

Transferts des tâches et des exigences du personnel exerçant à temps plein dans la formation continue?

Rappel historique et constatations actuelles.

MATTHIAS ALKE

Cet article s'inscrit dans le contexte de la transformation numérique et étudie dans quelle mesure ont évolué les tâches, les exigences et les profils professionnels du personnel exerçant à temps plein dans la formation continue. Sur la base de cette problématique, cet article rappelle d'abord brièvement les principales étapes historiques de la réflexion scientifique sur les tâches du personnel exerçant à temps plein dans la formation continue et les exigences qu'il doit remplir. L'article présente ensuite les résultats d'une analyse d'offres d'emploi (de 2013 à 2020) en les plaçant dans un contexte historique. Certes, de nouvelles tâches apparaissent et les compétences en médias sont de plus en plus souvent nécessaires. Toutefois, la fonction dite «sismographique» demeure le noyau essentiel des tâches qui incombent au personnel exerçant à temps plein dans la formation continue. Pour conclure, cet article souligne à quel point les compétences conceptuelles sont nécessaires.

Historiquement, une différenciation s'est faite dans le domaine de la formation continue entre, d'une part, les personnes employées à temps plein et, d'autre part, les enseignant-e-s ou formateurs-trices indépendants ou pour lesquels l'enseignement est une activité annexe. Parmi les employé-e-s à temps plein, on trouve principalement les collaborateurs-trices pédagogiques et les managers de formation continue qui sont chargés des tâches de planification, d'organisation ou de direction. Leurs domaines de fonctions peuvent être variés. Par conséquent, les conditions à remplir pour exercer une activité à temps plein dans la formation continue ne sont pas déterminées de manière univoque à ce jour. La transformation numérique engendre un changement profond dans l'ensemble de la société. Elle est aussi actuellement au centre des discussions pour le personnel exerçant à temps plein dans la formation continue. Il s'agit de savoir si et dans quelle mesure les tâches incombant à ce personnel, les exigences qu'il doit remplir ou les profils professionnels de base évoluent. À la lecture du discours passé sur la professionnalisation de la formation continue, on constate de manière évidente que ces questions se sont aussi posées en d'autres moments de l'histoire. Dans ce contexte, cet article traite des transferts (possibles), au fil du temps, des tâches du personnel exerçant à temps plein dans la formation continue et des exigences qu'il doit remplir, et tente de déterminer les répercussions possibles sur les profils professionnels actuels.

Les étapes historiques clés de la réflexion scientifique sur les tâches du personnel exerçant à temps plein dans la formation continue et les exigences qu'il doit remplir sont expliquées dans une brève rétrospective. Ensuite, les résultats d'une étude récente effectuée sur des profils de postes à temps plein dans la formation continue publique en Allemagne sont présentés et discutés sous l'angle de la question initiale.

Discours sur la professionnalisation du personnel exerçant à temps plein dans la formation continue

Dans l'espace germanophone, les premières formes d'activités exercées à temps plein remontent déjà au mouvement réformiste d'éducation du peuple et à la République de Weimar. Cependant, ce furent seulement les réformes ouest-allemandes en matière d'éducation et les efforts de professionnalisation menés au cours des années 1960 et 1970 qui aboutirent au développement systématique des postes à temps plein dans la formation continue (Nittel 2000; Seitter 2011). C'est aussi durant cette période qu'émergea un profil professionnel qui reflétait un idéal, celui de collaborateur-trice pédagogique à temps plein, spécialisé dans des tâches de planification et de direction. Ce profil professionnel comporte surtout une fonction dite «sismographique», qui consiste à détecter les évolutions et à enregistrer les besoins sociétaux ainsi que les besoins axés sur la personne afin de les transférer dans les programmes d'enseignement. Jusque dans les années 1980, le discours sur la formation continue mettait principalement l'accent sur la formulation

FSEA (Ed.): Éducation Permanente 2021-2,
Revue suisse pour la formation continue,
www.ep-web.ch/f



conceptuelle des domaines d'activité et des tâches, laquelle a abouti à des descriptifs de poste qui étaient notamment publiés dans les *Blätter für Berufskunde* par le Ministère fédéral du travail à partir de 1964. Les tâches principales englobent notamment la planification des programmes, l'identification des besoins et le conseil fourni aux formateurs-trices et aux participant-e-s. Les compétences exigées à cet effet sont rarement évoquées, car l'intérêt était davantage centré sur des aspects stratégiques et de politique d'éducation que sur l'action professionnelle en tant que telle (Nittel 2000, p. 120). Toutefois, quelques analyses d'offres d'emploi montrent que certaines compétences – par exemple les qualités d'organisation, le sens du contact, la capacité à travailler en équipe et à coopérer, le dynamisme, l'esprit d'initiative, la créativité, l'ouverture d'esprit et l'implication – ont été citées comme des exigences essentielles (Peters-Tatusch 1981, p. 6).

Depuis les années 1990, suite à un changement structurel de type néolibéral touchant l'ensemble du secteur de l'éducation, initié notamment par des réformes administratives fondées sur une nouvelle gestion publique et sur une politique de plus en plus orientée vers l'économie de marché, d'autres activités ont gagné en importance pour le personnel exerçant à temps plein dans la formation continue: l'acquisition de ressources extérieures, le marketing pour promouvoir l'éducation, la gestion de la qualité et le développement de l'organisation (Kraft, Seitter & Kollewe 2009; von Hippel & Fuchs 2009). Dans le discours sur la professionnalisation, le management de la formation continue comme «profil de qualification» autonome (Marburger & Griese 2011, p. 222) s'est ainsi placé au premier plan. Cette compétence inclut la planification des programmes et des produits et d'autres tâches comme la gestion du personnel ou le contrôle des coûts de la formation (p.ex. Zech 2010). Dans le même temps, des compétences techniques, méthodologiques et sociales pour le management de l'éducation sont également formulées, telles que la réflexion sur soi, la prise de conscience du rôle et les compétences en matière de direction (Marburger & Griese 2011). Tandis que les concepts de management de l'éducation reposent surtout sur des approches inhérentes à la gestion d'entreprise, l'activité de planification orientée vers l'éducation des adultes se distingue par sa conception différente en tant que tâche centrale incomptant aux collaborateurs-trices pédagogiques à temps plein. L'accent est davantage mis sur les connaissances et les aptitudes que doivent posséder les collaborateurs-trices à temps plein, par exemple les capacités de diagnostic et d'analyse, les compétences en matière de conseil, de réflexion ou d'interprétation (Gieseke 2003).

Différentes évolutions du secteur expliquent le changement graduel de perspective, à partir des tâches et des activités vers les compétences que doit posséder le personnel de formation continue. Depuis les années 2000, la situation et la progression de la professionnalisation sont perçues avec scepticisme. Malgré les initiatives en matière de formation et les efforts des organisations professionnelles, aucune condition d'accès uniforme, aucun niveau minimal de qualification ni aucune désignation

professionnelle ne se sont imposés (Peters 2004). Selon le Moniteur du personnel de la formation continue, seul·e un·e employé·e sur quatre dans la formation continue en Allemagne possède un diplôme d'études en pédagogie et 60 % une qualification supplémentaire en pédagogie. Certes, l'étude ne précise pas comment cette répartition se présente dans les différentes catégories d'emploi (Martin et al. 2016). On peut toutefois supposer que le personnel exerçant à temps plein dans la formation continue n'est pas entièrement qualifié sur le plan pédagogique. On constate en outre un décloisonnement croissant des activités de pédagogie des adultes car celles-ci se mélangent dans des environnements commerciaux, culturels et opérationnels (Seitter 2011). Les frontières entre les domaines d'activité de la formation continue semblent elles aussi s'effacer: les collaborateurs·trices administratifs s'occupent également de tâches en lien avec la planification des programmes, le conseil, le suivi des formateurs·trices ou le marketing pour l'éducation. À la différence des collaborateurs·trices à temps plein exerçant des tâches de planification et de régulation, le profil des collaborateurs·trices en charge de tâches organisationnelles et pédagogiques est défini comme un profil d'assistance (von Hippel & Fuchs 2009). D'autres études confirment que les frontières sont floues entre les activités des collaborateurs·trices pédagogiques à temps plein, celles des collaborateurs·trices chargés des tâches organisationnelles et pédagogiques, celles des collaborateurs·trices administratifs et celles des formateurs·trices (p.ex. Dietsche 2015; Schneider 2019).

Ces dernières années, la professionnalisation des employés au sens de leur capacité d'action pédagogique adaptée à la situation est revenue au centre de l'attention, alors que ce débat était encore fragmenté dans les années 1990 et au début des années 2000. Cette situation a conduit au développement de modèles de compétences et de procédures de reconnaissance et de certification afin de garantir des normes et une qualité pédagogiques minimales. Ainsi, le modèle FFA (formation professionnelle des formateurs·trices) a été créé en Suisse pour le personnel exerçant à temps plein dans la formation continue (aperçu: Gruber 2018, cf. aussi Schubiger 2021 dans ce fascicule). En Allemagne, le modèle KomPla (von Hippel 2019) a été mis en place.

De nouveaux profils de poste du fait de la transformation numérique?

De nouvelles questions en lien avec la professionnalisation apparaissent dans le contexte actuel de la transformation numérique. Le personnel employé à temps plein dans la formation continue est confronté à de multiples défis. Ceux-ci concernent par exemple les conditions techniques requises ou la mise en œuvre de stratégies de numérisation innovantes dans les établissements (Bernhard-Skala 2019). Les discussions portent notamment sur la nature et l'ampleur des répercussions de ces évolutions sur une évolution des tâches et sur l'émergence possible de

nouveaux profils et de nouvelles spécialisations (Rohs 2019, p. 126). Afin d'étudier ces répercussions de manière plus précise selon une approche empirique, nous avons procédé à une analyse exploratoire d'offres d'emploi dans le domaine des universités populaires entre 2013 et 2020 (Alke & Uhl 2021). Dans un premier temps, au moyen d'une recherche lexicale, nous avons limité l'ensemble des données ($n = 664$) aux seuls postes faisant référence au terme «numérisation». Après l'application de ce filtre, la recherche a abouti à 322 offres d'emploi. Ces dernières ont ensuite été évaluées par catégories. Les tâches citées incluaient notamment la conception de formats d'enseignement numériques, le conseil, la formation continue interne des formateurs-trices et le développement d'un marketing numérique dédié à l'éducation. Les compétences exigées en lien direct avec la numérisation incluent notamment les compétences en médias et/ou les compétences numériques, une expérience dans la planification et l'exécution d'offres d'apprentissage avec des technologies numériques, un goût prononcé pour les médias numériques (y compris les réseaux sociaux) ou une vue d'ensemble des évolutions actuelles dans le domaine de la numérisation dans la formation continue. Certaines offres d'emploi exigeaient également comme qualification formelle un diplôme de fin d'études en pédagogie des médias ou dans des spécialisations apparentées.

Sur la base de l'analyse par catégories, une typologie orientée vers les tâches et les exigences «liées à la numérisation», comprenant trois types, a été effectuée:

Les *profils de poste ciblés* se caractérisent par leur lien affiché avec la numérisation. Le développement d'une stratégie de numérisation spécifique à l'établissement ou le déploiement conceptuel de formats d'enseignement numériques dans l'ensemble de l'établissement est une tâche centrale dans le domaine des compétences et des responsabilités. Ces profils de poste ciblés, impliquant des tâches de numérisation stratégiques et conceptuelles, sont créés à long terme comme postes de coordination ou centraux et dépassent la structure classique basée sur des domaines de programmes. Ils intègrent aussi la responsabilité d'un domaine de programme, principalement dans le contexte de la profession, du travail et de l'informatique. Le domaine des responsabilités est formulé par la notion de «numérisation et formation professionnelle». On trouve aussi des profils de poste ciblés, créés pour des projets, et dont la dotation est souvent inférieure à celle des postes à long terme. Ces profils de poste se rapportent à un projet, par exemple la formation initiale numérique ou des tâches techniques et organisationnelles, par exemple le suivi des plates-formes d'enseignement numériques. Toutefois, ils incluent aussi des tâches pédagogiques, notamment le conseil didactique apporté aux formateurs-trices sur l'utilisation des médias. Certaines offres d'emploi donnent l'impression que les fonctions des employé-e-s responsables des tâches organisationnelles et pédagogiques ont évolué vers celles d'un «responsable de la numérisation». Autre fait remarquable: dans presque tous les profils de poste ciblés, indépendam-

ment de leur orientation et de leur dotation, la pédagogie des médias est mentionnée comme qualification spécialisée. De même, les descriptions de poste font référence de manière assez complète au thème de la «numérisation».

En revanche, les *profils de poste intégrés* n'ont pas de lien affiché avec la numérisation, mais contiennent une ou plusieurs tâches clairement définies qui se rapportent à la numérisation et pour lesquelles les compétences concrètement exigées sont présentées. Dans ces offres d'emploi, les tâches et les exigences semblent clairement délimitées et sont créées de manière à compléter les profils de tâches existants. Il s'agit principalement de directions de secteurs de programmes ou de directions d'établissement qui reposent sur le profil professionnel classique de collaborateur·trice en charge des tâches de planification et de régulation.

Les *profils de poste additifs* regroupent les offres d'emploi dont les tâches et/ou les exigences ont certes des liens avec la numérisation, mais ces liens sont diffus. Il n'y a pas de relation directe entre les niveaux de description ou les tâches et/ou exigences sont formulées sans l'équivalent correspondant.

L'analyse quantitative de l'ensemble des données montre une hausse sensible, dans les offres d'emploi, des tâches et des exigences ayant un rapport avec la numérisation: tandis que le pourcentage de telles offres était inférieur à 40 % en 2016, il atteint presque 80 % en 2020. Concernant la répartition quantitative des trois types décrits, il s'avère qu'en 2016, des ajouts complétant les tâches et les compétences en lien avec la numérisation ont été effectués. Au fil des années, les profils de poste ciblés ont augmenté (Alke & Uhl 2021, p.257). Cette tendance se poursuit de manière très nette dans les analyses actuelles pour l'année 2021.

Fonction sismographique et compétences en médias

Pour résumer, dans le cadre de la transformation numérique, de nouvelles tâches ont manifestement émergé pour le personnel exerçant à temps plein dans la formation continue. Parfois, leurs tâches ont évolué ou n'ont plus la même pondération. De nouveaux profils de poste apparaissent et sont formulés par les établissements. Les *profils de poste ciblés* font référence aux changements dans l'organisation des responsabilités internes et des domaines de fonction qui vont au-delà des structures traditionnelles reposant sur des domaines de programmes. Toutefois, ces postes, qui sont axés sur des tâches stratégiques et conceptuelles ayant un effet de multiplication, comportent aussi des fonctions dites «sismographiques» ainsi que des fonctions de planification, de régulation et de conseil idéalement représentées dans le profil de poste de collaborateur·trice pédagogique à temps plein. Il n'est pas surprenant de constater que certaines compétences comme la capacité d'expérimentation, la créativité, la volonté d'innover, les qualités d'organisation

ou la capacité à travailler en équipe sont également exigées dans ces offres d'emploi. Elles étaient déjà formulées de manière similaire dans les offres d'emploi de collaborateur·trice pédagogique à temps plein publiées dans la première édition des *Blätter für Berufskunde* en 1964. Certes, les tâches citées ont pu prendre une forme différente, mais les compétences requises ne semblent pas avoir changé de manière significative au fil du temps. Les résultats de l'analyse révèlent toutefois, de manière tendancielle, l'importance nettement plus élevée accordée aux compétences en médias et aux compétences numériques qui ne se reflètent pas à ce point dans les conceptions historiques et les études empiriques. Ce constat coïncide avec les conclusions d'autres études récentes qui soulignent l'importance croissante accordée aux compétences numériques et les exigences élevées posées au personnel de la formation continue (Sgier, Haberzeth & Schüepp 2018). Dans la lignée des modèles de compétence des formateurs·trices en matière de pédagogie des médias (Schmidt-Hertha et al. 2017), les résultats semblent montrer que les compétences en médias forment une compétence de base pour l'action et qu'elles ont une importance similaire pour les collaborateurs·trices pédagogiques à plein temps. Les compétences en didactique des médias semblent également nécessaires, mais moins au sens microdidactique qu'au sens mésodidactique. Il s'agit en effet de développer des concepts liés au programme et à l'établissement pour des formats d'enseignement numériques. Les résultats reflètent aussi clairement l'importance accordée aux compétences sur le terrain dans le domaine des médias. Les candidats doivent être capables de saisir et d'estimer les compétences en médias des formateurs·trices et des destinataires, leur comportement en matière d'utilisation et d'apprentissage des outils numériques et les possibilités d'utilisation en lien avec l'éducation (ibid. p. 36). L'objectif est d'élaborer des bases pour développer les programmes et l'offre et promouvoir le marketing dédié à l'éducation et d'en déduire des mesures pour améliorer l'organisation et la professionnalisation dans les établissements. L'importance élevée accordée aux compétences de terrain en lien avec les médias se reflète aussi dans une étude de Lacher (2021) fondée sur des entretiens. Elle concerne les nouvelles compétences exigées et attire l'attention sur la forte influence exercée par l'attitude du personnel à temps plein à l'égard des médias sur la mise en œuvre et la portée des projets de numérisation dans les établissements. En définitive, non seulement ces résultats, mais aussi les offres d'emploi actuelles confirment qu'il existe manifestement un besoin de (développer les) compétences se rapportant aux médias dans les établissements.

Résumé et perspectives

Si l'on se réfère à la question initiale, on observe en premier lieu un décalage discursif: au cours de la période de réforme de l'éducation, la priorité était surtout axée sur la conception des tâches et sur la déli-

mitation des domaines d'activité. À la suite du changement structurel néolibéral, les thèmes du décloisonnement des activités et de l'émergence de nouveaux profils de poste sont apparus. Ces dernières années, on constate un décalage du discours, qui se concentre désormais sur les compétences du personnel actif dans la formation continue. L'étude théorique et empirique des tâches modifiées est tout aussi importante, car elle met en lumière les nouvelles compétences exigées. On constate de façon très nette que les tâches et les exigences modifiées reflètent toujours les évolutions sociopolitiques. On peut toutefois se demander si ce n'est pas davantage la manière de les aborder qui a changé que les tâches et les exigences elles-mêmes. Dans ce contexte, on peut également se demander si les césures historiques décrites ci-dessus ont eu un effet perturbateur sur la formation et la transformation des profils professionnels. Les résultats présentés, issus de l'analyse d'offres d'emploi, montrent plutôt un processus de transformation incrémentiel. Pour déterminer avec une plus grande précision à quel moment de nouvelles tâches et exigences sont (réellement) apparues, d'autres analyses longitudinales et des comparaisons dans le temps seraient nécessaires. Elles prendraient en compte l'évolution des tâches, des compétences exigées et des profils professionnels dans la formation continue sur une période plus longue. Il serait également possible d'étudier les différentes tâches et exigences selon leur relation et leur degré de priorité et de se pencher sur les normes qui ont pris forme au fil du temps et qui ont éventuellement changé. Une telle étude empirique serait judicieuse au regard de la tendance caractérisée par l'importance accrue accordée aux compétences en médias. Elle serait également importante d'un point de vue disciplinaire et politique, compte tenu de la référence à la pédagogie des médias en tant que domaine de spécialisation et qualification exigée.

Si l'on élargit le champ des discussions actuelles, il semble que les compétences en médias ne forment pas exclusivement le cœur des exigences actuelles. La diversité des tâches et des exigences décrites montre que la transformation numérique touche tous les domaines de compétences, à l'image des discussions actuelles concernant les formateurs-trices (Strauch & Alberti 2021). Si le personnel à temps plein doit être en mesure d'anticiper à temps les changements et les tendances, de les évaluer de manière critique et de mettre en œuvre des mesures concrètes dans les établissements, il doit posséder des connaissances de terrain spécifiques, par exemple en rapport avec les nouvelles technologies comme les plates-formes d'apprentissage de collaboration. Il doit aussi avoir les connaissances permettant l'analyse et l'évaluation des données et la gestion des principes en lien avec la protection des données et les droits de la personnalité dans l'espace numérique. Des questions sur la déontologique et les attitudes professionnelles et pédagogiques se placent au premier plan pour les employés afin de garantir les exigences de qualité sur le plan pédagogique et les normes professionnelles dans les établissements de formation continue. Quelques résultats empiriques indiquent l'attitude défensive et critique des formateurs-trices

vis-à-vis de la transformation numérique (Bolten-Bühler 2021) ou soulignent le rôle clé de la direction de l'éducation pour impulser des innovations numériques et encourager le développement des compétences et la coopération entre les collaborateurs.trices dans les processus d'apprentissage (Filzmoser 2021). Compte tenu de ces enseignements, la nécessité des compétences de direction et de conception est évidente pour motiver les formateurs.trices, les collaborateurs.trices (administratifs) ou les participant.e.s et mettre en place les processus requis pour le changement. La compétence conceptuelle signifie disposer des aptitudes et des compétences pour permettre les changements sans que ces derniers se limitent au traitement de problématiques existantes (cf. de Haan 2002, p. 15). La pandémie a montré à quel point cette exigence est complexe pour le personnel actif dans la formation continue. Dans le même temps, cette crise montre que la capacité de réflexion sur laquelle on insiste souvent dans le discours sur la professionnalisation ne suffit pas. Une compétence conceptuelle est également nécessaire pour pouvoir «comprendre l'avenir et le construire et, à partir de cette posture, développer différentes possibilités d'action à partir de la situation actuelle. La créativité, l'inventivité et l'imagination sont des éléments clés de cette compétence (ibid.).

MATTHIAS ALKE, professeur junior dans le domaine Éducation des adultes et formation continue à l'Université Humboldt de Berlin. Contact: Matthias.Alke@hu-berlin.de

Bibliographie

- Alke, M. & Uhl, L. (2021):** Stellenprofile an Volkshochschulen in der digitalen Transformation: Analysen von Stellenanzeigen aus organisationstheoretischer Sicht. Dans: C. Bernhard-Skala, R. Bolten, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.) Perspektiven erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung (pp. 243–265). Bielefeld: wbv.
- Bernhard-Skala, C. (2019):** Organisational perspectives on the digital transformation of adult and continuing education: a literature review from a German-speaking perspective. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(2), p. 178–197.
- Bolten-Bühler, R. (2021):** Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Biografische Analysen mediapädagogischer Professionalisierung. Bielefeld: wbv.
- Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung Nürnberg (Hrsg.) (1964):** Blätter für Berufs-
- kunde Band 3 Berufe für Abiturienten: Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen. 1. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag KG.
- Dietsche, B. (2015):** Verwaltung in Weiterbildungseinrichtungen. Vom diffusen Unbehagen zum professionell-reflektierten Umgang mit Verwaltungstätigkeiten. Wiesbaden: Springer VS.
- Filzmoser, G. (2021):** Bildungshäuser im digitalen Wandel. Entwicklungspotenziale für das Bildungsmanagement. Bielefeld: wbv.
- Gieseke, W. (2003):** Programmplanungshandeln als An-gleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Ab-stimmung von Angebot und Nachfrage. In: W. Gieseke (Hrsg.). Institutionelle Innensichten der Weiterbildung (pp. 189–211). Bielefeld: wbv.

- Gruber, E. (2018):** Kompetenzanerkennung und -zertifizierung für in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätige. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (6. überarb., akt. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, pp.1089–1108.
- Haan, G. de (2002):** Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25(1), pp. 13–20.
- Hippel, A. von (2019):** Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 69(2), pp. 103–121.
- Hippel, A. von & Fuchs, S. (2009):** Aufgaben und Tätigkeitsprofile von Weiterbildner/innen. In: A. v. Hippel & R. Tippelt (Hrsg.). Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim: Beltz, pp.63–88.
- Kraft, S., Seitter, W. & Kollewe, L. (2009):** Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld: wbv.
- Lacher, S. (2021):** Programmplanung in der digitalen Transformation – Eine Untersuchung zu veränderten Kompetenzanforderungen von hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden im Volkshochschulbereich. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin (unveröffentlichte Masterarbeit).
- Marburger, H. & Giese, C. (2011):** Bildungsmanagement: Ausbildung einer neuen Profession. In: Verwaltung und Management, 17(4), pp. 219–223.
- Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A. (2016):** Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld: wbv.
- Nittel, D. (2000):** Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Peters, R. (2004):** Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld: wbv.
- Peters-Tatusch, R. (1981):** Anforderungen an Berufstätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stellenangebote aus den Jahren 1976–1980. Hannover: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung.
- Rohs, M. (2019):** Medienpädagogische Professionalisierung des Weiterbildungspersonals. In: E. Haberzeth & I. Sgier (Hrsg.), Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Bern: hepverlag, pp.119–136.
- Schmidt-Hertha, B., Rohs, M., Rott, K. J. & Bolten, R. (2017):** Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/innen: Fit für die digitale (Lern-)Welt? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 24(3), pp. 35–37.
- Schneider, D. (2019):** Rekrutierungserfahrungen und -strategien von KursleiterInnen und TrainerInnen. Über den Zugang in und die Zusammenarbeit mit Bildungsorganisationen. Bielefeld: wbv.
- Seitter, W. (2011):** Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, pp.122–137.
- Sgier, I., Haberzeth, E. & Schüepp, Ph. (2018):** Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern (Weiterbildungsstudie 2017/2018). Zürich: SVEB & PHZH.
- Strauch, A. & Alberti, V. (2021):** Welche Kompetenzen erfordert der Einsatz digitaler Medien von Lehrenden? In: weiter bilden, 28(2), p. 44.
- Zech, R. (2010):** Handbuch Management in der Weiterbildung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.