

Mythen der Volkshochschule Selbstbilder als Anspruch und Illusion

Fried Peter Bourseaux

Zusammenfassung

Mythen sind Geschichten, Bilder und Schlagworte, die Realitäten ebenso abbilden wie sie diese verfälschen oder verklären. Mythen beruhen auf Wahrnehmungs- und Denkschemata zwischen (Halb-)Wahrheiten und Fiktionen als Ausdruck der Ansprüche und Selbstbilder der Organisationen und ihrer Akteure. Sie spiegeln ihr Selbstverständnis wider und dienen ihnen als Orientierungshilfen und Handlungsmuster. „Entmythologisierung“ bedeutet demgegenüber eine durch Kritik, Transformation in Realitäten und Neuschöpfungen geleistete Reflexionsarbeit. Dieser permanente Dekonstruktionsprozess ist erforderlich für den Bestand und die Fortentwicklung jeder Organisation.

Aus der Vielzahl der Beispiele werden vier Mythen herausgegriffen und analysiert. Ihre Dekonstruktion durch Offenlegung unvermeidbarer Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit ist eine Herausforderung für professionelles Handeln innerhalb der Organisation wie gegenüber der Umwelt. Aber auch die existenziell notwendigen Diskrepanzen müssen einem ständigen Prozess der (Selbst-)Kritik und Korrektur unterworfen sein. Der optimistische Ausblick liegt in der Erwartung einer qualitativ höherwertigen Weiterentwicklung der vhs als Organisationsgefüge wie als pädagogisches Medium.

I. Einige Voraussetzungen

Mythen sind etwas Schönes. Sie vermitteln Gewissheit in einer ungewissen Welt. Und wenn man sie nicht ständig hinterfragen muss, bescheren sie Selbstsicherheit; dann kann man unbesehen an sie glauben und entsprechend handeln. Dabei darf man sie nicht verwechseln mit Irrtümern, Illusionen oder Legenden. Sie haben durchaus reale Grundlagen und müssen als spezifische Rationalitätsform (Zech 1999, S. 231 f.) ernst genommen werden. Für komplexe Organisationen mit einem hohen Anteil an relativ selbstständig agierenden hauptamtlichen Mitarbeitenden mit umfassenden und anspruchsvollen Anforderungen an intellektuell-kreative Arbeit ist die Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven und Interessen charakteristisch. Solche Einrichtungen entwickeln notwendigerweise differenzierte Inhalte und Ausdrucksformen eines eigenen Selbstverständnisses. Sie bilden ein „System

aufeinander bezogener und sich komplementär ergänzender Selbstbeschreibungen“ zur Herausbildung eigener Identität (Schäffter 2003, S. 168). Mythen besitzen in diesem Zusammenhang eine systemstabilisierende Funktion und üben mitunter eine starke Wirkung nach innen aus. Organisationen streben nämlich grundsätzlich nach Selbsterhalt und Selbstbestätigung; sie sind generell strukturkonservativ (Zech 1999, S. 238). Dies gilt natürlich auch für ihre Selbstbilder. Sie können der systemimmanenten Differenz von Binnen- und Außenwahrnehmung ebenso wie von Selbstverständnis und Fremdverständnis (System – Umwelt – Differenz) nicht entkommen.

Organisationsmythen sind Ausdrucksformen un(auf)geklärter Widersprüche in der Struktur von Organisationen, sozusagen „Erklärungsbrücken über ungeklärte Brüche“ (Zech 1999, S. 243). Sie schaffen scheinbare Gewissheiten in einer existenziellen Selbstverständigung – scheinbar deshalb, weil ihre Beschreibungen und Behauptungen häufig unzureichend empirisch belegt und kaum bewusst reflektiert sind. In ihrer identitätsstiftenden Funktion dienen sie aber der Ein- und Abgrenzung, der Reduktion von Komplexität und Integration im jeweiligen System. Sie verschaffen den Akteuren notwendige Orientierung; sie dienen der hauptamtlichen Mitarbeiterschaft als Stütze der Selbstvergewisserung, der Selbstgewissheit. Damit haben sie auch eine legitimatorische Funktion nach innen wie außen. So bilden sie Grundlagen für gemeinsames Handeln.

Dabei kommt es häufig zu Verwischungen zwischen (Selbst-)Ansprüchen und (Selbst-)Bildern mit zufällig wahrgenommenen Realitäten, die verallgemeinert werden. Institutionen schreiben sich selbst ihre fiktionalen Bilder als gelebte Realitäten zu. Derartige Etikettierungen schaffen zum Teil erst die Realität, auf die sie sich beziehen (Douglas 1991, S. 164). Die Diskrepanzen werden dagegen nicht wahrgenommen oder negiert¹. Werden diese zu groß, dann schlägt die eigentliche Rationalitätsfunktion um ins Gegenteil: Mit der Verabsolutierung eines Wahrheitsanspruchs findet ein Abschottungsprozess gegenüber rationaler Kritik statt². Mythen werden zu Dogmen, blockieren dann notwendige Entwicklungen und lassen die Organisation erstarren. Sie werden im Sinne des Systems kontraproduktiv.

Organisationen streben zudem nach optimaler Repräsentanz gegenüber der Außenwelt. Insofern unterstützen Mythen die für die jeweilige Organisation charakteristische Inszenierung öffentlicher Selbstdarstellung (Schäffter 2003, S. 181). Sie leisten einen wichtigen Beitrag zur institutionellen Profilierung, zur Image-Prägung. Zugleich „schützen“ sie die Organisation vor der Aufdeckung innerer Schwachstellen und möglicher Überforderung durch „unpassende“ Erwartungen und Ansprüche der Umwelt. Schon deswegen werden Mythen gerne „gepflegt“.

Die im Folgenden dargestellten Mythen sind eine Auswahl und besitzen lediglich exemplarischen Charakter. Sie sollen in ihrer zugespitzten Darstellung zu einem (selbst-)kritischen Diskurs beitragen.

II. Mythos 1: Ganzheitlichkeit

Die Ganzheitlichkeit des Menschenbildes und Bildungsbegriffs ist ein Kernelement des erwachsenenpädagogischen Selbstanspruchs. Dieser gründet auf dem Fundament

eines über die Aufklärung bis in die Antike zurückgreifenden Verständnisses der Einheit von Körper, Geist, Hand und Seele. In der nicht zufällig parallel mit der Entstehung der Volkshochschulbewegung sich entwickelnden Reformpädagogik um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert (mit Rückgriff auf Pestalozzi) besitzt dieses Verständnis bis heute einen zentralen Stellenwert, welcher sich auch prägend auf das Selbstverständnis der Volkshochschulen ausgewirkt hat. In der seit Mitte der Sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts einsetzenden Rezeption soziologischer und psychologischer Theoreme (insbesondere der Gruppendynamik) sowie der vom Erfahrungsansatz und der Lebensweltorientierung geprägten neueren Didaktik seit Mitte der Siebziger Jahre erlangte das Prinzip der Ganzheitlichkeit auch in der Erwachsenenbildung wieder zusätzliche Bedeutung, die heutzutage durch die Erkenntnisse der neuwissenschaftlichen Forschung weiter an Gewicht gewonnen hat.

Gelebte Ganzheitlichkeit in der Volkshochschule realisiert sich dabei auf drei Ebenen:

Auf der Makro-Ebene: im Spektrum des Programmangebots und öffentlichen Auftretens der Einrichtung

Volkshochschulprogramme beinhalten in der Regel ein sehr breites Spektrum von Themenbereichen, welche die geforderte Ganzheit inhaltlich weitgehend abzudecken versuchen. In der Praxis sind die Gewichtungen der jeweiligen Programmanteile durchaus different; sie werden zumeist durch die tatsächliche Teilnehmernachfrage und durch politische und/oder ökonomische Vorgaben bzw. Erwägungen bestimmt. Demzufolge verschwinden mitunter ganze Teilbereiche, z. B. in der Allgemeinbildung (in der z. B. wirtschaftliche und naturwissenschaftliche Themen deutlich unterrepräsentiert sind), oder es wird in bestimmten Programmsegmenten nur ein stark eingeschränktes Themenspektrum angeboten (z. B. in beruflichen Bildung überwiegend EDV-Kurse).

Ein ganzheitliches Bild des Programmangebots entsteht normalerweise auch nicht durch eine formale Gliederung nach pauschalen, überwiegend an wissenschaftlichen Fachdisziplinen orientierten, Fachbereichszuordnungen. Dieses traditionelle Gliederungsprinzip – eine Widerspiegelung des am klassischen akademischen Bildungsverständnis (Bildungskanon) orientierten Programm-Aufbaus der Volkshochschulen – erschwert vernetztes Denken und projektorientierte Planung innerhalb der eigenen Organisation. Dieses Sparten-Denken kann dann bestenfalls nachträglich durch zusätzlich installierte Querverweise und Doppelausschreibungen im Programmheft bedingt miteinander verbunden werden. Interdisziplinäre Veranstaltungsangebote finden sich meistens nur bei themenspezifischen Projekten und Schwerpunktreihen. So werden Synergieeffekte verschenkt und Modernisierungsprozesse gebremst³.

Eine themen- bzw. problembezogene Verbindung und Wahrnehmung von verschiedenen Programmangeboten wird auch aus der Sicht der Teilnehmenden recht selten hergestellt. Ein systematischer Transfer, z. B. vom Sprach- in den Länderkundebereich, von diesem in den Geschichts- oder Politikbereich, oder vom praxisorientierten Gesundheits- in den theorieorientierten Allgemeinbildungsbereich (medizinisi-

sche oder gesundheitspolitische Themen) findet zumeist nicht statt. Weder füllen die Aquarellmaler/innen die epochengerechten Kunstgeschichtsseminare (und umgekehrt), noch besuchen alle Studienfahrtteilnehmenden die dazu passenden Vorbereitungsvorträge. Das Teilnahmeverhalten ist und bleibt so selektiv wie die Ausschreibung des Programmangebots selbst. Vom angestrebten Ganzheits-Ideal eines „Cross-over“-Verhaltens ist die Mehrzahl der Teilnehmenden immer noch weit entfernt.

Auf der Mikro-Ebene: im Spektrum des konkreten Veranstaltungsgeschehens, in der Kommunikation von Teilnehmenden und Lehrenden zwischen- und untereinander

„Eine subjektbezogene ganzheitliche Bildungsarbeit ist nur am Fall herzustellen. (...) Nur im lernenden Subjekt selbst fallen die unterschiedlichen ‚Felder‘ gesellschaftlicher Realität zusammen.“ (Nuissl 2007, S. 70 f.) Nun sind aber die einzelnen Unterrichtsveranstaltungen in den Volkshochschulprogrammen in der Regel ausgerichtet an fachlichen Teildisziplinen und haben selten eine interdisziplinäre Perspektive im Blick. Die didaktischen Konzepte sind überwiegend begrenzt fach- und themenbezogen. Entspannungs-, Tanz- und Kochkurse verbunden mit historischen, kultursoziologischen, philosophischen und ästhetischen Unterrichtselementen sind wohl die absolute Ausnahme. Dies resultiert zum einen aus der vorwiegend engen Fachqualifizierung der Dozentschaft, dem in der Mehrzahl – zumal wenn ein pädagogischer und/oder geisteswissenschaftlicher Hintergrund fehlt – ein ganzheitlicher Horizont eher fern liegt. Es liegt zum anderen aber auch an einer unterentwickelten Bewusstseinslage bzw. Nachfrage von der Seite der Teilnehmerschaft.

Unterentwickelt ist die Didaktik nicht allein in inhaltlicher Hinsicht: Ganzheitliches Denken besitzt auch eine methodische Dimension: Es verlangt in der Unterrichts-konzeption und -gestaltung die Berücksichtigung der physischen wie psychischen Lernbedingungen der Teilnehmenden, der reflektiven (Selbst-) Steuerung unter den Bedingungen gruppenspezifischer Prozesse, beeinflusst von äußeren Rahmenbedingungen (z. B. von der Sitzordnung im Raum und der Pausenplanung). Bewegungsübungen und Stationenlernen in einem Sprachkurs beispielsweise lassen sich nur schwer realisieren in einem mit Mobiliar voll gestellten Klassenzimmer. Ganzheitliches Lernen im konkreten Unterrichtsprozess kann nun mal nur gelingen, wenn dieser dafür die geeigneten inneren und äußeren Bedingungen vorfindet.

Auf der organisationalen Ebene: im Spektrum der Umwelt-Gestaltung, d. h. der Herstellung von passenden Rahmenbedingungen für gelingendes Lernen

Damit sind auch die organisationalen Rahmenbedingungen angesprochen, soweit sie in den Verantwortungs- und Gestaltungsbereich der Planenden fallen. Die Entscheidung über Zeitstrukturen, Veranstaltungsformen, Raumauswahl und -gestaltung spielen eine nicht weniger wichtige Rolle wie die Auswahl der Themen und Inhalte. Eine Veranstaltungsform, welche ausschließlich auf eine invariable Sitzposition der Teilnehmenden in einem Non-Stop-Programm von 120 Minuten mit fast ausschließlicher Frontalperspektive und Einbahnkommunikation setzt, bewirkt vielleicht selektiv-

konsumtives, aber gewiss kein ganzheitliches Lernen. Ein solches wird erst ermöglicht, wenn Gestaltungsfaktoren wie Variabilität der Positionierung und Bewegungsanlässe, Wärme, Luft und Licht, Farb- und Formästhetik (sowie Catering) mit berücksichtigt werden. Es geht dabei auch um den Raum als pädagogische Dimension, um die bewusste Gestaltung von Raumanmutung und Unterrichtsatmosphäre.

Nicht zuletzt bedeutet ganzheitliches Denken auch die Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse und Lernbedingungen von Teilnehmenden mit physischen Handicaps (ältere Menschen und Behinderte) oder geistig-psychischen Barrieren (z. B. kulturelle, mentale oder sprachliche Differenzen; den Gender-Aspekt nicht zu vergessen!).

Die Differenz zwischen Ganzheitlichkeits-Anspruch und gesellschaftlicher Realität ist natürlich kein spezifisches Problem der Volkshochschulen. Es spiegelt sich vielmehr in der (Weiter-)Bildungspolitik generell: Allgemeine, politische und berufliche Weiterbildung, wissenschaftliche und „Laien“-bildung (W. Flitner), öffentliche und privat strukturierte Bildungsangebote – alle sind sie in mehr oder weniger voneinander abgegrenzten Sektoren aufgestellt mit unterschiedlichen Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten, die sich in der Praxis keineswegs komplementär zuarbeiten.⁴ Und die Probleme interdisziplinärer Forschung und Lehre, insbesondere an den Hochschulen, sprechen angesichts weiter wachsender Spezialisierung in den Wissenschaften für sich. Die Fülle allein erzeugt eben noch keine Ganzheitlichkeit.

III. Mythos 2: Teilnehmerorientierung

Die Teilnehmerorientierung hat als Leitbegriff eines modernen didaktischen wie ökonomischen Konzepts in der Erwachsenenbildung seit Mitte der Sechziger Jahre Einzug gehalten, stammt aber im Grunde (ohne diese Begrifflichkeit) schon aus der Auseinandersetzung zu Beginn des letzten Jahrhunderts um die „Extensive Volksbildung“ und die Positionierung der „Neuen Richtung“ in der Weimarer Zeit. Es ging immer um die Grundsatzfrage, für wen Volkshochschule da ist und wie der anvisierte Teilnehmerkreis durch sie erreichbar ist. Eigentlich zur bildungspolitischen und didaktischen Orientierung gedacht, ist der Begriff der Teilnehmerorientierung dann seit den Neunziger Jahren zunehmend zur „Kundenorientierung“ mutiert und hat damit eine dominant ökonomische Betrachtungsperspektive angenommen. Der Begriff der „Teilnehmerorientierung“ wird aber auch in der andragogischen Betrachtungsweise unterschiedlich akzentuiert, wobei man als übereinstimmende didaktische Grundlage von einem Verständnis ausgehen kann, nach dem die „Bedürfnisse und Interessen der Lernenden zum zentralen Bezugspunkt der Organisation, der Auswahl von Inhalten und der Zielsetzung genommen werden. Sie formulieren und akzentuieren einen Anspruch in Richtung „Selbstverwirklichung“.⁵

Es gibt nun eine Reihe von Aspekten sowohl auf der makro- wie der mikrodidaktischen Ebene, welche schon die Frage aufwerfen, ob und wie Volkshochschulen tatsächlich teilnehmerorientiert denken und arbeiten:

- Die soziale Erreichbarkeit der Teilnehmerorientierung ist – wie im gesamten deutschen Bildungssystem – trotz des „Volks“-Anspruchs der Volkshochschulen

bekanntlich beschränkt. Sie bleiben nach wie vor ein überwiegend weibliches Mittelschichtsphänomen. Trotz aller Bemühungen es bislang nur bedingt gelungen, die sozialen und geschlechtsspezifischen Zugangsbarrieren aufzubrechen. Die Volkshochschule erreicht das „Volk“ in seiner Gesamtheit eben nicht.

- Der Teilnehmer-Begriff (auch in seiner oben erwähnten ökonomischen Variante) ist höchst unspezifisch. „Den“ oder „die“ Teilnehmer/in gibt es ja bekanntlich nicht, doch wird dies nach wie vor suggeriert bzw. werden die Differenzen sowohl in der Planung wie in der didaktischen Ausgestaltung weitgehend ignoriert. Mit Angeboten für bestimmte „Zielgruppen“ wurde seit den 60er Jahren zwar versucht, eine gewisse Differenzierung in die Programmstruktur hineinzuwoben, doch bleibt auch dieser Zielgruppen-Begriff in seiner Definition und Zuordnung eher vage („Angestellte, Frauen, Kinder und Migranten“) und ist bei genauer Betrachtung in der jeweiligen Binnenstruktur der anvisierten Gruppe wieder genauso unspezifisch wie der Teilnehmer-Begriff in seiner Gesamtheit. Eine auf den Erkenntnissen der Sozialpsychologie und der Milieuforschung basierende Programmplanung, Unterrichtsdidaktik und Kommunikationspolitik sind selten.⁶
- Sowohl in der pädagogischen Ausrichtung (Lehr-/Lernformen) wie im Marketing (Produktdistribution und -kommunikation) ist der Auftritt der Volkshochschulen weitgehend milieuspezifisch unreflektiert und unsystematisch. Wenn aber den konkreten Unterrichtsangeboten keine – insbesondere empirisch gestützten – soziologischen und pädagogischen Analysen und Teilnehmerprofile zugrunde liegen (die beispielsweise spezifische Bedingungen von Kompetenzen und Lernverständnissen, Lerngewohnheiten und -abläufen berücksichtigen), dann kann man wohl kaum von einer fundierten spezifischen Teilnehmer-Orientierung sprechen.
- Unterricht in der Volkshochschule ist – allen didaktischen Erörterungen der letzten 40 Jahre zum Trotz – nach wie vor in überwiegendem Maß frontal- und damit dozentenorientiert. Die Kommunikation wird (analog der vorherrschenden schulpädagogischen Praxis) weiterhin einbahnstraßenmäßig gesteuert („Dozent/in fragt – Teilnehmer/in antwortet), Vortrag, Lehrbuch und „ganz modern“ die Ppt-Präsentation bestimmen weitgehend den Unterrichtsablauf. Kollektive Lernformen kommen allenfalls mal als kurze (häufig unstrukturierte) Arbeitsgruppenphasen vor, individuelle Selbstlernelemente reduzieren sich auf (fremdbestimmte) Hausaufgaben. „Selbstgesteuertes Lernen“ innerhalb der Volkshochschule bleibt ein Schlagwort.
- Allen theoretischen Bekenntnissen zum Trotz sind Volkshochschulen in ihrer „Produktplanung und -gestaltung nach wie vor eher angebots- als nachfrageorientiert ausgerichtet. Volkshochschulveranstaltungen werden überwiegend „von oben“, d. h. von mehr oder weniger professionellen Planern/Planerinnen konzipiert und organisiert, um dann anschließend „verkauft“ zu werden. Natürlich spielt dabei die Überlegung der vermuteten Nachfrage auch eine zentrale Rolle, ist aber nicht der wesentliche Entscheidungsfaktor – und kann dies aus spezifischen bildungspolitischen wie pädagogischen Erwägungen heraus auch nicht ausnahmslos sein. Programmplanung als Produktentwicklung in der Volkshochschule erfolgt – sofern nicht inzwischen ökonomische Kriterien ohnehin die Oberhand

- gewonnen haben – immer noch vorwiegend aus der Einschätzung gesellschaftlicher Bedarfe heraus, weniger nach individuellen Bedürfnissen der Adressaten. Im Bewusstsein der Planenden bedeutet Nachdenken über die Teilnehmer/innen dann meist nur die Sehnsucht nach einer möglichst hohen Zahl an Anmeldungen.
- Die Professionalisierung der Volkshochschulplanung seit den 70er Jahren hat neben allen Vorzügen auch den organisationssoziologischen Nachteil mit sich gebracht, dass der grundsätzliche Denkansatz in der alltäglichen Arbeit nicht von der „Lernenden-“ oder „Kundenperspektive“ ausgeht, sondern von der Organisationsperspektive und vom persönlichen Interessen- und Wahrnehmungsprofil des hauptamtlich planenden Personals. Die Teilnehmenden bilden die Objekte, nicht die Subjekte organisationalen Handelns. Zwischen der milieuspezifischen und bildungssoziologischen Prägung der Planenden und dem der erreichten bzw. erreichbaren Adressatenkreise dürfte dabei durchaus ein signifikanter Zusammenhang bestehen.⁷
 - Eine Mitwirkung von Teilnehmenden an der Programmplanung oder auch an der Unterrichtsgestaltung gibt es in der Regel nicht. Dies bleibt den „Profis“ vorbehalten. Ansätze mit der Bildung von „Hörerräten“ in der Weimarer Zeit wie auch heute immer wieder einmal versuchte Anläufe zur Teilnehmermitbestimmung („Programmräte“, „Runder Tisch“) sind Ausnahmen. Sie sind zumeist in den Anfängen stecken geblieben oder nach gewisser Zeit wieder in der Versenkung verschwunden. An der konkreten Programmplanung waren die Teilnehmenden ohnehin meist nicht wirklich beteiligt. Natürlich gibt es die Möglichkeit der Bedürfnisanmeldung gegenüber der Volkshochschule, jedoch haben sich beispielsweise schriftliche Teilnehmerumfragen erfahrungsgemäß als wenig aussagekräftig und für die Planungspraxis kaum belastbar erwiesen. Bei einigen Zielgruppen-Modellen (z. B. Frauen-, Senioren- und Allgemeinbildungsakademien) gibt es zwar einen gewissen inhaltlichen Planungseinfluss, doch dies berührt nur kleine Sondersegmente, nicht das Gros des Volkshochschulangebots.

Die Teilnehmerorientierung als ein Schlüsselbegriff in der Praxis der Erwachsenenbildung ist hier zwar akzeptiert und verbreitet, aber bei den Akteuren in der Regel nur diffus begründet. Im Wesentlichen wird er methodisch und nicht theoretisch verstanden. Er zielt in erster Linie auf flexible „Handlungsstrategien in Abhängigkeit vom jeweiligen Handlungskontext“⁸, seien diese eher mikrodidaktischer oder gar marketingorientierter Natur.

Es ist aber gar keine Frage: Hinter die Teilnehmerorientierung kann heute keine pädagogische Institution zurückfallen. Im besonderen Charakter der Volkshochschule, deren Existenzgrundlage und Wirksamkeit auf der freien bzw. freiwilligen Nachfrage und Teilnahme beruht, ist diese wesentlich. In der „radikalen“ Variante einer konstruktivistisch begründeten „Ermöglichungsdidaktik“ (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007 und Arnold/Pätzold 2008) wird das Prinzip der Selbststeuerung der Lernenden sogar absolut gesetzt. Alles Denken und Handeln wird sich letztendlich an der Teilnehmerorientierung ausrichten müssen. Denn wenn sie den Menschen keinen kogni-

tiven wie affektiven „Zugewinn“ bringen würde, dann hätte die Institution ihren Sinn und Zweck nicht erfüllt. Und sie hätte zudem ein leeres Haus.

IV. Mythos 3: Flächendeckung

Wahrscheinlich gibt es nur wenige Regionen in Deutschland, in denen die Einrichtung einer Volkshochschule – sei es als eigenständige Einrichtung, sei es in Form einer Außenstelle – nicht vorzufinden ist. Knapp 1.000 Volkshochschulen mit rund 3.500 Außen- und Zweigstellen sind es bundesweit. Dies ist das Ergebnis einer bis heute nicht abgeschlossenen Entwicklung, die in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts begonnen hat.⁹

Doch was sagt diese scheinbar universelle Existenz aus über die reale Präsenz? Ist damit tatsächlich eine breite und uneingeschränkte Zugänglichkeit zum gesamten Spektrum des „klassischen“ VHS-Angebots gewährleistet? Was sagt die nominelle Existenz aus über die rechtlichen, organisatorischen Strukturen und Rahmenbedingungen, erst recht über die fachliche und pädagogische Qualität? Sind die Programmstrukturen quantitativ wie qualitativ überhaupt vergleichbar? Allein im Großraum Mittlerer Neckar reicht die Spannweite von der VHS Stuttgart (596.000 Einwohner, 153.000 UE, 58 hauptamtliche Mitarbeiterstellen) bis zur VHS Schlierbach (3.700 Einwohner, 379 UE, 0,18 hauptamtliche Mitarbeiterstelle) (Volkshochschulverband Baden-Württemberg 2009). Die meisten Außenstellen werden ehrenamtlich geführt und bieten in der Regel ein reduziertes Programmangebot. Der Grad der inhaltlichen Anbindung und organisatorischen Steuerung ist sehr unterschiedlich; Professionalisierungsgrad und Leistungsfähigkeit stehen immer in der Gefahr, in gegensätzliche Richtungen zu divergieren.

Verfügen die Volkshochschulen tatsächlich über eine einheitliche Corporate Identity? Wie ausgeprägt ist der Blick über den eigenen Tellerrand, d. h. die zuständige Kommune bzw. das eigene Einzugsgebiet, hinaus? Volkshochschulen sind nicht zuletzt infolge ihrer Trägerstruktur weitgehend der lokalen Binnenperspektive verhaftet. Das (Selbst-)Bewusstsein, als „Lokalmatadoren“ ihr eigenes kleines „Königreich“ zu „regieren“ ist bei vielen VHS-Leitungen durchaus ausgeprägt – auch wenn sie dies nicht immer bewusst ausleben. Zu den Nachbareinrichtungen hält man vielfach freundliche Distanz, eine kollegiale Unverbindlichkeit, die zumeist von Desinteresse, gelegentlich aber auch durch Konkurrenzängste geprägt ist. Das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit, der Notwendigkeit eines im Erscheinungsbild einheitlichen und inhaltlich geschlossenen (überörtlichen) Auftretens, das Gefühl der (Mit-) Verantwortlichkeit für die Institution „Volkshochschule“ an sich – all dies ist sehr unterschiedlich ausgeprägt und mit einer gewaltigen Spannweite behaftet, in der Praxis mehr noch wie im theoretischen Selbstanspruch.

Nimmt man zur Feststellung des Integrationsgrads allein den Indikator der personellen Teilnahme an regionalen wie zentralen Veranstaltungen des Landesverbands, dann ist das Ergebnis ziemlich ernüchternd: In Baden-Württemberg weisen von 174 Volkshochschulen nur rund 50 bis 60 Einrichtungen eine einigermaßen regelmäßige Beteiligung am Verbandsgeschehen auf, die Mehrzahl von ihnen (aber keineswegs all-

le) in aktiven Funktionen (z. B. regelmäßige Mitarbeit in Arbeitsgruppen und Gremien). Einige weitere beteiligen sich zumindest sporadisch. Und der Rest? Das sind weit über 100 Einrichtungen, von denen man wenig oder gar nichts sieht und hört. Bei einigen von ihnen ist noch nicht einmal der Name der Leitung bekannt. Das ist übrigens keineswegs ein ausschließlich durch die Organisationsgröße bedingtes Problem – „Outcasts“ gibt es ebenso wie engagierte Mitstreiter/innen in allen Größenklassen.

Wenn also von Flächendeckung die Rede ist, dann ist das die euphemistische Vernebelung der enorm ausgeprägten Varietät und Differenz von Volkshochschulen in ihrer Gesamtheit, die keineswegs – wie der Begriff suggeriert – eine überall und jederzeit gleiche Teilhabe-Chance der Menschen zu vergleichbaren Rahmenbedingungen und Qualitätsstandards garantiert.

Wir haben es demnach bei der Flächendeckung mit einem Mythos zu tun, dessen Funktion dennoch eine positive ist: Er formuliert einen Anspruch, der seit jeher zu den Gründungspostulaten der Erwachsenenbildung gehört hat, nämlich (Weiter-) Bildungsmöglichkeiten überall für alle anbieten zu wollen. Er ist Ausdruck eines der Volkshochschulidee inhärenten sozialen Gleichheitsanspruchs. Dessen Realisierung ist abhängig von Bedingungen und Strategien, an denen die Volkshochschulen von jeher arbeiten (auch wenn sie nicht in jedem Fall von ihnen beeinflussbar sind). Entscheidendes Erfolgskriterium dürfte dabei die räumliche Erreichbarkeit für die Menschen sein¹⁰, die Gewährleistung eines einigermaßen umfassenden und differenzier-ten Programmangebots (was häufig nur in Kooperationsverbänden möglich ist) so wie annähernd gleiche Qualitätsstandards.

Dieser Anspruch ist natürlich den meisten Volkshochschulen in der Theorie sehr wohl bewusst. In der Distributionsplanung steht – zumal in Einrichtungen mit örtlich stark zersplitterten Raumkapazitäten – das Kriterium der teilnehmerfreundlichen Zugänglichkeit (wozu neben den Aspekten der zentralen Lage, der ÖPNV-Anbindung, der Parkmöglichkeiten auch die Auffindbarkeit durch beschilderte Wegweisung gehören) selbstverständlich an vorderster Stelle. Auch sind struktur- und kommunalpolitische Grundüberlegungen durchaus maßgeblich (orts-/stadtteilbezogene Versorgung, Einbeziehung kleinerer oder randständiger Gemeinden). Aber in vielen Fällen verfügt die jeweilige Volkshochschule über zu wenige Entscheidungsoptionen, weil die entsprechenden Kapazitäten (z. B. für die geplante Veranstaltung geeignete Räumlichkeiten, organisatorische oder personelle Ressourcen) schlichtweg fehlen oder weil die Erwartung der erforderlichen Kundenakzeptanz zu niedrig ist.

Die – wenn auch unvollkommene – Omnipräsenz der Volkshochschulen ist grundsätzlich betrachtet zweifelsohne eine strategische Stärke mit hohem Entwicklungspotenzial. Gegenüber allen anderen Weiterbildungseinrichtungen stellt es ein wesentliches Alleinstellungsmerkmal dar, das insbesondere auch gegenüber den politischen Entscheidungsträgern ein nicht zu unterschätzendes Gewicht einnimmt. Aber Omnipräsenz ist nicht alles. Wirkliche Stärke kann daraus erst erwachsen, wenn sich überall effektiv arbeitende und eng miteinander kooperierende Einrichtungen in einem geschlossen auftretenden und schlagkräftigen Landesverband zusammenfinden. Es kommt also darauf an, die vorhandenen Möglichkeiten konstruktiv zu nutzen.

V. Mythos 4: Vernetzung

Unter dem Begriff der Vernetzung werden in Volkshochschulen äußerst verschiedenartige Außenbeziehungen verstanden, wobei diese zudem häufig auf unterschiedlichen Ebenen operieren. Die Absprachen zwischen einzelnen Fachbereichen einer großen Volkshochschule, die Mitarbeit in einem Arbeitskreis des Landesverbands, die Zusammenarbeit mit anderen Fachämtern innerhalb einer städtischen Verwaltung, die Beteiligung an einem Veranstaltungs-Projekt oder die Mitgliedschaft in einem Planungsverbund – alles läuft unter dem selben Schlagwort.

Zusammenschlüsse von Volkshochschulen als gleichberechtigten Partnern sind historisch zunächst nur auf der Verbandsebene gedacht worden. Bezeichnenderweise kamen diese immer erst recht spät zum Tragen; die föderalen Strukturen in der Bundesrepublik taten dann ein Übriges zur Zersplitterung der Weiterbildungslandschaft¹¹. So tun sich alle Landesverbände wie auch sein bundesweiter Dachverband (dvv) bis heute schwer, nach außen ein einheitliches Bild und geschlossenes Auftreten zu gewährleisten. Und nach innen ist der Vernetzungsgedanke erst in den letzten zehn Jahren wirklich virulent geworden. Vereinzelte Ideen eines „Konzernverständnisses“ (z. B. im Volkshochschulverband Baden-Württemberg) sind jedoch bislang ziemlich wirkungslos geblieben. In den Köpfen auch des hauptamtlichen Personals spielt die Verbandsstruktur immer noch eine eher untergeordnete Rolle.

In den meisten Fällen geht es aber auch gar nicht um ausgebaute Netzwerke im eigentlichen Sinne, sondern lediglich um kurzzeitige und funktional eng umgrenzte Kooperationen (die natürlich Kernelemente einer Vernetzung und Potenziale zu deren Netzwerk- Ausbau enthalten). Der inflationäre Gebrauch des Netzwerk- Begriffs wirkt dabei wie eine offenbar konsensuale Modeerscheinung, um die „Anschlussfähigkeit an aktuelle Entwicklungstendenzen in den organisierten Zusammenhängen der modernen Gesellschaft zu signalisieren“ (Gnahn/Dollhausen 2006, S. 3). Im Bewusstsein der Planenden sind die Volkshochschulen weitaus „vernetzter“ als sie es in Wirklichkeit sind.

Die vorhandene Begriffsunschärfe ist dabei nur Ausdruck einer verbreiteten Unklarheit über Strukturen und Funktionsbedingungen von Netzwerken. Häufig sind schon die Erwartungen und Zielvorstellungen beim Einschlagen einer Vernetzungsstrategie unscharf. Dazu gehört auch ein diffuses Bild von den Partnerstrukturen und vor allem der Partner- wie Eigeninteressen („akteursspezifische Zwecksetzungen“¹²). Die Probleme, die sich aus dem Eingehen von Kooperationsverhältnissen mit stark differierenden, mitunter zudem auch noch konkurrierenden Partnerorganisationen ergeben, werden deshalb häufig unterschätzt und deshalb auch nicht professionell gemangelt. Häufig wird ein immenser und ineffizienter Kommunikationsaufwand betrieben. Dadurch werden selbst unter günstigen Bedingungen mögliche Synergieeffekte und erreichbare Vorteile „aufgefressen“ (Bayer 1998, S. 23). Nicht selten ist dann – gerade unter dem Aspekt der Aufwand-Ergebnis-Relationen – Frustration die Folge.

„Alles überall mit allem“ zu vernetzen, ist ein Anspruch, der in der Realität schnell zu inhaltlicher Beliebigkeit und organisatorischer Verzettelung führen kann. Wenn die „Passung“ zwischen den kooperierenden Partnern schon im Grundsatz

nicht stimmt – weder in intentionaler, noch in inhaltlicher noch in organisationaler und nicht zuletzt auch in emotionaler Hinsicht – dann droht zum einen schnell ein Verlust an eigener Authentizität und öffentlicher Glaubwürdigkeit. Unschärfe Grenzen und ungleichgewichtige Erwartungen führen dann zum anderen zur einseitigen Funktionalisierung, zur Vereinnahmung zugunsten partieller Fremdinteressen, welche mitunter den eigenen sogar entgegen stehen. Volkshochschule als „kommunale Dienstleisterin“ wird dann genau dieses im wörtlichen Sinne, nämlich die „dienstbare Liese“ für lästige Geschäfte, die andere zwar benötigen, selbst aber nicht auf sich nehmen wollen. So organisiert dann die Volkshochschule Bürgerreisen, Stadtfeste und Dienstjubiläen, stellt Organisationskapazität und Ausstattung für Weihnachtsfeiern, liefert für andere Einrichtungen Flyer und Plakate, wickelt Protokoll- und Rechnungsführung sowie den Schriftverkehr für alle Partner ab und verleiht mitunter sogar ihr Personal als Aushilfskraft an andere Ämter und Vereine. Denn Volkshochschule ist ja für „alle(s)“ da. Man glaubt sich dadurch „unentbehrlich“ zu machen, wird in Wahrheit aber lediglich instrumentalisiert.

Projektorientierung ist in Mode gekommen. Hier ergänzt sich der Netzwerkgedanke wunderbar mit der finanzpolitischen Erfordernissen geschuldeten Jagd nach „lukrativen“ Geldtöpfen. Aber die Summe auch guter Einzelprojekte schafft noch lange keine qualitätsvolle, ganzheitliche und nachhaltige Bildungsarbeit – und wirkliche Netzwerke schon gar nicht. Man muss aufpassen, dass aus dem verbreiteten Springen von Projekt zu Projekt, von Programm zu Programm, von Modell zu Modell nicht ein zwanghaftes Ersatzhandeln entsteht, das den Mangel an durchdachten langfristigen Weiterbildungskonzepten und Gesamtstrategien zu übertünchen sucht (Bayer 1998, S. 26).

Doch umgekehrt betrachtet: Die Ausbreitung von Netzwerkstrukturen lässt sich natürlich auch positiv interpretieren als kreative Entwicklung neuer Organisationsformen im Umgang mit der Unsicherheit, die sich aus der „Beschleunigung und der wachsenden Tiefenschärfe von Strukturveränderungsmöglichkeiten innerhalb des eigenen und innerhalb anderer Systeme ergibt“ (Luhmann 2000, S. 408 f.). Die Einbindung von Volkshochschulen in solche vernetzten Strukturen, möglicherweise sogar ihre Rolle als Hauptträgerin, ist zweifelsohne für sie auch eine Chance. Solche Verbände initiieren nämlich im besten Fall (selbst-)kritische Reflexion und Revision eingespielter Praktiken der Führung, Kommunikation und Kooperationsarbeit in den Einrichtungen (Gnahn/Dollhausen 2006, S. 14). Netzwerke erhöhen das Kompetenz- und Innovationspotenzial sowohl in programmplanerischer wie in innerorganisatorischer Hinsicht. Sie ermöglichen inhaltliche Projekte, die einzelne Einrichtungen alleine niemals stemmen könnten und stärken die bildungs- und kommunalpolitische Stellung der Einrichtungen. Gerade letzterer Gesichtspunkt besitzt naturgemäß in Zeiten institutionellen Wandels und finanzpolitischer Krisenentwicklungen einen hohen Stellenwert. Für kleinere Einrichtungen und in Marktconstellationen mit hohem Konkurrenzdruck kann dies Existenz sichernde Bedeutung haben.

VI. Noch ein paar Schlussbemerkungen

Mythische Aussagen werden meist nicht als solche wahrgenommen. Sie beruhen überwiegend auf wenig expliziten und reflektierten Selbstbildern und -ansprüchen, auf „gefühlter“ Realitätswahrnehmung und implizitem Wissen. Mythen sind deshalb eine anstrengende Herausforderung an die Profession, eine ständige Aufforderung zur kontinuierlichen Selbstreflexion und Handlungskorrektur.

Aufarbeitung bestehender wie neu entstehender Mythen bedeutet dabei: analytische Differenzierung und selbstreflexive Entideologisierung auf einer empirisch gestützten Grundlage (Fundamentierung). Denn „es mangelt nicht nur an historischer, sondern auch an empirischer Vergewisserung.“¹³ Dies sind unerlässliche Bedingungen eines fortwährenden Dekonstruktionsprozesses, in dem der Realitätsgehalt von Organisationsmythen immer wieder (selbst-)kritisch abgeklopft wird auf immanente Widersprüche, einseitige Betrachtungsperspektiven, übersehene oder unterschätzte Veränderungsprozesse¹⁴. (Selbst-)Bewusstes Arbeiten mit Mythen und deren „Entmythologisierung“ machen dann Sinn, wenn dies „in kritischer Absicht geschieht, mit dem Bestreben, irrationale Fixierungen, falsche Kausaldeutungen, leere Rituale als solche deutlich zu machen und sie damit der Begründungsnotwendigkeit und Verbesserungsmöglichkeit zu öffnen“ (Schreyögg 1985, S. 161). Nur so ist die notwendige Korrektur „blinder Flecken“ möglich.

Solche unvermeidbaren Diskrepanzen zwischen Ansprüchen und Realitäten können zwar durch Mythen überlagert, verdeckt werden – wirklich schließen können diese die Diskrepanzen nicht. Aber es geht um eine realitätsgerechte Verwirklichung der in ihnen enthaltenen impliziten und expliziten Ansprüche und Zielsetzungen mit dem erhofften Ergebnis einer qualitativen Fortentwicklung, nicht um die selbstberuhigende Pflege unrealistischer – wenngleich auch unvermeidlicher – Illusionen.

Doch wenn auch Sinnen und Streben aller beteiligten Akteure auf dieses Ideal hin wahrscheinlich am Ende niemals vollständig erfüllbar sein werden, so gilt immer noch die Erkenntnis: „...Bildungsarbeit ohne einen – auch kontrafaktischen – normativen Fluchtpunkt im Sinne einer notwendigen Illusion (nicht Utopie), ist seit jeher gar nicht vorstellbar“ (Wittpoth 2007, S. 47).

Anmerkungen

- 1 Typisch sind häufig zu beobachtende Abwehrreflexe, die in prinzipiellen Abschottungs-Argumentationen wie „Bei uns ist das alles ganz anders.“ oder „Das hat sich immer schon so bewährt.“ niederschlagen.
- 2 „Mythische Bilder erzeugen eine Wahrheit, die an sich selbst gemessen werden will. ... Mythische Darstellungen lassen sich an methodischen Parametern weder falsifizieren noch verifizieren. Weder Commonsense noch ein statistischer Erfahrungsdurchschnitt sind imstande, als Instanzen seiner Überprüfung oder gar seines Verständnisses aufzutreten.“ Boehm, Gottfried: Mythos als bildnerischer Prozeß, in: Bohrer, K. H. (Hrsg.): Mythos und Moderne. Begriff und Bild einer Rekonstruktion. Frankfurt a.M., 1983, S. 533
- 3 Zum Gegenteil ganzheitlich strukturierter Organisationen führen „Arbeits- und Bewusstseinsformen, die stärker individualisiert bzw. partialinteressenorientiert sind und gemein-

- same Zieldefinitionen sowie verbindliche Abstimmungen behindern“. Siehe: Ehses, Christiane/Zech, Rainer: Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen. In: Zech, R./Ehses, Ch. (Hrsg.): Organisation und Lernen, Hannover 1999, S. 38
- 4 Vgl. Bayer, Mechthild: Anforderungen an Innovationen. In: Faulstich, P./Bayer, M./Krohn, M (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Projekte und Innovationen. Weinheim-München 1998, S. 24. Jüngstes Beispiel ist der Entwurf der Bund-Länder-Kommission zum Deutschen Qualifikationsrahmen als Umsetzung der EU-Empfehlungen des EQF mit seiner einseitigen Ausrichtung auf „Employability“.
 - 5 Luchte, Katja: Teilnehmerorientierung in der Praxis der Erwachsenenbildung, Weinheim 2001, S. 47 f. (im Anschluss an Breloer, G., 1980). Schäffter weist allerdings darauf hin, dass es sich beim Begriff der „Teilnehmerorientierung“ primär um eine Handlungs- und nicht um eine Planungskategorie handele: „Sie fasst unterschiedliche ‚reflexive Mechanismen‘ innerhalb der didaktischen Organisation zusammen, mit denen ein Aussteuerungsprozess situativ möglich wird, von dem antizipierende Planungsverfahren restlos überfordert würden.“ Schäffter, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. a. a. O., S. 302
 - 6 Siehe die Ansätze eines Milieumarketings bei Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland (3 Bde.), Bielefeld 2004–2008
 - 7 Dies näher zu untersuchen wäre eine interessante Forschungsaufgabe.
 - 8 Siehe Luchte, K., a. a. O, S. 161
 - 9 Demgegenüber hatte der Gründungsboom an Volkshochschulen zum Beginn der Zwanziger Jahre („Volkshochschulrummel“) keine nachhaltige Wirkung; der Großteil ging in den Wirtschaftskrisen 1923 und 1929 sowie auf Grund eigener Fehlentwicklungen wieder unter.
 - 10 Teilnehmerumfragen legen nahe, dass bei Kursveranstaltungen i. d. R. eine Wegezeit von rund 30 Minuten noch akzeptiert wird, wobei natürlich Verkehrsmittel, -wege und Tageszeiten eine mit entscheidende Rolle spielen.
 - 11 Der Hohenrodter Bund (1923) als harter Kern der „Neuen Richtung“ war ein loses Diskussionsforum für höchst unterschiedliche Volkshochschulkonzepte und deren Protagonisten. Erst 1927 kam es zur Gründung des Reichsverbands der Deutschen Volkshochschulen, der 1933 bereits wieder sein unfreiwilliges Ende fand. Im heutigen Baden-Württemberg kam es zwar bereits 1946 zur Bildung von Arbeitsgemeinschaften in verschiedenen Landesteilen, jedoch erst 1967 zur Gründung des Volkshochschulverbands Baden-Württemberg. Andere Landesverbände waren da schneller, und 1953 entstand dann der Deutsche Volkshochschulverband (dvv).
 - 12 Gnahs, Dieter/Dollhausen, Karin: Koordination von regionalen Bildungsnetzwerken – eine neue Aufgabe für Volkshochschulen? Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) 2006, Internetservice texte.online, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de>, S. 4. Ein Problem entsteht auch schon dadurch, dass „Netzwerke sich selten vor ihrem Start in dieser begrifflichen Form definieren.“ (Klingebiel, Sibylle: Aufwand und Ertrag einer Netzwerktüchtigkeit: VHS Rheingau-Taunus, in: von Küchler, F.: Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen, Bielefeld 2007, S. 99.
 - 13 Wittpoth, Jürgen: Theorie (in) der Erwachsenenbildung, in: Report, 30. Jg. 2007 H. 2, S. 49. Die Nutzenfunktion der Dekonstruktion muss durchaus auch kritisch gesehen werden. „Mythoskritik und Entmythologisierungsversuche, so notwendig sie sind, gebären selbst wiederum Mythen, wenn auch in anderen Kontexten und – vielleicht – weniger spektakulär.“ so Retter, Hein: Kommunikation über Reformpädagogik. In: Korte, Peter/Osterwalder, Fritz/Retter, Hein (Hrsg.): Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen, Bad Heilbrunn 2004, S. 210; vgl. auch Anm. 42.

- 14 Nur eines sollte nicht sein: Mythenbildung als billiges Mittel für die „psychologische Selbsttäuschung zur Rettung pädagogischer Arbeitsplätze“ (Siebert, Horst: Keine Zeit für Theorie? S. o., S. 81)

Literatur

- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik, Augsburg 2007
- Arnold, Rolf/Pätzold, Henning: Bausteine zur Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler 2008
- Bayer, Mechthild: Anforderungen an Innovationen. In: Faulstich, P./Bayer, M./Krohn, M (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Projekte und Innovationen. Weinheim-München 1998
- Douglas, Mary: Wie Institutionen denken. Frankfurt a.M., 1991, S. 164
- Gnahn, Dieter/Dollhausen, Karin: Koordination von regionalen Bildungsnetzwerken – eine neue Aufgabe für Volkshochschulen? Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2006, Internetservice texte.online, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de>, S. 3
- Luhmann, Niklas: Organisation und Entscheidung, 2000
- Nuissl, Ekkehard: Politische Erwachsenenbildung und ihre Krisen, in: Report, 30. Jg. 2007 H. 2, S. 70 f.
- Schäffter, Ortfried: Institutionelle Selbstpräsentation von Weiterbildungseinrichtungen – Reflexion pädagogischer Organisationskultur an institutionellen Schlüsselsituationen. In: Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld 2003, S. 168
- Schreyögg, Georg: Mythen in Organisationen – Zwischenbemerkungen zu einer neuen Strömung in der betriebswissenschaftlichen Forschung, in: Bühler, W./Hofmann, M./Malinsky, A. u. a. (Hrsg.): Die ganzheitlich verstehende Betrachtung der sozialen Leistungsordnung. Festschrift Josef Kolbinger zum 60. Geburtstag (Linzer Universitätschriften Bd. 6), Wien – New York 1985, S. 161
- Volkshochschulverband Baden-Württemberg (Hrsg.): Arbeit der Volkshochschulen in Baden-Württemberg 2008 (Landesstatistik), Leinfelden-Echterdingen 2009
- Wittpoth, Jürgen: Theorie (in) der Erwachsenenbildung, in: Report, 30. Jg. 2007, H. 2
- Zech, Rainer: Mythos Organisation, in: Ehses, Christiane/Zech, Rainer (Hrsg.): Organisation und Lernen, Hannover 1999