

## Thesen zur Professionsentwicklung als Voraussetzung für Innovationen<sup>1</sup>

Pädagogisches Wissen und pädagogische Kompetenzen sind unabdingbare Voraussetzungen für die lehrenden, disponierenden und leitenden Tätigkeiten in der Weiterbildung. Anders - moderner - formuliert: Sie sind unbedingt notwendig, um Programme durch Angleichungshandeln (vgl. Gieseke/Gorecki 2000, S. 59ff) mit dem institutionellen Umfeld (diskursiv) zu erarbeiten, Managementkonzepte zu entwickeln und differenzierte Lehr-/Lernarrangements zu schaffen. Dabei kann es hilfreich sein, sich Traditionen der Erwachsenenbildung, die bis ins 19. Jahrhundert zurückgehen und auf ein sozialdemokratisches und liberales Erbe verweisen, in Erinnerung zu rufen. Die Anfänge der Erwachsenenbildungsarbeit zeigen, dass Entwicklungen nicht systemisch-zwangsläufig verlaufen, sondern durch Individuen und Gruppen errungen wurden. Man kann auch sagen: Wirklichkeit will konstruiert sein. Es geht deshalb heute darum, Räume für Bildung und Lernen in ihrer gesamten Vielfalt in der Weiterbildung sichtbar, ja unübersehbar zu machen. Lebenslanges Lernen, als eine Notwendigkeit unseres modernen/postmodernen Gegenwartsverständnisses und dessen Weiterentwicklung, muss sich frei entfalten können und dürfen. Alle bedeutenden gesellschaftlichen Aufgaben benötigen diese Räume, um wirksam präsent zu sein. Für eine Kontinuität dieser Präsenz sind Beständigkeit und Aktivität - im Sinne von Veränderungsbereitschaft - als kreative pädagogische Eigenleistung gefordert.

Heute, da wir die Verleihung eines Weiterbildungspreises vornehmen, erscheint es mir wichtig zu betonen, dass neue Entwicklungen in der Weiterbildung am Anspruch der Vielfalt festhalten und sich vor Stromlinienförmigkeit hüten müssen. Angleichungshandeln meint niemals: Anpassung, Gleichmacherei, Stromlinienförmigkeit - damit würde letztlich mentale Passivität erzeugt, ein institutionelles Klima, in dem man sich auf Vorgaben durch Dritte verlässt. Lernende Erwachsene aber, d.h. die 35jährige Frau oder der 50jährige Mann, die 60jährige Frau, der 25jährige Mann und ihre individuellen Bildungsgeschichten, das sind die Bilder, die Erwachsenenpädagogen/innen im Blick haben. Staat und Verwaltung können zwar über politische Mehrheitsbeschlüsse die bildungspolitische Richtung beschreiben, doch bedarf es immer des qualitätsvollen und eigenständigen professionellen Handelns, um Standards für die Weiterbildung zu setzen, um von den faktischen und potentiellen Teilnehmer/innen her Weiterbildung zu gestalten. Weiterbildung, wenn sie wirklich gut sein will, ist in diesem Sinne Anwältin lernender Erwachsener (vgl. Gieseke/Opelt 2002).

---

<sup>1</sup> Dieser Vortrag wurde anlässlich der Verleihung des Weiterbildungspreises Brandenburg am 05.06.2002 in Potsdam gehalten und am 13.12.2002 als „Pädagogisches Salon-Gespräch“ am Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg in Ludwigsfelde ergänzend weiter ausgeführt zu den Stichworten: Historisches, Professionalität und Anerkennung, Teilnehmer und Lernverhalten aus verschiedenen Milieus.

Das heißt auch: Weiterbildungsinstitutionen können nicht warten, bis sie von staatlichen Instanzen gesagt bekommen, wie zu denken, zu handeln und zu kommunizieren sei. Nein, die Vertreter/innen der Weiterbildungslandschaft sind zu Eigeninitiative aufgefordert - und dieses leisten sie in vielen Städten und Landkreisen hier in Brandenburg. Eigeninitiative heißt aber nicht allein, im Sinne des Gesetzes Leistung zu optimieren, sondern im Blick auf die Lernbedürfnisse und Bedarfe der Bevölkerung neue und ungewohnte Wege zu gehen und hierfür Bedingungen zu schaffen.

Die Institution Schule ist dabei kein Vorbild für die Weiterbildung: Mit ihr sind oftmals negative Erfahrungen Erwachsener mit abgebrochenen oder wenig stabilisierenden Lernbiographien verbunden (vgl. Siebers 1996, Kade/Seitter 1996). Schon deshalb ist es notwendig zu betonen, dass Erwachsenenbildung keinen Erziehungsauftrag hat, sondern einen Bildungs- und Qualifizierungsauftrag erfüllt, und zwar in einem Raum frei entscheidender, erwachsener Individuen. Neben der Freiheit - und der Freiwilligkeit - ist die soziale Verantwortung ein sehr wichtiges Prinzip von Weiterbildung. Soziale Verantwortung setzt das Individualinteresse mit den individuellen Möglichkeiten in Beziehung, ohne individuelle finanzielle Ressourcen und Bildungsinteressen gegen einander auszuspielen. Hier liegt übrigens meiner Meinung nach die eigentliche Herausforderung von „Pisa“. Auf der Basis dieser Anforderungen bedarf es umso deutlicher der Diskussion über Erziehungsvorstellungen der Schule, nach denen Individuen dazu befähigt werden sollen, sich ein positives Verhältnis zum Lernen und ihrer eigenen Lernbiographie anzueignen. Schule muss zum lebenslangen Lernen in Eigenverantwortung und Gestaltungswillen erziehen.

Professionalität in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist auf diese schulischen Lernerfahrungen zurückverwiesen. Sie hat in einer demokratischen, offenen Gesellschaft den Bürger/innen Wissen in der Vielfalt seiner Interpretationsmöglichkeiten und unter Einbezug der Diskussion um Folgewirkungen zur Verfügung zu stellen. Sie soll die Lernenden zur selbständigen Entscheidung anhalten. Die prinzipielle, faktische oder mögliche Offenheit der Weiterbildung für die vielfältigsten Diskurse sagt dabei etwas über die Lebendigkeit ihres Bildungsalltags - auch verstanden als einem Reflexionsalltag - aus. Erwachsenenpädagogen/innen haben nicht vorrangig die Aufgabe, die Lernenden zu "beheimaten" oder ihnen "Orientierung" zu geben, wie neuerdings häufiger vertreten. Vielmehr geht es darum, Wissenszugänge zu ermöglichen und verschiedene Positionen offen diskutieren zu lassen. Bildung ist eine kognitive und emotionale Leistung, die die Einzelnen für sich selbst und zum Wohle der gesellschaftlichen Entwicklung erbringen. Damit Erwachsene dieses leisten können, bedarf es emotionaler Selbstregulierung, und dabei kann Erwachsenenbildung durch erweiterte Beratungskonzepte und selbstdiagnostische Hilfen unterstützend wirken.

An den genannten Aspekten wird bereits deutlich, dass sich Weiterbildung als eigenständiger Bereich im ausdifferenzierten Bildungssystem zu positionieren hat. Die Regierung des Landes Brandenburg hat - in einer finanziell nicht eben einfachen Zeit - für ein fundiertes Weiterbildungsgesetz gesorgt. Für die Weiterbildung wird bildungspolitisch und länderübergreifend eine mitsteuernde Aufgabe übernommen, die im wohlverstandenen Interesse der Weiterbildung und der in den Weiterbildungsinstitutionen lernenden Erwachsenen ist.

Dieses ist aber für die Weiterbildungsinstitutionen nur die Ausgangsbasis für die Entwicklung der Weiterbildung in Brandenburg, in Gemeinden, Kommunen und Städten. - Ich erinnere noch einmal: Weiterbildung ist nicht Schule. Dagegen spricht schon, dass Weiterbildungsinstitutionen nicht gänzlich bürokratisch gesteuert sind, und dass es keine Weiterbildungspflicht gibt, ebenso wenig wie Jahrgangsprinzipien, feste Curricula, Leistungsprüfungen oder das Zensurenprinzip. Weiterbildung bewegt sich – und darin liegt ihre besondere Herausforderung:

- zwischen Markt und staatlicher Daseinsvorsorge;
- zwischen Gewinnentwicklung und sozialer Verantwortung;
- zwischen der Unterstützung von Bildungsnachfrage und einer Vielfalt von Bildungsbedürfnissen, also der Optimierung der Marktchancen und Qualifizierungsanforderungen in Mittel-Zweck-Relationen für staatliche und betriebliche Kontexte.

Für die Präzisierung eines leistungsbeteiligten Bildungsbegriffes unter der Zielsetzung verantwortlicher Sozialität und inhaltlicher individueller Vielfalt gilt es, Weiterbildungsprogramme in Differenz und Gleichheit für verschiedene Niveaus zu entwickeln. Das aber macht die Perspektive von Professionalität aus, dass diese Balance in Autonomie hergestellt und begründet und ethisch verantwortet wird. Professionalität, als erwachsenenpädagogische Professionalität, verlangt nicht mehr und nicht weniger als das Wissen, die Kompetenz und die Nutzung des Handlungsspielraums, um ein solches Profil der Balance, der Souveränität und des klugen wie ethisch verantwortlichen Planungshandelns herauszubilden (vgl. Nittel 2000, Gieseke 2001a). So sieht es zumindest zur Zeit für die Positionierung der Weiterbildung im Weiterbildungssystem der Bundesrepublik aus. Wenn dies für Brandenburg diskutiert wird, gilt noch zu berücksichtigen, dass andere Bundesländer eher mehr vom Markt und damit einer marktgestützten Weiterbildungsnachfrage profitieren. Anders herum betrachtet heißt dies, dass es eine Vielzahl von Finanzieren und Förderern der Weiterbildung gibt, existierend in öffentlichen und staatlichen Strukturen. Doch auch wenn diese anderen, nicht nur länderfinanzierten Finanzquellen strömen, kann Weiterbildung nicht, wenn sie sich an alle richten soll, über den Markt existieren. So ist es besonders positiv, dass das Land Brandenburg den Bildungsinstitutionen politisch den Rücken stärkt, Ihnen den nötigen Rückenwind gibt, mehr, als dies in anderen Bundesländern der Fall ist. Diese Konstellation gilt es zu nutzen. Rückenwind heißt ja nicht, an die Hand genommen zu werden, aber auch nicht, sich bevormunden zu

lassen, sondern unter dem professionellen Anspruch der Eigengestaltung in der von mir beschriebenen Balance zu handeln.

Professionalität in der Weiterbildung ist so positioniert als erwachsenenpädagogisches Wissen für die Gesamtheit des Handelns von der Programmplanung bis zur Umsetzung und Evaluation. Sie entwickelt eine pädagogische Ethik und eine institutionelle Managementfähigkeit. Es geht darum, die Weiterbildungsinstitutionen als öffentliche Räume von Lernen und Demokratie und kritischer Diskurse, auch "schräger" Innovationen und ungewöhnlichen Lernens, zu präsentieren - letztlich eines Lernens, das dazu dient, Weiterbildung als lebendigem Ort von Entwicklung, Kritik, Sozialität, und Leistung präsent zu halten. Wo in einem solchen Setting die und der einzelne lernende Erwachsene zählt und seine/ ihre Bildungsentwicklung Beachtung findet, wo auch emotionale Ansprache im aktivierenden und positiven Sinne möglich ist, wo Leistungsstandards als differente Leistungsmöglichkeiten formuliert und angeleitet werden, besteht Anschlussfähigkeit für alle.

Professionalität bedeutet vor diesem Hintergrund ein hohes spezielles Fachwissen, das an eine erwachsenenpädagogische Ausbildung gekoppelt ist. Für diese Qualifikation muss die Weiterbildung Sorge tragen, indem sie sich auch für die pädagogische Ausbildung öffentlich einsetzt. In Berlin kann diese wissenschaftlich rückgebundene erwachsenenpädagogische Qualifikation an der Humboldt-Universität auf zwei Wegen erworben werden: Erstens durch ein berufsbegleitendes, viersemestriges Zusatzstudium, und zweitens durch Schwerpunktsetzung im erziehungswissenschaftlichen Magisterstudiengang. (vgl. Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik 2001) Im Angesicht der Gesetzeslage in Brandenburg ist es allerdings verwunderlich, dass die Universität Potsdam keinen Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik hat.

Professionalität setzt voraus, dass professionelle Standards entwickelt werden, um für die Sicherung der Bildungsqualität auf Kriterien zurückgreifen zu können, bzw. um für sich selbst Ansprüche für deren Entwicklung zu formulieren. Es ist erforderlich, sich sowohl für die Bildungsforschung, als auch für die Erarbeitung neuer Modelle zu öffnen, um Bildung im lebenslangen Lernen zu begreifen und positiv für die Individuen steuern zu können. Anders formuliert, soll es darum gehen, eine Erweiterungen der Erkenntnisse über Erwachsenenlernen auf den eben beschriebenen Wegen zu genießen und zu nutzen. Qualitätssicherungssysteme geben hier reflexive Hilfen, können aber nicht die Formulierung von eigenen Standards ersetzen. Solche Standards sind geradezu eine Voraussetzung für das Qualitätsmanagement (vgl. breite Literatur zum Qualitätsmanagement seit Mitte der 90er Jahre).

Innovativität im professionellen Handeln meint, Probleme unter dem Fokus Bildung/Qualifizierung/Kompetenzerwerb zu erkennen – sie nicht zu vertuschen – und ungewöhnliche Wege zu gehen. Was dabei aus meiner Sicht am meisten zählt, ist die Erfüllung dieser Dreifachan-

forderung: Möglichkeiten und Chancen zu nutzen, Prozesse voranzubringen, Leistungsfähigkeit und Sozialität abzustimmen und zu erzeugen. Innovativität heißt: involviert sein, sich für die Sache der Bildung Erwachsener unter konkreten Bedingungen einsetzen, dabei für verschiedene Gruppen die beste Lösung finden (dazu benötigt man Wissen, ethische Verantwortung und Mut) und dabei nicht aufzugeben (Heller 1981).

Sie sehen, professionelles Handeln beschränkt sich nicht auf ein geordnetes Lehrhandeln, sondern braucht Bildungsentwürfe und Angebotsideen, die aus der Breite der Weiterbildungslandschaft kommen und darauf abzielen, Wissen, Kompetenzen und Potenziale in der Bevölkerung zu erhöhen. Innovativität setzt voraus, die Lernanforderungen, Lerninteressen und Lernwiderstände im Umfeld der Weiterbildungsinstitution zu erschließen, sie für unterschiedliche Milieus aufmerksam zu betrachten und experimentell mit ihnen umzugehen. Bildung braucht dieses neue, experimentelle Verhalten. Weiterbildung bedarf der Verabschiedung alter pädagogischer Konzeptionen und des Aufbruchs in eine neue, beratende, unterstützende, mit Anreizen und Erlebniskulturen arbeitende, und dabei zugleich auf Leistung setzende Pädagogik des Erwachsenenlernens. Eine reine Erlebnispädagogik bietet Anreize, Einstiege, nicht mehr. Es wäre ein Fehler, fortan keine Leistung mehr zu fordern und zu fördern, doch müssen dabei endlich neue Wege beschritten werden. Weiterbildung hat sich den modernen/postmodernen Strukturen anzupassen, um den Individuen zu entsprechen und ihnen Bildungs- und Partizipationschancen zu geben. Allerdings ist es auch erforderlich, anschlussfähig an ältere Lernformen zu sein, was aber nicht heißt, diese unmodifiziert zu re-etablieren und weiterzuführen. In der Erwachsenenbildung hat sich entsprechend der Bedarfe und Bedürfnisse eine eigenständige und unabhängige Lernkultur entwickelt, die z. Zt. wieder großen Veränderungen unterliegt (vgl. Gieseke 2001b, Heuer/Botzat/Meisel 2001).

In diesem Zusammenhang spielen die menschlichen Lerndispositionen und deren Entwicklungen eine wichtige Rolle. Erwachsenenpädagogen/innen sollten mit personalen, emotionalen und kognitiven Strukturen vertraut sein, um Lehr-Lern-Arrangements wirksam und ethisch angemessen planen und in ihnen handeln zu können. Für das lebenslange Lernen entwickeln Individuen ihre kognitiv-analytischen Potentiale. Um aber Entscheidungs- und Handlungswege aufzunehmen und durchzuhalten, Interesse zu haben, zu zeigen und zu entwickeln, um kommunikative Diskurse zu bewältigen, etc., sind emotionale Kompetenzen nötig: Involviert zu sein, entscheiden zu können, sich selbst voranzubringen und sich vernetzen zu können, setzt eine Aktivität voraus, die durch emotionale Selbstregulierung erzeugt wird (vgl. breite Literatur zur Emotionsforschung seit Beginn der 90er Jahre).

In diesem Prozess gibt es auch Herausforderungen für die Professionellen selbst. Diese sind insbesondere: Wissen intelligent für die Sache der Bildung und als Kompetenzerwerb voranzubringen, hohe Qualitätsstandards erreichen, dabei gleichzeitig eine Leichtigkeit im Handeln

sichern, Differenzierungen und Gemeinsamkeiten in Bildungsprozessen möglich machen. Erwachsenenbildner/innen wirken in diese Richtung bereits dann, wenn sie Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln im regionalen Milieu realisieren. Sie übernehmen eine flexible Planerrolle, wenn sie, wie Seismographen, Bildungsinteressen und -bedarfe herausfiltern und umsetzen, etwas wagen. Das ist die Qualitätsanforderung zu permanenten Programmveränderungen der Weiterbildung. Dazu bedarf es aber gerade externer und interner Anerkennung, da die Teilnehmer/innen - anders als in den Schulen - freiwillig kommen, und es keine Weiterbildungspflicht gibt. Das gilt sowohl für die Erwachsenenbildner/innen als auch für die lernenden Erwachsenen. Erwachsene nehmen Weiterbildung neben beruflichen und familiären Pflichten auf. Ein Modus der angemessenen Anerkennung wurde aber innerhalb des Weiterbildungssystem bislang leider noch nicht in hinreichendem Maße gefunden. Vielleicht ist dieser Mangel auch darauf zurückzuführen, dass die Anerkennung der Weiterbildung derzeit von öffentlicher Seite nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist, da man sie sich auch in der Weiterbildung nicht gegenseitig gewährt. Öffentlichkeit steht hier für die Reaktionen der Medien. Profil und öffentliche Aufmerksamkeit werden derzeit nicht durch die Öffentlichkeit, wohl aber durch die Bevölkerung gewährleistet - hier ist die Weiterbildung akzeptiert, das belegen alle aktuellen Statistiken (Kuwan/Gnahs/Seidel. 2000, VHS-Statistiken). Die Vernachlässigung der Weiterbildung durch die Medien hat also keinen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme der Bevölkerung. Wenn es aber Weiterbildungsberichte in den Medien gibt, wählen diese völlig disparat die Sprache der Schule. Damit wird man der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und den lernenden Erwachsenen natürlich nicht gerecht.

Ist Bildung zur Zeit ein ausgesondertes Thema, obwohl es in aller Munde ist? Obwohl sie so sehr bei den Individuen eingeklagt wird, kann sie nicht allein individuell verantwortet werden. Bildung wird sich in keiner Form allein durch den Markt und durch die individuelle Nachfrage realisieren, dann geht die Fahrt nach unten. Gesellschaft und Politik müssen sich sehr genau überlegen, ob sie alle Bevölkerungsgruppen und Individuen auf den Weg zum lebenslangen Lernen mitnehmen wollen. Wenn sie es nicht tun, könnte gerade das, was jetzt billig wäre, für die Gesellschaft teuer werden. Auch die beste, selbstgesteuerte Bildungsmotivation bei den lernenden Erwachsenen und Professionellen kommt nicht ohne Anerkennung, Respekt und Rückkopplung aus. Die Autopoiesis hat ihre Grenzen: Der Mensch ist ein soziales Wesen, auch mit seinen Lerninteressen und Aktivitäten. Jedes Individuum bleibt immer und auf vielfältige Weise an seine sozialen Kontexte rückgebunden (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1997).

Um als professionell handelnder Erwachsenenpädagoge/professionell handelnde Erwachsenenpädagogin eigene Ideen umzusetzen, bedarf es auch des Mutes zu Scheitern. Weiterbildung ist kein Verwaltungshandeln. Sie widersetzt sich Wenn-dann-Regeln. Wir leben aber derzeit in einer Kultur, in der die Mutigen, diejenigen, die bereit sind, Fehler zu machen, um

Verbesserungen und Erneuerungen zu erzeugen, diejenigen, die experimentierfreudig und unkonventionell sind, zu wenig unterstützt werden. Auch sind zu wenige Menschen in der Lage, neidlos Anerkennung zu geben, obwohl sich nur aus solchen Verhältnissen heraus ein Klima der inneren Handlungsfreiheit und äußeren Sozialität entwickeln kann.

Wenn die Weiterbildung auch durch Geld erheblich gelenkt werden können und unterstützt werden, braucht es zur ihrer Entwicklung Freiräume, die gegenwärtig da sind und genutzt werden müssen. Professionalität und Innovationsfreude unterstützen sich dadurch wechselseitig. Innovationen wachsen auf dem Wege von Fehlschlägen, sie suchen im Prozess des Experimentellen und in der Lösung von Notsituationen ihr Gelingen. Dazu bedarf es des akzeptierenden Involviertseins und einer Kultur des Wünsche-Habens, Wünsche, die man im beruflichen Handeln realisieren möchte. Eine Verwaltung, die signalisiert, dass sie ungewöhnliche Vorgehensweisen interessant findet und ein aktives Gestaltungsinteresse, welches nicht nur auf die Vorgaben der Verwaltung wartet, können auf diese Weise miteinander abgestimmt werden. Nur wer handelnd aktiv ist, kann Fehler machen, wer wenig macht oder allein Bekanntes perfektioniert, leistet auf seine Weise seinen Beitrag. Er sollte aber innovative Kollegen nicht behindern. Alle Typen von Pädagogen/innen zusammen, innovative und konventionelle, schärfen mit ihren Möglichkeiten pädagogischen und planerischen Handelns das Profil der Weiterbildung.

Nur wenn Programmplanungsprozesse und Lehr-/Lernarrangements - wohlgermerkt, es sind nicht didaktische Planungen im schulischen Sinne - die Bildungsamkeit des Individuums im lebenslangen Lernen mit seiner ganzen Vielfalt neuen - oder ersten - Glanz bekommt, statt in Mittel-Zweck-Relationen unterzugehen, kann sich eine Kultur des Lernens und der Bildung halten (vgl. Weinberg). Die lernenden, aktiven Individuen sind die Träger eines Systems und der gesellschaftlichen Entwicklung. Die emotionale Begleitmusik, die Initiierung einer Wissenserörterung, des Diskurses, der Kontemplation, der Entzerrungen von Rapidität im Denken und der Re-Etablierung eines Modus der Besinnung, sowie der vergleichenden Analyse ist unterstützend notwendig. Den Fokus auf den sich bildenden Menschen zu setzen, ihn bei seinen Wegen, Umwegen, Anschlussuchbewegungen, und schließlich seiner Teilhabe zu begleiten - das ist es, worum es in der Weiterbildung geht. Dabei ist keine Richtung, kein Gleichmaß seiner Einheit zu unterstellen. Eine bunte, individuelle Vielfalt ist das Ergebnis, das angestrebt werden sollte.

Die differente Bildungsgestaltung im Unterschied zur Schule, die in neuer Weise dem Anspruch auf Achtung lernender Erwachsenen gerecht zu werden sucht, ist das Ziel. Dazu gehört der Anspruch, Lernarrangements zur Verfügung zu stellen, die zur Beweglichkeit und Freude im Lernprozess anhalten. Darin liegt die große Anforderung der Aufgabe. Sie kann nicht innovativ genug, aber - wenn sie das will -, auch verantwortungsvoll genug sein, und dafür

sorgt die Professionalität. Aber hierzu bedarf es eines eigenen und beweglichen Willens, einer gelassenen Heiterkeit und des Mutes, sich auf die Veränderungen einzulassen und diesen Weg zu unterstützen. Brandenburg will es, verstärken wir die Aktivitäten.

### **Literatur:**

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum.

UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied/Kriftel/Berlin 1997

Gieseke, W.: Von der Weiterbildungsarbeit zum Beruf und zur Profession – Zur Diskussion der Weiterbildungsprofessionalität. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, GdW-Ph 44 November 2001a, 5.280, S. 1-14

Gieseke, W.: Lernkulturen in der Erwachsenenbildung und neue Anforderungen. In: Meyer, H. H. (Hrsg.): Weiterbildung: Teilhabe am Wissen der Gesellschaft. Kontextsteuerung und Engagement. München 2001b

Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen, S. 59-114

Gieseke, W./Opelt, K.: Erwachsenenbildung seit 1945. Das Programm der Volkshochschule Dresden von 1945 – 1997 / unter Mitarb. von Ulrike Heuer (erscheint 2002 bei Leske und Budrich)

Heller, A.: Theorie der Gefühle. Hamburg 1981

Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld 2001

Kade, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Opladen 1996

Kuwan, H./Gnahn, D./Seidel, S.: Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn 2000

Nittel, D.: Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2000

Siebers, R.: Zwischen Normalbiographie und Individualisierungssuche. Empirische Grundlagen für eine Theorie der Biographisierung. Münster/New York/München/Berlin 1996

Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität. Berlin: Humb.-Univ.,  
2001 (Erwachsenenpädagogischer Report; 3)

Weinberg, J.: Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: Kompetenzentwicklung '99.  
Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Mün-  
ster/New York/München 1999, S. 81-143