

Wie finden Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung zusammen?

Kooperative Professionalisierungsprozesse aus relationaler Perspektive

Wolfgang Jütte, Markus Walber

Zusammenfassung

Dieser Beitrag beleuchtet das Kooperationsfeld Hochschule und Weiterbildungspraxis hinsichtlich von Professionalisierungsprozessen in der Weiterbildung. Den Ausgangspunkt bildet dabei die These, dass für Professionalisierungsprozesse die Schaffung eigenständiger Interaktionssysteme unter Berücksichtigung von wissenschaftlich-reflexivem und praktischem Handlungswissen bedeutsam ist. Anhand von Projekten werden aus der Perspektive einer Universität exemplarisch unterschiedliche Interaktionsformate vorgestellt und im Hinblick auf ihre Professionalisierungspotenziale analysiert. Dabei wird die Bedeutung kooperativer Arbeitsprozesse in der Zusammenarbeit zwischen Akteuren aus dem Wissenschaftssystem und dem Praxisssystem hervorgehoben, zugleich werden strukturelle Barrieren deutlich.

1. Problem und Zugang

Das Beziehungsverhältnis zwischen Berufspraxis und Hochschulen hat unterschiedliche Konjunkturen erfahren; grundsätzlich kann es eher als „prekär“ bezeichnet werden. Wenngleich die Kooperationserfordernisse und wechselseitigen Bezugnahmen zwischen Berufspraxis und Wissenschaft unstrittig sind, gilt dies nicht für das „Wie“ (vgl. Heid 2011, S. 491).

Die in der Überschrift aufgeworfene Frage ist in den letzten Jahrzehnten schon häufig gestellt und je nach eingenommener Perspektive unterschiedlich beantwortet worden. Dieser Beitrag nähert sich diesem Thema aus der Perspektive der Professionsforschung.

Die Notwendigkeit, auf diese Frage neue Antworten zu finden, liegt aus Sicht der Hochschulen in den neuen Grenzziehungen), die sich insbesondere aus dem Bologna-Prozess ergeben. Dazu zählen die neu gestuften Studiengänge (Bachelor/Master), die durch geringere spezifische Studienanteile Gefahr laufen, das Professionsfeld Er-

wachsenen- und Weiterbildung im Gegensatz zu Diplomstudiengängen zu marginalisierten (s. ausführlicher dazu Faulstich u. a. 2012). Kritisch im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse ist ebenso der Wegfall von Praxisphasen in den mit vier Semestern relativ kurzen Masterstudiengängen. Praktika und berufspraktische Studien stellen einen bedeutenden Baustein zum Aufbau von professionsrelevantem Wissen (vgl. Egloff/Männle 2012) dar. Insofern ist es folgerichtig, dass die Notwendigkeit akademischer Professionalisierung an Bedeutung gewinnt. Unter akademische Professionalisierung verstehen wir mit Egetenmeyer/Schüßler (2012, S. 12), „dass Qualifizierungsangebote eine akademische Basis für Entwicklung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen wissenschaftlichen und reflexiven Charakters – also erwachsenenpädagogischer Professionalisierung – legen“ und „die Entwicklung wissenschaftlich begründeter Interpretations- und Deutungskompetenz, die Kernbestandteil erwachsenenpädagogischer Professionalität darstellt“ ermöglichen. Es gilt also im Rahmen veränderter Studienangebotsstrukturen, Lernarrangements mit Professionalisierungspotenzial zu schaffen.

Nicht selten gehen „Theorie-Praxis-Konzepte“ von einem „Entweder-Oder-Problem“ aus: Entweder akademisches Wissen oder praktisches Handlungswissen. Dies führt nicht selten zu weithin geteilten Positionen, so wie sie beispielsweise Vogel (1999, S. 39 f.) formuliert: „Es ist fahrlässig oder unehrlich, wenn einzelne Lehrende an der Universität vorspiegeln, man könne berufliches Handeln an der Universität lernen, genauso wie es mindestens ein Selbstmißverständnis ist, wenn manche Praktiker behaupten, anspruchsvolles professionelles Handeln wäre auf wissenschaftliches Wissen nicht angewiesen.“

Dieses Entweder-oder-Prinzip – so die These – steht Professionalisierungsprozessen im Wege. Die wechselseitige Unterstellung der „Minderwertigkeit“ des Wissens der Anderen verschärft die Kluft zwischen wissenschaftlich-reflexivem Wissen und praktischem Handlungswissen. Aus der Beobachtungsperspektive der Professionalisierung kann beiden Seiten ihr Eigenrecht zwar nicht abgesprochen werden, aber für Professionalität ist die wechselseitige Bezugnahme konstitutiv. Erst durch die Relationierung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen entsteht Professionalität. Diese Perspektive des von uns vertretenden Modells der Interaktiven Professionalisierung (vgl. Jütte/Walber/Behrens 2012) soll zunächst kurz skizziert werden.

2. Möglichkeitsräume zur interaktiven Entwicklung professionellen Wissens

Dass die Wissenschaft eher an der Produktion von wissenschaftlichem Wissen und nicht primär an praktischem Handlungswissen orientiert ist und praktisches Handeln nur selten von wissenschaftlichem Wissen geleitet ist, dürfte eine weit verbreitete Beobachtung sein. Dies ist nicht überraschend, wenn man aus einer systemtheoretischen Perspektive (vgl. Luhmann 1987) Wissenschaft und Praxis als zwei voneinander getrennte selbstorganisierte Systeme versteht, die sich gegenseitig nur im Sinne von Resonanzen beeinflussen können. Die beiden Systeme sind als gesellschaftliche Funktionssysteme ihrer je eigenen, der Selbstorganisation verpflichteten Leitdifferenz verhaftet. Das Wissenschaftssystem hat also zum Ziel, wissenschaftliches Wissen zu

produzieren, das Praxissystem strebt nach viablem Praxiswissen. Aus Perspektive der Professionalisierung entsteht folglich die Notwendigkeit, eine theoretische Figur für inter-systemischen Austausch zu entwickeln.

Die Entstehung professionellen Wissens unter Berücksichtigung der beiden Wissensarten erfolgt in einem eigenständigen Professionalisierungssystem (s. Abb. 1). In diesem System entstehen Kommunikationen zwischen VertreterInnen des Wissenschafts- und des Praxissystems. Hier sind also interaktive Dynamiken konstitutiv, weshalb die Generierung von professionellem Wissen unter Einbeziehung der blinden Flecken der jeweils anderen Perspektive als „Interaktive Professionalisierung“ bezeichnet wird. Dabei geht es nicht darum, ein neues gesellschaftliches Funktionssystem, sondern Interaktionssysteme zu schaffen. Interaktionssysteme sind im Gegensatz zu Funktionssystemen durch die Kommunikation von „körperlich“ Anwesenden, sich gegenseitig wahrnehmenden BeobachterInnen, klassifiziert (vgl. Simon 2008, S. 99 ff.). Professionalisierung hat also die Schaffung von Möglichkeitsräumen zur interaktiven Entwicklung professionellen Wissens unter Einbeziehung von Wissenschafts- und Praxisperspektiven zum Ziel.



Abb. 1: Modell der Interaktiven Professionalisierung (eigene Abbildung)

Die Interaktionssysteme sind dadurch gekennzeichnet, dass die Wissensressourcen aus dem Wissenschafts- und dem Praxissystem durch Personen repräsentiert werden. Auf diese Weise können wissenschaftliche Erkenntnisse mit aktuellen Praxisanforderungen relational reflektiert werden und umgekehrt. Konstitutiv ist also nicht mehr die Denkfigur der „Vermittlung von Theorie und Praxis“, sondern das eigenwertige Moment der „Begegnung“. Wissenschaftliche und praktische Beobachtungen bleiben

zunächst prinzipiell erhalten, können aber durch Kontrastierung und Relationierung perturbierend, also irritierend, wirken (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 78). Die Auflösung der Perturbationen erfolgt im jeweiligen Funktionssystem, Wissenschaft bzw. Praxis, auf Basis der Regeln der Selbstorganisation. So entsteht ein potenziell doppelter Nutzen: Das Wissenschaftssystem kann aktuelle praxisrelevante Forschungsfragen identifizieren, das Praxissystem erhält wissenschaftlich fundierte Anregungen für das praktische Handlungsrepertoire.

3. Exemplarische Interaktionsformate

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass die Entstehung professionellen Wissens Interaktionen voraussetzt, weshalb ein Ziel darin liegt, Interaktionsanlässe auf den unterschiedlichen Systemebenen zu initiieren. Dies soll im Folgenden an vier Projekten aufgezeigt werden, die an der Universität Bielefeld im Rahmen der Studienangebote bereits realisiert werden oder sich in Planung befinden; dabei sollen auch strukturelle Schwierigkeiten aus Sicht der Hochschule hervorgehoben werden.

Laboruniversität: ein erwachsenenpädagogisches Projektstudium

Die Idee der Laboruniversität knüpft an das Projekt „Laborvolkshochschule“ an, das zwischen der Universität Flensburg und der VHS Flensburg durchgeführt wurde (Jütte/Gaul 2000). Es kann rückblickend als erwachsenenpädagogisches Projektstudium bezeichnet werden, dessen Besonderheit darin lag, nicht auf den Lernort der Universität beschränkt zu sein. Kernstück bildete eine Projektarbeit mit den Charakteristika der praxisrelevanten Aufgabenstellung und dem selbstständigen, problembezogenen Studieren. Ein Schwerpunkt lag dabei in der Entwicklung und Durchführung eigener Seminare durch Studierende. Sie konnten so verschiedene Funktionen übernehmen: als Lernende und Übende in der praxisnahen Simulation, als Kursleitende in einem selbst erschlossenen Betätigungsfeld. BerufspraktikerInnen bewerteten die Seminar-konzeptionen der Studierenden im Hinblick auf Ihre Umsetzbarkeit.

Elemente dieser Konzeption fanden sich in dem aktuellen Masterstudiengang Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld zunächst in Form von Projektstudien. Sie ermöglichten es Studierenden, während ihrer Studienphase ein Praxisprojekt in einer Einrichtung eigenständig umzusetzen. Sie sind mittlerweile abgelöst worden durch Forschungswerkstätten, in denen Studierende Projekte mit einem verstärkten Forschungsfokus realisieren. Die Durchführung erfolgt über drei Studiensemester und hat zum Ziel, Studierenden eine Vorstellung von praktischem Forschungshandeln zu ermöglichen. So wird für sie nachvollziehbar, dass sich wissenschaftliches Vorgehen vom Alltagshandeln durch ein systematisches und methodisches Vorgehen unterscheidet. Die mit der Konzeption der Erziehungswissenschaft als Wirklichkeitswissenschaft verbundene empirische Fundierung und kontrollierte Regelmäßigkeit der Wissensgenerierung wird den Studierenden anhand einer eigenen empirischen Studie deutlich. Auf diese Weise können sich Studierende wesentliche Aspekte des Professionsfeldes Forschung erschließen. Auch andere professionelle Bezugsfel-

der der Weiterbildung ließen sich in ähnlicher Form fokussieren. Hier lässt sich ein deutlicher „shift“ hin zur Forschungsorientierung beobachten. Die Herausforderung für die Studierenden besteht darin, empirisches Forschungswissen reflexiv auf berufliche Handlungsfelder zu beziehen. Derzeit loten wir eine Projektidee mit dem Österreichischen Volkshochschulverband aus, die „Laborvolkshochschule“ als Format zu konzipieren, in dem Wissenschaft und Berufspraxis neue kooperative Arbeitsverhältnisse eingehen können und „Beobachtung“ einen zentralen Stellenwert einnimmt.

Mentoring: über dyadische Beziehungen hinaus

Um Professionalisierungsprozesse von Studierenden zu unterstützen, liegt uns mit dem von Regina Egetenmeyer in Mainz und Würzburg entwickelten Mentoring-Ansatz (vgl. Egetenmeyer/Kaleja 2013) ein tragfähiges Modell vor, das zurzeit an die besonderen Rahmenbedingungen in Bielefeld angepasst wird. Das Programm richtet sich an Masterstudierende im Kernfach Erziehungswissenschaften mit dem gewählten Schwerpunkt Weiterbildung. Ziel ist es, die Studierenden (Mentees) mit PraxisvertreterInnen (MentorInnen) in Kontakt zu bringen und den direkten Austausch zu ermöglichen. Dabei kann zwischen einem eher didaktischen Handlungsfeld (Lehre, Coaching, Moderation) und einem organisationsbezogenen Handlungsfeld (Bildungsmanagement, Organisations- und Personalentwicklung) gewählt werden. Diese Mentoring-Austausch-Beziehung wird ergänzt durch eine „Professionalisierungswerkstatt“ in begleitenden Seminaren, in der die Studierenden ihre Praxiserfahrungen theoretisch reflektieren und auf die Befunde der Weiterbildungswissenschaft beziehen. Zugleich ist ein „regionaler Bildungstag“ mit VertreterInnen der Weiterbildungspraxis vorgesehen; ein Ort, an dem Studierende ihre zumeist empirischen Qualifikationsarbeiten vorstellen und Weiterbildungseinrichtungen sowie potenzielle MentorInnen kennenlernen können. Die VertreterInnen der Berufspraxis erleben Weiterbildungsforschung als „Work-in-Progress“. Damit soll über die im Mentoring im Kern angelegten dyadischen Beziehungen hinausgegangen werden. Das Programm fördert nicht nur die Professionalisierungsprozesse der Studierenden, sondern – so das Anliegen – es kann auch einen Beitrag dazu leisten, Praxis zu „innovieren“.

Wenngleich Studierende sehr an Mentoring-Programmen interessiert sind, stellt sich die studienorganisatorische Herausforderung, dass sie dies als zeitintensive Zusatzbelastung erleben; insofern müssen (zeitökonomische) Synergien mit anderen Studienleistungen wie dem „Forschungsprojekt“ gesucht werden. Wenn Studierenden die Möglichkeit eröffnet wird, sich selbst im Schnittfeld von Wissenschaft und Praxis durch Herstellung von Bezügen und Beziehungen auszuprobieren, dann ist es erforderlich, auch mehr über die gegenwärtigen Studienmotive zu erfahren (vgl. die Erhebungen von Hippel/Schmidt-Lauff 2012, Schübler 2012).

Wissenschaftliche Weiterbildung: System-Interaktion als Leitprinzip

Wissenschaftliche Weiterbildung ist genuin ein Ort der Professionalisierung, da diese sich zwischen Wissenschafts- und Praxissystem platzieren muss (vgl. Behrmann 2007;

Walber/Jütte 2014). Zum einen werden wissenschaftliche Inhalte, Methoden und Formate im Rahmen von Weiterbildungsangeboten erwartet, zum Anderen bringen die beteiligten Akteure Praxisanforderungen aus ihren (beruflichen) Handlungsfeldern mit, die es damit zu verbinden gilt. Praxisinduzierte Projekte werden wissenschaftlich bearbeitet und in die Praxis transferiert. Interaktion zwischen Wissenschafts- und Praxissystemen ist folglich organisationales Merkmal wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. Walber/Jütte 2012).

Eine aktuell bedeutsamer werdende Zielgruppe sind BerufspraktikerInnen, die eine berufsbegleitende Promotion anstreben und eine besondere Form der Unterstützung fordern. Vor diesem Hintergrund ist eine Weiterbildung zum „Researching Professional in Lifelong Learning“ entwickelt worden, die sich an Berufstätige in pädagogischen Tätigkeitsfeldern richtet. In drei Modulen bietet sie „Forschungs-NovizInnen“ Einblicke in die Forschungspraxis und unterstützt Promovierende und Forschungsinteressierte bei der prozessbegleitenden Bearbeitung eigener Forschungsprojekte. Hier wird die „Perspektive für eine höhergradige akademische Professionalisierung im Kontext des dritten Bologna Zyklus“, so der Titel eines Aufsatzes von Dewe (2012), eröffnet. Sie bietet „Berufspraktiker/innen den Raum eines Konklaves und einer wissenschaftsbasierten „Selbstkonstitution“, bzw. Neukonstitution des beruflichen Handelns“ (ebd., S. 226).

Wissenschaftliche Begleitforschung: Beobachten von Relationen

Durch die zunehmende Projektförmigkeit im Feld der Erwachsenenbildung kommt es (wieder) zu neuen Formen der Evaluation und Begleitforschung. Vor diesem Hintergrund entwickeln wir einen Bielefelder Ansatz der (Inter-)Aktionsforschung, der zum Ziel hat, ein zeitgemäßes entwicklungsorientiertes Verbindungsglied zwischen Forschung und Berufspraxis zu sein. Realisiert wird dieser im Kontext eines mehrjährigen wissenschaftlichen Begleitforschungsprojekts zu den „Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre“.¹ In diesem Sinne wird wissenschaftliche Begleitforschung als ein systematisches Interaktionsformat verstanden, das ohne die beiden Pole Wissenschaft und Praxis nicht realisierbar ist. Beobachtbare Praxisphänomene sind genauso erforderlich, wie adäquate Denk- und Beobachtungswerkzeuge. Als Denkwerkzeuge dienen beispielsweise Referenzmodelle und Theorien, während Beobachtungswerkzeuge das vielfältige Repertoire an empirischen Erhebungsinstrumenten beschreiben. Die Entstehung von professionellem Wissen im Sinne wissenschaftlich reflektierter Handlungskompetenz setzt eine wechselseitige Überprüfung der gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen voraus.

Eine Besonderheit des Ansatzes liegt darin, dass hier neben den klassischen Forschungsgegenständen explizit die relationalen Beziehungsgeflechte der beteiligten PromotorInnen mittels netzwerkanalytischer Verfahren empirisch beobachtet werden.

Flankierend werden die erhobenen Ergebnisse in spezifischen Interaktionssystemen kommuniziert. Realisiert werden kann dieser Austausch z. B. in Konferenzen unter Beteiligung von Akteuren aus dem Forscherteam und den AnwenderInnen. Es gilt dialogisch-partizipative Verfahren stärker im Feld der wissenschaftlichen Begleit-

forschung zu entwickeln. Der veränderte Stellenwert partizipativer Verfahren zeigt sich bspw. im Feld der Gesundheitswissenschaften, wo die relevanten Akteure bereits im Forschungsprozess zusammenarbeiten: „Sie stellen Anschlüsse her, machen bestehende Systemgrenzen durchlässig, und ermöglichen neue Formen von Wissen im Prozess einer kooperativen Wissensgenerierung“ (Unger 2014, S. 7).

Ein systematisierender Blick auf Professionalisierungsarrangements

Die aufgezeigten Beispiele verfolgen das gemeinsame Ziel, ein kooperatives Arbeitsverhältnis zwischen Wissenschaftssystem und Praxissystem zu fördern und so Professionalisierungspotenziale für die teilnehmenden Akteure durch die Herstellung von Bezügen und Beziehungen und mittels Reflexion zu schaffen. Eine Diversifizierung der Angebote hinsichtlich ihrer Strukturen ist vor dem Hintergrund unterschiedlicher Anforderungen von Professionalisierungsprozessen in unterschiedlichen Lern- und Lebensphasen notwendig. Bei allen unterschiedlichen didaktischen Strukturierungen bleibt das organisationale Leitprinzip – die Schaffung von (System-)Interaktionen – bestehen. Die nachfolgende Übersicht systematisiert strukturelle Dimensionen, die zur Analyse und zur Planung von Interaktionsräumen zur Professionalisierung herangezogen werden können, anhand der vorher beschriebenen Beispiele.

Dieser eher heuristische Rahmen der Professionalisierungsarrangements ist im Feld der „akademischen Professionalisierung“ verhaftet. Er bedarf einer weiteren empirischen Überprüfung; ein komparativer Blick würde vermutlich zeigen, dass aus Sicht der Berufspraxis anderen Interaktionsmerkmalen Relevanz zugeschrieben wird.

Tabelle 1: Professionalisierungsarrangements und ihre Modi (eigene Abbildung)

	Laboruniversität	Mentoring	Wissenschaftliche Weiterbildung	Wissenschaftliche Begleitforschung
Interaktionsorte/-räume	Intermediär	Berufspraxis und Hochschule/individuelle Treffen	Hochschule/vereinzelt Unternehmen	Hochschule/bei Projektpartnern, Konferenzen
Primäre Zielgruppen	Studierende/Professionals/WissenschaftlerInnen	Studierende	Professionals	WissenschaftlerInnen/Professionals
Zeitpunkt	Studienbegleitend	Studienbegleitend	Berufsbegleitend	Projektbezogen
Fokus	Kooperationsbezogen	Akteursbezogen	Nachfragebezogen	Projektbezogen
Produkte	Reflexion und Feedback	Sozialkapital	Abschlüsse und Zertifikate	Erkenntnisse/Publikationen/Handreichungen

	Laboruniversität	Mentoring	Wissenschaftliche Weiterbildung	Wissenschaftliche Begleitforschung
Didaktische Werkzeuge	Experimente, Simulation	Hospitationen und Reflexionsgespräche	Berufsbegleitende Studienformate	Wechselseitige Beobachtung
Reflexionsinstrumente	„Produkt-Portfolios“	Werkstätten/Berichte/Forschungstagebücher	Seminare, schriftliche Arbeiten	Forschungsberichte

4. „Shared Communities“ gestalten

Wenn Wissenschaft und Praxis zusammenkommen sollen, dann setzt dies kooperative Arbeitszusammenhänge voraus. Der angelsächsische Begriff der „Shared Communities“ ist kein klar definierter Begriff. Er verbindet die Idee der „professionellen Lerngemeinschaft“ (*Communities of Practice*) und geteilten Interessen (*shared interests*). Damit möchten wir den Gedanken ausdrücken, dass Wissenschaft und Berufspraxis eine Entwicklungsgemeinschaft bilden. Dies setzt voraus, dass zwischen den verschiedenen Akteuren – die als WissenschaftlerInnen, Lehrende, Studierende, WeiterbildungnerInnen etc. auftreten – die Bereitschaft und das Verständnis besteht, sich in einem gemeinsamen Entwicklungsfeld zu bewegen. Dies verlangt den Aufbau von Kommunikationsstrukturen, von System-, Institutionen- und Personenvertrauen, eine eigene Ökonomie der Anerkennung und nicht zuletzt eine stärkere diskursive Auseinandersetzung.

Vor dem Hintergrund sich verschiebender Grenzziehungen, und des generationalen Wandels der beteiligten Akteure sind neue Aushandlungsprozesse erforderlich; die knappen Ressourcen – gerade in personeller und zeitlicher Sicht – aller Beteiligten erleichtern diese Aufgabe jedoch nicht.

Anmerkungen

- 1 Für mehr Informationen siehe www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/fellowships/

Literatur

Behrmann, D. (2007): Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung von Weiterbildenden. Entwicklung von Professionswissen in regionalen Professionalisierungsnetzwerken und im systemischen Kontext der Weiterbildung. In: Klaus, J./Vogt, H. (Hrsg.) Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung. Hrsg.: Hamburg: DGWF, Beiträge 45, S. 121-130.

Dewe, B. (2012) Graduiertenkolleg als Perspektiven für eine höhergradige akademische Professionalisierung im Kontext des dritten Bologna Zyklus. In: Egetenmeyer, R./Schübler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 213-228.

- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 70-91.
- Egetenmeyer, R./Kaleja, K. (2013): Mentoring-to-Teach: Systematische WissenschaftPraxis-Verzahnung in Studiengängen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Berendt, B./Voss, H. -P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin. F 2.15. 63. Ergänzungslieferung. 19 S.
- Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (2012): Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Baltmannsweiler, S. 7-25.
- Egloff, B./Männle, I. (2012): Praktika in erwachsenenpädagogischen Studiengängen. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 65-78.
- Faulstich, P./Graefner, G./Walber, M. (2012): Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 29–38.
- Hippel, A. v./Schmidt-Lauff, S. (2012): Antinomien akademischer Professionalisierung. Studienmotive und Erwartungen von Erwachsenenbildungsstudierenden. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 81–93.
- Heid, H. (2011): Über Bedingungen der Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.) (2011): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 490-508.
- Jütte, W./Gaul, U. (2000): Laborvolkshochschule Flensburg. Neue Wege in der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Weiterbildung. (Manuskript)
- Jütte, W./Walber, M./Behrens, J. (2012): Interaktive Professionalisierung in der Weiterbildung. Das Bielefelder Modell. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 171-181.
- Luhmann, N. (1987): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp.
- Schüßler, I. (2012) Studierenden- und Absolvent/inn/enbefragungen unter professionstheoretischer Perspektive. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 109-147.
- Simon, F. B. (2008): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Heidelberg
- Unger, H. (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Vogel, P. (1999): Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag – oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium? In: Der Pädagogische Blick, 7. Jg. Heft 1, S. 34-40.
- Walber, M./Jütte, W. (2014): Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hartung, O./Rumpf, M./Schemmann, M. (Hrsg.): Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (i. Druck).
- Walber, M./Jütte, W. (2012): Grenzüberschreitungen – (System-)Interaktionen als Leitprinzip in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Bade-Becker, U./Beiersdorf, M. (Hrsg.): Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung. S. 14–19.