

Traditionalismus und Grobgranularität – Anmerkungen zur Konvergenz zwischen ökonomischer und pädagogischer Vernunft in der Betrieblichen Weiterbildung

Rolf Arnold

Zusammenfassung

Der Beitrag bilanziert in erkenntniskritischer Absicht die Ausrichtung sowie die Ergebnisse der erwachsenenpädagogischen Forschung und Theoriebildung zur betrieblichen Weiterbildung. Dabei treten die Selbstbeschränkungen einer Weiterbildungsforschung in den Blick, die mit ihren Beobachterkategorien im Protestsystem verankert ist, gleichzeitig aber auch die frühen Konvergenzthesen der klassischen Berufsbildungstheorien in der Auseinandersetzung mit dem humanistischen Bildungsideal übersieht. Plädiert wird für eine Forschung, deren Kategorien beobachtungstheoretisch sowie selbsteinschließend reflektiert sind und sich nicht in der Erhebung, Dokumentation und Interpretation grobgranularer Empirie erschöpft.

Die Betriebliche Weiterbildung war bis in die 1990er Jahre hinein ein eher marginalisierter Bereich der erwachsenenpädagogischen Forschung und Theoriebildung, heute sieht man sich demgegenüber mit einem „Surveydschangel“ (Käpplinger 2016, S. 65 ff.) konfrontiert, deren „Mittelwerte und Wahrscheinlichkeiten allgemeine Orientierungen (bieten), aber oft wenig betriebsspezifisch (sind) und für situative, kontextsensible Entscheidungen auch kontraproduktiv sein (können)“ (ebd., S. 17). Schmerzlich ist insbesondere das Fehlen begrifflich-theoretischer Auslotungen und Justierungen bzw. deren Ignorierung; auch heute ist der Diskurs vielfach durch das Fortwirken traditioneller Ausgrenzungsthesen geprägt, die dem Humboldt’schen Vermischungsverbot verhaftet bleiben, demzufolge das, „was das Bedürfnis des Lebens oder des einzelnen seiner Gewerbe erheischt“ – mithin dem beruflich-betrieblichen Raum zuzurechnen ist –, „abgesondert“ von der eigentlichen Bildung erworben werden soll: „Wird beides vermischt“ – so Humboldt in seinem Litauischen Schulplan –, „wird Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen“ (Humboldt 1920, S. 276 f.).

Diese *Ausgrenzungsthese* dominierte als mentales Modell lange Zeit die erwachsenenpädagogische Befassung mit dem betrieblichen Lernen. Auf Fachtagungen und in

Fachzeitschriften wurden in den zurückliegenden 25 Jahren Grundsatzdebatten über die Möglichkeiten einer Pädagogisierung betrieblicher Bildungsansätze geführt, bei denen deren Befürworter immer mal wieder des Doktrinären bezichtigt wurden (vgl. Axmacher 1991) oder sich gar der Verdächtigung ausgesetzt sahen, dem Anspruch einer aufklärenden Bildungsarbeit „den Abschied zu geben“ (vgl. Hufer/Klemm 2002), wie im Kontext der Alheim-Arnold-Nuissl-Kontroverse (vgl. Alheim 2002; Arnold 2002; Arnold/Nuissl 2003) zugespitzt argumentiert wurde. Zu dem betrieblichen Konzept der Schlüsselqualifizierung bemerkt Ahlheim lapidar, dass dieses „*allzu leicht in bloße Sozialtechnik (umschlägt), die das Individuum ganz und gar funktionalisiert*“ (Ahlheim 2016, S. 59).

Kennzeichnend für diese Umgangsformen mit der Pädagogisierung des Betrieblichen sind m.E. drei Aspekte, die auch heute noch die Debatten um die betriebliche Weiterbildung prägen, diese „mittlerweile im Weiterbildungsdiskurs ‚angekommen‘ und weitgehend akzeptiert (ist)“ (Käpplinger 2016, S. 34):

- Konvergenz wird nicht bloß grundsätzlich ausgeschlossen, sondern auch unterkomplex gedacht – ohne zu wissen, wes geistig Kind man dadurch bleibt, wenn man – gewissermaßen neuhumanistisch – subtil den Abgrenzungen zwischen Allgemein- und Berufsbildung verhaftet bleibt (= *die Frage nach der Konvergenz und ihrer Rezeption*).
- Man folgt einem vordergründigen Empiriegebot glaubt zu eindeutigen bzw. universalisierbaren Aussagen über *die* betriebliche Weiterbildung – zu den erwähnten „Mittelwerte(n) und Wahrscheinlichkeiten“ (Käpplinger 2016, S. 17) – gelangen zu können und findet keinen Zugang zur Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit sowie zur Potenzialität von Wirklichkeit und deren gestalterischen Nutzung (*die Frage nach der Granularität und Beobachterabhängigkeit der Empirie*).
- Der Debatte entgeht zudem, dass es weniger die thematische Ausrichtung oder gar die – vermeintliche – Interessengebundenheit aufgrund der Trägerschaft von Bildungsprozesse ist, welche kompetenzbildend oder kompetenzbeschränkend zu wirken vermögen, sondern deren kompetenzentwickelnde Wirkung selbst – auch entgegen der offiziellen Verlautbarungen oder intendierter Anpassungsvorstellungen verantwortlicher Akteure (*die nüchterne Frage nach der Wirkungsorientierung*).

Eine Rekonstruktion der Debatte über die betriebliche Weiterbildung, die sich in erkenntniskritischer Absicht diesen drei Dimensionen der Betrachtung zuwendet, beinhaltet zugleich eine Art Lehrbeispiel zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildungsforschung, welche ihr Verhältnis von Theorie, Moral und Interesse bis zum heutigen Tag noch immer nicht befriedigend zu klären vermochte – eine Wunde, in welche Jochen Kade bereits 1997 in einem viel zu wenig beachteten Beitrag seinen Finger legte. Nüchtern konfrontierte er dabei die Erwachsenenpädagogik mit der „Destruktion des normativen Verständnisses von Erwachsenenbildung“ (Kade 1999, S. 533) und fordert sie auf, ihre Selbstbeschreibung im „Protestsystem“ zu überwinden, um sich durch die Einführung „neue Unterscheidungen“ im – lernfähigeren – „Wissenschaftssystem“ überzeugender zu verwurzeln (vgl. ebd., S. 539)

Die erwähnten Positionen zur möglichen Konvergenz von ökonomischer und pädagogischer Vernunft in der Betrieblichen Weiterbildung stehen für einen Diskursstil, der in seinen Begrifflichkeiten spürbar dem Protestsystem verbunden bleibt. Diese neigt zur Grundsätzlichkeit und moralischen Ausgrenzung, meint man doch, sicher zu wissen, „was sich vor dem Hintergrund der historisch erreichten Formen eines öffentlichen Moral- und Vernunftgebrauchs gehört und was nicht“ (Arnold 2014, S. 193). Ein solcher Diskursstil hungert zudem nach empirischer Eindeutigkeit in der Zurückweisung der Konvergenztheorie und lädt letztlich zu einem „Kampf um die Wirklichkeit“ (Simon 1988, S. 53) ein, der nicht entschieden werden kann. Auch die erziehungswissenschaftliche Prüfung der Konvergenzthese kann nicht im Protestsystem selbst überzeugend gelingen – indem jede Seite ihre bestätigende Empirie sammelt –, sie muss sich vielmehr um eine selbstreflexive Beobachtung der Beobachtungsformen und –begriffe der betrieblichen Weiterbildung selbst bemühen und dabei auch *die* Denk- und Wahrnehmungsfallen aufdecken, welche auch die Forschung und Theoriebildung zu einer letztlich selektiven Wahrnehmung verkommen lassen.

Die Frage nach der Konvergenz und ihre Rezeption

Die Konvergenzthese geht eigentlich auf eine Formulierung von Achtenhagen im Vorwort der DFG-Denkschrift zur Berufsbildungsforschung zurück, in dem von der „Konvergenz zwischen ökonomischer und pädagogischer Vernunft“ die Rede ist (Achtenhagen 1990, S. VII). Ihre eigentlichen Vorläufer findet die Konvergenzthese allerdings bereits in den klassischen Berufsbildungstheorien eines Kerschensteiner, Spranger oder Litt, denen es um die Rehabilitierung der Bildungswirkung beruflichen Lernens zu tun war – unübertroffen in der provozierenden Bemerkung Sprangers gipfelnd: „Der Weg zur der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“ (Spranger 1923, S. 10). Die Konvergenztheorie geht somit mitnichten auf die Arbeiten zur Betrieblichen Weiterbildung in den frühen 1990er Jahren zurück, sondern markiert seit Anbeginn ein – vielleicht vergessenes – Leitmotiv des berufs- und betriebspädagogischen Denkens. Neu ist in den 1990er Jahren allenfalls der Versuch, die betriebspädagogische Konvergenz im Kontext einer vom Konstruktivismus und den vom MIT inspirierten – systemischen – Theorien „Lernender Organisationen“ sowie nachhaltiger Veränderungsprozesse theoretisch substantziell zu begründen (vgl. Arnold 1995; Senge 1996) – mit mäßiger Rezeption in der erst allmählich erstarkenden betrieblichen Weiterbildungsforschung.

Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang auch die wegweisenden Analysen von Michael Brater u. a. zum Verhältnis von Berufsbildung und Persönlichkeitsbildung, die das ideologiekritische Motiv der klassischen Berufsbildungstheorien aufnahmen und dieses sowohl mit den Ansätzen einer erweiterten Qualifizierung als auch – sehr zur Irritation der aus dem Protestsystems heraus argumentierenden Erwachsenen- und Berufspädagogen – mit der kritischen Bildungstheorie eines H.J. Heydorn zu verbinden wussten (vgl. Brater u. a. 1988). Dieser Paradigmenbruch bereitete ebenso eine um die Klärung ihrer theoretischen und begrifflichen Grundlagen und die Überwindung ihrer überlieferten Selbstbeschränkungen bemühten Theorie

der Betrieblichen Weiterbildung vor, wie die Versuche, betriebliche Veränderungen sowie Lernprozesse im Anschluss an die Selbstorganisationstheorien neu zu denken (vgl. Arnold 1995). Dabei vermengten sich systemisch-konstruktivistische mit humanistischen Argumentationen – ein forschungsmethodologisch erst neuerdings sehr angezeigtes Bemühen, welches die vielfach widersprüchlich bleibende Bemühen um die Aufdeckung eines äußeren Sinnes (Frage: „Lässt sich die Konvergenz im Außen empirisch belegen?“) mit der phänomenologischen Reduktion des in die Gegenstandsbetrachtung mitgebrachten Sinnes (Frage: „Welche eigenen Vorurteile und Meinungen bezüglich Konvergenz oder Differenz spuren das eigene Forschen selbst ein, legen es fest und beschränken es?“) zu verbinden (vgl. Rohr 2016, S. 30 ff.). In ihrer 2011er Veröffentlichung markiert die Forschergruppe um Michael Brater mit einer Neuformulierung der Konvergenzthese wie weit sie sich selbst von den überlieferten Deutungsmustern zum betrieblichen Lernen lösen konnte, indem sie von der Kompetenzdimension und nicht länger von der Intensionsdimension oder den Strukturmustern der betrieblichen Bildung her argumentieren: „Im Zuge dieses Wandel verliert die Arbeit tendenziell ihre zweckrationale, zielorientierte Grundstruktur und nimmt mehr und mehr die Merkmale eines offenen, unbestimmten Prozesses an, bei dem die Arbeitenden die Ziele und angemessenen Wege des Arbeitens eher situativ im Prozess selbst herausfinden und bestimmen müssen. Die Arbeitswelt hat ‚post-moderne‘ Züge angenommen“ (Brater u. a. 2011, S. 75).

Diese Sicht der Dinge ist m.E. nichts anderes als der Ausdruck einer Gegenstanderschließung, die ihre Kategorien nicht aus der Tradition des Protestsystems schöpft und diese einer empirischen Klärung aussetzt, sondern ihre Annäherungen an die Logik des betrieblichen Lernens aus dessen innerer Potenzialität selbst ableitet – ein Vorgehen, welches mehr zutage zu fördern vermag als eine quasinaturwissenschaftliche Faktenklärung (Motto: „Konvergenz oder nicht?“). Angedeutet wurde diese Notwendigkeit einer anderen Herangehensweise bereits in der 1991 erstmals erschienenen „Betrieblichen Weiterbildung“ (Arnold 1995), in der weder einseitig einer Koinzidenz von pädagogischer und ökonomischer Vernunft, noch ihrer Differenz das Wort geredet wurde. Vielmehr wurde für eine *Differenzierung* der Betrachtung geworben, die darum weiß, dass „solche Koinzidenz sicherlich noch nicht ‚auf breiter Front‘ als empirische Realität in den Betrieben greifbar (ist), sie ist jedoch ansatzweise und damit keimhaft in den betrieblichen Wandlungen angelegt, die es deshalb mitgestaltend zu nutzen und hinsichtlich ihrer pädagogischen Spielräume zu erweitern gilt“ (ebd., S. 103).

Diese differenzierende Argumentation wurde in der Rezeption der Konvergenzthese weitgehend ausgeblendet, weshalb auch Harteis u. a. sich noch weitgehend in der Entweder-Oder-Welt zu orientieren versuchen und sich eine endgültige Klärung von „einem eindeutigen Beleg der Konvergenzthese“ (Harteis 2004, S. 278) erwarten. Der Unergiebigkeit eines solchen Versuchs in Anbetracht der „Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit“ der betriebspädagogischen Wirklichkeiten vermag diese Perspektive nichts abzugewinnen (ebd., S. 279). Ähnliche Klärungswirkungen durch die Empirie erwartet sich auch Käßpinger, der in der wohl gründlichsten Arbeit der letzten Jahre zur Betrieblichen Weiterbildung zudem noch für den stärkeren Einbezug der

Protestkategorie der *Interessengebundenheit* als übersehene Kategorie einer Analyse betrieblicher Weiterbildung plädiert – was nicht falsch, aber beobachtertheoretisch fragwürdig ist, gehen doch die ins Spiel gebrachten Interessengegensätze auf Vermutungen eines – traditionellen – Blicks auf das betriebliche Lernen zurück (vgl. Käpplinger 2016, S. 107), sind mithin Beobachtungen eines Beobachters, der auch andere Unterscheidungen nutzen könnte, wie sie uns z. B. eine lebensweltorientierte oder gar eine aneignungsbezogene oder gar konstruktivistische Erwachsenenbildungstheorie nahelegen, denen zufolge nicht die Intentionen, sondern die Kompetenzdimensionen markieren, auf denen sich die Konvergenz oder Divergenz des betrieblichen Lernens im tatsächlichen Können der Lernenden offenbart.

So versickert die Prüfung und Rezeption der Konvergenztheorie zwischen den Bemühungen um eine – abschließende – empirische Klärung im Kampf um die Wirklichkeit einerseits und der Einbeziehung traditioneller theoriebildender Kategorien andererseits, was möglicherweise auch darauf zurückgeführt werden kann, dass die betriebliche Weiterbildungsforschung sich noch zu wenig ihrer vorauseilenden Beschränkung ihres Beobachterfokus bewusst ist, die darin besteht, dass sie bereits durch ihre „propositional gegliederte Rede“ (Habermas 1991, S. 23) den zu untersuchenden Gegenstand strukturiert und interpretiert hat (vgl. Arnold 2010, S. 151). Was bleibt, ist natürlich eine Verbesserung der Statistiken zu Angebotsformen und Nutzerzahlen der Betrieblichen Weiterbildung; doch eine Substanz, aus der heraus man einzuschätzen vermag, ob und inwieweit intentionale Engführungen einer Weiterbildung im Betrieb überhaupt von den verantwortlichen Akteuren beabsichtigt und möglich sind, und wie sich diese zu den stets autonomen Aneignungsformen der Lernenden verhalten, erhält man dadurch nicht. Deshalb führen auch die Bemühungen von H. Heid (1999) letztlich nicht zu einer Klärung der Konvergenzthese, wohl aber zu einer dem Wissenschaftssystem geschuldeten Aufweichung überlieferter Dichotomisierungen von Bildung und Qualifikation. Damit verblasst auch die Frage nach der Konvergenz als eine in der äußeren Welt – empirisch – gehaltvoll klärbare Frage, entscheidet sich diese letztlich in der inneren Welt der Lernenden, die „auch dort, wo betriebliche Humanisierungs- und Pädagogisierungsmaßnahmen ‚nur‘ Mittel betriebswirtschaftlicher Zweckbestimmung sind, (...) in vielfältiger und wesentlicher Weise profitieren (können)“ (Heid 1999, S. 243).

Die Frage nach der Granularität und Beobachterabhängigkeit der Empirie

Eine substanzielle Beurteilung der Konvergenz ökonomische und pädagogischer Vernunft in den Kompetenzprofilen der Teilnehmenden an Betrieblicher Weiterbildung legt Forschungszugriffe nahe, die sich nicht darauf beschränken, „zum wiederholten Mal die bekannten Defizite betrieblicher Weiterbildung dar(zu)stellen und einer bildungstheoretisch fundierten Kritik zu unterziehen“ (Arnold 1995, S. 21), notwendig ist m.E. vielmehr eine Loslösung von solchen Perspektiven aus dem Protestsystem und eine selbstreflexive sowie beobachtungstheoretisch durchdrungene *Neufokussierung* auf die Wirkungsweisen betrieblichen Erwachsenenlernens. Eine solche „systemische Berufsbildungsforschung“ ist bislang erst in Ansätzen entwickelt. Sie

würde aber die Möglichkeit eröffnen die nachgefragte Konvergenz *in* der Kompetenz der Lernenden selbst rekonstruieren, statt immer wieder neue bildungsstatistischen „Belege“ zu den durch die Protestperspektive gestifteten Dimensionen weitgehend ergebnislos hin und her zu wenden: „Eine solche Beobachtung erliegt nicht dem Augenschein, sondern ist auf Belege, Begründungen und Generalisierungen gerichtet, wobei auch für diese gilt: Auch sie sind sprachlich gefasste und emotional wirksame Gewissheitstifter, welche das Gefühl, es sei so, zu erzeugen und auch (mit)zuteilen vermögen. Dabei verbleiben sie im kulturell geprägten Schwingungsraum. (...) Uns leuchten auch nur die Belege ein, die uns einleuchten, d. h. die wir mit unserer Vorstellung vom Gegenstand und dem Procedere beim Forschen sowie den diesem zugrunde liegenden Gütekriterien vereinbaren können. Dabei kommt der ‘Objektivität’ sowie der Generalisierbarkeit von Erkenntnissen eine große Bedeutung zu, so als wären diese ‚gültiger‘, wenn möglichst viele Menschen sie als gültig anerkennen, weil die Art ihres Zustandekommens und ihres Ausdrucks geteilten Standards folge – auch weil z. B. die Untersuchungsstichprobe groß und möglichst international zusammengesetzt sei oder die Begriffe so verwendet werden, wie es dem Mehrheitsgebrauch entspricht“ (ebd., S. 149).

Letztlich zielt eine solche systemische Bildungsforschung auch auf eine Intensivierung des *differenzierenden* Blickes. Diesem verbunden ist die Kritik an einer Empirie, die das Singuläre im Durchschnittlichen auflöst, um schließlich zu Einschätzungen zu gelangen, welche zuvörderst die Erwartungshaltungen aus dem Protestsystem zufriedenstellen. Konvergenz wird dabei als Möglichkeit zur Rehabilitation eines bildungstheoretischen Verdachtsfalles untersucht: Dabei liefert uns die Betriebliche Weiterbildungsforschung zwar eine statistische Wahrheit, die aber viel zu grobkörnig ist. Indem Weiterbildungsforschung typisiert und sich in ihren analytischen Verfahren auf die Ermittlung wahrscheinlicher Wahrheiten kapriziert, kann sich ihr die Kompetenz des Einzelnen „bloß in Abweichung vom Durchschnittswert – der Maßeinheit der Moderne“ (Kucklick 2015, S. 9) zeigen, wie Christoph Kucklick in seinem viel beachteten Buch „Die granulare Gesellschaft“ schreibt. Dort heißt es weiter: „*Jeder Mensch ist ein Unikat, ein Singularium (...). Wenn man die Einzelheiten hinreichend gut kennt, dann ist der Gruppendurchschnitt irrelevant*“ (ebd., S. 48 und 38).

Singularität gibt es auch auf bei den einzelnen Betrieben, ihren verantwortlichen Akteuren und Nutzern. Diese in ihrer Pluralität und Differenzierung zu rekonstruieren, ist eine Aufgabe, die noch aussteht. Sie führt vielleicht nicht zu repräsentativen Studien, kann aber dazu beitragen, die Repräsentativität des Einzelfalles genauer ausloten (vgl. Arnold 2014) und dabei auch einer erwachsenenpädagogischen Orientierung zu folgen, wie sie Hans Tietgens schon in den 1980er Jahren verschiedentlich vorschlug (vgl. Tietgens 1987).

Fazit: Die nüchterne Frage nach der Kompetenzwirkung

Für eine systemische Analyse der Betrieblichen Weiterbildungsforschung ist nicht allein die Lösung von mehr oder weniger latenten Ursache-Wirkungsannahmen (Motto: „Interessen bestimmen oder behindern gar die mögliche Wirkung!“) grundlegend,

sie ist sich vielmehr der nüchternen Tatsache bewusst, dass sich die Wirkungen – und somit auch die Konvergenz – der Betrieblichen Weiterbildung lediglich in ihrer Kompetenzwirkung zu zeigen vermögen. Um diese überhaupt denken und beobachten zu können, ist jedoch nicht allein die Lösung aus den Wahrnehmungskategorien des Protestsystems nötig, sondern auch eine Vermeidung der Auflösung des Singulären im Durchschnittlichen. Nimmt man den mittlerweile etablierten „Surveydschungel“ (Käpplinger 2016, S. 65 ff.) zur Betrieblichen Weiterbildung in den Blick, so beinhalten die in diesem auffindbaren Klärungen zwar einiges an bildungsstatistischer Exaktheit, sie sind aber noch immer wenig klärend im Hinblick auf die „Errechnung der Realität“ (Simon 2006, S. 40) betrieblicher Kompetenzentwicklung. Diese zeigt sich uns nämlich häufig überraschend anders als wir uns dies vorzustellen geneigt sind. Wirkungsbeobachtende Forschung löst sich von der Vorstellung des Sozialen als einer „trivialen Maschine“ (sensu Heinz von Foerster); sie folgt der Leithypothese der Bostoner Veränderungsforschung, dass „es nicht darum (geht), was die Vision ist, sondern was sie bewirkt“ (Senge u. a. 2011, S. 365), und sie ermuntert und begleitet die Akteure bei der „Suche nach Energie und Commitment in ihrer eigenen Organisation“ (ebd., S. 367 ff.). Dann können Konvergenzen zutage treten, die der protestkategorialen Suche ebenso verborgen bleiben, wie den ins Kraut geschossenen bildungsstatistischen Berechnungen mit ihren heimlichen kategorialen Akzentuierungen.

Literatur

- Achtenhagen, F.: Vorwort. In: DFG: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim u. a. 1990, S.VI-VIII.
- Ahlheim, K.: Kritik, Aufklärung und politische Intervention. Gesammelte Aufsätze zur Erwachsenenbildung. Essen 2016.
- Alheim, K.: Mehr als Qualifikation. Profil und Chancen öffentlich verantworteter Weiterbildung. In: *Erwachsenenbildung*, 4/2002, S. 184-188.
- Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung. Selbstorganisation – Unternehmenskultur – Schlüsselqualifikationen. 2. Auflage. Baltmannsweiler 1995.
- Arnold, R.: Die Singularität des Lernenden. Ausweg aus der Trance des Durchschnittswertes. *Schulmanagement*, 5/2016, S. 33-36.
- Arnold, R.: Durch Lernen zum kompetenten Unternehmen – Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie. Pädagogische Materialien der TU Kaiserslautern. Kaiserslautern 2014.
- Arnold, R.: Mehr als Ökonomisierung. Replik auf Klaus Alheim. In: *Erwachsenenbildung*, 2/2002, S. 79-81.
- Arnold, R.: Systemische Berufsbildungsforschung. In: Ders.: *Erwachsenenbildung. Die transformierende Kraft des begleitenden Selbstlernens*. Baltmannsweiler 2013, S. 149-164.
- Arnold, R./Nuissl, E.: Ein Briefwechsel zur Replik auf die Ahlheim-Arnold-Kontroverse von Klaus Peter Hufer und Ulrich Klemm. In: *Erwachsenenbildung*, 1/2003, S. 29-32.
- Arnold, R./Siebert, H.: Am Anfang war das Wort und mit ihm die Entschiedenheit. Perspektivenverschränkung zur Kritik am Konstruktivismus. In: Möller, S./Zeuner, C./Grotlüschen, A. (Hrsg.): *Die Bildung Erwachsener. Perspektiven und Utopien*. München 2011, S. 35-49.

- Axmacher, D.: Doktrin oder Funktion? Über einige notwendige Justierungen der Unternehmenskultur-Diskussion. Antikritik zu Rolf Arnold. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 87 (1991), 1, S. 68-73.
- Brater, M./Büchle, U./Fucke, E./Herz, G.: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988.
- Brater, M./Freygarten, S./Rahmann, E./Rainer, M.: Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können. Bielefeld 2011.
- Habermas, J.: Gedanken bei der Vorbereitung einer Konferenz. In: McGuinnes, B. u. a.: „Der Löwe spricht ... und wir können ihn nicht verstehen“. Ein Symposium an der Universität Frankfurt anlässlich des hundertsten Geburtstages von Ludwig Wittgenstein. Frankfurt a.M. 1991, S. 20-26.
- Harteis, C.: Zur Diskussion über die Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7(2004), 2, S. 277-290.
- Heid, H.: Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45 (1999), 2, S. 231-243.
- Hufer, K.-P./Klemm, U.: Attacke statt Diskurs. Überlegungen zur Kontroverse Ahlheim-Arnold. In: Erwachsenenbildung, 4/2002, S. 189-190.
- Humboldt, W. v.: Gesammelte Schriften. Band XIII. Berlin 1920.
- Kade, J.: System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4/1999, S. 527-544.
- Käpplinger, B.: Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorie. Bielefeld 2016.
- Kucklick, C.: Die granulare Gesellschaft: Wie das Digitale unsere Wirklichkeit auflöst. München 2014.
- Rohr, D.: Eine kleine Theorie-Einführung in Systemische und Humanistische Ansätze am Beispiel des Inneren Teams. Mit Begleittexten von Friedemann Schulz von Thum, Bernd Schmid und Jürgen Kriz. Weinheim 2016.
- Senge, P.: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der Lernenden Organisation. Stuttgart 1996.
- Senge, P. u. a.: Die notwendige Revolution. Wie Individuen und Organisationen zusammenarbeiten, um eine nachhaltige Welt zu schaffen. Heidelberg 2011.
- Siebert, H.: Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In: Arnold, R. (Hrsg.): Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement. Baltmannsweiler 2011, S. 9-18.
- Simon, F.B.: Die Kunst, nicht zu lernen und andere Paradoxien in der Psychotherapie, Management, Politik. 2. Auflage. Heidelberg 1999.
- Simon, F.B.: Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Heidelberg 2006.
- Spranger, E.: Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung (1923). In: Knoll, J. H. (Hrsg.): Heft 9/10 der Reihe „Grundlagen und Grundfragen der Erziehung“, hrsg. von Ballauf, T. Heidelberg 1965, S. 8-23.
- Tietgens, H.: Zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In: Ders. u. a.: Forschung und Fortbildung. Konzepte und Berichte der Pädagogischen Arbeitsstelle. Bonn 1987, S. 7-20.