

Expertenworkshop: Perspektiven und Vernetzung der Programmforschung und der Archive

veranstaltet von der Arbeitsgruppe
Programmforschung in der Erwachsenenbildung
in Kooperation mit dem DIE und dem Programm
„Programme und Beteiligung“ im FEZ des DIE

Prof. Wiltrud Gieseke

**PROGRAMMFORSCHUNG IN DER
KULTURELLEN ERWACHSENENBILDUNG**

Historisch-bildungstheoretische Definition

Ein Programm ist das Ergebnis historischer, sozialer und bildungspolitischer Entwicklungen in einer bestimmten Zeit und einem jeweiligen professionellen Anspruch in unterschiedlichen institutionellen Kontexten.

Bildungswissenschaftliche Definition

„Unter Programmen verstehen wir makro-didaktisch konzipierte Angebote, die eine Mixtur von Lernarrangements, Projekten, Kursen, Gesprächskreisen, Zielgruppenkonzeptionen bereithalten und diese jahres- oder halb-jahresbezogene Planung unter einem Fokus bündeln. Mit dem Programm oder den Programmschwerpunkten zeigt eine Weiterbildungsinstitution, wie sie Bildung und Qualifizierung für Erwachsene anbietet.

Bildungswissenschaftliche Definition

Das Programm ist Ausdruck eines bestimmten Lernkonzeptes. Es kann von Inhalten, Fachstrukturen, von Alltags- und Verwendungssituationen, von Verwertungsinteressen, Qualifikationsansprüchen Dritter im beruflichen Kontext bestimmt sein – und es kann für polyvalente Zusammenhänge maßgeblich sein.

Programm- und Planungsforschung beschreibt den Verlauf und die Ergebnisse/Befunde pädagogischer Konzeptentwicklung von der Gewinnung der Ziele und Inhalte, bei der Profilierung der Angebotsschwerpunkte als Programm.“ (Gieseke, 2008)

Methodische Definition

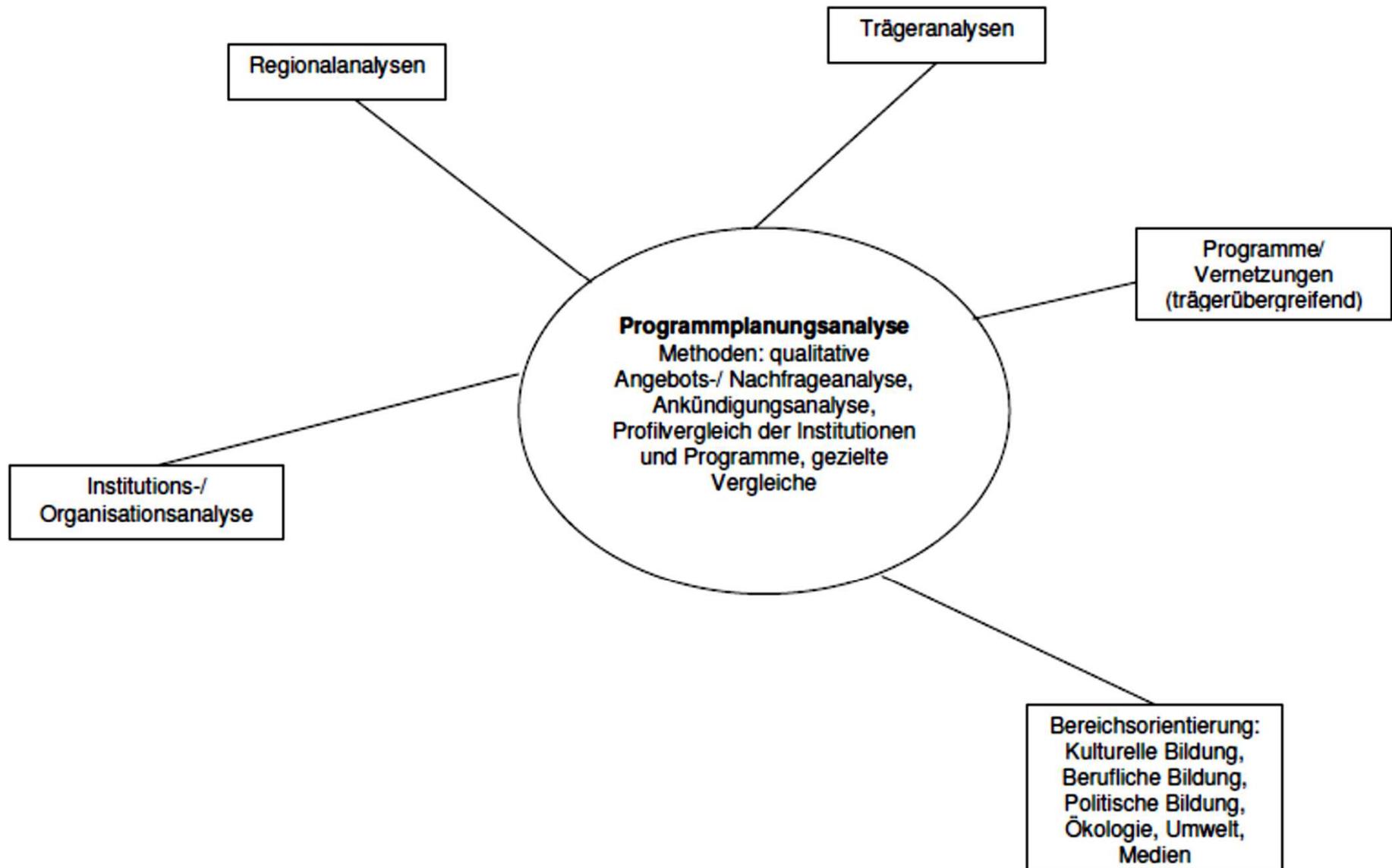
„Bildungsprogramme sind mehr oder weniger umfangreiche Dokumente (die Spannbreite reicht von der buchähnlichen Broschüre bis zum Handzettel), die in Veranstaltungsankündigungen primär Auskunft über das jeweils geplante Bildungsangebot [...] eines Anbieters und die Modalitäten einer Teilnahme geben.“ *(Nolda 2010, S. 246)*

Was macht Programmforschung zu einer spezifisch erwachsenenpädagogischen Forschung?

- Inhalte, Themen, Kompetenzen, Auswahl in relativer Autonomie durch Institutionen und Organisationen (große Differenz zur Schule).
- Nur über Programmstrukturen lässt sich ein Verständnis von EB bei den jeweiligen Trägern erzeugen (Schule hält bestimmte gesetzliche Schultypen mit speziellen Inhalten bereit).
- Die Programmforschung trägt zu einer Theoriebildung bei, die zu erklären hilft, wo die steuernden Momente in der jetzigen Situation liegen, ob marktwirtschaftliche Momente oder spezielle gesellschaftliche, ökonomische Partialziele mit welchen Inhalten/Kompetenzen wirksam sind.

Was macht Programmforschung zu einer spezifisch erwachsenenpädagogischen Forschung?

- Neoinstitutionelle Theorien unter dem Fokus von Umweltabhängigkeit sind als interdisziplinäre Rückbindung von Interesse.
- Beim zu beobachtenden rhizomartigen Wachstum von WB-Angeboten angedockt an verschiedenste Organisationen stellt sich die Frage, ob Programmentwicklung nicht zunehmend Organisationsformen bestimmen.



Beispiele für Forschungsvielfalt

➤ Einen generellen Überblick herstellen

– Für eine Institution/Organisation

- als Querschnitt

- als Längsschnitt → z.B. *Gieseke/Opelt 2003: VHS-Dresden*

– Für eine ganze Region

- als Querschnitt → z.B. *Körper u.a. 1995: Bremen*

- als Längsschnitt → z.B. *Schrader 2011: Mehrebenenmodell*

– Für verschiedene Institutionen/Organisationen in der Region → z.B. *Heuer/Robak 2000: konfessionelle Träger*

➤ **Bereichsspezifische Erhebung (z.B. Kulturelle Bildung)**

- Profile von einzelnen EB/WB-Institutionen herstellen (international, europäisch)
- Eine spezifische Fragestellung an einen Bereich richten
→ z.B. *Käpplinger 2007: Zertifizierung, Hippel 2007: Medien*
- Vergleich verschiedener Institutionen/Organisationen → Spannungsverhältnis zw. Programm und Organisation
→ z.B. *Gieseke u.a. 2003: kulturelle Bildung im europäischen Ländervergleich*

➤ **bei einem Träger, aber verschiedenen Organisationen, übergreifend**

→ z.B. *Rieger-Goertz 2008: Gender*

➤ **Nutzung in Kombinationsprojekten**

- Bei bildungspolitischen Innovationen
 - z.B. *Käpplinger 2013: Weiterbildungsgutscheine*
- Zwischen inhaltlichen anderen Forschungsrichtungen (z.B. Adressatenforschung) → z.B. *Fleige/Reichardt 2013: Themenstrukturen durch Statistik und Programmanalysen*

➤ **Auf der Marketingebene**

- Website-Analyse
 - z.B. *Nolda 2008: Vgl. von WEA, ZNANIE, VÖV, DVV*
- kulturelle Initialrituale im Programmheft
 - z.B. *Nolda 2008: Selbstbeschreibungen von Einrichtungen*

➤ **Themenbereiche an verschiedenen Lernorten untersuchen** → z.B. „*Lerndende Regionen*“

- Fluide Lernorte
- Konstante Lernorte
- Vernetzte Lernorte
- Beigeordnete Strukturen

➤ **Qualitative Analysen von Inhalten und Kompetenzen in den Programmen**

→ z.B. *S. Kade: Altersbildung*

Usw.

Forschungsbeispiel: Kulturelle EB in Deutschland

- Theoretisch leitend für unsere Erhebungen waren die postmodernen Arbeiten von Wolfgang Welsch zur kulturellen Pluralität und Transkulturalität.
- Unser Verständnis von Kultur folgt der Kulturphilosophie von Ralf Konersmann.

Theoretischer Verortung: Kulturphilosophie

Nach Ralf Konersmann steht Kultur seit der Aufklärung unter der Prämisse zur Humanisierung der Welt beizutragen: Kultur ist Menschenwerk.

Die Welt der Kultur verändert sich dabei indirekt.

Der Mensch hat keine stabile Beziehung zur Umwelt, was die Bedürfnislage betrifft, „nicht natürliches Verhalten disponiert den Mensch zur Kultur, Kultur ist Selbstimagination“ (Konersmann 2013, S. 37). Er erschafft sich mit der Welt gleichsam selbst. Dabei trennt sich Faktizität und Bedeutung (vgl. *ebd.*, S.43).

Auf Rousseau und Cassirer bezogen, arbeitet *Konersmann* das Du im Unterschied zur Subjekt-Objekt-Relation heraus. „Das Du ist sowohl auf sein menschliches Gegenüber, das Ich als auch wie dieses selbst auf das Werk bezogen.“ (sozialer Index/Methaphorik der Brücke)

Bedeutungszusammenhänge werden konstituiert, liegen im kulturellen Selbst begründet, gleichzeitig tritt es als Werk (Träger allgemeiner geistiger Bedeutung) auf, „sodass sich an ihm unsere Erfahrung als Erfahrung des Anderen zu bewähren hat“ (*Konersmann 2013, S.112*). „Als Kultur zeigen sich darin Wege zu Gestaltung von Wirklichkeit auf“ (*ebd., S.133*).

Jede Kultur ist Kultur der Umwege, die
Kartographisierung ist immer neu zu leisten.
Dass der Mensch nur in seiner Produktivität und
Weltsicht sichtbar wird, gilt auch individuell.
Hier Bezug zu Montaigne und Goethe bezüglich,
dass der Mensch das Umwegwesen ist, das über
Kultur vor sich hintritt.

Theoretischer Ausgangspunkt zum Handlungsbegriff für Programmplanungshandeln

- Theoretischer Ausgangspunkt ist der Handlungsbegriff nach Joas (1992), für den nicht nur der subjektive Wille und das vorab definierte Ziel, sondern auch die Bewältigung der Situationen durch Wahrnehmung, Wissen und Kommunikation, Sensibilität, Rezeptivität und Gelassenheit jeweils Handlungselemente im Planungsprozess darstellen.
- Unterschieden wurde für die Analyse zwischen:
 - Handlungsformen, Handlungsinhalt, Handlungsstrategie, Anschlusshandeln, Handlungsergebnisse

Methodisches Vorgehen: Projekt 2005

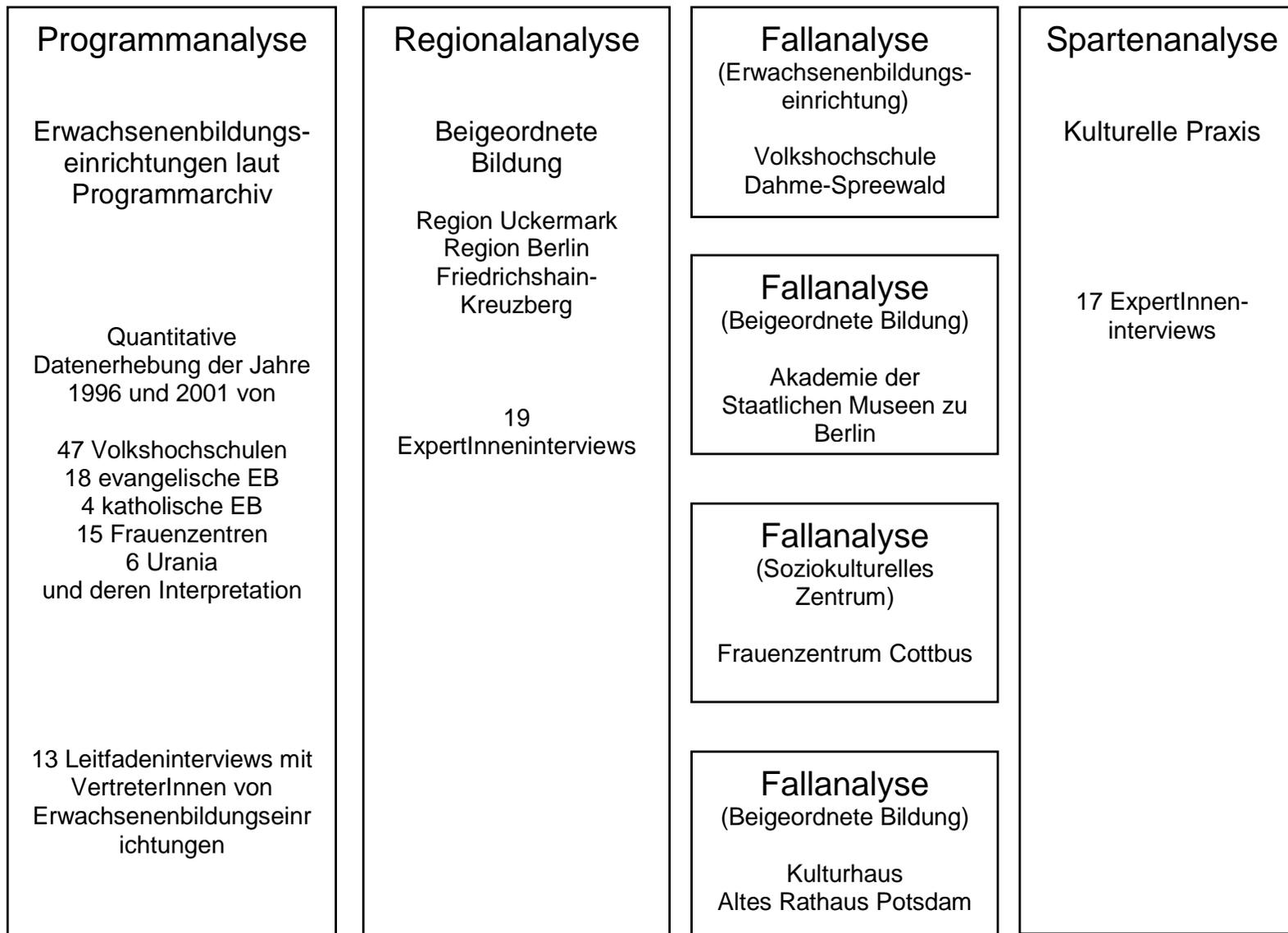
1. Theoretische Beschäftigung mit den Begriffen:

- kulturelle Bildung, kulturelle Geselligkeit, kulturelles Event

2. Identifizieren der Orte kultureller Bildung in Institutionen als beigeordnete Bildung als Sparten

- Fragestellung für aktive Suchbewegungen/ Recherchen:
 - Wo überall finden kulturelle Bildung, kulturelle Geselligkeit, kulturelle Events statt?

Empirisches Untersuchungsfeld kultureller Bildung in Berlin und im Land Brandenburg



3. Kleine Längsschnittanalyse

- Totalerhebung für 1996 und 2001
bezogen auf Berlin/Brandenburg

4. Kategoriengewinnung

- Auswertung einer Stichprobe von Programmheften verschiedener Träger erst einzeln (4 Personen) und dann in der Gruppe über folgende Schritte:

Schritte der Kategoriengewinnung

1. Befragung der Angebote über die Ankündigungstexte, ob sie als Texte der kulturellen Bildung vor dem Hintergrund der theoretischen Literatur zu betrachten sind
2. Erstellung einer Systematik der Themen
3. Sicherung von Abstimmungsprozesse in der Gruppe
4. Erprobung an anderem Material aus dem Programmarchiv
5. Überarbeitung und Ergänzung der Themenfelder
6. gemeinsame Zuordnung unklarer Fälle in der Gruppe

Beispiel aus der Forschungsmethodik

- Deduktion
 - Regel – Alle Bohnen aus diesem Sack sind weiß.
 - Fall – Diese Bohnen sind aus diesem Sack
 - Resultat – Diese Bohnen sind weiß
- Induktion
 - Fall – Diese Bohnen sind aus diesem Sack
 - Resultat – Diese Bohnen sind weiß
 - Regel – Alle Bohnen aus diesem Sack sind weiß.
- Hypothese
 - Regel – Alle Bohnen aus diesem Sack sind weiß.
 - Resultat – Diese Bohnen sind weiß
 - Fall – Diese Bohnen sind aus diesem Sack

(Kelle/Kluge 2010, S. 24)

Abduktion

- Frage: Ist die Portalgewinnung als Abduktion zu bezeichnen?
 - da diese schon nach Reichertz als eine neue Ordnung von pädagogischen Inhalten betrachtet werden kann
- Für Reichertz, Pierce zitierend, stellt sich ein neuer Typus der Erkenntnis blitzartig ein. Dieser wird praktisch im Verfahren mit Hilfe einer geistigen Anstrengung gewonnen, eine neue Regel wird erfunden und diese gewonnene „logische Form dieser Operation ist die der Abduktion [...] [,die die] bewährte[...] Sicht der Dinge“ in Frage stellt.

(Reichertz, 2000, S. 281)

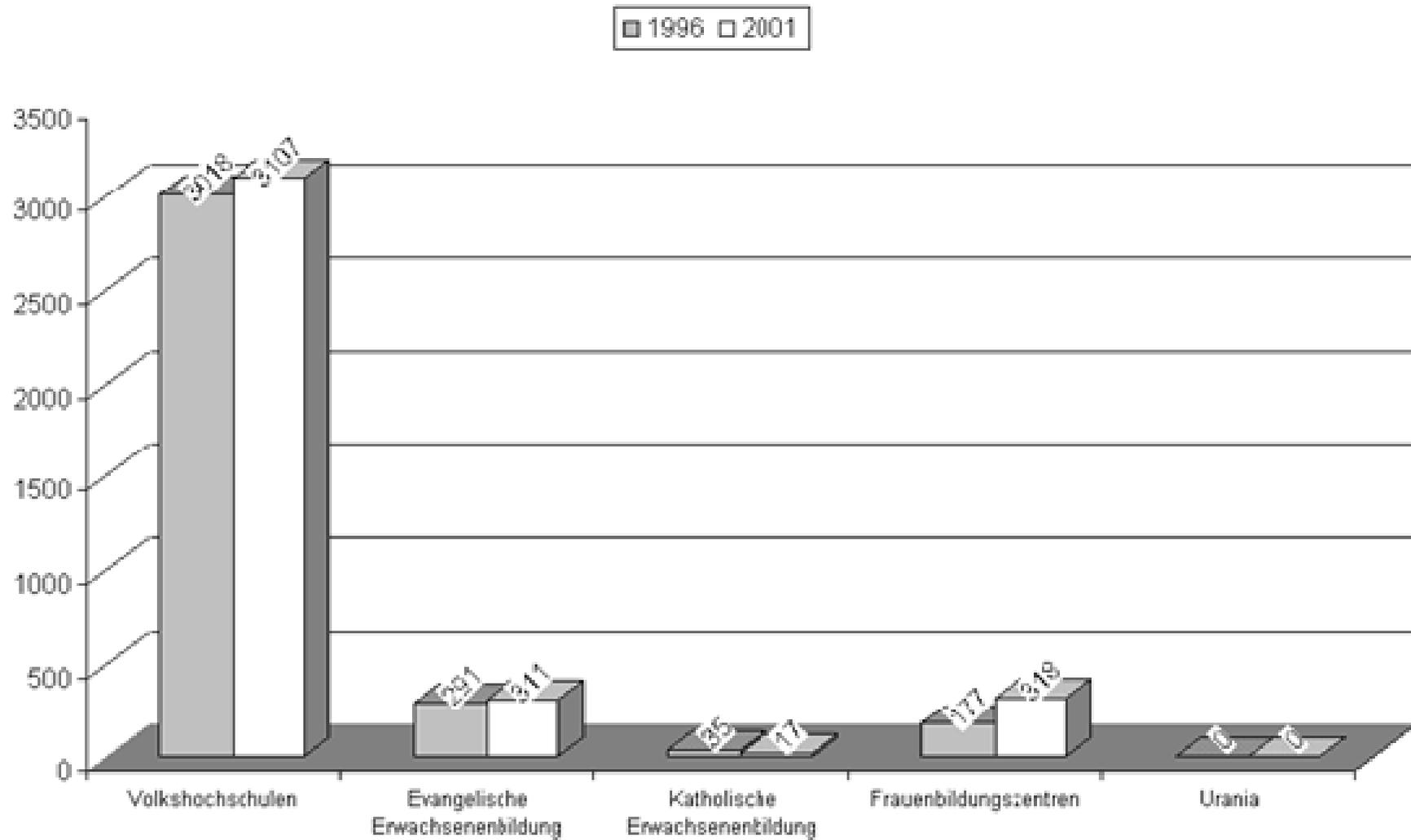
- Wir haben es also bei der Abduktion mit einem kreativen Schluss zu tun.
- In unserem Fall gibt es eine theoretische Rückkopplung, die sich an verschiedene Lerntheorien rückbinden kann, wo zwischen systematischem Lernen, kreativ-selbsttätigem Lernen und kommunikativ-aushandelndem Lernen unterschieden wird.
- Die gewonnenen Portale könnten nun im Anschluss weiterverfolgt werden, um Hypothesen abzuleiten (eine Deduktion) und dann eine weitere Suche nach Fakten einzuleiten, welche die Vorannahmen verifizieren (Induktion)
 - Das als Vorschlag von Reichertz

Erschließungsformen kultureller Bildung identifizieren

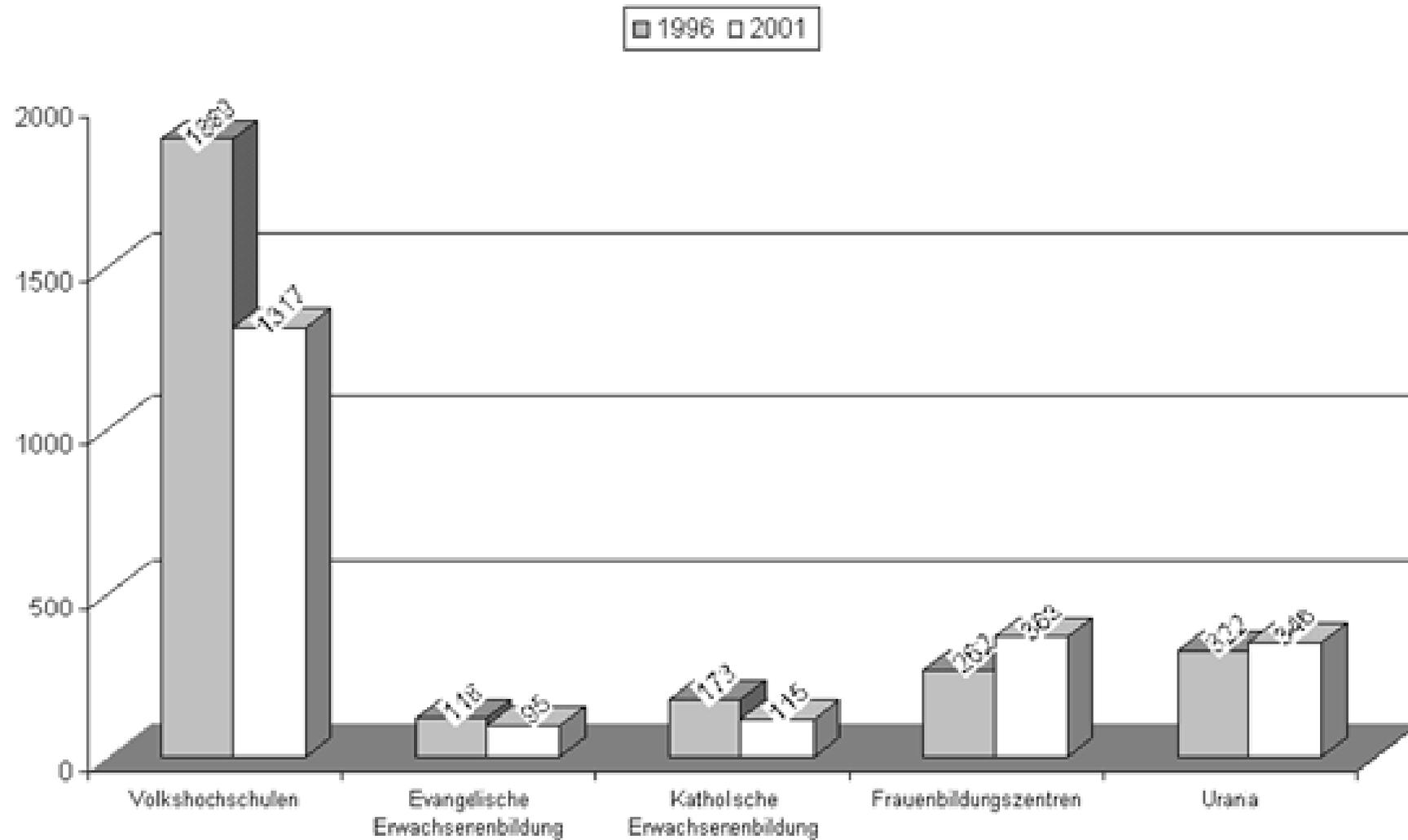
- In der Gruppe jedes Angebot einer ausgewählten Stichprobe durchgehen und Aneignungsformen identifizieren
 - später ‚Portale des Zugangs‘ genannt
- Gegenbeispiele, Mischformen in zufällig ausgewähltem anderem Material suchen und einordnen
- kleinere Bereiche identifizieren
 - hier im Bsp. interkulturell, später ‚verstehend-kommunikativ‘ genannt

**Begriffliche Fassung der
deduktiv-induktiv
gewonnenen Ergebnisse**

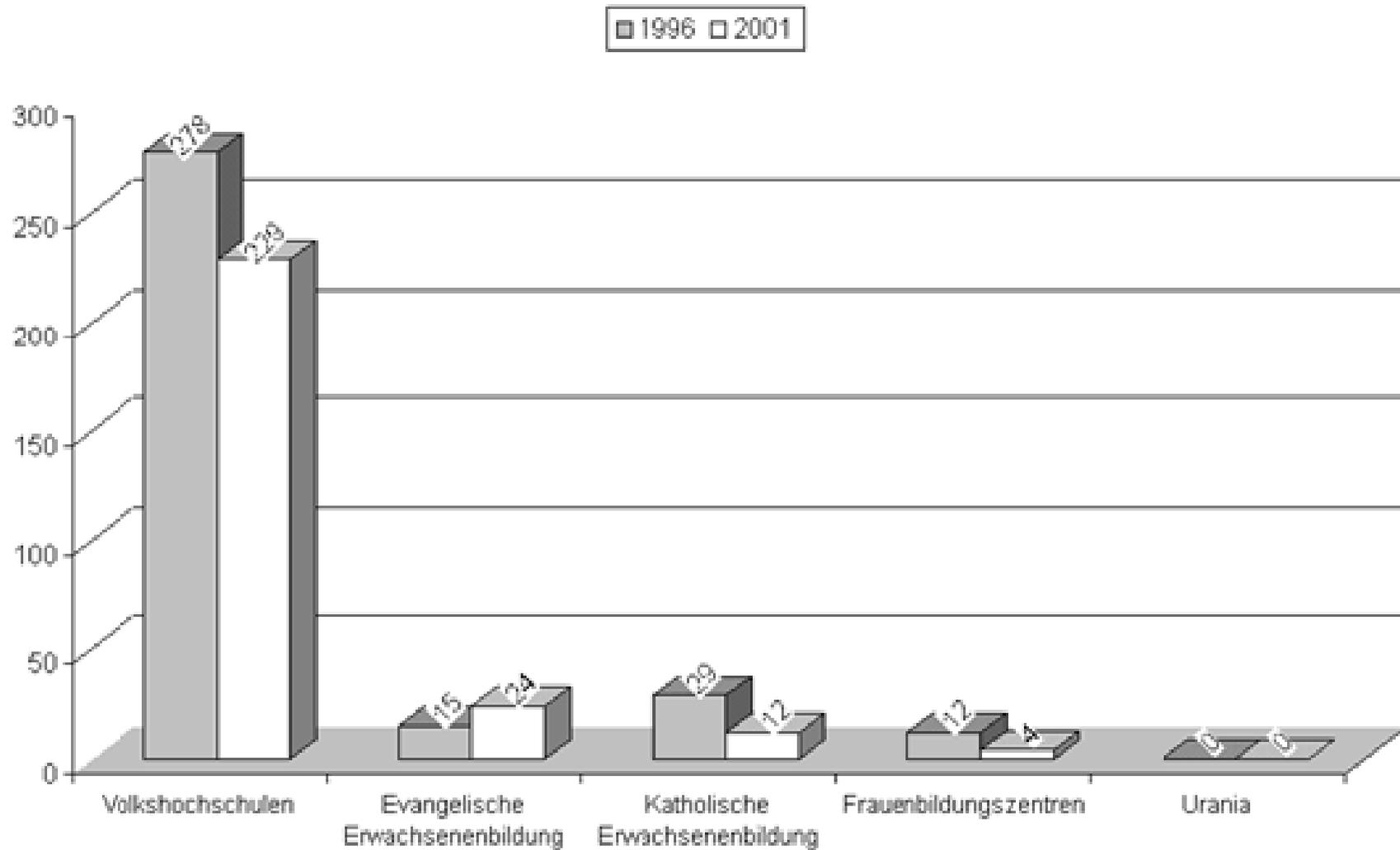
Selbsttätig kreative Angebote in Berlin



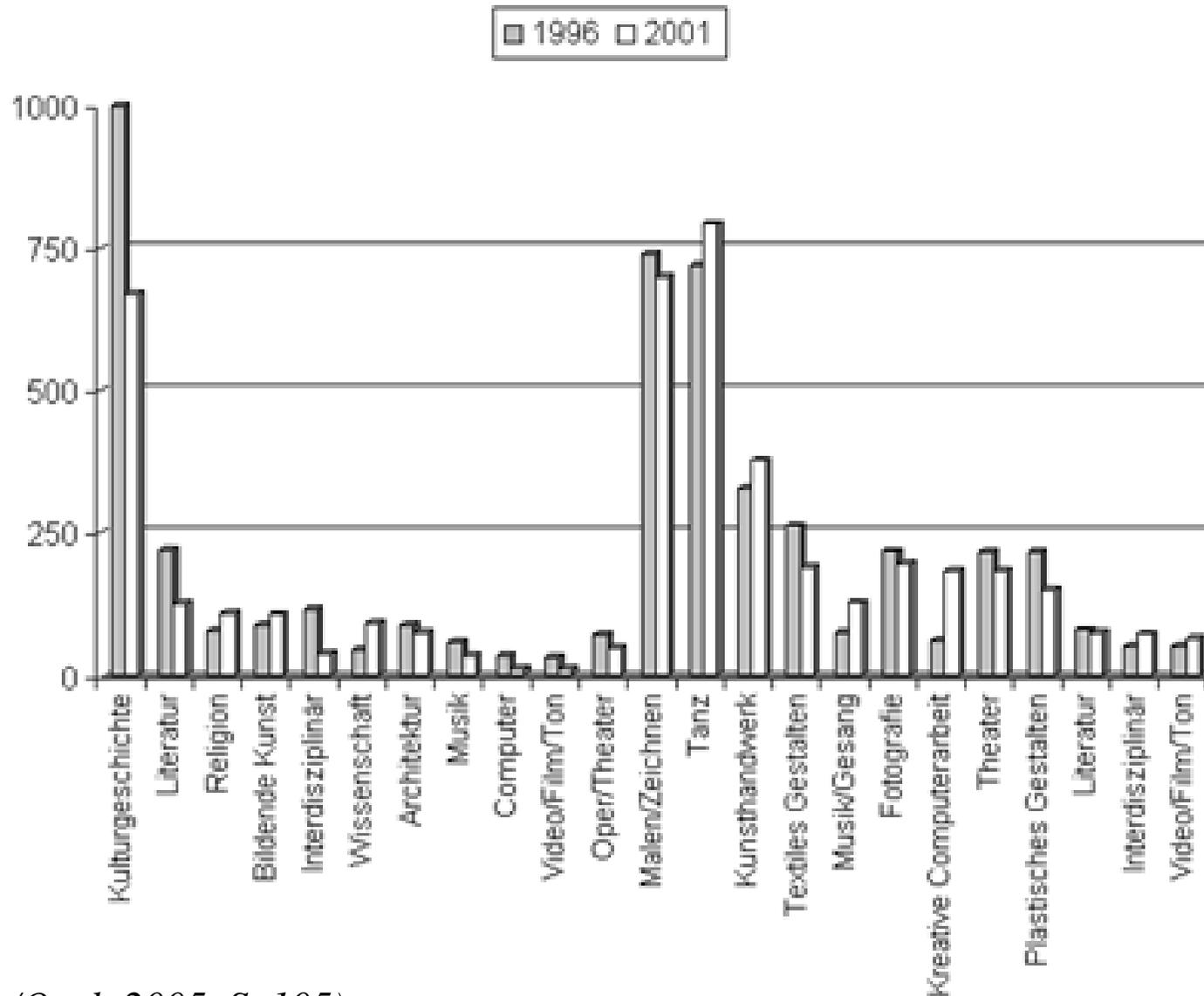
Systematisch rezeptive Bildungsangebote in Berlin



Interkulturell verstehend kommunikative Angebote in Berlin

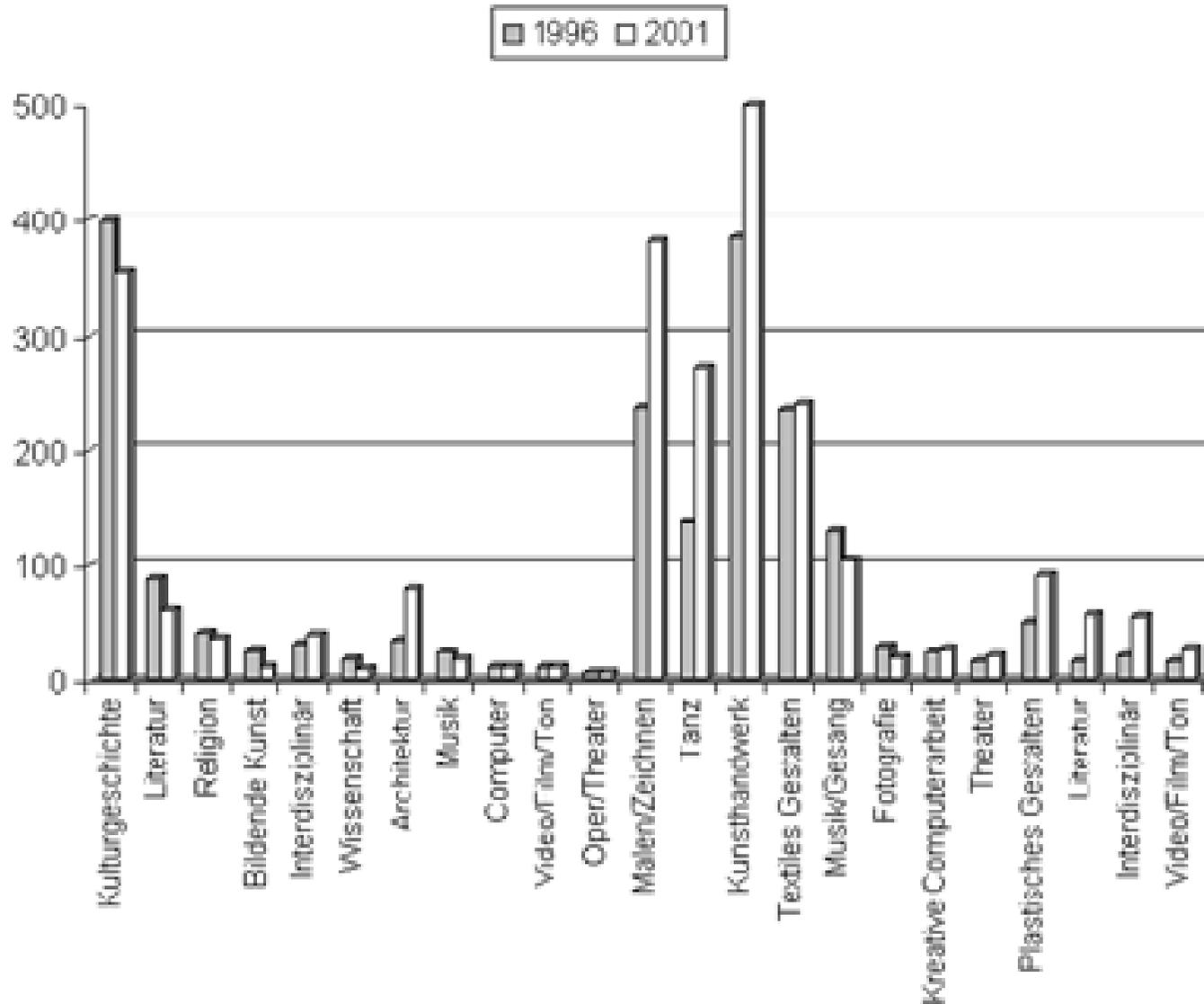


Volkshochschulen in Berlin



systematisch-rezeptiv | selbsttätig-kreativ

Volkshochschulen im Land Brandenburg



(Gieseke/Opelt 2005, S. 105)

Weitere, unterstützende Analysen

- Zur Abstützung der Programmanalyse wurden Fallanalysen gemacht (VHS, Sozio-kulturelles Zentrum).
- Wie waren aber kulturelle Events, fluide (Teil-)Angebote oder kulturelle Aktivitäten über die Lebensspanne zu einem Inhalt, zu einer Kompetenz einzuordnen?
- Dieses führte uns zu Regionalanalysen, um exemplarisch in Regionen/Bezirken punktuelle Einzelaktivitäten zu identifizieren, zu Spartenanalysen (wie Theaterspielen, im Musikverein singen etc.), forschungsmethodisch umgesetzt in Leitfadengestützten Interviews.
- Die Rolle von Events konnte am deutlichsten in bestimmten Kulturhäusern nachvollzogen werden.

	Kulturelles Erlebnis	Kulturelle Praxis	Kulturelle Bildung
Ort/Raum	Event	Spiele/Verein	EB-Institutionen
Zeitdauer	kurzzeitig/einmalig	unbegrenzt/lebensbegleitend	kontinuierlich/begrenzt
Sozialisation	Individualisierung/Masse	Vergemeinschaftung	Teilnehmerorientierung
Interaktion	teilnehmende Beobachtung	selbstätiges Tun	sekundäres reflexives Bearbeiten
Partizipation	Eindrücke Berührungen individuelle Erweiterung/Erlebnis	curricular-kontinuierlich selbsttätig-leidenschaftlich sozial-integrativ	systematisch-rezeptiv selbsttätig-kreativ verstehend-kommunikativ
Status	Unverbindlichkeit	Zugehörigkeit	Verbindlichkeit

(Gieseke/Opelt 2005, S. 330)

	Volkshochschule	Akademie	Kulturhaus	Soziokulturelles Zentrum
Wissensdimensionen	Systematisches Wissen Methodik-Technikerwerb Interpretationsfähigkeit	Kunstgeschichtliches und kunsttheoretisches Wissen	Punktuelle Informationen und Eindrücke	Kunsthandwerkliche Fähigkeiten Betreuungsgebundenes Wissen
Beteiligungsformen	Aneignung/Können	Reflexivität	Event	Selbstbestätigung Emanzipatorische Aktivitäten Lebenshilfe
Partizipationsportale	Systematisch-rezeptiv Selbsttätig-kreativ Verstehend-kommunikativ	Vorwiegend systematisch-rezeptiv	Ausschließlich systematisch-rezeptiv	Selbsttätig-kreativ Verstehend-kommunikativ
Emotionale Positionierung	Neugier/Freude	Geistig-ästhetischer Genuss	Erlebnis	Geselligkeit/Fürsorge
Lernform	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke
Gesellschaftliche Orientierung Bildungsauslegung	Universalität	Exklusivität	Individualität	Sozialität

(Gieseke/Opelt 2005, S. 331)

Unter speziellen theoretischen Fragen haben wir abschließend weiterführende Diskussionen im Anschluss zu den Ergebnissen geführt, so zur sozialen Differenz, zur Ökologie und Kultur, zur leiblich-emotionalen ästhetischen Einbindung und zu Orten der kulturellen Bildung.

Forschung zum Programmplanungshandeln

- Die offene Gestaltung von Programmen in der EB/WB macht es notwendig, in Erfahrung zu bringen, wie die jeweils Verantwortlichen zu ihren Ergebnissen kommen.
- Fragen von Paradoxien und Antinomien, Widerspruchskonstellationen könnten insgesamt neu in Beziehung gesetzt werden zu Fragen des Angleichungshandelns im Vernetzungskontext (*siehe Hippel 2011*).

- Zu diesem Zweck haben wir die vermeintliche Trivialität des täglichen Handelns genauer untersucht.
- Der Bildungswissenschaft fehlt es nämlich an Begriffen für ihr Handeln und an abgegrenzten Forschungsfragen, die sich, auch theoretisch, auf das Feld der EB/WB konzentrieren.
- Wir haben einen Mangel an entwickelter Begrifflichkeit.
- Begriffe und Konzepte aus der Psychologie ersetzen dieses nicht.

Vorgehen in den Fallanalysen

1. Jede Tätigkeit in einer Arbeitswoche wird in einer teilnehmenden Beobachtung identifiziert.
 2. An jedem Abend erhält die Handelnde die Gelegenheit, ihre Tätigkeiten am Tag zu interpretieren vor dem Hintergrund ihrer Ziele und ihrer Anforderungen.
 3. Die Planerin wird in einem umfangreichen Leitfadengestützten Interview zu ihrem pädagogischen Konzept befragt.
- D.h. aus drei Perspektiven gibt es in diesem Fall einen Einblick auf die vermeintliche Trivialität pädagogischen Handelns.

Untersuchungsergebnisse

Angleichungshandeln

- Diese Ergebnisse sind dann jeweils zusammenfassend dargestellt worden.
- Auch hier haben wir im Grunde das abduktive Verhalten genutzt und haben die Programmentwicklungsstrategie, die sie in Abstimmung mit ihren Kolleg/inn/en innerhalb und außerhalb ihrer Institutionen (heute Vernetzung genannt) vollziehen, untersucht.
- Der inhaltliche Kern ist Angleichungshandeln: Oberflächlich betrachtet kommunikatives Handeln, Interessensausgleich, Suchen usw. Letztlich geht es aber darum, gemeinsame Inhalte zu identifizieren und zu abgestimmten Angeboten zu kommen, deshalb Angleichungshandeln.

Handlungsketten

- Die erhobenen Informationen wurden im Einzelnen dargestellt, ein Vergleich zwischen drei Handlungsfeldern wurde hergestellt.
- Jedes Handeln zieht Anschlusshandeln nach sich, das wir als Handlungsketten interpretiert haben, die zwischen den Feldern differieren. Das gilt auch für die Handlungsergebnisse.
- Das Handeln selbst als Programmplanungshandeln lässt sich auf verschiedene Ebenen kategorial zuordnen, zwischen Programmrealisierung, Selbstmanagement und Verbandsarbeit.

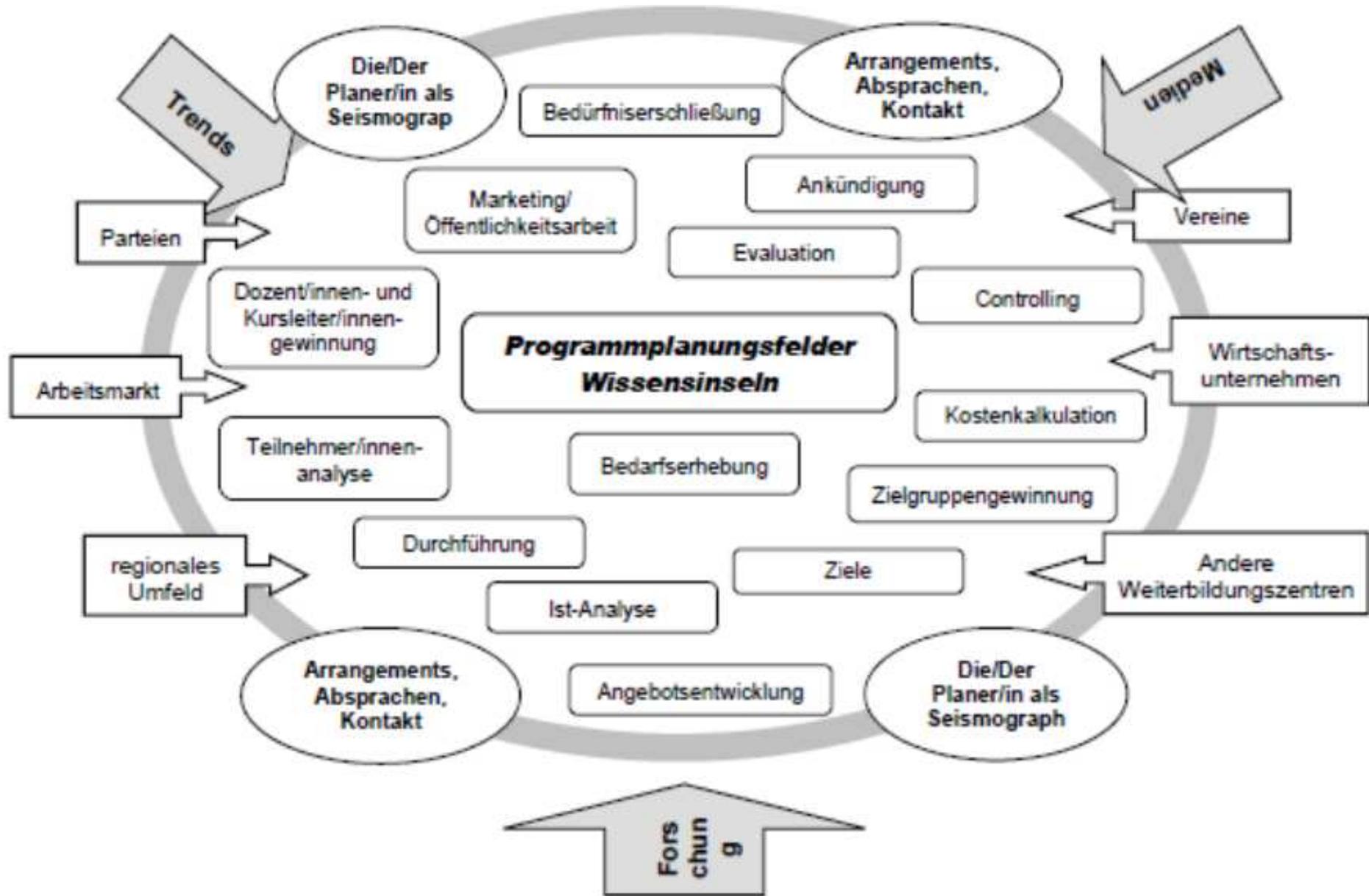
Sukzessives Planungshandeln

- Interessant war noch der Befund, dass das Programmplanungshandeln Zeit benötigt, zwar kurzfristig gehandelt werden muss, aber sich langfristig als sukzessives Planungshandeln über Vernetzung und Sicherung von Informationsketten entwickelt.

Wissensinseln

1. Die Wissensinseln als Teil eines vernetzten Planungshandelns zerreißen bewusst die immer wiederkehrende Matrix einer didaktischen oder curricularen Planungsstruktur. Sie dienen als Instrument einer nicht-gründlichen Betrachtung pädagogischer Anforderungen, wo pädagogisches Handeln als Praxis anderer Disziplinen betrachtet wird.
2. Die Skizze macht deutlich wie hoch die impliziten und expliziten Einflüsse auf Programmentwicklung sind und wie hoch die Eigeninitiativen der/ des Planenenden zu sein haben.

3. Das deduktive Planungsmodell wird aufgehoben, da es nie umgesetzt wird und deshalb die Realität in eine Praxeologie verkommen lässt.
4. Mit den Wissensinseln wird die Analyse und Planungshaltung verengt, vertieft, um begründungsfähiger nach Außen zu werden und die Entwicklung des Programms unter den Reaktionen im Prozess permanent beobachten zu können.



Verknüpfung von Wissensinseln im Programmplanungsfeld (Gieseke 2000, S. 330, überarb. 2006)

**Interessante Fragen
für mich sind jetzt**

- Kann das Angleichungshandeln mit der Isomorphie aus dem Neoinstitutionalismus verglichen werden oder nicht?
- Wie erreichen implizite Themen der Bevölkerung die Programmplanenden (bisher sichtbar besonders Anfang der 1990er Jahre in der Gesundheitsbildung)?
- Warum werden weniger Forschungsergebnisse transferiert?
- Hat sich der Kulturbegriff verschoben, wenn wir an die an die Thesen der Müdigkeitsgesellschaft (Han 2010) und erschöpften Gesellschaft (Han 2011) denken?

Literatur

Fleige, M./Reichart, E. (2013): Themenstrukturen und -entwicklungen in der VHS im Spiegel von Statistik und Programmanalysen. Erkundungen am Beispiel der kulturellen Bildung. Vortrag bei der Tagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, Magdeburg, 20.09.2013.

Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen.

Gieseke, W./ Opelt, K. (2005): Zusammenfassung: Bildungstheoretische Ansätze für kulturelle Bildung – Aspekt Programm. – In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster; München, S. 317-332.

Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (Hrsg.) (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster; München.

Gieseke, W./Opelt, K.: Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. - In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster; München, S. 43-108.

Gieseke, W. (2000): Bildungsmanagement und Programmplanung: Vom Leiten, Planen und Gestalten. - In: DVV-Magazin Volks-hochschule, S. 27-28.

Gieseke, W. (2000): Programmplanung und Bildungsmanagement. - In: Hessische Blätter für Volksbildung, S. 242-252.

Gieseke, W. (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Gieseke, W./Opelt, K./Heuer, U. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen.

Han, B.-C. (2010): Müdigkeitsgesellschaft. Berlin.

Han, B.-C. (2011): Topologie der Gewalt. Berlin.

Heuer, U./Robak, S. (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? EB-Buch, 20. Recklinghausen, S. 115–141.

Hippel, A. von (2007): Medienpädagogische Erwachsenenbildung: eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen. Saarbrücken.

Joas, H. (1992): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt a. M.

Kade, S. (1992): Arbeitsplananalyse: Altersbildung. Frankfurt a.M.

Käpplinger, B./Klein, R./Haberzeth, E. (Hrsg.) (2013): Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern. Bielefeld.

Käpplinger, Bernd (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld.

Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.

Körper, Klaus/u.a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen.

Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (1998): Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt a.M.

Nolda, S. (2001): Programme. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl; E. (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 264 – 265.

Nolda, S. (2008). The Role of History in Self-descriptions of National Organizations of Adult Education – a Closer Look at the Websites of WEA, ZNANIE, VÖV, and DVV. In: Jost Reischmann & Michal Bron (Hrsg.), Comparative Adult Education 2008. Experiences and examples. Frankfurt/M. u.a., S. 215-226.

Rieger-Goertz, S. (2008): Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel in der Weiterbildung. Bielefeld.

Welsch, W. (2011): Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie. München.