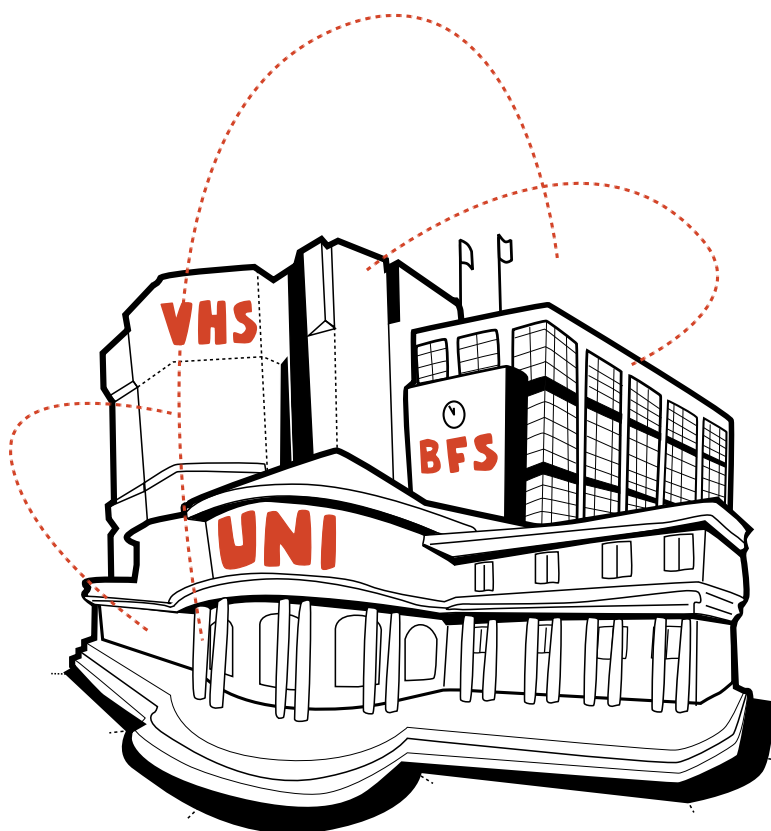


JULIA SCHÜTZ  
UWE ELSHOLZ (HG.)

# PERSPEKTIVEN AUF PROFESSIONALISIERUNG IN BERUFLICHER BILDUNG, ERWACHSENENBILDUNG UND HOCHSCHULBILDUNG



JULIA SCHÜTZ  
UWE ELSHOLZ (HG.)

PERSPEKTIVEN AUF  
PROFESSIONALISIERUNG  
IN BERUFLICHER BILDUNG,  
ERWACHSENENBILDUNG  
UND HOCHSCHULBILDUNG

2024 wbv Publikation  
ein Geschäftsbereich der  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

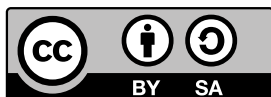
Gesamtherstellung:  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlaggestaltung und Illustration:  
Gerald Moll

ISBN (Print) 978-3-7639-7449-8  
ISBN (E-Book) 978-3-7639-7450-4  
DOI: 10.3278/9783763974504

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter [wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de).  
Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:  
[creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de](http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de)



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.

---

### **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.

---

# Inhalt

*Uwe Elsholz & Julia Schütz*

Professionalisierung und pädagogisches Handeln in Berufsbildung,  
Erwachsenenbildung und Hochschulbildung ..... 5

**I Berufliche Bildung** ..... 23

*Karin Büchter & Rita Meyer*

Geschichte und aktuelle Entwicklungen von Professionalisierung im  
Handlungsfeld beruflicher Bildung ..... 25

*Kathrin Brünner & Uwe Fajshauer*

Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals für das Duale  
Studium – ein Desiderat ..... 47

*Karin Reiber*

Berufsbildung in den Care-Berufen im Kontext von Professionalisierung ..... 65

**II Erwachsenenbildung** ..... 79

*Julia Schütz*

Zur Professionalisierung und dem pädagogischen Handeln in der  
Erwachsenenbildung ..... 81

*Anita Pachner*

Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung:  
Ungewissheit – Reflexion – Transformation ..... 101

*Andreas Martin*

Das Personal in der Weiterbildung: Professionalität im Kontext prekärer  
Beschäftigung ..... 115

**III Hochschulbildung** ..... 133

*Dieter Nittel & Nikolaus Meyer*

Prozessebenen der Professionalisierung im Hochschulbereich ..... 135

<i>Olga Wagner, Ronja Vorberg &amp; Uwe Wilkesmann</i> Blackbox Universitätsprofessur . . . . .	149
<i>Antonia Scholkmann</i> The “making” of pedagogical professionalism in higher education policy . . . . .	173

# Professionalisierung und pädagogisches Handeln in Berufsbildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung

## *Eine Annäherung*

UWE ELSHOLZ & JULIA SCHÜTZ

### **Zusammenfassung**

Im einleitenden Beitrag werden der thematische Zugriff und der Aufbau des Bandes begründet. Dazu fokussieren wir eingangs auf die Gemeinsamkeiten der Bildungsbereiche Berufliche Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung und plädieren für eine gleichzeitige und vergleichende Betrachtung. Hierfür wird exemplarisch auf thematische Felder verwiesen, in denen die ausgewählten Bildungssegmente vor ähnlichen Aufgaben und Herausforderungen stehen, die für das Nachdenken über Professionalisierung und pädagogisches Handeln relevant sein dürften. Diese Einleitung skizziert zudem die Erträge der Lektüre der Beiträge des Sammelbandes und deutet Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den drei Bildungsbereichen an.

**Schlagnote:** Lebenslanges Lernen, Professionalisierung, pädagogisches Handeln, Komparative Berufsgruppen- und Organisationsforschung

### **Abstract**

In the introductory article, the thematic approach and the structure of the volume are explained. To this end, we initially focus on similarities between the educational fields of vocational training, adult education and higher education and outline our argument for a simultaneous and comparative view. We do so by providing examples, showing that the educational fields face similar tasks and challenges – and which are relevant for thinking about professionalization and pedagogical action. The introduction also outlines key contributions of the articles in the collective volume and indicates similarities and differences between the three educational fields.

**Keywords:** lifelong learning, professionalization, educational action, Comparative Research on Pedagogical Professional Groups and Organizational Research

## 1 Lebenslanges Lernen als Aufgabe von Berufs-, Erwachsenen- und Hochschulbildung

Berufsbildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung konstituieren maßgeblich das Lebenslange Lernen (Hof, 2022; Kuhnhenne, 2020). Der Begriff selbst ist dabei durchaus facettenreich und je nach Kontext des Gebrauchs finden sich auf nationaler Ebene etwas andere Konnotationen als auf europäischer oder globaler Ebene. Die Ausgestaltung des Lernens als einen lebenslangen und lebensbegleitenden Prozess wird sowohl in der Hochschulbildung, der Erwachsenenbildung sowie der Beruflichen Bildung als Auftrag angenommen (vgl. u. a. Wolter et al., 2016). Bildung ist nicht auf bestimmte Lebensphasen beschränkt, sondern erstreckt sich über den gesamten Lebenslauf. „Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Dabei wird ‚Lernen‘ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“ (BLK, 2004, S. 13). Wir unterstellen, dass es ein Anliegen der pädagogisch Tätigen im gesamten Erziehungs- und Bildungsbereich ist, Lebenslanges Lernen für Lernende entsprechend dem gesellschaftlichen Mandat zu ermöglichen und im besten Falle auch attraktiv zu gestalten. Neben dem Lernen als Phänomen ist der Begriff des Lebenslangen Lernens auch auf den Diskurs über das Lernen zu beziehen (Hof, 2022). Seit den 1970er-Jahren und verstärkt um die Jahrtausendwende lässt sich die explizite Thematisierung des Lebenslangen Lernens beobachten. Insbesondere sind bildungspolitische Konzepte zu benennen, die das „Lebenslange Lernen als ‚neue‘ Antwort auf den beschleunigten Wandel der Lebensverhältnisse im 20. Jahrhundert entdeckt haben“ (ebd., S. 16). Hieran anknüpfend erfahren die ausgewählten Bildungsbereiche (Berufliche Bildung, Erwachsenenbildung, Hochschulbildung) eine gemeinsame Orientierung und erhöhte Aufmerksamkeit für die Ausgestaltung des Lebenslangen Lernens. Auf der einen Seite stehen Konzepte, die Lebenslanges Lernen stark in emanzipatorischer Absicht betonen, wie es dies schon der sog. Faure-Report 1972 getan hat, der als UNESCO-Report als internationaler Startschuss des Diskurses verstanden werden kann (Elfert, 2015; Faure, 1972). Auf der anderen Seite findet sich das Humankapital-Modell, das Lebenslanges Lernen in erster Linie auf die Erfordernisse des Qualifikationserwerbs für einen sich wandelnden Arbeitsmarkt bezieht. Bildungspolitische Programmatiken fokussieren beim Lebenslangen Lernen teilweise stark auf Karriere und Beschäftigungsfähigkeit, so auch nicht zuletzt die Nationale Weiterbildungsstrategie (BMAS & BMBF, 2019). Erst Bildung von Anfang an, lebensbegleitend in formalen Bildungsinstitutionen und in informellen Zusammenhängen ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe und Mitbestimmung.

Basierend auf diesen Ausführungen zum Lebenslangen Lernen ergibt sich für die Berufs-, Erwachsenen- und Hochschulbildung auch eine gemeinsame Fokussierung auf die berufliche Entwicklung der Lernenden. Denn: Modernisierungsprozesse und ihre Folgen erfordern wirtschaftspolitisch gesehen „Bildungs- und Qualifizierungskonzepte, die eine flexible und schnelle Anpassung an Veränderungen erlauben. Lebens-

lange Lernkonzepte scheinen besonders geeignet, auf die Anforderungen der Arbeitswelt zu reagieren, Individuen werden angehalten, ein Leben lang zu lernen und ihren eigenen Unzulänglichkeiten aktiv zu begegnen“ (Schreiber-Barsch & Zeuner, 2007, S. 687). Während die Hochschulbildung in der Regel auf den Erwerb von akademischen Abschlüssen ausgerichtet ist, die berufsqualifizierend sind oder auch in konkrete Berufe münden (z. B. Lehramt, Medizin), betont die Erwachsenenbildung die Entwicklung von Fähigkeiten und Kenntnissen, die sowohl für die berufliche als auch die persönliche Weiterentwicklung relevant sind. Berufliche Bildung beansprucht einen deutlichen Fokus auf die Entwicklung von beruflichen Kompetenzen und zielt darauf ab, Lernenden die erforderlichen Fähigkeiten, Kenntnisse und Qualifikationen für den Arbeitsmarkt und die berufliche Weiterentwicklung zu vermitteln. Dabei stehen alle drei Bildungsbereiche vor ähnlichen Herausforderungen, wenn es um die Ausgestaltung und die Begleitung der Lern-, Bildungs- und Reflexionsprozesse geht, die zumeist in originär pädagogischen Handlungsweisen (u. a. in Anlehnung an Giesecke (1997): beraten, unterrichten, organisieren, arrangieren, informieren) erfolgen. Damit ist der Blick auf Professionalität, also das Handeln der Akteure, gelenkt und verdichtet sich in der Frage nach dem pädagogischen Handeln innerhalb dieser Bildungsbereiche. Dabei ist bereits die Frage nach dem „Pädagogischen“ für die Bildungs-/Erziehungswissenschaft nicht leicht zu beantworten (vgl. Budde & Eckermann, 2021, S. 15; Schenz, 2011, S. 187; Neumann, 2016, S. 270; Vogel, 2016). Denn feststeht: „Es gibt nicht *die* Pädagogik [...]. Es gibt viele verschiedene Auffassungen, Denkrichtungen und Handlungsmodelle. Die verwirrende Vielfalt theoretischer Verzweigungen und der sich in einzelnen Feldern verlaufenden Praxis offenbart, daß kein als verbindlich angesehenes Gedankendach mehr existiert“ (Gerspach, 2000, S. 7). Umso wichtiger und möglicherweise auch ergiebiger ist es, die jeweiligen Diskurse von pädagogischen Handlungsweisen im Kontext der Professionalisierung innerhalb der Beruflichen Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung transparent zu machen.

Pädagogische Professionalität zeigt sich im Handeln und in der Reflexion dieser Handlungen. Damit ist beispielsweise auch das Erfordernis an das Bildungspersonal gemeint, die Flexibilisierung von Lernwegen so zu gestalten, dass die individuellen Bedürfnisse und Lebenslagen der größtenteils erwachsenen Lernenden Berücksichtigung finden. Dabei agieren die ausgewählten Bildungsbereiche deutlich flexibler, als dies in der Schulbildung, obwohl vehement gefordert (El-Mafaalani, 2020), möglich ist. Die Anerkennung von Vorwissen und Erfahrungen der Lernenden ist für alle drei Bereiche inzwischen zentral und bedingt sich durch die Adressierung einer erwachsenen Klientel. Dies kann bedeuten, dass frühere akademische Leistungen, berufliche Erfahrungen, informell oder nonformal erworbene Kompetenzen auf aktuelle und zukünftige Bildungsprogramme angerechnet werden, um individuelle Lernwege zu unterstützen sowie auch den Lernprozess zu beschleunigen. Entsprechend werden Validierungsverfahren seit einigen Jahren breit diskutiert (Schmid, 2023, S. 13). Aus Sicht der Teilnehmenden, sprich der Personen, die im Mittelpunkt von Validierungsverfahren stehen, ergibt sich der Wert der Validierung häufig unmittelbar mit Bezug zum Arbeitsmarkt, da der zertifizierte Nachweis erworbener Kompetenzen die „individuelle Arbeitskraft



steigern“ kann und es so möglich ist, „die Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten oder auszubauen“ (ebd., S. 16) – Lebenslanges Lernen also ganz im Sinne des o. g. Humankapital-Modells.

Aktuell wird der Beitrag des Lebenslangen Lernens und damit der Teilbereiche der Erwachsenen-, Berufs- und Hochschulbildung auch im Hinblick auf den Umgang und die Bewältigung des Fachkräftemangels als drängendem gesellschaftlichen Problem verstärkt thematisiert (Ixmeier et al., 2023). Damit ergeben sich auf der Ebene der Professionalisierung ganz konkrete Implikationen für die Zugangs- und Qualifizierungswege innerhalb der jeweiligen Handlungsfelder: Wie können praktikable und möglichst schnelle Wege der Personalgewinnung aussehen, die Professionalität und Qualität nicht unterminieren? Welche Qualifikationsanforderungen sind für das jeweilige Berufsfeld als Mindeststandard zu bezeichnen und welche Auswirkungen haben veränderte Qualifizierungsweisen des zugehenden auf das bestehende Personal? Diese Fragen beschäftigen einerseits die hier ausgewählten Bildungssegmente in ihrer jeweiligen fachdisziplinären Bearbeitung, andererseits stehen sie als praktische Berufsfelder selbst vor der Herausforderung, ausreichend Personal anzuwerben und immer häufiger Bildungsarbeit mit zunehmend weniger personellen Ressourcen leisten zu müssen. Die Befürchtung einer Deprofessionalisierung durch eine Absenkung von Qualifikationsniveaus steht damit offenkundig im Raum – in der Berufsbildung etwa im Hinblick auf die Lehrkräfteausbildung (Sloane, 2022).

## 2 Professionalisierung: Bildungsbereichsübergreifende Herausforderungen

Mit diesem Band wird eine Klammer um die drei genannten Bildungsbereiche gespannt, die mehr durch Gemeinsamkeiten miteinander verbunden sind als in Unterschieden getrennt – doch die zugleich aus unterschiedlichen Traditionslinien kommen und daher viel zu selten systematisch miteinander in Bezug gesetzt werden. Dieses wird durch den Fokus auf Professionalisierung sowie das pädagogische Handeln in den jeweiligen Handlungsfeldern deutlich. Damit reiht sich der Band in den erziehungswissenschaftlichen, professionstheoretischen Diskurs ein. Der Gegenstandsbereich von Professionstheorie und Professionsforschung liegt, so ließe es sich formulieren, gewissermaßen im Dazwischen von Wissenschaftssystem und Praxissystem. „Begrift man Wissenschaft ebenfalls als praktisches Handlungsfeld ergibt sich über diesen Schnittpunkt eine wichtige Gemeinsamkeit im Anliegen einer umfassenden erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung: Sowohl die pädagogisch Tätigen außerhalb des Wissenschaftssystems als auch die pädagogisch Handelnden innerhalb des Wissenschaftssystems sind zur reflexiven Bearbeitung ihres Handelns aufgefordert, um so zur Professionalisierung ihrer jeweiligen Handlungspraxis [...] beizutragen“ (Schütz, 2023, S. 59).

Im Gegensatz zum Nationalen Bildungsbericht, der sich indikatorengestützt vornehmlich amtlicher Statistiken bedient und sich zuletzt auch im Schwerpunkt mit dem

Bildungspersonal befasst hat (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022), geht es in diesem Band weniger um quantitative Darstellungen eines Ist-Standes als vielmehr um historische und aktuelle Entwicklungen – u. a. durch die Corona-Pandemie hervorgerufen – innerhalb der ausgewählten Bildungsbereiche und den darin handelnden Akteuren. Die Genese der Professionalisierung in den drei Handlungsfeldern ist dabei stets geformt durch die je spezifische Ausprägung des Feldes und seiner Akteure – in der Beruflichen Bildung beispielsweise die mittelalterliche Handwerksausbildung mit dem Meister als Lehrenden (Stratmann, 1967, 1993), in der Hochschulbildung die jahrhundertalte Geschichte der europäischen Universität mit dem Professor<sup>1</sup> (Fisch, 2015) und in der Erwachsenenbildung war die „Beteiligung an volksbildnerischen Aufgaben [...] im gesamten 18. und 19. Jahrhundert fast ausschließlich ein Resultat ehrenamtlichen Engagements“ (Seitter, 2000, S. 31). Diesem widmeten sich insbesondere Dorfpfarrer, Juristen und Ärzte. Doch trotz dieser unterschiedlichen Wurzeln finden sich in Bezug auf die hier fokussierten Themen der Professionalisierung viele Gemeinsamkeiten, die abschließend skizziert werden. Gemeinsam, so viel sei vorweg genannt, ist der Fokus auf eher kollektive Prozesse von Professionalisierung, d. h. die Betroffenheit einer ganzen Berufsgruppe mit Fokus auf die Akteursebene (Steiner, 2018, S. 31). Wir vertreten die Auffassung, dass Professionalisierung und pädagogisches Handeln in den Bildungsbereichen nicht unabhängig voneinander stattfinden, sondern sich Professionalisierungsprozesse in pädagogischen Handlungsweisen niederschlagen. Dies ist auch daran ablesbar, dass zahlreiche sowohl gesamtgesellschaftliche als auch bildungsbereichsspezifische Entwicklungen unmittelbare Auswirkungen auf die Frage der Professionalisierung und der Professionalität des Bildungspersonals haben. Exemplarisch illustrieren zwei Themen das Zusammenwirken von (gesellschaftlichen resp. bildungsbereichsspezifischen) Entwicklungen, von Professionalisierung und Professionalität: Qualität und Digitalisierung.

Der Fokus auf Qualität ist deshalb interessant, da Qualität häufig in einer engen Verbindung zur Professionalität und Professionalisierung diskutiert wird (Ditton & Timpelt, 2019, S. 8). So ist für alle drei Bildungsbereiche die Orientierung an Qualitätsstandards sowie formalen Qualitätsprozessen wesentlich, die beispielsweise durch Akkreditierungsverfahren geregelt sind. Aus dem Anspruch, qualitativ hochwertige Arbeit innerhalb der unterschiedlichen Bildungsbereiche zu leisten, haben sich mittlerweile vielfältige Verfahrensweisen und Modelle entwickelt, die eine Bewertung pädagogischer Interventionen auf Struktur-, Prozess- und Ergebnisebene zulassen. Nicht unerwähnt bleiben muss auch, dass die Etablierung von Qualitätsmanagement und deren Zertifizierungen für Einrichtungen der Weiterbildung von erheblicher finanzieller Bedeutung sind; denn sie sind notwendige Bedingungen für den Zugang zu öffentlich geförderter Weiterbildung. Die Qualifikation und das professionelle Handeln des Lehrpersonals spielt in allen Bereichen eine große Rolle. Bildungsbereichsübergreifend wird qualifiziertes Personal (gesucht und) eingesetzt, um Lernprozesse zu unterstützen und gute Bildungsarbeit leisten zu können. Gemeinsam ist ihnen, dass sie einerseits

---

1 Beide – „Meister“ und „Professor“ – für (zu) lange Zeit nur in männlicher Form zu finden.

über das erforderliche Fachwissen und andererseits über die pädagogische Kompetenz verfügen, um die Lernenden bestmöglich zu unterstützen.

Das Megathema der digitalen Transformation betrifft die Bildungssegmente der Berufs-, Erwachsenen- und Hochschulbildung in mehrfacher Weise. Verstärkt durch die Entwicklungen und Erfahrungen in der Corona-Pandemie ist der Einsatz digitaler Medien ubiquitär geworden, er wird zunehmend auch von den Lernenden eingefordert und stellt damit die die Institutionen des lebenslangen Lernens vor die Herausforderung, entsprechende Lernarrangements und Bildungsformate anzubieten. Diese Veränderungen wirken sich zudem auch unmittelbar auf Fragen der Professionalität und des professionellen Handelns in allen drei Bildungsbereichen aus, wie ein Literaturreview hierzu zeigt (Klusemann et al., i. E.). Das Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals verändert sich in vielfältiger Weise; eine Studie aus dem Weiterbildungsbe- reich zeigt (Fischer et al., 2021), dass die Digitalisierung Organisationen als Ganzes betreffe. „In diesem Prozess verändern sich die gesamte (interne und externe) Kom- munikations-, Lehr- und Lernkultur, die Programm- und Angebotsplanung, die Bil- dungsangebote, Lehr- und Lernformen, Kooperationsmöglichkeiten und nicht zuletzt die Medienkompetenzen der Lehrenden und des pädagogischen Personals“ (ebd., S. 132). Eindrücklich unterstreicht das Zitat, dass Digitalisierung für Bildungsein- richtungen und ihr Bildungspersonal mehr bedeutet als Veränderungen von Lehr- und Lerninteraktionen; das Arbeiten und Lernen – so wird deutlich – erfährt umfassende Veränderungen. Ähnliche Beobachtungen finden sich auch in der Literatur zur Hoch- schule (Stang & Becker, 2020) und zur Beruflichen Bildung (Seufert, 2021).

### **3 Zur Anlage des Bandes: komparative Berufsgruppen- und Organisationsforschung**

Wir bedienen uns in der Konzeption dieses Buches dem Ansatz einer komparativen pädagogischen Berufsgruppen- und Organisationsforschung. Die separate Betrachtung einzelner Bildungsbereiche stellt noch immer, aber deutlich weniger als in den Jahrzehnten zuvor, die gängigste Variante in der erziehungswissenschaftlichen Profes- sionsforschung dar. Die Gründe dafür sind einerseits disziplinar-historisch verankert und liegen andererseits in der ohnehin vorhandenen Komplexität eines jeden einzel- nen Bildungssegments sowie ihrer Berufsgruppen. Im Gegensatz zur separaten Be- trachtung berücksichtigt der Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppen- und Organisationsforschung unterschiedliche Bildungsbereiche bzw. pädagogische Berufsgruppen, denn der Vergleich wird als Mittel der Erkenntnis genutzt. Die zuneh- mende erziehungswissenschaftliche, bildungspolitische und bildungspraktische Rele- vanz des lebenslangen Lernens um die Jahrtausendwende führten zur Genese dieses Ansatzes, in dessen Mittelpunkt die handelnden Akteure und Akteurinnen des Erzie- hungs- und Bildungssystems stehen – entsprechend auch diejenigen aus Beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung. Dabei stellt die komparative pädagogische Berufsgruppenforschung eine konsequent vergleichende Forschungs-

perspektive dar. Es geht darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den ausgewählten Berufsgruppen zu entdecken und dabei den Nukleus pädagogischer Rationalität freizulegen. Studien im komparativen Ansatz fokussieren professionstheoretische und -praktische Problemstellungen und Konzepte, die entsprechend in der Berufsrolle, im Berufshandeln und zunehmend auch in organisationalen Strukturen begründet sind. Beispiele hierfür sind u. a. die Bewertung und Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen und das Anerkennungserleben (Schütz, 2009; 2018), der Einfluss von Emotionen auf das Handeln (Hodapp, 2020) oder die Einstellungen zum lebenslangen Lernen (Nittel et al., 2014; Wahl, 2017).

## 4 Aufbau des Bandes

Der vorliegende Band verfolgt einen systematischen Aufbau mit je drei Beiträgen pro Bildungsbereich. In diesen werden je unterschiedliche Perspektiven auf Professionalisierungsprozesse und pädagogisches Handeln eingenommen. Dabei liefern die ersten Beiträge der Abschnitte Berufliche Bildung und Erwachsenenbildung einen grundlegenden Überblick über die bisherige Entwicklung und den aktuellen Stand der Professionalisierung bzw. des Professionalisierungsdiskurses. Diese einführenden Beiträge betrachten dabei auch ausgewählte, spezifische Wurzeln und bis heute dominante Diskurslinien im jeweiligen Bildungsbereich. Es geht dabei u. a. um Zugangs- und Qualifizierungswege zur lehrenden Tätigkeit sowie stets auch um die durch die Corona-Pandemie veränderten neueren Entwicklungen. Zwei Themenbeiträge vertiefen anschließend jeweils aktuelle Diskurse und setzen einen spezifischen Schwerpunkt, der für das Nachdenken über Professionalisierung und pädagogisches Handeln Relevanz besitzt. Im dritten und letzten Abschnitt zur Hochschulbildung werden drei unterschiedliche und sich ergänzende Perspektiven auf die Professionalisierung in der Hochschulbildung dargelegt.

Im Grundsatzbeitrag von *Karin Büchter* und *Rita Meyer* zur Beruflichen Bildung wird auf die Anfänge des Diskurses zu Professionalisierung in diesem Bildungssegment rekurriert und die Entwicklungen aus berufsbildungspolitischer und institutioneller Perspektive betrachtet. Dabei sind die Fragen leitend, vor welchen berufsbildungspolitischen Hintergründen Professionalisierung in der Beruflichen Bildung vorangetrieben oder auch gebremst wurde, welche Wege die Professionalisierung genommen hat und in welchem Verhältnis schulische und betriebliche Professionalisierung zueinander stehen. Der zweite Teil des Beitrags thematisiert die aktuellen Diskurse seit den 1990er-Jahren, den Stand der Professionalisierung sowie die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Professionalisierung der handelnden Akteure. Deutlich wird hier ein steter Kampf um Fragen der Verrechtlichung, die sich schon bezogen auf die Rolle und Aufgabe des Handwerksmeisters im 18. Jahrhundert andeuten.

Den Prozess einer nachholenden Professionalisierung im Feld der Care-Berufe analysiert *Karin Reiber* in ihrem Beitrag. Personenbezogene berufliche Fachrichtun-

gen, in der Vergangenheit häufig als abweichend vom dualen System vernachlässigt, rücken aufgrund der steigenden fachlichen Anforderungen und gesellschaftlichen Bedeutung stärker in den Fokus. Reiber zeigt, wie Standards der Professionalisierung zunehmend auch auf die Berufsbildung der Care-Berufe angewendet werden. Am Beispiel der Ausbildung der Ausbilder:innen in der Domäne *Pflege* werden übertragbare Professionalisierungschancen und -risiken aufgezeigt.

Einem noch zu bearbeitenden Desiderat widmen sich *Kathrin Brünner* und *Uwe Faßhauer* in ihrem Beitrag zur Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals für das Duale Studium. Während es zur Frage der Qualifikationen der Auszubildenden in einer klassischen Berufsausbildung eine, wie der Beitrag von Büchler/Meyer zeigt, sehr lange rechtliche und inhaltliche Debatte gibt, ist dies bei dualen Studiengängen nicht der Fall. Dies ist zwar zum Teil dem vergleichsweise jungen Alter des Bildungsformats geschuldet, doch fällt auf, dass trotz eines mittlerweile elaborierten Forschungsstands zu dualen Studiengängen die Gruppe des betrieblichen Bildungspersonals keine Aufmerksamkeit findet. Brünner und Faßhauer argumentieren, dass diese Gruppe jedoch besonderer Beachtung für die Weiterentwicklung dieses mittlerweile etablierten Formats dualer Studiengänge bedarf.

*Julia Schütz* führt über die Begriffe der Erwachsenenbildung und Weiterbildung in den Überblick zur Professionalisierungsgeschichte sowie zu den Zugangs- und Qualifizierungswegen in das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung ein. Diese gestalten sich in der Erwachsenenbildung seit jeher als äußerst divers. Bemerkenswert ist, dass nur rund ein Viertel der Lehrenden in der Erwachsenenbildung über ein genuin pädagogisches bzw. erziehungswissenschaftliches Studium verfügt. Eine Fokussierung erfolgt im Beitrag auf das pädagogische Handeln sowie die Auswirkungen auf erwachsenenpädagogische Professionalität während der Corona-Pandemie. Die Frage, inwiefern von einer pragmatischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung aufgrund einer starken Orientierung am Funktionssystem der Ökonomie gesprochen werden kann, wird diskutiert.

Im Beitrag von *Andreas Martin* spezifiziert dieser die Frage, wie die für die Weiterbildung typischen Strukturmerkmale sowie die sich daraus ergebenden Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen den Möglichkeitsraum und die Anreizstrukturen einer Professionalisierung der Weiterbildung einschränken. Die Weiterbildung ist, so Andreas Martin, durch Dezentralisierung, Marktkoordination und Wettbewerb gekennzeichnet. Atypische Beschäftigungsverhältnisse prägen das Bild. Im Vordergrund des Beitrags stehen die Rekrutierungsprozesse in der Weiterbildung, die Fortbildung des lehrenden Personals und dessen Motivation.

*Anita Pachner* widmet sich ausgehend von einigen grundsätzlichen Überlegungen zu Bestimmungsmerkmalen der Professionalität in der Erwachsenenbildung beginnend bei Hans Tietgens der Frage, wie (erwachsenen-)pädagogische Professionalität gefördert werden kann. Dabei wird auf die Bedeutung der Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion für den angemessenen Umgang mit unsicheren, divergierenden und herausfordernden Situationen der professionellen Praxis abgehoben, wie sie gegenwärtig kennzeichnend für pädagogisches Handeln sind. Beispielhaft werden die Potenziale von

fallbasierten, reflexionszentrierten Lernumgebungen für reflexives und transformatives Lernen in Prozessen der Professionalisierung herausgearbeitet. Anita Pachner transferiert dies für reflexive und transformative Professionalisierungsprozesse in der Erwachsenenbildung.

Den Bezugspunkt im Beitrag zur Hochschulbildung von *Dieter Nittel* und *Nikolaus Meyer* bildet die komparative pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung. Die Autoren stellen eine Analyse vor, die den Prozess der kollektiven Professionalisierung anhand folgender Mechanismen beschreibt: Akademisierung, Verberuflichung, Verrechtlichung, Institutionalisierung und Verwissenschaftlichung. Nittel und Meyer folgen der Annahme, dass jede pädagogische Berufsgruppe – und hierzu zählen auch die Hochschullehrenden – anhand dieser Mechanismen in Bezug auf die Erfolgswahrscheinlichkeit von Prozessen der Professionalisierung beschrieben und analysiert werden kann. Diese heuristische Vorgehensweise führt die Autoren zu Fragestellungen, die für die weitere Professionalisierung der Hochschulbildung relevant sind. Dazu zählt u. a. die soziale Lage des akademischen Mittelbaus unter den Bedingungen eines Prekariats sowie die institutionelle Expansion privater Hochschulen.

Der akademische Mittelbau und dessen Professionalisierung werden im Beitrag mit dem Titel „Blackbox Universitätsprofessur“ von *Olga Wagner*, *Uwe Wilkesmann* und *Ronja Vorberg* auch aus anderer Perspektive in den Blick genommen. Wie der Untertitel „Einblicke in die Zusammenarbeit und wissenschaftliche Handlungspraktiken an deutschen Universitäten“ anzeigt, wird hier die Art und Weise der Professionalisierung im Zuge der Erstellung von Forschungsanträgen und wissenschaftlichen Artikeln nachgezeichnet. Dies geschieht auf empirischer Basis im Vergleich der drei Disziplinen Biologie, Betriebswirtschaftslehre und Maschinenbau. Durch die vergleichende Analyse wird gezeigt, wie hier sowohl fach- als auch professurspezifische Aspekte zusammenwirken und die Frage der Größe einer Professur von Relevanz ist. Daraus werden einige Schlussfolgerungen und offene Fragen hinsichtlich der Professionalisierung des wissenschaftlichen Nachwuchses abgeleitet.

*Antonia Scholkmann* bedient sich in ihrem Beitrag eines spezifischen vergleichenden Zugangs, um ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie pädagogische Professionalität in der Hochschulbildung verhandelt, verstanden bzw. hergestellt werden kann. Sie analysiert zwei Strategiedokumente, eines aus Deutschland und eines aus Dänemark, und entdeckt über den Vergleich u. a., dass in Dänemark eine stärkere Verbindlichkeit, ja sogar Verpflichtung in Bezug auf pädagogische Professionalität besteht, wohingegen im deutschen Strategiepapier eher Anreize formuliert werden, die das Engagement der Hochschullehrenden fördern sollen.

## 5 Ähnlich oder anders? Über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Berufsbildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung in Professionalisierungszusammenhängen

Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede können durch die Lektüre der hier versammelten Beiträge in Bezug auf Professionalisierung und pädagogisches Handeln identifiziert werden? Und: Welches Potenzial für ein *Voneinander-Lernen* birgt die gleichzeitige Betrachtung? Einige Lesarten möchten wir an dieser Stelle anbieten, in dem Wissen, dass es sich hierbei lediglich um eine explorative erste Annäherung handelt.

Einige Beiträge weisen in ihren historischen Rückschauern auf Professionalisierungsprozessen darauf hin, dass erste Formen der Professionalisierung teilweise mehrere hundert Jahre zurückreichen. Karin Büchter und Rita Meyer dokumentieren das 18. Jahrhundert für den Handwerksmeister als ersten „professionellen“ Pädagogen. Professoren (als ausschließlich männliche Berufsträger) gelten gemeinhin als eine der ältesten Professionen, die bereits in mittelalterlichen Universitäten lehrten. Und auch die Wurzeln der heutigen Erwachsenenbildung liegen ideengeschichtlich in der Zeit der Aufklärung und der industriellen Revolution (Nittel & Schütz, 2016, S. 567). Innerhalb der Handlungsfelder und teilweise auch innerhalb der einzelnen Institutionen (beispielsweise Berufsschule, Volkshochschule oder Universität) zeigen sich sehr unterschiedliche Ausprägungen und Intensitäten in den Beschäftigungsverhältnissen und -formen. In der Berufsbildung agieren vom nebenamtlichen Ausbilder, der nur zeitweise und neben seiner Haupttätigkeit Auszubildende betreut, ebenso verbeamtete akademisierte Berufsschullehrkräfte. Ähnlich finden sich in der Hochschulbildung institutionell nicht gebundene, d. h. externe, Lehrbeauftragte sowie in Vollzeit und unbefristet beschäftigte Lehrkräfte für besondere Aufgaben mit einem hohen Lehrdeputat. Auch in der Erwachsenenbildung variieren die Beschäftigungsverhältnisse – von der freiberuflichen Dozentin mit wenigen Honorarstunden bis zu den sogenannten Hauptberuflich Pädagogischen Mitarbeitern bzw. Mitarbeiterinnen (HPM) – wie im Beitrag von Andreas Martin ablesbar ist. Kollektive Professionalisierungsprozesse – und dies eint erneut die ausgewählten Bildungsbereiche – werden nur bedingt von den (pädagogisch) Tätigen selbst gestaltet; sie erfolgen viel häufiger von außen, beispielsweise durch gesellschaftliche Transformationen, die Professionalisierung erfordern oder staatliche Institutionen, die Regulierungen erlassen. Entsprechend wirken in allen drei Bereichen rechtliche Regelungen auf Professionalisierungsprozesse – beispielsweise durch die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) in der Beruflichen Bildung oder die Anforderungen der Akkreditierungsverfahren in der Hochschule. In der Erwachsenenbildung wird z. B. in der aktuellen Fassung des Weiterbildungsgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen in § 2, Abs. 3 von den Weiterbildungseinrichtungen der Nachweis eines extern zertifizierten Qualitätsmanagementsystems gefordert. Diese Anforderung hat selbstverständlich unmittelbare Auswirkungen auf institutio-

nelle Professionalisierungsprozesse. Während in anderen pädagogischen Handlungsfeldern, beispielsweise in der frühkindlichen Bildung (hier herrscht – noch – das Fachkräftegebot nach §72 SGB VIII), der Schule oder der Sozialpädagogik eine genuin pädagogische Qualifizierung vorausgesetzt wird, variieren die Zugangs- und Qualifizierungswege und auch die verlangten Voraussetzungen für eine Tätigkeit in Bezug auf pädagogische Handlungskompetenzen in den hier fokussierten Bildungsbereichen deutlich. Seit jeher waren und sind die Berufs-, Erwachsenen- und Hochschulbildung noch immer pädagogische Handlungsfelder für Seiten- und Quereinsteiger:innen. Dies erklärt möglicherweise auch eine weitere Gemeinsamkeit zwischen den Bildungsbereichen, die in den jeweils einleitenden Beiträgen beschrieben wird, nämlich einerseits die kontinuierlichen Professionalisierungsbemühungen – häufig fachdisziplinar angetrieben – sowie andererseits die latente Sorge um eine Deprofessionalisierung.

Neben den identifizierten Gemeinsamkeiten lassen sich auch Unterschiede in den Diskursen um Professionalisierung und Professionalität zwischen den Bildungsbereichen ausmachen. Die jeweiligen Eigenheiten und die spezifische Historie prägen diese Unterschiede. Während sich mit der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) wissenschaftliche Teildisziplinen herausgebildet haben, die für sich Zuständigkeiten für den Professionalisierungsdiskurs beanspruchen, hat im hochschulischen Bereich gerade keine solche Form der Strukturbildung stattgefunden. Dies wirkt sich auf den Diskurs aus, der in den erstgenannten Feldern deutlich strukturierter erfolgt, während in der Hochschulbildung kaum von einem gemeinsamen und allseits geteilten Diskussionsstand gesprochen werden kann.

Es deutet sich zudem an, dass der Diskurs in der Erwachsenenbildung in einer sehr hohen Intensität geführt wird und die Entwicklung der wissenschaftlichen Teildisziplin genuin begleitet. Auch die starke Betonung des pädagogischen Handelns, untrennbar verbunden mit der individuellen Professionalität, ist hier am stärksten ausgeprägt. Diese Verbindung findet sich in abgeschwächter Form durchaus auch in der Hochschulbildung und ist in der Beruflichen Bildung am geringsten ausgeprägt.

Für die Berufliche Bildung charakteristisch ist eine starke Fokussierung auf Verrechtlichungen von Professionalisierung. Hier sind die akademisierten Zugangswege zum Berufsschullehramt zu nennen und auf betrieblicher Seite die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO). In den letzten Jahrzehnten hat sich diese Fokussierung fortgesetzt mit nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelten Fortbildungen zum/zur „Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen bzw. -pädagogin“ bzw. darauf aufbauend zum/zur „Geprüften Berufspädagogen bzw. Berufspädagogin“ – die allerdings nur eine geringe Nachfrage verzeichnen. Während die Erwachsenenbildung zwar auch über eigene Studiengänge verfügt, sind diese doch nur einer von vielen Zugangswegen zur praktischen Tätigkeit, wie im Beitrag von Schütz thematisiert wird. In der Hochschulbildung sind dagegen die Regelungen und Zugangswege, abgesehen von einem Studium an sich, noch deutlich unverbindlicher. Der Beitrag von Scholkmann kontras-



tiert dabei den deutschen und den dänischen Zugang und stellt hier nationale Unterschiede fest, die sich ähnlich im Vergleich zu den anderen Bildungsbereichen zeigen.

## 6 Und jetzt? Ein Ausblick

Es deutet sich an, dass sich in zunehmend mehr Handlungsfeldern eine klare Trennung der Bildungsbereiche und damit auch der reklamierten Zuständigkeiten aufweicht. Als ein Beispiel auf der Ebene der Personalstrukturen sind die Betrieblichen Weiterbildungsmentoren bzw. -mentorinnen (Elsholz & Thomas, 2022) zu nennen, die eine neue Rolle in der betrieblichen Weiterbildung spielen sollen – sowohl als Ansprechpartner:innen auf Augenhöhe mit den Beschäftigten als auch als Initiierende zur Verbesserung betrieblicher Weiterbildung. Diese neue Figur, oder anders: Berufsrolle, ist weder der Beruflichen Bildung noch der Erwachsenenbildung zuzuschreiben, sondern fungiert eher als ein Hybrid. Die Analyse dieses Themenfeldes, das sich auch um Fragen der Qualifizierung und der Rolle der Weiterbildungsmentoren bzw. -mentorinnen dreht, wird gehaltvoller, wenn sowohl die Erwachsenenbildung als auch die Berufsbildung in den Blick genommen werden.

Die Ausdifferenzierung und Etablierung neuer beruflicher Funktionen innerhalb der Beruflichen Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulschulbildung hat Konjunktur. Dabei beziehen sich die neuen Funktionen häufig auf Querschnittsaufgaben bzw. -themen, die innerhalb der Bildungsbereiche virulent sind: Beispielhaft benannt wurden bereits Digitalisierung und Qualität. Über diese Aufgaben resp. Themen werden auch personelle Ressourcen ausgebaut, die zwischen den Bildungsbereichen teilweise mobil agieren können (z. B. Qualitätsbeauftragte, Mediendidaktiker:innen).

Eine weitere Begründung für die zunehmende Aufweichung der Zuständigkeiten kann in der Öffnung der Hochschulen für Berufstätige zu finden sein. Dabei ist „das Thema des Hochschulzugangs für Berufstätige [...] alles andere als neu“ (Wolter, 2013, S. 193). Zunächst in den 1960er-Jahren und dann verstärkt in den 1970er-Jahren erfolgte sukzessive die Öffnung der Hochschulen. „Unter den deutschen Ländern war Niedersachsen das einzige Land, das in dieser Zeit eine weitgehende Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige über eine relativ ‚liberale‘ Zulassungsprüfung vornahm. [...] Mit der Gründung der FernUniversität Hagen (1974) gewann zwar das Modell ‚Studium neben dem Beruf‘ an Realität; aber die FernUniversität öffnete sich erst später auch für Studieninteressenten ohne Abitur“ (Wolter, 2013, S. 194). Mit dieser Entwicklung zeigt sich ein weiteres Beispiel dafür, dass die Trennungslinie zwischen den traditionell stark segmentierten Bildungsbereichen aufweicht und die verstärkte Verberuflichung akademischer Bildung. Diese wird in jüngster Zeit insbesondere durch private, dezentral gesteuerte Fachhochschulen noch einmal wesentlich forciert. Es bleibt hier zunehmend häufiger unklar, ob es sich eher um akademische oder um berufliche Bildung handelt. Fragen der Professionalisierung in diesem Feld – das deutet der Beitrag von Karin Büchter und Rita Meyer an – sind bislang quasi unbearbeitet. Dies gilt auch für das Feld des Dualen Studiums, bei dem sich der Beitrag von

Kathrin Brüner und Uwe Faßhauer auf den betrieblichen Teil des Bildungsformats bezieht. Möglicherweise gelten auch für den hochschulischen Teil die aufgezeigten Professionalisierungsdefizite pädagogischen Handelns in besonderer Hinsicht.

Abschließend sei auf die Transformation des Arbeitens und Lernens hingewiesen, die Prozesse der Professionalisierung zukünftig stark beeinflussen. Hier zeichnet sich insbesondere ab, dass sich das Lernen stark verändert und dies das Bildungspersonal in der Berufs-, Erwachsenen- und Hochschulbildung in besonderer Weise betrifft. So sind Weiterbildungseinrichtungen und Hochschulen zunehmend gefordert, nachfrageorientiert kurzfristige und individualisierte Angebote für Lernende zu entwickeln. Die Veränderungen zu informeller netzwerkförmiger Weiterbildung schlagen gewissermaßen zurück. Während vom Bildungspersonal erwartet wird, vermehrt individualisierte und On-demand-Angebote für Lernende anzubieten, wird gleichzeitig das Lernen des Bildungspersonals selbst auch durch ähnliche Formate transformiert (Klusemann et al., i. E.). Wie diese Veränderungen in Prozessen der pädagogischen Professionalisierung reflexiv aufgenommen werden, wird bildungssegmentübergreifend zu beobachten und zu gestalten sein.

## 7 Zum Schluss: zur Illustration

Die Illustration dieses Bandes wurde von *Gerald Moll* gestaltet. Grundlegend bei der Frage nach der Gestaltung war die Überlegung, dass ein wie auch immer geartetes pädagogisches Handeln in Organisationen stattfindet. Organisationen sind in diesem Zusammenhang als notwendige Bedingung anzusehen, damit die Professionen mit den Lernenden in Kontakt treten und professionell handeln können (Helsper et al., 2008, S. 15). Als stellvertretend für diese organisationalen Strukturen sind die Gebäude anzusehen, auch wenn uns bewusst ist, dass pädagogisches Handeln gerade im postpandemischen Zeitalter nicht zwangsläufig mehr an haptische Räume gebunden sein muss. Entsprechend findet sich auf dem Titelcover ein Zusammenschluss dreier Gebäudetypen, die als prototypisch für die gewählten Bildungsbereiche fungieren: Berufsfachschule (BFS), Volkshochschule (VHS) sowie Universität (Uni). Die Verwobenheit der Gebäude zeigt das an, was in der vergleichenden Betrachtung deutlich wird: Zwischen den Bildungsbereichen existieren mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede. Die Idee, unterschiedliche Institutionen von Erziehung und Bildung architektonisch unter einem Dach zu vereinen, ist dabei keineswegs neu. Zugleich ist sie durch den Universalisierungsmechanismus des lebenslangen Lernens begründet. „Lebenslanges Lernen bedeutet auf dieser Ebene sowohl mehr Aufmerksamkeit gegenüber der Schaffung von Übergängen und Statuspassagen als auch eine engere Kooperation mit den übrigen Segmenten des Erziehungs- und Bildungssystems“ (Nittel, 2008, S. 157). Zusammenarbeit und Kooperation benötigt, und das hat uns die Corona-Pandemie zuletzt gezeigt, auch zufällige, ungeplante oder eben nicht initiierte Begegnungen in sozialer Präsenz und Leiblichkeit. Exemplarisch für die Idee einer gemeinsamen Architektur von Bildungsräumen ist der Anfang der Jahrtausendwende gegründete Hes-

sencampus – Haus des lebenslangen Lernens – zu benennen (Nittel, 2008), auf dem neben Berufsschulen auch die Volkshochschule angesiedelt wurde.

Wir haben uns entgegen der üblichen Praxis sozial- und erziehungswissenschaftlicher Fachliteratur dafür entschieden, diesen Band themenspezifisch illustrieren zu lassen. Wir sind davon überzeugt, dass, genau wie im Kontext von Professionalisierung und Professionalität, strukturelle Bedingungen, d. h. in diesem Fall gestalterische Rahmungen, einen Einfluss auf die Handlungsweisen, d. h. im konkreten Fall die (Rezeption der) Inhalte, haben werden.

## Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004). *Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland* (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 115). Bonn. <https://doi.org/10.25656/01:325>
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales & BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *Nationale Weiterbildungsstrategie*. [https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nws\\_strategiepapier\\_barrierefrei\\_de.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nws_strategiepapier_barrierefrei_de.pdf?__blob=publicationFile&v=2)
- Budde, J. & Eckermann, T. (2021). Grundrisse einer Theorie pädagogischer Praktiken. In J. Budde & T. Eckermann (Hg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken*, S. 7–43. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838555942>
- Ditton, H. & Tippelt, R. (Hg.). (2019). *Qualität, Professionalisierung und Monitoring im Bildungssystem*. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838555942>
- Elfert, M. (2015). UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning. *European Journal of Education*, 50(1), 88–100. <https://doi.org/10.1111/ejed.12104>
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Elsholz, U. & Thomas, M. (2022). New Kids on the Block: Zu den Potenzialen von betrieblichen Weiterbildungsmentor:innen. *DENK-doch-MAL.de. Das online-Magazin*. <https://denk-doch-mal.de/uwe-elsholz-martina-thomas-zu-den-potenzialen-von-betrieblichen-weiterbildungsmentorinnen/>
- Faure, E. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris, London: UNESCO Publishing.
- Fisch, S. (2015). *Geschichte der Europäischen Universität. Von Bologna nach Bologna*. München: C. H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406676680>

- Fischer, E., Keiser, S. & Sparschuh, S. (2021). Digitalisierung der Weiterbildung aus der Perspektive von Professionellen im Feld. In Schmidt-Hertha, B., Haberzeth, E. & Hillmert, S. (Hg.), *Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung*, S. 125–138. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004776w>
- Gerspach, M. (2000). *Einführung in pädagogisches Denken und Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Giesecke, H. (1997). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns* (6. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ixmeier, S., Münk, D. & Muscati, N. (2023). Fachkräftemangel in Deutschland. Strukturmerkmale, Substituierungspotentiale und Reformvorschläge für das berufliche Bildungssystem. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 77(198), 3–6. <https://dx.doi.org/10.3278/BB2302W>
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hg.). (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2>
- Hodapp, B. (2020). *Emotionale Professionalität. Eine qualitative Studie zur Berufspraxis pädagogischer Führungskräfte*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004597w>
- Hof, C. (2022). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung* (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-042138-7>
- Klusemann, S., Wild, R., Elsholz, R. & Schütz, J. (i. E.). *New Work und New Learning des Personals im tertiären und quartären Bildungsbereich?! – Ein Literatur-Review*. Vortrag auf dem AGBFN-Forum „Strukturen beruflicher Weiterbildung zwischen ‚New Work‘, demografischem Wandel und sozioökologischer Transformation“ am 29./30.11.22 in Rostock.
- Kuhnhenne, M. (2020). *Lebensbegleitendes oder lebenslanges Lernen? Herausforderungen der Weiterbildung* (Forschungsförderung Report, Nr. 8), Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/233581/1/fofoe-report-008-2020.pdf>
- Neumann, S. (2016). Von der Erziehungswirklichkeit zum pädagogischen Feld. Zur Sozioepistemologie einer Empirie des Pädagogischen. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann & K. Rabenstein (Hg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*, S. 264–275. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nittel, D. (2008). Die Institutionalisierung des Campus Dreieich: Das Spannungsverhältnis von organisatorischer „Hardware“ und professioneller „Software“. *Der Pädagogische Blick*, 16(3), 149–161.
- Nittel, D. & Schütz, J. (2016). Erwachsenenbildung. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hg.), *Handbuch Professionsentwicklung*, S. 566–576. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

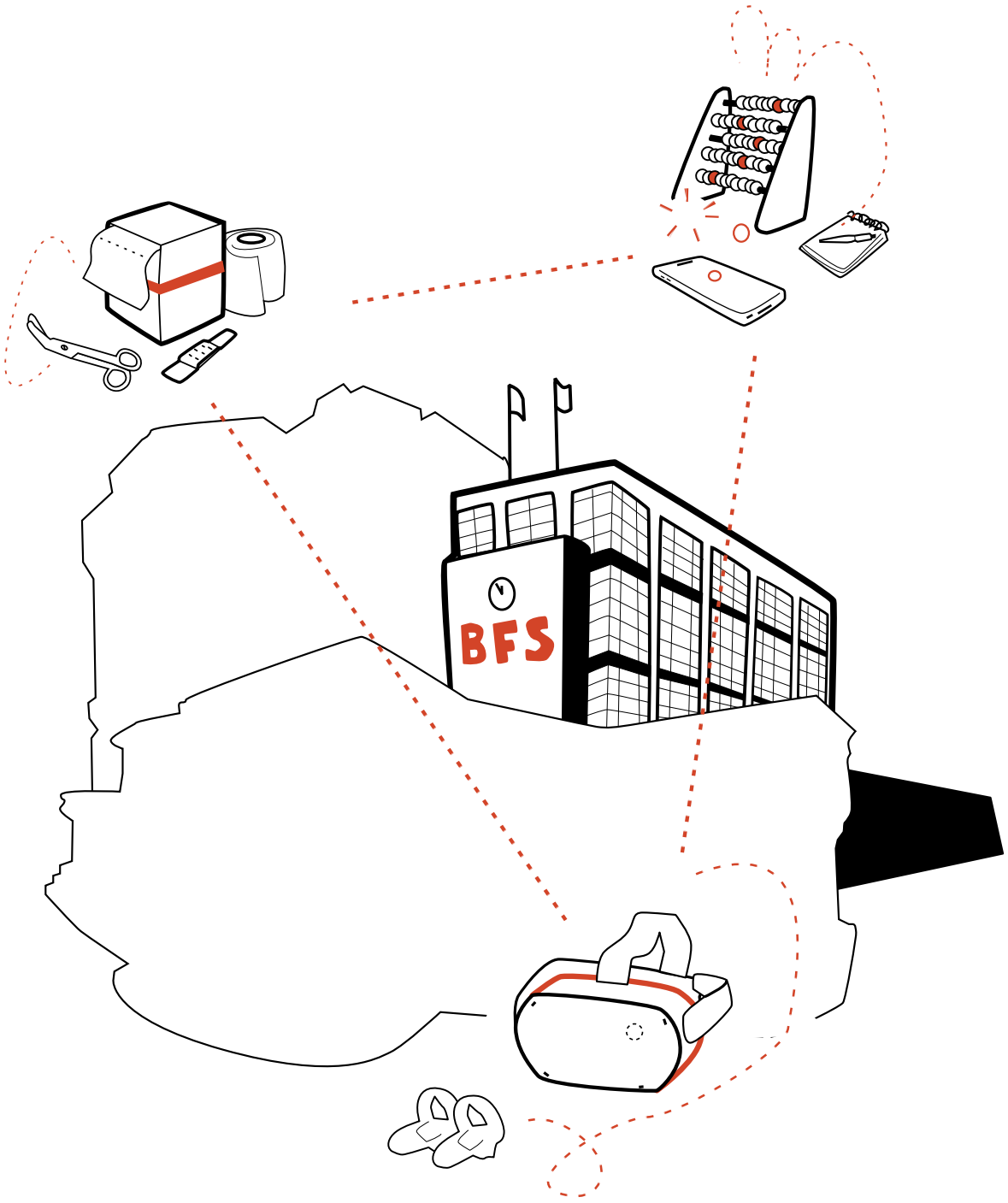
- Schenz, C. (2011). Bildung und pädagogische Professionalität: Vom Versuch, gleichzeitig über einen weißen und schwarzen Schimmel zu sprechen. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*, S. 187–217. Wien: facultas.wuv.
- Schmid, M. (2023). *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>
- Schreiber-Barsch, S. & Zeuner, C. (2007). International – supranational – transnational? Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(5), 686–703. <https://doi.org/10.25656/01:4421>
- Schütz, J. (2009). *Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001627w>
- Schütz, J. (2023). Wissen und Können in Bewegung. Zum reflexiven Mechanismus des Transfers in der pädagogischen Professionalität. In T. Diederichs & A. K. Desoye (Hg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis*, S. 55–64. Weinheim: Beltz Juventa.
- Seitter, W. (2000). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://www.die-bonn.de/doks/2000-professionalisierung-02.pdf>
- Seufert, S. (2021). Implikationen der Digitalisierung – neue Anforderungen an das betriebliche Bildungspersonal? In Kohl, M., Diettrich, A. & Faßhauer, U. (Hg.), „*Neue Normalität*“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal, S. 165–178. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Sloane, P. F. E. (2022). Vollmundige Alleskönner – Lehrerbildung an Hochschulen für angewandte Wissenschaft (HAW): Was sie behaupten und doch nicht können! *ZBW. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 118(2), 163–170. <https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0007>
- Stang, R. & Becker, A. (Hg.). (2020). *Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung*. Berlin, Boston: De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110653663>
- Steiner, P. (2018). *Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung*. Bielefeld: transcript.
- Stratmann, K. (1967). *Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens*. Ratingen bei Düsseldorf: A. Henn.
- Stratmann, K. (1993). *Die gewerbliche Lehrlingerziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Band I. Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648–1806)*. Frankfurt a. M.: GAFB.
- Vogel, P. (2016). Wie pädagogisch muss, kann, darf erziehungswissenschaftlich-empirische Forschung sein? In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann & K. Rabenstein (Hg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*, S. 225–234. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wahl, J. (2017). *Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Die Verankerung in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004502w>

- Wolter, A. (2013). Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In E. Severing & U. Teichler (Hg.), *Akademisierung der Berufswelt?*, S. 191–212. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. [https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/a12\\_voevz\\_agbfn\\_13\\_10.pdf](https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/a12_voevz_agbfn_13_10.pdf)
- Wolter, A., Banscheraus, U. & Kamm, C. (Hg.). (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Münster: Waxmann. [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14543/pdf/Wolter\\_et\\_al\\_2016\\_Zielgruppen\\_lebenslangen\\_lernen.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14543/pdf/Wolter_et_al_2016_Zielgruppen_lebenslangen_lernen.pdf)

## Autorin und Autor

**Julia Schütz** ist Professorin für Empirische Bildungsforschung und Sprecherin des Zentrums für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung (ZeBO) an der FernUniversität in Hagen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die pädagogische Berufsgruppenforschung und die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung.  
**Kontakt:** [julia.schuetz@fernuni-hagen.de](mailto:julia.schuetz@fernuni-hagen.de)

**Uwe Elsholz** ist Professor für Lebenslanges Lernen sowie Prorektor für Weiterbildung, Transfer und Internationalisierung an der FernUniversität in Hagen. Seine Forschungsschwerpunkte sind die berufliche und betriebliche Weiterbildung sowie das Verhältnis von akademischer zu beruflicher Bildung.  
**Kontakt:** [uwe.elsholz@fernuni-hagen.de](mailto:uwe.elsholz@fernuni-hagen.de)



# **I Berufliche Bildung**



