

Besoins et désirs de formation à l'âge adulte. Une perspective théorique.

WILTRUD GIESEKE

Les besoins et désirs de formation sont un point d'ancre essentiel pour l'éducation des adultes et la formation continue, car celles-ci ne sont pas déterminées par des programmes d'enseignement ou des cycles d'études. Le caractère facultatif et donc l'orientation vers la demande qui en résulte – par rapport aux individus mais aussi aux organisations – exigent différentes manières de procéder pour trouver des participants.

À cet effet, l'interdépendance entre les besoins et les désirs dans le parcours de vie des adultes est essentielle et n'est pas encore suffisamment développée sur le plan théorique. Il existe, dans l'action professionnelle en tant qu'action de planification pédagogique sur le terrain, différents moyens de trouver des thèmes et des participant·e·s. Dans ce cadre, il est possible de recourir à des approches de recherche spécifiques qui se développent en parallèle avec un ciblage sur la mise en valeur des besoins et des désirs.

À propos de la structure de la formation continue en fonction des besoins et des désirs

Dans l'éducation des adultes/la formation continue, nous avons affaire à un environnement de formation continue très ouvert, déployé de manière non spécifique, bien qu'il se soit développé étape par étape depuis au moins 200 ans sur les plans civil, ecclésiastique, politique et au niveau des entreprises et associations. Dans le sillage de l'industrialisation, la formation professionnelle s'est d'abord développée parallèlement à la scolarité obligatoire. Des profils de métiers industriels sont venus s'ajouter aux profils d'artisans, et des formations continues ont également été proposées de manière sporadique. Dans quelques pays européens, des universités populaires ont été créées sur une base légale. De même, on a assisté à un mouvement de développement des universités afin que l'ensemble de la population puisse accéder et participer à l'éducation générale. La deuxième voie de formation et les grandes réformes de l'éducation qui ont débuté vers les années 1970 ont favorisé l'accès au baccalauréat/à la maturité. C'est alors qu'ont débuté aussi la promotion de l'éducation des adultes et l'établissement de la formation continue professionnelle dans les entreprises, dans les associations professionnelles et dans les organisations privées. La formation continue spécifique à l'activité est devenue une acquisition de compétences supplémentaires auprès de tous les organismes d'éducation des adultes et au sein des universités. La question des désirs et des besoins est, dans l'éducation des adultes/la formation continue, la pratique courante pour concevoir des programmes via les offres définies et la demande. Il s'agit d'un marché ouvert. On a de plus en plus recours à des coopérations et à des mises en réseau pour agir sur le marché. Les besoins et les désirs sont des facteurs essentiels pour une approche de planification fondée sur la théorie de la formation (Fleige et al. 2022) qui décrit les voies et qui met en lumière les paradoxes que l'on traverse (von Hippel 2011). De plus, les besoins et les désirs ont un rôle déterminant dans les processus successifs de l'action d'harmonisation (Gieseke 2003) jusqu'aux offres à développer.

Certes, au niveau international, on proclame l'engagement individuel en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie dans toutes les instances européennes et transnationales. En revanche, il est difficile de savoir auprès de quelles institutions et organisations responsables cette proclamation est légitimée, pour quelle raison et de quelle manière. La question des besoins et des désirs éducatifs est sans cesse posée et relayée dans le mode de planification des institutions/organisations. Actuellement, des questions d'autonomie semblent se poser dans l'éducation des adultes/la formation continue, notamment en ce qui concerne la conception des besoins et des désirs (Alke/Grass 2019). La première question qui se pose est de savoir dans quelles condi-

FSEA (Ed.): Éducation Permanente 2022-1,
Revue suisse pour la formation continue,
www.ep-web.ch/f



tions de politique éducative la formation continue dispose des plus grandes opportunités de développement (Martin & Rübner 2017). L'analyse montre que les initiatives les plus larges se déroulent là où intervient une politique de formation continue active sur le plan social et en matière d'éducation.

Différents intérêts des disciplines

Différentes disciplines se penchent sur le thème des besoins et des désirs et renvoient à des problématiques disciplinaires spécifiques. Pour résumer, on établit une distinction entre les désirs, qui renvoient à des souhaits, et les besoins qui se rapportent plutôt à des nécessités. Mais chacun·e connaît la pyramide des besoins de Maslow ou les 16 désirs fondamentaux selon Reiss. Ici, la recherche apparaît seulement de manière indirecte; selon Maslow éventuellement au niveau de l'accomplissement de soi ou de la reconnaissance, peut-être aussi concernant la sécurité. Dans d'autres représentations, on pourrait établir des passerelles avec l'éducation, comme avec les notions de relations, d'idéalisme, de curiosité et peut-être aussi en ce qui concerne l'indépendance et le statut. En revanche, l'éducation ne figure pas parmi les désirs fondamentaux. Cela semble anachronique, au plus tard depuis l'industrialisation. En effet, depuis cette époque, ce ne sont pas les désirs en général qui ont augmenté, mais les besoins et désirs éducatifs, avec le changement technologique, social et se rapportant aux activités, et avec l'aspiration à la démocratie. En ce qui concerne la formation continue professionnelle et l'éducation des adultes de manière générale, il existe, depuis, des initiatives organisationnelles et chacune d'entre elles répond à des intérêts.

Des analyses scientifiques et économiques se consacrent au pouvoir d'achat des citoyens qui souhaitent payer pour la formation. Dans une perspective économique, les besoins et désirs sont donc intéressants du point de vue du pouvoir d'achat. Certes, d'une certaine manière, ils existent en soi, mais pour les activer en termes de pouvoir d'achat, le marketing se charge d'éveiller ou du moins de stimuler l'intérêt d'achat. Des problématiques d'économie d'entreprise s'intéressent aux réductions des coûts, notamment par le fait de confier la formation continue professionnelle à d'autres organismes. Pour certains profils, elles se penchent aussi sur la demande de qualification professionnelle auprès d'autres organismes. Les considérations psychologiques se consacrent aux intérêts et aux désirs individuels de la personne – en ce qui concerne l'apprentissage – ils deviennent une question de motivation. Les problématiques en lien avec la théorie de l'éducation s'intéressent aux opportunités de développement personnel. Dans le développement postscolaire, l'adaptation aux exigences professionnelles, les intérêts individuels en matière de qualification et les exigences de la vie quotidienne sont également pris en compte. Les questions d'avancement jouent

également un rôle et les situations sont toujours intéressantes lorsque, pour des raisons biographiques, elles concernent une réinsertion professionnelle ou un changement de profession. L'appartenance à un milieu, les courants sociaux et politiques jouent un rôle.

Du fait de ce point de départ fondé sur la théorie de l'éducation, les besoins et les désirs – concernant l'éducation des adultes/la formation continue dans l'apprentissage tout au long de la vie – renvoient à leurs défis indéterminés et sans cesse à redéfinir. En plus des revendications démocratiques – relatives à la participation à la formation – les besoins et les désirs dépendent de l'évolution des connaissances scientifiques dans tous les domaines et des exigences de vie générales et se rapportant aux activités, dans des univers pluriels qui changent constamment. Les représentations explicites ou implicites de l'adulte apprenant ainsi que de son potentiel sont intégrées dans ces besoins et désirs. Une demande, un intérêt et une envie d'apprendre correspondent aux expériences d'éducation vécues au cours de la vie. Les nouvelles expériences et les nouveaux défis ont aussi une influence, à la fois positive et négative. Le fait d'apprendre sert toujours de passerelle à la population pour trouver sa propre place et développer des intérêts éducatifs plus larges dans des conditions changeantes. En effet, le niveau d'éducation de l'ensemble de la population détermine non seulement le développement de la recherche, le développement professionnel, la différenciation et une action de planification plus large dans les organisations, mais aussi le développement démocratique de sociétés qui se diversifient en termes d'origine. Autrement dit, si l'on souhaite identifier et interpréter les besoins et les désirs – concernant l'éducation et la formation –, il convient de prendre en compte les facteurs d'influence les plus divers. En règle générale, les responsables de la planification des programmes qui disposent d'une autonomie relative ont une vue d'ensemble de tous les facteurs d'influence, mais ils n'en soulignent que certains d'entre eux, à savoir ceux qui sont déterminants pour les acteurs.

Spécificité des besoins et désirs éducatifs du point de vue de la planification pédagogique

Dans le modèle de planification flexible, les besoins et les désirs ne représentent qu'une catégorie de planification parmi d'autres aspects désignés sous le nom d'îlots de connaissances puisqu'ils peuvent être traités séparément et ne sont pas liés de manière linéaire à d'autres aspects. Les responsables de la planification doivent être en mesure de fournir des informations sur le «pourquoi» et le «comment» de telles ou telles offres et des différents regroupements dans les programmes. La question des besoins et des désirs n'est qu'un aspect, qu'un îlot de connaissances pour les responsables de la planification (Gieseke 2003, élargi et révisé, Fleige et al. 2022). Mais le fait que

les besoins et les désirs soient toujours soumis à un changement représente un défi. Avec Reckwitz & Rosa – malgré la différence entre les auteurs –, ils peuvent tout à fait être classés dans les deux textes comme une «action de nature socioculturelle» (Reckwitz & Rosa 2021). Cependant, les questions d'éducation sont ignorées dans ces analyses sociologiques ou semblent être intégrées et ne sont donc pas visibles. Dans un travail datant de 2010, Grotlüschen montre que la recherche en formation doit répondre à des processus, notamment dans la genèse et le développement d'intérêts/de désirs individuels de formation. Il est facile de comprendre que l'être humain ne peut pas être déterminé par ce qu'il semble être en termes de formation. Grotlüschen parle de corridors qui agissent de manière différente dans la biographie de chacun·e. Un développement permanent est possible s'il n'est pas généralement suivi par toutes et tous de manière individuelle ou s'il n'est pas entravé par certaines circonstances. Un intérêt «se forme de manière autodéterminée mais pas de lui-même» (Grotlüschen 2010, p. 289). Grotlüschen décrit les genèses d'intérêts élargis individuellement comme des processus soumis à des changements et qui peuvent être stimulés. Oui, l'apprentissage tout au long de la vie se nourrit du fait que des suggestions et des sollicitations sont possibles dans le parcours de vie.

Les besoins et désirs de formation sont rarement présentés de manière diversifiée. Si l'on souhaite effectuer une distinction, on peut alors décrire les besoins de formation comme des besoins sociaux, à revendiquer socialement, qui s'adressent à toutes et tous ou à certains groupes dans leur environnement de vie ou d'activité. Les désirs, en revanche, sont plutôt de nature subjective et changent selon la situation de vie. Ils peuvent toutefois devenir des besoins d'éducation et, réciproquement, les besoins peuvent se transformer en désirs subjectifs. La nature du processus joue alors un rôle clé. Des relations transformatrices entre les besoins de la société et les besoins individuels en matière d'éducation commencent à apparaître selon le processus suivant: «1. L'individu considère les besoins dans l'entreprise, par rapport à ses propres exigences en matière d'action. 2. L'individu considère les exigences en matière de compétences qu'il s'adresse à lui-même, mais par rapport à l'entreprise. 3. L'individu considère de manière générale la formation, les qualifications et l'acquisition de compétences à partir de la perspective de l'épanouissement subjectif» (Gieseke 2018, p. 30).

Le rapport entre les besoins et les désirs est exploré dans la recherche consacrée à la formation des adultes. Il existe des besoins sociaux qui s'amplifient actuellement. Ils renvoient aux connaissances nécessaires, aux qualifications et aux compétences qui doivent être identifiées par l'éducation des adultes/la formation continue. Il existe également des désirs éducatifs subjectifs qui renvoient à des intérêts individuels qu'il convient de prendre en compte et qui ont leur place dans l'éducation des adultes/la formation

continue. Pour les actions de planification, on parle, dans ce contexte, de saisie sismographique. Ces processus renvoient aussi indirectement à des changements sociaux et individuels en ce qui concerne les besoins et désirs éducatifs. Il est donc évident qu'il est difficile de recenser dans chaque discipline les besoins et les désirs de manière générale; une orientation est déjà donnée par la problématique spécifique à la discipline. Mais même dans ce cas, les résultats nécessitent une interprétation et les responsables de la planification des programmes doivent prendre des décisions avant que cette interprétation ne débouche sur une offre et qu'elle ne soit intégrée dans un programme. Pour le travail éducatif, la planification prospective ne peut pas consister en une mise en œuvre linéaire des résultats. Afin de garantir une planification tournée vers l'avenir, il convient – dans des conditions qui interagissent et selon une exigence professionnelle – de procéder en fonction de la demande et de proposer des offres, soutenues également de manière professionnelle en tant que possibilités d'essai. Cette procédure doit ensuite être justifiée par une approche théorique éducative. Sur ce dernier plan, on cherche à soumettre des suggestions en matière d'éducation et des propositions de qualification plutôt qu'à se fier uniquement aux enquêtes qui s'inscrivent dans une perspective régionale ou suprarégionale.

Concernant la formation continue en entreprise, les entreprises diffèrent. En interne, les besoins sont abordés au sens de propositions et de demandes. Pour la prise de décisions, on recherche alors un équilibre entre les différents intérêts au sein de l'entreprise (Heuer 2010, Röbel 2017, von Hippel/Röbel 2016). Il faut toutefois noter que, même si des résultats quantitatifs existent, une interprétation avec une orientation décisionnelle est nécessaire. Il convient notamment de déterminer à quels groupes de collaborateurs·trices la formation/la qualification et les compétences doivent être destinées. Sur le plan de la théorie de l'éducation, il serait intéressant, en vue de futures analyses, de déterminer quelles sont les voies décisionnelles choisies, de quelle manière elles le sont et quelle est l'autonomie relative dont disposent les organisations éducatives ou les secteurs/domaines de travail spécialisés pour pouvoir agir de manière professionnelle (Alke & Grass 2019, Alke & Jütte 2018, Fleige et al. chapitre 8, 2022). Concernant l'accès aux universités populaires par les responsables de la planification des programmes, nous avons affaire, d'après l'enquête effectuée auprès des experts, à différents groupes pour ce qui est des besoins et des désirs. Les contextes de justification se situent à la fois au niveau régional, institutionnel et au niveau spécifique des programmes. Des structures hybrides se forment; elles sont stimulées sur le plan du contenu ou nécessaires financièrement et proviennent des directions les plus diverses. L'autorégulation induite par l'économie de marché – en ce qui concerne les sources de financement – intervient à tous les niveaux de travail (Gieseke/Stimm/Schmidt dans Fleige et al. 2022). Des analyses de

l'environnement mettent aussi en évidence des perspectives quant à la manière dont les analyses des besoins peuvent s'appuyer sur un soutien plus large, en plus des enquêtes (Hinz et al. 2014 p. 95, Fleige et al. 2018).

Sur le plan des sciences de l'éducation, la compréhension des besoins et des désirs doit être redéfinie. Dans ce cadre, les aspects suivants doivent aussi être pris en compte: les relations transformatrices et les tensions entre les besoins sociaux et les besoins individuels, et les conditions de l'apprentissage individuel tout au long de la vie. Une telle compréhension des besoins et des désirs doit désormais être intégrée dans les besoins fondamentaux et existentiels de chaque individu.

Procédures pour exploiter les besoins et les désirs éducatifs

Toutes les activités sont interprétées comme des actions sismographiques. Selon l'institution/l'organisation, on procède de manière spécifique:

- on porte un regard sur des institutions/organisations similaires et on y puise des idées;
- on recueille les propositions émanant des participant·e·s et des enseignant·e·s;
- on exploite les informations et les supports en ce qui concerne les discours en matière de politique éducative, de politique culturelle et de questions sociopolitiques;
- on s'entretient avec différents groupes et entreprises, etc., dans l'espace public régional;
- on utilise soi-même des offres dans le sens d'essais et on examine la demande et/ou on la stimule;
- on répond de manière spécifique aux exigences régionales actuelles au sens des changements et des problématiques;
- on crée des espaces de coopérations spécifiques et/ou connexes;
- on aborde des offres de mise en réseau dans l'étude d'une autonomie institutionnelle et professionnelle;
- on aborde les changements technologiques avec des offres spécifiques;
- on réagit, par des apports de connaissances et des forums de discussion, aux nouveaux défis qui concernent l'ensemble de la société.

Une approche de recherche spécifique et un exemple

En prenant l'exemple de la formation continue scientifique, on peut regrouper différents résultats. Les travaux suisses sur la préservation de l'autonomie des universités et des hautes écoles revêtent un grand intérêt pour la formation continue scientifique. Cette branche de la formation continue propose exactement ce qui relève de la responsabilité des universités et des

hautes écoles, à savoir des résultats de recherche à propos de certaines disciplines ou, concernant les hautes écoles spécialisées, les résultats pour certaines professions (Zimmermann 2020). La formation continue scientifique dans le cadre de projets communs dans la Hesse joue un rôle au sens d'une potentielle formation continue de perfectionnement. Il s'agit de mettre en place une formation continue scientifique avec une structure de prestations de services et une approche client. Dans ce cadre, ce ne sont pas les individus, mais les entreprises qui sont au centre de l'approche. En théorie, on n'établit pas de distinction entre les besoins et les désirs; les besoins sont compris à la fois sur le plan institutionnel et individuel. Toutefois, il est intéressant de noter que les entreprises diffèrent en ce qui concerne leurs intérêts principaux pour la formation continue scientifique au sens d'un mode de coopération et de l'utilisation d'une approche fondée sur le groupe cible (Seitter & Kahl 2018).

Selon des études individuelles (Denninger et al. 2018), le défi principal réside dans le fait que les coopérations au niveau institutionnel – concernant l'élaboration des besoins et leur traitement ultérieur – mettent en évidence des exigences spécifiques en matière de coopérations. Les différences culturelles en termes d'organisation entre des entreprises des secteurs de l'industrie, du social et de la santé apparaissent concernant le mode de coopération souhaité. Du côté des entreprises, on attend de manière plus marquée un lien avec les objectifs et les besoins de l'entreprise. Pour ce qui est des entreprises du secteur social, la priorité est mise sur les échanges de contenus et les échanges coopératifs. Pour le secteur de la santé, l'accent est davantage placé sur les intérêts spécifiques aux groupes professionnels sur le plan du contenu. Les possibilités se rapportant aux hautes écoles apparaissent surtout dans les nouveaux apports de connaissances qui pourraient avoir leur importance pour l'aspect professionnel. Pour les entreprises, lorsque l'on souhaite utiliser la formation continue universitaire, le fait de percevoir cette grande autonomie des hautes écoles comme un potentiel semble être un défi. Les auteur·e·s constatent toutefois une nécessité dans le sens où les hautes écoles doivent repenser de manière claire leur propre gestion des coopérations (Denninger et al. 2018, p. 28 ss). Dans l'article de Denninger, 2020, sur la transformation des besoins, on constate que l'aspect déterminant semble être d'accorder de l'attention au recensement des besoins et des désirs éducatifs individuels, d'interpréter les besoins de l'organisation et de tenir compte des procédures de planification démocratiques dans le processus d'exploitation des besoins. L'auteure souligne ici de manière très nette que les «programmes inspirés de Sork, qui s'appuient sur les besoins identifiés par les apprenant·e·s eux-mêmes [...] sont plus attractifs pour les apprenant·e·s que les programmes qui reposent sur des besoins identifiés par d'autres» (Denniger 2020, p. 56). Dans ce cadre, l'interface entre les besoins individuels et les besoins de l'entreprise est prise en compte.

Lorsqu'il s'agit d'aborder les actions de planification via les besoins et les désirs, il est toujours question de pouvoir et de conflits d'intérêts, qui sont caractérisés par des antinomies et des paradoxes (von Hippel 2011). Si le processus n'est pas interrompu, il s'agit d'une action d'harmonisation. Dès le processus de recensement des besoins et des désirs, il est possible, par des ajustements successifs, institutionnels et individuels, et par le biais de la recherche, de comprendre les intrications de perspectives dans leur importance réciproque, concernant les intérêts organisationnels et individuels (Robak 2022). Les approches théoriques de l'éducation au niveau institutionnel, au niveau de la participation, mais surtout au niveau mésoscopique de la planification, montrent que la réaction au niveau social n'est en aucun cas désintéressée ou tient compte de l'ensemble de la population du point de vue de la théorie de l'éducation, et que des divergences d'intérêts existent. De telles divergences naissent d'un concept de service qui s'étend – mais avec des intérêts de gestion de la part des organisations demandeuses dont l'investissement financier élargit la base économique des organisations de formation continue – soit elles sont fondamentales, car l'État limite la marge de manœuvre qu'il a lui-même créée pour les institutions partiellement financées par les pouvoirs publics et attend une plus grande efficacité grâce à de nouvelles structures de mise en réseau. La perspective économique oblige à adopter cette position, également au sein des institutions d'éducation publiques et des universités populaires d'Allemagne (Fleige et al. 2022).

Exemple: Académie pour l'éducation culturelle

En prenant l'exemple d'une Académie pour l'éducation culturelle, on peut mettre en évidence une autre manière d'intégrer la formation continue scientifique, artistique et les exigences qui en découlent et qui se rapportent aux activités liées – ici en prenant l'exemple des artistes – dans des contextes institutionnels pertinents en termes de contenus (par exemple des musées, des institutions de formation) (Robak et al. 2022). Le recensement des besoins et des désirs est commandé par l'impulsion de contribuer au vaste domaine de l'art et de la culture. Dans ce cadre, le lien spécifique en termes de contenu (par exemple littérature, musique, etc.) est abordé par les responsables de planification, tandis que le lien en termes d'action est complété par d'autres actions (par exemple, prendre contact avec des maisons d'édition, formuler des offres universitaires, proposer une formation de chef de chorale avec certificat, etc.). De même, les exigences spécifiques et organisationnelles (par exemple dans les musées) sont accompagnées. Par ailleurs, des mouvements de recherche au sens d'une ouverture sismographique ont lieu afin d'aborder de nouveaux développements pour le domaine thématique. La personne qui effectue une formation continue artistique trouve ainsi, par

rappor t aux domaines d’action, un soutien pour acquérir des qualifications et des compétences; ce soutien étant plus global que s’il concernait une discipline. Dans une prise en considération scientifique de l’éducation mêlant plusieurs perspectives, ce sont les étapes du recensement des besoins et des désirs, l’utilisation des îlots de connaissances dans les actions de planification et de la culture d’apprentissage propre à l’institution de formation ainsi que l’ensemble du programme, les actions de planification de programme et la structure des participant·e·s qui sont analysés. Les points de départ demeurent en général les besoins et les désirs du «moi» artistique (Robak et al. 2022).

Les mises en réseau et les coopérations doivent donc être examinées selon leur approche spécifique en termes de besoins ou de désirs afin d’offrir aux individus une opportunité de développement différenciée.

Conclusion

Tout cela montre clairement à quel point il est important d’élargir la perspective scientifique de la formation à la question des besoins et des désirs en tant que thème authentique dans la formation des adultes, afin de mettre en évidence le fait que la formation – aujourd’hui peut-être plus qu’auparavant – doit être reconnue comme étant un désir universel et profondément ancré dans la nature humaine. De la même manière, le point de vue de la théorie de la formation montre aussi clairement à quel point la mise à disposition d’offres de formation est à la fois importante et complexe, pas seulement en réaction à la demande recensée, mais aussi en tant que suggestion et impulsion.

PROF. DR WILTRUD GIESEKE, actuellement chargée de cours à l’Université Humboldt à Berlin, auparavant professeure senior en éducation des adultes/ formation continue dans cette université jusqu’en septembre 2021.
Contact: wiltrud.gieseke@cms.hu-berlin.de

Références

- Alke, M. & Jütte, W. (2018):** Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (6. über. akt. Aufl.) (pp. 605–621). Wiesbaden: Springer VS.
- Alke, M. & Grass, D. (2019):** Spannungsfeld Autonomie – Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69 (2), pp. 133–141.
- Asche, E. (2019):** Erschließung von Bildungsbedarfen als integrierter Prozess. Empirische Rekonstruktion des Vorgehens eines Bildungsanbieters beim Markteintritt. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, N° 2.
- Bundesministerium für Bildung, Abteilung Erwachsenenbildung (2017):** Basisbildung(s)bedarf der Öffentlichkeit. scholars-Titel ohne Reihe. Facultas.
- Büchel, K./Eichhorn, F./Fleige, M./Gieseke, W./Graeser, N./Hinz, O./Petri, J./Ritschel, T. (Hrsg.) (2018):** Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. Münster/New York: Waxmann.
- Denninger, A. (2020):** Bedarfstransformationsprozesse als Ursache von Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage. Ergebnisse einer unternehmensinternen Prozessanalyse. In: *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, N° 1, pp. 55–62.
- Denninger, A., Ramin, S. & Noell, B. (2018):** Von der Bedarfssartikulation zur kooperativ nachfrageorientierten Angebotsentwicklung. Gelingensfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildung. In *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung*, pp. 7–31. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Egger, R. & Härtel, P. (2021):** Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich. 1st ed. 2021. *Lernweltforschung*, 36. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. von/Käpplinger, B./Robak, S. (2018):** Programm- und Angebotsentwicklung. Band 3: Lehrbücher für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A. & Stimm, M. (2022):** Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag.
- Gieseke, W. (2018):** Bedarf und Bedürfnisse. In: Gieseke, W./Hippel, A. von/Käpplinger, B./Robak, S. (Hrsg.) Pro- gramm- und Angebotsentwicklung. Band 3: Lehrbücher für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Grotlüschen, A. (2010):** Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heuer, U. (2010):** Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Fallstudienbericht. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hinz, J., Hopen, A., Käpplinger, B., Koitz, K.u. Rau, T. (2014):** Praxisfaden Weiterbildungscontrolling. Berlin: RKW Berlin GmbH/Thomas Rau.
- Hippel, A. von/Röbel, T. (2016):** Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 39, 1, pp. 1–21 (auch online unter <http://dx.doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1>) (peer-reviewed).
- Martin, A./Rübner, I. (2017):** Der Einfluss nationaler Bildungspolitik auf die Weiterbildungsbeteiligten von Gering- qualifizierten – eine international-vergleichende Mehrebenenanalyse auf Basis des Labour Force Survey. In: Schmitt, J., Amos, K., Schrader, J., Thiel, A. (Hrsg.) *Gouvernance und Interdependence von Bildung. Internationale Studien und Vergleiche*. Baden-Baden Nomos Verlagsgesellschaft, pp. 167–195.
- Rohs, M. & Schmidt, H. J. (2020):** Aufstieg durch Bildung? Regionale Bedarfe als Grundlage wissenschaftlicher Weiterbildung. *Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis*. [s.l.]:W. Bertelsmann Verlag.
- Reckwitz, A. & Rosa, H. (2021):** Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Robak, S., Gieseke, W., Heidemann, L., Fleige, M., Kühn, C., Preuß, J., Freide, S., Krueger, A. (2022):** Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung als Bildungssphäre für das künstlerische-kulturelle, handwerkliche Selbst: Platzieren, Entfalten, Gestalten. Bielefeld: wbv Media.
- Röbel, T. (2017):** Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung im Grossunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report* 40, N° 1 (2017): 25–3.
- Seitter, W. & Kahl, R. (2018):** Bedarfe und Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung als relationale Größen. In: *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen*

Entwicklung und Implementierung, pp. 35–55. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Seitter, W., Schemmann, M. & Vossebein, U. (2015): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Sertl, M. & Ingolf E. (2016): Bildungsaufstieg als sozialer Wandel. Ein Besprechungsessay zu drei soziologischen Neuerscheinungen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 6, № 2, pp. 203–211.

Zimmermann, T. E. (2020): Wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz. In: Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung, 609–27. Wiesbaden: Springer Fachmedien.