

# Meta-Ressource Politik

## Politisches Handeln als Kernkompetenz erwachsenenpädagogischer Einrichtungen

Ralph Egler, Ulrich Klemm, Jürgen Kufner

### Zusammenfassung

*Die basalen Ressourcen für Bildung wie Raum, Zeit, Wissen, Personal oder Geld benötigen einen Rahmen, der sie in Balance hält, begründet und in einen bildungspolitischen sowie institutionellen Zusammenhang stellt. Dieser Legitimierungsprozess, der durch politisches Handeln im öffentlichen Raum erfolgt, wird hier als Meta-Ressource beschrieben. Am Beispiel von Volkshochschulen wird aufgezeigt, wie politisches Handeln von Führungsverantwortlichen in Erwachsenenbildungseinrichtungen zunehmend zu einer Kernkompetenz wird, wenn es darum geht, Entwicklungen und Innovationen in die Öffentlichkeit zu implementieren.*

### 1. Zum Ressourcen-Diskurs in der Erwachsenenbildung

Obgleich die Frage nach Ressourcen für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung von jeher von großer Bedeutung für ihre operative Praxis und strategische Planung ist, wurde sie im Fachdiskurs eher selten systematisch aufgegriffen und auch in den gängigen Wörterbüchern und Lexika zur Erwachsenenbildung der letzten 40 Jahren taucht der Begriff „Ressourcen“ nicht explizit als eigenes Stichwort auf (vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2001; Dahm u. a. 1980; Hufer 1999; Schmitz/Tietgens 1984; Wirth 1978). Im Rahmen einer Expertise zur *Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernens* stellte Peter Faulstich in diesem Sinne 2004 fest: „Die Frage nach den Ressourcen für die „allgemeine“ Weiterbildung ist höchstens ansatzweise zu beantworten. Gerade im Zusammenhang des „Lebenslangen Lernens“ stellt sich das Ressourcenproblem für die Weiterbildung insgesamt in einem weiteren Horizont dar.“ (Faulstich 2004, S. 19).

Die Forschung und Diskussionen konzentrieren sich dabei in den meisten Fällen auf die Teilnehmerressourcen (z. B. Brödel/Yendell 2008; Faulstich 2004; Schmidt-Lauff 2008, 2012). Im Mittelpunkt dieser teilnehmer- und adressatenorientierten Res-

sources-Diskussion – Zeitaufwendungen werden dabei auch als Opportunitätskosten“ für Bildung (Zeuner/Faulstich 2009, S. 318; Faulstich 2004, S. 19/119) bezeichnet –, die seit den 2000er Jahren im Kontext des lebenslangen Lernens geführt wird, stehen der Zeit- und Finanzaufwand (Brödel/Yendell 2008; Faulstich 2004; Zeuner/Faulstich 2009). Der Faktor Finanzen umfasst dabei sowohl öffentliche Mittel von Bund, Land, Kommune als auch private und betriebliche Finanzressourcen. Der Faktor Zeit – konkret: Zeit für Bildung – wird als „dritte Zeitform“ neben Erwerbs- und Freizeit definiert (Zeuner/Faulstich 2009, S. 318). Regelungen dazu finden sich vor allem in der Arbeitswelt in Form von betrieblichen, tariflichen und gesetzlichen Vereinbarungen (z. B. durch Bildungsfreistellungsgesetze auf Länderebene). Eine zusätzliche gesellschaftlich-gesundheitliche Dimension erhält dieser Diskurs durch den Aspekt der Work-Life-Balance zwischen Arbeits- und Freizeit.

Weitere Ressourcen-Aspekte wie *Raum*, *Wissen* und *Personal* finden in separaten und getrennten Diskurskontexten statt. Die *Raum*-Ressource wird dabei sehr breit von Unterrichtsräumen und Lernumgebungen bis zu wirtschaftspolitischen Großregionen diskutiert (Bernhard u. a. 2015; Kaiser/Kaiser/Hohmann 2007; Klemm 2015; Nuissl/Nuissl 2015).

Die Ressource *Wissen* erlebt sowohl auf der bildungssoziologischen Ebene im Kontext der Wissensgesellschaft eine Diskussion (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung u. a. 2002) als auch auf der methodisch-didaktischen Ebene des Wissensmanagements (Wiesenbauer 2001).

Die Ressource *Personal* findet vorwiegend in Professionalisierungs-, Qualitätsmanagement- und Personalentwicklungsdiskursen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung einen Platz (vgl. Pielorz 2009; Derichs-Kunstmann/Faulstich/Tippelt 1996; Hanft/Zentner 2004). Mit dem *wb-personalmonitor* des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (Martin u. a. 2016) liegen erstmals empirische Daten zu Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen und Einstellungen zu Arbeit und Beruf von hauptamtlich Beschäftigten und Dozent\*innen im Haupt- und Nebenerwerb vor, die einen differenzierten Blick auf die Ressource Personal in der Erwachsenenbildung ermöglichen.

Diese aktuelle wissenschaftliche Melange und Unübersichtlichkeit aus unterschiedlichen Zugängen und einigen signifikanten Daten und Fakten sowie eine nur geringe begriffliche Schärfe erschweren derzeit eine stringente Ressourcen – Diskussion in der allgemeinen Weiterbildung.

## 2. Erweiterung der Ressourcen-Diskussion

In diesem beschriebenen Ressourcen-Diskurs steht als zentraler Topos immer der Lernende im Mittelpunkt. Welche Ressourcen benötigt er, welche besitzt er, wie können sie verbessert bzw. optimiert werden, wie können sie gesichert werden und wer ist dafür verantwortlich?

Der Blick soll im Folgenden auf die Weiterbildungsinstitutionen erweitert und es soll danach gefragt werden, welche Ressourcen diese für die Ressourcenentwicklung und -sicherung der Lernenden benötigen?

Die Analysen in den letzten Jahren zum lebenslangen Lernen und zu seinen Ressourcen haben einen steigenden Bedarf sowohl beim Finanz- als auch beim Zeitaufwand festgestellt (siehe oben).

Die real existierenden juristischen, institutionellen und finanziellen Strukturen im System der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hinken dabei jedoch den Anforderungen seit Jahren hinterher. Die derzeitigen Strukturen für die allgemeine Weiterbildung auf Bundes- und Landesebene, die im Wesentlichen aus den späten 1970er Jahren stammen und sich seitdem nur marginal verändert haben, sind seit einigen Jahren an ihre Grenzen gestoßen.

Das *quantitative Paradigma* der Weiterbildungspolitik, das sich vor allem in den Weiterbildungsgesetzen der Länder widerspiegelt, hat in den letzten 40 Jahren zweifellos zu einer Entwicklungsdynamik geführt und lebenslanges Lernen zu einem gesellschaftlichen Entwicklungsfaktor gemacht. Zur Etablierung der Weiterbildung als vierte Bildungssäule neben der Elementarbildung, der schulischen und beruflichen Bildung sowie dem Hochschulbereich, wie in den 1970er Jahren politisch proklamiert, ist es jedoch nicht gekommen. Vielmehr haben wir seit Jahrzehnten den Zustand einer sowohl inhaltlich, institutionell als auch juristisch und finanziell unübersichtlichen Weiterbildungslandschaft auf kommunaler, Landes- und Bundesebene, bei der kommerzielle sowie auch öffentliche und gemeinnützige Einrichtungen auf einem weitgehend unregulierten Bildungsmarkt von Angebot und Nachfrage im Wettbewerb agieren. Strukturpläne zur Entwicklung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aus den 1970er Jahren wurden ab Anfang der 1980er Jahre mit der konservativen Bildungswende der Ära Kohl weitgehend marginalisiert.

Seit den 1980er Jahren ist es in der Weiterbildungslandschaft zu einer zunehmenden Marktregulierung über Angebot und Nachfrage (Ökonomisierung) sowie Privatisierung gekommen. Aspekte von Daseinsvorsorge und Demokratisierung treten in den Hintergrund (Ahlheim/Bender 1996; Derichs-Kunstmann u. a. 1996; Brödel 1997; Widerspruch 63/2013). Es fand eine Entpolitisierung der Weiterbildungslandschaft statt – die insbesondere auch in den neuen Bundesländern ab Anfang der 1990er Jahre deutlich zu beobachten ist – und eine dominante Ausrichtung an arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitischen Interessen, die bis heute anhält. Das jüngste Beispiel dazu ist die Verabschiedung der *Nationalen Weiterbildungsstrategie* durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMAS/BMBF 2019), die gemeinsam mit den Sozialpartnern, der Bundesagentur für Arbeit und den Ländern eine Strategie erarbeitet haben, die ausschließlich auf die berufliche/betriebliche Weiterbildung fokussiert ist. Allgemeine Weiterbildung, politische Bildung, kulturelle oder Gesundheitsbildung spielen keine Rolle. Bürgerschaftliche Bildungsarbeit, intergenerative, interkulturelle und inklusive Aspekte sind ausgeklammert bzw. erhalten nur im Kontext des Arbeitsmarktes und der Wirtschaftsentwicklung Relevanz. Es ist fatal, dass damit erneut der alten Trennung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung das Wort geredet wird, obgleich die Praxis und die Fachdiskussion bereits viel weiter sind. In einer Pressemitteilung des BMBF wird die *Nationale Weiterbildungsstrategie* als „Grundstein für eine neue Weiterbildungskultur“ (BMBF 2019) gelobt. Weiter heißt es: „Damit gibt es zum ers-

ten Mal in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland eine nationale Weiterbildungsstrategie“ (ebd.). Hier findet eine Trivialisierung und Verkürzung des lebenslangen Lernens von Bundesministerien Hand in Hand mit der Wirtschaft und Sozialpartnern sowie unter Ausschluss von Vertreter\*innen der allgemeinen Weiterbildung in Unkenntnis der Weiterbildungslandschaft der letzten 50 Jahre statt.

Dieser Wandel hin zu einer wirtschafts- und arbeitsmarktpolitisch gesteuerten Mehrwertdiskussion als zentraler Referenzfokus für die Anerkennung von erfolgreicher Bildungsarbeit, der sich schleichend in den letzten Jahrzehnten immer weiter vollzogen hat, erlebt mit der *Nationalen Weiterbildungsstrategie* einen vorläufigen Höhepunkt und ist jetzt an einem Punkt angelangt, der ein „weiter so“ nicht zulässt.

Das *quantitative Paradigma* in der Weiterbildung, dem die institutionellen und finanziellen Strukturen seit vielen Jahren untergeordnet sind, bedarf einer *qualitativen* Erweiterung angesichts aktueller und zukünftiger gesellschaftspolitischer Herausforderung.

Die zentrale politische Referenzidee im Selbstverständnis moderner Erwachsenenbildung seit Beginn des 20. Jahrhunderts ist in den Hintergrund getreten bzw. in vielen Fällen auch verlorengegangen: „Ein zentraler Topos im Selbstverständnis der Erwachsenenbildung, aber auch in weiten Teilen der erwachsenenpädagogischen Historiographie ist der grundlegende Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Demokratisierung. Pointiert formuliert gibt es im (historischen) Selbstverständnis der Erwachsenenbildung eine postulierte Gleichzeitigkeit, Gleichursprünglichkeit der Institutionalisierung von Erwachsenenbildung und Demokratisierung der Gesellschaft.“ (Seitter 2003, S. 187).

In diesem Sinne ist politisches Handeln in und durch Weiterbildungsinstitutionen nicht nur ein gesellschaftspolitischer Auftrag, sondern wird auch zu einer Meta-Ressource zur Absicherung der Bildungsarbeit von lebenslangem Lernen.

Diese Meta-Ressource „Politik“ erhält eine zunehmend größere Bedeutung für die operative und strategische Arbeit in Bildungsinstitutionen und damit eine höhere Relevanz als Managementaufgabe in Einrichtungen. Es geht dabei um ein politisches Denken und Handeln als Ressource für die Programmplanung. Es geht darum, komplexe politische Verhältnisse auf lokaler und regionaler Ebene als Bildungseinrichtung – beispielsweise in Volkshochschulen in kommunaler Trägerschaft – zu verstehen und als Globe oder Meta-Rahmen für operative Bildungsarbeit zu nutzen. Dieses instrumentelle Verständnis für politische und gesellschaftliche Verhältnisse ist für die Leitung von Bildungseinrichtungen ebenso von Bedeutung wie für Fachbereichsleitungen, die für die pädagogische Planungsebene verantwortlich sind.

Die politische Expertise, d. h. politischer Sachverstand, politische Urteilskraft sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten des politischen Handelns sind Voraussetzungen für eine antizipatorische und partizipatorische Programmplanungsstrategie und werden zu einer Ressource, die andere Ressourcen wie Zeit und Geld beeinflussen (kann).

Diese Meta-Ressource erhält, so unsere These, angesichts eines immer schnelleren gesellschaftlichen und technologischen Wandels eine signifikant höhere Relevanz für andragogisches Handeln.

### 3. Bildungspolitische Herausforderungen für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Neben den vielfältigen und sich immer wieder ändernden sozialen, ökonomischen und politischen Herausforderungen für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, mit denen sie seit ihren Anfängen im 18. Jahrhundert in immer kürzeren Abständen konfrontiert wird (vgl. Wolgast 1996), sind in den letzten Jahrzehnten auch zunehmend bildungspolitische Herausforderungen hinzugekommen, die die andragogische Praxis prägen und bestimmen.

Weiterbildungspolitik wird dabei sowohl auf internationaler Ebene (EU und OECD) als auch auf Bundes- und Länderebene gesehen. Auf internationaler Ebene war es vor allem die Einführung der Leitidee vom lebenslangen Lernen ab den 1970er Jahren (Faure u. a. 1972) und die Ablösung des Bildungsbegriffs durch den Kompetenzbegriff, der weitreichende Folgen für die Forschung und Praxis hatte – siehe hierzu die PISA-Studien seit 2000 (Deutsches PISA-Konsortium 2001) sowie die PIAAC-Studie (Rammstedt 2013) und auch die Studie „Competencies in Later Life“ (Friebe u. a. 2014).

Auf Länderebene begann ein intensiver bildungspolitischer Diskurs erstmals in den 1970er Jahren mit der Implementierung von Weiterbildungsgesetzen (Gernert 1975; Dobischat/Fischell/Rosendahl 2015).

In den letzten 30 Jahren finden wir entsprechend vor diesem Hintergrund auch eine zunehmend dichtere und systematischere bildungspolitische Diskussion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Dröll 1999; Faulstich-Wieland u. a. 1994; Nussli u. a. 2001; Dewe u. a. 2003), die in besonderer Weise auch die Praxis vor Ort erreicht hat, d. h. auf kommunaler oder Träger-Ebene ausgetragen wird (Faulstich-Stüber u. a. 2009).

In dem Maße, wie sich der Bund und die Länder aus der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung/Weiterbildung zurückziehen, in dem Maße wird für die Einrichtungen und Träger der allgemeinen Weiterbildung die kommunale, lokale oder regionale Ebene als politischer Verhandlungsraum immer wichtiger (vgl. Faulstich-Stüber u. a. 2009).

### 4. Meta-Ressource Politik im politischen Raum

In dem oben beschriebenen Kontext eines Ressourcen-Diskurses geht es letztlich auch um „das Politische in der Erwachsenenbildung“, wie dies in Erinnerung an Peter Faulstich (1946-2016) auf einer Tagung im März 2017 diskutiert wurde (Grotlüschen/Schmidt-Lauff/Schreiber-Barsch/Zeuner 2019). Das „Politische“ ist der Globe der Allgemeinen Erwachsenenbildung und insbesondere der VHS-Arbeit, gleichsam der „rote Faden“ der Identität und Professionalität. Das Politische ist mehr- und multidimensional angelegt: Das Politische als „Sphäre des Sozialen“ als „menschliches Handeln“, als „zeitliche Dimension“ und als normative Dimension (Zeuner/Grotlüschen/Schmidt-Lauff/Schreiber-Barsch 2019, S. 11).

Am Beispiel der Volkshochschularbeit soll im Folgenden die Meta-Ressource des politischen Handelns illustriert werden.

### *Bildungspolitischer Kontext in Sachsen*

Auch in der institutionellen Praxis – nicht zuletzt in den neuen Bundesländern – dominierte bis vor wenigen Jahren ein weitgehend ökonomisch ausgerichtetes Leistungs-Paradigma die Diskussion um Aufgabe(n) und Ausrichtung einer Volkshochschule: Wirtschaftliche Prosperität avancierte dabei sukzessive vom bloßen „Mittel zum Zweck“ zum eigentlichen Erfolgskriterium einer (Bildungs-)Einrichtung – wurde unausgesprochen zum Selbstzweck institutionellen Handelns.

Eine Entwicklung, die sich zuallererst im Programm und der Programmplanung zahlreicher Einrichtungen widerspiegelt(e): So wurden und werden Auswahl und Konzeption von Kursen nicht zuletzt danach bewertet, ob und inwieweit sich das jeweilige Angebot auf dem immer größer werdenden (Bildungs-)Markt „verkaufen“ lässt. In diesem Sinne „folgerichtig“ wurden Teilnehmerinnen und Teilnehmer darüber zu „Kundinnen und Kunden“.

Durchaus positiv erwies sich an dieser Entwicklung das aufkeimende, später wachsende Bewusstsein für die notwendige Servicequalität von Volkshochschule(n) und ihren Angeboten. Das in den neuen Ländern vor dem Hintergrund massiver ökonomischer Zwänge – so der mancherorts geradezu prekären Fördersituation – entstandene „ökonomische Leistungs-Paradigma“ drängte in dieser Entwicklungsphase zu Reformprozessen, die vorrangig auf Arbeitseffizienz- und Ertragsteigerungen zielten.

Eben darüber aber ging das inhaltliche Ringen um das ideelle Proprium von Volkshochschule auf vielen Ebenen verloren: An die Stelle zeitaufwendiger Debatten über gesellschaftliche Aufgaben und Zielsetzungen von Volkshochschule traten ressourcensparende Routinen. Der Feststellung des institutionellen Erfolges dien(t)en mehr und mehr quantitative Maßstäbe und Maßeinheiten (Unterrichtseinheiten, Belegungen etc.).

### *Beispiel vhs Dresden*

Seit einigen Jahren tauschen sich die Leitungen und Teams der 16 sächsischen Volkshochschulen (mit ihren 46 Standorten) wieder verstärkt über ihr inhaltliches Selbstverständnis und Profil aus. Dass das so ist, liegt mutmaßlich weniger daran, dass heute mehr Idealisten als früher am Werke sind, wohl aber an der bereits oben skizzierten Ressourcenfrage und ihren Konsequenzen:

Die wachsende privatwirtschaftliche „Konkurrenz“ einerseits, sowie der bleibende Anspruch „sozialverträglicher Preisgestaltung“ andererseits, ließ und lässt schnell klar werden, dass Volkshochschule auch mittel- und langfristig auf öffentliche Mittel angewiesen bleibt. In Zeiten knapper werdender Budgets – insbesondere für Bildung, Kultur und Soziales – wird die Frage nach ihrer inhaltlichen Ausrichtung schon von daher zu einer echten Überlebensfrage von Volkshochschule. Weshalb sollte die öf-

fentliche Hand auch Einrichtungen fördern, die sich im Blick auf ihr Selbstverständnis und Angebotsspektrum kaum (noch) von privaten Bildungsträgern unterscheiden?

Das Nachdenken über Funktion und öffentlichen Auftrag einer Volkshochschule zahlt sich von daher gleich mehrfach aus. Es erweist sich für Verantwortliche in Einrichtung(en) und Verbänden ehemals als konstitutiv für die tägliche Arbeit:

1. So kann und soll es „nach Innen“ – bei der (Neu-)Ausrichtung und Profilierung einer erwachsenenpädagogischen Einrichtung – als Hilfestellung und Korrektiv dienen.

In der Volkshochschule Dresden führte der über ein Jahr währende Prozess der Neuformulierung eines Leitbildes (unter Beteiligung weiterer Teile des Kollegiums) zu einer zunächst grundsätzlichen Infragestellung, später zur Neuprofilierung der gesamten Arbeit.

Die damals verabschiedeten drei Grundsätze des Leitbildes – „Persönlichkeit stärken“, Teilhabe ermöglichen“, „Bürgergesellschaft fördern“ – bieten bis heute Orientierung für die alltägliche Arbeit, nicht zuletzt bei der Programmgestaltung.

2. „Nach Außen“ bildet das vermehrte Nach-Denken über das „Eigentliche einer Volkshochschule“ zugleich die erste und wichtigste Voraussetzung für nahezu alle Formen der Präsentation, Interessenvertretung und Mittelakquise von und für Volkshochschule im öffentlichen Raum. Insbesondere die permanente Auseinandersetzung mit der vermeintlich selbstverständlichen gesellschaftspolitischen Relevanz der eigenen Arbeit – sowie der damit einhergehenden ständigen Schärfung des Einrichtungsprofils – vermögen erfahrungsgemäß den Erfolg politischer Überzeugungsarbeit zu befördern.

Um beim zitierten Beispiel des Dresdner Leitbildes zu bleiben: Die Relevanz und mithin die uneingeschränkte Förderwürdigkeit von Volkshochschule als Lern- und Begegnungsort moderner Bürgergesellschaft war und ist in Verhandlungen über Fördermittel deutlich leichter aufzuzeigen, wenn anhand der drei oben genannten Leitbildgrundsätze unschwer zu verdeutlichen ist, dass bei einem Bildungsträger wie der Volkshochschule nicht die Gewinnerzielungsabsicht im Vordergrund steht, sondern die Förderung des Menschen und der Gesellschaft – d. h. konkret und aus dem Leitbild abgeleitet: die Entfaltung der Persönlichkeit, deren Teilhabe an Gesellschaft und Beruf sowie der Erhalt und die Gestaltung bürgerschaftlichen Miteinanders – der Demokratie und des sozialen Friedens.

Wenn es den Vertreterinnen und Vertretern öffentlich finanzierter Erwachsenenbildung künftig nicht besser gelingt, die gesellschaftspolitische Relevanz, Funktion und Bedeutung ihrer Einrichtungen in Politik und Verwaltung „überzeugend“ zu übersetzen, sind diese ernsthaft in ihrer Existenz bedroht.

In diesem Sinne gilt es politisches Handeln als Meta-Ressource weiter zu professionalisieren. Es ist es nicht damit getan, allein über Ausrichtung und Profil der (eigenen) Einrichtung bzw. Volkshochschule nachzudenken. Vielmehr muss es darum gehen, Volkshochschule vielfältig zu vernetzen. Dabei empfiehlt es sich, die eigenen Kompetenzen auf dem Gebiet politischen Netzwerkers nicht leichtfertig zu über-

schätzen: Es erfordert ein erhebliches Maß an Sachkunde und Erfahrung, um im Blick auf realpolitische Strukturen und Prozesse zu verstehen, wer wann welche Entscheidungen trifft. Welche Gremien welche Weichen stellen – und inwieweit dies in öffentlichen Debatten geschieht. Oder welche Entscheidungen letztendlich von der Politik, welche eher von der Verwaltung getroffen werden.

Abfolge und Struktur politischer Prozesse sind – in der Landespolitik ebenso wie in der Kommune – ob ihrer Komplexität für den Laien nur schwer zu durchschauen. Politisches Handeln als (Meta-)Ressource kann deshalb nur dann konstruktiv genutzt werden, wenn seitens der Akteure der Erwachsenenbildung die Bereitschaft besteht, sich auch auf diesem Gebiet um angemessene Professionalisierungsprozesse zu bemühen.

In einigen Kommunen ist es – wie beispielsweise in Dresden – nach jahrelangem Ringen letztendlich dadurch gelungen, die städtischen Entscheidungsträger davon zu überzeugen, in Volkshochschule (konkret: in ein neues Volkshochschulgebäude) zu investieren. Dabei verdanken sich solche Erfolge nicht zuletzt einer jahrelangen Lobbyarbeit, die es in dieser Form in Sachsen bislang kaum gegeben hat. Volkshochschule galt und gilt vielerorts in ihrem Bestand als selbstverständlich und gesichert. Ein gefährlicher Trugschluss!

Das Dresdner Beispiel zeigt, dass Kompetenzerwerb und Bereitschaft zu politischem Handeln zu einer institutionell überlebensnotwendigen Metaressource geworden sind, die es künftig – insbesondere von Seiten des Einrichtungsmanagements – weiter und deutlicher zu fokussieren gilt.

### *Beispiel vhs Leipziger Land*

Ein Beispiel für die Entwicklung bürgerlichen Engagements und damit auch eigenen bürgerlichen Selbstbewusstseins in der Einrichtung selbst, ist ein Projekt der Volkshochschule Leipziger Land in der ländlichen Gemeinwesenentwicklung. Das Projekt ist seit dem Jahre 2008 in dem bundesweiten „Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser“ verortet und hat das Ziel, lebensbegleitend generationsübergreifendes Lernen und Zusammenleben zu entwickeln. Der Ort des Geschehens ist die sächsische Kleinstadt Markranstädt in der Nähe von Leipzig. Das Gebäude des Mehrgenerationenhauses (MGH) ist ein ehemaliger Kindergarten, der langfristig vor der Eröffnung des Mehrgenerationenhauses mit städtischen Mitteln saniert, räumlich umgestaltet und ausgestattet wurde. Neben drei hauptamtlichen Mitarbeiter\*innen (1,5 VZÄ) der VHS wurden die Aufgaben im MGH in den letzten zehn Jahren im Wesentlichen von etwa 200 ehrenamtlichen Personen bewältigt. Die Finanzierung des Hauses erfolgt durch Bundesmittel des gleichnamigen Förderprogramms, die vielfältige Unterstützung der Stadt Markranstädt sowie die personelle, finanzielle und sächliche Beteiligung der VHS.

Mehrgenerationenhäuser sind Orte der Begegnung, des sozialen Austauschs, des aktiven Miteinanders. Das Haus steht als niederschwelliger Tagestreffpunkt für alle Generationen offen. Zu einigen Schwerpunkten der Handlungsfelder des MGH gehören Themen zur Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Pflege, zum selbstbestimm-

ten Leben im Alter, die Integration von Menschen mit Migrations- und Fluchtgeschichten und als fakultativer Sonderschwerpunkt die Förderung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz. In Begegnungen und gemeinsamen Aktivitäten entstehen soziale Bindungskräfte und Mitmenschlichkeit. Ein Mehrgenerationenhaus unterscheidet sich signifikant als Begegnungsstätte mit ihren überwiegend offenen, beiläufig-informellen Angeboten von der Bildungseinrichtung Volkshochschule. Die Volkshochschule Leipziger Land ist Betriebsteil des kommunalen Eigenbetriebes „Bildung und Kultur“ des Landkreises Leipzig und als Einrichtung der Erwachsenen- und Weiterbildung für das Gebiet im Westen und Süden der Stadt Leipzig mit insgesamt ca. 137.000 Einwohnern verantwortlich. Es erstreckt sich über mehr als 750 000 Quadratkilometer und zählt elf Gemeinden sowie 13 Städte. Charakteristisch für diese Flächenregion ist die überwiegend ländliche und kleinstädtische Prägung der Lebensverhältnisse und der sozialen Infrastruktur nahe der Großstadt Leipzig.

Neben drei Geschäftsstellen in Borna, Markkleeberg und eben Markranstädt unterhält die Volkshochschule Leipziger Land derzeit weitere sieben Außenstellen. Die folgenden Überlegungen sollen verdeutlichen, warum zwei so unterschiedliche Bildungs- und Begegnungsformate zu einem gemeinwesenorientierten Bildungsdienstleister zusammengeführt wurden, worin die Stärken und die Synergien dieser Verbindung bestehen.

Mit ihrer Bereitschaft zur institutionellen Trägerschaft nutzt die Volkshochschule ihre Chance, sich dezidiert als umfassende Erwachsenenbildungseinrichtung und Netzwerkknoten im zivilgesellschaftlichen Bereich zu positionieren und als sozialer („dritter“) Ort der Begegnung im ländlichen Raum zu etablieren. Dabei entwickelte sich die bewusst gewählte Konstellation der Kooperation mit der Stadt Markranstädt als Projektpartner zum Bedingungsgefüge für das Projekt selbst. Die Allianz zwischen Kommune und Volkshochschule führte zur systematischen Integration der Volkshochschule in aktuelle Stadtentwicklungsprozesse und ermöglichte Vernetzungen und ihre Gestaltung auf dem Wege lokaler Bündnisse, die so bisher in dieser ländlichen Volkshochschule im Schatten der großen Stadt Leipzig nicht anzutreffen waren.

Von Beginn an hatten sich Volkshochschule und Kommunalverwaltung, die Stadt Markranstädt, darauf verständigt, miteinander individuelle Bildung und Stadtentwicklung gleichermaßen voranzubringen. Diese Absicht drückte sich in der Umsetzung z. B. darin aus, dass der Direktor der Volkshochschule im Rahmen des einsetzenden Stadtmarketingprozesses im Mai 2006 in die Arbeitsgruppe „Mensch“ der Stadt aufgenommen wurde, um so ganz im Sinne integrativer Stadtentwicklungsplanung an der Moderation von Interessengruppen, der Bürgerbeteiligung und Kommunikation von Ergebnissen mitzuwirken. Folgerichtig reflektierten die Diskussionen im Stadtentwicklungsprozess auch den Anspruch der Projektpartner an die sich in ihrem Selbstverständnis verändernde Erwachsenenbildungseinrichtung ländliche Volkshochschule.

Der Wandel in den Aufgabenfeldern und im neuen Selbstverständnis drückt sich in der gesellschaftlichen Erwartung aus, dazu beizutragen, die notwendige Vernetzung von Institutionen, Vereinen, Schulen, Kirche, Teilen der örtlichen Wirtschaft

und ihrer Angebote – planvoll und nachhaltig arrangiert an regionalen Lern- und Begegnungsorten – zu ermöglichen. Regionale Vernetzung, die Generierung und Ausprägung bürgerschaftlicher Beteiligung und Zusammenarbeit erweisen sich auf der Grundlage der Erfahrungen dieser besonderen Konstellation der Volkshochschul-Trägerschaft eines Mehrgenerationenhauses als zeitgerechtes Bedingungsgefüge bürgerschaftlicher Verwirklichung von Erwachsenenbildung.

Hinsichtlich der Fragestellung verweist das vorgestellte Modell einer Zusammenarbeit von Volkshochschule und Kommune auf mindestens drei potenzielle Dimensionen von Ressourcenorientierung.

1. Der Wille und die Befähigung zur Schaffung und Entwicklung bildungspolitischer Bündnisse vor Ort auf dem Wege kommunaler Zusammenarbeit bieten Volkshochschulen progressive Lernfelder und Möglichkeiten zur eigenen Selbstverwirklichung und inhaltlichen Entwicklung und stellen somit „(...) ein strategisches und operatives Entwicklungsinstrument mit einem hohen Innovationspotential für kommunale Bildungsarbeit“ dar (Klemm 2012, S. 62). Beleg dafür ist die im Ergebnis rege Inanspruchnahme der größtenteils offenen Lern- und Begegnungsangebote durch die Bürger\*innen der 16.200 Einwohner\*innen zählenden Kleinstadt Markranstädt. Fast jährlich konstant verzeichnen die Verantwortlichen bei ca. 6000 Teilnehmerstunden ca. 9000 Besuche im Mehrgenerationenhaus der Volkshochschule Leipziger Land.
2. Die Volkshochschule erlangt als anerkannter Netzwerkakteur und Brückenfeld im gesellschaftlichen System verstärkte institutionelle Legitimation. Ihre verlässliche Institutionalisierungsleistung dient der Generierung und Optimierung von Kontakten und Zusammenarbeit vielfältiger regionaler zivilgesellschaftlicher Partner.
3. Ungeachtet der auch aus lerntheoretischer Sicht bedeutsamen Entwicklungen von Möglichkeiten der Verschränkung verschiedener Lern- und Begegnungsformate, zeigt sich ebenso, dass mit Blick auf die notwendigen Professionalisierungsstrukturen auf der Basis einer veränderten Lernkultur und Organisationsstruktur der Institution selbstverantwortetes und eigeninitiiertes Lernen der VHS-Mitarbeiter\*innen entsteht. (Egler/Müller 2017, S. 67) „Bei den VHS-Akteuren wurden die klassischen Kernkompetenzen des Erwachsenenbildners durch die Entwicklung und Ausübung von Befähigungen zur Animation und Moderation der (...) skizzierten Selbstlernprozesse im zivilgesellschaftlichen Kontext angereichert“ (ebd.). Erwachsenenpädagogen benötigen als Akteure im bürgerschaftlichen Kontext „(...) verschiedene Kompetenzen, die über die Leistungsanforderungen eines reinen Erwachsenenpädagogen weit hinausgehen und sich vor allem im Feld methodischer und sozialer Fähigkeiten wie z. B. sozialintegrativer und sozialpädagogischer Leistungsbereitschaften manifestieren“ (ebd., S. 69).

Die ausgewiesenen Effekte gemeinwesenorientierter Bildungsarbeit durch die Verschränkung unterschiedlicher Bildungsformate von MGH und VHS, verschiedener Lebensbereiche und kommunaler Akteure könnten Anstoß für weitere solche Projekte von Volkshochschulen sein. Momentan werden deutschlandweit von 540 Mehrge-

nerationenhäusern lediglich drei dieser intergenerationellen Einrichtungen von Volkshochschulen getragen und gestaltet.

### *Beispiel vhs-Verbandsarbeit*

Die Leitungen von Volkshochschulen und Verbänden müssen das Selbstverständnis ihrer Arbeit und ihrer institutionshistorischen Aufgabenstellung auch auf Landesebene transferieren, erklären und verteidigen.

Der Sächsische Volkshochschulverband engagiert sich derzeit im Kontext seiner Lobbyarbeit um eine Novellierung des Sächsischen Weiterbildungsgesetzes. Es geht dabei um die qualitative Modifizierung des bestehen quantitativen Förderparadigmas der anerkannten Weiterbildungseinrichtungen des Landes Sachsen. Die verstärkt angestrebte Vermittlung politikbezogener Werte und Inhalte, die Aktivierung von bürgerschaftlich-gesellschaftlicher Beteiligung darf nicht anhand rein quantitativer Kriterien bewertet werden. Ziel der Gesetzesänderung ist der Übergang zur Einbeziehung qualitativer Einschätzungen sich entwickelnder regionaler Wirksamkeiten, gemessen z. B. an der Erreichung von Zielgruppen, gewonnener Einsichten und im Interesse kommunaler Daseinsvorsorge vorgehaltener fachlicher sowie zivil- und bürgergesellschaftlicher Bildungs- und Begegnungsangebote.

Seit 2016 hat deshalb der Sächsische Volkshochschulverband immer wieder auf die nicht mehr zeitgemäßen finanziellen und ordnungspolitischen Steuerungsinstrumente im Sächsischen Weiterbildungsgesetz hingewiesen, die nur marginal Innovationen ermöglichen.

Eine Arbeitsgruppe des Vorstandes des Sächsischen Volkshochschulverbandes hat 2018 ein Eckpunktepapier als Grundlage für die Novellierung des Sächsischen Weiterbildungsgesetzes entwickelt und damit einen Diskussionsprozess auf Landesebene angeregt. Vier Diskursebenen wurden dabei angesprochen:

1. Die kommunalen Spitzenverbände Sächsischer Landkreistag und Sächsischer Städte- und Gemeindetag.
2. Das Sächsische Kultusministerium und das Wissenschaftsministerium.
3. Die Fraktionen der Parteien im Sächsischen Landtag.
4. Die Kolleginnen und Kollegen anderer anerkannter Erwachsenenbildungseinrichtungen in Sachsen.

Lobbyarbeit der Leitungen und Verbände von Volkshochschulen muss auf Landesebene bis hinein in die Parlamente stattfinden. Die Erfahrungen zeigen, dass Entschlossenheit und Wille zum gesellschaftlichen Diskurs Resonanz erzeugen und zu wachsendem Verständnis und verstärkter Unterstützung führen können. Für die Gestaltung ihrer klassischen institutionshistorisch angelegten Aufgabe muss Volkshochschule in kommunaler Verpflichtung als gleichberechtigte vierte Säule des Bildungswesens gesellschaftliche und politische Akzeptanz finden. Diese Aufgabe erfordert ständige Präsenz der Volkshochschulfamilie im öffentlichen Raum und eine aktive Eigenpositionierung als Institution.

## 5. Fazit

Politisches Handeln als Meta-Ressource umschließt basale Ressourcen für Bildungsprozesse wie Raum, Zeit, Wissen, Personal und Geld, setzt sie in einen regionalen oder überregionalen bildungspolitischen sowie institutionellen Kontext und legitimiert sie für gelingendes lebenslanges Lernen.

An drei Beispielen wurde dies verdeutlicht:

- Durch einen Prozess der internen Verständigung über das Selbstverständnis an der vhs Dresden, der in einem Leitbild mündete, war es möglich, sowohl nach „innen“ als auch nach „außen“ Abgrenzungen im regionalen Bildungsmarkt deutlich und transparent zu machen. Das dabei entwickelte Proprium der vhs Dresden, die gesellschaftspolitische Relevanz von Allgemeiner Bildung für die lokale Daseinsvorsorge, wurde sichtbarer und führte zu einer höheren Akzeptanz in der politischen Lobbyarbeit mit der Verwaltung und Lokalpolitik und damit auch letztendlich zu einer öffentlichen Förderung eines neuen vhs-Standortes in Dresden.

Permanente politische Netzwerkarbeit – sowie erste damit einhergehende Professionalisierungsprozesse im Bereich politischen Handelns – erwiesen sich in Dresden als Bedingung und ständige Herausforderung erfolgreichen Leitungshandelns.

- Das zweite Beispiel stammt aus dem ländlichen Raum, der vhs Leipziger Land: Die Meta-Ressource Politik betrifft hier die strategische Ausrichtung der vhs als Ort des bürgerschaftlichen Engagements und der Gemeinwesenarbeit. Die vhs ist nicht „nur“ ein Anbieter von standardisierten, formalisierten und wiederholbaren Kurs- und Seminarangeboten, die auf einem freien Bildungsmarkt mit dem Prinzip von „Angebot und Nachfrage“ Teilnehmer\*innen finden müssen. Die vhs bewegt sich auch im politisch-gesellschaftlichen Raum als ein bürgerschaftlicher Ermöglichungsorte („Dritter Ort“). Die vhs ist Moderator von gesellschaftlichen und pädagogischen Netzwerken, Initiator von Lernmilieus und Lernanlässen, Unterstützer von Engagements, Dienstleister für Wirtschaft, Politik und Zivilgesellschaft und verbindet die traditionelle didaktische „Komm-Struktur“ mit einer „Geh-Struktur“. Diese gemeinwesenorientierte und aufsuchende Bildungsarbeit ist das Resultat bildungs- und gesellschaftspolitischer Beobachtungen und Überlegungen an der vhs. Das politische Denken und Handeln von Mitarbeiter\*innen und Leitung der vhs Leipziger Land führte zu der bildungsstrategischen Kombination eines Mehrgenerationenhauses mit einer vhs.
- Das dritte Beispiel bewegt sich auf der Landesverbandsebene der Volkshochschulen in Sachsen: Wenn Erwachsenenbildung als vierte Säule im Bildungswesen Akzeptanz finden soll und will, dann ist dies zunächst vorrangig ein bildungspolitischer Diskurs, der auf Landesebene und im Kontext der Weiterbildungsgesetze der Länder geführt werden muss. Die Meta-Ressource Politik erhält in diesem Sinne bei den Landesverbänden der öffentlich geförderten Träger der Erwachsenenbildung eine besondere Bedeutung. Der politische Diskurs erfolgte dabei im Beispiel von Sachsen inhaltlich zur Novellierung des Sächsischen Weiterbildungsgesetzes.

gesetzes auf vier Ebenen: Mit den kommunalen Spitzenverbänden, dem Sächsischen Landkreistag und dem Sächsischen Städte- und Gemeindetag, mit dem Sächsischen Kultusministerium und dem Wissenschaftsministerium, mit Landtagsfraktionen und mit den Kolleg\*innen anderer anerkannter Erwachsenenbildungseinrichtungen in Sachsen.

Dieser Prozess des bildungspolitischen Aushandelns, der an diesen drei Beispielen aufgezeigt wurde, erfolgt im demokratischen öffentlichen Raum sowohl in parlamentarischen (politischen) als auch in außerparlamentarischen (zivilgesellschaftlichen) Zusammenhängen in drei Schritten:

1. Klärung des Selbstverständnisses: Zielsetzung und öffentliche Aufgabe/Verortung der Bildungsinstitution entwickeln.
2. Kompetenzerwerb: Struktur und Funktionsweise von politischen Prozessen und Verwaltungshandeln kennen und nutzen.
3. Aufbau und Fortführung eines Diskurses: Implementierung einer kontinuierlichen und multiperspektivischen Lobbyarbeit in den öffentlichen Raum, die regionale und überregionale sowie zielgruppenspezifische Netzwerke nutzt.

## Literatur

- Ahlheim, Klaus/Bender, Walter (Hrsg.) (1996): Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland“. Opladen: Leske und Budrich.
- Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.) (2015): Erwachsenenbildung und Raum Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BMAS/BMBF (2019): Nationale Weiterbildungsstrategie. [www.bmbf.de/files/190611\\_BMAS\\_DINA4\\_Strategiepapier\\_v2\\_ansicht.pdf](http://www.bmbf.de/files/190611_BMAS_DINA4_Strategiepapier_v2_ansicht.pdf) (21.06.2019).
- BMBF (2019): Nationale Weiterbildungsstrategie beschlossen – gemeinsam für eine neue Weiterbildungskultur. Pressemitteilung 063/2019, [www.bmbf.de/de/nationale-weiterbildungsstrategie-beschlossen---gemeinsam-fuer-eine-neue-8860.html](http://www.bmbf.de/de/nationale-weiterbildungsstrategie-beschlossen---gemeinsam-fuer-eine-neue-8860.html) (21.06.2019).
- Brödel, Rainer (Hrsg.) (1997): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen: Leske und Budrich.
- Brödel, Rainer/Yendell, Alexander (2008): Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen. NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BRD)/Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich)/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) (Hrsg.) (2002): Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck: StudienVerlag.
- Dahm, Gerwin/Gerhard, Rolf/Graebner, Gernot/Kommer, Albert/Preuß, Volker (Hrsg.) (1980): Wörterbuch der Weiterbildung. München: Kösel.
- Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (1996): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

- Grotlüschen, Anke/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke/Zeuner, Christine (Hrsg.) (2019): Das Politische in der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (1997): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Dewe, Bernd/Wiesner, Gisela/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.) (2003): Erwachsenenbildung und Demokratie. REPORT 1/2003. Literatur- und Forschungsreport, 26. Jg., 1/2003. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dobischat, Rolf/Fischell, Marcel/Rosendahl, Anna (2015): Einführung in das Recht der Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dröll, Hajo (1999): Weiterbildungspolitik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Egler, Ralph/Müller, Holger (2017): Politische Bildung in der Bürgergesellschaft – ist die VHS noch zeitgemäß? In: Klemm, Ulrich (Hrsg.): Die Idee der Volkshochschule und die politische Gegenwart. Hannover: Offizin, S. 61-74.
- Faulseit-Stüber, Andrea/Gernert, Johanna/Kron, Ulrike/Weiss, Karin (Hrsg.) (2009): Weiterbildung und kommunales Engagement. Anregungen für die Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Faulstich, Peter (2004): Ressourcen der allgemeinen Weiterbildung in Deutschland. Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernens, Band 4. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Faulstich-Wieland, Hildegard/Nuissl, Ekkehard/Siebert, Horst/Weinberg, Johannes (Hrsg.) (1994): Weiterbildungspolitik in den Bundesländern. REPORT 33. Literatur- und Forschungsreport, 33/Juni 1994. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)/Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.
- Faure, Edgar u. a. (1972): Learning to be. The world of education today and tomorrow. Paris: UNESCO.
- Friebe, Jens/Schmidt-Hertha, Bernhard/Tippelte, Rudolf (Hrsg.) (2014): Kompetenzen im höheren Alter. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gernert, Wolfgang (1975): Das Recht der Erwachsenenbildung als Weiterbildung. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hanft, Anke/Zentner, Tim (2004): Qualifizierung und Personalentwicklung – eine Kompetenzlücke in Bildungseinrichtungen? In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 27. Jg., 2/2004, S. 42-52.
- Hufer, Klaus-Peter (Hrsg.) (1999): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Lexikon der politischen Bildung, Band 2. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Kaiser, Armin/Kaiser, Ruth/Hohmann, Reinhard (Hrsg.) (2007): Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Klemm, Ulrich (Hrsg.) (2012): Bürgerschaftliche VHS-Arbeit im ländlichen Raum. Interkulturelle und intergenerationelle Bildungsarbeit am Beispiel des Mehrgenerationenhauses in Markranstädt. Ulm: Verlag Klemm und Oelschläger.
- Klemm, Ulrich (2015): Makroräume als Orientierung für Kompetenzentwicklung. In: Klemm, Ulrich/Langer, Paul F./Mayer, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Donauraum. Ulm: Verlag Klemm und Oelschläger, S. 15-32.
- Martin, Andreas u. a. (2016): Das Personal in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nuissl, Ekkehard/Nuissl, Henning (Hrsg.) (2015): Bildung im Raum. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.) (2001): Weiterbildungspolitik. REPORT 47. Literatur- und Forschungsreport, 47/Juni 2001. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pielorz, Mona (2009): Personalentwicklung und Mitarbeiterführung in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rammstedt, Beatrice (Hrsg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann.
- Seitter, Wolfgang (2003): Geschichte der Erwachsenenbildung – eine Geschichte der Demokratie? In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 26. Jg., 1/2003, S. 187-188.
- Schmidt-Lauf, Sabine (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2012): Zeit und Bildung. Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster: Waxmann.
- Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.) (1984): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 11: Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Widerspruch 63: Bildung und Marktregime. 32. Jg. 2013.
- Wirth, Ingeborg (Hrsg.) (1978): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wiesenbauer, Ludwig (2001): Erfolgsfaktor Wissen. Das Know-how der Mitarbeiter wirksam nutzen. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Wolgast, Günther (1996): Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied: Luchterhand.
- Zeuner, Christine/Faulstich, Peter (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Zeuner, Christine/Grotlüschen, Anke/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke (2019): Das Politische in der Erwachsenenbildung – eine Einführung in das Thema. In: Grotlüschen, Anke/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke/Zeuner, Christine (Hrsg.): Das Politische in der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 10-14.