

## **Master of Arts „Alphabetisierung und Grundbildung“ – Professionalisierung und Beschäftigungsfelder**

### **Zusammenfassung<sup>1</sup>**

Das Teilprojekt „PROFESS-Verbundkoordination“ beim Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. hat drei empirische Studien zur Professionalisierung erstellt, die den Arbeitsmarkt für Absolventinnen und Absolventen des Master of Arts „Alphabetisierung und Grundbildung“ aus unterschiedlichen Perspektiven fokussieren. Die sogenannte „Auslandsstudie“ stellt Erfahrungen mit der akademischen Weiterbildung in Europa in den Mittelpunkt. Im Rahmen der „Arbeitsmarktstudie“ wurden Erwartungen von Personalverantwortlichen in sechs Beschäftigungsfeldern erhoben. Die „Bedarfsstudie“ ermittelte das Interesse von Erststudierenden und Beschäftigten am Master of Arts. Im Beitrag werden die Ergebnisse der drei Studien dargestellt, miteinander in Beziehung gesetzt und Konsequenzen für die Entwicklung des Master-Studiengangs gezogen.

### **1 Einführung**

Das Verbundprojekt PROFESS zielte darauf ab, die Professionalisierung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis durch akademische Weiterbildung voranzutreiben. In der Kooperation von sechs Hochschulen und koordiniert durch den Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (BVAG) wurde während der Projektlaufzeit von 2007 bis 2011 ein Master-Studiengang als Aufbau-Studium mit dem Abschluss „Master of Arts Alphabetisierung und Grundbildung“ für planend und/oder unterrichtend Tätige im Praxisfeld entwickelt. Der Studiengang wurde 2009 auf Antrag der Pädagogischen Hochschule Weingarten (PH Weingarten) mit sehr positiver Beurteilung durch die Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales (AHPGS) akkreditiert und wird seit dem Wintersemester 2009/2010 dort angeboten und evaluiert.<sup>2</sup>

Eine akademische Weiterbildung mit Master-Abschluss und einem wöchentlichen Studienaufwand von 19 Stunden über zwei Jahre findet ihre Adressatinnen und Adressaten nur dann, wenn sie Personen mit hohem Stundenumfang oder hauptberuflich im Praxisfeld Tätige anspricht oder Personen, die hauptberuflich im Praxisfeld tätig werden möchten. „Niemand kann fordern, dass sich jemand, der einen einzigen Alphabetisierungskurs leitet, dafür durch einen Studiengang qualifiziert, der vier Teilzeitsemester umfasst und mehr kostet, als durch die Leitung des Alphabetisierungskurses jemals verdient werden kann. Für Personen, die mit hoher Stundenzahl oder hauptamtlich in der Alphabetisierung und

---

<sup>1</sup> Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB073001 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin und dem Autor.

<sup>2</sup> vgl. ausführlich zu den Studieninhalten und den Voraussetzungen [www.profess-projekt.de/fileadmin/webdata/Download/PROFESS-Broschuere.pdf](http://www.profess-projekt.de/fileadmin/webdata/Download/PROFESS-Broschuere.pdf) (Stand: 20.09.2011) und detailliert [www.ph-weingarten.de/stag/](http://www.ph-weingarten.de/stag/) (Stand: 20.09.2011)

Grundbildung tätig sind oder ein entsprechendes Kursangebot konzipieren und Lehrende anleiten, ist jedoch eine breit angelegte Qualifizierung notwendig“ (Löffler 2009, S. 10).

Lehren und Lernen in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen der Volkshochschulen verantworten in der Regel jedoch frei- oder nebenberufliche Kursleiter und Kursleiterinnen, die auf Honorarbasis unterrichten. Nur ein äußerst geringer Teil der festangestellten Hauptberuflichen Pädagogischen Mitarbeiter (HPM), die Alphabetisierungskurse planen und Lehrende anleiten, ist heute ausschließlich für Alphabetisierung und Grundbildung tätig – der weitaus größte Teil wendet schätzungsweise zehn bis 20 Prozent des Stundendeputats für die Alphabetisierung auf.

Fast alle derzeit im Master-Studiengang studierenden verbinden verständlicherweise die Hoffnung auf eine berufliche Verbesserung mit ihrem Weiterbildungsstudium oder gar auf Festanstellung. Ob diese Hoffnung dem (zukünftigen) Arbeitsmarkt entspricht, war eine der Fragestellungen für die beim BVAG durchgeführten Studien.

Vor dem Hintergrund eines noch geringen Grades an Verberuflichung im Handlungsfeld Alphabetisierung und Grundbildung soll im Folgenden ein offeneres Begriffsverständnis von „Professionalisierung“ zu Grunde gelegt werden (vgl. auch Affeldt u. a. 2009a, S. 253ff.). Es geht um die Etablierung eines neuen Berufsbildes **und** darum, die (auch nebenberuflichen) Tätigkeiten der Alphabetisierung und Grundbildung in all ihren Facetten mit mehr Professionalität durchzuführen.

Im Spannungsfeld zukünftiger Professionalisierung in Erwachsenenbildung, beruflicher Bildung, Bildungsmaßnahmen der Arbeitsverwaltung und Schule (Sekundarstufe II) hat die PROFESS-Verbundkoordinationsstelle beim Bundesverband Alphabetisierung in Münster begleitend drei empirische Studien erstellt, die Forschungsergebnisse zur Professionalisierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagoginnen und -pädagogen bereitstellen:<sup>3</sup>

- Die Studie „Lehr- und Studiengänge in europäischen Nachbarländern – Zur Weiterbildung von Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogen (Auslandsstudie)“ zielte vor allem auf curriculare und hochschuldidaktische Erfahrungen in vier europäischen Nachbarländern ab. Sie konnte 2008 abgeschlossen werden, sodass die zentralen Ergebnisse in die Vorarbeiten für die Akkreditierung des Masters an der PH Weingarten einfließen konnten.
- Die Studie „Der Arbeitsmarkt für Absolventen des Masters ‘Alphabetisierung und Grundbildung‘ – eine Erhebung unter Personalverantwortlichen (Arbeitsmarktstudie)“<sup>4</sup> gibt einen Einblick in die Erwartungen von Personalverantwortlichen und Arbeitgebern bezüglich der Eignung von Master-Absolventen und -Absolventinnen sowie deren Prognosen zu den Chancen der Absolventinnen und Absolventen auf Festanstellung.
- Die Studie „Bedarfs- und Marktanalyse: Studie zur Feststellung des Interesses an der Aufnahme des berufs begleitenden Masterstudiengangs „Alphabetisierung und

---

<sup>3</sup> Diese Studien ergänzen die Delphi-Studie zu Qualifizierung und Kompetenz im Praxisfeld und die Studie zur Studiengangs-Evaluation, die beide im PROFESS-Teilprojekt an der PH Weingarten durchgeführt wurden (vgl. Affeldt u. a. 2009b).

<sup>4</sup> Die Studie wurde 2009 von Stefanie Schröder begonnen und wird im Herbst 2011 von Mirjam Willige abgeschlossen.

Grundbildung“ (Bedarfsstudie)“ wurde aufgrund niedriger Immatrikulationszahlen im WS 2010/2011 in Angriff genommen. Sie stellt potenzielle Studenten und Studentinnen und ihr Interesse am Studium sowie Meinungen bezüglich der Rahmenbedingungen des Studiums in den Mittelpunkt.

Der vorliegende Beitrag dokumentiert jeweils die Ausgangsfragestellungen, die methodische Herangehensweise und die Ergebnisse der Studien.

## **2 Studie „Lehr- und Studiengänge in europäischen Nachbarländern – Zur Weiterbildung von Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogen (Auslandsstudie)“**

### **2.1 Einführung und methodische Herangehensweise**

Ziel der Anfang 2008 durchgeführten Studie war die Beschreibung und Analyse von Weiterbildungsmöglichkeiten beziehungsweise von Fortbildungslehrgängen und Studienangeboten im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung im europäischen Ausland. Für die Studie wurden England (London), Österreich (Wien), Belgien (Antwerpen) und die Niederlande (Tilburg) für qualitative Experten-Interviews ausgewählt. Die insgesamt sieben Interviews wurden aufgenommen und transkribiert, um sie der Analyse zugänglich zu machen. Die Auswertung wurde angereichert und eingebettet in recherchierte Kontextinformationen.<sup>5</sup>

Als Ergebnis wurden vier länderspezifische Auswertungsstudien<sup>6</sup> vorgelegt, deren Ergebnisse Grundlage für die Herausarbeitung von übergreifenden Gemeinsamkeiten und Differenzen anhand eines während der Analyse erstellten Kriterien-Rasters bildeten. Zentrale Aspekte, die in den analysierten Ländern und in Deutschland für die Professionalisierung der Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Praxis von Bedeutung sind, bilden die Struktur, an der sich auch die folgende Ergebnisdarstellung<sup>7</sup> orientiert:

- Institutionelle Einbettung der Alphabetisierung und Grundbildung
- Praxis- und Unterrichtsfelder in der Grundbildung
- Berufliche Lage der Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagoginnen und -pädagogen
- Lehrgangs- und Studienangebote: Wahl- und Spezialisierungsmöglichkeiten
- Professionalisierung – Strategie, Stufen und Standards
- Kompetenzprofile
- Praxisbezug der Fort- und Weiterbildungsangebote
- Strategien der Curriculumentwicklung und Evaluation

---

<sup>5</sup> Genutzt wurde veröffentlichte und graue Literatur, Dozentenhandbücher und Dokumente der jeweiligen Weiterbildungspolitik.

<sup>6</sup> Internetadressen der Länderberichte:

[www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Texte/Bestandsaufnahme\\_England.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Bestandsaufnahme_England.pdf) (Stand: 20.09.2011)

[www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Texte/Bestandsaufnahme\\_Oesterreich.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Bestandsaufnahme_Oesterreich.pdf) (Stand: 20.09.2011)  
[www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Texte/Bestandsaufnahme\\_Belgien.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Bestandsaufnahme_Belgien.pdf) (Stand: 20.09.2011)

[www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Texte/Bestandsaufnahme\\_Niederlande.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Bestandsaufnahme_Niederlande.pdf) (Stand: 20.09.2011)

<sup>7</sup> vgl. auch Affeldt/Drecolt 2009

- Selbstgesteuerte Professionalisierung – Vernetzung der Praktiker und Praktikerinnen

## 2.2 Institutionelle Einbettung der Alphabetisierung und Grundbildung

In **England** entsteht das Praxisfeld Alphabetisierung Anfang der 1970er Jahre. Seit 2001 verfolgt die Regierung in London mit *Skills for Life* nicht bloß den Anschluss an höhere Bildungsniveaus: es geht um die Verhinderung von gesellschaftlicher Exklusion, um den Kampf gegen Arbeitslosigkeit, um Resozialisierung der Gefangenen, um Zugänge zu den geringqualifizierten Arbeiterschichten und Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag.

Das Angebotssystem *Skills for Life* ist überwiegend in die berufliche Bildung, zu einem geringeren Teil auch in die Erwachsenenbildung eingebunden. Etwa ein Fünftel der Angebote verteilt sich auf die Weiterbildung in Betrieben, private Weiterbildungsanbieter und auf die Arbeitsverwaltung (Cara u. a. 2008, S. 4).

In **Österreich** ist die „Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen deutscher Erstsprache“ ein junges und noch kleines Praxisfeld: Gut 1.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen in Kursen und Maßnahmen mit etwa 100 Kursleitern und Kursleiterinnen. Anfang der 1990er Jahre startete das erste vom Bund geförderte Alphabetisierungs-Projekt an der Stadtteil-Volkshochschule von Wien-Floridsdorf. Derzeit werden die zukünftigen Finanzierungsmodalitäten für den Zeitraum 2011 bis 2013 auf der Bund-Länderebene ausgehandelt (Stand 2009). Neben der Erwachsenenbildung sind die Arbeitsverwaltungen der Regionen wichtige Träger (25 %).

Ebenfalls Anfang der 1990er Jahre erließ in **Belgien** die Regierung von Flandern eine Verordnung zur Grundbildung Erwachsener, ausgelöst durch die IALS-Studie, die auch in London politisch hohe Wellen geschlagen hatte. Ergebnis der Verordnung war die Einrichtung von 29 regionalen Grundbildungszentren (vgl. Govaerts 2000, S. 10), privatrechtliche Organisationen, die mit einem Team fest angestellter pädagogischer und Verwaltungs-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter ausgestattet wurden.

In den **Niederlanden** wird von ersten, ehrenamtlich geleisteten Alphabetisierungsbemühungen in Nachbarschaftshäusern Mitte der 1970er Jahre berichtet (Hamink 1981). Mit dem „Gesetz für Bildung und Berufsunterricht“ aus dem Jahr 2006 sind Alphabetisierung und Grundbildung (basiseducatie) in die regionalen Berufs- und Erwachsenenbildungszentren, die 40 regionalen ROCs (Regionale opleidingscentrum) integriert. Die ROCs vereinen Institutionen aller Bereiche der Erwachsenenbildung und der beruflichen Bildung in sich.

Das gesetzlich verbriefte Recht, Grundbildung in Anspruch zu nehmen, umfasst 1.000 Unterrichtsstunden innerhalb von fünf Jahren. Die aktuellen Lernangebote sollen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen stärker als bisher an die Angebote der Berufsvorbereitung und Berufsbildung heranführen. Außerdem sollen Lesen, Rechtschreiben und Rechnen stärker in die berufliche Ausbildung selbst integriert werden.

### Fazit

In keinem der vier untersuchten Länder ist die Alphabetisierung und Grundbildung ausschließlich oder vorrangig Aufgabe der Erwachsenenbildung. Einrichtungen und Maßnahmen der beruflichen Bildung, der Arbeitsverwaltung, Betriebe und sogar Bibliotheken erreichen dort zum Teil mehr Lernerinnen und Lerner mit Grundbildungsproblemen als die

Institutionen der formalen Erwachsenenbildung (England). Die verschiedenen Handlungsfelder und Institutionen kooperieren in den Nachbarländern zum Teil sehr eng, auch bei der Frage der Qualifizierung und Professionalisierung der verschiedenen Berufsgruppen, die Förderung und Unterricht durchführen.

### 2.3 Praxis- und Unterrichtsfelder der Grundbildung

Was wird in den vier Ländern unter „Alphabetisierung und Grundbildung“ verstanden? Und welche Unterrichtsthemen beziehungsweise Lehr-/Lerninhalte werden unter dieser Bezeichnung angeboten?

Bei der Betrachtung der Tabelle wird deutlich, dass sich über die Ländergrenzen hinweg identische oder ähnliche Unterrichtsfelder herausgebildet haben.

Land	Unterrichtsfeld					
England	Alphabetisierung Erwachsener in der Muttersprache (Literacy)	English for Speakers of Other Languages (ESOL) + Alphabetisierung von Migranten und Migrantinnen	Rechnen (Numeracy)	Informations- und Kommunikations-Techniken (ICT)		
Österreich	Alphabetisierung Erwachsener in der Muttersprache	Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten (ohne DaZ/DaF!)	Mathematik	IKT in der Basisbildung (größtenteils integriert)	Politische Bildung in der Basisbildung (größtenteils integriert)	Lernen lernen (integriert)
Belgien (Flandern)	Alphabetisierung Erwachsener in der Muttersprache (NT1)	Niederländisch als Zweitsprache + Alphabetisierung von Migranten und Migrantinnen (NT2)	Mathematik	Informations- und Kommunikations-Techniken (ICT)	Orientierung in der Gesellschaft	Sprachen (Englisch/Französisch)
Niederlande	Alphabetisierung Erwachsener in der Muttersprache (NT1)	Niederländisch als Zweitsprache + Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten (NT2)	Rechnen		Soziale Kompetenz im Alltag	

Tab. 1: Praxis- und Unterrichtsfelder der Grundbildung

#### Fazit

In den vier europäischen Nachbarländern zeichnen sich (beinahe) identische „Unterrichtsfelder“ in der Grundbildung Erwachsener ab.

Die Praxisfelder „Alphabetisierung mit Migranten und Migrantinnen“ und „Muttersprachliche Alphabetisierung“ wachsen zusammen, sowohl was die Anbietereinrichtungen als auch die Professionalisierung der Alphabetisierungspädagoginnen und -pädagogen betrifft.

Die Unterrichtsfelder „Rechnen“ und „Medienkompetenz“ werden sich in Deutschland vermutlich schnell ausweiten, sobald Alphabetisierung und Grundbildung in die Institutionen der beruflichen Bildung und in Maßnahmen der Arbeitsverwaltung integriert werden.

## **2.4 Berufliche Lage der Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogen und -pädagoginnen**

In Bezug auf die berufliche Situation der Lehrkräfte in der Alphabetisierung und Grundbildung wurde in den Interviews erhoben, in welchen vertraglichen Verhältnissen die Lehrenden arbeiten, wie zufrieden sie mit ihrer beruflichen Lage sind und wie sich beides auf ihre Fortbildungsbereitschaft auswirkt.

In England sind 77 Prozent der Lehrkräfte Frauen. Das Durchschnittsalter beträgt 45 Jahre und ist damit vergleichbar mit anderen Beschäftigungsfeldern in der Erwachsenenbildung.

33 Prozent der Lehrkräfte arbeiten auf Vollzeit-, 21 Prozent auf Teilzeit-Verträgen und 46 Prozent auf Honorarbasis (vgl. Cara u. a. 2008, S. 7).

In **Österreich** sind nach einer Erhebung 87 Prozent der Trainer in der Basisbildung Frauen.

41 Prozent arbeiten auf Vollzeit- oder Teilzeit-Verträgen (12 % davon befristet) und 46 Prozent auf Honorarbasis (vgl. Stoppacher/Paierl 2009, S. 6).

In **Belgien** sind die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den „Grundbildungszentren“ fest angestellt, zum Teil befristet, zum Teil unbefristet. Grundlage hierfür ist das Weiterbildungsgesetz aus dem Jahre 1990. Die Studiengebühren für ein obligatorisches Aufbau-Studium wurden bis 2007 vom Arbeitgeber getragen. Über den Prozentsatz weiblicher und männlicher Lehrkräfte liegen uns keine Zahlen vor.

In den **Niederlanden** wurden die ersten Pädagogen und Pädagoginnen infolge des „Reichsgesetzes zur Grundbildung“ von 1987 festangestellt. Mit der Verlagerung der Grundbildung in die ROCs 1996 dominiert der Beschäftigungstyp der Grundbildungspädagoginnen und -pädagogen mit Vollzeit-Vertrag. Seit 2008 jedoch ersetzen die ROCs unbefristete Vollzeitstellen zum Teil durch Stellen, die befristet sind.

### **Fazit**

Sind Pädagogen und Pädagoginnen bei einer Institution der formalen Erwachsenenbildung beschäftigt, so dominieren frei- oder nebenberufliche Honorarverträge. Sind sie in Einrichtungen der beruflichen Bildung, Berufsvorbereitung und bei der Arbeitsverwaltung angestellt, dominieren Voll- und Teilzeit-Verträge mit sozialer Absicherung.

Das Praxisfeld Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland benötigt dringend ein Kontingent von festen Stellen für HPM- und Lehrkräfte in diesem Bereich. Professionalisierung braucht einen Grundbestand an Festanstellungen.

## **2.5 Lehrgangs- und Studienangebote: Wahl- und Spezialisierungsmöglichkeiten**

Alle vier Länder bieten nicht nur Lehr- und Studiengänge an. Es gibt „Starter-Pakete“, Basis-Module oder Vertiefende Fortbildungen unterhalb dieser Schwelle.

In **England** wurde der Aufbau-Studiengang „Literacy/ESOL“ an der University of London (Institute of Education) untersucht. Die Absolventinnen und Absolventen haben Gelegenheit,

in einem integrierten zweijährigen Aufbau-Studiengang sowohl eine grundlegende (erwachsenenpädagogische) Lehrqualifikation als auch fachbezogene Kompetenzen in den Wahl-Bereichen „Schrifterwerb“ oder „Spracherwerb“ zu erwerben. Das Studium wurde speziell für Teilzeit- und Vollzeit-Beschäftigte in der „muttersprachlichen Alphabetisierung“ (literacy) oder „Englisch als Zweitsprache“ (ESOL) konzipiert, die bisher über keine Lehrqualifikation verfügen und sich berufsbegleitend weiterbilden wollen.

In **Österreich** gibt es den zweijährigen „Lehrgang universitären Charakters“ (30 ECTS) am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) in Strobl (s. bifeb 2008). Bei zurzeit etwa 100 Kursleitern und Kursleiterinnen landesweit macht eine Spezialisierung durch Wahlmöglichkeiten oder Nebenfächer im Lehrgang wenig Sinn.

In **Belgien** (Flandern) wurde 1995 ein viersemestriger, berufsbegleitender Aufbau-Studiengang „Grundbildungspädagogik“ (VOBE) etabliert<sup>8</sup>, den die Karel de Grote-Hogeschool in Antwerpen durchführt. Es handelt sich um ein Studium für Graduierte, das im Rahmen der weiterführenden Lehrerausbildung (voortgezette lerarenopleiding) nach zwei Jahren mit dem Diplom „Pädagogische Arbeit mit gering qualifizierten Erwachsenen in der Grundbildung“ abschließt. Die Studentinnen und Studenten haben vorher ein Studium der Pädagogik, der Sozialpädagogik oder ein Sprachen-Studium erfolgreich abgeschlossen (Universität oder Fachhochschule). Das Studium ist obligatorisch, die Gebühren trägt das beschäftigende Grundbildungszentrum.

In den **Niederlanden** werden die Wahlmodule „Alphabetisierung Erwachsener in der Muttersprache“ (NT1) und „Niederländisch als Zweitsprache“ (NT2) seit 2010 an den Fontys-Fachhochschulen und einigen ausgewählten Universitäten als Nebenfächer in der Lehrerausbildung für die Sekundarstufe II angeboten. In der niederländischen Lehrerausbildung für die Sekundarstufe II kann unter einer Vielzahl von berufsfeldspezifischen Nebenfächern (Holz, Metall, Fremdsprachen usw.) gewählt werden – und dieser Fächer-Kanon wird seit 2010 durch die beiden Unterrichtsfelder „NT1“ und „NT2“ erweitert.

Darüber hinaus wird – ebenfalls seit 2010 – ein erwachsenenpädagogischer viersemestriger Aufbau-Studiengang angeboten. Da das Handlungsfeld „Alphabetisierung mit Erwachsenen niederländischer Muttersprache“ (NT1) relativ klein ist, wird den berufsbegleitend Studierenden die Kombination von NT1 mit NT2 empfohlen. Mit der Doppel-Qualifikation sollen sie flexibler als bisher in den ROCs einsetzbar sein.

### **Fazit**

In Ländern wie Österreich und den Niederlanden, in denen das Praxisfeld Alphabetisierung und Grundbildung überschaubar und die Beschäftigungsmöglichkeiten für Grundbildungspädagogen und -pädagoginnen begrenzt sind, ist die Möglichkeit zur Spezialisierung auf eines oder wenige Unterrichtsfelder der Grundbildung kaum sinnvoll. Der deutsche Master-Studiengang (Weiterbildung), der im WS 2009/2010 an der PH Weingarten gestartet ist, wird zunächst keine Wahl-Module vorhalten, soll aber für spätere Studienjahrgänge Wahlmöglichkeiten anbieten. Ein weiterer Master „Alphabetisierung und Grundbildung“ existiert – nach den Ergebnissen der Studie – außerdem in England.

---

<sup>8</sup> Im Jahre 2007 gab es eine Gesetzesänderung, die dazu führte, dass der Studiengang nicht mehr gefördert und auf einige Module reduziert wurde. Sie zielte darauf ab, alle Angebote mit einem geringeren Umfang als 60 ECTS einzustellen.

In einem Land mit extrem ausdifferenziertem Praxisfeld, wie in England, besteht ein reichhaltiges Lehr- und Studiengangs-Angebot. So gibt es im *Skills for Life*-Sektor Lehrkräfte im Hauptamt, die nur numeracy, nur literacy oder auch nur ESOL-Unterricht erteilen und entsprechende Lehr- und Studiengänge belegen. Gemeinsame Professionalisierungsbemühungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ)/Deutsch als Fremdsprache (DaF) des BAMF und der muttersprachlichen Alphabetisierung und Grundbildung der Länder wären auch in Deutschland wünschenswert, selbstverständlich mit zum Teil getrennten Modulen. Grundbildungspädagoginnen und -pädagogen wären breiter einsetzbar und erfolgreicher am Arbeitsmarkt.

## 2.6 Professionalisierung – Strategien, Stufen und Standards

Grundbildungspädagogen und -pädagoginnen in Deutschland verfügen zwar in der Regel über Lehrqualifikationen aus ihrem Erstberuf, selten aber über erwachsenenpädagogische Kenntnisse (vgl. Drecolll/Löffler 2008, S. 1).

**England** betreibt seit 2007 ein umfassendes System der Qualitätssicherung mit Standards in der Erwachsenenbildung. Für Literacy, ESOL und Numeracy wurden inzwischen fachbezogene und fachdidaktische Standards für Kompetenzstufen vereinbart, die die allgemeine Lehrqualifikation ergänzen sollen (vgl. LLUK 2007). Seit 2007 wird für alle Lehrkräfte eine „generic teaching qualification“ (allgemeine Lehrbefähigung) sowie eine „subject specialist qualification“ (fachbezogene Qualifikation) mindestens auf EQR-Level 4 (von 8) erwartet. England hat im Jahr 2007 den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) adaptiert und umgesetzt (Näheres zum EQR vgl. Drecolll 2010).

In **Österreich** hat das „Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung“ ein System der Qualitätssicherung vorgelegt, das von Bund und Ländern umgesetzt werden soll. Dazu gehört ein gestuftes, modulares Weiterbildungsangebot zur Professionalisierung der Basisbildungs-Trainerinnen und -Trainer. Zunächst berechtigt noch das „Starter-Paket“ (60 Unterrichtseinheiten) zur Kursleitung. Mittelfristig soll aber der Advanced Level oder das Zertifikat des bifeb-Lehrgangs zum Standard für die Lehrberechtigung in der Basisbildung werden (zumindest für einen Teil des Pädagogen-Teams eines Anbieters).

	THEORIE	PRAXIS	PRAXIS-BEGLEITUNG/ REFLEXION
<b>Lehrgang universitären Charakters</b> 2 Jahre, 30 ECTS	320 UE	mind. 70 EU	80
<b>ODER</b>			
<b>Startpaket</b> Berechtigung zur Praxisausübung	60 UE +	120 UE	40 UE
<b>Basis Level</b> 1 Jahr	30 UE		
<b>Advanced Level</b> 2 Jahre	210 UE	500 UE	80 UE

Tab. 2: Stufen der Professionalisierung in Österreich

In **Belgien** (Flandern) waren bis ins Jahr 2007 alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Grundbildungszentren per Weiterbildungsgesetz verpflichtet, den VOBE-Aufbau-

Studiengang (40 ECTS) an der Karel de Grote Hogeschool spätestens nach Ablauf des ersten Beschäftigungsjahres zu absolvieren. In Belgien ist der EQR bisher nicht umgesetzt.

Auch in den **Niederlanden** ist der EQR noch nicht umgesetzt und es bestehen keine Standards und keine Verpflichtungen zur persönlichen Weiterbildung. Die ROCs sind bisher frei, Pädagoginnen und Pädagogen ohne jede Zusatzqualifikation einzustellen. Veränderungen sind ab 2010 zu erwarten.

### **Fazit**

Standards können sich auf Fortbildungsziele und -abschlüsse beziehen, sie können aber auch Anbieter (Institution) und Kursangebote (Lernziele, Rahmenfaktoren, Lernerfolgskontrollen) einschließen.

Standards sollten von allen Akteuren und Institutionen im Handlungsfeld, auf der Basis eines breiten Konsenses, diskutiert und definiert werden. Die Einführung von Standards ist unseres Erachtens auch nur dann glaubwürdig, wenn sie mit der Erschließung von Beschäftigungschancen für die Pädagogen und Pädagoginnen einhergeht (vgl. die Diskussion von Vor- und Nachteilen von Standards in Affeldt/Drecolll 2009, S. 39).

## **2.7 Kompetenzprofile**

Ein Curriculum für die Fort- und Weiterbildung beantwortet die Frage: Was sollen Kursleiterinnen und Kursleiter auf bestimmten Stufen der Professionalität können? Vor allem in England, aber auch in Österreich wurden Kompetenzprofile für Lehrkräfte in der Alphabetisierung und Grundbildung entwickelt. Sie sind so umfangreich, dass sie hier nicht dargestellt werden können (näheres hierzu vgl. University of London 2007, Doberer-Bey 2007, Karel-de-Grote-Hogeschool 2006/2007).

Die Diskussion über Kompetenzprofile hilft, über Werte und Ziele in der Alphabetisierung und Grundbildung nachzudenken. Kompetenzprofile sind die Basis, um Professionalität des Handelns der Alphabetisierungspädagogen und -pädagoginnen zu beschreiben. Eine Diskussion über Kompetenzprofile steht bei uns noch aus. Die Professionalisierungsprojekte im BMBF-Förderschwerpunkt haben beschlossen, ihre Kompetenzprofile untereinander abzugleichen. Die Ergebnisse der Delphi-Studie (Affeldt u. a. 2009) und die Erhebungen der anderen Projekte ALBI und ProGrundbildung, aber auch die Ergebnisse von TRAIN (siehe TRAIN/DIE2008) sollten dabei herangezogen werden.

## **2.8 Praxisbezug der Fort- und Weiterbildungsangebote**

Die Frage des „Praxisbezugs“ stellt sich bei Angeboten der Weiterbildung für beruflich Erfahrene anders als bei solchen für Berufsanfänger und Berufsanfängerinnen. Letztere profitieren davon, wenn wissenschaftliche Lehrinhalte mit anschaulichen Beispielen aus der Praxis unterlegt werden und sie Gelegenheit zur Durchführung von Praktika haben. Berufserfahrene dagegen wünschen sich Raum, eigene Unterrichtserfahrung einzubringen und zu reflektieren.

Dabei argumentieren die britischen Autoren Morton, McGuire und Baynham, dass „die Reflexion der eigenen Annahmen und der Praxis nicht hinreichend sei. Lehrkräfte brauchen einen Zugang zu einem Theorierahmen, der ihnen erlaubt ihre eigenen Perspektiven über Lernen und Lehren zu artikulieren und kritisch über die übergreifenden institutionellen,

politischen und sozio-kulturellen Bedingungen nachzudenken, die ihre Praxis fördern oder hemmen.“ (Morton u. a. 2006, S. 5 [Übersetzung der Autoren]).

Zugleich warnen Sie vor einem „Trichter-Modell“ universitärer Lehre. So sollten „Fortbildungsprogramme (für *Skills for Life*; die Autoren) einen Ansatz vermeiden, wissenschaftliche Erkenntnisse auf die Praxis anzuwenden. Sie sollten unbedingt den Einfluss des Kontextes auf Lernen einbeziehen“ (ebd., S. 5, Übersetzung des Autor und der Autorin)

Unterrichten und Beraten in der Erwachsenenbildung sind Kompetenzen, die offenbar weder von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern „gelehrt“, noch allein durch Selbsterfahrung und kollegialen Erfahrungsaustausch „aufgesogen“ werden. Studenten und Studentinnen profitieren von einer aktiven Praktikumsbegleitung durch Mentorinnen und Mentoren, um persönliche Erfahrungen, die in Praktika gesammelt wurden, wissenschaftlich vor dem Theorierahmen der Erwachsenenbildung und der Fachdidaktiken zu reflektieren. Lehrgangs- und Studien-Praktika bleiben nutzlos, wenn Studenten und Studentinnen in den Praxis-Phasen komplett auf sich gestellt sind. In den Experten-Interviews wurde deshalb nach Formen angeleiteter Theorie-Praxis-Reflexion gefragt: In allen vier Ländern werden nach den vorliegenden Ergebnissen erfolgreich Methoden in diesem Bereich eingesetzt (insbesondere zu den Methoden TeamTeaching, Fallstudie und Methodenlabor vgl. Affeldt/Drecolt 2009, S. 44ff.).

## **2.9 Strategien der Curriculumentwicklung und Evaluation**

Die Fragen, die uns in diesem Bereich der Auswertung geleitet haben, waren: Wie gelangen die Studienziele des Rahmencurriculums an der Hochschule in die Dozentenleitfäden und die Seminar-Vorbereitung des Studiengangs? Wer wacht darüber, dass die Fortbildungs- und Studieninhalte nicht veralten? Und wie offen sind die Curricula für neue methodisch-didaktische Ideen aus der Praxis?

Curriculumentwicklung in der Professionalisierung sollte der Philosophie des Rahmencurriculums (Siebert 1974) oder des Offenen Curriculums (Brügelmann 1978) folgen. Professionalisierungsprozesse, Fort- und Weiterbildung für die Praktikerinnen und Praktiker der Alphabetisierung/Grundbildung, leben von der Experimentierfreude, den innovativen Ideen und der Phantasie erfahrener Unterrichtender. Erfahrene Praktiker und Praktikerinnen können und sollen im Studiengang über Lehraufträge und über Praxisforschung einbezogen werden.

## **2.10 Selbstgesteuerte Professionalisierung – Vernetzung der Praktiker und Praktikerinnen**

Aus der Studie von Morton/McGuire/Baynham (2006) wissen wir: Erfolgsfaktoren für eine selbstgesteuerte, permanente Professionalisierung der Praktikerinnen und Praktiker sind (1) soziale Eingebundenheit in einem Team der anbietenden Einrichtung, (2) die regelmäßige, gemeinsame (!) Teilnahme an Fortbildungen, sowie (3) der Einsatz von Team Teaching bei der Einarbeitung neuer Kollegen und Kolleginnen.

In allen vier von uns untersuchten Ländern, wie auch in Deutschland, spielen für die selbstgesteuerte Professionalisierung ehrenamtlich betriebene Praktiker-Verbände eine gewichtige Rolle. In Deutschland sind dies die jährlichen Fachtagungen des Bundesverbands für Alphabetisierung und Grundbildung e.V. Durch stärkere Betonung der Regionalarbeit könnte der Verband hier zukünftig noch mehr bewirken.

„Die Kunst des Unterrichtens“ (Döbert 2009) wird in einem lebenslangen Prozess erworben: durch solide Basis-Fortbildung und vertiefende Aufbau-Fortbildungen erhält der Prozess Impulse „von außen“. Der größere Teil liegt in der Verantwortung der Unterrichtenden selbst.

### 3 Studie „Der Arbeitsmarkt für Absolventen des Masters „Alphabetisierung und Grundbildung“ – eine Erhebung unter Personalverantwortlichen (Arbeitsmarktstudie)“

#### 3.1 Zur Methodik der Arbeitsmarktstudie

Für die Arbeitsmarktstudie wurde eine qualitative Vorgehensweise gewählt. Diese „hat den Anspruch, Lebenswelten `von innen heraus` aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“. Damit trägt sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) bei und macht auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam (siehe Flick/von Kardorff/Steinke 2009, S. 14 und S. 17).

Wichtig bei der Auswahl der Handlungsfelder war, unterschiedliche institutionelle Strukturen (u. a. freie Träger, Volkshochschulen), zum anderen die erreichten Zielgruppen nach sprachlicher Herkunft (Lernerinnen und Lerner mit der Muttersprache Deutsch, Migranten und Migrantinnen) und nach Altersgruppe (Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Ausbildung) abzubilden.

Ausgewählt wurden:

- **Volkshochschulen** mit einem Angebot im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung für Lernerinnen und Lerner mit Deutsch als Muttersprache (Erwachsenenbildung),
- **Bildungseinrichtungen** mit einem Alphabetisierungsangebot für Migranten und Migrantinnen (Erwachsenenbildung),
- **Bildungseinrichtungen im Übergangssystem** mit einem Angebot im Bereich der arbeitsmarkt- beziehungsweise ausbildungsbezogenen Alphabetisierung und Grundbildung (freie Träger),
- **(Haupt-)Schulen:** Grundbildungsangebote im schulischen Bereich,
- **Förderberufsschulen:** Elemente von Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Jugendlichen im berufsqualifizierenden Bereich,
- **Strafvollzug:** Alphabetisierung und Grundbildung im Strafvollzug (Erwachsenenbildung).

In den Handlungsfeldern wurden Ende 2009/Anfang 2010 zwölf leitfadengestützte Experten-Befragungen mit Arbeitgebern und Personalverantwortlichen mittels Face-to-Face-Interviews durchgeführt.

Den Interviews lag ein Gesprächsleitfaden zugrunde, wobei der Grundsatz galt, den Interviewten als „Expertinnen und Experten“ spezifischen Wissens ausführlich zu Wort kommen zu lassen: „Experte beschreibt die spezifische Rolle eines Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen.“ (Gläser/Laudel 2009,

S. 12). Daher wurde der Interviewleitfaden bewusst offener formuliert, um den Gesprächspartnern Raum für die Gewichtung der „Sachverhalte“ zu geben.

Um eine differenzierte und fundierte Analyse leisten zu können, wurde den Interviews ein Raster arbeitsmarktstrukturierender Kriterien zugrundegelegt. Die in Abbildung 1 dargestellten Aspekte wurden in den jeweils ca. 1 bis 1,5-stündigen Interviews angesprochen.

- A)  
Daten und Fakten zur Einrichtung, Rahmenbedingungen der Arbeit  
Hintergrundinformationen zum jeweiligen Handlungsfeld  
Selbstverständnis der Einrichtung/Profil
- B)  
Dynamik des Beschäftigungsfelds (in der Vergangenheit)  
Verständnis von „Professionalität“ vor dem Hintergrund der verschiedenen Aufgaben und  
Tätigkeitsfelder in der Einrichtung  
Vorgehen bei der Rekrutierung von Personal
- C)  
Relevanz des Masters als Einstellungsvoraussetzung für eine Tätigkeit in der  
Alphabetisierung  
Relevanz des Masters im Hinblick auf den Beschäftigungsstatus  
Relevanz des Masters im Hinblick auf die Vergütung  
Relevanz eines Master-Abschlusses für die Professionalisierung der Alphabetisierung und  
Grundbildung

Abb. 1: Themen des Gesprächsleitfadens

Während der Themenkomplex (A) der Erhebung des institutionellen Kontextes diene, ging es im Themenkomplex (B) darum, die Dynamik im Beschäftigungsfeld hinsichtlich etwaiger Veränderungen in der Anstellungspraxis von pädagogischem Personal festzustellen, um Aufgaben und Tätigkeitsfelder, die die Beschäftigten ausführen und um die Rekrutierung von Personal. Der Themenkomplex (C) zielte darauf ab, die Relevanz des Studiengangs „Alphabetisierung und Grundbildung“ hinsichtlich verschiedener Dimensionen durch die Interviewten – für die die Konfrontation mit speziell für den Alphabetisierungsbereich ausgebildeten Master-Absolventen ebenfalls ein Novum darstellte – einschätzen zu lassen. Hier ging es vor allem darum, zu ermitteln, wie die Personalverantwortlichen die Bedeutung des neuen Studiengangs für ihren Arbeitsbereich sehen und ob sie Veränderungen erwarten beziehungsweise prognostizieren, wenn die Absolventen und Absolventinnen auf den Arbeitsmarkt treffen.

Neben der Strukturierung des Gesprächs diene der Leitfaden wesentlich der Herstellung einer späteren Vergleichbarkeit zwischen den unterschiedlichen Handlungsfeldern: Beispielsweise bei der Herausarbeitung einer Antwort auf die Frage, welche berufliche Lage charakteristisch für die Beschäftigten in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern ist und auf welche Strukturen die Absolventinnen und Absolventen des Masterstudiengangs treffen, welche Entwicklungspotentiale zu erwarten sind.

### **3.2 Erste Ergebnisse aus den qualitativen Interviews**

In eine Erstausswertung (vorgelegt im Juni 2010)<sup>9</sup> sind Befunde der inhaltsanalytischen Auswertung zu drei Handlungsfeldern<sup>10</sup> eingeflossen. Die weitere Auswertung erfolgt computerunterstützt<sup>11</sup> durch die Verwendung des Programms MAXQDA und nimmt Bezug auf die oben herausgestellte Charakteristik des qualitativen Forschungsprozesses. Für eine Kategorisierung wurden die Interviewtranskripte gesichtet – wobei durch den detaillierten Gesprächsleitfaden bereits wichtige thematische Stichworte vorlagen.

Erste Ergebnisse sollen im Folgenden im Überblick vorgestellt werden<sup>12</sup>. Ausgewählt wurden für die Darstellung Aussagen der Interviewten zu der Frage: „Sind Masterabschlüsse für die Professionalisierung der Alphabetisierung und Grundbildung unbedingt notwendig?“

Für die Befragten in den unterschiedlichen Handlungsfeldern stellt die spezialisierte und fundierte wissenschaftliche Ausbildung in Form des neuen Master-Studiengangs „Alphabetisierung und Grundbildung“ mehrheitlich die richtige Strategie für eine Professionalisierung der Grundbildung dar, die dem hohen Anspruch dieser Aufgabe gerecht wird, da sie inhaltlich systematisch und umfassend auf die schwierige Tätigkeit vorbereitet und die bisher weitgehend aus der Praxis für die Praxis angeeigneten Kompetenzen der Lehrenden bündelt.

Andere Befragte sehen in dem Studiengang eine Chance für die bisher oftmals in befristeten Stellen angestellten Beschäftigten, zum Beispiel im Bereich des Übergangssystems und der Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten bei Freien Trägern, sich eine sichere berufliche Perspektive durch gezielte Weiterbildung zu schaffen. Zugleich wird betont, dass die Aufnahme und Integration der Absolventinnen und Absolventen in die Handlungsfelder als ein langfristiger Prozess zu sehen sei. Eine Reaktion des Arbeitsmarktes – hier konkret die Personalrekrutierung in den befragten Einrichtungen und Institutionen – brauche Zeit, da entsprechende neue Beschäftigungsstrukturen zu entwickeln seien.

Diese Aussage wird vor dem Hintergrund der oftmals vorherrschenden Stellensituation im Bereich der Erwachsenenbildung erklärbar: Einerseits den mehrheitlich unsicheren Arbeitsverhältnissen der Unterrichtenden (Honorartätigkeit), andererseits der zunehmenden Reduzierung des Anteils von festen Stellen (auch aufgrund der zurückgehenden finanziellen Ausstattung im Bildungsbereich).

Bei Weiterbildungseinrichtungen, vor allem Volkshochschulen, hat sich zudem eine Trennung zwischen Lehr- und Planungsaufgaben herausgebildet, die die Einstellung der Master-Absolventen und -Absolventinnen, die für beide Bereiche qualifiziert sind, jedoch aufgrund der hohen wissenschaftlichen Qualifikation eher für Management-Aufgaben in Frage kommen, zunächst einmal nicht einfach erscheinen lässt. Zu einer positiveren Einschätzung

---

<sup>9</sup> Am 25./26.06.2010 veranstaltete das PROFESS-Projekt eine Fachtagung zum interdisziplinären Austausch mit Expertinnen und Experten sowie Praktikern und Praktikerinnen aus der Alphabetisierung und Grundbildung unter dem Titel „Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogik. Wissenschaftliches Gesamtkonzept, Professionalisierung und Beschäftigungsfelder in der Diskussion“. Hier wurden erste Ergebnisse der Studie zur Diskussion gestellt.

<sup>10</sup> Ausgewertet wurden Interviews aus den Bereichen Alphabetisierung und Grundbildung an Volkshochschulen (muttersprachlich), Alphabetisierungsangebote für Migrantinnen und Migranten bei einem freien Bildungsträger, Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in arbeitsmarkt- und ausbildungsbezogenen Angeboten im Übergangssystem zwischen Schule und Ausbildung.

<sup>11</sup> zur Methodik vgl. Kuckartz 2010

<sup>12</sup> Eine ausführliche Auswertung zu allen Handlungsfeldern wird im Herbst 2011 veröffentlicht.

bezüglich der kurzfristigen Beschäftigungssituation kommen die Interviewten im Handlungsfeld „Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten“ und bei „Bildungseinrichtungen im Übergangssystem“. Hier seien sowohl im Bereich der sozialpädagogischen Begleitung als auch im Bereich der Planungsaufgaben noch Beschäftigungspotentiale gegeben: oftmals maßnahmegebunden, jedoch auch zunehmend in Form fester Stellen.

Vor dem Hintergrund der finanziellen Ausstattung der institutionellen Erwachsenenbildung und dem Aspekt, dass (nachträgliche) Alphabetisierung Menschen im erwerbsfähigen Alter recht spät erreicht, werden mit Blick auf eine Prophylaxe auch andere Praxisfelder für Master-Absolventen und -Absolventinnen erwähnt. In die Richtung einer Reduzierung nachschulischer Alphabetisierungsangebote geht beispielsweise der Vorschlag, Alphabetisierungspädagoginnen und -pädagogen für die besondere Förderung von Schülern und Schülerinnen im Lesen und Schreiben an Grundschulen, Förderschulen und Hauptschulen einzustellen. Ein weiterer konkreter Vorschlag lautet, es müssten Vollzeitstellen für Landes- und Bundesbeauftragte in Koordinierungsstellen für Alphabetisierung und Grundbildung geschaffen werden. Master- Absolventinnen und -Absolventen seien für diese Tätigkeit prädestiniert.

Es werden neben der Bezugnahme auf das eigene Arbeitsfeld perspektivisch Handlungsfelder entworfen, die für Master-Absolventen und -Absolventinnen in Frage kommen. Die Hoffnung für eine mittelfristige Professionalisierung ruht damit eindeutig auf der (Bildungs-)Politik. Sie solle dem Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung eine angemessene gesellschaftliche Anerkennung zugestehen, eine entsprechende Institutionalisierung im Bildungswesen vorantreiben und so die strukturellen Bedingungen für eine (nachträgliche) Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen schaffen.

### **3.3 Fazit**

Über die Arbeitsmarktstudie wird zweierlei erreicht: Zum einen wird ein Beitrag zur Beschreibung des Arbeitsmarktes und „neuer“ Handlungsfelder der Weiterbildung geleistet – entlang von Fragestellungen, die zur Herausarbeitung von Mechanismen und strukturellen Besonderheiten des jeweiligen Feldes dienen. Die Studie gibt damit Hinweise für die curriculare Erweiterung des Master-Studiengangs, über Wahlmodule neue Studieninteressierte anzusprechen. Sie hilft zugleich den derzeit und zeitnah Studierenden, diese Handlungsfelder stärker bei der Arbeitssuche zu beachten und frühzeitig entsprechende Berufsperspektiven zu entwickeln.

Zum anderen werden Personalverantwortliche und Arbeitgeber anhand der publizierten Ergebnisse über den Masterstudiengang „Alphabetisierung und Grundbildung“ informiert und für die Arbeitsmarktpotenziale der neuen Master- Absolventinnen und Master-Absolventen sensibilisiert. Im Ergebnis entsteht eine Studie, die die Arbeitsmärkte beschreibt, Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen den Handlungsfeldern herausstellt und diese vergleichend interpretiert.

## **4 Studie „Bedarfs- und Marktanalyse: Studie zur Feststellung des Interesses an der Aufnahme des berufsbegleitenden Masterstudiengangs „Alphabetisierung und Grundbildung“ (Bedarfsstudie)“**

## 4.1 Einführung

Die Wirkung, die mit der Durchführung der „Arbeitsmarktstudie“ intendiert wurde – der Einsatz der Studie auch als Mittel zum „Marketing“ auf dem Arbeitsmarkt – leitete auch die Bedarfsermittlung an. Der Fokus lag hier jedoch auf der Seite der „Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer“, auf potenziellen Studieninteressierten beziehungsweise Personen, die aufgrund ihrer Vorqualifikation für den Studiengang Alphabetisierung und Grundbildung und eine Tätigkeit als Alphabetisierungspädagoge oder -pädagogin in den skizzierten Arbeitsmarktfeldern in Frage kamen.

Anlass für die Studie „Bedarfs- und Marktanalyse“ war die bisher verhaltene Nachfrage nach Studienplätzen im Masterstudiengang „Alphabetisierung und Grundbildung“ an der PH Weingarten. Während im ersten Studienjahrgang elf Studierende das weiterbildende Masterstudium aufnahmen, waren es 2010 nur vier Studierende. Verschiedenste Ursachen können hierfür vermutet werden. Informelle Gespräche mit Interessierten in der Phase der Bewerbung und Einführung des Studiengangs lieferten erste Ansätze zur Interpretation. Die Studie zielt auf eine Erhebung von Daten zur Interessenslage und zu gewünschten Rahmenbedingungen für die Aufnahme des Masterstudiengangs bei Studentinnen und Studenten in pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Studiengängen und bei Berufstätigen in Handlungsfeldern der Alphabetisierung und Grundbildung.

Die Studie soll helfen, entscheidungsbegünstigende und -hemmende Faktoren für die Studienaufnahme zu identifizieren, damit diese bei zukünftigen Überlegungen zur Optimierung des Studienangebots hinzugezogen werden können.

## 4.2 Begriffsklärung und Zugänge

Ob Studienberechtigte ein Erststudium aufnehmen, hängt – wie durch Forschungen zur Studienbereitschaft und Studienwahl belegt – von vielen Faktoren<sup>13</sup> ab. Die für die Aufnahme eines Erststudiums geltenden Aspekte zeigen, wie vielfältig die Kriterien sein können, die eine positive und negative Einflussstärke auf die Studierbereitschaft haben.

Ähnlich wie für die Aufnahme eines Erststudiums kann auch für den Bereich beruflicher Weiterbildung beziehungsweise die Aufnahme eines berufs begleitenden Studiengangs „ein komplexes Bündel extrinsischer und intrinsischer Motive, sozialer, kultureller sowie berufs- und arbeitsmarktbezogener Aspekte“ geltend gemacht werden, dass „in den Entscheidungsfindungsprozess“ eingeht (vgl. Heine/Spangenberg/Willich 2007).

Was sollte mit der Studie ermittelt werden? Geht es um eine Bedarfsermittlung,<sup>14</sup> die den Bedarf seitens potentieller Studierender bezogen auf ein „Produkt“ erschließt

---

<sup>13</sup> Günstige Bedingungen für eine hohe Studierbereitschaft liegen unter anderem dann vor, wenn die Studienberechtigten männlich sind, eine allgemeinbildende Schule besuchen, die allgemeine Hochschulreife erworben haben, eine (sehr) gute Schulabschlussnote vorweisen können, aus einem Elternhaus mit akademischem Bildungshintergrund stammen, die Arbeitsmarkt- und Berufsaussichten von Hochschulabsolventen subjektiv positiv einschätzen und ihrer Entscheidung über den nachschulischen Werdegang ausgeprägte intrinsische Motive (zum Beispiel Interesse am Fach, fachliche Neigungen und Begabungen) zugrunde legen beziehungsweise generell stark intrinsische Berufs- und Lebensziele verfolgen (siehe beispielsweise Heine/Lörz 2007).

<sup>14</sup> Oberbegriff für alle Maßnahmen der Ermittlung der Notwendigkeit von Qualifizierungen einschließlich Bedarfsabschätzung und Bedarfsanalyse. Bedarfsanalyse: Analyse des Bedarfs an Aus- und Weiterbildung von

beziehungsweise die Faktoren ermittelt, die konstitutiv für den Bedarf sind? Generell gilt, „Bedarf“ kann immer nur theoretisch gefasst werden, denn er schlägt sich – zumindest zum Zeitpunkt seiner Ermittlung – noch nicht in tatsächlicher Bildungsnachfrage oder gar -teilnahme nieder, vielmehr werden Wünsche ermittelt, um Bedarf abschätzen zu können (vgl. Meier 2005 und Schlutz 2006, S. 38ff. und Schlutz 2010). Einmalige Erhebungen ließen vor diesem Hintergrund immer nur unsichere Prognosen zu, gleichwohl seien sie unverzichtbar für die „Erforschung allgemeiner Bedarfslagen und der Bedingungen von Bildungsbeteiligung.“

Vor diesem Kontext haben wir als Begriff ergänzend den der „Marktanalyse“ gewählt, der verdeutlichen soll, dass es um die Ermittlung und anschließende Gewichtung von Einflussgrößen für die Studienwahl in einem bereits bestehenden Studiengang geht. Es handelt sich dabei jedoch um eine Momentaufnahme, die den „Markt“ des „Produkts“ Master „Alphabetisierung und Grundbildung“ von der Seite potentieller Studenten und Studentinnen her erschließt und beschreibt.

### **4.3 Ansatzpunkt der Studie**

Die Marktanalyse des Projekts PROFESS wurde als personenbezogene Forschung angelegt. Die die Studie leitende Frage lautet: Besteht bei Beschäftigten in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Alphabetisierung und Grundbildung und bei Erststudierenden ein grundsätzliches Interesse an der Aufnahme eines Master-Studiums „Alphabetisierung und Grundbildung“ und welches sind entscheidungser schwerende bzw. begünstigende Faktoren beziehungsweise Rahmenbedingungen (Anreise, Kosten und Präsenzzeiten et cetera)?

In der vorgesehenen Analyse geht es demnach um die Ermittlung potentiellen beruflichen Weiterbildungsbedarfs (Interesses) bei einer hinsichtlich der Voraussetzungen, Praxis-Erfahrungen und Interessen an beruflicher Weiterbildung sehr heterogenen Zielgruppe.

Studien, die sich mit der sozialen Lage von Lehrenden in der Weiterbildung beschäftigen, weisen darauf hin, dass prekäre Anstellungsverhältnisse zu eher zurückhaltenden Einschätzungen beruflicher Zukunftsperspektiven führen. Eine derartige prekäre Situation ist für diese Gruppe typisch (und damit auch für die in der Alphabetisierung und Grundbildung Tätigen), wie beispielsweise die BMBF-Studie „Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen“ aus dem Jahre 2005 belegt: Etwa die Hälfte der Lehrenden ist in mehr als einer Einrichtung aktiv und sogar 5 Prozent gehen fünf oder mehr Beschäftigungen nach (vgl. WSF 2005, S. 61).

Generelle Aussagen zum Weiterbildungsverhalten Erwachsener stellt der Bildungsbericht 2010 unter der Überschrift „Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter“ zusammen. Zusammenfassend wird dort unter anderem festgehalten, dass die Erwerbstätigkeit für Weiterbildungsteilnahme und -gelegenheiten eine herausragende Bedeutung hat.<sup>15</sup>

---

Gruppen und Einzelpersonen. Bedarfsabschätzung: Verfahren, um die Wünsche der potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu ermitteln und so den Bedarf abzuschätzen (vgl. Meier 2005).

<sup>15</sup> Was zur Folge hat, dass Personengruppen geringe Beteiligungswerte aufwiesen, die sich außerhalb aktiver Erwerbstätigkeit befänden, z.B. Arbeitslose, ältere Personen nach der Erwerbsphase und erwerbslose Frauen, oder auch diejenigen, die nicht im strategischen Zentrum des Erwerbssystems stehen, wie Geringqualifizierte (vgl. Bildungsbericht 2010, S. 150).

#### 4.4 Ablauf der Analyse und Erhebungsinstrument

Es wurden Berufstätige in den unterschiedlichen Handlungsfeldern der Alphabetisierung und Grundbildung befragt. Felder der Erhebung waren:

- Schule (Sekundarstufe I) und Berufsschule,
- außerschulischer Bereich (vor allem Maßnahmen im Übergangssystem Schule und Beruf) und
- Erwachsenenbildung (erst- und zweitsprachliche Alphabetisierung und Grundbildung/DaF, DaZ)

Außerdem wurden Studentinnen und Studenten pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Studienrichtungen an Universitäten und Fachhochschulen in die Erhebung einbezogen.

Maßgeblich für die Festlegung der Stichprobe war, dass die anzusprechenden Teilnehmer und Teilnehmerinnen hinsichtlich der als relevant erachteten Eigenschaften (Studienabschluss/Berufstätigkeit/Nähe zum Tätigkeitsbereich Alphabetisierung und Grundbildung/institutioneller Kontext) als typisch für das jeweilige Tätigkeitsfeld gelten konnten.

Lehrende, Berufstätige und Studenten und Studentinnen mit einer Online-Erhebung zu erreichen, erfordert einen spezifischen Zugang zum Feld, der durch die Ansprache von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in den jeweiligen Handlungsfeldern erreicht wurde. Die Erhebung erfolgte im Frühjahr 2011 über einen „Online-Fragebogen“.<sup>16</sup> Der Fragebogen war während einer dreiwöchigen Feldzeit frei auf der Projektwebsite zugänglich, so dass neben den per E-Mail rekrutierten Befragungsteilnehmern und -teilnehmerinnen eine breite Beteiligung von im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung tätigen Personen möglich war.

Der Fragebogen ist untergliedert in vier Themenbereiche, durch deren Zusammenspiel eine differenzierte Analyse entlang der Fragestellungen möglich wird (siehe Abbildung 2).

- (1) Vorwissen und Interesse
- (2) Entscheidung Studienaufnahme: Einschätzung zu den Rahmenbedingungen und Motiven
  - Aussagen zu Motiven
    - die für und die gegen eine Studienaufnahme sprechen
  - Einschätzung der derzeitigen Rahmenbedingung
    - Relevanz und Akzeptanz der **Fahrtzeit** zum Studienort
    - **Studienorganisation** des berufs begleitenden Masters: Fernstudien- und Präsenzanteile
    - **Teilzeitstudiengang**: Wie viel Arbeitsbelastung verträgt sich mit der Berufstätigkeit?
    - Akzeptanz und Höhe der **Studiengebühren**
    - Einschätzung der **Voraussetzungen zur Studienaufnahme**
- (3) Fragen zur derzeitigen (Berufs-)Tätigkeit
- (4) Fragen zur Person

---

<sup>16</sup> Die Erhebung wurde mit Grafstat umgesetzt (vgl. [www.grafstat.de](http://www.grafstat.de)).

Abb. 2: Fragestellungen des Online-Fragebogens

#### 4.5 Erste Ergebnisse

Nach Abschluss der Online-Erhebung lagen 266 ausgefüllte Fragebögen beziehungsweise Einträge in der Datenbank vor, die in die Auswertung einbezogen und die Basis für die folgende Ergebnisdarstellung bilden (n=266).<sup>17</sup>

Zu elf Prozent beziehungsweise 14 Prozent sind „Kursleiter für Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch“ beziehungsweise „Kursleiter für DaF/DaZ/Integrationskurse mit Alphabetisierung“, zu knapp 15 Prozent „Hauptberufliche Mitarbeiter/Projektmanager“, zu acht Prozent „Sozialpädagogen/Sozialarbeiter“ und zu 11,4 Prozent „Studierende im Erststudium“ in der Stichprobe vertreten.<sup>18</sup>

Knapp drei Viertel (74 %) der Befragten haben sich schon einmal mit dem Thema „Alphabetisierung und Grundbildung“ beschäftigt, circa der Hälfte der Befragten ist der Master „Alphabetisierung und Grundbildung“ bekannt, von diesen hat wiederum knapp die Hälfte in der Vergangenheit schon einmal erwogen, den Studiengang zu studieren.

Die Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen beziehungsweise Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen bekundeten zu knapp 29 Prozent Interesse am Studiengang, das ist im Vergleich zu den anderen an der Erhebung beteiligten Berufsgruppen recht viel, aber gegenüber den Kursleitern und Kursleiterinnen/Muttersprache Deutsch (44,8 %), den Kursleiterinnen und Kursleitern DaF/DaZ/Integrationskurse (42,1 %) doch geringer. Damit liegen die Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen/Sozialarbeiter und Sozialarbeiter in ihrem Interesse am Studiengang vor den HPM und Projektmanagern und Projektmanagerinnen. Bei der Berufsgruppe der HPM und Projektmanagerinnen und -manager ist auffällig, dass von den 39 Befragten 28 sagten, der Studiengang käme „eher nicht“ (23) beziehungsweise „auf keinen Fall“ (5) für sie in Frage, dies entspricht einem Anteil von knapp 72 Prozent.<sup>19</sup> Interessant ist auch, dass immerhin 13 Studenten und Studentinnen im Erststudium (von 30 Studentinnen und Studenten unter den Befragten) sagten, sie seien noch unentschlossen, ob der Studiengang für sie infrage käme, das entspricht 43 Prozent der antwortenden Studenten und Studentinnen.

Insgesamt ist das Interesse an wissenschaftlicher Weiterbildung unter den Befragten recht groß (25 %<sup>20</sup>). Die Mehrzahl der Befragten verspricht sich von dem Studium eher Vorteile für

---

<sup>17</sup> Angeschrieben wurden ca. 1.900 Personen. Der Rücklauf liegt damit bei ca. 14 Prozent. Die Datenauswertung und Analyse erfolgte mit Stata (vgl. [www.stata.com](http://www.stata.com)).

<sup>18</sup> Genannt werden die größten Gruppen (zusammen machen sie ca. 60 Prozent der Stichprobe aus), zu den anderen Berufsgruppen und zu einer detaillierteren Auswertung und Darstellung der Erhebungsergebnisse vergleiche den ab Sommer 2011 vorliegenden Ergebnisbericht ([www.profess-projekt.de](http://www.profess-projekt.de)).

<sup>19</sup> Dies vor allem vor dem Hintergrund, dass der Studiengang für die Tätigkeit in dieser beruflichen Funktion qualifiziert und die HPM als Zielgruppe anspricht.

<sup>20</sup> Auf die Frage: „Alles in allem betrachtet: Haben Sie Interesse an der Aufnahme des Masterstudiengangs Alphabetisierung und Grundbildung?“ sagten 14 Prozent der Befragten „Ja, großes Interesse“, 17,5 Prozent „Ja, durchaus Interesse“, 20,9 Prozent waren „unentschlossen“, 39,5 Prozent sagten „Nein, eher nicht“ und 14,3 Prozent „Nein, auf keinen Fall“. Bei diesem Antwortverhalten und der recht hohen Interessensbekundung ist zu berücksichtigen, dass sowohl innerhalb der Stichprobe, insbesondere aber unter den Antwortenden, viele

die konkrete Tätigkeit und eine Vertiefung der persönlichen inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Thematik als eine Verbesserung der beruflichen Situation (zum Beispiel Festanstellung).

Überwiegend kritisch werden die derzeitigen Rahmenbedingungen bewertet: Die Mehrzahl (ca. 83 %) kann sich eine Anfahrtszeit zum Studienort von maximal zwei bis vier Stunden vorstellen, ca. 64 Prozent wünschen sich deutlich mehr Fernstudien-Anteile als Präsenzzeiten am Studienort. Ebenfalls eine Mehrzahl der Befragten käme eine größere Flexibilität bei der persönlichen Studienplanung, zum Beispiel die Möglichkeit zur individuellen Studienverlängerung entgegen und ca. 90 Prozent sprechen sich für geringere Studiengebühren aus.<sup>21</sup>

#### **4.6 Fazit**

Die Ergebnisse der Studie weisen damit darauf hin, dass an einer Verbesserung der Rahmenbedingungen des Masters gearbeitet werden sollte, um mehr Interessierte zu gewinnen. Dabei impliziert die Optimierung der Rahmenbedingungen in den von den Befragten als kritisch eingeschätzten Bereichen auch eine stärkere Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe (vgl. dazu die Ausführungen zur Weiterbildungsbereitschaft und zur der oftmals ungesicherten beruflichen Situation der Berufstätigen in der Alphabetisierung und Grundbildung in Kapitel 2.4).

### **5 Gesamtfazit und Ausblick**

Die Trennung von Lehr- und Planungsaufgaben in der europäischen Erwachsenenbildung gibt Professionalisierungsprozessen eine eigene Prägung, die seit Ende der 1980er Jahre von Stagnation und Rückgang fester Stellen für planerisch handelndes Personal und gleichzeitig steigenden Erwartungen der Erwachsenenbildungsverbände an die Professionalität der frei- und nebenberuflichen Kursleiterinnen und Kursleiter gekennzeichnet ist.

Der Master of Arts „Alphabetisierung und Grundbildung“ muss sich im Lauf der kommenden Jahre in diesem Spannungsfeld bewähren. Zwar richtet sich das Studienangebot sowohl an planend Tätige, als auch an Kursleiter und Kursleiterinnen. Die „Bedarfsstudie“ belegt aber, dass sich die Gruppe der vollzeitbeschäftigten HPM noch am wenigsten durch den Master angesprochen sieht. Es liegt hier die Schlussfolgerung nahe, dass sich ein relativ zeit- und arbeitsintensives Aufbau-Studium mit einer Vollzeit-Tätigkeit eher vereinbaren ließe, wenn der Fernstudienanteil deutlich höher als bisher wäre und zeitlich flexibles Studieren von zu Hause aus und über mehr als vier Semester möglich würde. Die „Bedarfsstudie“ belegt, dass 64 Prozent aller Befragten sich mehr Fernstudienanteile wünschen.

Folgt man den Ergebnissen der „Auslandsstudie“ und der „Arbeitsmarktstudie“, sind Master-Absolventen und Master-Absolventinnen gut beraten, sich zunächst auch auf befristete Teil- und Vollzeit-Stellen in der beruflichen Bildung, im Übergangssystem, in arbeitsmarktorientierten Maßnahmen, Schulen und im Bereich der BAMF-Integrationskurse zu bewerben. Hier erwarten die befragten Personalverantwortlichen mehr

---

Personen waren, die sich intensiv mit der Frage der Studienaufnahme und den Rahmenbedingungen beschäftigt haben.

<sup>21</sup> Vergleiche zu den derzeitigen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen: [www.ph-weingarten.de/stag/](http://www.ph-weingarten.de/stag/) (Stand: 20.09.2011)

Beschäftigungsmöglichkeiten als an den von Planstellen-Einsparungen geplagten Volkshochschulen. In den „neuen“ Handlungsfeldern werden zum Teil Pädagoginnen und Pädagogen ohne Managementaufgaben, mit reiner Unterrichtsverpflichtung in sozialversicherungspflichtige Verträge übernommen, wenn auch häufig leider noch befristet. Die befragten Personalverantwortlichen in diesen „neuen“ Handlungsfeldern bewerten den Master als für eine anspruchsvolle Aufgabe angemessene Professionalisierungsstrategie, erinnern jedoch daran, dass die Anerkennung eines neuen Berufsbildes – und eine entsprechende Einstellungspraxis – Zeit brauche.

Das überraschend hohe Interesse des pädagogischen DaZ-Personals aus BAMF-Integrationskursen mit Alphabetisierung am Master-Studium (siehe Bedarfsstudie, Kapitel 4.5) deckt sich mit dem europäischen Trend zur gemeinsamen Professionalisierung in der erst- und zweitsprachlichen Alphabetisierung und dem Interesse des Personals in der zweisprachlichen Alphabetisierung an den Erfahrungen aus der erstsprachlichen. Die Kompetenzanforderungen an Pädagogen und Pädagoginnen in beiden Bereichen decken sich in hohem Grade, beide Bereiche könnten sich gegenseitig befruchten, wenn nicht getrennte bundesministerielle Zuständigkeiten (Bildung und Forschung, Inneres) in Deutschland genau das erschwerten. Für die Organisation des Masters an der PH Weingarten bedeuten die Resultate, mit Wahlmodulen auf die DaZ-Zielgruppe, aber auch auf andere pädagogische Zielgruppen mit handlungsfeldspezifischen Modulen und Seminaren zu reagieren – was zurzeit bereits vorbereitet wird.

Als europaweit vorherrschende Professionalisierungsstrategie im Bereich „Grundbildung/Basis Education/Basis-Bildung“ zeichnet sich ein gestuftes, zum Teil standardisiertes und von gegenseitiger Anerkennung der Abschlüsse gekennzeichnetes Angebotssystem von Qualifizierungsbausteinen ab. Die Spitze der Angebotspyramide bilden in allen Ländern grundständige oder aufbauende Studiengänge.

Als entscheidend für die Studienaufnahme wird von den Befragten in der Bedarfsstudie eher ein Kompetenzzuwachs (79,05 %) als eine Verbesserung der beruflichen Situation (52,78 %) angenommen. Trotzdem erwartet immerhin die Hälfte eine „Verbesserung ihrer beruflichen Situation (vor allem durch Festanstellung, höheres Einkommen)“.

Ziel muss demnach der Ausbau der Grundbildung zu einem Beschäftigungsfeld mit sicheren Vertragsverhältnissen für Grundbildungspädagoginnen und -pädagogen mit hohem Stundenumfang sein, und zwar im europaweit üblichen Schnittfeld von Erwachsenenpädagogik, beruflicher Bildung und arbeitsorientierten Bildungsmaßnahmen. Dabei müssen dringend unbefristete Stellen für hauptberuflich Beschäftigte geschaffen werden. 47 Prozent der englischen „literacy teachers“ in unbefristeter und 41 Prozent der österreichischen Basisbildungspädagogen und -pädagoginnen in befristeter (12 %) und unbefristeter (29 %) Anstellung schaffen eine Basis für gute Professionalität im Praxisfeld dieser Länder. In der „Arbeitsmarktstudie“ plädiert ein Personalverantwortlicher im Interview zumindest für Landes- und Bundesbeauftragte in Koordinierungsstellen für Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. Angesprochen ist damit die Bildungspolitik von Bund und Ländern, der „Grundbildungspakt“.

Wertvolles Know-how der HPM an großstädtischen Volkshochschulen mit „Expertenstatus“ droht durch den anstehenden Generationswechsel der Alphabetisierungspädagogen verloren zu gehen. Master-Absolventinnen und -Absolventen aus Weingarten können ausscheidende Fachbereichsleiter und Fachbereichsleiterinnen der Volkshochschulen im Bereich „Grundbildung und Schulabschlüsse“ ablösen.

Schließlich zeigt die Bedarfsstudie, dass an den aktuellen Rahmenbedingungen des Masters zu arbeiten ist. Das betrifft Studiengebühren, Fernstudienanteile, Flexibilisierung der Pflichtstudienzeit und vor allem die weite Anreise nach Süddeutschland. Die PH Weingarten will hierfür Kooperationen mit anderen Hochschulen eingehen, die an ihrem Standort Wahlmodule in zentralerer Lage anbieten.

## Literatur

Affeldt, Harald/Drecol, Frank (2009): Bestandsaufnahme und Erfahrungen in vier europäischen Nachbarländern – eine Studie. In: UNESCO Institute for Lifelong Learning (Hg.): Professionell alphabetisieren. Bestandsaufnahme und Erfahrungen aus dem In- und Ausland. alfabund-Forschung, Band 1. Münster: Waxmann, S. 23–51.

Affeldt, Harald u. a. (2009a): Alphabetisierung und Grundbildung auf dem Weg zur Professionalisierung. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V./Bothe, Joachim (Hg.): Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung. Band 5. Münster: Waxmann. S. 253–263.

Affeldt, Harald u. a. (2009b): Qualifizierung und Kompetenz: eine Expertenbefragung. In: UNESCO Institute for Lifelong Learning (Hg.): Professionell alphabetisieren. Qualifizierung für Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. alfabund-Forschung. Band 2. Münster: Waxmann, S. 13–23.

bifeb (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung) (2008): Lehrgang universitären Charakters „Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen deutscher Muttersprache. Professionelle Grundlagen für ein neues Arbeitsfeld Aus- und Weiterbildung für AlphabetisierungsPädagogen“. (Flyer mit Programm.)  
URL: [www.bifeb.at/veranstaltungen/Seminare\\_2008/basisbildung.html](http://www.bifeb.at/veranstaltungen/Seminare_2008/basisbildung.html) (Stand: 25.07.2011)

Bildungsbericht (2010): Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter. URL: [www.bildungsbericht.de/daten2010/g\\_web2010.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2010/g_web2010.pdf) (Stand: 25.07.2011)

Brügelmann, Hans (1978): Veränderungen des Curriculum auf seinem Weg vom Autor zum Kind. Erfahrungen aus der Analyse und Erprobung von vier CIEL-Curricula. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 601–618.

Cara, Olga u. a. (2008): The Teacher Study. The impact of the Skills for Life strategy on teachers. Summary Report. London: NRDC. URL: [www.nrdc.org.uk/publications\\_details.asp?ID=151#](http://www.nrdc.org.uk/publications_details.asp?ID=151#) (Stand: 25.07.2011)

Doberer-Bey, Antje (2007): Berufsbild – Trainerprofil für die Basisbildung und Alphabetisierung mit Erwachsenen deutscher Erstsprache. Wien:

Entwicklungspartnerschaft In.Bewegung Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich.

Döbert, Marion (2009): Professionalisierung in Alphabetisierung und Grundbildung. Eine gemeinschaftliche Aufgabe der gesellschaftlichen Stakeholder. In: UNESCO Institute for Lifelong Learning (Hg.): Professionell alphabetisieren. Bestandsaufnahme und Erfahrungen aus dem In- und Ausland. alphabund-Forschung. Band 1. Münster: Waxmann, S. 59–61.

Dreccoll, Frank/Löffler, Cordula (2008): Professionalisierung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Deutschland: weiterbildender Masterstudiengang „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“. In: Magazin erwachsenenbildung.at, H. 4. URL: [www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf) (Stand: 25.07.2011)

(Stand: 25.07.2011)

Dreccoll, Frank (2010): Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Bedeutung für die Alphabetisierung und Grundbildung. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V./Bothe, Joachim (Hg.): Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung. Band 5. Münster: Waxmann, S. 319–334.

Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (2009): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Dies: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 13–29.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Govaerts, Ward (2000): Unterricht mit Bildungsbenachteiligten in der Erwachsenenbildung in Flandern. Ein Ausbildungsgang für Grundbildungspädagogen an der Karel de Grote-Hogeschool. In: Alfa-FORUM 43, S. 10–11.

Hammink, Kees (1981): Ein Überblick über die Entwicklung der Alphabetisierungsarbeit in den Niederlanden. In: Dreccoll, Frank/Müller, Ulrich (Hg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M.: Diesterweg Moritz, S. 99–105.

Heine, Christoph/Spangenberg, Heike/Willich, Julia (2007): Informationsbedarf, Informationsangebote und Schwierigkeiten bei der Studien- und Berufswahl Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife. HIS: Forum Hochschule 12/2007.

Heine, Christoph/Lörz, Markus (2007): Studierbereitschaft in Brandenburg. Eine empirische Analyse ihrer Einflussfaktoren. HIS: Forum Hochschule, 5/2007. URL: [www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-200705.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200705.pdf) (Stand: 04.10.2011)

- Karel-de-Grote-Hogeschool (2006/2007): Informationsbroschüre „Voortgezette Lerarenopleiding Basiseducatie“. Cyclus 11.
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LLUK (Lifelong Learning UK) (2007): Addressing literacy, language, numeracy, and ICT in education and training: Defining the minimum core of teachers' knowledge, understanding and personal skills. A Guide for initial teacher education programmes. URL: [www.lluk.org/documents/minimum\\_core\\_may\\_2007\\_3rd.pdf](http://www.lluk.org/documents/minimum_core_may_2007_3rd.pdf) (Stand: 25.07.2011)
- Löffler, Cordula (2009): Professionalisierungsbedarfe in der Alphabetisierung und Grundbildung. In: UNESCO Institute for Lifelong Learning (Hg.): Professionell alphabetisieren. Qualifizierung für Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. alphabund-Forschung. Band 2. Münster: Waxmann, S. 9–12.
- Meier, Rolf (2005): Praxis Weiterbildung. Personalentwicklung, Bedarfsanalyse 2005. Offenbach: GABAL Verlag.
- Morton, Tom/McGuire, Terry/Baynham, Mike (2006): A literature review of research on teacher education in adult literacy, numeracy and ESOL. Research Review. London: NRDC. URL: [www.nrdc.org/publications\\_details.asp?ID=79#](http://www.nrdc.org/publications_details.asp?ID=79#) (Stand: 25.07.2011)
- Schlutz, Erhard (2010): Bildungsbedarf. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Klinkhardt. URL: [www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/](http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/) (Stand: 25.07.2011)
- Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann.
- Siebert, Horst (1974): Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.
- Stoppacher, Peter/Paierl, Silvia (2009): Basisbildung Trainer im Blickpunkt. Werkstattbericht – Eine Kurzstudie im Rahmen des Projektes In.Bewegung II. URL: [www.alphabetisierung.at/fileadmin/pdf/Publikationen/IFA\\_Steiermark\\_Werkstattbericht\\_InBewegung\\_II\\_Juni\\_2009.pdf](http://www.alphabetisierung.at/fileadmin/pdf/Publikationen/IFA_Steiermark_Werkstattbericht_InBewegung_II_Juni_2009.pdf) (Stand: 29.06.2009)
- TRAIN/DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) (2008): Projektwebsite TRAIN. URL: [www.die-bonn.de/train/deutsch/](http://www.die-bonn.de/train/deutsch/) (Stand: 01.12.2008)
- University of London (2007): PGCE/PgCE Literacy or ESOL. Course Handbook. London.

WSF (Wirtschafts- und Sozialforschung) (Hg.) 2005: Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht an das BMBF. Kerpen. URL: [www.bmbf.de/pub/berufliche\\_und\\_soziale\\_lage\\_von\\_lehrenden\\_in\\_weiterbildungseinrichtungen.pdf](http://www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf) (Stand: 21.03.2011)