

Volkshochschule als Transformationsinstitution Abschürfungen und Angleichungen im empirischen Rückblick

Steffi Robak

Zusammenfassung

Weiterbildung hat nach der Wiedervereinigung und den damit verbundenen Umbrüchen eine wichtige Begleitfunktion übernommen, um das Hineinwachsen in das neue System zu unterstützen. Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen hatten eine Initiationsrolle. Die VHS hat nicht nur nach der Wiedervereinigung, sondern auch während der SBZ/DDR-Zeit eine Transformationsfunktion übernommen. Ihre Rolle ist besonders deswegen hervorzuheben, da sie über ein systemüberdauerndes Institutionalkonzept verfügt. Es werden Ergebnisse ausgewählter empirischer Studien zusammenfassend dargestellt, die Transformationsfunktionen von Weiterbildung in struktureller und inhaltlicher Sicht verdeutlichen.

1. Einleitung: FuU-Maßnahmen als Transformationsinitiator – ein Exkurs

Bei den Stichwörtern „Weiterbildung und neue Bundesländer“ (im Folgenden NBL) ist man zuerst an die Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen (FuU) erinnert, die Anfang der 1990er Jahre installiert wurden, um die arbeitslos gewordene Bevölkerung der ehemaligen DDR über Qualifizierung in den ersten Arbeitsmarkt zurückzuführen. Stellte sich dieses politische Ziel als Mythos heraus, so belegt jedoch die daran anschließende Forschung, dass die Individuen die damit verbundene Bildung durchaus als persönlichen Nutzen begreifen. Erinnert sei hier an die empirische Studie von Meier u. a. (1998): Der Verlust des Arbeitsplatzes und des Wertes eines Anrechtes auf Arbeit ist in seiner identitätsbildenden Funktion nicht zu ersetzen, wiegt schwer und wird der Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung des neuen Systems angelastet. Die sowohl quantitativ als auch qualitativ angelegte Studie zeigt aber insbesondere, dass ein hoher persönlicher Nutzen damit verbunden wurde im Hinblick auf die persönliche Entwicklung allgemein, Kreativität, Selbstbewusstsein, soziale Fähigkeiten, Entscheidungsfähigkeit und Selbständigkeit (ebd., S. 110). Dass diese Befunde auch dann zutreffen, wenn kein Übergang in die Erwerbstätigkeit erfolgte und insge-

samt für 71 Prozent der Befragten von einem Statusverlust auszugehen war (ebd., S. 122), zeigt vermutlich, dass es neben den existenziellen Nöten, die durch die Strukturerschlagung entstanden sind, einen Nachholbedarf an individuellen Entfaltungsmöglichkeiten gegeben hat.¹ Vielleicht hatten aber auch die offeneren Lernkulturen eine subjektivitätsentfaltende Wirkung.

Als entscheidend für die Beurteilung der belegten Weiterbildungen werden die drei Aspekte soziale und familiäre Beziehungen, vorhandene Qualifikationen und Eigeninitiative herausgearbeitet. Betrachtet man aus heutiger Sicht die herausgearbeiteten Typen, die die subjektive Funktion und Auslegung der Rolle der Weiterbildung abbilden, zeigt sich ein Zusammenhang zum heute zunehmenden Zweifel an Demokratie, der besonders für die NLB konstatiert wird (Friedrich-Ebert-Stiftung 2008).² Je schwieriger die persönlichen sozio-ökonomischen Bedingungen und je stärker die durch den Staat zugewiesene Verantwortungsübernahme als Überforderung erlebt wird, desto pessimistischer werden die Zukunftseinschätzungen (Meier u. a. 1998, S. 152). FuU-Maßnahmen hatten einen selektiven Charakter – diejenigen mit den besten sozialen und qualifikatorischen Voraussetzungen setzen sich durch und schaffen am ehesten den Wiedereinstieg in die Erwerbsarbeit. Insofern wird an diesen Ergebnissen auch sichtbar, dass die geforderte Fähigkeit der Selbstorganisation, die als zentraler Wert neu gelernt werden soll (Erpenbeck/Weinberg 1993) unmittelbar greift. FuU-Maßnahmen können bei aller Kritik als Transformationsinitiatoren betrachtet werden, die sowohl Möglichkeiten der persönlichen Entwicklung boten als auch in zentrale individuelle Anforderungen des neuen Systems einführten.

2. Volkshochschule als kontinuierliche Transformationsinstitution

Die Entfaltung des Individuums, das Hineinwachsen in das neue System wurden in besonderer Weise durch die Volkshochschulen begleitet. Obwohl die Volkshochschulen in der SBZ/DDR über die Jahrzehnte in größter Weise konzeptionelle und strukturelle Abschürfungen erlitten haben und als Idee nicht eigenständig existieren durften, sind sie unmittelbar anschlussfähig für den Ausbau und den Angleichungsprozess an westdeutsche Verhältnisse. Dadurch, dass die demokratische Grundidee in der Weimarer Zeit fußte, die Volkshochschule kein Kind der DDR gewesen ist, wurde sie nicht strukturell und inhaltlich aufgelöst, sondern musste „nur“ reformiert werden. Hervorzuheben sind die positiven Ausgangsbedingungen der intermediären Strukturen, die in den Alten Bundesländern (ABL) bestanden. Der DVV, die Landesverbände und die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV waren z. B. verlässliche Partner im Aufbauprozess. Der DVV, der durch die Einrichtung einer Kontaktstelle den Aufbauprozess in den NBL unterstützte, moderierte innerhalb weniger Monate die Gründungsprozesse der Landesverbände und sorgte für eine Aufnahme in den DVV (Otto 2005, S. 123 ff.). Volker Otto, der diese Prozesse intensiv mitgestaltete gelangt zu folgendem Fazit: „Ich habe festgestellt, dass die Erwachsenenbildung in der ehemaligen DDR mit der Einigung eine ‚Wende‘ erfuhr. Sie wurde durch Veränderungsprozesse gekennzeichnet, die meist nicht Ergebnis einer reflexiven Transformation waren, sondern eher als Übernahme gleichwohl bewährter, aber durchaus auch kri-

tikbedürftiger Erscheinungsformen pluraler Weiterbildung im demokratischen Rechtsstaat bewertet werden können“ (Otto 2005, S. 133).

Anschlussfähig war die VHS auch aufgrund der impliziten Gegenkultur, die – wenn auch nur zum Teil – die Entfaltung des Individuums in der ehemaligen DDR als heimlichen Lehrplan hat mitlaufen lassen können, quasi unbemerkt. Auch in der DDR greifen grundlegende Mechanismen der vernetzten Angebotsplanung (siehe die Ausführungen des ehemaligen Volkshochschulleiters von Berlin-Mitte Herrn Beselin in Opelt 2005).

Es sind sowohl Angleichungen als auch Spezifizierungen, die in den Angebotsentwicklungen zwischen 1991 und 1997 sichtbar werden. Die Entwicklungen in den Angebotsprofilen der Volkshochschulen in den NBL lassen sich in den jährlichen Statistiken des DVV zwischen 1991 und 1997 aufzeigen, als noch eine Unterteilung in 12 Stoffgebiete vorgenommen wurde (PAS-DVV 1991 und 1997).³ So zeigt sich insgesamt anhand folgender Rangfolge ein Angleichungsprozess in den Stoffgebieten: Sprachen, Gesundheitsbildung, künstlerisches und handwerkliches Gestalten, Mathematik/Naturwissenschaften/Technik sowie Verwaltung/Kaufmännische Praxis. Es werden aber auch Unterschiede zwischen Ost und West deutlich: In den NBL lässt sich eine Tendenz an deutlichen Schwerpunkten für die Gebiete Sprachen, Mathematik/Naturwissenschaft/Technik sowie Verwaltung und Kaufmännische Praxis feststellen. In den ABL zeigt sich ein deutlicherer Schwerpunkt für Gesundheitsbildung und künstlerisch-handwerkliches Gestalten (DIE 1997). Diese Unterschiede liegen zum einen darin begründet, dass in den NBL Traditionen im Angebot fortgeführt werden, z. B. für den Bereich Mathematik/Naturwissenschaft/Technik und die berufliche Qualifizierung zentral ist, zum anderen sind es nun andere Themen, wie z. B. Sprachen, die einen nicht stattgefundenen gesellschaftlichen Individualisierungsprozess begleiten und gleichzeitig unmittelbar in einen Flexibilisierungsprozess hinüber leiten (Sennett 2001). Die Teilnehmer/innen des Sprachenbereiches, speziell für die „westlichen“ Sprachen, wurden in der ehemaligen DDR misstrauisch beobachtet, da man vermutete, dass diejenigen, die z. B. englisch oder französisch lernen, das Land verlassen wollen (Gieseke/Opelt 2003, S. 278). Hier gab es nach der Wende ein kulturelles, touristisches und auch berufliches Interesse, dem unmittelbar gefolgt wurde. Die Individuen haben zeitgleich große Anpassungsschritte an die ABL zu nehmen und in die globalisierte Zeit mit hineinzugehen.

Mit der Umformung der zwölf Stoffgebiete 1998 zu sechs Angebotsbereichen⁴ werden diese Differenzierungen nicht mehr deutlich. Die Programmprofile von 2006 zeigen lediglich, dass es in zwei NBL – Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern – einen Profilschwerpunkt im Bereich Grundbildung – Schulabschlüsse gibt (DIE 2006, S. 4). Es lässt sich nicht mehr deutlich zeigen, ob sich Binnendifferenzierungen weiter ausgeformt haben.

Derzeit stellen sich gesamtdeutsche Fragen, die eine Funktions- und Aufgabenerweiterung der VHS notwendig machen (Schöll 2006). Kann sie eine gesellschaftliche Kohäsionsfunktion erfüllen und wenn ja, in welcher Weise? Trotz hoher Innovationsfähigkeit in vielen NBL scheint der Osten ein Stück weit ein Sorgenkind zu bleiben: Es gibt langfristige sozio-ökonomische Nachwirkungen; die Fähigkeit zu indivi-

dueller Eigeninitiative in den Regionen muss weiterhin gelernt werden. Der Bevölkerungsschwund ist in den NBL am höchsten (DIE 2008, S. 27). Werden infrastrukturelle Schwächen vielleicht auch noch zu wenig als Gestaltungsaufforderung begriffen?

Die Anbieterdichte an Weiterbildungsinstitutionen ist strukturell nach wie vor geringer (Feller 2008, S. 7). Für die Volkshochschulen wird insgesamt eine Aufgabe auch darin gesehen, gesellschaftliche Querschnittsthemen wie z. B. Migration und Integration konzeptionell zu vernetzen und mit einer deutlicheren Zielgruppendifferenzierung und -ansprache auf die demographischen Entwicklungen zu reagieren (Rohling 2008). Wie das Schrumpfen der Mittelschicht und die Überanforderungen an die Gruppe des mittleren Lebensalters abgefedert werden können (die auch besonders aus den NBL abwandern) ist thematisch noch nicht lanciert.

3. Volkshochschule in der DDR – zwischen Systembildung und Strukturabbau

Die Stärke der VHS besteht darin, dass sie über ein professionsgesteuertes Institutionalkonzept verfügt, das auch in der SBZ/DDR mit einer – wenn auch schmalen – Verbindung zur Tradition der Weimarer Zeit heimlich erhalten bleibt. Während Siebert (1970) davon ausging, dass es sich um eine Schule des zweiten Bildungsweges handelt, zeigt die Habilitationsschrift von Opelt (2004), dass es zahlreiche einschneidende bildungspolitische Interventionen gegeben hat, die es zwar nicht erlaubten, dass die Grundidee gelebt werden konnte, dass aber durch den hohen Bedarf an allgemeinbildenden Angeboten, die die berufliche Weiterbildung ergänzen und verstärken sollten, eine teilweise Rückführung zum ursprünglichen Angebotskanon vorgenommen wurde. Die Transformationsleistungen der VHS liegen auf zwei Ebenen: der Wandlung der Angebotsprofile und der Etablierung neuer Institutionen der Weiterbildung (Opelt 2007, S. 468).

Generell wird nach dem Krieg nicht an die Grundidee angeschlossen, die VHS soll aber als Struktur genutzt werden, um die jeweiligen ideologischen Prämissen mit Erziehungs- und Qualifizierungsangeboten zu verbinden. Die VHS wurde nicht gänzlich dem schulischen Bereich des Bildungssystems einverleibt, sie hatte verschiedene Zugehörigkeiten, was ihr etwas Planungsspielraum zu verschaffen schien. Es sind besonders die Allgemeinbildung und die Inhalte – mit dem Bürgertum verbunden –, die als gefährlich eingestuft wurden, aber immer wieder auch Raum hatten. Voraussetzung war, dass die Arbeiterschicht ausreichend berücksichtigt wurde, was auch teilweise zu einer höheren Teilnahme der Arbeiterschicht führte. Opelt beschreibt verschiedene Phasen, in denen der Volkshochschule bestimmte Ziele auferlegt wurden.

1945–1948 Umerziehung und Buchführung für den Neuanfang: Die Kontrolle der VHS-Arbeit setzte unmittelbar ein, die Ziele bestanden in der antifaschistischen Erziehung und besonders in der schreibtechnisch-buchhalterischen Qualifikation der Frauen. Es gab auch eine Tendenz für allgemeinbildende Kurse ab 1947.

1949–1955 Berufliche Kurse und Kultur für den Wirtschaftsaufbau: Diese Zeit war geprägt von der Durchführung beruflicher Fachkurse und einheitlichen Lehrplänen sowie der Forderung nach der Loslösung von den Traditionen der Weimarer Zeit. Nach diesem Kriterium wurde auch das Lehrpersonal „selektiert“.

1956–1970 Zweiter Bildungsweg: In dieser Phase fand eine Umwandlung zur Abendoberschule für Erwachsene statt, es dominierten die Kurse und Lehrgänge zum Nachholen von Schulabschlüssen. Dies geschah aber nur zu 50 Prozent, die anderen 50 Prozent, die aber offiziell unterschlagen wurden, dienten der traditionellen VHS-Arbeit. Es ist wichtig hervorzuheben, dass besonders die externe Möglichkeit das Abitur nachzuholen eine wichtige Funktion für diejenigen hatte, denen aufgrund des sozialen Hintergrundes oder der politischen Einstellung das reguläre Abitur an einer Erweiterten Oberschule verwehrt blieb.

1971–1980 Allgemeinbildung für den Beruf: Die Weiterbildung verliert den Anschluss an die Berufsausbildung, die Volkshochschule erhält den Auftrag, die Wissensdefizite durch Allgemeinbildung auszugleichen. Die Tradition kann nun mit Anschlüssen an das klassische Programm wiederhergestellt werden: Fremdsprachen, Stenographie, Maschineschreiben, Mathematik/Naturwissenschaften/Technik und Kunst und Kultur werden stärker angeboten. Nach Angaben vom ehemaligen VHS-Direktor Beselin nehmen zwischen 1973 und 1988 ca. 4,5 Millionen TeilnehmerInnen an Angeboten der VHS teil, davon 300.000 im Bereich schulische Abschlüsse. Die allgemeinbildenden Angebote hatten also eine hohe Bedeutung (Beselin in Opelt 2005, S. 34)⁵. Gesellschaftlich stellt sich jedoch ein Stillstand ein.

1981–1990 Das traditionell klassische Programm kann weitergefahen werden, jedoch setzt eine starke Kontrolle und Reglementierung der Mitarbeiter ein.

Die Begrenzungsinterventionen werden besonders deutlich, wenn man die Struktur- eingriffe betrachtet, die aber gleichzeitig den Aufbau der beruflichen Weiterbildung voranbrachten und damit gewissermaßen das Weiterbildungssystem hervorbrachten: Aus den VHSen gingen die Betriebs-VHSen mit Außenstellen hervor, die zu eigenständigen Einrichtungen der Betriebe wurden. Daraus entstanden 1953 Technische Betriebsschulen, die die berufliche Qualifizierung der „Arbeitskräfte“ durch die Betriebe absicherte. 1959 gründeten sich daraus Betriebsakademien für die berufliche Aus- und Weiterbildung der Facharbeiter und Meister, die 1962 verstaatlicht wurden.

Durch die Ausgliederung der beruflichen Weiterbildung wurden der VHS jeweils die Angebote genommen. Mit der Gründung der „Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse“ (GwK) in den 1950er Jahren, die nach sowjetischem Vorbild als Propagandainstitution gedacht ist, verliert die VHS ihr gesamtes Vortragswesen und die Einzelkurse und damit die dominierende Stellung innerhalb der Erwachsenenbildung, ihr Profil wird ihr ständig genommen (Opelt 2004 und 2007). Trotzdem erobert sie sich ihren Bildungsauftrag zurück. Die strukturelle Widerständigkeit des Institutionalkonzeptes ist ein wichtiges politisches Moment. Das Subjekt behält einen Platz, obwohl es im ideologischen Erziehungsauftrag aufgehen soll.

4. Programmangleichungen am Beispiel der VHS Dresden

Die empirische Programmanalyse über die Programmentwicklung der VHS Dresden belegt, wie zum einen das Institutionalkonzept VHS als Arrangement von Programm, Teilnehmer/innen und Professionellen ein Profil sichert, in dem die Wurzeln in den

Traditionen der Weimarer Zeit auch nach 1945 sichtbar werden. Zum anderen kann gezeigt werden, wie schnell sich das Programm nach der Wende an die ABL angleicht (Gieseke/Opelt 2003 [unter Mitarbeit von U. Heuer]). Herausgearbeitet wird, dass es neben der Verschulung durchgängig einen großen Angebotsteil gibt, der dem Nachfrage-Angebotsmechanismus folgt. Das Programm der VHS Dresden bewegt sich zwischen beruflicher Arbeiterbildung und klassischer Hochkultur (ebd., S. 375 ff.). Diese VHS entwickelt ein institutionalformspezifisches Organisationsprofil einer „lebenslaufbegleitenden Allgemeinbildung mit berufsbezogenen und/oder familiären Verwertungskontexten, die sich von schulischen Konzepten profiliert unterscheidet“ (ebd., S. 380). Ein durchgängiges Markenzeichen sind die Bereiche Sprachen, Stenographie/Maschineschreiben (letzteres rückläufig in den 1980er Jahren). Der Bereich Schulabschlüsse hingegen ist sehr wechselvoll, besonders ausdifferenziert ist kontinuierlich der Bereich Mathematik/Naturwissenschaft/Technik. Vor der Wiedervereinigung übertreffen die Angebote Mathematik/Naturwissenschaft/Technik zeitweise die Sprachen, was vielleicht auch damit zusammenhängt, dass der Sprachenbereich unter Beobachtung stand. Ebenfalls sehr ausdifferenziert ist der Bereich Kunst und Kultur mit einem auffälligen Schwerpunkt in der Hochkultur, eine Angleichung nach 1989 findet sich in einer Zunahme an künstlerisch-gestaltenden Angeboten. In den 1990er Jahren entwickeln sich Sprachen und Kulturelle Bildung als Profilschwerpunkte heraus, neu sind die Alphabetisierungskurse, der Bereich Haushalt/Umwelt sowie die Gesundheitsbildung, die klein beginnt und dann ausgedehnt wird. Es setzt unmittelbar eine ähnliche Entwicklung wie im Westen ein, aber auch Differenzen werden deutlich, wie etwa ein Mehr an Angeboten im Bereich Arbeits- und Lebenswelt (EDV, Recht/Steuern, politische Bildung) und ein stärkerer Akzent auf systematisch allgemeinbildendem Wissen.

Es bleibt also auch während der DDR-Zeit jenseits aller Ideologie und Strukturzugriffe ein professioneller Handlungskern erhalten. Der offene und frei zugängliche Angebotsteil wurde zwar verheimlicht und diskreditiert, er wirkt aber selbsterhaltend und erweist sich als stabilisierender Kern in schweren Zeiten. Die Prinzipien Freiwilligkeit, Offenheit und Teilnehmerorientierung scheinen die VHS lebensfähig zu halten und ermöglichen einen unmittelbaren Systemanschluss. In hoher Geschwindigkeit entwickelt sich die VHS als die moderne Weiterbildungsinstitution weiter, die differente Bildungsbedürfnisse regional- und bundesländerspezifisch im Blick hat.

Anmerkungen

- 1 Dass damit gleichzeitig für einen Großteil eine faktische Dequalifizierung verbunden war, wird ebenso herausgearbeitet.
- 2 Für alle vier Typen „Weiterbildung als Bekräftigung eigener Qualifikation“ (Typ 1), „Weiterbildung als Übergangslösung“ (Typ 2), „Weiterbildung als Notmaßnahme“ (Typ 3) und „Weiterbildung unter dem Zeichen höherer Gewalt“ (Typ 4) trifft die positive Nutzenbewertung in unterschiedlicher Weise zu.
- 3 Die zwölf Stoffgebiete lauteten: Gesellschaft/Geschichte/Politik, Erziehung/Psychologie/Philosophie, Kunst, Länder-/Heimatkunde, Mathematik/Naturwissenschaften/Technik, Verwaltung/Kaufmännische Praxis, Sprachen, Künstlerisches/Handwerkliches Gestalten,

- Hauswirtschaft, Gesundheitsbildung, Vorbereitung auf Schulabschlüsse, Stoffgebietsübergreifende/sonstige Kurse (PAS-DVV 1991).
- 4 Die sechs Angebotsbereiche lauten: Politik – Gesellschaft – Umwelt, Kultur-Gestalten, Gesundheit, Sprachen, Arbeit-Beruf, Grundbildung – Schulabschlüsse (DIE 1998, S. 6).
 - 5 Es werden leider keine Quellenangaben über die Herkunft der Zahlen gemacht.

Literatur

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Volkshochschulstatistik. Arbeitsjahr 1997. Frankfurt am Main 1998
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Volkshochschulstatistik 2006. Online-Ressource: www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Abschied von der Grundversorgung? Weiterbildungspolitische Strategien gegen den brain drain in der Metropolregion Berlin-Brandenburg (ein Gespräch zwischen Ulf Matthiesen, Eva-Mara Bosch und Hansjörg Tugunke). In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung III/2008, S. 26-31
- Erpenbeck, John; Weinberg, Johannes: Menschenbild und Menschenbildung. Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der ehemaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik. Münster/New Yorck 1993
- Feller, Giesela: Weiterbildung 2007: Reichliches Angebot in mildem Klima mit kleinen Tiefs. Ergebnisse des wbmonitors und aus dem Projekt Anbieterforschung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung III/2008, S. 6-7
- Friedrich-Ebert-Stiftung: Persönliche Lebensumstände, Einstellungen zu Reformen, Potenziale der Demokratieentfremdung und Wahlverhalten. Bonn 2008. Online-Ressource: www.fes.de/inhalt/Dokumente_2008/Zusammenfassung_Studie_GPI.pdf
- Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin: Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen 2003 [unter Mitarbeit v. U. Heuer]
- Meier, Artur; u. a.: Weiterbildungsnutzen. Über beabsichtigte und nicht beabsichtigte Effekte von Fortbildung und Umschulung. Berlin 1998
- Opelt, Karin: Volkshochschule in der SBZ/DDR. Opladen 2004
- Opelt, Karin: DDR-Erweiterungsbildung. Münster 2005
- Opelt, Karin: Volkshochschule – die Transformationsinstitution der Moderne. In: Heuer, Ulrike; Siebert, Ruth (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. (Festschrift für Wiltrud Gieseke). Münster 2007, S. 464-475
- Otto, Volker: 1989 bis 2005 – 15 Jahre Einigung: Veränderungen und Konsequenzen für die Volkshochschule. In: Schlutz, Erhard; Schneider, Heinrich (Hrsg.): Modernisierung, Umbrüche und Wandel in der Erwachsenenbildung. (Bremer Texte zur Erwachsenenbildungsforschung), Bremen 2005, S. 120-140
- PAS-DVV: Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Arbeitsjahr 1991. Frankfurt am Main 1992
- Rohling, Steffi: Marketingstrategien von Volkshochschulen in Zeiten des demographischen Wandels. Kommunale Antworten auf kommunale Herausforderungen. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung III/2008, S. 32-34
- Schöll, Ingrid: Gestaltungsfelder und Störgrößen – Anmerkungen zum zukünftigen Aufgabenprofil der Weiterbildungseinrichtung und hier insbesondere der Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2006, S. 225-237
- Sennett, Richard: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998
- Siebert, Horst: Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR. Düsseldorf 1970