



Open Access Repository

www.ssoar.info

Interaktive Professionalisierungsszenarien in der Weiterbildung

Jütte, Wolfgang; Walber, Markus

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Jütte, W., & Walber, M. (2012). Interaktive Professionalisierungsszenarien in der Weiterbildung. In E. Gruber, & G. Wiesner (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken: Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen* (S. 43-54). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004199w043>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>


Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-348194>



Interaktive Professionalisierungsszenarien in der Weiterbildung

von: Jütte, Wolfgang; Walber, Markus; Array

DOI: 10.3278/6004199w043

Erscheinungsjahr: 2012

Schlagworte: Hochschulbildung, Professionalisierung, Weiterbildung

In diesem Beitrag wenden wir uns der Frage der Kompetenzentwicklung auf der Basis des von der Bielefelder Arbeitsgruppe favorisierten Konzepts der "Interaktiven Professionalisierung" zu (vgl. auch dazu Jütte/Walber 2010; Jütte/Walber/Behrens 2012). Danach werden Kompetenzen als Ergebnis von wechselseitigen Bezugnahmen zwischen Disziplin und Profession verstanden. Dahinter verbirgt sich die These, dass professionelles Handeln nicht allein durch Praxishandeln in einer "community of practice" erzielt wird, sondern Professionalisierungsprozesse im Austausch von wissenschaftlicher Disziplin und praktischer Profession stattfinden. Professionelles Handeln ist somit nicht nur durch praktische, sondern auch durch reflexive Kompetenzen determiniert.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Interaktive Professionalisierungsszenarien in der Weiterbildung

WOLFGANG JÜTTE/MARKUS WALBER

In diesem Beitrag wenden wir uns der Frage der Kompetenzentwicklung auf der Basis des von der Bielefelder Arbeitsgruppe favorisierten Konzepts der „Interaktiven Professionalisierung“ zu (vgl. auch dazu Jütte/Walber 2010; Jütte/Walber/Behrens 2012). Danach werden Kompetenzen als Ergebnis von wechselseitigen Bezugnahmen zwischen Disziplin und Profession verstanden. Dahinter verbirgt sich die These, dass professionelles Handeln nicht allein durch Praxishandeln in einer „community of practice“ erzielt wird, sondern Professionalisierungsprozesse im Austausch von wissenschaftlicher Disziplin und praktischer Profession stattfinden. Professionelles Handeln ist somit nicht nur durch praktische, sondern auch durch reflexive Kompetenzen determiniert.

In diesem Beitrag werden „Möglichkeitsräume“ der Professionalisierung durch Lernszenarien mehrebenenspezifisch beleuchtet, von der Systemebene der Wissenschaft und Praxis über Hochschule und Weiterbildungsformen bis hin zu situationsorientierten Lernprozessen. Im Mittelpunkt stehen Anregungen für die Hochschulbildung. Während am theoretischen Modell der „Interaktiven Professionalisierung“ der Nutzen der didaktischen Verzahnung von Wissenschaft und Praxis aufgezeigt wird, bleibt es eine Gestaltungsaufgabe, interaktive Lernszenarien nachhaltig in die Hochschulbildung zu implementieren.

Beobachtungsangebot: Interaktive Professionalisierung als relationale Perspektive

Zentral ist hier nicht die Abgrenzung von Theorie und Praxis, vielmehr wird die Frage nach einer gemeinsamen konstruierten Wissensart, dem professionellen Wissen, gestellt (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 78 ff.). Die Entstehung von professionellem Wissen wird nicht durch lineare Transformationsprozesse von Wissenschaft in die Praxis erklärt, sondern als Ergebnis einer Interaktion aus den beiden Bezugssystemen verstanden. Professionalisierung ist folglich in keinem dieser beiden Kontexte in Gänze verortet, weshalb spezifische Möglichkeitsräume zur interaktiven Professionalisierung geschaffen werden müssen.

Die hier skizzierten Interaktionssysteme sind dadurch gekennzeichnet, dass die Wissensressourcen aus dem Wissenschafts- und dem Praxissystem durch Personen repräsentiert werden. Auf diese Weise können wissenschaftliche Erkenntnisse mit der aktuellen pädagogischen Praxis relational reflektiert werden und umgekehrt. Konstitutiv ist also nicht mehr die Denkfigur der Vermittlung von Theorie und Praxis, sondern der eigenwertige Moment der „Begegnung“. Wissenschaftliche und praktische Beobachtungen bleiben zunächst prinzipiell erhalten, können aber durch Kontrastierung und Relationierung positiv perturbierend wirken. Die Auflösung der Perturbationen erfolgt im jeweiligen Funktionssystem auf Basis der Regeln der Selbstorganisation. So entsteht ein potenziell doppelter Nutzen: Das Wissenschaftssystem kann aktuelle praxisrelevante Forschungsfragen identifizieren, das Praxissystem erhält eine wissenschaftlich fundierte Anregung für das praktische Handlungsrepertoire.

Der Versuch, die Entstehung einer professionellen Wissensbasis theoretisch zu erklären, lehnt sich an das „primär wissenstheoretisch und wissensoziologisch orientierte Analyseinstrumentarium“ nach Dewe (1996, S. 714) an, nach dem „die professionelle Wissensbasis nicht von außen und vorab substantiell bestimmbar oder vermittelbar ist, sondern stets nur am empirisch beobachtbaren Handeln erwachsenpädagogischer Akteure (Dozenten, Leiter, Mitarbeiter) im Kontext der Wissensanwendung, also ex post, rekonstruiert werden kann“ (Dewe 1996, S. 714). Insofern handeln die Akteure im Sinne einer doppelten Hermeneutik, indem sowohl die Darsteller des Wissenschaftssystems in ihrem Forschungshandeln an Gegenständen der Praxis als auch die Darsteller des Praxissystems in ihrem Praxishandeln unter Rückgriff auf wissenschaftliche Erkenntnisse rekursiv beobachteter Bestandteil des jeweils anderen Systems sind (vgl. Schöffter 2006, S. 3 f).

Darüber hinaus wird hierdurch eine relationale Perspektive unterstrichen, wie sie in der Netzwerkforschung zentral ist. So verweist der amerikanische Soziologe Mark Granovetter (1985) in seiner Theorie der „Embeddedness“ darauf, wie Handeln in soziale Beziehungen eingebunden ist. Um Professionalisierungsprozesse zu ermöglichen, gilt es, Anlässe für die Entwicklung von Beziehungen unter Berücksichtigung sozialer Strukturen zu initiieren. Dies zielt sowohl auf das „Eingebettetsein“ durch persönliche Beziehungen als auch auf die strukturelle Eingebundenheit ab. Soziale Beziehungen eröffnen Möglichkeiten, oder aber sind Behinderungen für das zielgerichtete Handeln der Akteure und können somit zu „Perturbationen“ führen, die auslösende Dynamiken für die Generierung von Professionswissen darstellen. Die besondere Qualität dieses Entstehungsprozesses ergibt sich aus den Relationen zwischen den beteiligten Akteuren.

Verschränkungen von Profession und Disziplin als didaktische Inszenierung

Durch die Verschränkung von professionellem Handeln und disziplinärer Reflexion können Möglichkeitsräume zur Konstruktion von Professionswissen entstehen. Solche Räume, Professionalisierungssysteme, können als Vernetzung von Akteuren aus dem Wissenschafts- und Praxissystem verstanden werden. Dies kann an der Metapher „Bühne“ verdeutlicht werden (siehe Abb. 2):

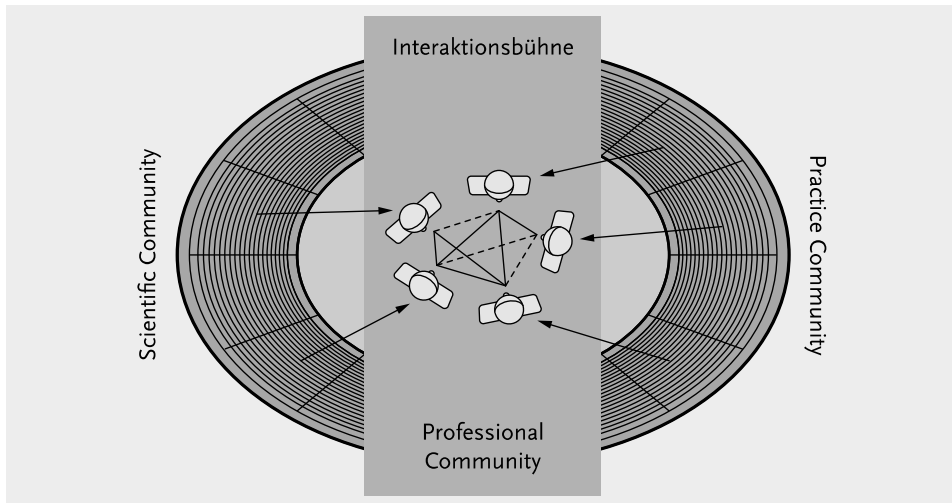


Abb. 2: Professionalisierung und Kompetenzentwicklung auf der Interaktions-Bühne

Quelle: Eigene Darstellung

Entscheidend für Professionalisierungsprozesse ist vor dem Hintergrund des oben skizzierten theoretischen Modells, dass an den Interaktionen tatsächlich Vertreter aus beiden Funktionssystemen beteiligt sind. Erst die Verschränkung der Perspektiven leuchtet die jeweiligen blinden Flecken aus und ermöglicht die Entstehung von Professionswissen und die anschließende Reflexion im jeweiligen Funktionssystem. Die Bühne bietet also soziale Spielräume, in denen professions- und disziplinbezogene Interaktionsmöglichkeiten realisiert werden können.

Didaktische Inszenierungen unter dem Fokus interaktiver Professionalisierung legen folglich situationsorientierte interaktive didaktische Ansätze nahe. Kernstück ist die Ermöglichung, Lehr-Lern-Interaktionen mit realen Situationen zu verknüpfen und so den Interagierenden die Möglichkeit zu geben, sich bezogen auf konkrete Anwendungskontexte selbstständig und explorativ neues Wissen zu erschließen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1996, S. 42). Eine interaktive Didaktik rückt im Gegensatz zu bildungstheoretischen oder lehr-/lerntheoretischen Ansätzen die beteiligten Akteure als sinnverstehende miteinander Handelnde ins Zentrum von didaktischer Planung und Analyse (vgl. Kron 1994, S. 169 ff.). Didaktische Inszenierungen werden so

als Möglichkeitsräume zum kommunikativen Handeln verstanden, wobei in der didaktischen Reflexion die kommunikativen Dimensionen Beziehung, Inhalt, Vermittlung und Aneignung in den Blick genommen werden.

Didaktisch konstitutiv für die hier skizzierten Lernräume zur Professionalisierung ist, dass der Interaktionsanlass sich vornehmlich aus Anforderungssituationen des Professionsfeldes ableitet, mit anderen Worten aus der Praxis induziert ist. Somit liegt ein Reflexionsgegenstand vor, auf den disziplinäre Erkenntnisse appliziert werden können. Darüber hinaus ergibt sich gleichzeitig eine Transferforderung, welche die Anforderungssituation im Ergebnis positiv beeinflussen kann.

Hier wird davon ausgegangen, dass Wissen niemals „nur so“ angewendet wird, sondern immer in einer bestimmten Situation. Die Bedeutung von Lernen in konkreten Problemsituationen erhält durch die konstruktivistische Erkenntnistheorie zusätzliche Legitimation. Aus konstruktivistischer Perspektive kann die Relation zwischen dem Gelehrten und Gelernten nicht mit den klassischen Kriterien der Übereinstimmung oder der Korrespondenz beschrieben werden. Vielmehr wird hier von einem „viablen“ Verhältnis zwischen äußeren Einflüssen und internen Konsequenzen des Subjektes ausgegangen (vgl. Glasersfeld 1998, S. 19). Lernen erfolgt folglich unter Abwägung der Anwendbarkeit des Erlernenen in subjektrelevanten Kontexten.

Kompetenzentwicklung durch situationsorientierte interaktive Lerninszenierungen

Die Potenziale, die sich durch interaktive Professionalisierungsprozesse ergeben, werden im Folgenden innerhalb des besonderen organisatorischen Kontextes der Hochschule aufgezeigt. Die hochschuldidaktische Herausforderung liegt darin, Dozenten der Universität und Fachkräfte aus der Weiterbildungspraxis und Studierende in einer kooperativen Lerninszenierung zusammenkommen zu lassen. Realisiert werden sollen solche Szenarien durch die Bearbeitung von authentischen oder realen Handlungsanforderungen, die sich aus komplexen und gleichzeitig konkreten Situationen ergeben. Die Herausforderung bei der didaktischen Konstruktion von solchen Lernanlässen liegt darin, sowohl wissenschaftssystemische Ansprüche des Hochschulsystems als auch Problemlösungsanforderungen der Weiterbildungspraxis (vgl. Straßer 2011, S. 59) in den Blick zu nehmen.

Die konkreten Anforderungen an Professionalisierungsprozesse im Rahmen der Hochschulbildung sind nicht auf die Entwicklung von standardisierten Fertigkeiten beschränkt, auch das spätere Handlungsfeld der Weiterbildung ist von komplexen Aufgaben gekennzeichnet. Aus dieser Komplexität ergeben sich immer wieder neue qualifikatorische Anforderungen, die möglichst kurzfristig befriedigt werden müssen. Zur Lösung komplexer Aufgaben genügt es folglich nicht, einmal angeeignetes Handlungswissen immer wieder anzuwenden, vielmehr ist eine ständige Weiterentwick-

lung der Kompetenzen notwendig. Die Bearbeitung von Praxisanforderungen wird somit auch zur Wissensarbeit; dabei ausgehend von einem Wissen, das kontinuierlich revidiert, permanent als verbesserungsfähig angesehen, prinzipiell nicht als Wahrheit, sondern als Ressource betrachtet wird (vgl. Wilke 1998, S. 4 und S. 21). Neben praktischer Handlungskompetenz sind also weitere Kompetenzsorten (Reflexionskompetenz, Erschließungskompetenz, Selbststeuerungskompetenz etc.) notwendig. Auf die Verschränkung dieser unterschiedlichen Kompetenzsorten sollte eine moderne Hochschulbildung abzielen.

Die Entwicklung eines komplexen Kompetenzbündels ist Ziel eines situationsorientierten interaktiven Lehr-Lern-Konzepts. Im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen die Anwendungssituationen der Lernenden. Lerngegenstände sind neben relevanten Sachthemen auch die selbst erfahrenen Situationen mit ihren Problemen bzw. Konflikten und den sich daraus ergebenden Handlungsanforderungen. An diesen Situationen soll gelernt werden, damit die Lernenden künftig in ähnlichen Situationen kompetent handeln können. Aus dem Anwendungsfeld induzierte Situationen sind also Ausgangs- und Zielpunkt des Lernprozesses.

Eine solche Perspektive im Kontext hochschuldidaktischer Settings eröffnet Studierenden die Möglichkeit, sich selbst im Schnittfeld von Wissenschaft und Praxis durch Herstellung von Bezügen und Beziehungen auszuprobieren. Anhand der wissenschaftlichen Bearbeitung praktischer Fragestellungen wird die Komplexität des professionellen Handelns erfahrbar. Im Sinne eines doppelten Nutzens wird so den Studierenden die Möglichkeit gegeben, die Ergebnisse ihrer Studienarbeit vorzustellen und mit Weiterbildnern zu diskutieren. Im Gegenzug erhalten Praktiker aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und können in diesem Rahmen ihre Fragen an die Wissenschaft erörtern. Auf deren Basis können im Idealfall neue Forschungsaufträge für die Wissenschaft entstehen. In der Bearbeitung eines solchen interaktiven situationsorientierten Lernszenarios werden also in der Praxis generiertes Erfahrungswissen und wissenschaftliche Erkenntnisse systematisch miteinander verknüpft. Die Elemente der Handlungssituation werden zu Elementen einer Lernsituation. Der Handlungsort wird somit zum Lernort, die handelnden Akteure werden zu Lernenden, usw. Ausgangspunkt des Lernprozesses ist eine selbst erlebte Situation, die jetzt intentional zu einer Lernsituation gemacht wird. Durch die wechselseitige Anwendung und Reflexion entsteht Professionswissen im Sinne von reflektierter Handlungskompetenz (siehe Abb. 3).

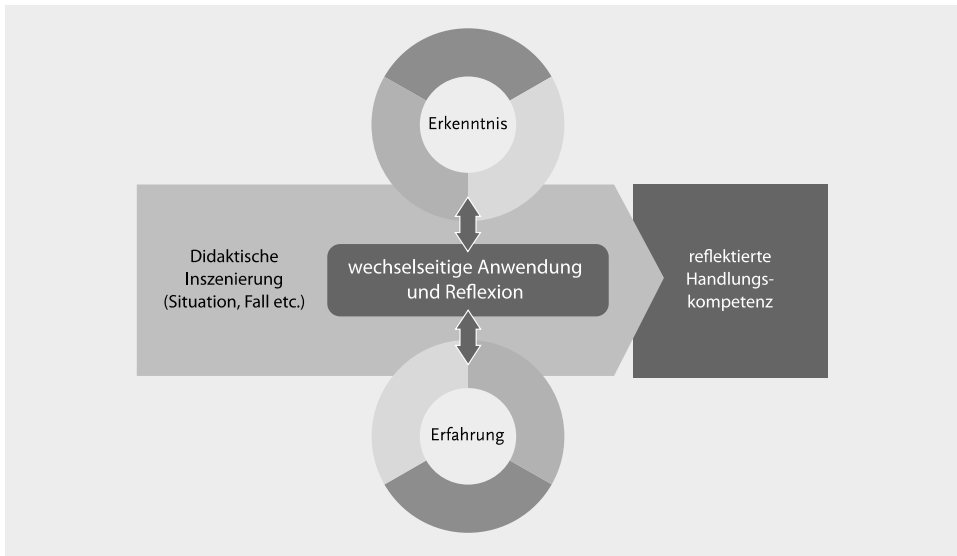


Abb. 3: Interaktive Kompetenzentwicklung

Quelle: Eigene Darstellung

Die Anforderungen an hochschuldidaktisches Handeln liegen vor dem Hintergrund der vorher herausgearbeiteten Prinzipien nicht mehr nur in einer inhaltlichen Vorbereitung im Sinne einer Aufbereitung des Lernstoffes, sondern vielmehr in der Konstruktion von Lernszenarien, welche die unterschiedlichen Sichtweisen von Wissenschaft, Praxis und der Studierenden integrieren und somit Perspektivverschränkungen ermöglichen.

Diese Räume werden als Lernräume inszeniert. Der Begriff Szenario stammt aus dem lateinischen (*scaenarius*) und bezeichnet eine zur Bühne gehörende Kulisse. Es wird die gesamte Szenerie in den Blick genommen, und Aspekte wie Ort, Spieler und Requisiten sind diesem Bühnenbild zugeordnet (vgl. Schulmeister 2005, S.199). Die Verwendung eines solchen Szenariobegriffs als Basis für die Gestaltung von Lernumgebungen macht die Komplexität der didaktischen Aufgabe deutlich. Ein Lernszenario in diesem Sinne zielt folglich auf eine komplexe Situation ab, die aus einer institutionellen Organisationsform, einer Lernumgebung bzw. Lehr-Lern-Situation besteht und durchaus mehrere Lehrmethoden verbindet (vgl. Schulmeister 2005, S.199).

Formen der Inszenierungen lassen sich vielfach finden, beispielsweise das medien-gestützte Fallstudium im Online-Fall-Laboratorium Tübingen. Hier wird mit digital aufbereiteten authentischen Fällen gearbeitet, die polyvalent in der Weiterbildungspraxis und in der Hochschullehre genutzt werden können (vgl. Digel/Goeze/Schrader 2012; Straßer 2011). Ein weiteres Beispiel ist das hochschuldidaktische Entwicklungsprojekt „Kooperationskulturen im Selbststudium“, das zurzeit an der Universität Bielefeld durchgeführt wird (Walber/Jütte/Borgstedt 2012).

Verdichtet man die in den Beispielen konkret beschriebenen Lehr-Lern-Handlungen, lässt sich daraus ein idealtypischer Verlauf von interaktiven situationsorientierten Lernprozessen systematisieren (siehe Abb. 4):

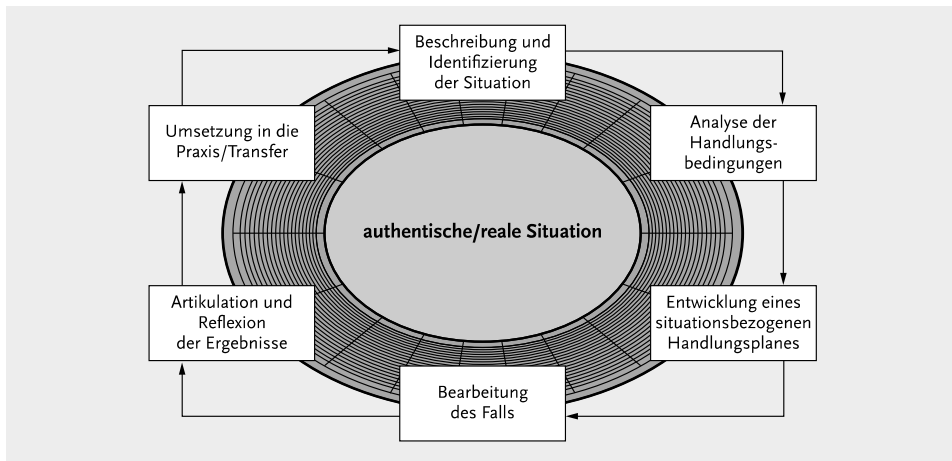


Abb. 4: Situative Lernbühne

Quelle: Eigene Darstellung

Die Interaktivität wird insbesondere durch die konsequente Bearbeitung solcher Lernszenarien in Lerngruppen realisiert.

Sofern das Bielefelder Modell in der Neukonzeption von Lehrveranstaltungen Berücksichtigung findet, kann die Verknüpfung von Wissenschafts- und Praxissystem bereits im Vorfeld strukturiert angelegt werden und die Verknüpfung von praktischer Handlungs- und wissenschaftlicher Reflexionskompetenz begünstigen – und insofern Studierenden die Entwicklung von Professionswissen ermöglichen. Der disziplinäre Zugriff auf die Praxis bleibt eine didaktische Gestaltungsaufgabe.

Professionalisierungsformate als Ergebnisse von Relationierungsarbeit

Im Folgenden wollen wir abschließend noch einen Blick auf Relationierungsarbeit im Professionalisierungsfeld werfen – sowohl hinsichtlich des Gesamtsystems als auch der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Es lässt sich derzeit – gerade auch in den deutschsprachigen Ländern – eine neue Hinwendung zu Fragen der Professionalisierung und Formen der Anerkennung von Kompetenzen finden (vgl. Gruber 2008; Kraft/Seitter/Kollewe 2009; Böhm/Wiesner 2010; Egetenmeyer/Schüssler 2012). Auf europäischer Ebene werden insbesondere von der Europäischen Kommission Projekte gefördert, die sich mit Fragen der Qualität

von Angeboten, der Qualifizierung und Kompetenzen der beruflich Handelnden beschäftigen (vgl. Research voor Beleid/PLATO 2008; Research voor Beleid 2010). Ohne dies hier diskutieren zu wollen, sei jedoch darauf hingewiesen, dass aus einer eher „konservativen Sicht“ gegenüber den neuen Ansätzen und dem bildungsprogramatischen Mainstream auch kritische Stimmen laut werden: „In this debate there has been a tendency to follow the lead of the European Commission and understand professionalisation in terms of functional markers of professionalism – increasing competence, quality and qualification. Other markers, such as those of academic qualification, professional organisation and autonomy have been disregarded“ (Jütte/Nicoll/Salling Olesen 2011, S. 1).

Auf das häufig prekäre Beziehungsverhältnis zwischen Berufspraxis und Hochschulen ist verschiedentlich hingewiesen worden. Zu oft waren Professionalisierungsbemühungen im Feld kein gemeinsam verfolgtes Unterfangen zwischen den verschiedenen „Stakeholdern“. Das Beziehungsverhältnis changierte zwischen fehlender Kenntnisnahme bis hin zu prekären Austauschbeziehungen. Als Konsequenz wurde nach Gieseke (1989, S. 12) „die Entwicklung zu einer wissenschaftlich gestützten Professionalitätsentwicklung [...] im ersten Anlauf damit verpaßt“. Die Umstellung auf die Bachelor-/Masterstudiengänge (vgl. dazu Faulstich/Graefner/Walber 2012) und der Generationswechsel erfordern, ermöglichen aber auch einen neuen Anlauf. Wenn gleich die Entwicklung nicht absehbar ist, darf doch vermutet werden, dass der Stellenwert vernetzter Kooperationsstrukturen weiter zunehmen wird.

Die Schaffung von kooperativen Professionalisierungssystemen gestaltet sich vielfach schwierig und ist keinesfalls voraussetzungslos, vielmehr müssen die Akteure aus beiden Systemen nicht selten vom Nutzen der Auseinandersetzung mit dem Gegenüber überzeugt werden. Die Relationierungsarbeit verlangt besondere Verständigungsleistungen; ein systematisch gepflegter Dialog hilft dem Aufbau des nötigen Vertrauens.

Eine unserer Ausgangsfrage lautete, wie Weiterbildungsangebote zur Professionalisierung beitragen können (vgl. Schiefner/Tremp 2008). Bei der Konzeption von Weiterbildung kann das hier vorgeschlagene Theoriemodell durchaus strukturbildend für angemessene „Settings“ sein.

Im Gegensatz zur universitären Erstausbildung, die noch stark das Prinzip der Angebotsorientierung vertritt, ist die wissenschaftliche Weiterbildung viel stärker nachfrageorientiert. Dies erfordert Formen kooperativer Entwicklungsprozesse und geht einher mit einer stärkeren Prozessorientierung und gemeinsamen Definitionsprozessen (vgl. Schiersmann/Weber 2007). Eine zielgruppenspezifische Angebotsentwicklung setzt voraus, dass die Wissensakteure im Feld der Professionsentwicklung angemessen vertreten sind und Kommunikationsstrukturen aufgebaut haben. So ist das Angebot mehr als eine bloße Lehre, es kann auch als Form eines längerfristigen Transferprozesses betrachtet werden. Die Entwickelnden, die Lehrenden und die Teilnehmenden sind Teil eines Netzwerkes im Entwicklungsfeld (vgl. dazu auch Schiersmann/Weber 2007, S. 176).

Der Relationierung zwischen Theorie und Praxis kommt in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine besondere Bedeutung zu. Es geht um die produktive Verbindung zwischen wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen. Sowohl die Berücksichtigung erwachsenenpädagogischer Wissensbestände und Forschungsergebnisse als auch die Reflexion beruflicher Erfahrungen erweist sich als notwendig. Ilse Schritteser hegt die Vermutung, „dass die Lernprozesse, die zu professionalisiertem Handeln führen, die Entwicklung einer speziellen ‚Osmose‘ zwischen Theorie und Praxis ermöglichen müssen, die die Leistungsfähigkeit professionalisierten Handelns ausmacht“ (Schritteser 2004, S.131). Wenngleich diese Aussage plausibel erscheint, bleibt die Frage, wie sich dies vollziehen kann. Auch stellt sich die Frage, ob im Zugriff aus der Perspektive der sogenannten „Erstausbildung“ oder der Weiterbildung bestimmte Orientierungspunkte stärker ausgebildet sind; eine durchaus relevante Frage, wenn Professionalität gefördert werden soll. Wie durchaus unterschiedlich der Bezug zur „Praxis“ in der universitären Erst- oder Weiterbildung erfolgen kann, darauf verweisen Schiefner/Tremp (2008, S. 50):

„In der beruflichen Weiterbildung wird zwar bisweilen ebenso «Praxisbezug» gefordert, gleichzeitig aber ist Weiterbildung in anderer Art und Weise in «Praxis» eingebettet als die Ausbildung. Durch die Zugänge zur Weiterbildung über resp. während einer praktischen Tätigkeit wird hier ein anderer Fokus auf «Praxis» gelegt. Es geht nicht mehr so stark darum, diese Praxistätigkeit zu erlernen und Kompetenz grundlegend aufzubauen, sondern vor allem darum, Praxiserfahrungen zu reflektieren, ein Stück weit zu theoretisieren und damit eine professionelle Distanzierung zum unterrichtspraktischen Geschehen zu ermöglichen.“

„Die Orientierungspunkte, an denen sich zur Professionalität fördernde Weiterbildung ausrichten kann, reichen von eher stärker auf die Person und ihre Berufsbiografie bis hin zu allgemeiner an der Kompetenzentwicklung ausgerichteten Ansätzen“ (Schiefner/Tremp 2008, S. 45). Während berufliche Handelnde in der Weiterbildung ihre eigenen Entwicklungsprojekte vorantreiben und reflektieren, können Studierende anhand konstruierter Lernszenarien ihre Kompetenzen im Rahmen der Hochschulbildung aufbauen und entwickeln.

Abschließend wird deutlich, dass zur Identifikation der komplexen Professionalisierungspotenziale differenzierte empirische Untersuchungen des interaktiven Zusammenspiels zwischen praktisch und wissenschaftlich handelnden Akteuren in den verschiedenen Sozialräumen erfolgen müssen.

Literaturverzeichnis

- Böhm, Jan/Wiesner, Gisela (2010):** Vergleich ausgewählter Bilanzierungsverfahren für non-formal und informell erworbene Kompetenzen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern – Ausblick auf einen weiterführenden praktikablen Ansatz. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler, S. 220–229.
- Dewe, Bernd (1996):** Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 714–754.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992):** Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 70–91.
- Digel, Sabine/Goeze, Annika/Schrader, Josef (2012):** Aus Videofällen lernen. Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Egetenmeyer, Regina/Schüssler, Ingeborg (Hrsg.) (2012):** Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Faulstich, Peter/Graefßner, Gernot/Walber, Markus (2012):** Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. In: Egetenmeyer, Regina/Schüssler, Ingeborg (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Hohengehren: Schneider, S. 29–38.
- Gieseke, Wiltrud (1989):** Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: BIS.
- Glaserfeld, Ernst v. (1998):** Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Gumin, H./Meier, H.: Einführung in den Konstruktivismus. 4. Auflage. München, S. 9–39.
- Granovetter, Mark S. (1985):** Economic Action and Social Structure. The Problem of “Embeddedness”. In: American Journal of Sociology, Heft 3, S. 481–510.
- Gruber, Elke (2008):** Qualifikationen, Professionalität und Qualitätssicherung des Personals in der Erwachsenenbildung – was kann die Universität beitragen? Ein E-Mail-Interview. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/mebo8-4.pdf>
- Jütte, Wolfgang/Nicoll, Kathy/Salling Olesen, Henning (2011):** Editorial. Professionalisation – the Struggle within. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (RELA), Volume 2 (Issue 1), S. 7–20.
- Jütte, Wolfgang/Walber, Markus (2010):** Interaktive Professionalisierung in Digitalen Sozialräumen. In: Hugger, K.-U./Walber, M. (Hrsg.): Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–112.
- Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang/Kollewe, Lea (2009):** Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Kron, Friedrich W. (1994):** Grundwissen Didaktik. 2. Auflage. München, Basel: Reinhardt.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1996):** Lernen auf der Basis des Konstruktivismus. In: Computer und Unterricht. Heft 23, S. 41–44.
- Research voor Beleid (2010):** Key competencies for adult learning professionals, contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals, final report. Zoetermeer. Online: ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf [Stand 15.02.2011].
- Research voor Beleid/PLATO (2008):** ALPINE – Adult learning professions in Europe, a study on current situation, trends and issues, final report. Zoetermeer. Online: ec.europa.eu/education/more-information/.../adultprofreport_en.pdf [Stand 28.03.2011].
- Schäffter, Ortfried (2006):** Die Generierung von Professionswissen vom Akteursstandpunkt pädagogischer Praxis. Ein Reflexionsstufenmodell lernförderlicher Institutionenforschung. Online im Internet: <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads> [Stand 30.01.2010].
- Schiefner, Mandy/Tremp, Peter (2008):** Weiterbildung als Angebot zur Professionalisierung – Impulse aus der Didaktik. Beiträge zur Lehrerbildung, 26 (1), S. 43–55.
- Schiersmann, Christine/Weber, Peter (2007):** Forschungsnahe wissenschaftliche Weiterbildung – von der Angebotsorientierung zur Nachfrage- und Prozessorientierung. In: Gützkow, Frauke/Quaißer, Gunter (Hrsg.): Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld: UVW Univ.-Verlag Webler, S. 163–179.
- Schrittesser, Ilse (2004):** „Professional Communities“. Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns. In: Hackl, Bernd (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. Münster: LIT, S. 131–150.
- Schulmeister, Rolf (2005):** Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik. 2. Auflage. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Simon, Fritz B. (2008):** Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. 3. Auflage. Heidelberg: Auer.
- Straßer, Peter, (2011):** Betriebliche Fallarbeit: Entwicklungschance für Erwachsenenbildung und wissenschaftliche Weiterbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, (4), S. 58–68.
- Walber, Markus (2007):** Selbststeuerung im Lernprozess und Erkenntnis Konstruktion. Eine empirische Studie in der Weiterbildung. Münster: Waxmann.
- Walber, Markus/Jütte, Wolfgang/Borgstedt, Angelika (2012):** Kooperationskulturen im Selbststudium. Projektbericht. Bielefeld: Universität Bielefeld (Manuskript).
- Walber, Markus/Wittwer, Wolfgang (2005):** Situationsorientiertes und online-gestütztes Lernmodell für Führungskräfte in Klein- und Mittelständigen Unternehmen. In: Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hrsg.): Wie lernen Führungskräfte? Verfahren für Führungskräfte für den Mittelstand. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wilke, Helmut (1998):** Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius & Lucius.