

Professionelle Bildungsgestalten – Iterative Bildung im Kontext von Professionalität und Profession

Katrin Kraus

Zusammenfassung

Der Beitrag knüpft an theoretische Figur der Bildungsgestalten an und bezieht diese auf die Entwicklung von Professionalität und die Funktion einer professionalitätsorientierten Bildung. Mit Bezug zum entsprechenden Diskurs in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird Professionalität bestimmt und dabei der Bezug von individueller Professionalitäts- und strukturelle Professionsentwicklung ins Zentrum gestellt. Eine direkte Verbindung zwischen beiden besteht über professionalitätsbezogene Bildung. Davon ausgehend stellt der Beitrag mit iterativer Bildung ein Konzept zur Diskussion, das die Implikationen aus dieser direkten Verbindung zwischen individueller und struktureller Professionalisierung über professionsbiographische Bildungsprozesse aufnimmt. Iterative Bildung verbindet konzeptionell Studium, professionelle Praxis und deren Reflexion sowie Weiterbildung über den biographischen Bezug einer kontinuierlichen Weiterentwicklung von Professionalität.

Die theoretische Figur der „Bildungsgestalten“ wurde von Jochen Kade, Christiane Hof und Sigrid Nolda im Zuge einer qualitativen bildungsbiographischen Längsstudie formuliert, um in einem abstrakten Begriff ihre Erkenntnisse zu bildungsbiographischen Verläufen zusammenzufassen. Sie konnten auf der Grundlage ihrer Analysen sogenannte Bildungsgestalten identifizieren, die sich im biographischen Verlauf als spezifische Formen der Aneignung von Welt zeigen. Daran knüpfen die folgenden Überlegungen an und beziehen diese theoretische Figur auf die Entwicklung von Professionalität. Ähnlich wie beim „Professionellen Selbst“ (Bauer) geht es durch diesen Bezug auf den Professionskontext nicht mehr um die gesamten Bildungsprozesse eines Menschen, sondern fokussiert um diejenigen, die auf die Entwicklung von Professionalität gerichtet sind. Hierbei zeigt sich, dass individuelle ProfessionalitätSENTWICKLUNG und strukturelle Professionsentwicklung direkt aufeinander bezogen sind, wobei professionelle Bildung eine wichtige Verbindung zwischen beiden darstellt. Professionelle Bildung erfolgt entlang der Professionsbiographie als iterativer

Prozess. Als Konzept professionalitätsorientierter Bildung verbindet *iterative Bildung* Studium, professionelle Praxis und deren Reflexion sowie Weiterbildung über den biographischen Bezug einer kontinuierlichen Weiterentwicklung von Professionalität. Dieser Zusammenhang wird im Beitrag am Beispiel der Erwachsenenbildung dargestellt.

1. Bildungsgestalten und professionelle Entwicklung

Im Projekt „Prekäre Kontinuitäten“ wurden bildungsbiographische Interviews von Personen analysiert, die im Abstand von 25 Jahren geführt wurden (Hof/Kade 2009). Grundidee der Analysen ist, „dass Bildungsbiografien [...] eine Serie von in den Lebenslauf eingebetteten, je gegenwartsabhängigen differnten Bildungsgestalten“ (Kade/Nolda 2014, S. 588) sind. Die Betrachtung einzelner Bildungsgestalten ermöglicht einen Zugang zu biographischen Bildungsprozessen, denn sie sind seriell im Sinne einer biographischen Folge unterschiedlicher Bildungsgestalten (Hof/Kade/Fischer 2010). „Spezifische ‚Bildungsgestalten‘ ergeben sich dabei daraus, wie Individuen sich auf ihre je besondere Weise unter den jeweiligen, lebensweltlich-biografischen und sozio-kulturellen Bedingungen das mit der Entwicklung des Lebenslangen Lernens verbundene Angebot an Lehr-Lerngelegenheiten zu eigen machen und sich so als individuelles Erlebens- und Handlungssubjekt eine gesellschaftlich eingebettete Form geben (Kade/Hof/Peterhoff 2008).“ (Fischer/Kade 2012, S. 618). Eine Gerichtetheit in der Abfolge der Bildungsgestalten einer Person entsteht, weil die Form von Bildungsprozessen wiederum selbst Teil der subjektiven Bildungsgestalt ist (Kade/Hof/Peterhoff 2008). Damit sind abrupte Wenden im Verlauf unwahrscheinlich und es entstehen eher individuell rekonstruierbare Entwicklungspfade. Die einzelnen Bildungsgestalten sind nicht nur von der biographischen Zeitdimension und Lebensphase abhängig, sondern auch von den zum Zeitpunkt der Erzählung gegebenen sozio-kulturellen Rahmungen (vgl. ebd.). Die Leistung, diese Serien an einzelnen Bildungsgestalten subjektiv als sinnhaften und kohärenten Zusammenhang über die Zeit zu beschreiben, erbringen Menschen jeweils beim biographischen Erzählen (Alheit 2003). Insofern können sie über biographische Zugänge erfasst werden.

Die Grundidee der Bildungsgestalten, die das gesamte Subjekt in seiner Weltnaheung umfassen, kann mit dem von Karl-Oswald Bauer (1998) formulierten Fokus des „Professionellen Selbst“, also der in der professionellen Tätigkeit direkt sichtbar und wirksam werdenden Seite des Subjekts, aufgenommen und auf Professionalisierungsprozesse bezogen werden. Darüber ergeben sich vor allem zwei Anknüpfungspunkte aus der theoretischen Figur der Bildungsgestalten zur individuellen Professionalisierung.

Ein erster Anknüpfungspunkt für das Verständnis von Professionalisierungsprozessen in der theoretischen Figur der Bildungsgestalt ist die *Verbindung von Gerichtetheit und Offenheit der Entwicklung*. Die Entwicklung von individueller Professionalität lässt sich in Anlehnung an die Bildungsgestalten als prinzipiell un abgeschlossene Serie konkreter Formen von Professionalität denken, die auseinander hervorgehen.

So kann die individuelle Entwicklung von Professionalität als zugleich gerichteter und offener Prozess beschrieben werden, der professionsbiographisch rekonstruiert werden kann. Die aufeinander folgenden Formen von Professionalität sind unabhängig voneinander beschreibbar, in den jeweils vorhergehenden Formen sind jedoch Entwicklungspfade für die künftige Entwicklung von Professionalität angelegt. Damit entsteht ein Modell von individueller Professionalitätsentwicklung, das ausgehend von einer initialen Aneignung von Professionalität reziproke Bezüge zwischen den sich ablösenden Formen ermöglicht, ohne sie als einfaches Zuwachsmo- dell im Sinne von Schichtung oder als lineare Fortsetzung zu denken. Vielmehr beruht diese Vorstellung auf der transformativen Komponente von gleichzeitiger Unabhängigkeit der Einzelformen und ihrer Eingebundenheit in eine professionsbiographische Serie von auseinander hervorgehenden, je gegenwartsbezogenen Formen von Professionalität.

Als Ansatzpunkt für das Verständnis von Professionalisierungsprozessen kommt in der theoretischen Figur der Bildungsgestalten ein zweiter Aspekt hinzu: Ihnen liegt ein Verständnis von individueller Entwicklung zugrunde, dass diese in *Verbindung von subjektbezogenen Faktoren und gesellschaftlich-kulturellen Rahmungen* versteht. Mit dem Fokus des Professionellen verweist dieses Grundverständnis auf den Gesamtzusammenhang von Professionalisierung mit individueller Professionalitätsentwicklung und struktureller Professionsentwicklung. Denn neben allgemeinen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen fungiert gerade die Profession als spezifische institutionelle Rahmung für individuelle Professionalität. Dieser Zusammenhang wird mit der Anlehnung an die Figur der Bildungsgestalten nochmals hervorgehoben. Konkrete Formen von Professionalität, die sich seriell im Verlaufe der professionellen Tätigkeit entwickeln, nehmen jeweils auch konzeptionelle und strukturelle Rahmungen auf und spiegeln diese in der jeweiligen Einzelform. Individuelle Professionalität wird maßgeblich durch Professionen als gesellschaftliche Institutionen und kollegiale Fachgemeinschaften mit einer geteilten Wissens- und Wertebasis und verbindenden Handlungspraxen gerahmt und damit ermöglicht, wenngleich sie immer individuelle Entwicklungsaufgabe bleibt. Profession und Professionalität verweisen somit wechselseitig aufeinander.

2. Zum Verhältnis von Profession und Professionalität

Der Forderung nach Professionalisierung liegt die Feststellung zugrunde, dass es bei Professionen um Tätigkeiten handelt, in denen „Professionelle gesellschaftliche und individuelle Probleme lösen, die eigentlich nicht zu lösen sind“ (Nittel 2000, S. 38). Diese auch als „Paradoxien“ oder „konstitutive Antinomien des pädagogischen Handelns“ (Helsper 1996, S. 521) bezeichneten Bedingungen sind eine zentrale Herausforderung professionellen Handelns. Ihre Bearbeitung erfordert sowohl ein „professionsbezogenes Begriffsinstrumentarium zur Beschreibung des Feldes“ (Gieseke 2011, S. 386) und Deutung von Situationen als Grundlage professioneller Handlungsfähigkeit als auch eine professionsethische Grundlage, die eine Orientierung in einem durch professionelle Paradoxien gekennzeichneten Feld erst ermöglicht, und darüber hinaus eine Kollegialität, in der man sich dieser beiden Grundlagen immer wieder

vergewissern kann. Dazu kommt die für professionelle Tätigkeiten als immaterielle Dienstleistungen kennzeichnende Unverfügbarkeit des Handlungserfolgs. Denn dieser hängt nicht nur vom Handeln der Professionellen ab, sondern ebenso vom Beitrag des Gegenübers in der professionellen Situation, also im Fall der Erwachsenenbildung vom Beitrag der Teilnehmenden (vgl. Schlutz 2012).

Der Diskurs zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hat sich in Deutschland insbesondere in der für diesen Bereich wichtigen Phase ab den 1970er Jahren vor allem auf die individuelle Seite der Professionalität konzentriert und dabei den strukturellen Aspekt der Profession vernachlässigt (vgl. Gieseke 1994). Den Hintergrund für diese Ausrichtung verortet Gieseke insbesondere in den Bedingungen im Praxisfeld, das ausgehend von verbandsbezogenen Einzelpraktiken Vorstellungen von „professioneller Praxis“ entwickelt, aber eine Zusammenführung verbandsstruktureller Strukturen als Träger einer stärker strukturell ausgerichteten Profession nur unvollständig vollzogen hat (vgl. ebd.; Egetenmeyer/Schüßler 2012a). Hinzu kam – sich in dieser Zeit langsam aus den Verbandsstrukturen des Praxisfeldes ablösend (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 57 ff.) – die wissenschaftliche Etablierung der Disziplin Erwachsenenbildung, die wiederum ein professionelles Praxisfeld einforderte. Nittel beschreibt dies als „sekundäre Professionalisierung“ (Nittel 2000, S. 58), weil der Professionalisierungsimpuls für die Praxis stark von der disziplinären Seite der Etablierung als wissenschaftliche Disziplin ausging. Gleichzeitig führen individuelle Professionalisierungsprozesse nicht automatisch zur Entwicklung von professionellen Strukturen, wie etwa Seitter und Nittel (2005) betonen. Gemäß ihrer Analyse tragen dazu insbesondere „fehlende gesellschaftliche Anerkennungsstrukturen und nicht vorhandene berufspolitische Artikulationsformen“ (S. 519) bei.

Vor diesem Hintergrund hat Gieseke einen Begriff von Professionalität formuliert, der sowohl das Verhältnis von Professionalität und Disziplin aufnimmt als auch das Verhältnis von Professionalität und Profession. Sie betont mit Blick auf die Disziplin, dass sich Professionalität „auf wissenschaftliches Grundlagenwissen [stützt] (d. V.)], das durch Erfahrung ausgewertet wird.“ (Gieseke 2010, S. 245). Sie konkretisiert Professionalität dabei als „differenzierten Umgang mit Forschungsbefunden, die Nutzung von Handlungsinstrumenten und ihre eigenständige Interpretation, die Deutung von Handlungssituationen sowie ein flexibles, vernetztes Handeln“ (ebd.). Als strukturelle Grundlage für Professionalität formuliert sie zudem mit Blick auf die Profession, dass es auch ein „organisiertes professionelles Kollegialitätsprinzip mit verbandrechtlicher Strukturierung und der daran geknüpften professionellen Sozialisation“ (ebd., S. 388) braucht. Schließlich ist für die konkrete Tätigkeit noch der Aspekt der Organisation wichtig, in der die institutionellen Bedingungen professionelles Handeln ermöglichen müssen (Gieseke 2010, S. 146, Schicke 2012). Professionalität bedarf darüber hinaus der „beruflichen Selbstbeschreibungen“ (Seitter 2009, Hartig 2009) der eigenen Praxis als eine über kollektive Muster gerahmte kontinuierliche Auseinandersetzung mit dieser Praxis sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion (vgl. Kraus/Schmid/Thyoff 2015; Pachner 2016).

Professionelles Handeln ist also ein Handeln zur Bearbeitung zentraler gesellschaftlicher und individueller Probleme in offenen Situationen mit paradoxen Anforderungen und institutionellen Rahmenbedingungen, das als ko-produktives Handeln im Erfolg vom Gegenüber abhängig ist. Hier bietet die Profession mit disziplinärer Wissensbasis, Professionsethik und professioneller Kollegialität sozusagen den Boden, der Handlungsfähigkeit in – und zum Teil auch – trotz diesen Rahmenbedingungen über eine kontinuierliche Professionalitätsentwicklung ermöglicht, denn „Professionalität ist kein Zustand, der erreicht werden kann, sondern eine Kompetenz, die sich situativ immer wieder neu als berufliche Leistung zu bewähren und weiterzuentwickeln hat“ (Gieseke 2010, S. 245). Professionalität ist somit zwar ein Merkmal, das im individuellen Handeln zum Ausdruck kommt, das aber keineswegs voraussetzungslos vom Individuum entwickelt werden kann, vielmehr bedarf es sowohl der Disziplin als auch der Profession im strukturellen Sinne, damit Professionalität im Zug individueller Professionalisierung entwickelt werden kann.

3. Individuelle Professionalitätsentwicklung und professionelle Bildung

Professionalitätsorientierte Bildung stellt eine wichtige Verbindung zwischen der Profession, die hier entsprechende Konzepte und Angebote hervorbringen muss, und der individuellen Professionalität dar, die auf entsprechenden Bildungsprozessen basiert. Ausgehend von den vorherigen Überlegungen zum Zusammenhang von Professionalität und Profession ergeben sich daher mehrere Implikationen für eine an der Ermöglichung individueller Professionalitätsentwicklung ausgerichtete Bildung:

Individuelle Professionalisierung als professionsbiographischer Prozess

Individuelle Professionalisierung verläuft entlang der professionellen Praxis einer Person und ist prinzipiell unabgeschlossen. Man kann also sagen, Professionalität entwickelt sich professionsbiographisch: Sie entwickelt sich basierend auf den in den nächsten Abschnitten genannten Aspekte so lange weiter, wie die Person in ihrer Biographie auf die jeweilige Profession bezogen ist. Daher müssen entsprechende Bildungskonzepte ebenfalls einen professionsbiographischen Bezug aufweisen.

Disziplinäres Wissen als Grundlage von Professionalität

Die zugehörige Disziplin ist eine zentrale Grundlage für professionelles Handeln. Es geht dabei um Begriffe, mit denen das Feld (und die eigene Praxis) verstehend beschrieben werden können; um die Instrumente zur Analyse von beruflichen Handlungssituationen, die prinzipiell offene Situationen beschreiben und damit die Voraussetzung für Handeln schaffen; und um die Flexibilität im Handeln, die durch die Kenntnis von Handlungsalternativen und ihre situationsbezogene Bewertung entsteht. Da sich die Wissensbestände der Disziplin kontinuierlich weiterentwickeln, bedingt dies auch eine vom Studium ausgehende, wiederkehrende Bezugnahme von Professionellen auf die Disziplin und eine aneignende Auseinandersetzungen mit ihren Erkenntnissen im Rahmen entsprechender Bildungsangebote. Darüber wird gewährleistet, dass der Bezug nicht ausschließlich auf diejenigen Bestände des diszipli-

nären Wissens geschieht, die im Rahmen eines Studiums erworben werden, sondern diese Bezüge mit der disziplinären Entwicklung gleichsam und mindestens partiell synchronisiert werden können. Es braucht daher Bildungsangebot, die fortlaufend Zugang zum sich ständig weiterentwickelnden Stand von Theorie und Forschung bieten und dabei einen Bezug zur Praxis eröffnen.

Tätigkeitsverbundenes Lernen als professionelle Praxis und reflexive Auseinandersetzung

Erfahrungen in der Praxis sind ein wichtiger Beitrag zur Professionalitätsentwicklung. Hierbei geht es um die Gelegenheiten, die sich einer Person erst im Handeln bieten, das verfügbare Grundlagenwissen „auswerten“ zu können, es für das Verständnis von Situation zu nutzen und darauf basierend Handlungen zu entwerfen und sie rückblickend zu beurteilen – und damit wiederum die Basis für die handlungsbezogene Nutzung wissenschaftlichen Wissens für künftige Situationen zu stärken. Damit hat die Professionalitätsentwicklung sowohl eine Erfahrungskomponente als auch eine direkte Verbindung zum tätigkeitsverbundenen Lernen. Aus den Studien zum Lernen im Prozess der Arbeit weiß man, dass es dabei direkt erfahrungsgebundene Anteile gibt (implizites Lernen) und reflektierende Anteile der Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln, die wiederum einen unmittelbaren Bezug zu wissenschaftlichem Wissen haben (vgl. Dehnbostel 2010, S. 41; Kraus/Schmid/Thyoff 2015, S. 60). Die Ermöglichung einer reflektierenden Auseinandersetzung mit eigenen Praxiserfahrungen und informellen Lernprozessen in der Ausübung der Tätigkeit wird damit zum wichtigen Element professionalitätsbezogener Bildung.

Organisationen als Rahmenbedingung individueller Professionalitätsentwicklung

Für Organisationen, in denen Professionelle tätig sind, ergeben sich daraus spezifische Anforderungen. Es braucht dort einerseits Rahmenbedingungen für professionelles Handeln (vgl. Schicke 2012) und eine lernförderliche Gestaltung von Arbeitsprozessen (vgl. Kraus 2014). Andererseits ist die Ermöglichung einer „professionellen Kollegialität“ wichtig, die über organisationale Kontexte und individuelle Praktiken hinausgehen und damit wiederum auf strukturelle Professionalisierung verweisen. Hieraus ergibt sich insbesondere eine Aufgabe für organisationsbezogene Bildungsangebote, die am Ziel der Ermöglichung von professioneller Entwicklung der Angehörigen der jeweiligen Organisation orientiert sind.

Für Bildungsangebote zur Ermöglichung und Unterstützung individueller Professionalitätsentwicklung sind damit wichtige Eckpunkte formuliert: Sie sind iterativ als Momente wiederkehrender Bildung in der professionellen Biographie zu denken und beziehen Angebotsformate zum individuellen und organisationalen Lernen ebenso mit ein wie tätigkeitsverbundenes Lernen und Bildung im kollegialen Verbund. Angebotsformate sind dabei sowohl auf den sich kontinuierlich entwickelnden Bestand der Disziplin bezogen als auch auf die Ermöglichung einer reflexiven Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen. Dieser Ansatz kann konzeptionell als *Iterative Bildung* beschrieben werden (vgl. Kraus i. E.).

4. Strukturelle Professionalisierung und ihr Bezug zur Bildung

Professionen sind gesellschaftliche Konstruktionen, die in Aushandlungsprozessen entstehen, aufrechterhalten und weiterentwickelt werden. Sie sind „keine starren Formationen, sondern wandelbare, gesellschaftlich produzierte Phänomene“ (Nittel 2000, S. 27). Die gesellschaftlichen Aushandlungsprozess, die notwendig sind, um den Status einer Profession zu erreichen und zu festigen, kann man als strukturelle Professionalisierung bezeichnen, die in der Regel von den Angehörigen einer Profession zielgerichtet verfolgt wird. Der gesellschaftliche Charakter der Professionen bedingt dabei, dass auch nach Erreichen der Anerkennung als Profession weiterhin Anstrengungen unternommen werden müssen, diese zu erhalten und auch gegenüber anderen Anspruchsgruppen zu behaupten (vgl. dazu grundlegend Abbott 1998). Strukturelle Professionalisierung ist also wie individuelle Professionalisierung ein kontinuierlicher Prozess. Die Bereitstellung von konzeptionellen und strukturellen Grundlagen einer professionalitätsbezogenen Bildung gehört dabei zu den Voraussetzungen, damit Professionelle über Professionalität in den Arbeitsbezügen (sowie Einzelne auch in professionspolitischen Zusammenhängen) den Anspruch einer Profession vertreten können und damit auch strukturelle Professionalisierung als andauernden Prozess tragen.

Die Aufgabe einer von der Profession Erwachsenenbildung/Weiterbildung getragenen Bildung besteht dabei einerseits in entsprechenden Studienangeboten (vgl. Egetenmeyer/Schüßler 2012) und der Schaffung von Bildungsgelegenheiten, die im vorher dargelegten Sinne professionsbiographisch orientiert sind (vgl. Kraus i. E.), sowie andererseits in der Arbeit an theoretischen Rahmungen für professionalitätsbezogene Bildung als einem iterativen Prozess. Profession wird so zum Forum für die Entwicklung individueller Professionalität über Bildungsprozesse. In diesem Forum geht es um die wiederkehrenden Momente einer Aneignung von geteilten Wissensbeständen, einer Auseinandersetzung mit professionsethischen Fragen und einer kollegialen Vergewisserung. Diese Funktion von Professionen spiegelt die in den vorherigen Ausführungen dargelegten Bedingungen professionellen Handelns in offenen Situationen mit paradoxen Anforderungen.

5. Fazit

Versteht man die Entwicklung von Professionalität in Anlehnung an die theoretische Figur der Bildungsgestalten, ergibt sich daraus für eine an Professionalitätsentwicklung orientierte Bildung eine spezifische Funktion. Mit Blick auf den in dieser Figur angelegten professionsbiographischen Prozess der kontinuierlichen Ablösung konkreter Einzelformen von Professionalität erhält sie die Aufgabe, diese Transformationen immer wieder zu initiieren und zu ermöglichen. Dabei liegt ihre spezielle Aufgabe darin, die Gerichtetheit dieses Prozesses im Sinne einer Ausrichtung an der Profession aufrecht zu erhalten und so individuelle Professionalisierung zu ermöglichen. Mit Dewe (1996) kann man dabei formulieren, dass Professionalität das Allgemeine

in konkreten Anforderungs- und Handlungssituationen ist und die Bezugnahme auf dieses Allgemeine wiederum das Verbindende für die teilweise in disparaten Praxisfeldern tätigen Professionellen gewährleistet. An diesem Allgemeinen zu arbeiten ist dabei auch eine Aufgabe von Disziplin und Profession und einer an Professionalitätsentwicklung orientierten Bildung. Gleichzeitig ist es als Aspekt struktureller Professionalisierung zu verstehen, wenn Konzepte und Angebote einer an individueller Professionalitätsentwicklung orientierten Bildung entwickelt werden, die eine Orientierung für individuelle Entwicklungsprozesse bieten. Neben den Studiengängen gehören dazu auch entsprechende Angebote im Bereich der Weiterbildung für Professionelle und die Organisationen, in denen sie tätig sind, damit Bildung iterativ in einem professionsbiographischen Prozess erfolgen und individuelle Professionalisierung ermöglichen kann. Der Ansatz *Iterativer Bildung* ist somit auch eine Klammer zwischen den individuellen und strukturellen Bemühungen um Professionalisierung, die beide immer wieder aufeinander bezieht und miteinander in Verbindung bringt.

Literatur

- Abbott, Andrew (1988): *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Alheit, Peter (2003): „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In: *Weiterlernen neu gedacht*. Hg. von Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM-report, Heft 78). S. 7-21.
- Bauer, Karl-Oswald (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik* 44(3), S. 343-359.
- Dehnbostel, Peter (2010): *Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Dewe, Bernd (1996): Das Professionswissen des Weiterbildners. In: *Pädagogische Professionalität*. Hg. von Arno Combe und Werner Helsper. Frankfurt: Suhrkamp. S. 714-757.
- Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2012): *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (2012a): Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung. In: *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa*. Hg. von Irena Sgier und Susannen Latke. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 17-34.
- Gieseke, Wiltrud (1994): Der Erwachsenenpädagoge. In: *Erziehungswissenschaft*. Hg. von Dieter Lenzen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 282-313.
- Gieseke, Wiltrud (2010): Professionalität und Professionalisierung. In: *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Hg. von Rolf Arnold, Sigrid Nolda und Ekkehard Nüssli. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 243-244.
- Gieseke, Wiltrud (2011): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Hg. von Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel. Wiesbaden: VS Verlag. S. 385-403.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: *Pädagogische Professionalität*. Hg. von Arno Combe und Werner Helsper. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 521-569.
- Fischer, Monika/Kade, Jochen (2012): Qualitative Längsschnittstudien in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Hg. von Burkhard Schäffer und Olaf Dörner. Opladen et al.: Barbara Budrich. S. 612-625.

- Hartig, Christine: (2009): Berufliche Selbstbeschreibung als berufskulturelle Selbstaufklärung. In: Professionalitätentwicklung in der Weiterbildung. Hg. von Wolfgang Seitter. Wiesbaden: VS Verlag. S. 205-231.
- Hof, C./Kade, J. (2009): Prekäre Kontinuität. Das lebenslange Lernen aus biographietheoretischer Perspektive im Rahmen einer Follow-up-Studie. In: Strukturen Lebenslangen Lernens. Hg. von Christiane Hof, Joachim Ludwig und Christiane Zeuner. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 150-160.
- Hof, Christiane/Kade, Jochen/Fischer, Monika (2010): Serielle Bildungsbiographien – Auf dem Weg zu einem qualitativen Bildungspanel zum Lebenslangen Lernen. In Zeitschrift für Pädagogik 56(3). S. 328-339.
- Kade, Jochen/Hof, Christiane/Peterhoff, Daniela (2008): Verzeitlichte Bildungsgestalten: Subjektbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 31(4). S. 9-22.
- Kade, Jochen/Nolda Sigrid (2014): 1984/2009 – Bildungsbiografische Gegenwarten im Wandel von Kontextkonstellationen: In Zeitschrift für Pädagogik 60(4). S. 588-606.
- Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraus, Katrin (2012). Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung. In: Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Hg. von Susanne Latke und Irena Sgier. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 34-35.
- Kraus, Katrin (2014): „Lernen im Prozess der Arbeit“ als Ansatzpunkt für die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen. In: Kompetenzmanagement. Hg. von Barbara Sieber. Bern u. a.: hep-Verlag. S. 218-232.
- Kraus, Katrin (i. E.): Professionalitätentwicklung von Lehrpersonen als iterativer Prozess. Überlegungen zum Prinzip *Iterative Bildung* in einem tertiarierten Bildungsbereich.
- Kraus, Katrin/Schmid, Martin/Thyoff Julia (2015): Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse von Kompetenzdarstellungen. Basel: Forschungsbericht.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nittel, Dieter; Seitter, Wolfgang (2005): Biografieanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung. Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie. In: Zeitschrift für Pädagogik 51(4), S. 513-527.
- Pachner, Anita (2016): Herausforderung Kompetenzmodellierung: Theoriegeleitete Annäherung an die Kernkompetenz *Selbstreflexion*. In: Traditionen und Zukünfte. Hg. von Sigrid Blömeke, Marcello Caruso, Sabine Reh, Ulrich Salaschek und Jurik Stiller. Opladen u. a.: Barbara Budrich. S. 289-298.
- Schicke, Hildegard (2012): Organisation als Kontext der Professionalität. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schlutz, Erhard (2012): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster u. a.: Waxmann.
- Seitter, Wolfgang (2009): Professionalitätentwicklung als aufgabenbezogene Tätigkeitserweiterung und berufsbio-graphische Kompetenzaufschichtung. In: Professionalitätentwicklung in der Weiterbildung. Hg. von Wolfgang Seitter. Wiesbaden: VS Verlag. S. 11-16.