

## **Erwachsenenbildungsstrukturen verwoben mit Arbeit, Beruf und Lernorten**

*Bernd Käpplinger, Steffi Robak*

### **Zusammenfassung**

*Die Arbeiten von Peter Faulstich zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sie zentrale Begriffe für Erwachsenenbildungsstrukturen systematisierten, für erwachsenenpädagogische Forschungen fruchtbar machten und Wissensstrukturen auch politisch einbrachten und wirkungsvoll platzierten. Die Begriffe Arbeit und Beruf sind grundlegend. Er hat sie aus erwachsenenpädagogischer Perspektive mit weiteren Begriffen wie Interesse, Inhalt, Zeit und Lernort begründet und für Strukturierungen geöffnet. Diese wurden im Diskurs und in der Forschung grundständig weiter bearbeitet.*

### **1. Einleitung**

„Ausgangspunkt für die inhaltliche Bestimmung des Bildungsbegriffs sind demnach Interessenstrukturen im Rahmen kultureller Konstellationen. Hier steht Erwerbsarbeit immer noch im Zentrum, als grundlegend nicht nur für Konsum-, sondern auch für Identitätschancen (Faulstich 1981). Insofern richten sich Interessen dominant auf den Gegenstand Arbeit und dessen Gestaltung. Es geht um die Klärung von Interessenpositionen und um die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten und Kontrollchancen am Arbeitsplatz, im Unternehmen und durch Politik. Arbeitspolitik wird zum zentralen Thema von Bildungskonzepten, wenn sie der Frage nachgehen, was Intentionen und Themen des Lernens sein sollen.“ (Faulstich 2003, S. 186) Peter Faulstich stellte hier 2003 in seinem Buch „Begründungen lebensentfaltender Bildung“ Arbeit und Arbeitspolitik „als zentrales Thema von Bildungskonzepten“ dar. Es mag aus einer bildungsidealistischen Perspektive verwundern, dass in einem Buch – gerade mit einem solchen Titel – der Arbeitsbegriff so prominent herausgestellt wird. Sollte sich gerade Erwachsenenpädagogik nicht eher mit nicht-beruflichen Themen befassen? Ist die beruflich-betriebliche Weiterbildung nicht ein Bereich der Verzweckung und der Entfremdung, der eher ein „Käfig“ (Meueler 2003) als ein Lernort darstellt? Gilt es nicht der Ökonomisierung aller Lebensbereiche entgegenzuwirken? Wir wollen uns in dem folgenden Aufsatz am Beispiel einiger ausgewählter

Schriften mit den Konzepten Peter Faulstichs zu „arbeitsorientierter Weiterbildung“ befassen.

## 2. Zentrale Begriffe: Interessen – Inhalte

Faulstich war kein Apologet des Lernens am Arbeitsplatz. Auch die Euphorie um den Kompetenzbegriff war ihm fremd bzw. er begleitete sie skeptisch und sah sich mit dem „Kompetenzpapst“ Erpenbeck „im Streit“ wie er 2014 bei der Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung amüsiert betonte.<sup>1</sup> Für ihn blieb letztlich der Bildungsbegriff zentral und er verteidigte ihn vehement gegen die oft leere Innovationsrhetorik und von ihm verachtete Gedankenlosigkeiten, wie sie aus Teilen der Wirtschaft oder Politik erschallen.

Das Verhältnis von Arbeit zur Erwachsenen-/Weiterbildung war für Faulstich wesentlich bestimmt durch die Begriffe Interessen und Inhalte. Allein in dem Eingangszitat tauchen beide Begriffe und Synonyme (Intentionen, Themen etc.) mehrfach auf. Interessen waren für Faulstich wichtig, weil er kein Lern-, sondern ein Bildungsforscher war. Ihn interessierte nicht pauschal das Lernen, sondern warum mit welchen Gründen etwas gelernt wird. Was erwarten die Lernenden, die Subjekte selbst davon? Im betrieblichen Kontext beschäftigte ihn – u. a. von einer marxistischen Grundschulung her kommend –, wie die Interessen der Beschäftigten, der Arbeitgeber, anderer betrieblicher Funktionsträger neben gesellschaftlichen Interessen pragmatisch handlungsrelevant werden. Arbeitspolitik interessierte ihn, auch als eine Form der Weiterbildungspolitik. Er war gewerkschaftsnah, konnte aber auch sehr gewerkschaftskritisch sein, was zum Beispiel die Starre des geforderten Verrentungsalters anbetrifft. Entgegen diverser Ansätze und Autoren (Dahrendorf, Kade, Rifkin etc.), die über die Jahrzehnte hinweg immer wieder einen Bedeutungsverlust von Arbeit und Beruf prognostizierten, sah er Arbeit und Beruf weiterhin als zentrale – wenngleich auch nicht alleinige – Elemente für die Entwicklung von Persönlichkeit und Identität. Dabei war er weder naiv noch idealistisch und sah durchaus einen „zunehmenden Verlust an Identitätschancen drohen“ (Faulstich 2003, S. 187). Arbeit und Beruf wirken nicht generell positiv, sondern müssen gestaltet und als „persönlichkeitfördernde Arbeitssituationen geschaffen werden“ (ebenda).

Neben den Zielen und der Beteiligung, die mit Interessen verbunden sind, fand er noch wichtiger, mit welchen Inhalten oder Themen sich in Weiterbildungen befasst wird. Es ging ihm nicht um eine pauschale, quantitative Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung, sondern was man qualitativ in einer Weiterbildung tut und wie nach der Holzkampschen Lerntheorie „expansives Lernen“ für die Subjekte unterstützt wird, sodass – auch demokratieorientiert – die Beteiligung an Gesellschaft und im Arbeitskontext ausgeweitet wird. Beratung in Form von Lern- und Weiterbildungsberatung interessierten ihn. Die Holzkampsche, schulische Institutionenkritik wendete er für die Erwachsenen-/Weiterbildung weniger einseitig an. Er machte sich vielmehr stark für einen institutionellen Ausbau. Die Hartz-Reformen und dortige, neo-liberale Förderinstrumente wie Bildungsgutscheine sah er äußerst kritisch. Statt-

dessen forderte er entgegen dem damaligen Zeitgeist eine „institutionelle Förderung der Weiterbildungsträger“ (Faulstich 2003, S. 7).

Dieser interessen- und inhaltsorientierte Ansatz mit subjektwissenschaftlicher Rahmung von Faulstich hat viele Arbeiten inspiriert. Es sei nur exemplarisch an Grotlüschens (2010) interessentheoretische Arbeit oder Haberzeths (2010) Thematisierungsstrategien erinnert. Auch eine aktuelle, theorieorientierte Veröffentlichung (Käpplinger 2016) nimmt zentralen Bezug auf den Interessenbegriff und verweist auf die Heterogenität der Themen in betrieblichen Weiterbildungskonfigurationen. Solche Ansätze sind nie modisch, weil die berufliche Weiterbildung unter dem Primat der Arbeitsmarktpolitik oder betriebliche Weiterbildung unter dem Primat der Wirtschaftspolitik gesehen werden. Wo es um den Standort Deutschland geht, scheint kein Bedarf nach einem interessendifferenzierenden Blick zu bestehen, wenngleich die Folgekosten von betrieblichem Fehlverhalten und Egoismen gerne dann von der Allgemeinheit finanziell getragen werden müssen. Auch bei der aktuellen Debatte um Arbeit 4.0 wäre einmal kritisch zu reflektieren, welche Interessen hier bedient werden und ob so manche Prognose nicht interesseninduziert ist, da es Verbänden und IT-Herstellern um den Absatz von neuen IKT-Produkten geht, die dann ggf. auch noch öffentlich gefördert werden? Insofern ist ein gut durchdachter und reflektierter Blick auf Interessen und Inhalte jenseits des Zeitgeists, wie ihn Faulstich gefordert hat, weiterhin wichtig. Schließlich stand er dem in der erwachsenenpädagogischen Forschung oft überstrapazierten Wendebegriff kritisch gegenüber (Faulstich 2003, S. 82 ff.).

### **3. (Bildungs-)Zeit**

Zeit für Lern- und Bildungsprozesse ist ein grundsätzliches Thema, das von Peter Faulstich für die Erwachsenen- und Weiterbildung angestoßen wurde. Daraus sind weitere grundlegende Forschungen hervorgegangen, wie etwa die von Sabine Schmidt-Lauff zum Thema Zeit und die Rolle von Temporalstrukturen für Bildungs- und Lernprozesse. Sein Interesse an der Schaffung von Zeitstrukturen kann auch als ein Interesse an der Schaffung von Rahmungen für die Wahrnehmung von Interessen-Aushandlungsprozessen der Beschäftigten und anderer Funktionsträger gesehen werden. Dafür wendete sich Faulstich auch Themen zu, die ideologisiert oder in die Nische gedrängt werden, wie der Bildungsurlaub. Am Bildungsurlaub bzw. an der Bildungsfreistellung interessierte ihn etwa, wie dieser für die Aushandlungsprozesse der Gestaltung von Arbeit und Arbeitspolitik genutzt werden kann. Es ging ihm dabei weniger um den Bildungsurlaub selbst als Forschungsgegenstand, sondern darum, welche Rolle er thematisch und didaktisch für die Gestaltung wichtiger Themenstellungen spielen kann.

Seit es in den 1960er/1970er Jahren eine umfangreiche Beschäftigung und empirische Forschung zum Bildungsurlaub gegeben hatte (siehe die BUVEP-Studien), war das Thema in den 1990er Jahren nicht weiter bearbeitet worden, eine Studie von Bremer (1999) im Zusammenhang mit Milieu ist eine Wiederaufnahme empirischer Forschung in dem Bereich. Die Bildungsteilhabe der Bevölkerung an Bildungsurlaub stagniert seither auf niedrigem Niveau, für den Großteil der Arbeitnehmerinnen und

Arbeitnehmer ist es keine Selbstverständlichkeit, Bildungsfreistellung für sich zu beanspruchen. Die Bildungsfreistellungsgesetze sind als eine der größten Errungenschaften für die Erwachsenen- und Weiterbildung zu betrachten, dies ist auch Peter Faulstich klar. In den Bildungsfreistellungs- bzw. Bildungsurlaubsgesetzen geht es in den jeweiligen länderspezifischen Auslegungen ganz zentral um das Verhältnis von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung. Im Hintergrund sind politisch die Auseinandersetzungen um die Rolle des Betriebes und den Stellenwert der betrieblich-beruflichen und der individuellen Interessen zentral. Wie mühsam es ist, die Gestaltung von Erwachsenenbildungsstrukturen zwischen Arbeit, Beruf, Betrieb einerseits und Individuum, Öffentlichkeit und Bildung andererseits zu realisieren, ließe sich allein am Beispiel dieser Gesetzgebungen und ihrer Praxis in den einzelnen Bundesländern zeigen. Die Frage, wie viel Arbeitsbezug der Bildungsurlaub haben soll oder auch haben darf, wird ganz unterschiedlich diskutiert und beantwortet. Faulstich thematisiert in seinem Artikel von 1996 Bildungsfreistellung als Chance arbeitsorientiert-politikbezogenen Lernens, eine eigenwillige Begriffskonstruktion. Er kritisiert eingangs, dass die Seminare der Bildungsfreistellung zunehmend berufliche Verwertungsbezüge haben und verweist auf den steigenden Stellenwert betrieblicher Einsatzzusammenhänge und die Rolle von Schlüsselqualifikationen. Andererseits kritisiert er auch die Gewerkschaften dafür, dass sie immer weniger auf eine politische Grundlagenbildung achten würden (Faulstich 1996, S. 52). Interessant ist, dass er zwar die allgemein vorgebrachte Kritik an Kursen wie Yoga und autogenes Training als unreflektierte Negativbeispiele aufgreift, aber seinerseits die Rolle derartiger allgemeinbildender Kurse auch nicht hinterfragt. Zu dem Zeitpunkt lagen noch nicht viele Ergebnisse zur Gesundheitsbildung und ihrer auch wichtigen Funktion für den Arbeitsplatz vor. Peter Faulstich schlägt vor, den Bildungsurlaub für neue Diskurse bezüglich des Zusammenhangs von beruflicher und politischer Bildung zu nutzen und die Chance zu ergreifen, Konzepte der Arbeit mit zu gestalten. Es ist quasi ein Versuch, über die Gestaltung betrieblicher Arbeitssituationen Arbeitspolitik zu beeinflussen. Dafür schließt er an die Grundlagenkategorie der Aushandlung von Interessen an und reaktiviert eine arbeitsorientierte Bildung, die ausgehend von den neuen Managementkonzepten der 1990er Jahre die verschiedenen Beschäftigtengruppen adressiert und ihre jeweiligen Handlungszusammenhänge und -chancen einbezieht (ebd., S. 55 f.). Das Politische an der arbeitsorientierten Bildung ist, dass die Beschäftigten, die Betriebsräte und die Gewerkschaften an solchen Prozessen der Arbeitsgestaltung beteiligt werden sollen und die Bildungsarbeit entsprechend darauf abzustellen ist. Er nutzt die Zukunftswerkstatt als Zugang für die Bearbeitung dieser Fragen im Rahmen von Bildungsurlaub. Der Zugang selbst enthält eine Utopie, wie sich 20 Jahre später zeigt: Die Prozesse der Arbeitsgestaltung erfolgen meist nicht unter Beteiligung der Beschäftigten, sondern folgen reflexartig den technischen Veränderungen und strategischen Managemententscheidungen. Unsere Programmanalysen der politischen Bildungsurlaubsangebote zeigen, dass es derzeitig sehr wenige Angebote mit aufklärerischem kritischem Interesse gibt und die Erarbeitung von Handlungsorientierungen kaum vorkommt (vgl. Rippchen 2015). Die Verbindung von beruflicher und politischer Bildung im Rahmen einer arbeitsorientierten Bildung ist nicht voran

gebracht worden. Als Ansatz ist eine derartige arbeitsorientierte Bildung aber interessant, um aus einer Position heraus den Bildungsurlaub zu begründen und vor Angriffen zu schützen. Gleichzeitig liegt darin eine Chance, Arbeit mit zu gestalten und dies aus verschiedenen Interessenpositionen heraus zu begründen. Derzeitig fehlen grundlegende kritische Ansätze, die Bildungsprozesse im Kontext von Arbeit adressieren, ohne nach effizienten Verbindungen von Arbeiten und Lernen zu rufen.

Der Artikel von 2006 „Zeit zum Lernen öffnen. Bildungsurlaub und zeitgemäße Strategien kompetenzorientierter Arbeitszeitverkürzung“ betrachtet das Thema aus der Perspektive von „Zeit“; Damit greift er einen aktuellen Diskurs auf. „Lernzeit“ wird nun zu einer Zeit der dritten Art, die sich zwischen Arbeitszeit und Freizeit schiebt. Er platziert Lernzeit damit als ein politisches Thema zur Realisierung lebensentfaltender Bildung (Faulstich 2006, S. 233). Faulstich verbindet die Durchsetzung von Lernzeitansprüchen mit einer Chance auf eine erweiterte Gestaltung der eigenen Lebenszeit. Die Verfügung über Zeit für die eigene Entwicklung wird selbst zu einem aufklärerischen Akt. „Zeit ist eine gesellschaftliche Konstruktion“ (ebd., S. 237). Deutlich zu sehen ist im Vergleich zur Analyse der Verhältnisse in den 1990er Jahren, dass in 2006 bereits von der Auflösung der Normalarbeitsverhältnisse auszugehen ist und, so die Diagnose von Faulstich, eine Freistellung für Lernen in diesen Arbeitsverhältnissen juristisch kaum noch zu normieren ist. Lernzeitkonten werden als mögliches Konzept eingebracht (ebd., S. 241). Zeitstrukturen verortet er in einen umfassenden Diskurs um Lebenslanges Lernen, die sich im neoliberalen Diskurs direkt neben Geldressourcen platzieren. Es geht ihm darum, für Lernzeit eine Schneise zu legen in die Beschäftigungs- und Erwerbszeit. Für den Bildungsurlaub sieht er eine grundlegende strategische Ressource, um Flexibilisierungen und Dynamisierungen auch im Bildungssystem zu gestalten. Er schlägt generell eine profilorientierte Modularisierungsstrategie vor, in der Kompetenzentwicklung zum Feld von Aushandlungsprozessen zwischen Beschäftigten, Gewerkschaften und Arbeitsgebern wird. Gerade die Flexibilisierung von Zeit ist in den Freistellungsgesetzen selbst ein Thema für Aushandlungsprozesse. So hat man in Bremen gerade die Zeiten flexibilisiert und ist von der Regelung der Teilnahme an „in der Regel fünf Tagen“ abgerückt. Auch die Integration von Selbstlernphasen ist nicht immer selbstverständlich, dies wird durchaus kritisch gesehen. Man könnte hier ansetzen und nach Neustrukturierungen für den Bildungsurlaub fragen, um ihn flexibler auf die Lern- und Bildungsinteressen der Teilnehmenden einerseits und die direkte und indirekte Reflexion und Gestaltung von Arbeitsstrukturen andererseits auszurichten. Betrachten wir die Ergebnisse von Befragungen nach Teilnahmeinteressen und Nutzungen der Bildungsurlaubsseminare wird deutlich, dass die Teilnehmenden sowohl die eigene Identität und Persönlichkeit im Blick haben, aber auch die Verbesserung ihrer Beruflichkeit und der Tätigkeiten im Betrieb und am Arbeitsplatz (Robak/Rippken/Heidemann/Pohlmann 2015; Heidemann 2015). Es wird aber auch sichtbar, dass es zunehmend weniger um kritisch-reflexive Gestaltung von Arbeit geht, als vielmehr darum, sich überhaupt Handlungsspielräume zu erhalten.

#### 4. Kultur und Lernort

Arbeit und die Verbindung beruflicher und allgemeiner Bildung sind ebenfalls ein Thema, das Peter Faulstich auch unter den Aspekten kulturellen Lernens und Lernorte eingebunden hat. Dabei folgt er einer eigenwilligen Auslegung von Kultur, indem er darunter die Schaffung von Lernortkonstellationen fasst. Lernorte formen in diesem Zugang eine kulturelle Konstellation, die als Teil einer Erwachsenenbildungsstruktur gefasst werden kann. Dieser Gedanke soll an einem Text ausgeführt werden, den er zusammen mit Erik Haberzeth geschrieben hat (Faulstich/Haberzeth 2010). Zum Thema Lernorte und auch kulturelle Bildung könnte man andere Veröffentlichungen von Peter Faulstich heranziehen, dieser hier betrachtete Beitrag verschränkt die oben genannten Aspekte in interessanter Weise und zeigt die Anschlussfähigkeiten in die verschiedenen Richtungen, wie etwa Lehr-Lerntheorie, Institutionenforschung, kulturelle Bildung und ebenso in Bezug zur arbeitsorientierten Bildung. Ausgewählt werden zwei Lernorte als Gegenstand empirischer Beobachtungen – das Museum der Arbeit in Hamburg und der Lernort Schrottplatz. Es ist sehr gewagt, zwei so gegenläufige Lernorte gegenüber zu stellen, ist doch das Museum ein Ort, eine Institution, ein Haus für kulturelles Lernen und kulturelle Bildung und der Schrottplatz in der Regel ein Ort ohne jegliche didaktische Inszenierung und Institutionalisierung. Peter Faulstich hinterfragt nicht die Begriffe Kultur und kulturelle Bildung, er greift einzelne Perspektiven heraus, um die Potentiale des Lernortes Museum an einem Beispiel zu verdeutlichen. Die kulturelle Konstellation kann etwa am Lernort selbst durch ihre sinnliche Erfahrbarkeit und ästhetische Qualität zum Vorschein kommen und Lernanlass sein (ebd., S. 60). Spezifiziert betrachtet werden dann didaktische Gesichtspunkte und deren Vermittlungsleistungen. Die folgenden Betrachtungen anhand der Dimensionen Intentionalitätsgrad und Institutionalisierungsgrad eröffnen den Blick auf eine Systematik der Lernförderlichkeit von Lernorten. Ausgangspunkt dessen ist eine Vorstellung des situativen Lernens. Die Frage nach der Lernförderlichkeit stellen Faulstich und Haberzeth für die verschiedenen Lernorte, so auch für konkrete Arbeitsplätze in einem Betrieb (ebd., S. 65). Ausgangspunkt ist der von Faulstich 1999 entwickelte Lernstern, um nach der Inszenierung von Lernmöglichkeiten zu fragen. Das Beispiel Museum, analysiert am Themenkomplex Industrie, Technik und Arbeit, thematisiert insbesondere den Aspekt Arbeit. Am Beispiel von Einzelexponaten wird gezeigt, welche Lernthematiken und Bearbeitungsfragen mit welchen politisch-sozialen Bezügen möglich sind. Es geht genau darum, sowohl berufs- und arbeitsbezogene als auch politische, soziale und kulturelle Perspektiven zusammen zu bringen, und das mit dem Thema Arbeit im Mittelpunkt. Das Thema Kultur ist also verwoben in relevante Fragestellungen, die gesellschaftlich sowie berufs- und arbeitsbezogen ausgedeutet werden. Beim Thema Kultur muss auch erwähnt werden, dass Peter Faulstich z. B. auch Bildinterpretationen als Teil kultureller Bildung angefertigt hat und ihn auch Fragen der Globalisierung unter bestimmten Gesichtspunkten beschäftigt haben.

## 5. Fazit

Faulstich ging es nicht um eine Trennung allgemeiner und beruflich-betrieblicher Weiterbildung, sondern darum, „im humanistisch-aufklärerischen Sinn zur Entfaltung der Person über die Vermittlung individueller und gesellschaftlicher Kenntnisse und Fähigkeiten beizutragen und gleichzeitig den Menschen Möglichkeiten zu geben, ihre Interessen in Bezug auf ihre Arbeit zu artikulieren. (...) Ein solches Konzept, das ursprünglich im Anschluss an die Diskussionen um die Humanisierung der Arbeitswelt in den 1970er Jahren entwickelt wurde und bei dem es auch um den Anspruch der Integration allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung ging, könnte heute im Rahmen veränderter Arbeitsformen und -bedingungen und der neuen Rollen, die Arbeitnehmer/innen ausfüllen, eine besondere Bedeutung bekommen“ (Faulstich/Zeuner 2010, S. 21)

Dies ist brandaktuell als Forderung, wenngleich die empirische Forschung z.T. heute eine klare Trennung nahelegt, um die statistische Erfassung eindeutig zu machen. Faulstich verweist auf die situative Verwobenheit von Lernprozessen. Es bestehen heute oft Interessen, dem Arbeitsplatz die zentrale Lernbedeutung zuzuweisen. Faulstich war hier skeptischer. Sein theoretisch begründetes Plädoyer für separate Lernzeiten und den Bildungsurwahl sind u. a. dafür Beleg. Dabei wollte er nicht modisch sein, ist aber heute besonders aktuell mit seinen zeittheoretischen Schriften.

Eine internationale oder transnationale Dimension fehlt zumeist in seinen Schriften. Im persönlichen Gespräch hat er diesbezügliche Arbeiten oft eher ironisch kleingeredet. Aber diese auch nicht blockiert, sodass seine Schülerinnen hier aktiv werden konnten. Er hatte Zweifel, ob und inwiefern Globalisierungs- und Transnationalisierungsprozesse die Erwachsenen-/Weiterbildung beeinflussen und dies Teil eines breiteren Diskurses um Kultur und Bildung sein müsste. In diesem Punkt muss er u.E. heute weitergedacht werden, d. h. die Verhältnisse von Arbeit, Beruf, Kultur und Weiterbildung müssen noch komplexer gefasst werden. Methodisch potenziert dies die Herausforderungen. Notwendig ist es trotzdem, da wir zunehmend globalen Einflüssen unterliegen.

## Anmerkungen

- 1 Video seines – für ihn typisch historisch kenntnisreichen, humorvollen sowie provozierenden – Vortrags zum Thema „Kompetenz-Kompetenz“: [www.youtube.com/watch?v=tsnFoqJbe2U](http://www.youtube.com/watch?v=tsnFoqJbe2U).

## Literatur

- Bremer, H.: Soziale Milieus und Bildungsurwahl. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Programm von „Arbeit und Leben Niedersachsen e. V.“. Agis-texte Band 22., Hannover 1999.
- Faulstich, P.: Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main 1981.
- Faulstich, P.: Bildungsfreistellung als Chance arbeitsorientiert-politikbezogenen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 46 (1996) 1, S. 52-58.

- Faulstich, P.: Weiterbildung – Begründungen lebensentfaltender Bildung. München 2003.
- Faulstich, P.: Zeit zum Lernen öffnen. Bildungsurlaub und zeitgemäße Strategien kompetenzorientierter Arbeitszeitverkürzung. In: Meisel, K./Schiersmann, Chr. (Hg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld 2006, S. 233-245.
- Faulstich, P./Haberzeth, E.: Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten. In: Zeuner, Chr. (Hg.): Demokratie und Partizipation. Beiträge der Erwachsenenbildung. I/2010, S. 58-79.
- Faulstich, P./Zeuner, Chr.: Arbeit. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage., Stuttgart 2010, S. 21.
- Grotlüschen, A.: Erneuerung der Interessentheorie. Wiesbaden 2010.
- Haberzeth, E.: Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Hohengehren 2010.
- Heidemann, L.: Quantitative Teilnehmerbefragung: Bildungspartizipation, Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen, In: S. Robak/H. Rippchen/L. Heidemann/C. Pohlmann (Hrsg.): Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik 66. Frankfurt a. M. 2015, S. 273-319.
- Käpplinger, B.: Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. Bielefeld 2016.
- Meueler, E.: Die Türen des Käfigs. Stuttgart 1993.
- Rippchen, H.: Programmanalyse – Bildungsbereiche, Anbieter und Formate im diachronen Vergleich. In: S. Robak/H. Rippchen/L. Heidemann/C. Pohlmann (Hrsg.): Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik 66. Frankfurt a. M. 2015, S. 113-184.
- Robak, S./Rippchen, H./Heidemann, L./Pohlmann, C. (Hrsg.): Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik 66. Frankfurt a. M. 2015.