

Programme und Programmforschung als spezifisches Steuerungswissen für Weiterbildungsorganisationen?

Wiltrud Gieseke

Zusammenfassung

In der entgrenzten beigeordneten Weiterbildung wird der Ruf nach Forschung zur Steuerung laut, um die individuellen Zugänge zur Weiterbildung und das Spektrum der angebotenen Inhalte und Kompetenzprofile transparent zu machen. Die sozialstatistischen Weiterbildungserhebungen sind wichtig, aber sie benötigen eine erweiternde Ergänzung durch ein Programm- und Wissenspanel, um die angebotene Wissensbreite der Organisationen beobachten zu können. Nur so lassen sich die Wirkungen von Steuerung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) umfassend erfassen.

Funktion von Steuerungsdiskursen in den Erziehungswissenschaften

Die Steuerungsdiskurse in den einzelnen wissenschaftlichen Fachdisziplinen gehen weit auseinander. Insgesamt fällt aber auf, dass sowohl in Governanceansätzen¹ mit Vernetzungsanforderungen als auch in hierarchischen Strukturen gedacht wird. Steuerung weist nicht nur in den Diskursen, sondern ebenso in den entworfenen und umgesetzten Instrumenten eine große Vielfalt auf, so dass für anzuschließende Untersuchungen die Frage ansteht, welche Steuerungen warum eingesetzt und wie genutzt wurden und welche Relevanz sie gegenüber anderen haben.

Schrader (2008) hat für die Weiterbildung die systemtheoretischen Steuerungskonzepte nach Willke – neoinstitutionalistische Ansätze, den akteurszentrierten Institutionalismus sowie das Governancemodell – rezipiert und führt diese Betrachtungsperspektiven, die nach außen und nach innen gehen sowie von unterschiedlichen Handlungsebenen her denken, in seinen Überlegungen in einem Steuerungsmodell zusammen (Schrader 2008, S. 44 ff.). Es geht ihm mit seinem Modell darum, „dass auf die Reproduktionsbedingungen von Organisationen der Weiterbildung“ (ebd., S. 50) eingegangen wird, da nicht mehr vorrangig ein staatliches Interesse an einer bestimmten Struktur und Breite des Wissens besteht, sondern die Nachfrage über die

Weiterbildungsinhalte, die Wissensdimensionen sowie Ebenen entscheidet.² Einige der von Schrader benannten und eingeordneten Steuerungskonzepte sind u. a. Akkreditierungen, Evaluationsagenturen, Qualitätsmanagement, Betriebsvereinbarungen, Projektfinanzierungen, Bildungsberichterstattungssysteme. Ihm ist dabei zuzustimmen, dass gegenstandsangemessene Theorien zur Steuerung in der Weiterbildung fehlen (vgl. ebd., S. 59).

Für die Erziehungswissenschaften ist zu beachten, dass die Steuerungsstrukturen zwischen Schule, Beruflicher Bildung und Erwachsenenbildung/Weiterbildung differieren, besonders was die staatliche Rolle betrifft. Die Schule ist durch gesetzliche Regelungen wie Schulpflicht, Lehrpläne, feste Curricula, Stundenpläne, Schulbücher, Zeitrhythmen und Alters bzw. Jahrgangsprinzip bestimmt. Allenfalls föderale Strukturen und Konzepte der autonomen Schulen verweisen auf veränderte Gestaltungsabsichten. Mit den Ganztagschulen kommt es zu neuen Herausforderungen, die neue Steuerungsmodalitäten in Richtung Governance hervorbringen, unter denen öffentliche, zivilgesellschaftliche und private Akteure zusammenwirken. Die Berufliche Bildung hat verschiedene Lernorte sowie Formen und verbindet in der Ausbildung verschiedene Organisationsstrukturen und Lebenswelten.

Für die EB/WB stellen sich die Verhältnisse nun fast umgekehrt da. Die wenigen gesetzlichen Grundlagen zur Finanzierung einer öffentlichen Weiterbildung sind zurückgefahren worden – man kann von einem Vielerlei an staatlichen, z. T. projekt-/programmbefristeten Finanzierungsformen als Steuerungsinstrumente ausgehen, so z. B. Bildungsgutscheine, Meister BAföG, Projektförderungen zu spezifischen Aspekten. Weiterbildung als Dienstleistungsfunktion ist marktförmig und subsidiär dem Prozess überlassen.

Entwicklungsverläufe in der Weiterbildungslandschaft – Rhizomartiges Wachstum?

Bei einem subsidiär grundierten Wachstum der Weiterbildung wird unterstellt, dass diejenigen Gruppen, die Bildungs-, Qualifizierungs- und Kompetenzbedarfe haben, diese organisieren, entsprechende Programme mit ihren jeweiligen Schwerpunkten in den Inhalten sowie Wissensstrukturen suchen und die dafür notwendigen Strukturen schaffen. Faulstich (z. B. 2010, S. 153 ff.) hat für die letzten 20 Jahre von einer Entwicklung mit mittlerer Systematisierung gesprochen. Er hat diesen Befund über die vielen Evaluationsprojekte zu den Entwicklungen der Weiterbildung in den Bundesländern erarbeitet (z. B. Faulstich u. a. 1991; Faulstich/Teichler/Döring 1996). Qualitätssiegel sollen einen verlässlichen Anspruch, der selbstgesetzt ist, in den jeweiligen Organisationen signalisieren. Unterstellt wird, dass nah am Bedarf passgenau flexibel reagiert wird. Mit „bedarfsnah“ wird in der Regel bezogen auf Verbände, Unternehmen und Interessengemeinschaften nicht an eine individuelle Nachfrage gedacht. Untersuchungen belegen, dass Klein- und Mittelbetriebe schwer feststellen und identifizieren können, ob und welche Weiterbildung für die Mitarbeiter/innen notwendig ist (Rabbal 2007, Weingärtner 1995). Das gilt ebenso für neue bürgerschaftliche Verantwortlichkeiten in der Gesellschaft. Governancemodelle stellen hier

neue Strukturen bereit, die nicht mit subsidiären Prinzipien zu verwechseln sind. Sie zielen auf Steuerung und können als Suchbewegungen zu steigenden Vernetzungen führen, um neue bürgerschaftliche Verantwortlichkeiten und Verlässlichkeiten für die individuelle Nachfrage nach EB/WB herzustellen. Dadurch kommen die Inhalte/Themen und Wissensstrukturen in den Blick, die nicht mehr wie selbstverständlich den jeweiligen „sozialen Welten“ (Kade/Seitter 2002) anheim gegeben werden. Der Zuschnitt der Angebote in Bezug auf Wissensaspekte bedarf der Bearbeitung. Bildung/Kompetenzentwicklung zielt auf individuelle Entwicklung. Wissen und Handlungskompetenzen sind die Türöffner, die bei jeder Subjektentwicklung über Angebote zum Verlassen enger Welten/Milieus herausfordern, aber wiederum nicht abgekoppelt werden können von Anschlüssen, also vorhandenen Kognitions- und Emotionsmustern der Individuen. Sicher ist, dass die Impulse/Anregungen nicht aus dem Individuum selbst kommen, sondern durch milieuüberschreitende Zumutungen angeregt werden, um Prozesse einzuleiten und Beziehungen zu neuen Inhalten und Personen aufzubauen (Gieseke 2009). Eine enge Werte- und Interessenbezogenheit der Träger, wohl gemerkt nicht als professionelle Auslegung, wonach Qualifikationen/Kompetenzen durch die Träger/Organisationen entschieden werden, bedarf selbst für die Betriebliche Bildung in Zukunft einer Ergänzung, da flexibles Planen aus Trägerinteresse und eine Breite des Angebots für mögliche individuelle Nachfrage gleichzeitig zu erfüllen sind (siehe dazu das Beispiel des Bosch Unternehmens Löckle 2011, S. 14 f.). Die individualisierte Gesellschaft benötigt eine andere Flexibilität, die z. B. in der verlässlichen Differenziertheit und Kontinuität des Angebots liegt. Die dazu notwendigen Antworten fordern die professionelle pädagogische Diagnose in ihrem Handeln bei den Trägern heraus. Dieser Prozess ist kein Selbstlauf (siehe auch von Hippel 2010).

Beim gegenwärtig explodierenden Wildwuchs, der als kreativer Gestaltungswille betrachtet werden kann, aber in Unkenntnis von Entwicklungen auch mit Spott begleitet wird, kann die Weiterbildungsforschung sich gar nicht gründlich genug mit den individuellen Nachfragen sowie den von Gruppeninteressen bestimmten Nachfragen und den Angeboten beschäftigen und dieses dokumentieren. Sie macht damit auch einen eigenen noch wichtiger werdenden Schwerpunkt erziehungswissenschaftlicher Forschung sichtbar (siehe dazu Käßlinger 2011, von Hippel 2011).

Die Bezeichnung „Wildwuchs“ ist hier nicht als eine Bewertung oder Einordnung anzusehen, sondern sie ist gelenkt durch Deleuzes Theorie (Deleuze/Guattari 1977) von anarchisch heterogenen, nicht hierarchischem Wachstum, das einem Wurzelgeflecht gleicht und sich immer neu in alle Richtungen weiterentwickeln kann. Erwachsenenbildung/Weiterbildung stellt sich so entfaltet im Prozess als offen, flexibel, mitteilbar und vermeintlich passgenau dar. Die korrespondierende Gesellschaftlichkeit dieses Prozesses wird von Boltanski/Chiapello (2006) erfasst und als Charakteristika eines Neuen Kapitalismus von Projektförmigkeit, Flexibilität, Unsicherheit etc. herausgearbeitet. Das allgemeine individuelle Interesse, was darauf reagiert, zielt auf Sicherheit und Verlässlichkeit. Die Weiterbildung entfaltet sich jedoch in einer eher erwachsenenpädagogischen Sprache ausgedrückt als entgrenzt und beigeordnet in einer Vielzahl von Konstellationen. Wir wissen dieses erst aus einzelnen Befunden

der Programmforschung bei verschiedenen Trägern, durch trägerübergreifende Betrachtungen und bereichsbezogene Untersuchungen (z. B. Kade/Seitter 2007, Gieseke u. a. 2005). Inwieweit sich Kontinuität in dieser rhizomartig sich ausdifferenzierenden Vielfalt herausbildet und welche Programmverläufe und Wissensstrukturen sich herauskristallisieren, ist das, was in der Programm- und Institutionenforschung vertieft werden könnte, die u. a. den Faden für eine Analyse aufnimmt.

Programm und Wissensstrukturen

Das Programm ist das Produkt immer neuer pädagogischer Entscheidungen, das die Individuen wiederum zu Bildungsentscheidungen anregt. Bildungstheoretisch sind Bildungsprogramme der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung durch die jeweils handelnden Akteure, die diesen Markt bestellen. Sie sind beeinflusst durch bildungspolitische Rahmungen, ökonomische Entwicklungen, Bildsamkeits- und Lernfähigkeitsvorstellungen von maßgeblichen Akteuren, nachfragenden Teilnehmer/innen und Unternehmen, gefiltert durch professionelle Handlungskompetenz. Über das Programm präsentiert sich die Institution (siehe dazu die vorliegenden Studien z. B. von S. Kade 1994 a/b, Körber u. a. 1995, Gieseke/Opelt 2003, Käßlinger 2007, Rieger Goertz 2008).

Programmforschung zeichnet nach, um nur einiges zu nennen:

- „wie von den Professionellen geplant wird;
- welche Handlungsspielräume für individuelles professionelles Handeln vorhanden sind;
- welche Wirkungen von Institutionalkonzepten ausgehen;
- welche Wissensstrukturen sich in der Weiterbildung herausbilden und welche Verschiebungen es gibt;
- was aus bestimmten bildungspolitischen Konzepten im Verlaufe praktischer Realisierung wird;
- welche Funktionen Institutionskonzepte haben und
- wie regionale Aspekte (...) und die Programme der Institutionen zusammenspielen.

Den Weiterbildungsträgern kommt damit eine bisher unterschätzte Bedeutung für die Bildungsaktivierung, die Wissensgenerierung (...) zu“ (Gieseke 2008, S. 68 f.).

Programm- sowie Institutionenforschung differenziert das Wissen und die Argumentationsfähigkeit aus und kann den veränderten Bedingungen in den Weiterbildungsorganisationen folgen. Sie ist bisher angelegt aus historischer oder bereichsspezifischer Perspektive, als Regionalanalysen aus Vernetzungsinteressen und als spezifische Trägeranalysen. Aber auch zielgruppenbezogene Analysen liegen vor.

Aus einer solchen besseren Innensicht entsteht nicht nur differenziertes Wissen über Planungshandeln, sondern Übergänge zwischen schulischen Systemen könnten differenzierter vorbereitet werden, ohne neu auf Schule verwiesen zu werden. Organisations- und Programmforschung erhält in der bildungswissenschaftlichen Betrachtung

tung vor dem Hintergrund der anstehenden Modernisierungsprozesse einen Platz, um Entwicklungen zeithistorisch eingebunden zu interpretieren. Ein wichtiges Feld für Beobachtungsprozesse zur Konstituierung von Lebenslangem Lernen mit seinen neuen Strukturen könnte sich somit öffnen, denn in den zu erschließenden angebotenen Wissensstrukturen der Programme ist keinesfalls allein eine Außenperspektive sichtbar, sondern Programme können als Transformationsergebnis die verschränkte Antwort von Teilnehmer/inne/n, Nachfrager/inne/n und Anbieter/inne/n geben, die einem Aushandlungsprozess unterliegen und als Ergebnis zur Angleichung der beteiligten Akteure führt (Gieseke 2003). So ergibt sich ein Bild, was Weiterbildung in der Entwicklung ausmacht.

Wissenstypologien in der EB/WB sind bereits vorhanden und könnten ausgewertet werden, zu denken ist dabei an Tietgens Unterscheidung (1996, 2000), an Schraders Angebot (2003), an Haberzeths Transformationskontextualisierung (2010), so wie an Giesekes bereichsspezifische Unterscheidung für die kulturelle Bildung (Gieseke u. a. 2005). Die Wissens Ebenen sowie Wissenszugänge sagen etwas über das angestrebte Wissensniveau aus, d. h. über das zu erarbeitende Können und die zu erwartenden Kompetenzen. Auch Beratungsforschung nimmt sich der Wissensstrukturen an, um die verschiedenen Typen und die Reichweiten des im Beratungsprozess eingebrachten Wissens zu erschließen (Enoch 2011). Die Grundlage jeder verlässlichen Beratung setzt im Übrigen Datenbanken über Organisationen und Programme der Weiterbildungsorganisationen voraus. Erst nach einer genaueren Beschäftigung dieser Art gäbe es Anschlüsse und einzuordnende verbindende Betrachtungsperspektiven zu schulischen Kompetenzprofilen.

Steuerungspanel zu den Wissensstrukturen in der Weiterbildung

Hartz/Schrader (2008) sprechen nicht von einem Wildwuchs, einem rhizomartigen Wachstum oder einer entgrenzten Entwicklung, sondern von einem ungeplanten Strukturwandel, einem Steuerungsdefizit. Schrader (2008) entdeckt dabei aber trotz dessen eine benannte Vielzahl an neuen Steuerungsinstrumenten, die sich von der Dichotomie zwischen Staat und Markt verabschieden. Bildungspolitisch gestützt finden und fanden große Implementierungsprojekte mit neuen Vernetzungsanforderungen statt. Von ungeplanten Steuerungen kann man schon deshalb sicher nicht sprechen, denn auch Unterlassungen oder neue Verantwortlichkeiten sind vorgenommene Planungen. Die Forschung stellt aber bisher noch nicht ausreichend Informationen über die gegenwärtig offene Weiterbildungslandschaft, die permanent wächst, schrumpft und sich verändert, zur Verfügung (siehe als Regionalstudie für die spezifische, begrenzte Verlässlichkeit von Entwicklungen Schemmann/Schmitt 2010). Deshalb ist bisher unklar, wer warum was wie anbietet und warum wer dieses Angebot nachfragt. Zu fragen ist: Welche Organisationen haben sich warum gegründet und bieten was warum an? Diese Frage kann man gegenwärtig stellen, da die pädagogische Organisationsforschung sich um die Organisationsentwicklung und das Organisationsmanagement neu kümmert und dafür natürlich auch in ein neues Steuerungs

netz eingebunden wird. Wir gehen dabei bereits davon aus, dass eine Vielzahl an Steuerungen ineinander greifen, aber sich auch widersprechen können. Die Suchbewegungen, um Strukturen für Lebenslanges Lernen zu finden, beginnen erst. Unklar ist, ob zumindest einige Steuerungen auch der Wahl unterliegen. Die angestoßene Anbieterforschung (Dietrich/Schade/Behrendorf 2008) setzt an dieser bisher unklaren Stelle zwar an und versucht, einen Überblick über die Institutionen bzw. Organisationslandschaft zu gewinnen. Sie integriert aber nicht die Frage nach Inhalten, nach Wissensstrukturen. Ein zentrales Ergebnis der so benannten Anbieterforschung im Rahmen des wbmonitor ist es, einen für die (Weiterbildungs-)Unternehmen vergleichbaren Klimaindex anzubieten (Feller 2007).

Die Öffentlichkeit hat für bildungspolitische Diskurse vor diesem Hintergrund nicht nur danach zu fragen, welche gesellschaftlichen Gruppen an EB/WB partizipieren, sondern es ist darüber zu informieren, welche Weiterbildungsorganisationen, welche Programme mit welchen Wissensstrukturen und Wissensniveaus zur Verfügung stehen. Die Organisations- und Programmforschung hat hierfür Instrumente weiterzuentwickeln. Ein Panel angelegt als Befragung und Auswertung vorhandener, aber zu sammelnder Weiterbildungsprogramme über die Wissensdimensionen, -ebenen und Interessensschwerpunkte könnte belegen, was die Themen in welchen Institutionen und Organisationen der EB/WB sind und wie sie sich verändern. Es interessiert, inwieweit sich Kontinuität in dieser rhizomartig sich differenzierenden Vielfalt herausbildet und welche Programmverläufe und Wissensstrukturen sich herauskristallisieren. Ein anzustrebendes Panel in exemplarisch ausgewählten Regionen (im Süden, Osten, Westen, Norden; für den Osten gibt es z. B. bereits ein Archiv zur Region Berlin/Brandenburg) erbrächte einen Gewinn, um das Spannungsverhältnis zwischen Angebot, individueller Nachfrage und partizipierenden Gruppen auszuloten. Aus der vorliegenden Organisations- und Programmforschung müsste sich eine verantwortliche Gruppe mit den wesentlichen Kriterien auseinandersetzen. Ergänzende Programmforschung vertieft solche Analysen. Sie ordnet Veränderungen, gibt ihnen einen Namen, bezieht Institutionsveränderungen und Programmentwicklung aufeinander, betrachtet Finanzierungsstränge und ihre auftragsbezogenen Bindungen und kann so gesellschaftliche Interessenlagen identifizieren sowie Paradoxien erkennen. Solch eine Forschung öffnet den Blick, um individuelle Nachfrage und die dafür vorhandenen Gründe sowie vorhandenen Aufträge von Großorganisationen aufzuklären. Die postmodernen Strukturen vervielfältigen bisher die Organisationen mit unterschiedlicher Laufzeit, wir haben aber nur unzureichende Befunde was letztlich die Substanz dessen ist, was Weiterbildungsorganisationen bieten und was die Antriebsfedern für ihre Existenz sind. Wenn wir diese Wissensstrukturentwicklungen mit dem Konzept offener Organisationsgründungen eingrenzen und die dabei wirkenden Prozesse beobachten wollen, können wir dieses im ersten Zugang nur gründlich über die angesprochenen regionalen Ansätze, angelegt als kontrastierenden Vergleich, angehen. Der auf ein Monitoring bezogene Längsschnitt ist dabei das anzustrebende Ziel, das zur weiteren Forschung herausfordert. Wir bewegen uns dann in einer begleitenden kombinierten Organisations- und Programmforschung, die sich

organisationsübergreifend platziert, auf den permanenten Prozess der Veränderungen eingeht.

Die Ergebnisse der begrenzten Gestaltung können besichtigt werden. Die Befunde können dann Grundlage für veränderte professionelle Interventionen, Umsteuerungen und Innovationen sein.

Anmerkungen

- 1 Gouvernanceansätze beschäftigen sich mit zivilgesellschaftlichen Aktivitäten und Zusammenschlüssen, die sich über Vernetzungen aufbauen.
- 2 Noldas kritische Anmerkungen zu einem entleerten Wissensbegriff in der Erwachsenenbildung sind in ihrer weitreichenden Kritik noch undiskutiert (Nolda 2001).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2010, Bielefeld: W. Bertelsmann, 2010: www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf [Abruf: 14.06.2011]
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Band 2: Adressaten und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2004
- Boltanski, L./Chiapello, È.: Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK, 2006
- Deleuze, G./Guattari, F. (1977): Rhizom. Berlin: Merve Verl., 1977
- Dietrich, S./Schade, H. J./Behrendsdorf, B.: Ergebnisbericht Projekt Weiterbildungskataster. Bonn, DIE. 02.06.2008, www.die-bonn.de/doks/dietrich0803.pdf [Abruf: 14.06.2011]
- Enoch, C.: Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der Bildungs- und Qualifizierungsberatung. Dissertation. Berlin: Univ., 2011 (Wiesbaden, im Erscheinen)
- Faulstich, P.: Institutionen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2010². S. 153-155
- Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A./Döring, O.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991
- Faulstich, P./Teichler, U./Döring, O.: Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996
- Feller, G.: Ein Klimaindex für die Weiterbildungslandschaft. In: REPORT, 30 (2007) 3, S. 61-74
- Gieseke, W.: Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bertelsmann: Bielefeld, 2003. S. 189-211
- Gieseke, W.: Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2008
- Gieseke, W.: Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2009²
- Gieseke, W./Opelt, K.: Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen: Leske u. Budrich, 2003
- Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a.: Waxmann, 2005
- Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2008

- Haberzeth, E.: Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 2010
- Hartz, S./Schrader, J.: Steuerung und Organisation in der Weiterbildung – ein vernachlässigtes Thema? In: Hartz, S./Schrader, J. (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008. S. 9–30
- Kade, J.: Selbstbeobachtung, Belehrung, Lebenslanges Lernen: Kollektives pädagogisches Wissen in Gruppendiskussionen. In: Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 2007, S. 267–293
- Kade, J./Seitter, W.: Bildung und Umgang mit Wissen im Kontext unterschiedlicher sozialer Welten. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, (2002) 49, S. 90–101
- Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation. Band 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 2007
- Kade, S.: Altersbildung. Ziele und Konzepte. Frankfurt/M.: DIE, 1994a
- Kade, S.: Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf. Frankfurt/M.: DIE, 1994b
- Käpplinger, B.: Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 2007
- Käpplinger, B.: Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 9(1), Art. 37, Januar 2008, www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/728 [Abruf: 14.06.2011]
- Käpplinger, B.: Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – Das Beispiel der Programmanalyse. In: Report, 34 (2011) I, S. 36–44
- Körper, K. u. a.: Das Weiterbildungsangebot im Landes Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Untersuchung. Ergebnisse der Kommissionsarbeit, Band 3. Bremen: Strukturkommission Weiterbildung/Institut für Erwachsenen Bildungsforschung, 1995
- Löckle, A.: „Keine Angst vor feindlichen Übernahmen. In: Frankfurter Rundschau, 67 (2011) 06 18/19) Nr. 140, S. 14 f.
- Nolda, S.: Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47 (2001) 1, S. 101–120
- Rabbel, C.: Beratungsresistenz in kleineren und mittleren Unternehmen. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, 2007
- Rieger Goertz, S.: Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 2008
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F.: Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW AES 2007. München, Januar 2008a, www.bmbf.de/pubRD/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf [Abruf: 14.06.2011]
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F.: Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2008b
- Schemmann, M./Schmitt, T.: Entwicklung eines regionalen Weiterbildungsberichts für den Odenwaldkreis. Abschlussbericht. Frankfurt am Main/Gießen/Erbach: DGB Bildungswerk Hessen e.V./Univ. Gießen/Hessencampus Odenwaldkreis 2010, <http://hessencampus-odenwaldkreis.hc-hessencampus.de/index.php?id=download> [Abruf: 14.06.2011]
- Schlutz, E.: Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster u. a.: Waxmann, 2006
- Schrader, J.: Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Insights der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2003. S. 228–253
- Schrader, J.: Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008. S. 31–64
- Tietgens, H.: Arten des Wissens und ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung. In: Literatur

- und Forschungsreport Weiterbildung, (2000) 45, S. 109-115
- von Hippel, A.: Heterogenität von Erwartungen als Grundlage didaktischer Gestaltung in der Erwachsenenbildung. Analysen zur Programmplanung und Professionsforschung unter Einbezug der Teilnehmer und Adressatenforschung. Kumulative Habilitationsleistung. Manuskript. München: Univ., 2010
- von Hippel, A.: Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. In: Report, 34 (2011) I, S. 45-57
- Weingärtner, M.: Betriebliche Weiterbildung und Weiterbildungsberatung in mittelständischen Unternehmen. Bergisch Gladbach/Köln: Eul, 1995