

Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende

Aiga von Hippel

Zusammenfassung

Es liegen vielfältige Forschungsbefunde zum Programmplanungshandeln und zu Programmen vor. Der vorliegende Beitrag versteht sich als ein kurzer Überblick über die Forschung, mehr mit einem kategorisierenden Blick als einem inhaltlich-vertiefenden, der daran jedoch gut angeschlossen werden könnte. Anschließend daran wird ein Kompetenzmodell für Planende skizziert, das relevant für weitere Forschung, aber auch aktuell für die Praxis – Stichwort Generationenwechsel und Stellenneubesetzungen – sein könnte.

1. Hinführung

Programmplanungsforschung fokussiert die planende Tätigkeit, das mesodidaktische Handeln (vgl. zur mesodidaktischen Handlungsebene von Hippel/Kulmus/Stimm 2018 und Fleige et al. 2018) und dessen Ergebnisse. Programmplanungsforschung kann man als den übergeordneten Begriff sehen für Forschungen zum Programmplanungshandeln sowie für Programmforschung, die sich mit dem Ergebnis des professionell-pädagogischen Planungshandelns, den Programmen beschäftigt.

Die Professionalisierung des Planungshandelns vollzog sich insbesondere in den 1970er Jahren durch das Einziehen dieser mittleren hauptberuflichen Planungsebene insbesondere in den öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen, zuerst der Volkshochschulen; damit verbunden auch Berufseinführungsmaterialien; die Einführung von Weiterbildungsländergesetzen sowie die Einführung des Diplom-Studiengangs mit einem Schwerpunkt Erwachsenenbildung.

Zum Planungshandeln und zu den Programmen liegen vielfältige Befunde vor. Ein Kompetenzmodell für Planende gibt es bislang noch nicht. Ziel des Beitrags ist es, überblicksartig die Programmplanungsforschung aufzuzeigen (Kapitel 2). Im dritten Kapitel werden erste Überlegungen für ein Kompetenzmodell für Planende entwickelt an der Schnittstelle von Programmplanungs- und Professionsforschung. Abschließend folgt ein Ausblick auf den Dialog von Forschung und Praxis der Programmplanung.

2. Überblicke zur Programmplanungsforschung

2.1 Forschung zum Programmplanungshandeln

Forschung zum Programmplanungshandeln lässt sich anhand der folgenden Übersicht (vgl. Abb. 1) kategorisieren und beschreiben. Dabei könnte jede einzelne Studie anhand der in der Abbildung genannten Kategorien beschrieben werden. Die Forschungen zum Programmplanungshandeln fragen allgemein formuliert danach, wie das Handeln aussieht, welche Faktoren Einfluss darauf nehmen, welche Gestaltungsspielräume existieren und wie sie ausgelegt werden und aus welchen Arten des Handelns welche Arten von Programmen als Auslegung von Bildung entstehen. Die Studien unterscheiden sich danach, welchen *Fokus* sie auf die einzelnen Aspekte legen und ob auch Programmanalysen kombinierend durchgeführt wurden (mit Programmanalysen z. B. Robak et al. 2015; Heuer/Robak 2000; von Hippel/Röbel 2016). *Methodisch* erfolgt dies mit mündlichen und schriftlichen Befragungen, Beobachtungen

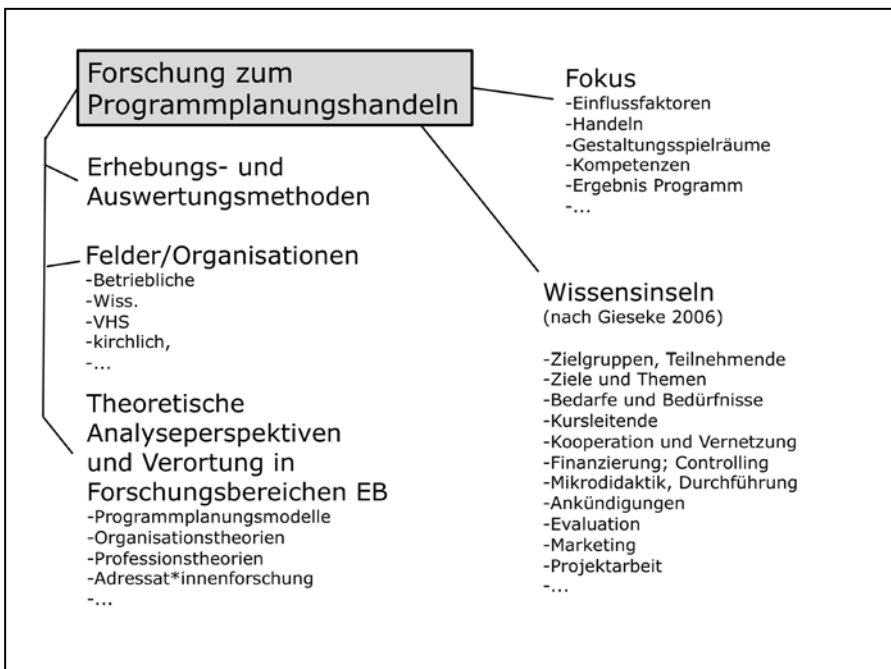


Abbildung 1. Forschung zum Programmplanungshandeln – Kategorien zur Beschreibung

und Dokumentenanalysen. Als umfangreichste, auch methodisch gesehen, empirische Studie zum Programmplanungshandeln ist hier Gieseke (2000) zu nennen, auf deren Basis das Modell der Wissensinseln¹/Angleichungshandeln entwickelt wurde (vgl. Gieseke 2006). Häufig werden in den Studien in einem deduktiv-induktiven Vorgehen *Programmplanungsmodelle* (vgl. für einen Überblick von Hippel 2017) (weiter-

entwickelt bzw. als *Analyseperspektive* herangezogen. Ein weiteres Beschreibungskriterium ist die *Verortung in Forschungsbereichen* der Erwachsenenbildung. So kann die Forschung vorrangig in der Programmplanungsforschung verortet sein, aber auch Schnittstellen aufweisen zur Organisationsforschung (z. B. Dollhausen 2008; Schemmann/Seitter 2014; Alke i. E.), Professionsforschung (von Hippel 2011) und Adressat*innenforschung (Robak et al. 2015; Tippelt et al. 2008). Häufig untersuchen die Studien Programmplanungshandeln in einem bestimmten *Feld* der Erwachsenenbildung, z. B. der betrieblichen oder kirchlichen Erwachsenenbildung oder an Volkshochschulen und können darüber Spezifika aber auch übergreifende Kernelemente herausarbeiten. Die einzelnen *Wissensinseln* (nach Gieseke 2006) wiederum können genutzt werden, um die jeweiligen Forschungsgegenstände zu beschreiben. Für eine breite Übersicht zu den Studien (Programmplanungsforschung wie Programmforschung) national wie international siehe Fleige et al. (2018) und Käßpflinger et al. (2017). Die Übersicht kann dazu dienen, um zum einen bestehende Forschung zu beschreiben und zu verorten und zum anderen relevante Fragestellungen für zukünftige Forschung im Dialog von Wissenschaft und Praxis zu identifizieren. Als eine spannende Fragestellung kann hier beispielhaft genannt werden, inwiefern sich Programmplanungshandeln in einer Organisation unterscheidet nach der Programmart (z. B. Standardprogramme, Projekte, Auftragsmaßnahmen).

2.2 Forschung zu den Programmen

Programmforschung meint systematische, empirische Auswertungen von Programmen mit Programmanalysen. Sie ist eine eigenständige Methode der Weiterbildungsforschung (vgl. Käßpflinger 2011; Nolda 2017; Nolda/Pehl/Tietgens 1998). Archive für Weiterbildungsprogramme stellen dabei eine grundlegende Supportstruktur für die Forschung dar (vgl. Gieseke et al. 2017). Dabei ist ein Programm „der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Erwachsenenbildung durch einen bestimmten Träger, realisiert über eine Vielzahl an Angeboten. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische und ökonomische Rahmenbedingungen, nachfragende Unternehmen und potentielle Adressat/innen. Es wird ausgelegt und gefiltert durch professionell Handelnde.“ (Gieseke 2015, S. 165). Programmanalysen fragen genau danach, nach der Auslegung von Bildung, als Angebot lebenslangen Lernens. Die folgende Abbildung 2 gibt eine Übersicht über unterschiedliche Arten von Programmanalysen mit Beispielstudien, oftmals werden auch Analysefoki kombiniert, z. B. Themen und Zielgruppen oder Zielgruppen und Träger. Eine vollständige Bibliographie zu Programmanalysen findet sich auf der Internetseite der Expert*innengruppe Programmforschung (www.die-bonn.de/Programmforschung sowie für einen Überblick siehe Schrader/Ioannidou [2011]). Aktuelle ausgewählte Programmanalysen widmen sich der beruflichen Weiterbildung an VHS (Fleige/Gieseke/von Hippel/Stümm), historisch der Erwachsenenbildungsgeschichte (Dinkelaker), zur beruflichen wissenschaftlichen Weiterbildung für den Kunst- und Kulturbereich (Robak/Gieseke/Fleige u. a. in diesem Heft), der Digitalität in der kulturellen Bildung (Robak/Fleige u. a. i. V.), thematischen Auslegungen (Käßpflinger). Be-

sondere Herausforderung bei Programmanalysen ist die Erstellung von Codiersystemen (vgl. dazu auch Robak 2012), dabei sind die Codiersysteme selbst schon ein Ergebnis, da sie die Dimensionen der Auslegung von Bildung jeweils auffächern.

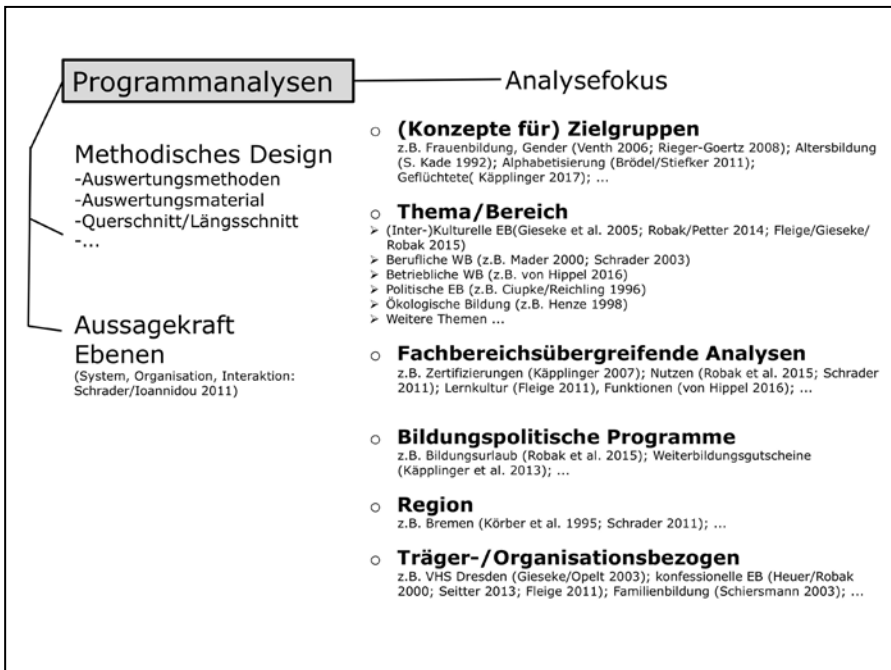


Abbildung 2: Überblick über Programmanalysen (in Anlehnung an Fleige et al. 2018 und von Hippel/Kulmus/Stimm 2018)

3. Skizze zu einem Modell professioneller Kompetenzen Planender

3.1 Kompetenzen als Einflussfaktoren und Begründungen für ein Kompetenzmodell

Für den Schulbereich und für die Erwachsenenbildung liegen Befunde vor, dass die Kompetenzen der Lehrenden neben den individuellen Voraussetzungen der Lernenden, wichtige Einflussfaktoren auf gelingende Lehr-Lernprozesse darstellen (vgl. Marx/Goeze/Schrader 2014; Marx et al. 2018). Für die Kompetenzen der Planenden gibt es derartige direkte empirische Untersuchungen nicht. Die Kriterien müssen ja auch andere sein (vgl. hierzu z. B. Lewis/Dunlop 1991). Neben dem Einfluss, den Planende natürlich auf die Auswahl der Lehrenden nehmen, haben Planende Einfluss auf gelingende Lehr-Lernprozesse insofern, als sie das gesellschaftliche Angebot für lebenslanges Lernen überhaupt planen, je nach Träger und Leitbild als öffentliches Angebot, Qualität sicherstellen, Zielgruppen ansprechen mit bestimmten Themen. Die Kompetenzen der Planenden wirken sich somit nicht unmittelbar auf den Lernerfolg der Teilnehmenden aus. Aber sie ermöglichen ihn erst durch die Auswahl von Themen, Lehrenden, Räumen, Zeiten, Kosten etc.

Im Diskurs zu Kompetenzen von Erwachsenenbildner*innen stehen bislang eher die Lehrenden im Fokus, weil Lehrende typischerweise über eine fachlich-domänenspezifische Qualifikation verfügen, jedoch in weitaus geringerem Maße über eine erwachsenenpädagogische, auch im Vergleich zu den Planenden. D. h. der akute Bedarf über Kompetenzen Lehrender und die Anerkennung auch informell erworbener Kompetenzen in diesem Bereich nachzudenken ist groß. Das DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.) hat das Kompetenzmodell „GRETA“ („Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung- und Weiterbildung“) entwickelt, das als Strukturmodell dient, was Lehrende wissen und können sollten (vgl. Lencer/Strauch 2016). Aber auch für Planende sollte über ein Kompetenzmodell nachgedacht werden.

Die Kompetenzen der Planenden standen und stehen im Mittelpunkt beispielsweise bei verbandlich organisierten Berufseinführungen der VHS (z. B. PAS ab Ende der 1950er Jahre, vgl. Tietgens 1972; heute z. B. dvv-Modulreihe Weiterbildungsmanagement zur Fortbildung von Führungskräften), in der kirchlichen EB (Forschung dazu Gieseke 2000), Forschung zur Berufseinstiegsphase (Gieseke 1989) bei Selbststudienmaterialien, bei aktuellen Projekten (Trainees in Niedersachsen), und der akademischen Professionalisierung (Egetenmeyer/Schüßler 2012).

Kompetenzen Planender zu betrachten ist sowohl aus professionstheoretischer, wie aus Sicht der Programmplanungsforschung relevant. Erforderliche Kompetenzen Planender können beschreiben, worüber Planende verfügen sollten und sind ein Einflussfaktor (neben anderen) auf das Planungshandeln. Für die Praxis kann ein Kompetenzmodell für Planende als ein Beitrag zur Professionalisierung relevant sein (z. B. für Stellenneubesetzungen, Berufseinführungen, Studiengestaltung etc.). Es werden immer noch Stellen von Planenden fachfremd besetzt. Aktuell ist von einem Generationenwechsel in der öffentlichen Weiterbildung auszugehen (vgl. Robak/Käpplinger 2015) mit einer Zunahme von Stellenanzeigen in diesem Bereich (vgl. Alke 2015).

Kompetenzmodelle können sich dabei auf den akademischen wie den außerakademischen Bereich beziehen als Querschnittsstrategie zur Professionalisierung (vgl. Bernhardsson/Lattke 2012) und eignen sich als Standards für die wissenschaftliche Aus- und Fortbildung. Sie sind als generische Modelle auch anknüpfungsfähig für Ausdifferenzierungen bzw. ausformulierbar für Spezialisierungen.

3.2 Ableitung eines Kompetenzmodells

Kompetenzmodelle enthalten deskriptive wie präskriptive Anteile, da sie sowohl Praxis beschreiben als auch normative Setzungen vornehmen. Deduktiv lassen sich Kompetenzen für Planende aus verschiedenen Quellen ableiten. So aus Aufgabenfeldern und Anforderungen in Planungsmodellen aus der Literatur, aus Professionstheorien (siehe auch Baumert/Kunter 2006, S. 480), in Anlehnung an bestehende Modelle für Lehrende (z. B. GRETA). „GRETA“ wurde erarbeitet durch Literaturrecherche mit Inhaltsanalyse relevanter Literatur aus Schule und EB zum bildungsreichsübergreifenden pädagogisch-psychologischen Wissen, danach erfolgte eine

Konzeptualisierung, daraufhin eine Expertenbefragung und Akzeptanzprüfung mit Vertretern der Praxis (vgl. Marx/Goeze/Schrader 2014).

Induktiv lassen sich Kompetenzanforderungen empirisch über Stellenanzeigen (z. B. aktuell ein Projekt von Matthias Alke) rekonstruieren oder auch über Befragungen von Planenden und Leitenden zu Tätigkeitsmerkmalen und Aufgabenbeschreibungen (zur Wichtigkeit präziser Arbeitsplatzbeschreibungen der hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter*innen (HPM) für verschiedene Zwecke (Beantragung von Stellen, Verhandlungen zur tarifrechtlichen Eingruppierung, Konzipierung von Studiengängen und Einarbeitungsformen, vgl. z. B. Jung 1972).

Von den Programmplanungsmodellen kann man Kerntätigkeiten/Aufgaben der Programmplanung auch für ein Kompetenzmodell ableiten (z. B. aus dem Modell der Wissensinseln Gieseke 2006; im englischsprachigen Raum z. B. the interactive Model of Program Planning nach Caffarella, vgl. von Hippel/Käpplinger 2017 oder the Program Planning Wheel, vgl. Murk/Walls 1997, die beide neben Unterschieden durch die kreisförmige Anordnung auch Ähnlichkeiten zu einem Kompetenzmodell haben). Das Modell der Wissensinseln ist insofern gut anschlussfähig, weil bereits im Modell betont wird, dass zur Bearbeitung der Wissensinseln jeweils spezifisches Wissen benötigt wird. Das mesodidaktische Handeln zeichnet sich durch vielfältige Schnittstellen aus (wie sie auch in verschiedenen Mehrebenenmodellen zum Ausdruck kommen): Programmplanung – Bildungsmanagement, mikro-, meso-, makrodidaktische Handlungsebenen, Angebot – Nachfrage. Das ist nicht ganz leicht in einem Kompetenzmodell darzustellen.

3.3 Skizzierung eines Kompetenzmodells

Die folgende Abbildung 3 skizziert ein heuristisches Kompetenzmodell für Planende (KomPla-Modell), in der Darstellung angelehnt an das GRETA-Modell.

Professionswissen pädagogischer Fachkräfte lässt sich auf verschiedene Arten differenzieren. Meist erfolgt eine Unterteilung in inhaltlich-themenspezifisches Fachwissen, fachdidaktisches Fachwissen, pädagogisches Fachwissen, teilweise ergänzt um Organisations- und Beratungswissen (vgl. Baumert/Kunter 2006). Um von professioneller Kompetenz zu sprechen, kommen zum Professionswissen motivationale Orientierungen, Überzeugungen und Selbstregulation hinzu. Alle diese Bestandteile finden sich im obigen Modell wieder (wie auch im GRETA-Modell). Für ein Modell der Kompetenzen Planender muss insbesondere der Bereich des allgemeinen pädagogischen Wissens – hier erwachsenenpädagogisches Wissen – anders, nämlich nicht für primär lehrende, sondern planende Aufgabenfelder neu formuliert werden.

In unten stehenden Kompetenzmodell sind die Felder „Professionelle (bzw. hier anders: Erwachsenenpädagogisch-professionelle) Werthaltungen und Überzeugungen“ und „Professionelle Selbststeuerung“ zunächst so gut wie unverändert von GRETA übernommen. Diese könnte man in einem späteren Schritt noch auf Spezifika der Programmplanung adaptieren. In diesen Unterkategorien befinden sich auch die reflexiven Kompetenzen. Reflexive Kompetenzen sind deswegen so wichtig, weil

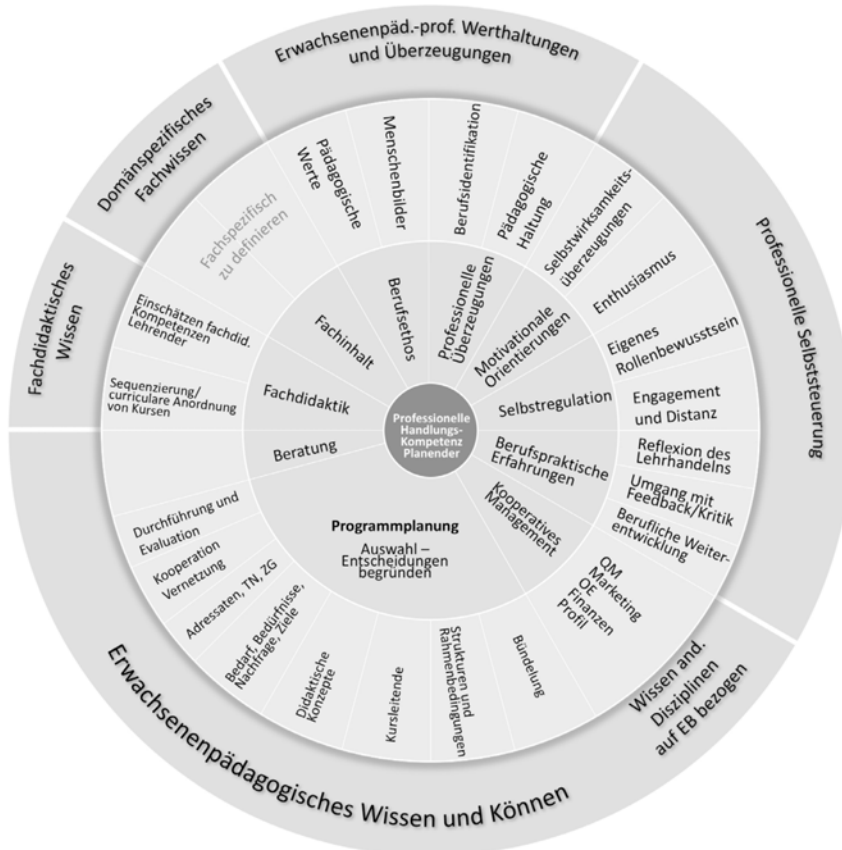


Abbildung 3: Kompetenzmodell Planende (KomPla). Quelle: Darstellung in Anlehnung an GRETA (Lehrende). Anpassung/Neuentwicklung Planende durch die Autorin

Professionalität immer wieder neu hergestellt werden muss, ganz zentral über Reflexivität und Begründungsfähigkeit (vgl. Pachner 2018). Wie sie noch besser in Kompetenzmodellen abgebildet werden könnten, zeigen die Studien von Pachner (2018). Kompetenzmodelle sollten damit stärker kompetenztheoretische Zugänge (Fokus auf Kernkompetenzen) als auch differenztheoretische (Fokus auf zu bearbeitende Kernprobleme, auch professionelle Antinomien vgl. von Hippel 2011) zu Professionalität integrieren. Herausforderung für die Entwicklung von Kompetenzmodellen ist es daher, nicht nur – eher schließendes – Expertenwissen abzubilden, sondern auch gerade das professionelle Handeln, das von Unsicherheit und widersprüchlichen Handlungsanforderungen geprägt ist.

Im Modell wurde das *fachdidaktische Wissen* neu formuliert für Planende. Fachdidaktisches Wissen bezieht sich sowohl auf Wissen über die didaktisch/curriculare Gestaltung von Inhalten als auch auf Wissen über die Repräsentation von Wissen bei

den Lernenden. Planende benötigen auch gewisse fachdidaktische Kompetenzen, um a) bei der Auswahl von Lehrenden die fachdidaktischen Kompetenzen der Lehrenden einschätzen zu können und b) um eine Sequenzierung/curriculare Anordnung von Kursen – immer in Anbetracht bestimmter Adressat*innengruppen – vornehmen zu können für das Gesamtprogramm.

Neu ausformuliert für Planende wurde der Bereich des *Erwachsenenpädagogischen Wissens und Könnens*, sowohl inhaltlich, als auch vom Oberbegriff her (im GRETA-Modell fehlt der disziplinäre Bezug zur Erwachsenenbildung, dort heißt es „Berufspraktisches Wissen und Können“). Das Professionswissen von Erwachsenenbildner*innen besteht aus inhaltlich-themenspezifischem und fachdidaktischem domänenspezifischem Fachwissen und dem erwachsenenpädagogischen Fachwissen (vgl. Marx/Goeze/Schrader 2014). Das Professionswissen mit allen Bestandteilen ist zentral für die Entscheidungs-, Argumentations- und Begründungsfähigkeit von Erwachsenenbildner*innen. Es geht um die Kompetenz, professionelles Handeln mit wissenschaftlichen Erkenntnissen begründen zu können. Zum Erwachsenenpädagogischen Wissen und Können von Planenden zählt übergreifend das Konzipieren, Auswählen und Begründen. Die Planenden sind zuständig für das Lernarrangement einer Einrichtung und die inhaltlich-konzeptionelle Basis für deren Lernkultur. Dies zeigt sich in den einzelnen Wissensinseln wie Durchführung (auch Kostenkalkulation, Räume, Evaluation; Projekte), Kooperation, Adressat*innen/Teilnehmende/Zielgruppen Ansprache, Auslegen und Erschließen von gesellschaftlichen und individuellen Bedarfen und Bedürfnissen, Entwicklung und Bewertung didaktischer Konzepte, Auswahl, Betreuung und Fortbildung von Kursleitenden, Wissen über Strukturen und Rahmenbedingungen (WB-Markt, bildungspolitische Rahmung, gesetzliche Grundlagen; Institutionelle Rahmenbedingungen und Strukturen), Bündelung von Angeboten zu einem Gesamtprogramm. Hinter den Wissensinseln liegt immer benötigtes Wissen, z. B. hinter der Ansprache von Adressat*innen Wissen über Lernen und Beteiligung Erwachsener, anthropologische Grundlagen, Heterogenität etc. Dabei sind auch zunächst organisatorisch anmutende Tätigkeiten immer pädagogisch zu bearbeiten, wie zum Beispiel die Frage nach der Wahl eines Raumes oder einer Zeit für ein Angebot immer auch eine didaktische Entscheidung ist in Bezug auf Adressat*innen, Ziele usw. (vgl. auch von Hippel/Tippelt 2009).

An der Schnittstelle zum Bildungsmanagement (vgl. Robak 2015), dem kooperativen Management, liegen Kerntätigkeiten im Bereich von Qualitätsmanagement, Marketing, Finanzierung, Organisationsentwicklung, Profilbildung, zu denen auch Wissen anderer Disziplinen fachspezifisch auf die Erwachsenenbildung ausgelegt werden müssen.

4. Ausblick

Am Kompetenzmodell anschließend lassen sich Forschungsfragestellungen formulieren: Weiterentwicklung und Überprüfung des Modells selbst, Anforderungen und Aufgaben in der Praxis sowie die Entwicklung der Kompetenzen in Aus- und Fortbildung. Die beiden angerissenen Überblicke in Kapitel 2 zur Programmplanungsfor-

schung könnten weiterführend genutzt werden, um in einer Metaperspektive auf den Forschungsstand zu blicken: Was wissen wir schon, was noch nicht?

Bringt man abschließend die drei oben ausgeführten Punkte (Forschung zu Planungshandeln und Programmen, Kompetenzen Planender) zusammen, erscheint es spannend, das Zusammenspiel von Kompetenzen, Rahmenbedingungen und Gestaltungsspielräumen im Planungshandeln sowie den jeweils entwickelten Programmen zu untersuchen. Diese Art von weitgefaster und umfangreicher Programmplanungsforschung könnte ertragreich für Wissenschaft, Politik und Praxis sein (siehe auch Fleige et al. 2018). In Bezug auf das Kompetenzmodell für Planende wäre ein Dialog von Wissenschaft und Praxis wünschenswert (bzw. auch Dialog mit Politik, siehe Robak/Käpplinger 2015): „Welche Allianzen sind Praxis und Wissenschaft eingegangen, um die Professionalisierung des Feldes in Zeiten des Generationenwechsels zu bewerkstelligen und im wahrsten Sinne des Wortes ein Wissensmanagement und Nachwuchsförderung zu betreiben?“ (Robak/Käpplinger 2015). Der Dialog könnte Fragen danach enthalten, was zu den erforderlichen Kompetenzen Planender gehört und darauf aufbauen, wo diese vermittelt werden sollen. Welche Wissensbestände sollen im Studium vermittelt werden, welche sollten Teil von Fortbildungen, und speziell Berufseinführungen sein? Wissensbestände, die sich aktuell in Fortbildungsprogrammen von Trägern und Verbänden finden, sind z. B. Projektmanagement, Qualitätsmanagement, Marketing, Kostenkalkulation, Leitung, Hospitationen, Netzwerke und Kooperationen sowie die rechtlichen, finanziellen, strukturellen Rahmenbedingungen vor Ort. „Es müssen pädagogische Standards als Voraussetzung für die Übernahme einer erwachsenenpädagogischen Tätigkeit eingeführt werden. Das meint: Eine Tätigkeit in der (...) Erwachsenenbildung setzt die Aneignung erwachsenenpädagogischen Wissens und Kompetenzen voraus.“ (Gieseke 2000). Dies gilt weiterhin beim aktuellen Generationenwechsel in der Erwachsenenbildung und darüber hinaus.

Anmerkungen

- 1 Wissensinseln sind gestaltungsrelevante Faktoren/Planungsschritte für die Programmplanung, für ihre Bearbeitung benötigt man theoretisches und empirisches Wissen (vgl. Fleige et al. 2018).

Literatur

- Alke, M. (2015): „Generationenwechsel“ in Weiterbildungseinrichtungen. Hessische Blätter für Volksbildung, 65 (2), 106-115.
- Alke, M. (i. E.): Rechtfertigungsstrategien in der Programmgestaltung in Volkshochschulen im Zuge veränderter Governance-Strukturen aus einer konventionentheoretischen Perspektive. In: Imdorf, C./Leemann, R. J./Gonon, P. (Hrsg.): Bildung und Konventionen. Die ‚Économie des conventions‘ in der Bildungsforschung. Wiesbaden.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469-520.
- Bernhardsson, N./Lattke, S. (2012): Europäische Kompetenzmodelle für Erwachsenenbildner/innen im Vergleich. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 259-271.

- Dollhausen, K. (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung: Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bielefeld.
- Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.) (2012): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler.
- Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. von/Käpplinger, B./Robak, S. (Hrsg.) (2018): Programm- und Angebotsentwicklung. Band 2: Lehrbücher für die Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Gieseke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg.
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen (EB-Buch; 20).
- Gieseke, W. (2006): Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld, S. 69-88.
- Gieseke, W. (2015): Programme und Angebote. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. von (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 165-173.
- Gieseke, W./Hippel, A. von/Stimm, M./Georgieva, I./Freide, S. (2017): The Archive of Programs of Adult Education Berlin/Brandenburg. A Collection in Progress. In: Käpplinger, B./Robak, S./Fleige, M./Hippel, A. von/Gieseke, W. (Hrsg.): Cultures of Program Planning in Adult Education. Frankfurt/Main u. a., S. 277-282.
- Heuer, U./Robak, S. (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – Exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen, S. 115-209 (EB-Buch; 20).
- Hippel, A. von (2017): Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 40(2), 199-209. doi.org/10.1007/s40955-017-0090-4.
- Hippel, A. von (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 1/2011, S. 45-57.
- Hippel, A. von/Käpplinger, B. (2017): Models of program planning in different countries. In: Käpplinger, B./Robak, S./Fleige, M./Hippel, A. von/Gieseke, W. (Hrsg.): Cultures of program planning in adult education: concepts, research results and archives Studies in pedagogy, andragogy, and gerontology. Frankfurt/Main u. a.
- Hippel, A. von/Kulmus, C./Stimm, M. (2018): Didaktik in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Stuttgart.
- Hippel, A. von/Röbel, T. (2016): Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 39, 1, S. 1-21 (dx.doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1).
- Hippel, A. von/Tippelt, R. (Hrsg.) (2009): Fortbildung der WeiterbildnerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim.
- Jung, U. (1972): Tätigkeitsmerkmale des hauptberuflichen pädagogischen Personals an Volkshochschulen. In: Schulenberg, W. u. a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 60-79.
- Käpplinger, B. (2011): Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode: Das Beispiel Programmanalyse. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 1, S. 36-44.

- Käpplinger, B./Robak, S./Fleige, M./von Hippel, A./Gieseke, W. (eds.) (2017): *Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives*. Frankfurt am Main u. a. (Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontology; 70).
- Lencer, S./Strauch, A. (2016): Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf [27.11.2018].
- Lewis, C./Dunlop, C. (1991): Successful and Unsuccessful Adult Education Programs: Perceptions, Explanations, and Implications. In: Sork, T. (Hrsg.): *Mistakes Made and Lessons Learned: Overcoming Obstacles to Successful Program Planning*. San Francisco, S. 15-28.
- Marx, C./Goeze, A./Schrader, J. (2014): Pädagogisch-psychologisches Wissen zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen: (Wie) unterscheidet es sich in Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Schule? In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 64(3), S. 238-251.
- Marx, C./Goeze, A./Voss, T./Hoehne, V./Klotz, V./Schrader, J. (2018): Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften aus Schule und Erwachsenenbildung: Entwicklung und Erprobung eines Testinstruments. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(Suppl 1), 165-200. doi.org/10.1007/s11618-017-0733-7.
- Murk, P. J./Walls, J. L. (1997): The Planning Wheel: Value Added Performance. In: Reports – Research (143). Speeches/meeting Papers (150). Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Adult and Continuing Education (46th, Cincinnati, OH, November 8-12, 1997).
- Nolda, S. (2017): Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden, S. 293-307.
- Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (Hrsg.) (1998): *Programmanalysen – Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte*. Frankfurt am Main.
- Pachner, A. (2018): Reflexive Kompetenzen – Bedeutung und Anerkennung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. doi.org/10.1007/s40955-018-0115-7.
- Robak, S. (2015): Weiterbildungsmanagement. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. von (Hrsg.) (2015): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Kohlhammer. S. 124-132.
- Robak, S. (2012): *Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen*. DIE Bonn (www.die-bonn.de/Institut/Dienstleistungen/Servicestellen/Programmfor-schung/Methodische_Handreichungen/codiersysteme/)
- Robak, S./Rippien, H./Heidemann, L./Pohlmann, C. (2015): Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung. Frankfurt/Main u. a.
- Robak, S./Käpplinger, B. (2015): Zum Trialog von Wissenschaft, Praxis und Politik. Eine essayistische Annäherung 60 Jahre nach der Hildesheim-Studie. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65(1), S. 46-55.
- Schemmann, M./Seitter, W. (2014). Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Resultante eines vierfachen Zielgruppenbezugs. In: Pätzold, H./Felden, H. von/Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): *Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung*. Hohengehren, S. 154-169.
- Schrader, J./Ioannidou (2011): Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft. 4. Erwachsenenbildung – Weiterbildung*. Paderborn, S. 259-269.
- Tietgens, H. (1972): Erfahrung mit Vorbereitungsseminaren. In: Schulenberg, W. u. a.: *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Braunschweig, S. 175-200.
- Tippelt, R./Reich, J./Hippel, A. von/Barz, H./Baum, D. (2008): *Weiterbildung und soziale Milieus*. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld.