchs 2009). Analysen von Stellenanzeigen offenbaren „institutionalisierte Mehrfachfunktionen“, die auf „inkrementelle Wandlungsprozesse von Stellenprofilen im Volkshochschulbereich“ (Alke & Uhl 2021, S. 260) verweisen. Zudem zeigen sich neuartige Profilierungen von Stellen, z. B. fokussiert-projektbezogene oder fokussiert-übergreifende Stellenprofile, die u. a. als Querschnittsstellen und mit strategisch-konzeptionellen Aufgaben unbefristet angelegt sind (ebd., S. 260).

Im Hinblick auf die Professionalisierung der AuG lässt sich im Anschluss an Nittel und Seltrecht (2008) zwischen kollektiver Entwicklung des Berufsfeldes und individueller Entwicklung von Professionalität differenzieren (Mania 2012). Die Entwicklung von individueller Professionalität sollte jedoch in Relation zu Bemühungen um

kollektive Professionalisierung betrachtet werden, da Professionalitätsentwicklung in gesellschaftliche und organisationale Kontexte eingebettet ist (Breitschwerdt 2022). Aufgrund veränderter Arbeitsbedingungen sollten die organisationalen Kontexte zudem stärker bei der Professionalitätsentwicklung beachtet werden (ebd.). Um die Vielfalt der Einflussfaktoren der Professionalitätsentwicklung zu berücksichtigen, schlägt Breitschwerdt (2022, S. 181) ein Modell der mehrbenenübergreifenden Professionalitätsentwicklung vor, „das sich in den wechselseitigen Bezügen der Makro-, Meso-, Mikroebene sowie der Ebene der Dachorganisation konstruiert“. Auf der Mesoebene wird die Weiterbildungsorganisation verortet: „Die organisationale Logik der Zusammenarbeit prägt die Art und Weise der Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten, die Professionalitätsentwicklung sowie das Selbstverständnis des Personals in der eigenen Professionalität“ (ebd., S. 428). Die Art und Weise der Zusammenarbeit zeigt sich unter anderem „in der Logik der Arbeitsteilung und Zuständigkeiten“ (ebd., S. 429). Zu den relevanten Aspekten auf der Ebene der Weiterbildungsorganisation gehören auch die Stellen- und Tätigkeitsprofile (ebd., S. 428).

Im Rahmen des Beitrags werden daher die Zuständigkeiten im Bereich AuG im Sinne der Verortung der AuG in den Volkshochschulen und Funktionsprofile von Programmplanenden in der AuG als Aspekte der Mesoebene der Professionalitätsentwicklung in den Blick genommen.

3 Methodische Grundlage

Als Forschungskontext wurden die Volkshochschulen als größter Anbieter von Lernangeboten im Bereich AuG in Deutschland ausgewählt (Ambos & Horn 2017). Um zu ermitteln, welche Volkshochschulen in diesem Bereich aktiv sind, wurde eine Auswertung der VHS-Statistik des Berichtsjahres 2019 beauftragt (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) 2019). Sowohl im Jahr 2019 als auch im jüngsten Berichtsjahr 2023 stellte der Programmbereich „Grundbildung“ den kleinsten unter den VHS-Programmbereichen dar (Huntemann et al. 2021; Ortmanns et al. 2024).

Die Analyse wurde im Rahmen des Projekts „Evaluationsstudie zu einem integrativen Beratungs- und Qualifizierungskonzept für die Alphabetisierungsarbeit in Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen (EIBE)“ durchgeführt, das vom BMBF im Rahmen der AlphaDekade gefördert wurde. Der Fokus lag dabei auf dem kontinuierlichen und kursförmigen Angebot der Volkshochschulen im Bereich Lesen und Schreiben, d. h. auf dem Fachgebiet „Alphabetisierung“ innerhalb des Programmbereichs „Grundbildung“. Nicht berücksichtigt wurden Alphabetisierungskurse, die im Programmbereich „Sprachen“ verortet sind, da sich diese hinsichtlich Zielgruppen, Teilnahmevoraussetzungen, Förderlogiken und Professionalisierungsanforderungen deutlich unterscheiden.

Die Sonderauswertung der VHS-Statistik für das Jahr 2019 zeigte, dass 312 von insgesamt 880 erfassten Volkshochschulen Alphabetisierungskurse im genannten Fachgebiet anbieten. Zur Erhebung der Zuständigkeiten für AuG in diesen 312 Volks-

hochschulen wurde von Ende 2021 bis Anfang 2022 eine Dokumentenanalyse durchgeführt (Döring & Bortz 2016). Im Rahmen der vorliegenden Analyse wurden die Homepages der Volkshochschulen als „Dokumente öffentlichkeitswirksamer Kommunikation“ (Hoffmann 2018, S. 88) genutzt, da dort die aktuellsten Informationen zu den Programmbereichen sowie den Ansprechpersonen und deren Zuständigkeiten in den Volkshochschulen zu finden sind. Für die Datenerhebung wurde auf den jeweiligen Websites gezielt nach Ansprechpersonen im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung gesucht – häufig auffindbar unter Rubriken wie „Über uns“. Erfasst wurden u. a. die Funktionsbezeichnungen (z. B. „Fachbereichsleitung“, „Abteilungsleitung Fachbereich“), Programmbereichsbezeichnungen sowie mögliche zusätzliche Funktionen. Die erhobenen Daten haben einen „qualitativen Charakter, da es sich nicht um numerisches Ausgangsmaterial“ (Döring & Bortz 2016, S. 533) handelt, sondern um verbale, narrative und visuelle Dokumente. Der qualitative Teil der Auswertung der Daten erfolgte in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2010). Das Kategoriensystem baute auf den theoretischen Vorüberlegungen auf und war zugleich offen, sodass es im gesamten Verlauf der Auswertung an die Besonderheiten des Materials angepasst wurde. Abschließend erfolgte eine deskriptive, quantifizierende Darstellung der Ergebnisse.

Einschränkend hinsichtlich der Validität der Daten ist anzumerken, dass die Programmbereiche auf den VHS-Homepages mitunter nicht eindeutig ausgewiesen waren. Zur Klärung wurde in solchen Fällen auf das gedruckte Programmheft zurückgegriffen. Dabei zeigte sich jedoch, dass die Angaben auf der Homepage und im Programmheft nicht immer übereinstimmten.

4 Empirische Ergebnisse

Im Folgenden werden empirische Daten zu der Verortung der AuG in den VHS-Programmen und den Funktionen von hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden (ab jetzt abgekürzt als HPM) in der AuG dargestellt.

4.1 Verortung der Alphabetisierung und Grundbildung

Die Zuständigkeiten für Inhaltsbereiche an Volkshochschulen werden auf den jeweiligen Homepages unterschiedlich bezeichnet. Am häufigsten finden sich die Begriffe *Fachbereichsleitung* (bzw. *Leitung des Fachbereichs*, *Fachbereichskoordination*) mit 29 % sowie *Programmbereichsleitung* (bzw. *Leitung des Programmbereichs*, *Programmbereichsverantwortung* oder *-betreuung*) mit 16 %. Weitere Funktionsbezeichnungen – wie etwa *Pädagogische Abteilung* oder *Koordination* – machen 8 % aus. Bei 25 % der Volkshochschulen sind zwar Ansprechpersonen für den betreffenden Inhaltsbereich genannt, jedoch ohne explizite Funktionsbezeichnung. In etwas mehr als 10 % der Fälle wurden gar keine Ansprechpersonen angegeben. Im weiteren Verlauf wird daher die bereits eingeführte Funktionsbezeichnung der *hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden (HPM)* verwendet.

Tabelle 1: Verortung der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG)

	Programmverortung	Programmbereichsbezeichnung	Anteil (N = 312)
1	AuG als eigenständiger Bereich	Grundbildung (41 %), Alphabetisierung, Elementarbildung, Grundbildungszentrum, Lesen und Schreiben u. a.	55 %
2	AuG und Schulabschlüsse	Grundbildung/Alphabetisierung und Schulabschlüsse, Zweiter Bildungsweg, schulische Weiter-/Bildung u. a.	18 %
3	AuG und Fremd-/Sprachen	Grundbildung/Alphabetisierung und Fremd-/Sprachen, Deutsch als Fremdsprache, Deutsch, Integration u. a.	7 %
4	AuG und Gesellschaft	Grundbildung/Alphabetisierung und Gesellschaft, Politik, Sozialer Zusammenhalt u. a.	1 %
5	Sonstige		2 %
6	Kein Programmbereich auf Homepage verzeichnet		17 %

Die Bezeichnungen und Zuordnungen der Inhaltsbereiche an den Volkshochschulen, die Angebote im Bereich AuG verantworten, geben Aufschluss über die Verortung der AuG in den Volkshochschulen (vgl. Tabelle 1). In der knappen Mehrheit (55 %) der 312 betrachteten Volkshochschulen ist AuG als eigenständiger Bereich ausgewiesen. In 41 % der Fälle wird der Bereich auf den Websites unter der Bezeichnung *Grundbildung* geführt, daneben finden sich auch Begriffe wie *Alphabetisierung*, *Elementarbildung* oder *Lesen und Schreiben*. Wird AuG mit anderen Programmbereichen kombiniert, erfolgt dies am häufigsten in Verbindung mit *Schulabschlüssen* (18 %), gefolgt von *Fremd-/Sprachen* (7 %) sowie vereinzelt mit dem Bereich *Gesellschaft* (1 %).

4.2 Funktionen von HPM in der Alphabetisierung und Grundbildung

Die formalen Zuständigkeiten und Handlungsbereiche der HPM spiegeln organisationale Strukturen als eine Ebene der Professionalitätsentwicklung wider, von denen die jeweiligen Handlungsspielräume und Ressourcen abhängig sind. Von den 312 untersuchten Volkshochschulen konnten auf 271 Homepages Ansprechpersonen für den Bereich AuG identifiziert werden. Diese Fälle bilden die Datengrundlage der folgenden Analyse (N = 271).

Von den 271 HPM sind 36 % ausschließlich für den Programmbereich AuG zuständig, ohne weitere Funktionen zu übernehmen. Die übrigen 64 % nehmen zusätzlich weitere Aufgaben wahr, wobei sich insbesondere drei Funktionsprofile differenzieren lassen:

- Verantwortung für weitere Programmbereiche,
- Funktion als (stellvertretende) VHS-Leitung,
- Projekt- bzw. Querschnittsaufgaben.

Dabei treten unterschiedliche Kombinationen auf, die auf vielfältige Mehrfachzuständigkeiten hinweisen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Funktionen von HPM in der Alphabetisierung und Grundbildung

Weitere Funktionen von HPM in der Alphabetisierung und Grundbildung	Anteil (n = 173)
1 weiterer Programmbereich (PB)	25 %
2 weitere PB	17 %
3 und mehr weitere PB	21 %
(stellv.) Leitung	6 %
(stellv.) Leitung und 1 weiterer PB	2 %
(stellv.) Leitung und 2 weitere PB	7 %
(stellv.) Leitung und 3 und mehr weitere PB	5 %
Projekt- bzw. Querschnittsaufgaben	5 %
Projekt- bzw. Querschnittsaufgaben + mind. 1 weiterer PB	7 %
Projekt- bzw. Querschnittsaufgaben + mind. 1 weiterer PB + (stellv.) Leitung	5 %

Ein typisches Funktionsprofil von HPM ist die Übernahme der Programmplanung für mehrere Bereiche. Unter den für AuG zuständigen Personen übernehmen 63 % mindestens einen weiteren Programmbereich. Häufige Kombinationen bestehen mit den Bereichen Fremd-/Sprachen, Integration oder Schulabschlüsse. Inhaltlich ähneln diese Kombinationen den in Tabelle 1 dargestellten übergreifenden Programmbereichen („AuG und Schulabschlüsse“, „AuG und Fremd-/Sprachen“). Die dort ausgewiesene Eigenständigkeit des Programmbereichs AuG relativiert sich somit. Statt einer strukturellen Zusammenlegung liegt häufig eine funktionale Doppelzuständigkeit einzelner HPM vor. Diese Form der Mehrfachzuständigkeit tritt vor allem bei kleineren Volkshochschulen in ländlichen Regionen und Regionen mit Verstädterungstendenzen auf.

Eine zusätzliche Funktion als VHS-Leitung oder stellvertretende Leitung übernehmen 6 % der HPM – unabhängig vom Regionaltyp. Weitere 14 % der HPM übernehmen (stellv.) Leitung und (mehrere) weitere Programmbereiche. Auch hier handelt es sich überwiegend um „Fremd-/Sprachen“ und „Schulabschlüsse“ sowie Volkshochschulen, die in ländlichen Regionen und Regionen mit Verstädterungstendenzen ansässig sind. Darüber hinaus übernehmen 5 % der HPM neben der Zuständigkeit für AuG Projekt- und Querschnittsaufgaben. Dazu zählen z. B. beratende Tätigkeiten wie Bildungsberatung, Bildungsscheckberatung oder sozialpädagogische Beratung sowie Querschnittsaufgaben wie Qualitätssicherung, Inklusions- oder Datenschutzbeauftragte. Weitere 7 % der HPM vereinen Zuständigkeiten für AuG, Projekt- und Querschnittsaufgaben und mindestens einen weiteren Programmbereich.

Schließlich gibt es HPM (5 %), die sowohl mehrere Programmbereiche als auch Projekt- bzw. Querschnittsaufgaben und die Funktion der (stellv.) Leitung innehaben.

Dies betrifft überwiegend Volkshochschulen in ländlichen Regionen und in Regionen mit Verstädterungstendenzen.

5 Diskussion und Ausblick

Die Bestandsaufnahme und Systematisierung formaler Ebenen wie Programmzuschnitte und Zuständigkeiten der HPM in Volkshochschulen liefert Einblicke in die Voraussetzungen für die Professionalisierung der AuG auf der Mesoebene. Die dargestellten Ergebnisse verdeutlichen dabei die Vielfalt organisationaler Rahmenbedingungen im Programmbereich AuG.

Zusammenfassend zeigt sich, dass AuG bei etwas mehr als der Hälfte der untersuchten Volkshochschulen als eigenständiger Programmbereich ausgewiesen ist. In den übrigen Fällen erfolgt eine Zusammenlegung oder Verknüpfung mit angrenzenden Bereichen wie Schulabschlüssen oder Fremd-/Sprachen. Welche Auswirkungen diese unterschiedliche Verortung der AuG auf die Programmplanung und Teilnehmendengewinnung hat, stellt ein Forschungsdesiderat dar. Es bleibt zu klären, ob die Ausweisung von AuG als eigenständigem Bereich tatsächlich ein Indikator für dessen Relevanz innerhalb der VHS ist und mit klareren Zuständigkeiten, besseren Handlungsressourcen sowie intensiveren Bemühungen bei der Ausgestaltung des Programmbereichs einhergeht – oder ob andere Faktoren die Programmplanung stärker beeinflussen.

Im Hinblick auf die Zuständigkeiten der HPM zeigen sich institutionalisierte Mehrfachfunktionen und somit potenziell sehr unterschiedliche Handlungsressourcen der Programmplanenden. Während 36 % der HPM ausschließlich für den Programmbereich AuG verantwortlich sind – was eine gewisse Spezialisierung vermuten lässt –, übt die Mehrheit (64 %) zusätzliche Funktionen aus. Diese Mehrfachzuständigkeiten werfen Fragen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die individuelle und kollektive Professionalisierung von AuG auf.

Es ist anzunehmen, dass es einen Unterschied macht, ob sich HPM einem Programmbereich widmen können oder ob eine Person für mehrere Bereiche zuständig ist bzw. mehrere Funktionen gleichzeitig ausübt. Wenn bspw. Programmbereichsleitung und Leitung der Volkshochschulen in Personalunion liegen, stellt sich die Frage nach den Unterschieden im Hinblick auf Entscheidungsbefugnisse, Handlungsressourcen sowie Konsequenzen für organisationsinterne Abstimmungsprozesse. Durch die Personalunion ist zwar davon auszugehen, dass bestimmte Abstimmungsprozesse wegfallen, jedoch kommen durch die Leitungsposition weitere bzw. andere Aufgabenfelder hinzu. Allerdings könnte es die Bedeutung der AuG steigern, wenn die Leitung diesen Bereich gleichzeitig verantwortet. Mit Blick auf die Mehrfachzuständigkeiten stellt sich die Frage, welche Ressourcen zur Professionalisierung der AuG – etwa in Form von Umsetzung von (neuen) Good-Practice-Ansätzen zur Teilnehmendengewinnung – zur Verfügung stehen. Erfahrungen aus dem Projekt EIBE zeigen, dass Grundbildung als kleinster, aber zugleich politisch relevanter Programmbereich häufig um Ressourcen konkurrieren muss. Andererseits kann die Übernahme von mehreren

Programmbereichen auch Synergien, z. B. im Hinblick auf Übergänge und Verweisstrukturen, schaffen.

Die Analyse der Homepages ermöglicht Einblicke in organisationale Kontexte und kann als Ausgangspunkt für weiterführende Studien dienen. Um die Implikationen für die Professionalisierung der AuG zu klären, wären (quantitative bzw. qualitative) Befragungen sinnvoll. Zu klären wäre etwa, welche Rolle die organisationalen Voraussetzungen für die Teilnahme an Fortbildungen zu Herausforderungen der AuG wie der Entwicklung neuer Ansprachestrategien oder der Wahrnehmung von Grundbildung als Querschnittsaufgabe spielen.

Einen aktuellen Impuls zur Stärkung der Programmplanung und Teilnehmengewinnung in der AuG liefert die Novellierung des Weiterbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen. § 13a sieht dort die Förderung von Maßnahmen zur regionalen Bildungsentwicklung vor und ermöglicht damit die Schaffung von Stellen für Vernetzung und den Aufbau von Kooperationen. Mit diesen beantragbaren Mitteln werden strukturelle Ressourcen speziell für den Bereich AuG bereitgestellt. Es bleibt abzuwarten, ob weitere Bundesländer diesem Beispiel folgen werden.

Literatur

- Alke, M. & Graß, D. (2019). Spannungsfeld Autonomie. Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69 (2), 133–141. <https://doi.org/10.3278/HBV1902W>.
- Alke, M. & Uhl, L. (2021). Stellenprofile an Volkshochschulen in der digitalen Transformation: Analyse von Stellenanzeigen aus organisationstheoretischer Sicht. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung: Impulse – Befunde – Perspektiven* (S. 243–265). wbv.
- Ambos, I. & Horn, H. (2017). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2016. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE: Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). www.die-bonn.de/doks/2017-alphabetisierung-01.pdf.
- Autor:innengruppe Projekt EIBE. (2025). *Good Practice für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit – ein Praxisleitfaden*. DIE RESULTATE. <http://www.die-bonn.de/id/42247>.
- Breitschwerdt, L. (2022). *Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung & Weiterbildung als Mehrebenen-Phänomen: Eine qualitative Einzelfallanalyse am Beispiel einer Organisation der beruflichen Weiterbildung* (1 st Ed.). Springer eBook Collection. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38076-2>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2023). *Fortschrittbericht AlphaDekade. Bericht der Bundesregierung über die Fortschritte der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung*. <https://www.bmfr.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/2023/2023-08-30-zweiterbundesberichtzuralphadekade.pdf>
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2019). *VHS-Daten 2019*. wbv.

- Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung: Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/14/1102w>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käßlinger, B. & Robak, S. (Hrsg.) (2018). *Erwachsenen- und Weiterbildung, Befunde – Diskurse – Transfer: Band 2. Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. utb, wbv. <https://doi.org/10.36198/9783838552828>
- Franz, J. (2013). Verwaltungskräfte in pädagogischen Organisationen. Erste empirische Ergebnisse zur Perspektive von Verwaltungskräften auf die pädagogische Praxis von Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. *bildungsforschung*, 10 (1), 111–134.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln: Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (Bd. 43, S. 189–211). wbv.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Studientexte für Erwachsenenbildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/42/0022w>
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Lehrbuch*. Verlag für Sozialwissenschaften. <http://d-nb.info/1002141753/04>.
- Hippel, A. von & Fuchs, S. (2009). Aufgaben- und Tätigkeitsprofile von Weiterbildner/innen. In A. von Hippel (Hrsg.), *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven* (S. 63–88). Beltz.
- Hippel, A. von (2019). Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69 (2), 111–121. <https://doi.org/10.3278/HBV1902W111>
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung*. Grundlagentexte Methoden (1. Auflage). Beltz Juventa. <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3800-2>.
- Huntemann, H., Lux, T., Echarti, N. & Reichart, E. (2021). *Volkshochschul-Statistik: 58. Folge, Berichtsjahr 2019*. DIE Survey. wbv. <https://doi.org/10.3278/85/0025w>.
- Koller, J. & Arbeiter, J. (2023). Zusammenarbeit in der arbeitsweltorientierten Alphabetisierung und Basisbildung: Netzwerkliche und gemeinschaftliche Formen des Handelns als Bedingung für die Realisierung von „Neuem“. *Magazin Erwachsenenbildung.at* (48), 44–53. <https://doi.org/10.25656/01:26289>.
- Koppel, I. & Löffler, C. (Hrsg.) (2023). *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener*. wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763974252>.
- List, G. & Podlech, M. (2022). „Bei Professionalisierung tut sich sehr viel. Thema wird weiterhin im Fokus stehen“: Interview mit Dr. Roland Peter. *ALFA-Forum* (102), 6–9.
- Mania, E. (2012). Individuelle und kollektive Professionalisierung – am Beispiel einer Fortbildung im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung. *Der pädagogische Blick*, 20 (4), 18–29.

- Mania, E. (2021). Sozialraumorientierte Bildungsarbeit für sogenannte „bildungsferne Gruppen“. *Hessische Blätter für Volksbildung* (4), 31–40. <https://doi.org/10.3278/HBV2104W004>.
- Mania, E., Ernst, S. J. & Wagner, F. (2022). Teilnehmendengewinnung in der Weiterbildung und spezifische Ansprachestrategien in der Alphabetisierung und Grundbildung – ein systematisches Literaturreview. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*, 45 (1), 171–190. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00206-w>.
- Mania, E., Winkens, M. & Koller, J. (2025). Innovationen in der Alphabetisierung und Grundbildung: eine Dokumentenanalyse. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, im Druck.
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“: Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. *Zeitschrift für Biographieforschung*, 21 (1), 124–145.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. wbv.
- Ortmanns, V., Lux, T., Bachem, A. & Horn, H. (2024). *Volkshochschul-Statistik. 62. Folge, Berichtsjahr 2023 (Bd. 18)*. wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763977949>.
- Projektträger im DLR e. V. (Hrsg.) (2011). *Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Bd. 1. Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Bestimmung, Verortung, Ansprache*. wbv.
- Robak, S. (2004). *Management in Weiterbildungsinstitutionen: Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen*. Kovač.
- Stimm, M., Gieseke, W., Thöne-Geyer, B. & Fleige, M. (2020). Relative Autonomie von Programmplanenden in kooperativen Beziehungen der Volkshochschulen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70 (4), 9–18. <https://doi.org/10.3278/HBV2004W>.

Autorin

Ewelina Mania, Dr., Leiterin der Nachwuchsgruppe „Teilnehmendengewinnung in der Erwachsenen- und Weiterbildung als Koordinationsaufgabe unterschiedlicher Akteure in einem Mehrebenensystem“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 03.07.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 3rd of July 2025.