

# Wissen für und über die individuelle Professionalisierung von freiberuflichen Weiterbildner/innen

**Nina Bünte (Universität Bielefeld)**

Fachrichtung: Erziehungswissenschaften, Studienphase: Master, Kontakt: Nina.Buente@uni-bielefeld.de

*Freiberufliche Lehrende führen Weiterbildungen für Erwachsene zu allgemeinen und berufsbezogenen Themen durch und tragen somit zum lebenslangen Lernen aller bei. Offen ist allerdings, wie die Weiterbildner/innen selbst, ihr Wissen aktuell halten und ihr Lehren professionalisieren, da es keine verbindlichen Standards für diese Berufsgruppe gibt. Deshalb wird in dem Beitrag der Frage nachgegangen, wie freiberufliche Weiterbildner/innen sich im Berufsalltag Wissen aneignen. Mithilfe eines explorativen, qualitativen Forschungsdesigns wurden freiberufliche Lehrende interviewt und ihre Wissensaneignung fallbezogen rekonstruiert sowie komparativ analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass Lerngelegenheiten im Berufsalltag wie learning by doing zentrale Wissensquellen für die Lehrenden sind. Fraglich ist allerdings, inwieweit dadurch auch eine Professionalisierung erreicht wird.*

*Schlagwörter: freiberufliche Lehrende, Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, informelles Lernen, Gelegenheitsstrukturen.*

## 1 Einleitung

Professionalisierung und professionelles Handeln werden in der Erwachsenenbildungswissenschaft wieder zunehmend diskutiert. Mit Blick auf die Qualität der Bildungsangebote stehen die Weiterbildner/innen und ihre individuelle Professionalisierung im Fokus. Dafür müssen die Lehrenden ihr Wissen ständig aktuell halten. Angesichts dieser Relevanz von Wissen verwundert es, dass die Weiterbildung der Lehrenden bislang weitestgehend vernachlässigt wurde, obwohl freiberufliche Lehrende<sup>1</sup> eine große Gruppe des Weiterbildungspersonals darstellen (Heuer, 2006, S. 1). Zudem ist es für freiberufliche Lehrende schwierig an Fortbildungen teilzunehmen, da sie eine doppelte finanzielle Belastung durch die Entrichtung der Teilnahmegebühr sowie einen Verdienstausschlag hinnehmen müssen (Fuchs, Hippel, Tippelt 2010, S. 286f.). Weit verbreitet ist daher die Aussage, dass die Lehrenden fortbildungsabstinent seien (Bastian, 1997, S. 12f.; Jütte, 2008, S. 4; Kade, Nittel, Seitter, 2007, S. 128).

Aktuelle Studien zur Professionalisierung und zum Weiterbildungsverhalten gibt es nur wenige und sie fokussieren meist das Fortbildungsinteresse oder die -angebote für die (festangestellten) Weiterbildner/innen (Fuchs, 2010; Gieseke, 2005; Hippel, Tippelt, 2009; Kraft, Kollwe, Seitter, 2009). Zwei aktuelle Erhebungen geben Auskunft über das Ausbildungs- und Qualifikationsniveau freier Mitarbeiter/innen in Hessen (Lenk, 2014) und über das Weiterbildungsverhalten des Weiterbildungspersonals in Niedersachsen (Kühn,

---

<sup>1</sup> Für freiberufliche Weiterbildner/innen werden verschiedene Berufsbezeichnungen verwendet, wobei unklar ist, was die verschiedenen Berufsbezeichnungen unterscheidet (Kraft 2006, S. 26). Gemeint sind in diesem Beitrag immer freiberufliche Weiterbildner/innen, die hauptsächlich das Lernen Erwachsener in Bildungsveranstaltungen unterstützen möchten.



2014). Mit Blick auf die freiberuflichen Lehrenden könnte gerade die Unterscheidung zwischen der Nutzung formaler Weiterbildungsangebote, wie Fortbildungen, und informeller Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz bedeutsam sein. Vielleicht bezieht sich ihre Fortbildungszurückhaltung nur auf formale Angebote. Es stellt sich folglich die Frage, wie sich freiberufliche Weiterbildner/innen berufsbezogenes Wissen aneignen. Die Fragestellung umfasst explizit auch informelles Lernen und bezieht sich auf die Wissensaneignung im Professionalisierungsprozess. Für die Untersuchung wurde ein exploratives, qualitatives Forschungsdesign gewählt, da die Professionalisierung von freiberuflichen Weiterbildner/innen und das von ihnen genutzte Wissen bisher kaum untersucht wurden. Dazu wurden mit freiberuflichen Lehrenden Experteninterviews (Meuser, Nagel, 2005) geführt und nach der Methodologie der Grounded Theory (Strauss, Corbin, 1996) ausgewertet. Forschungsprozess und -ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt.

## 2 Begriffsklärungen

### 2.1 Individuelle Professionalisierung

Professionalisierung setzt die Aneignung von Wissen voraus. Allerdings umfasst Professionalität nicht nur Wissen, sondern auch Können, d. h. Kompetenz (Nittel 2000, S. 71). Die diesem Beitrag zugrundeliegende Fragestellung wurde bewusst auf die Wissensaneignung eingegrenzt, da hier ein besonders eklatantes Forschungsdesiderat besteht. Kompetenz und Professionalität sind bereits Gegenstand einiger Studien (Fuchs 2010; Reichert 2008; Sorg-Barth 2000). Mit Blick auf den Begriff Professionalität ist es wichtig zu berücksichtigen, dass der Begriff zwar seit Jahrzehnten in der Erwachsenenbildung diskutiert wird, aber mitnichten ein einheitliches Verständnis vorausgesetzt werden kann (Nittel, 2000, S. 13f.). Deshalb wird zunächst das Verständnis des Begriffes skizziert.

Der Begriff Professionalisierung verweist auf zwei Ebenen: Mit Blick auf das Kollektiv eines Berufsstandes bedeutet er die Entwicklung desselben zu einer Profession<sup>2</sup> (Mieg, 2005, S. 342). Die hier eingenommene Perspektive stellt das Individuum und seinen Prozess der Professionalisierung in den Mittelpunkt. Hierfür prägte Nittel den Begriff individuelle Professionalisierung (2005, S. 71; 2004, S. 348). Gemeint sind die „persönlichen Reife- und Qualifizierungsprozesse eines Berufsnovizen und die dabei sich vollziehende Formierung eines professionellen Habitus“ (Nittel, 2005, S. 71). Angesichts der ständigen Produktion von Wissen kann allerdings davon ausgegangen werden, dass dieser Prozess immer nur vorübergehend abschließbar ist und sich nicht nur auf Berufsnovizen beschränkt. Das Fehlen verbindlicher Zugangsvoraussetzungen zum Feld der Weiterbildung unterstreicht, dass der Prozess der Professionalisierung höchst individuell ist. Harmeier bezeichnet die Professionalisierung der Freiberuflichen deshalb als individuelle Leistung (2009, S. 206). Letztendlich bleibt es somit jeder/jedem Einzelnen überlassen, wie und welches Wissen er oder sie sich aneignet. Unter Rückgriff auf die eingangs genannte Fragestellung steht hier im Zentrum, wie sich die Lehrenden Wissen aneignen.

---

<sup>2</sup> Die kollektive Professionalisierung der Weiterbildung wird ausführlich dargestellt bei Nittel (2000).



## 2.2 Formale Weiterbildung und informelles Lernen

Berufsbezogene Wissensaneignung kann in Angeboten der formalen Weiterbildung und durch informelles Lernen erfolgen. Diese Unterscheidung ist bedeutsam, da, wie eingangs skizziert, sich die bisherige Forschung vor allem auf die formale Weiterbildung konzentriert und dieser Beitrag explizit informelles Lernen berücksichtigt. Damit wird eine Dichotomie zugrunde gelegt, während andere Autor/innen zusätzlich den Begriff non-formales Lernen unterscheiden. Die dreiteilige Differenzierung hat sich vielleicht aufgrund fehlender Trennschärfe in der Wissenschaft nicht durchgesetzt (Dohmen, 2001, S. 24f.; Rohs, 2009, S. 39).

Formale Weiterbildung umfasst alle zielgerichteten und didaktisch geplanten Lernangebote in anerkannten Bildungseinrichtungen (Wittwer, 2003, S. 15). Hierzu zählen z. B. Fortbildungen oder weiterbildende Studiengänge. Informelles Lernen bezieht sich hingegen auf jede mit dem Streben nach Wissen verbundene Aktivität in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des Lehrangebots formaler Bildungsorganisationen (Livingstone, 1999, S. 68f.). Informelles Lernen am Arbeitsplatz umfasst beispielsweise Lernen durch das Beobachten von Kolleg/innen, das Lesen von Fachpublikationen, den Besuch von Messen oder learning by doing (Arnold, Schüßler, 2002, S. 119). Informelles Lernen ist dabei häufig durch die Möglichkeiten am Arbeitsplatz und Zufälle bestimmt (Dehnbostel, 2002, S. 10). Wer welchen Arbeitsplatz erhält und dadurch mehr oder weniger Möglichkeiten informellen Lernens hat, wird auch durch soziale Ungleichheiten beeinflusst (Baethge, Baethge-Kinsky, 2004, S. 139). Darüber hinaus ist die Qualität des informell Gelernten weitgehend unerforscht (ebd. S. 138).

## 3 Methodisches Vorgehen

Um die Wissensaneignung und individuelle Professionalisierung freiberuflicher Weiterbildungler/innen fallbezogen zu rekonstruieren, wurden mit drei Lehrenden einstündige Experteninterviews geführt und ausgewertet. Die Datenerhebung und -auswertung erfolgte nach der Grounded Theory (Strauss, Corbin, 1996<sup>3</sup>). Die Grounded Theory ermöglicht ein prozesssensibles Vorgehen sowie Offenheit für Entdeckungen in den Daten und ist somit besonders für explorative Untersuchungen geeignet (Nittel, 2012, S. 183). Ziel des Forschungsprozesses ist es, vor allem durch induktives Schlussfolgern eine gegenstandsverankerte Theorie zur Beschreibung und Erklärung eines sozialen Phänomens in einem bestimmten Geltungsbereich aufzustellen (Böhm, 2015, S. 476). Da Strauss und Corbin die Datenerhebung nur mit Blick auf die Auswahl der Fälle behandeln, wurden Experteninterviews als Methode für die Erhebung gewählt. Leitfadengestützte Experteninterviews nach dem Verfahren von Meuser und Nagel (2005) haben sich insbesondere bei der Erforschung von den in der Weiterbildung Tätigen und professionstheoretischen Fragestellungen bewährt (Peters, 2004). Expert/innen sind laut Meuser und Nagel Personen, die als

---

<sup>3</sup> Die Grounded Theory wurde von Glaser und Strauss entwickelt. Da Glaser und Strauss in ihren jeweiligen Publikationen unterschiedliche Verständnisse von Begriffen vertreten und verschiedene Vorgehensweisen empfehlen (Strauss, Corbin 1996, S. X), ist es sinnvoll, sich vorwiegend an einer Publikation zu orientieren.



Teil des Handlungsfeldes Auskunft über einen nicht alltäglichen Wissensbereich geben können (2005, S. 74). Sie besitzen Wissen über ihr eigenes Handeln, darauf einwirkende Maximen und Regeln sowie über den Kontext (ebd., S. 75). Hier interessiert sowohl wie und aus welchen Gründen sich die freiberuflichen Weiterbildner/innen Wissen aneignen als auch welchen Bedingungen ihre Wissensaneignung unterliegt.

Die Fallauswahl wurde mit Blick auf die Fragestellung von allen in der Weiterbildung Lehrenden auf die Gruppe der Soloselbstständigen<sup>4</sup> eingegrenzt, die 32 Prozent des Weiterbildungspersonals ausmachen (Martin, Langemeyer, 2014, S. 48). Innerhalb dieser Gruppe wurden dann mittels des theoretischen Samplings Interviewpartner/innen ausgewählt. Beim theoretischen Sampling wählt der/die Forscher/in bewusst Fälle aus, die eine theoretische Relevanz für die Untersuchung besitzen (Glaser, Strauss, 2005, S. 57). Besonders für die induktive Entwicklung von Kategorien ist dabei die Auswahl kontrastierender Fälle bedeutsam (Strauss, Corbin, 1996, S. 155). Datenerhebung und -auswertung laufen parallel ab und ergänzen sich, d.h. die Auswertung des einen Falles leitet die Erhebung und Auswertung des nächsten Falles (Merkens, 2015, S. 296).

Da die erste Interviewpartnerin (IP<sub>1</sub>) berichtete, dass sich ihre Wissensaneignung mit zunehmender Berufserfahrung verändert hat, war für die Auswahl des zweiten Befragten (IP<sub>2</sub>) eine mehrjährige Berufserfahrung relevant. Weitere Auswahlkriterien waren, dass die Befragten bei unterschiedlichen Organisationen tätig sind und verschiedene Fachgebiete vertreten. Da IP<sub>2</sub> kein pädagogisches Fach studiert hat, stellte sich die Frage, ob und wie er sich pädagogisches Wissen aneignet. Während IP<sub>2</sub> betonte, dass das Internet für ihn eine wichtige Wissensquelle darstellt, ist der dritte Interviewpartner (IP<sub>3</sub>) in dieser Hinsicht ein Kontrastfall, weil er keinen Computer und keinen Zugang zum Internet besitzt. Da er zudem nach eigener Aussage seit mindestens acht Jahren an keiner Fortbildung teilgenommen hat, stellte sich die Frage, ob und wie er sich stattdessen Wissen aneignet. Zusätzlich war sein Fall interessant mit Blick auf den Einfluss der Berufserfahrung auf die Wissensaneignung, weil er seit 33 Jahren hauptberuflich als Dozent tätig ist.

#### **4 Empirische Annäherung an die Wissensaneignung und Professionalisierung von freiberuflichen Weiterbildner/innen**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der komparativen Analyse vorgestellt. Das Vergleichen der Fälle lässt die Bedeutung verschiedener Wissensquellen sichtbar werden. Es wurden aus den Daten zwei übergeordnete Kategorien entwickelt, die sich nach dem Grad der Zielgerichtetheit ihrer Nutzung unterscheiden lassen, nämlich primäre und sekundäre Wissensquellen. Primäre Wissensquellen werden von den Weiterbildner/innen bewusst und zielgerichtet für die Wissensaneignung genutzt, z. B. wenn ein berufliches Problem gelöst werden muss. Sekundäre Wissensquellen können als Gelegenheitsstrukturen verstanden werden, die im Alltag weniger zielgerichtet und quasi beiläufig die Aufnahme neuer Informationen ermöglichen. Die Weiterbildner/innen filtern dabei ihre Umgebung

---

<sup>4</sup> Soloselbstständige als freiberuflich Tätige ohne Angestellte machen 6,3 Prozent aller Erwerbstätigen aus. Prekär ist, dass 35 Prozent der Soloselbstständigen über keine Altersvorsorge verfügen (Martin & Langemeyer 2014, S. 48f.).



fortwährend nach relevanten Informationen. Die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Wissensquellen kann nicht immer trennscharf erfolgen, da eine Quelle in einem Fall zielgerichtet genutzt wird und in einem anderen Fall beiläufig zu einer Wissensaneignung führt. Im Folgenden werden die wichtigsten primären und sekundären Wissensquellen vorgestellt.

Bei den primären Wissensquellen sind zwei Medien besonders relevant, nämlich das gedruckte Buch und das Internet. Das Buch steht dabei für ein Wissen, auf das man vertrauen kann. Anders ist dies beim Internet, wo das Wissen laut IP<sub>1</sub> und IP<sub>2</sub> einer Prüfung bedarf. Als großer Vorteil wird der einfache und schnelle Zugang zu Informationen gesehen. Statt einer Recherche auf fachspezifischen Seiten, wie die Homepage des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), wird meist gegoogelt. Eine dritte wichtige primäre Wissensquelle sind Fortbildungen und organisationsinterne Konferenzen. Hierbei ergibt sich gleichzeitig als Gelegenheitsstruktur der Austausch mit Kolleg/innen in den Pausen. Kolleg/innen werden bei beruflichen Problemen aber auch zielgerichtet um Rat gefragt.

Zu den sekundären Wissensquellen zählen vor allem Personen im privaten und beruflichen Umfeld, durch die man auf dem Laufenden gehalten wird. Die wichtigste Quelle sind für alle Interviewten die Teilnehmenden ihrer Kurse. Zum einen ergeben sich während des Kurses Möglichkeiten voneinander zu lernen und zum anderen geben die Teilnehmenden direkt oder indirekt Feedback zum didaktischen Aufbau und zum Auftreten der Weiterbildner/innen. Auch learning by doing durch die Durchführung eines Kurses führt zu Reflexionsprozessen bei den Lehrenden und zu Veränderungen im didaktischen Aufbau.

## 5 Fazit

Learning by doing stellt für die Weiterbildner/innen eine wichtige Ressource im Professionalisierungsprozess dar. In einem Prozess aus Versuch und Irrtum ändern sie ihr Handeln oder den Kursablauf und nähern sich so einer Durchführung an, mit der sie und die Teilnehmenden zufrieden sind. Wenn allerdings Didaktik die Professionswissenschaft der Weiterbildung darstellt (Arnold, 1996, S. 150), ist es problematisch, dass ein Teil der Weiterbildner/innen sein/ihr didaktisches Handeln größtenteils durch Versuch und Irrtum erwirbt. Zudem fällt an diesem Qualitätsverständnis auf, dass es professionstheoretische Kriterien, wie die Orientierung am aktuellen Erkenntnisstand der Wissenschaft (Meuser, 2005, S. 258), unberücksichtigt lässt. Hinzu kommt, dass die Lernmöglichkeiten durch die Merkmale des Arbeitsplatzes bestimmt werden (Dehnbostel, 2010, S. 193). Fraglich ist allerdings, wo freiberufliche Lehrende ihre Arbeitsplätze haben und wie sie durch die Auftraggeber/innen lernförderlich gestaltet werden können.

Für die Wahl einer Wissensquelle scheint ihre Verfügbarkeit bedeutsam (auch Choo, 2006, S. 63). Deshalb ist das Internet und hier vor allem Google für die schnelle Suche nach Informationen beliebt. Es erklärt auch die Relevanz des Lernens durch Gelegenheitsstrukturen, weil mit wenig Aufwand nebenbei gelernt werden kann. Einschränkend ist zu berücksichtigen, dass Gelegenheitsstrukturen vorwiegend auf Informationen aufmerksam machen und dann oft weitere Lernprozesse erforderlich sind z. B. durch primäre Wissensquellen. Gelegenheitsstrukturen werden bisher im Diskurs um informelles Lernen m. W. n. nur vereinzelt thematisiert (Baethge, Baethge-Kinsky, 2004, S. 139; Kaufmann, 2012,



S. 45) und stellen eine eklatante Forschungslücke dar. Weitere Untersuchungen könnten die dargestellten Ergebnisse zum Nutzen von Gelegenheitsstrukturen für die Wissensaneignung auf eine breitere empirische Basis zu stellen. Außerdem stellt sich die Frage, wann eine Information, die durch eine Gelegenheitsstruktur erfahren wird, zu weiteren Lernhandlungen führt. Diese Frage ist formuliert vor dem Hintergrund, dass ein (berufliches) Problem nicht zwangsläufig zu einer Lernhandlung führt, sondern vom Individuum als Lernthematik aufgenommen werden muss (Holzkamp, 1995, S. 184f.).

In der Praxis sind m. E. die Auftrag gebenden Organisationen gefragt, ihren freiberuflichen Mitarbeiter/innen mehr informelle Lerngelegenheiten zu eröffnen. Sinnvoll wäre es bei der Konzeption von Angeboten die Bedeutung von Gelegenheitsstrukturen zu berücksichtigen, d. h. einen einfachen, niedrigschwiligen Zugang zu ermöglichen. Ein virtuelles Angebot in diesem Zusammenhang ist die Plattform „wb-web“ des DIE, die Materialien für Lehrende bereitstellt. Allerdings nutzen die Interviewten dieses Angebot nicht, weil sie es wahrscheinlich nicht kennen (auch Kühn, 2014). Eine geringe Teilnahme an formaler Weiterbildung kann auch auf Bedingungen im System zurückgeführt werden. So erfordert der Zugang zu einer lehrenden Tätigkeit weniger pädagogische, sondern fachliche Qualifikationen (Kraft, 2006, S. 9) und den Interviewten fehlt weitestgehend ein Bewusstsein für den Nutzen (wissenschaftlichen) erwachsenenpädagogischen Wissens. Hier könnten Austauschräume zwischen Praktiker/innen, Studierenden und Wissenschaftler/innen, wie sie Jütte und Walber (2015) beschreiben, Möglichkeiten für weitere Professionalisierungsprozesse bieten. Erschwerend ist, dass es trotz eines jahrzehntelangen Diskurses keinen Konsens über das Verständnis der Begriffe Professionalität und Professionswissen in der Erwachsenenbildungswissenschaft gibt (Peters, 2004, S. 114ff., 152ff.).

Schlussendlich kann zur Wissensaneignung von freiberuflichen Weiterbildungner/innen festgehalten werden, dass die eingangs formulierte Vermutung, ihre Fortbildungszurückhaltung beschränke sich auf formale Weiterbildung, weitestgehend bestätigt werden kann. Informelle Lerngelegenheiten im Alltag, die die beiläufige Aufnahme von Informationen ermöglichen, sind für die freiberuflichen Weiterbildungner/innen eine Ressource während sie aus einer professionstheoretischen Perspektive ein problematisches Format der Professionalisierung darstellen.

## 6 Literaturverzeichnis

Arnold, R. (1996). *Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen*. München: Vahlen.

Arnold, R. & Schüßler, I. (2002). *Weiterbildung im Beruf – Weiterbildung als Beruf*. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach, P. Vogel (Hg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 115-137). Opladen: Leske & Budrich.

Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2002). *Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen*. In ABWF e. V. (Hg.), *Kompetenzentwicklung – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (S. 69-136). Münster: o. A.

Bastian, H. (1997). *Kursleiterprofile und Angebotsqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



Böhm, A. (2015). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. v. Kardorff, I. Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung*. 11. Aufl. (S. 475-485). Reinbek: Rowohlt.

Choo, C. W. (2006). *The Knowing Organization. How Organizations Use Information to Construct Meaning, Create Knowledge, and Make Decisions*. 2. Aufl. New York/Oxford: Oxford University Press.

Dehnbostel, P. (2002). Informelles Lernen – Aktualität und begrifflich-inhaltliche Einordnungen. In P. Dehnbostel & P. Gonon (Hg.), *Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung* (S. 3-12). Bielefeld: Bertelsmann.

Dehnbostel, P. (2010). Lernen am Arbeitsplatz. In R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl (Hg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2. Aufl. (S. 192-193). Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: BMBF.

Fuchs, S. (2010). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Hamburg: Kovac.

Fuchs, S., Hippel, A. v., Tippelt, R. (2010). Entwicklung von Professionalität – Fortbildung von Weiterbildungern in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. In K. Birkelbach, A. Bolder, K. Düsseldorf (Hg.), *Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels* (S. 285-298). Baltmannsweiler: Schneider.

Gieseke, W. (2005). Fortbildungsbedarfe bei Planer/inne/n und Dozent/inn/en in der Weiterbildung. In *Report*, 28 (4), S. 37-46.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 2. Aufl. Bern: Huber.

Harmeier, M. (2009). „Für die Teilnehmer sind wir die VHS.“ Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen. Bielefeld: Bertelsmann.

Heuer, U. (2006). Einleitung. In U. Heuer & W. Gieseke (Hg.), *Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung* (S. 1-5). Oldenburg: Text Weinberg.

Hippel, A. v. & Tippelt, R. (2009, Hg.). *Fortbildung der Weiterbildungner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt et al.: Campus.

Jütte, W. (2008). Wissenschaftliche Weiterbildung im Feld erwachsenenpädagogischer Professionalität. Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und kooperativem Innovationstransfer. In *Magazin Erwachsenenbildung.at*, o. Jg. (4), S. 1-13.

Jütte, W./Walber, M. (2015). Wie finden Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung zusammen? Kooperative Professionalisierungsprozesse aus relationaler Perspektive. In *Hessische Blätter*, Jg. 65 (1), S. 67-75.



- Kade, J., Nittel, D., Seitter, W. (2007). Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaufmann, K. (2012). Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings. Wiesbaden: Springer, VS.
- Kraft, S. (2006). Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Expertisen einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. Abgerufen am 25.02.2016: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf).
- Kraft, S., Seitter, W., Kollwe, L. (2009). Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kühn, C. (2014). Befragung des niedersächsischen Weiterbildungspersonals. Personalprofile – Weiterbildungsverhalten – Kompetenzzertifizierung. Hannover: Unveröffentlichter Bericht.
- Lenk, C. (2014). Freie Mitarbeit als Herausforderung für die Professionalisierung in der Weiterbildung. In Hessische Blätter, Jg. 64 (1), S. 43-52.
- Livingstone, D. W. (1999). Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In ABWF e. V., QUEM (Hg.), Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel (S. 65-91). Berlin: o. A.
- Martin, A. & Langemeyer, I. (2014). Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In DIE (Hg.), Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014 (S. 43-67). Bielefeld: Bertelsmann.
- Merkens, H. (2015). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. v. Kardorff, I. Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. 11. Aufl. (S. 286-299). Reinbek: Rowohlt.
- Meuser, M. (2005). Professionell Handeln ohne Profession? Eine Begriffsrekonstruktion. In M. Pfadenhauer (Hg.), Professionelles Handeln (S. 253-264). Wiesbaden: VS.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertenInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig, W. Menz (Hg.), Das Experteninterview. 2. Aufl. (S. 71-93). Wiesbaden: VS.
- Mieg, H. A. (2005). Professionalisierung. In F. Rauner (Hg.), Handbuch Berufsbildungsforschung (S. 342-349). Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, D. (2000). Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, D. (2004). Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In Zeitschrift für Pädagogik, 50 (3), S. 342-357.
- Nittel, D. (2005). Der Beitrag der „Wissensgesellschaft“ zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In Pädagogischer Blick, 13 (2), S. 69-79.
- Nittel, D. (2012). Grounded Theory. In O. Dörner, B. Schäffer (Hg.), Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung (S. 183-195). Opladen et al.: Budrich.



Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten*. Bertelsmann: Bielefeld.

Reichert, A. (2008). *Trainerkompetenzen in der Wissensgesellschaft. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung von Trainern im quartären Bildungssektor*. Frankfurt et al.: Peter Lang.

Rohs, M. (2009). *Quantitäten informellen Lernens*. In M. Brodowski, U. Devers-Kanaglu, B. Overwien, M. Rohs, S. Salinger, M. Walser (Hg.), *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 35-42). Opladen et al.: Budrich.

Sorg-Barth, C. (2000). *Professionalität betrieblicher Weiterbildner. Eine Analyse der erforderlichen Kompetenzen*. Hamburg: Kovac.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Wittwer, W. (2003). „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In W. Wittwer & S. Kirchhof (Hg.), *Informelles Lernen und Weiterbildung* (S. 13-41). München, Unterschleißheim: Luchterhand.

