

Christina Müller-Naevecke

Wie bildet sich die Weiterbildung?

Studie zur Erschließung
von Fachinformationen

SOZIALWISSENSCHAFTEN HEUTE

Christina Müller-Naevecke

Wie bildet sich die Weiterbildung?

Studie zur Erschließung
von Fachinformationen

SOZIALWISSENSCHAFTEN HEUTE



Christina Müller-Naevecke

Wie bildet sich die Weiterbildung?

Studie zur Erschließung von Fachinformationen

SOZIALWISSENSCHAFTEN HEUTE



Sozialwissenschaften heute

In der wbv-Reihe werden Qualifikationsschriften aus der Bildungs- und Sozialforschung sowie der Pädagogik und Soziologie veröffentlicht, die mit summa cum laude oder magna cum laude bewertet wurden.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

© 2019 wbv Publikation

ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:

wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Potsdam

Best.-Nr.: 6004621

ISBN (Print): 978-3-7639-6076-7

ISBN (E-Book): 978-3-7639-6077-4

Band 5

Printed in Germany

Diese Dissertation wurde unter dem Originaltitel „Gewusst wie, gewusst wo?! Wie sich Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Fachinformationen aneignen“ an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen zum Erwerb des Doktorgrades Dr. phil. vorgelegt. Das Datum der Prüfung war der 28. Mai 2019. Begutachtet wurde die Arbeit von Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuisl von Rein und Prof.in Dr.in Wiltrud Gieseke.

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

suchen wissen

ich was suchen
ich nicht wissen was suchen
ich nicht wissen wie wissen was suchen
ich suchen wie wissen was suchen

ich wissen was suchen
ich suchen wie wissen was suchen
ich wissen ich suchen wie wissen was suchen
ich was wissen

(Ernst Jandl, 1978)

für meine Eltern

Inhalt

Abkürzungen	11
Vorwort	13
Teil A Einleitung	15
Teil B Ausgangslage und Fragestellung	25
1 Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung	31
1.1 Beschäftigungs- und demografische Struktur	33
1.2 Wirtschaftliche und soziale Lage	36
1.3 Tätigkeitsfelder in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung	40
1.4 Qualifikationen und Kompetenzen der Lehrenden	46
2 Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung	49
2.1 Begriffliche Klärungen	55
2.1.1 Profession	55
2.1.2 Professionalität	56
2.1.3 Professionalisierung	57
2.2 Akademische und nicht akademische Professionalisierungswege	62
2.3 Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung ...	65
2.4 Rahmenkonzepte und Kompetenzprofile	68
2.5 Professionalisierungsdiskurs in internationaler Perspektive	75
2.6 Deprofessionalisierungstendenzen	76
3 Kompetenzerwerb der Lehrenden in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	79
3.1 Weiterbildungsangebote für in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung Tätige: Der Markt	81
3.2 Weiterbildungsbedarfe und -interessen der Lehrenden	82
3.3 Priorität von Weiterbildung für Lehrende: Beigemessene Bedeutung und erlebte Realität	84
3.4 Die Rolle von Weiterbildung: Realität in Einrichtungen	86
3.5 Barrieren für die Weiterbildungsteilnahme	89
3.6 Die Rolle informellen Lernens für die Kompetenzentwicklung der in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätigen	92
3.6.1 Begriffsbestimmung: Informelles Lernen	94
3.6.2 Empirische Forschung zum informellen Lernen	97

3.6.3	Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als informell Lernende	105
3.7	Wissen im Rahmen der Professionalisierung	108
3.7.1	Begriffsbestimmungen: Zeichen, Daten, Information und Wissen	108
3.7.2	Bedeutung von Wissen	108
3.8	Rolle von Fachinformationen für das Wissen	114
3.8.1	Quellen von Fachinformationen	117
3.8.2	Recherche von Fachinformationen	122
4	Ziel der Arbeit und Forschungsfrage	127
Teil C Methodisches Vorgehen		129
1	Operationalisierung der Forschungsfrage	130
2	Vorgehensweise	132
3	Vorstudie	134
3.1	Design der Fokusgruppenkonferenz	134
3.2	Erhobenes Material	137
3.3	Ergebnisse der Fokusgruppenkonferenz und Schlussfolgerungen für den weiteren Forschungsprozess	138
3.3.1	Rechercheanlässe	138
3.3.2	Recherchewege	139
3.3.3	Nutzung von Fachinformationen	140
3.3.4	Ansprüche an Fachinformationen	140
3.3.5	Zusammenfassung	141
3.4	Sondierungsgespräche	141
3.5	Hypothesen für die Untersuchung	142
4	Hauptstudie	144
4.1	Beschreibung des Untersuchungsfeldes	144
4.1.1	Grundgesamtheit	145
4.1.2	Quasi-Vollerhebung	147
4.2	Entwicklung des Erhebungsinstruments	148
4.2.1	Dramaturgie des Erhebungsinstrumentes	148
4.2.2	Entwicklung der Fragen und Antwortmöglichkeiten	151
4.2.3	Gestuftter Pretest	152
4.3	Durchführung der Befragung	153
4.4	Rücklauf und Beendigungsquote	154
4.5	Datenaufbereitung	155
4.6	Datenauswertung	156

5	Einschätzung der Aussagekraft der erhobenen Daten	158
Teil D Darstellung und Interpretation der Ergebnisse		161
1	Die untersuchte Gruppe der Lehrenden in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	163
1.1	Personenbezogene Merkmale	163
1.1.1	Geschlecht	163
1.1.2	Alter	164
1.2	Tätigkeitsbezogene Merkmale	166
1.2.1	Einrichtungen, für die die Lehrenden tätig sind	166
1.2.2	Tätigkeitsanteile und -felder	169
1.2.3	Inhaltsbereiche der Lehre	172
1.2.4	Tätigkeitsgruppen	173
1.3	Professionalisierungsbezogene Merkmale	182
1.3.1	Qualifikationshintergrund	182
1.3.2	Lehrerfahrung	193
2	Teilnahme an organisierter Weiterbildung	198
2.1	Aktualisierung von Wissensbeständen durch organisierte Weiterbildung .	198
2.1.1	Teilnahme an organisierter Weiterbildung seit Aufnahme der lehrenden Tätigkeit	199
2.1.2	Teilnahme an Weiterbildung innerhalb der letzten zwölf Monate ..	204
2.1.3	Organisierte Weiterbildung als eine der drei wichtigsten Quellen zur Aktualisierung von Wissensbeständen	206
2.2	Anlassbezogene Aneignung von Fachinformationen durch organisierte Weiterbildung	208
3	Aneignung von Fachinformationen im Kontext informellen Lernens	210
3.1	Aktualisierung von Wissensbeständen durch die Aneignung von Fach- informationen im Kontext informellen Lernens	211
3.1.1	Nutzung von Quellen zur Aktualisierung von Wissensbeständen .	220
3.1.2	Barrieren für die Aktualisierung von Wissensbeständen	243
3.2	Anlassbezogene Aneignung von Fachinformationen im Kontext informellen Lernens	247
3.3	Rechercheschritte bei der Vorbereitung neuer Projekte	250
3.4	Beurteilung von Quellen	255
Teil E Fazit und Ausblick		259
1	Beantwortung der Forschungsfrage	260
1.1	Genutzte Quellen bei der Aneignung von Fachinformationen	260

1.2	Unterschiede bei der Aneignung von Fachinformationen bezogen auf den Erwerb von pädagogisch-didaktischem oder fachlich-inhaltlichem Wissen	262
1.3	Unterschiede bezogen auf die Nutzung von Print-, Online- und sozialen Quellen	263
1.4	Unterschiede bei der Aneignung in Zusammenhang mit Personen-, Tätigkeits- und Professionalisierungsmerkmalen	264
1.5	Unterschiede zwischen der Aktualisierung der eigenen Wissensbestände und der anlassbezogenen Aneignung von Fachinformationen	269
2	Weitere Forschungsbedarfe	270
3	Schlussfolgerungen für die Unterstützung von individuellen Professionalisierungsprozessen	272
	Literatur	279
	Links zu Webseiten	324
	Abbildungsverzeichnis	327
	Tabellenverzeichnis	328
	Autorin	331

Abkürzungen

AES	Adult Education Survey
AEVO	Ausbilder-Eignungsverordnung
ASEM	Asia-Europe Meeting
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BSW	Berichtssystem Weiterbildung
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training
CiLL	Competencies in Later Life
CMN	Christina Müller-Naevecke
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
EAEA	European Association for the Education of Adults
ECTS	European Credit and Transfer System
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
ESREA	European Society for Research on the Education of Adults
EUCEN	European University Continuing Education Network
EULE	Entwicklung einer webbasierten Lernumgebung für Weiterbildung, Kompetenzerwerb und Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung
Flexi-Path	Flexible Pathways for Adult Educators between the 6th and 7th Level of the EQF
GRETA	Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung
GRETA II	Pilotierung der GRETA-Anerkennungsinstrumente und -verfahren
HPM	hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende

KMK	Kultusministerkonferenz
LQW	Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung
MEKWEP	Medienpädagogische Kompetenz des beruflichen Weiterbildungspersonals zur Unterstützung des Einsatzes digitaler Medien in formalen, non-formalen und informellen Lernsettings
MOOCS	Massive Open Online Courses
n	Stichprobe, gültige Fälle
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OER	Open Educational Resources
OPAC	Online Public Access Catalogue (öffentlich zugänglicher Online-Katalog einer Bibliothek)
OPM	organisatorisch-pädagogische Mitarbeitende
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
Q-Act	Qualifying the Actors in Adult and Continuing Education. Trends and Perspectives
Qfach	Quellen genutzt für Fachinhalte
Qpäd	Quellen genutzt für pädagogische Themen
ReNAdET	Research Network on Adult Educators, Trainers and their Professional Development
SQR-WB	Sektoraler Qualifikationsrahmen für die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung
SD	Standardabweichung
TG	Tätigkeitsgruppen
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VHS	Volkshochschule
VINEPAC	Validation of informal and non-formal psycho-pedagogical competencies of adult educators
WSF	Wirtschafts- und Sozialforschung

Vorwort

Weiterbildung hat in Deutschland, von Ausnahmen (wie dem zweiten Bildungsweg) abgesehen, keine formalen Zugangsbarrieren für Menschen, die ihr Wissen und ihre Kompetenzen mit anderen Erwachsenen teilen möchten. Es gibt zwar formale Qualifizierungsprozesse (wie das Studium der Weiterbildung an deutschen Hochschulen), diese sind jedoch keine Voraussetzung dafür, in der Weiterbildung lehrend tätig zu sein. Entsprechend vielfältig ist auch das Spektrum der Lehrkräfte in der Weiterbildung, sie kommen aus den unterschiedlichsten Berufen und haben die unterschiedlichsten Hintergründe – in ihren Kompetenzen, Biografien, Berufen. Auch ist ihr Status in der Weiterbildung sehr unterschiedlich, es gibt hauptberufliche, nebenberufliche und ehrenamtliche Lehrkräfte.

Angesichts dieser Situation ist es nicht verwunderlich, dass seit vielen Dekaden über die „Profession“ der Erwachsenenbildung reflektiert, debattiert und gestritten wird. Profession als höchste Stufe der Beruflichkeit, mit den Eigenschaften des Berufsethos, des Berufsbildes, eines definierten Kompetenzprofils, eines strukturierten Ausbildungsganges, einer Fachorganisation und einer wissenschaftlichen Unterfütterung – gibt es das in der Erwachsenenbildung? Eher nicht, auch wenn sich so mancherlei Elemente – wie etwa Berufsethos – finden lassen. Von einem Berufsbild kann nach wie vor nicht die Rede sein, viele „Erwachsenenbildner“ bezeichnen und verstehen sich gar nicht so, von der Präsenz eines solchen Bildes in der Bevölkerung (wie etwa Arzt, Lehrer oder Pfarrer) einmal ganz zu schweigen.

Dennoch – oder auch deswegen – wird in der Erwachsenenbildung (dieser Begriff wird meist synonym zu Weiterbildung gebraucht) um diese höhere Form der Beruflichkeit gerungen. Es geht um Professionalisierung im doppelten Sinne: um die Stabilisierung im Sinne von Status, Einkommen, Perspektiven und verbandlicher Struktur der Profession einerseits, um Qualität und Kompetenz, letztlich um „Professionalität“ andererseits. Insbesondere hinsichtlich der zweiten Bedeutung von Professionalisierung sind in den vergangenen zwanzig Jahren viele Projekte, Programme und Konzepte (auch auf europäischer Ebene) formuliert und umgesetzt worden.

Professionalität im Sinne guter Beruflichkeit ist kein Selbstläufer. Die Berufstätigen – hier: die Lehrenden in der Weiterbildung – müssen dafür qualifiziert sein, qualifiziert werden und sich selbst qualifizieren, um gute Arbeit zu leisten. Sie müssen kompetent sein für die Arbeit. In einem Berufsfeld wie dem der Erwachsenenbildung, praktisch ohne Zugangsbarrieren und vor allem im Bereich der nebenberuflich Lehrenden mehrheitlich „Quereinsteiger“, ist die notwendige Kompetenz im Verlauf der Tätigkeit sicherzustellen, teilweise erst zu erwerben. Hier findet ein großes Maß an „Learning by Doing“ statt, als Erwerb notwendiger Kompetenz im praktischen Vollzug.

Weiterbildung ist durch eine Vielzahl kleinerer Betriebe charakterisiert, die in der Regel diesen Kompetenzerwerb nur wenig unterstützen können. Es liegt letztlich in der Verantwortung der Beschäftigten, zum eigenen Qualifizierungsprozess beizutragen, ihn im anspruchsvolleren Sinne zu konzipieren und zu realisieren. Ihre berufliche Fortbildung basiert daher vor allem auf Selbstlernprozessen, vorwiegend des informellen Lernens, und – weil Wissen (noch) keine Kompetenz ist – auf einer strukturierten Reflexion des erwachsenenpädagogischen Tuns. Und angesichts der enormen Heterogenität der Weiterbildung in inhaltlicher, organisatorischer, sozialer und pädagogischer Hinsicht gibt es wenig Möglichkeiten für die einzelnen Lehrenden, in Verbänden und Gruppen ihr Lernen selbst zu organisieren.

In dieses Problemfeld der beruflichen Fortbildung von Lehrenden in der Weiterbildung ordnet sich die Arbeit von Christina Müller-Naevecke ein. Sie widmet sich der Frage, wie sich denn die einzelnen Lehrenden qualifizieren, wie sie ihr pädagogisches Kompetenzprofil erweitern, schärfen oder erst schaffen. Sie konzentriert sich dabei auf den Wissenserwerb, der – gegeben durch die Auswahl der Befragten – bereits jeweils in berufspraktischen Kontexten erfolgt. Bereits dies, das Aufspüren und Ansprechen einer Vielzahl von Lehrenden in der Weiterbildung, ist eine schwierige Herausforderung für Analysen und Befragungen der vorliegenden Art.

Die Autorin legt nicht nur eine quantitative Analyse der Wege und Medien des Wissenserwerbs der Befragten vor, sondern differenziert anspruchsvoll zwischen Wissen und Fachinformationen, zwischen Medien und ihren Nutzungsbedingungen, zwischen pädagogischen und jeweils fachlichen Lern- und Fortbildungsbedarfen. Insbesondere auch Letzteres zeigt die besondere Schwierigkeit der Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung: ein hoher Anspruch an didaktisch-methodische Kompetenzen einerseits, verbunden mit dem Anspruch an jeweils aktualisierte fachliche Kompetenzen andererseits. Und sie verweist auf die erschwerenden Bedingungen, welche für die vielfach auf prekärer Grundlage Arbeitenden in den finanziell und zeitlich aufwendigen Fortbildungsaktivitäten bestehen.

Im Ergebnis liefert die Analyse zahlreiche Ansatzpunkte für eine sinnvolle Unterstützung und Strukturierung der informellen Lernprozesse der Beschäftigten in der Weiterbildung. Aber sie liefert auch Hinweise auf Gebrauch und Nutzen unterschiedlicher Medien, sowohl was Technik (z. B. Druck/Internet), Formate (z. B. Zeitschrift/Buch) oder Kontexte (z. B. Konferenzen) angeht. Dabei spielen nicht nur die Zugangs- und Rezeptionsbedingungen eine große Rolle, sondern auch Aspekte wie Zuverlässigkeit und Vertrauen in die sachliche Richtigkeit der Fachinformationen.

Die Arbeit von Christina Müller-Naevecke erhellt einen Bereich der Professionalisierungsproblematik in der Erwachsenenbildung, der bislang noch wenig Beachtung fand. Und sie gibt zahlreiche Hinweise darauf, zu welchen Fragen weiter geforscht und gearbeitet werden kann (und sollte), um die Professionalität in der Erwachsenenbildung voranzutreiben.

Teil A Einleitung

Wissens-, Informations- und Mediengesellschaft sind Begriffe, mit denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler schon seit über einem halben Jahrhundert versuchen, Wirklichkeit und Gesellschaft zu beschreiben und damit das Ende des Industriezeitalters zu kennzeichnen. Wie rasant diese Entwicklung unter dem Vorzeichen der sogenannten *Neuen Medien* im Zeitalter der Digitalisierung voranschreiten würde, war schwer abzusehen und ist für die Zukunft ebenfalls kaum vorauszusagen. Die Halbwertszeiten von Wissen verringern sich fortschreitend, Informationen stehen längst nicht nur in klassischen Medien wie Büchern oder Zeitungen zur Verfügung. Sie lassen sich bequem jederzeit an fast jedem Ort über Notebook, Smartphone oder Tablet beziehen. Auch Lernen kann so (zumindest theoretisch) permanent stattfinden. Neben der Auseinandersetzung mit den Chancen und Herausforderungen dieser Entwicklungen findet eine öffentliche Diskussion darüber statt, ob nun Vor- oder Nachteile dieses sogenannten entgrenzten Lebens und Lernens überwiegen. Phänomene wie *Big Data* und *Fake News* haben diese Debatte zusätzlich verschärft. Eine zentrale Frage ist dabei: Stehen Internetdienste wie Google und Wikipedia sowie soziale Medien wie Facebook, Instagram oder Twitter für eine Demokratisierung von Wissen – weil sie dieses großen Teilen der Weltbevölkerung zugänglich machen – oder führen sie dazu, dass Wissen nicht nachvollziehbar und scheinbar beliebig wird (s. Die Zeit 2010, Beuth/Hildebrandt 2011, Drösser/Hamann 2011, Haubner 2012, Lobe 2016)? Die Menschen in der sogenannten Wissensgesellschaft stehen jedenfalls vor zahlreichen Herausforderungen, wie dem Kennen von Recherchewegen und der Beurteilung von Quellen.

Für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind die genannten Entwicklungen in doppelter Weise maßgeblich. Zum einen sind es die Lehrenden, die Erwachsene in erheblichem Maße bei der (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen und dem Erlangen von Qualifikationen für private wie berufliche Kontexte unterstützen. Sie ermöglichen und begleiten Lernprozesse, für welche die Auswahl von und der Umgang mit neuem und bewährtem Wissen maßgeblich sind, hier sollen sie Orientierung geben. Zum anderen sind die Lehrenden mit den gleichen Unsicherheiten konfrontiert. Auch sie sind aufgefordert, Wissen aufzubauen und zu aktualisieren, um professionell handeln zu können. Dies bezieht sich auf das Herstellen der qualifikatorischen Basis für die Lehrtätigkeit, die nicht direkt zweckgebundene Aktualisierung der eigenen Wissensbestände sowie die anlassbezogene Aneignung von Fachinformationen.

Auch vonseiten der Bildungspolitik wurde die Bedeutung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung schon seit vielen Jahren erkannt und mit einer Reihe von Maßnahmen verbunden. Mit der Lissabon-Strategie wurde das Ziel abgesteckt, die Europäische Union bis zum Jahre 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu entwickeln (s. Europäischer Rat

2000). Spätestens seit der anhaltenden weltweiten Wirtschafts- und Finanzkrise, von der Europa teilweise noch heute massiv betroffen ist, musste die Europäische Union jedoch Abstriche bei der Erreichung der Lissabon-Ziele machen. Nun spielt Bildung auch in der Mitteilung „Europa 2020“ (s. Europäische Kommission 2010) eine sichtbare Rolle. Europa soll „aus der Wirtschafts- und Finanzkrise gestärkt hervorgehen“ (ebd., S. 2). Ein Blick unter Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsgesichtspunkten zeigt dort vor allem die Erhöhung von Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität durch einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) im Fokus, der neben Qualifikationen, Zertifikaten und Bescheinigungen aus formalen und non-formalen Bildungsprozessen auch informell erworbene Kompetenzen berücksichtigt (s. Europäische Kommission 2010, 2012). Der EQR wurde bereits im Jahr 2008 von den europäischen Institutionen verabschiedet und wird seitdem in nationale und sektorale Qualifikationsrahmen übersetzt. In Deutschland liegt der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) seit 2011 vor (vgl. AK DQR 2011). Sowohl in der Lissabon-Strategie als auch in der Strategie „Europa 2020“ wird die Bedeutung einer Orientierung am lebenslangen Lernen für den Übergang zu einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft betont (s. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, Europäische Kommission 2010). Das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ markiert den Beginn der Umsetzung einer umfassenden europaweiten Strategie zur Implementierung lebenslangen Lernens auf individueller und institutioneller Ebene in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000), die inzwischen die bildungspolitischen und -praktischen Strukturen in vielen Teilen durchdrungen hat, jedoch auch nachhaltig für Diskussionen und Umsetzungsherausforderungen sorgt (s. z. B. Gnahs 2010c, 2011, Brandt 2011, Dehnbostel 2011, Frick/Strauch 2016, Nuissl 2016, S. 181 ff.).

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung bildet neben Schule und Hochschule den größten Bildungssektor in Deutschland. Dies wird zum Beispiel daran deutlich, dass 50 Prozent der deutschen Bevölkerung im Erwerbsalter laut Adult Education Survey (AES) 2016 in den zwölf Monaten vor dem Erhebungszeitraum an organisierter Weiterbildung teilgenommen haben (s. Bilger u. a. 2017, S. 32). Das bedeutet: Jede/Jeder Zweite im Alter von 18 bis 64 Jahren hat an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen. Dabei ist die überwiegende Mehrzahl der Teilnahmen mit rund 80 Prozent beruflich motiviert (s. BMBF 2015, S. 20). Hinzu kommen informelle Lernprozesse. Nuissl hält in den Vorbemerkungen des Abschlussberichts des AES 2010 fest: „Weiterbildung findet nahezu überall, auf allen möglichen Wegen und mit den unterschiedlichsten Zielen statt, ist gewissermaßen ein Abbild der gesamten Gesellschaft – ‚society in a nutshell‘“ (Nuissl 2011, S. 9). Die hohe Bedeutung des Sektors, die sich in den Daten erkennen lässt, wird durch die Forderung nach lebenslangem Lernen noch erhöht, denn lebenslanges Lernen wird laut Gnahs (2010a) von vielen als „zentrale Bewältigungsstrategie“ für aktuelle und zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen gesehen“ (ebd., S. 13). Die wirtschaftliche Situation der Weiterbildungsanbieter in Deutschland befindet sich auf einem Allzeithoch (s. Ambos u. a. 2018).

Die in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätigen, vor allem aber die Lehrenden in diesem Feld, spielen eine zentrale Rolle dabei, lebenslanges Lernen anzustoßen und umzusetzen. Aus Teilnehmersicht sind sie diejenigen, die sichtbar für die Qualität einer Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungseinrichtung stehen, da häufig vor allem sie in Kontakt mit den Teilnehmenden sind (s. Tippelt/von Hippel 2007, von Hippel/Reich-Claassen/Tippelt 2008, Fuchs 2011b, 2015). Vor allem sind sie aber diejenigen, die Lernende auf dem Weg zum Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten unterstützen und somit auch bei ihrem Leben in der sogenannten Wissensgesellschaft unterstützen. Es sind die Lehrenden, die Lehr-Lern-Situationen maßgeblich bestimmen und somit in einem hohen Maße für die Implementierung und Qualität des lebenslangen Lernens verantwortlich sind. Empirisch ungeklärt ist hingegen bislang die Frage, inwieweit das Lehrendenhandeln tatsächlich den individuellen Lernerfolg der Teilnehmenden beeinflusst. Aus der Schulforschung liegen hier bereits Ergebnisse vor, die einen positiven Zusammenhang zeigen (s. Lipowsky 2006, Helmke 2010).

Gemessen an der dargestellten hohen Bedeutung der Lehrenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist es bemerkenswert, dass es bislang weder einheitlich vorgeschriebene Qualifikationen noch Mindestkompetenzstandards im Feld gibt und so der Zugang im Prinzip für jeden möglich ist. Im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (GRETA) wurde in Zusammenarbeit mit wichtigen Vertreterinnen und Vertretern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung jüngst ein umfassendes Kompetenzmodell entwickelt, das grundlegende Kompetenzen abbildet, die für eine Lehr-tätigkeit nach Auffassung der Beteiligten erforderlich sind (s. Lencer/Strauch 2016a, 2016b).¹ Neben Weiterbildungsstandards von Verbänden und einzelnen Einrichtungen (meist trägereigene Weiterbildungen) gibt es bislang jedoch kein übergreifendes Weiterbildungs- oder Anerkennungssystem für bereits erworbene Qualifikationen und Kompetenzen. Auch hier wurden jüngst im Rahmen von GRETA Instrumente und Verfahren entwickelt mit dem Ziel der Anerkennung der Kompetenzen von Lehrenden.² Diese werden im Folgeprojekt „Pilotierung der GRETA Anerkennungsinstrumente und -verfahren“ (GRETA II), das im Dezember 2018 gestartet ist, in der Praxis erprobt.

Zugangswege für Lehrende in das Feld sind zahlreich und vielfältig, dem entspricht eine Vielzahl an Ausbildungshintergründen, Qualifikationen und Kompetenzen (s. Kraft 2006a, Egetenmeyer/Strauch 2009) und damit auch unterschiedliche Wissensbestände. Entstanden aus einer Tradition, die einerseits mit planend-disponierend tätigen Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeitenden (HPM) und andererseits mit nebenberuflichen Kursleitenden kalkuliert hat und in der dies auch explizit gewollt war (s. Nittel 2000, S. 192 f.), bereichert diese Herkunftsvielfalt der Lehrenden

1 Für aktuelle Entwicklungen und Ergebnisse zum Projekt vgl. <https://www.die-bonn.de/institut/forschung/professionalitaet/greta.aspx> (Abruf: 15.06.2019).

2 Siehe <https://www.die-bonn.de/institut/forschung/professionalitaet/greta.aspx> (Abruf: 15.06.2019).

einerseits das Feld, führt aber andererseits dort zu Herausforderungen, wo (Qualitäts-)Standards gesetzt werden und die Rolle der Erwachsenenbildung/Weiterbildung für das lebenslange Lernen – und damit unter anderem für mehr Mobilität auf dem Arbeitsmarkt – zuverlässig eingelöst werden soll. Dies wird auch deutlich, werden die Tätigkeiten betrachtet, mit der Lehrende heute zusätzlich konfrontiert sind, etwa Beratungsaufgaben (s. Mania/Strauch 2010, S. 83, Gnahs 2010a, S. 13), zum Beispiel bei der Unterstützung auch informeller Lernprozesse. Lehrende müssen also Kompetenzen in verschiedenen Domänen mitbringen: in dem Fach, das sie lehren, im Bereich der Pädagogik und Didaktik sowie in eventuell weiteren Tätigkeitsfeldern, die sie betreffen. In allen genannten Bereichen benötigen sie hierzu auch Wissen, das sie aktualisieren und erweitern müssen. Es wird davon ausgegangen, dass etwa zwei Drittel der Lehrenden über eine pädagogische Qualifikation (Studium, Ausbildung oder Fortbildung) verfügen (s. WSF 2005a, S. 48 f., Autorengruppe wpersonalmonitor 2016, S. 116 ff.). Das bedeutet, etwa ein Drittel der Lehrenden verfügt über keine pädagogische Qualifikation. Es ist davon auszugehen, dass mindestens diese Gruppe auch nicht durch ihre Herkunftsdisziplin vertraut ist mit der Aneignung von Fachinformationen in spezifischen Feldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und den entsprechenden Quellen, zum Beispiel einschlägigen Grundlagenwerken und Zeitschriften, Tagungen oder Plattformen im Internet.

Aus den genannten Gründen kommt der Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der wissenschaftlichen, bildungspraktischen und bildungspolitischen Debatte seit vielen Jahren eine zentrale Bedeutung zu. Seit Mitte der 1970er-Jahre ist die Professionalisierung der Beschäftigten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ein zentrales Thema in Bildungspolitik, -theorie und -praxis. Siebert spricht in diesem Kontext sogar von der „Epoche der Professionalisierung“ (2009, S. 14). Auch und gerade im Kontext der Qualitätsdebatte wird der Professionalisierung des Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Bedeutung zugesprochen (s. Meisel 2005). Anstrengungen zur Qualitätsdebatte bezogen sich in der Vergangenheit zunächst in der Regel ausschließlich auf die organisatorische Seite von Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Die pädagogische Seite ist nun in den letzten Jahren ebenfalls in den Fokus der Betrachtungen gerückt und wird als „wesentliche Voraussetzung von Qualität und Qualitätssicherung“ (Arnold 1996, S. 15) in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung betrachtet. Dabei unterscheidet sich die pädagogische Seite von Qualität grundlegend von der organisatorischen, können doch hier Prozesse nicht standardisiert werden. Es kommt vielmehr auf die Kompetenz jedes und jeder Einzelnen an, situativ angemessen handeln zu können, also auf die Professionalisierung derjenigen, die Lehr-/Lernprozesse von der Seite des Lehrens her gestalten (s. Poschalko 2011, S. 4), und darauf, diese Personen zu unterstützen, entsprechende Kompetenzen zu erwerben. Die Aktualisierung von Wissen ist dabei zentrales Element der Professionalisierung. Laut Heuer und Gieseke ist die regelmäßige und fortwährende Auffrischung der Wissensbestände der in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätigen – neben anderen Kriterien – ein notwendiger Bestandteil zum Sicherstellen der Professionalität pädagogischen Handelns:

„Professionelles pädagogisches Handeln, wie es im Weiterbildungsbereich gefordert ist, lebt vom Zusammenspiel zwischen wissenschaftlicher Ausbildung, fallbezogener Auslegung, komplexem Planungshandeln und regelmäßiger Aktualisierung bzw. Ergänzung des Professionswissens, gemäß dem Wissensstand der Bildungsforschung. Fehlt ein Teil in dieser Konstellation, nimmt die Qualität des professionellen Handelns ab und trotz großer Anstrengung bleiben die Ergebnisse pädagogischer Arbeit unbefriedigend“ (Heuer/Gieseke 2006, S. 1). Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind aufgefordert, Wissen in zwei Bereichen andauernd zu aktualisieren: pädagogisch-didaktisches Wissen sowie solches den Gegenstand ihrer Lehre betreffend.

Die Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, wie die Professionalisierung der in diesem Feld Tätigen allgemein, wird nicht nur in Deutschland, sondern auch in Europa und anderen Teilen der Welt diskutiert. Verschiedene Studien wurden zu diesem Thema bereits angefertigt (s. z. B. Nuissl/Lattke 2008, Research voor Beleid 2008, 2010, Harmeier 2009a, West University of Timișoara 2009, Lenk 2010, Rehfeldt 2012, Alfänger/Cywinski/Elias 2016). Es findet ein anhaltender Austausch zwischen Forschenden auf der ganzen Welt statt, der Impulse für den deutschen Diskurs um Professionalisierung der Beschäftigten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung liefert (s. z. B. Egetenmeyer/Nuissl/Strauch 2009, Sgier/Lattke 2012). Weitere Impulse kommen vonseiten der Europäischen Kommission durch offizielle Dokumente und Ausschreibungen zu bestimmten Themen bzw. Förderungen von Projekten in diesem Bereich (s. z. B. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006a, 2006b, 2007). Aktuell befördert eine Empfehlung des Rates der Europäischen Union aus dem Jahr 2012 zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens (s. Rat der Europäischen Union 2012) in erheblichem Maße Diskussionen und Bemühungen zur Einrichtung von Validierungssystemen, die bis 2018 von den Mitgliedsstaaten gefordert wird. Damit bildet die Validierung – auch im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – aktuell einen Schwerpunkt der Professionalisierungsdebatte in Deutschland und Europa (s. Strauch 2012, Bosche u. a. 2015, Lencer/Strauch 2016a, 2016b, Zarifis 2016).

Mit der Forderung nach lebenslangem Lernen hat auch die Aufmerksamkeit und Bedeutung zugenommen, die informellen Lernprozessen zukommt und beigemessen wird. Dies kommt besonders, aber längst nicht nur, in der Diskussion um Qualifikationsrahmen zum Tragen. Entsprechende Impulse hat es von der Europäischen Kommission (siehe z. B. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, Rat der Europäischen Union 2012), aber auch von nationaler Seite gegeben (s. BLK 2004). So heißt es in der „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: „Lebenslanges Lernen für alle kann nicht durchgängig in formalen institutionalisierten Bildungsveranstaltungen organisiert und gefördert werden. Da die meisten Lernprozesse sich informell in Lebens- und Arbeitszusammenhängen außerhalb von Bildungsinstitutionen entwickeln, muss das informelle Lernen wesentlich in die Förderung Lebenslangen Lernens einbezogen werden“ (ebd., S. 14).

Die Bedeutung von informellem Lernen und dessen Bandbreite im wissenschaftlichen Diskurs zeigen zwei aktuelle Handbücher zum Thema (vgl. Rohs 2016b und Haring/Witte/Burger 2017).

Für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung bedeutet das Erläuterte eine Herausforderung in doppelter Hinsicht: Zum einen ist sie mit der Förderung, Validierung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen an sich konfrontiert, zum anderen stellen sich die gleichen Anforderungen an die informell erworbenen Kompetenzen der eigenen Reihen, der in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätigen Lehrenden. Auch für diese stellen informelle Lernprozesse – wie für jeden anderen Lernenden auch – mutmaßlich eine zentrale Quelle des Kompetenzerwerbs dar. So bezeichnet Nuissl (1995) viele Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als „Autodidakten in Sachen Erwachsenenpädagogik“ (ebd., S. 13).

Das informelle Lernen der Lehrenden selbst wurde bisher vor allem dann thematisiert, wenn es um die Anerkennung und Zertifizierung dieser Kompetenzen ging, etwa in der Debatte um EQR und DQR, oder um deren Validierung (s. o.). Darüber hinaus gibt es vereinzelt Bemühungen, Lehrende beim informellen Kompetenzerwerb zu unterstützen (s. Schrader 2010, Schöb u. a. 2016, Scholze/Biel 2016). *Wie* Lehrende aber informell lernen, welche Fachinformationen sie dafür nutzen und welche Wege und Quellen sie dafür heranziehen, ist bislang nicht geklärt. Kenntnis hierüber ist nicht zu unterschätzen, denn es ist davon auszugehen, dass das informelle Lernen der Lehrenden besser unterstützt werden kann – zum Beispiel seitens der Einrichtungen, für die sie tätig sind –, wenn Erkenntnisse darüber vorliegen, wie die Lehrenden vorgehen, welche Quellen sie bevorzugen etc. Dies bildet eine wesentliche Grundlage dafür, solche Lernprozesse zu unterstützen – etwa durch die Bereitstellung von Materialien oder Austauschangeboten – und ggf. auch transparent zu machen, sodass andere Lehrende sich an den Lernwegen Gleichgesinnter orientieren könnten. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass Lehrende prinzipiell zwei Zugangswege zum Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung haben: Sie kommen mit einer pädagogischen Qualifikation oder mit Kompetenzen in diesem Bereich oder sie kommen aus einem nicht pädagogischen Feld – häufig ist dieses dann der Gegenstand ihrer Lehre. Es ist davon auszugehen, dass viele von ihnen die für eine lehrende Tätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung notwendigen Kompetenzen auch (bisher) nicht durch organisierte Weiterbildung erworben haben (s. WSF 2005a). In einigen Fällen mögen Lehrende beim Eintritt in das Feld auch über Kompetenzen in beiden Bereichen verfügen, oder der Gegenstand der Lehre ist ein pädagogischer.

Im Zentrum dieser Arbeit steht die beruflich motivierte Weiterbildung der Lehrenden selbst, und zwar jenseits organisierter Weiterbildung, also durch die Aneignung von Fachinformationen auf informellen Wegen. Lehrende werden hier also als Lernende betrachtet. Die zentrale Forschungsfrage für diese Arbeit lautet:

Wie gehen Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bei der Aneignung von Fachinformationen vor?

Untersucht wird die Gruppe der Lehrenden in der außerbetrieblichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Als Lehrende oder Lehrender im Sinne dieser Arbeit gilt, wer – möglicherweise neben anderen Tätigkeiten innerhalb und außerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – in diesem Feld lehrend tätig ist. Dies umfasst sowohl Angestellte wie Honorarkräfte und freiberuflich Tätige sowie Menschen, die sich im Ehrenamt engagieren, als auch haupt- und nebenberuflich Tätige. Die Forschungsfrage wird mittels eines zweistufigen Forschungsdesigns beantwortet. Auf Basis einer qualitativen Vorstudie (Fokusgruppenkonferenz und Sondierungsgespräche) wurde eine quantitative Hauptstudie mittels eines Online-Fragebogens durchgeführt. Der Link zum Erhebungsinstrument wurde in einer Quasi-Vollerhebung an Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungseinrichtungen verschickt, mit der Bitte, diesen an Lehrende weiterzuleiten. Somit bildeten die Einrichtungen gewissermaßen das „Nadelöhr“ für die Befragung. Der bereinigte Datensatz der durchgeführten Erhebung umfasst 1.628 Fälle. Da bisher kaum Erkenntnisse über den Gegenstand dieser Untersuchung vorliegen, handelt es sich bei der Untersuchung um eine Exploration des informellen Weiterbildungsverhaltens der Lehrenden durch Nutzung von Quellen für Fachinformationen. Dennoch wurden aus der Analyse des Forschungsstandes und der Vorstudie zu dieser Untersuchung Hypothesen über mögliche Zusammenhänge formuliert, die in der Auswertung verfolgt werden.

Diese Arbeit wird aus Perspektive der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verfasst. Um sich diesem Gegenstand zu nähern, wird in Teil B zunächst der Forschungsstand herausgearbeitet. Dieser Teil bildet die Basis der vorliegenden Arbeit. Hier wird die Bedeutung des Themas herausgestellt und die zentrale Forschungsfrage hergeleitet. Da die Untersuchung auf Lehrende in Deutschland fokussiert, werden überwiegend Veröffentlichungen aus dem deutschen Forschungsumfeld berücksichtigt. Veröffentlichungen darüber hinaus werden da einbezogen, wo davon ausgegangen wird, dass sie Einfluss auf den deutschsprachigen Diskurs haben oder hierfür wichtige Erkenntnisse liefern. Neben Quellen der außerbetrieblichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung werden auch solche aus der betrieblichen Weiterbildung, Lehrerbildung, allgemeinen Erziehungswissenschaft und Soziologie herangezogen, insofern diese hilfreich sind für die Darstellung des Forschungsstandes. Zunächst wird die Untersuchungsgruppe – die Lehrenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – näher betrachtet. Hier liegen derzeit noch wenige Studien vor. Dennoch gibt es eine Reihe von Erkenntnissen über diese Gruppe, die ihre besondere Situation kennzeichnen. Die vorliegende Arbeit lässt sich in die Professionalisierungsforschung einordnen. In einem weiteren Schritt wird darum der diesbezügliche Forschungsstand berücksichtigt, bestehende Ansätze und Begriffe diskutiert und Desiderate aufgezeigt. Hierzu zählen unter anderem verschiedene Zugangswege für eine lehrende Tätigkeit sowie die intensiv geführte Kompetenzdebatte, die für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung von doppelter Bedeutung ist – als Lehrende für andere Erwachsene sowie selbst als Lernende, die aufgefordert sind, auch die eigenen Kompetenzen beständig im Sinne des lebenslangen Lernens weiterzuentwickeln. Der Kompetenzerwerb der Lehrenden selbst wird darum auch

näher betrachtet, so unter anderem bestehende Angebote und Weiterbildungsinteressen sowie geäußerte Bedarfe, ebenso mögliche Barrieren. Es erfolgt eine Annäherung an die Bedeutung informellen Lernens über Fachinformationen für die Kompetenzentwicklung der Lehrenden und die Rolle von Wissen für deren Professionalisierung. Dieser Teil schließt mit der Ableitung der Forschungsfrage. Zentrale Begriffe für die Arbeit werden ebenfalls hier definiert.

Teil C beinhaltet die methodische Grundlegung der vorliegenden Untersuchung. Neben der Operationalisierung der Forschungsfrage in Untersuchungsfragen wird hier das methodische Vorgehen der Gesamtstudie erläutert und Vorgehen und Ergebnisse der qualitativen Vorstudie dargestellt. Es folgen die Erläuterung des genauen Vorgehens in der quantitativen Hauptstudie sowie eine Einschätzung zur Aussagekraft der erhobenen Daten.

In Teil D erfolgt daran anschließend die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse, die sich in drei große Bereiche gliedert: Ergebnisse zur untersuchten Gruppe – den Lehrenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung –, Ergebnisse zu deren Teilnahme an organisierter Weiterbildung – kontrastierend zum letzten Punkt – sowie Ergebnisse zur Aneignung von Fachinformationen im Kontext informellen Lernens. Die Ergebnisse zu den Lehrenden beziehen sich sowohl auf personenbezogene als auch auf tätigkeitsbezogene und professionalisierungsbezogene Merkmale, hier unter anderem das Herstellen der qualifikatorischen Basis für die Lehrtätigkeit. In diesem Abschnitt findet somit die Beschreibung der unabhängigen Variablen der vorliegenden Untersuchung statt. Die entsprechenden Ergebnisse werden, wo vorhanden, zu bereits vorliegenden Studien in Beziehung gesetzt. In den folgenden Kapiteln der Auswertung werden diese unabhängigen Variablen herangezogen, um die Ergebnisse der Befragung zu differenzieren. Die Teilnahme an organisierter Weiterbildung und die Aneignung von Fachinformationen im Kontext informellen Lernens werden jeweils sowohl auf die nicht direkt zweckgebundene Aktualisierung von Wissensbeständen als auch auf die anlassbezogene Aneignung von Fachinformationen hin betrachtet. Ein Hauptinteresse liegt auf den Quellen, die Lehrende für die Aneignung von Fachinformationen nutzen. Diese lassen sich drei Quellentypen – Print-, Online- und soziale Quellen – zuordnen. Außerdem wird herausgearbeitet, ob und welche Unterschiede es bezogen auf die Aneignung von Fachinformationen für pädagogisch-didaktisches bzw. fachlich-inhaltliches Wissen zu erkennen gibt. Unterschiede in der Aneignung im Zusammenhang mit Personen-, Tätigkeits-, Professionalisierungsmerkmalen werden – wo vorhanden – herausgestellt. Darüber hinaus wird auf Rechenschritte bei der Vorbereitung neuer Projekte sowie die Beurteilung von Quellen eingegangen.

In Teil E werden die Ergebnisse und Erkenntnisse bezogen auf die Forschungsfrage sowie die Untersuchungsfragen fokussiert. Forschungsbedarfe sowie Schlussfolgerungen für die Praxis werden herausgearbeitet.

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Aneignung von Fachinformationen durch Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Durch Fachinformationen werden neue Ergebnisse der Forschung sowie Erfahrungen der Praxis weitergege-

ben. Sie bilden die Basis für neues Wissen und eine wesentliche Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis. In diesem Sinne tragen Fachinformationen in erheblichem Maße zur Professionalisierung von Lehrenden bei. Die Ergebnisse dieser Arbeit liefern einen wichtigen Baustein im Mosaik der Erkenntnisse über die Professionalisierung von Lehrenden, indem sie deren informelles Lernverhalten und die Quellen, die sie in diesem Kontext nutzen, ins Zentrum der Betrachtung rücken und Erkenntnisse in diesem bisher nicht erforschten Bereich liefern. Hier kann zum einen zukünftige Forschung anknüpfen, zum anderen können Einrichtungen, bei denen die Lehrenden tätig sind, Verbände oder andere Supporteinrichtungen ansetzen, um Lehrenden zielgerichteter bei ihren Professionalisierungsbemühungen und auf den dabei gewählten Wegen zu unterstützen.

Autorin



Dr.in Christina Müller-Naevecke (Jg. 1979)

ist Diplompädagogin. Sie arbeitet als Lehrende an der Europäischen Fachhochschule, als freiberufliche Didaktik- und Forschungsberaterin für verschiedene Hochschulen und Bildungseinrichtungen sowie als systemische Coach (DGfC). Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte liegen in den Bereichen Professionalisierung, Lehren und Lernen sowie (Medien-)Didaktik.

Kontakt: www.mueller-naevecke.de

Danke ...

Mein Dank gilt meinem Betreuer und meiner Betreuerin: Prof. Dr. Dr. h. c. Ekkehard Nuissl, der mich an unterschiedlichen Stationen meines Lebens begleitet, unterstützt und mir Wege gezeigt hat, weit über diese Arbeit hinaus, und Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, von der ich gelernt habe, dass man selbst entscheidet, welcher Mensch man sein möchte. Herzlichen Dank für die so wertvolle fachliche und persönliche Begleitung.

Darüber hinaus möchte ich meiner Familie, meinen Freund*innen und Kolleg*innen danken. Danke an alle, die mich bei meinem Vorhaben in den unterschiedlichsten Weisen unterstützt haben, an alle, die mir als Reflexionspartner zur Seite standen, an alle, die mich zum Lachen gebracht haben, und an alle, die mich desillusioniert und wieder illusioniert haben. Danke für eure Freundschaft, Unterstützung und Kollegialität, für all die hilfreichen Gedanken und Anregungen, die Zeit, Geduld und Liebe.

Einflussfaktor Rezension im Wissenschaftssystem

➤ wbv.de/swh



Svenja Möller untersucht in ihrer Habilitationsschrift, wie sich die Erwachsenenbildungswissenschaft zu einer eigenständigen Disziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft entwickelt hat. Wie werden wissenschaftliche Texte rezensiert, und welchen Einfluss hat die Rezensionspraxis auf die Reputation der Autorinnen und Autoren? Die Autorin legt ihr Augenmerk auf den Publikationskreislauf innerhalb der recht übersichtlichen Wissenschaftsdisziplin und wertet Rezensionen aus, die in den Zeitschriften „Report“ und „Hessische Blätter für Volksbildung“ erschienen sind.

Methodische Grundlagen sind quantitative und qualitative Analysen, ergänzt um problemzentrierte Interviews mit Zeitzeugen.

Svenja Möller

Reputation in der Erwachsenen- bildungswissenschaft

**Konstituierung der Disziplin im
Spiegel ihrer Rezensionen**

Sozialwissenschaften heute, 3
2019, 195 S., 42,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5882-5
Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Sozialwissenschaften heute wird herausgegeben von wbv Publikation und bietet Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ein Forum zur Veröffentlichung ihrer Qualifikationsschriften aus der Bildungs- und Sozialforschung sowie der Pädagogik und Soziologie.

Wie bildet sich die Weiterbildung?

Fachwissen sowie Methodik und Didaktik sind die Grundpfeiler für die Lehre in der Erwachsenenbildung. Ob und wie sich Lehrende in diesen Bereichen weiterbilden, untersucht Christina Müller-Naevecke in ihrer Dissertation auf Basis einer eigenen empirischen Erhebung.

In den Ergebnissen wird deutlich, dass die Lehrenden zwar ihr Fachwissen regelmäßig auf Stand bringen, aber ihr pädagogisch-didaktisches Instrumentarium nur sporadisch aktualisieren. Um diese Lücke zu schließen, erarbeitet die Autorin Ansätze, wie Einrichtungen der Erwachsenenbildung Lehrende in ihren Bemühungen um Professionalisierung unterstützen können.

” Die Arbeit erhellt einen Bereich der Professionalisierungsproblematik in der Erwachsenenbildung, der bislang noch wenig Beachtung fand. Und sie gibt zahlreiche Hinweise darauf, zu welchen Fragen weiter geforscht und gearbeitet werden kann (und sollte), um die Professionalisierung voranzutreiben.“

Ekkehard Nuisel, Professor für Erwachsenenbildung