

Dissertation

**Planen – Unterstützen – Durchführen:
Fortbildungen in Volkshochschul-Verbandsstrukturen**

vorgelegt von Lydia Johanna Nistal

zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. im Fach Erziehungswissenschaft am
Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen

Begutachtung durch:

1. Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Justus-Liebig-Universität Gießen
2. Prof. Dr. Henning Pätzold, Universität Koblenz

Zur Begutachtung eingereicht am 22.01.2025

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	V
Abkürzungsverzeichnis	VI
1. Einleitung und Vorstellung der Studie	1
1.1 Forschungslücke und Desiderat	3
1.1.1 Erwachsenenpädagogische Zugänge zu Vereins- und Verbandsstrukturen	3
1.1.2 Internationale Vereins- und Verbandsstrukturen der Erwachsenen- und Weiterbildung	5
1.1.3 Sozialwissenschaftliche Zugänge zu Erwachsenen- und Weiterbildung	8
1.1.4 Zusammenfassung erwachsenenpädagogischer und sozialwissenschaftlicher Zugänge	10
1.2 Vorstellung des Dissertationsprojekts und Gliederung der Studie	12
2. Volkshochschul-Verbände	16
2.1 Herausbildungsprozesse des quartären Bereichs im Handlungsfeld Bildung	16
2.2 Begriffliche Reflexion von Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Fortbildung	24
2.3 Volkshochschulen als Prototypen der Erwachsenen- und Weiterbildung	25
2.4 Volkshochschul-Landesverbände in historischer Entwicklung und gesetzlicher Rahmung	30
2.4.1 Begriffliche Reflexionen zu den Volkshochschul-Verbänden der Stadt- und Flächenstaaten	31
2.4.2 Das Konzept der Meta-Organisation und historische Entwicklungsverläufe	32
2.4.3 Gesetzliche Rahmungen verbandlicher Strukturen	34
2.4.4 Selbstbeschreibungen der Volkshochschul-Landesverbände in ihren Leitbildern	36
3. Verbändeforschung in den Sozialwissenschaften	44
3.1 Definitionen, Ordnungskriterien und Typologisierungen von Verbänden	45
3.1.1 Definitionen organisierter Interessen und Verbände	45
3.1.2 Ordnungskriterien zur Typologisierung von Verbänden	48
3.1.2 Typologisierung nach Handlungsfeldern	49
3.2 Entwicklung der Verbändeforschung und Paradigmenstreit	52
3.3 Verknüpfungspunkte der Verbändeforschung mit Erwachsenen- und Weiterbildung	54
3.4 Dritter Sektor und NPO	56
3.5 Funktionen von Verbänden aus der Perspektive der NPO-Forschung	61
3.6 Der Dienstleistungsbegriff in der Erwachsenen- und Weiterbildung	64
3.6.1 Genese des Dienstleistungsbegriffs	64
3.6.2 Verwendung des Dienstleistungsbegriffs in den Landesverbänden	67
3.7 Zusammenführung sozialwissenschaftlicher Perspektiven auf den Forschungsgegenstand	71
4. Theoretische Fundierung der Studie	74
4.1 Organisationen als Forschungsgegenstand in Erziehungswissenschaft und Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung	74
4.1.1 Das Verhältnis von Organisation und Erziehung	74
4.1.2 Entwicklung der Organisationsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung	76
4.2 Neo-Institutionalistische Ansätze in der Soziologie und den Organisationswissenschaften	80
4.2.1 Entwicklungen neo-institutionalistischer Ansätze	80
4.2.2 Organisationsverständnisse im Neo-Institutionalismus	83
4.2.3 Der Akteursbegriff im Neo-Institutionalismus	86
4.2.4 Der Akteursbegriff im Kontext der Volkshochschul-Landesverbände	86
4.2.5 Zwischenfazit	88

4.3 Neo-institutionalistische Konzepte: Institutionen	89
4.3.1 Grundannahmen und begriffliche Entwicklungen	89
4.3.2 De- und Re-Institutionalisierung	92
4.3.3 Der Stellenwert von Sprache im Neo-Institutionalismus	93
4.3.4 Zwischenfazit	94
4.4 Neo-Institutionalistische Konzepte: Das Organisationale Feld	96
4.4.1 Grundannahmen und begriffliche Entwicklung	96
4.4.2 Zwischenfazit	100
4.5 Neo-Institutionalistische Konzepte: Legitimität, Legitimierung und Legitimation	102
4.5.1 Grundannahmen und begriffliche Entwicklungen	102
4.5.2 Organisational(e) (un-)bewusste Strategien und Prozesse zur Legitimation und Legitimierung	107
4.5.3 Der Ressourcenbegriff im Neo-Institutionalismus	108
4.5.4 Zwischenfazit	109
4.6 Neo Institutionalistische Konzepte: Lose Kopplung und Entkopplung	112
4.6.1 Grundannahmen und begriffliche Entwicklungen	112
4.6.2 Zwischenfazit	114
5. Zusammengeführte Betrachtungen des Forschungsgegenstands	116
5.1 Die Fortbildungsfunktion in den Volkshochschul-Landesverbänden	116
5.2 Zwischenfazit	119
6. Empirischer Aufbau der Studie	124
6.1 Empirische Vorüberlegungen	124
6.1.1 Einordnung quantitativer und qualitativer Methoden	124
6.1.2 Merkmale und Gütekriterien qualitativer Forschung	125
6.1.3 Grundlagen- und gegenstandstheoretische Verortung der Studie	126
6.1.4 Methodologische Verortung	128
6.2 Leitfadengestützte Experteninterviews als Erhebungsmethode	129
6.2.1 Verbreitung und Charakteristika der Methode	129
6.2.2 Vorteile der Methode	131
6.2.3 Der methodische Diskussionsverlauf	133
6.3. Fragebogen und Feldzugang	135
6.3.1 Konstruktion des Fragebogens	136
6.3.2 Feldzugang und Interviewabläufe	138
6.4 Datenaufbereitung, Kategoriensystem und Codierung	142
6.4.1 Vorstellung der Auswertungsmethode	143
6.4.2 Vorstellung der deduktiven und induktiven Kategorien	147
7. Inhaltliche Zusammenfassungen der Kategorien	151
7.1 Spezifika landesverbandlicher Funktionen	151
7.1.1 Interessenvertretung in heterogenen Zeitabläufen und Dringlichkeiten	151
7.1.2 Moderation, Konsenssuche und Strategiefindung: Mitgliederintegration durch Initiative und Einbindungsbemühungen	154
7.1.3 Projekte, Prüfungen, Beratungen: Bandbreite verbandlicher Dienstleistung	156
7.1.4 Fortbildungen als verbandliche Funktion: Erste strukturelle Hinweise	158
7.1.5 Netzwerken, Kommunizieren und Vermitteln: Offene Aspekte in der Oberkategorie Verbandsfunktionen	159
7.2. Organisationengruppen in schicksalhaften Interaktionen	160
7.2.1 Ressourcen der Landesverbände im Organisationalen Feld	171
7.2.2 Bearbeiten, berichten, begründen: Legitimations- und Legitimierungsprozesse in den Landesverbänden	173

7.3 Fortbildungsorganisation in den Landesverbänden	175
7.3.1 Planungs- und Organisationsprozesse der Landesverbände mit Volkshochschulen	175
7.3.2 Anders als geplant: Herausforderungen in der Fortbildungsorganisation	184
7.4 Spurensuche im Material: Hinweise auf lose Kopplungen und Entkopplungen	186
7.5 Hinweise auf Veränderungs- und Wandlungsprozesse in den Landesverbänden: Digitalisierung und Lehre in der COVID-19-Pandemie	187
7.6 Szenarien und Wünsche für die Fortbildungsorganisation	190
8. Zentrale Ergebnisse der Studie	192
8.1 Die Fortbildungsfunktion	192
8.1.1 Programmplanungsprozesse	195
8.1.2 Modi der Zusammenarbeit	199
8.1.3 Rollen der Geschäftsstelle	200
8.1.4 Gruppierungsversuch heterogener Fortbildungspraxen	201
8.2 Dienstleistungsfunktion	204
8.3 Interessenvertretung	207
8.4 Mitgliederintegration	208
8.5 Das Verhältnis der Verbandsfunktionen untereinander	210
8.6 Das aggregierte Organisationale Feld	214
8.6.2 Ressourcen	219
8.6.3 Legitimation und Legitimierungsprozesse	221
8.7 Beratungsanlässe und -Themen	223
9. Diskussion und Ausblick	226
9.1 Diskussion der Forschungsfrage	226
9.2 Diskussion ausgewählter Forschungsergebnisse	231
9.2.1 Die Fortbildungsfunktion in weiteren Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung	231
9.2.2 Professionalisierung und Professionalität	232
9.2.3 Anknüpfungspunkt Organisationspädagogik	234
9.2.4 Kooperations- und Netzwerkforschung	235
9.3 Diskussion des sozialwissenschaftlichen Zugangs	236
9.3.1 NPO- und Dritter-Sektor-Forschung	237
9.3.2 Mitgliedschaft	238
9.4 (un)bewusste Wortwahl: Diskussion ausgewählter Begriffsverwendungen	240
9.5 Diskussion der theoretischen Fundierung	243
9.5.1 Das Institutionenkonzept	243
9.5.2 Das Organisationale Feld	245
9.5.3 Akteure und Institutional Entrepreneur	246
9.5.4 Entscheidungen statt Enkopplungen	249
9.6 Diskussion des empirischen Aufbaus	251
9.7 Schlussbemerkungen	254
Literaturverzeichnis	256
Anhang 1: Leitbilder der Volkshochschul-Landesverbände in alphabetischer Reihenfolge	290
Baden-Württemberg	290
Bayern	292

Berlin	293
Brandenburg	294
Bremen	296
Hamburg	298
Hessen	301
Mecklenburg-Vorpommern	303
Niedersachsen	306
Nordrhein-Westfalen	308
Rheinland-Pfalz	309
Saarland	310
Sachsen	311
Sachsen-Anhalt	316
Schleswig-Holstein	317
Thüringen	319
Anhang 2: Interviewleitfaden	322
Anhang 3: Kategorien und Codierleitfaden	324
Anhang 4: Eigenständigkeitserklärung	328

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kurzübersicht Verbändetheorien	8
Abbildung 2: Handlungsfelder verbandlicher Arbeit nach Grotz und Schroeder	9
Abbildung 3: In Leitbildern aufgeführte Verbandsaufgaben	38
Abbildung 4: Handlungsfelder organisierter Interessen nach Alemann	50
Abbildung 5: Handlungsfelder verbandlicher Arbeit nach Grotz und Schroeder	51
Abbildung 6: Probleme staatlicher und marktlicher Regulation nach Faulstich und Haberzeth	60
Abbildung 7: Verbandliche Funktionen nach Zimmer	62
Abbildung 8: Arten von Institutionen nach Scott	91
Abbildung 9: Das Institutionenkonzept von Senge	92
Abbildung 10: Ablauf qualitativer Analyseprozesse nach Kuckartz und Rädiker	144
Abbildung 11: Kategorienbaum nach dem 1. Codierdurchlauf	146
Abbildung 12: Kategorienbaum nach dem 2. Codierdurchlauf	147
Abbildung 13: Aggregierte Aufgaben der Landesverbände in übergeordneten Funktionen	193
Abbildung 14: Programmplanungsmodell der Wissensinseln nach Gieseke	195
Abbildung 15: Programmplanung als Ausgestaltung von Antinomien	198
Abbildung 16: Das aggregierte Organisationale Feld der Landesverbände in Organisationengruppen	216

Abkürzungsverzeichnis

AAACE	American Association for Adult and Continuing Education
AAAE	American Association for Adult Education
ABWF	Arbeitsgemeinschaft betrieblicher Weiterbildungsforschung
AWO	Arbeiterwohlfahrt
BAK(s)	Bundesarbeitskreis(e)
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BayEbFöG	Bayrisches Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung
BBB	Bundesverband der Träger beruflicher Bildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BNE	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BUND	Bund für Umwelt und Naturschutz
CAAE	Canadian Association for Adult Education
CONFINTEA	Conférence Internationale sur l'Education des Adultes
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
dvv	Deutscher Volkshochschulverband
DVWO	Dachverband der Weiterbildungsorganisationen
EAEA	Europäische Vereinigung für Erwachsenenbildung
EB	Erwachsenenbildung
ESF	Europäischer Sozialfond
EU	Europäische Union
EULE	Entwicklung einer webbasierten Lernumgebung für Weiterbildung, Kompetenzerwerb und Professionalisierung von Lehrenden der Erwach- senenbildung
GDL	Gewerkschaft Deutscher Lokführer
GRETA	Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerken- nungsverfahrens von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung
HPM	Hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende
ICAE	International Council for Adult Education
IE	Institutioneller Unternehmer (Orig. <i>Institutional Entrepreneur</i>)
IHK	Industrie- und Handelskammer
IP	Interviewte Person
KAW	Konzertierte Aktion Weiterbildung
KL	Kursleitende
LobbyRG	Lobbyregistergesetz
LQW	Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung
LV	Landesverband bzw. stadtstaatliche Strukturen
MV	Mitgliederversammlung
NABU	Naturschutzbund Deutschland
NI	Neo-Institutionalismus
NPÖ	Neue politische Ökonomie
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
OF	Organisationales Feld
OFA	Organisations- und Finanzausschuss
PAS	Pädagogische Arbeitsstelle des dvv
telc	The European Language Certificates
TN	Teilnehmende
UE	Unterrichtseinheiten

UNESCO
VDP
VWA
WB

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Verband Deutscher Privatschulverbände
Bundesverband Deutscher Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien
Weiterbildung

1. Einleitung und Vorstellung der Studie

Woran denken Sie bei dem Wort ‚Verband‘?

Stellt man diese Frage im Freundes- und Bekanntenkreis, spricht die Mehrzahl von Sport sowie Verkehr auf Straßen, Schienen und in der Luft. Vielleicht, weil in den vergangenen Jahren einige Wartezeiten an entsprechenden Abfahrtsorten verbracht wurde und vielbeachtete Sportereignisse u. a. in Deutschland stattgefunden haben. Einige denken an Verbände des Naturschutzes. Kolleginnen und Kollegen in pädagogischen Tätigkeitsbereichen nennen z. B. ihre Arbeitgeber, etwa Diakonie, Caritas oder die Arbeiterwohlfahrt (AWO). Eine thematische Bandbreite lässt sich also bereits in nicht-repräsentativen Umfragen erkennen. Eine etwas systematischere Suchen nach Anzahl, Themenfeldern und politischer Interessenvertretung von Verbänden führte zum öffentlich einsehbaren Lobbyregister.¹ Zum Zeitpunkt des Abrufs waren hier 5.876 aktive Interessenvertreter auch in Form von Vereinen und Verbänden gelistet. (vgl. Deutscher Bundestag 2025) Eine höhere Anzahl von Vereinen und Verbände kann angenommen werden, da das Lobbyregister lediglich die Organisationen bzw. natürlichen Personen umfasst, die an den Bundestag und die Bundesregierung herantreten, also politisch nach außen tätig sind. Für nahezu jedes denkbare Interesse scheint es eine Vertretung in unterschiedlichen Organisationsformen zu geben. Die Sortierung von Interessenvertretungen innerhalb des Lobbyregisters in 29 thematische Oberbereiche zeigt eine große Vielfalt auf, die durch die Sichtung der Unterbereiche noch ansteigt. Gleichzeitig sind Verbände nicht nur mit Interessenvertretung, sondern auch mit anderen Aufgaben und Funktionen befasst. Für ihre Mitglieder erbringen sie exklusive und teilweise hochkomplexe Leistungen, bieten und bilden Räume für Austausch, Gesprächs- und Diskussions- bzw. Debattenkultur. Staatliche Leistungen im Bereich der Wohlfahrt werden ebenfalls in hohen Anteilen durch Vereine und Verbände durchgeführt.

Wissenschaftliche Literaturen, die sich mit Verbänden beschäftigen, gehen teilweise zu Beginn ihrer Ausführungen auf typische Assoziationen mit dem Wort Verband ein und nutzen als Aufhänger für differenzierende und abwägende Ausarbeitungen stellenweise negative Assoziationen. Es werden etwa Auswirkungen exzessiv vertretener Verbandsinteressen aufgeführt (vgl. Straßner 2010, S. 22), zu Artikelbeginn Satiren auf Verbandsleben in Deutschland zitiert (vgl. Teetz 2010, S. 135) sowie verbandliche Einflussformen unter der fragenden Überschrift nach einer „Herrschaft der Verbände?“ (Rudzio 2019, S. 63), eine in den 1950er- und 1960er-Jahren oft erörterte Frage (vgl. ebd.), dargestellt. Willems und Winter (2007) zeigen über Jahrzehnte veränderte Sichten auf Verbände in der politischen Öffentlichkeit insbesondere bzgl. fehlender Differenzierungen, Pauschalisierungen und Skandalisierungen auf (vgl. S. 14 f.). Die Begründung für variierende Beurteilungen verbandlichen Wirkens bringen die Autoren wie folgt auf den Punkt:

¹ Das Lobbyregistergesetz (LobbyRG) ist seit 2021 in Kraft, die aktuelle konsolidierte Fassung ist im Juni 2024 in Kraft getreten. Das Gesetz verpflichtet alle Interessenvertretungen zur Registrierung in einem öffentlichen Verzeichnis, die unmittelbar oder mittelbar auf Willens- und Entscheidungsprozesse des Deutschen Bundestags oder der Bundesregierung einwirken wollen.

„Interessenverbände verfügen über ein enormes Gestaltungspotenzial, das einerseits einen wertvollen Input in gesellschaftliche und politische Prozesse darstellen, andererseits aber auch zu Manipulationen und Machtasymmetrien führen kann“ (ebd., S. 14).

An diesem gezeichneten Gefälle kann sich wissenschaftliches Interesse entzünden und die Fragen nach dem Wie und Warum auslösen. Da es - so der Eindruck nach ersten cursorischen Annäherungen - anscheinend zu jedem organisierbaren Interesse einen Verein oder Verband gibt, finden sich auch bei der Literatursuche eine Reihe Bearbeitungen aus verschiedenen Disziplinen, die in lockerer Eingrenzung unter Sozialwissenschaften gefasst werden können.

Verbände in Kontexten pädagogischer Tätigkeitsfelder sind u. a. als Arbeitgeber sichtbar. Vereine, Verbände und Wohlfahrtsverbände bieten Beratungen in schwierigen Lebenslagen für Jugendliche und Erwachsene, leisten soziale Hilfe, erbringen Gesundheits- und Care-Leistungen, Hilfen für berufliche (Wieder-)Einstiege, Begleitungen im Alltag u. v. m. Mit beruflichen Bezügen sind zum einen Verbindungspunkte mit Erwachsenen- und Weiterbildung sichtbar. Zum anderen ist der Erwachsenen- und Bildungssektor nicht nur durch berufliche Bezüge und soziale Hilfe geprägt, sondern durch eine ganze Reihe heterogener Akteure mit verschiedenen Tätigkeiten. Organisationen in Vereins- oder Verbandsformen stehen neben privaten oder öffentlich anerkannten Organisationen. Dementsprechend sind (Lern-)Angebote von unterschiedlichen Interessen, strukturellen Vorgaben, Finanzierungen und Zielsetzungen geprägt. Für Tätige innerhalb des Sektors sind Berührungspunkte mit Verbänden je nach Beschäftigungsart kein Automatismus, Freiberufliche sind in der Regel zu keinen Mitgliedschaften in Vereinen oder Kammern verpflichtet. Ein Berührungspunkt mit Verbänden bilden potenziell Fortbildungen oder auch Qualifizierungen, die von Verbänden geplant, durchgeführt und zertifiziert werden.

Bei dem Wunsch, mehr über das oben postulierte Gestaltungspotenzial und den wertvollen Input für gesellschaftliche und politische Prozesse konkret bei Erwachsenen- und Weiterbildungsverbände herauszufinden, entstand bei der Literaturrecherche ein Moment der Verwirrung. In sozialwissenschaftlichen Literaturen liegen jahrzehntelange theoretische wie empirische Auseinandersetzungen mit Verbänden und Verbandstheorien vor. Darin sind (anders als in Untersuchungen anderer gesellschaftlicher Bereiche) die Beschäftigungen mit Bildungsverbänden allgemein bzw. konkret mit Erwachsenen- und Weiterbildungsverbänden geringer ausgeprägt. Ein Blick in die Literatur der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung zeigt auf, dass Bildungsorganisationen durchaus Forschungsgegenstände sind. Auch zu Verbänden liegen Beiträge vor, die auf Basis empirischer Arbeiten entstanden sind. Angesichts der zugeschriebenen hohen Relevanz, die auch in den unterschiedlichen Literaturen herausgestrichen wird, erscheint die Anzahl theoretischer wie empirischer Bearbeitungen dennoch vergleichsweise gering.

Diese Diskrepanz erfahrung bildete den Ausgangspunkt für die vorliegende Dissertation. Die Studie behandelt die Landesverbände (LV) der Volkshochschulen in den Flächenländern und Stadtstaaten als Forschungsgegenstand.

1.1 Forschungslücke und Desiderat

Anhand recherchierter Forschungsstände, herausgearbeiteter Desiderata und rezipierter sozialwissenschaftlicher sowie erwachsenen- und weiterbildungsspezifischer Literaturen werden die Landesverbände in mehreren Zugängen dargestellt. Der Fokus liegt hier auf Funktionen und Aufgaben, die Verbänden zugeschrieben werden und inwiefern Fortbildungen als verbandliche Funktion sichtbar sind. In einem zweiten Schritt wird mittels qualitativ geführter Leitfadeninterviews ein empirischer Zugang zu den Landesverbänden geschaffen. Die Interviews dienen der weiterführenden Analyse sowie einer tiefergehenden Ausleuchtung und Konkretisierung sowohl der Fortbildungs- als auch der weiteren Funktionen. An unterschiedlichen Stellen in der Studie werden mögliche theoretische und empirische Anknüpfungspunkte aufgezeigt.

Begonnen wird mit der Explikation der Forschungslücke anhand erwachsenenpädagogischer und sozialwissenschaftlicher Literatur.

1.1.1 Erwachsenenpädagogische Zugänge zu Vereins- und Verbandsstrukturen

Prominent sichtbar sind die Volkshochschul-Verbände auf nationaler Ebene mit dem Deutschen Volkshochschulverband dvv und seiner Arbeit. Auch sind Bundes- und Landesverbände mannigfaltig in bildende, kulturelle und auch wissenschaftliche Arbeiten eingebunden (so etwa in Hessen bei der Herausgabe der Zeitschrift „Hessische Blätter für Volksbildung“ seit 1950). Veröffentlichungen zu verbandlicher Arbeit finden sich zwar, sind jedoch meist von den Verbänden selbst (mit-)herausgegeben, wie etwa die Ausgabe der Hessischen Blätter zum 70. Jubiläum des Hessischen Volkshochschulverbands im Jahr 2016 (vgl. Hessischer Volkshochschulverband e.V. 2016). Oder sie sind von Personen verfasst, die langjährige (Vorstands-)Mitglieder im Bundes- oder einem Landesverband waren bzw. sind, so etwa Rita Süßmuth, Karl-Heinz Eisfeld, Ernst Dieter Rossmann, Klaus Meisel und Regine Sgodda, um nur einige Beispiele zu nennen. Rossmann (2018a, S. 440) thematisiert auch reflektierend das Risiko einer Vermischung von unterschiedlichen Rollen, also etwa verbandspolitischer, wissenschaftlicher und allgemeiner politischer Haltung.

Im Rahmen gemeinsamer Arbeiten von Wissenschaft und Landesverbänden entstanden und entstehen ebenfalls wissenschaftliche Beiträge, hier ist recht aktuell z. B. Fleige et al. (2020) zu nennen. Vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung von Volkshochschulen nach dem Zweiten Weltkrieg ist diese Nähe nicht verwunderlich. Immerhin wurde das heutige Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) wenige Jahre nach der Gründung des dvv 1953 als pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands (PAS) eingerichtet, um in den ersten Jahren die pädagogische Professionalisierung voranzutreiben: Material zur Erwachsenenbildung und Literatur zu Theorie und Praxis wird bereitgestellt, die Qualifikation von Kursleitenden war ein relevantes Thema. Die Entwicklung der heute immer noch erhobenen Volkshochschulstatistik fällt ebenfalls in die früheren

Jahre der PAS. Eine Hinwendung zur Forschung in den 1980er-Jahren fokussiert Gruppen der sog. Bildungsfernen. (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2023; Deutscher Volkshochschul-Verband 2023) 1994 erfolgte auch in Reaktion auf vorgenommenen inhaltlichen Neuausrichtungen die Umbenennung der PAS zum DIE, seit 1997 ist das DIE eine rechtlich eigenständige Organisation; das DIE ist weiterhin durch Kooperationen mit Volkshochschulen und ihren Verbänden verbunden. So wird beispielsweise die Volkshochschulstatistik am DIE auf Basis von Daten-Zulieferungen durch die Volkshochschulen erstellt.

Die vorliegenden, aus Kooperationen entstandenen Beiträge fokussieren unterschiedliche Themenfelder, in der Regel verbleiben sie auf der Ebene der Volkshochschulen. Während verschiedener Jubiläumsveröffentlichungen im Jahr 2019 - für viele Volkshochschulen das 100-jährige Bestehen - liegen Schwerpunkte auf der Genese der Leitideen von Volkshochschulen, ihrer institutionellen und organisationalen Entwicklung inklusive der Herausarbeitung zukünftiger Herausforderungen. Weitere Themen entstehen anlässlich bildungspolitischer Veränderungen, etwa in der Steuerung bzw. Verfügbarkeit von Ressourcen oder an der Übernahme zusätzlicher oder der Erweiterung bestehender Aufgaben. Außerdem ist die Erforschung von Volkshochschulen anhand von Programmanalysen zu nennen. Die Analyse von Programmen kann in die frühen Jahre der PAS verortet werden. Der damalige Leiter Hans Tietgens nutzte die Analyse von Programmen (damals eher auch als Arbeitspapiere bezeichnet) weniger als Beiträge zu wissenschaftlichen Diskussionen, sondern als (didaktisches) Arbeits- und Reflexionsmoment in der Praxis und für die Praxis. Sie wurden auch zur Fortbildung - etwa bei Fachbereichsversammlungen oder Arbeitsgruppentreffen - eingesetzt. (vgl. Käßlinger 2022b) Eine Veröffentlichung zu Programmanalysen in der PAS (vgl. Nolda et al. 1998) listet mehr als 100 Analysen zwischen 1963 und 1998, davon erhalten bzw. auffindbar waren laut Käßlinger (2022b, S. 124) lediglich drei. Aktuelle Programmanalysen lassen sich beispielhaft mit Gieseke et al. (2005), Opelt (2005), Robak und Petter (2014) nennen. Analysen historischer Programme liegen u. a. mit Arbeiten von Gieseke (2003), Ebner von Eschenbach und Dinkelaker (2020) sowie Käßlinger (2022a) vor.

Beschreibungen von Volkshochschul-Verbänden oder auch Bildungsverbänden allgemein sowie ihre Konzeption als Forschungsgegenstand finden sich in der Literatur der Erwachsenen- und Weiterbildung sporadisch. Speziell für Hessen und als ein Beispiel einer älteren Untersuchung sei an das umfangreiche Werk von Rohlmann (1991b) erinnert. Ein Beitrag von Rohlmann ist auch in einem Sammelband unter der Herausgeberschaft von Aufderklamm et al. (1991) aus der Schriftenreihe des Verbands Österreichischer Volkshochschulen zu finden (vgl. Rohlmann 1991a). In diesem Sammelband sind u. a. Artikel zum dvv, zur PAS und auch zu verbandlicher Arbeit unter Einbeziehung pädagogischer Interessen zu finden. Hier ist der Beitrag von Otto (1991) interessant: Sein Beitrag gliedert Verbandsarbeit in eine bildungspolitische und pädagogische Funktion. Außerdem würden durch konzeptionelle Arbeiten Beiträge zur Bildungsarbeit geleistet, durch Innovationen Beiträge zur internationalen Zusammenarbeit.

Zu finden sind aktuell u. a. oft Lemmata in Wörterbüchern und Lexika (nationale und internationale Literatur). Das aktuelle Wörterbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Arnold et al. 2023) nennt als zentrale Verbände der Erwachsenen- und Weiterbildung auf nationaler Ebene neben dem dvv den Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB) (vgl. Fojkar 2023), den Dachverband der Weiterbildungsorganisationen (DVWO) (vgl. Gampper 2023, S. 87–88), den Bundesverband Deutscher Verwaltungs- und Wirtschafts-Akademien (VWA) (vgl. Troßmann 2023) sowie den Verband Deutscher Privatschulverbände (VDP) (vgl. Vogt 2023). Historisch gesehen wird auch der Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung (1927-1933) Bedeutung zugemessen, deren Aufgaben u. a. die Weiterbildung und Selbstbildung der Mitarbeitenden in der Volksbildung umfassen sollte und damit als ein Vorläufer der späteren PAS sowie des DIE bezeichnet wird (vgl. Schrader 2023, S. 92). Das Lehrbuch von Kuper und Schemmann (2023) führt den dvv und die Landesverbände im Kontext der Kooperations- und Netzwerkarbeit der Volkshochschulen an (vgl. S. 66).

1.1.2 Internationale Vereins- und Verbandsstrukturen der Erwachsenen- und Weiterbildung

Jenseits nationaler Organisationen können auf europäischer Ebene Organisationen ausgemacht werden, die als Vereine und Verbände Erwachsenen- und Weiterbildung politisch vertreten, Forschungsaktivitäten unterstützen und Informations- und Beratungsservices für ihre Mitglieder anbieten. Als Impulse für internationale Zusammenarbeit nach dem Zweiten Weltkrieg können verschiedene UNESCO- bzw. CONFINTEA-Konferenzen zu Fragen und Themen der Erwachsenenbildung genannt werden, die erste Konferenz fand 1949 in Dänemark statt (vgl. UNESCO 1972). Darauf basierend entstand sowohl ein gesteigertes Interesse für internationale Vernetzungen als auch unterschiedliche Bemühungen um Kooperationen und Austausch (vgl. Kaplan 1953, S. 175 f.). Angesichts des erst wenige Jahre zurückliegenden Kriegsendes sowie einer sich anbahnenden Blockbildung in ‚West‘ und ‚Ost‘ (nicht zuletzt in Europa) erscheint dieser Ansatz besonders, der Appell zu mehr Verständigung von Menschen und nicht lediglich von Regierungen fordert Erwachsenenbildung auf, zur Entwicklung eines Geistes der Toleranz² beizutragen (vgl. ebd., S. 176). Auch Überlegungen zur Gründung einer weltweiten Vereinigung der Erwachsenenbildung können als Ergebnis der Konferenz gesehen werden, wobei Kaplan (1953) dazu mehrere Schwierigkeiten und Hindernisse benennt und sich deswegen dafür ausspricht, Austausch und Kooperationen in Form einer sozialen Bewegung denn einer formalen Organisation zu fördern (vgl. ebd., S. 176-178). Das 1972 gegründete internationale Netzwerk für Erwachsenenbildung, der International Council for Adult Education (ICAE) kann ebenfalls auf gemeinsame Bemühungen nach der Konferenz 1972 in Japan zurückgeführt werden (vgl. International Council for Adult Education (ICAE) 2023).

Gründungen verschiedener Vereinigungen zu Erwachsenen- und Weiterbildung werden in den USA in die 1920er-Jahre datiert, Rose (1989) beschreibt die Entwicklung der American Association for

² Im englischen Original heißt es „spirit of tolerance“ (ebd.).

Adult Education (AAAE) seit 1926 ausführlich. Nach einigen Jahrzehnten der Umorganisationen und Fusionen der AAAE mit mehreren Organisationen (vgl. Rose 2008) ist als aktueller großer Verband exemplarisch die American Association for Adult and Continuing Education Education (AAACE) zu nennen, die 1982 als Non-Profit-Organisation gegründet wurde und sowohl Zeitschriften als auch Handbücher publiziert. Der Austausch von Forschung und *Best Practices* sowie die Förderung der Entwicklung von Erwachsenen- und Weiterbildung werden als Zielsetzung benannt. (vgl. American Association for Adult and Continuing Education Education (AAACE) 2023)

Mit Blick auf Kanada ist als früheste Vereinigung die 1935 gegründete, mittlerweile aber nicht mehr bestehende, Canadian Association for Adult Education (CAAE) zu nennen, heute werden mehrere Verbände mit verschiedenen Schwerpunkten (u. a. Forschung) angeführt (vgl. Draper und English 2013).

In Europa ist im Bereich der non-formalen Erwachsenenbildung die 1953 gegründete Europäische Vereinigung für Erwachsenenbildung (EAEA)³ zu nennen, die in ihrem Arbeitsplan von 2021 Mitgliedschaften von 124 Organisationen aus 43 europäischen Ländern aufführt (vgl. European Association for the Education of Adults (EAEA) 2023b).

Jenseits von Nennungen in Lexika finden sich in der vorliegenden Literatur reflektierende und kritische Positionen sowie eine Untersuchung verbandlicher Identitätsentwicklungen. So leuchtet Seitter (2016) im Rahmen eines Jubiläumshefts unter der Fokussierung des intermediären Charakters und der Scharnierfunktion von Verbänden Möglichkeitsräume und Herausforderungen verbandlicher Arbeit aus und zieht den hessischen Volkshochschulverband als Beispiel heran. Diesen Verband nutzt auch Franz (2020), die anhand einer explorativ angelegten Inhaltsanalyse von Verbandsdokumenten (Protokollen, Geschäfts- und Sitzungsberichten) Auseinandersetzungsdynamiken mit außerverbandlichen Umwelten und Selbstvergewisserungsprozesse herausarbeitet sowie theoretische Anschlussmöglichkeiten aufzeigt.

Ein kritische Perspektive auf Verbände kommt von Käßlinger (2017). Ausgangspunkt ist der zunehmend dichotomisierte und anklagende Diskurs über ein zu viel bzw. zu wenig staatlicher oder marktlicher Steuerung. Aufbauend auf Faulstichs Begriff der mittleren Systematisierung und einer konstatierten (und bildungspolitisch gewünschten) Hinwendung der Erwachsenen- und Weiterbildung zu Vernetzungen und Kooperationen werden Anregungen eingebracht, die insbesondere Verbände und weitere Träger von Erwachsenen- und Weiterbildung aufruft, den ihnen verfügbaren Einfluss und Gestaltungsraum als Akteure mit öffentlicher Verantwortung im Sinne kooperativ-kollektiven Handelns zu nutzen und dabei die eigene Rolle selbstkritisch zu überprüfen.

Allen drei Veröffentlichungen sind Feststellungen von Relevanzzuschreibung bei gleichzeitig aufgezeigtem Forschungsbedarf gemein: Verbände übernehmen eine tragende Rolle in allen

³ Hier handelt es sich um den heutigen Namen. Der Gründungsname der EAEA war Europäisches Büro für Erwachsenenbildung (vgl. European Association for the Education of Adults (EAEA) 2023a).

gesellschaftlichen Handlungsfeldern im Allgemeinen sowie in der Erwachsenenbildung im Besonderen – gleichzeitig wird verdeutlicht, dass Beschäftigungen der Erwachsenenbildungsforschung mit Verbänden „marginal“ (Seitter 2016, S. 116), „m. E. selten bis nicht existent sind“ (Käpplinger 2017, S. 7) und „kaum Gegenstand historischer oder organisationspädagogischer Forschung“ (Franz 2020, S. 248) sind. Die Erforschung von Verbänden als Akteure mit relevanten Erwachsenen- und Weiterbildungsaufgaben, ihren Auseinandersetzungsprozessen und -Strategien mit inner- und außerverbandlichen Umwelten sowie ihren Profilierungen bzw. Selbstvergewisserungen kann somit als *Désiderat* gefasst werden.

Überspitzt formuliert kann es als Ausdruck erziehungswissenschaftlicher Tradition gesehen werden, dass nicht nur Verbände, sondern auch weiter gefasst Institutionen und Organisationen in der Erwachsenenbildungsforschung längere Zeit vereinzelt und unsystematisch Aufmerksamkeit erhielten. So wurden Organisationen im Spannungsfeld oder sogar als Gegenpol zu (erfolgreichen) Lernprozessen dargestellt, Weber (2020) zieht zur Illustrierung Terharts (1986) These der Unvereinbarkeit von Organisationen und Erziehung heran (vgl. S. 26). Ähnliches gilt für den internationalen Forschungsraum, wo nicht selten sozialen Bewegungen mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird. Die Frage nach selbstbestimmtem *vs.* organisiertem und damit fremdbestimmtem Lernen bildet ein Spannungsfeld, in dem Organisationen eher als Verhinderer von Lehr- und Lerngeschehen gesehen wurden. Die durch Organisation anfallende Bürokratie, Verwaltung und Organisationsarbeit wurden als Störfaktoren der eigentlichen pädagogischen Arbeit, also etwa der Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen gesehen, die auch überhand nehmen könnten (vgl. Herbrechter und Schrader 2018, S. 296). Solche polarisierenden Argumentationen werden mittlerweile als weniger stark ausgeprägt bezeichnet (vgl. Dollhausen und Schrader 2015, S. 176), auch ist mit Blick auf die letzten Jahrzehnte die Erforschung von Organisationen in der Erwachsenen- und Weiterbildung produktiver und umfassender geworden (vgl. *ebd.*, S. 177), eine aktuelle Übersicht findet sich z. B. bei (Schwarz 2022).

Die Glättung früherer Konfliktlinien und zunehmende Organisationsforschung insbesondere in den 2010er-Jahren hat viele neue Erkenntnisse zu pädagogischen Organisationen befördert (s. Kap. 4.1.2); doch (Weiter-)Bildungsverbände scheinen dabei ein Stück weit unberücksichtigt geblieben zu sein.

Daraus ergab sich in der Recherche der vorliegenden Studie die Notwendigkeit, über die Disziplin hinauszuschauen und nach Forschungsfeldern zu suchen, die sich mit Verbänden beschäftigen und dabei auch zu prüfen, inwiefern deren Erkenntnisse für die Erwachsenen- und Weiterbildung nutzbar gemacht werden können. Es ging dabei nicht um den unhinterfragten Import von Theorie und Forschungstraditionen aus anderen Disziplinen. Vielmehr hat diese Suche einen Ausgangspunkt dargestellt, um überhaupt einen ersten Wissenszugang zu Verbänden und ihrer Erforschung zu erhalten und zu erkennen, was wichtig und für die eigene Forschung zu beachten ist. In den Sozialwissenschaften sind zu Verbänden nicht nur längere Forschungstraditionen, sondern auch einige empirische

Beschäftigungen zu finden. Die Übergänge zwischen den Disziplinen sind hier fließend und es liegt ein ganzer Strauß theoretischer und empirischer Beschäftigungen vor, der je nach Sichtweise als vielfältig und bzw. oder unübersichtlich betitelt werden kann.

1.1.3 Sozialwissenschaftliche Zugänge zu Erwachsenen- und Weiterbildung

Die sozialwissenschaftlichen Grundlagenliteraturen bieten in einer Reihe von Sammelbänden und Monografien allgemeine Übersichten über die Verbandslandschaft in Deutschland. Nach ersten Recherchen scheint in der Literatur eine gewisse Uneinigkeit hinsichtlich eindeutiger bzw. einschlägiger Definitionen von Verbänden und ihrer Abgrenzung zu anderen Formen organisierter Interessen zu bestehen. Dennoch rekurren viele Veröffentlichungen auf wenige ältere Literatur und übernehmen diese teilweise unverändert (s. Kap. 3.1). Ebenso werden Daten und ihre Verfügbarkeit sowie die Unübersichtlichkeit des Felds bemängelt. Eine besondere Rolle nehmen oft demokratietheoretische Fragen ein, so z. B. mit Blick auf innerverbandlichen Strukturen, aber auch die (Nicht-)Beiträge, die Verbände in demokratischen Gesellschaften leisten soll(t)en oder woll(t)en.

Die Anschlussfähigkeit von Verbandsbetrachtungen zeigt sich z. B. in theoretischen Vergleichstabellen, sichtbar etwa bei Sebaldt und Straßner (2004).

Abbildung 1: Kurzübersicht Verbändetheorien

Theorien und Variablen von Verbändetheorien

Pluralismus	Korporatismus	Neue Politische Ökonomie	Konflikttheorie	„kritische Masse“	Dritter Sektor	Netzwerke
-------------	---------------	--------------------------	-----------------	-------------------	----------------	-----------

Quelle: Sebaldt/Straßner 2004, S. 57 (eigene Darstellung)

Entsprechend unterschiedlich werden auch die Aufgaben oder Funktionen beschrieben, die Verbänden in der Gesellschaft zugeschrieben werden.

Einige Breschen werden mit deskriptiven Einteilungen der Verbände geschlagen. Hier finden sich Sortierungen anhand rechtlicher Rahmungen, zugeschriebener Funktionen (mal mit, mal ohne theoretische Einordnung), primärer Handlungsfelder und theoretischer Traditionen. An mehreren Stellen findet sich eine über die Jahrzehnte ergänzte und überarbeitete Klassifikation in gesellschaftliche Handlungsfelder. Diese ist zwar nicht unkritisiert, wird aber anscheinend aus pragmatischen Gründen beibehalten. Grotz und Schroeder (2021) füllen diese Klassifikation nach Handlungsfeldern auch anteilmäßig basierend auf der geschätzten Anzahl von Verbänden in Deutschland (vgl. S. 186). Aus

dieser Aufstellung geht hervor, dass die Hälfte der Verbände dem Handlungsfeld Arbeit/Wirtschaft zugeordnet werden. Auf das Handlungsfeld Bildung/Wissenschaft entfallen geschätzt zehn Prozent, als Beispielverbände werden der dvv und die deutsche Vereinigung für Politikwissenschaft genannt. Auch wenn die Klassifikation und ihre Zuordnungen als „stark gebündelt“ (ebd.) bezeichnet werden und die Trennschärfe der Einteilung nicht immer gegeben ist, wird hier zumindest ein erster Bezugspunkt zur Erwachsenen- und Weiterbildung deutlich. Selbst wenn die nahezu synonyme Setzung von Bildung und Wissenschaft durchaus als stark verallgemeinernd bezeichnet werden kann, ist es interessant, dass als Beispiel der dvv und nicht bzw. auch Lehrerverbände oder andere Bildungsverbände genannt werden.

Abbildung 2: Handlungsfelder verbandlicher Arbeit nach Grotz und Schroeder

Tab. 7.2 Klassifikation von Verbänden nach Handlungsfeldern

Handlungsfeld ^a	Anteil	Beispiele
Arbeit/Wirtschaft	~ 50 %	Industriegewerkschaft Metall, Bundesverband der Deutschen Industrie, Deutscher Bauernverband, Verbraucherzentrale Bundesverband
Gesundheit/Soziales	~ 20 %	Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband, Arbeiterwohlfahrt
Bildung/Wissenschaft	~ 10 %	Deutscher Volkshochschul-Verband, Deutsche Vereinigung für Politikwissenschaft
Kultur/Freizeit	~ 9 %	ADAC, Deutscher Kulturrat, Deutscher Olympischer Sportbund
Sonstige/Gesellschafts-politische Bereiche	~ 11 %	Naturschutzbund Deutschland, Bund der Steuerzahler, Amnesty International, Deutscher Städtetag

Quellen: Eigene Darstellung nach von Alemann (1989, S. 71), Deutsches Verbände Forum (2018) und Lietzau (2018).

Anmerkung: ^aDie Zuordnung der Verbände zu den (stark gebündelten) Handlungsfeldern erfolgt nach ihrem jeweiligen Tätigkeitsschwerpunkt.

Quelle: Grotz und Schroeder 2021, S. 186

Empirische Studien zu Verbänden sind in einer Anzahl Fallarbeiten und Analysen von einzelnen Verbänden oder Dachverbänden vorhanden. Diese lassen sich meist jeweiligen Handlungsfeldern oder auch nach anderen Typen der organisierten Interessen zuordnen, also Untersuchungen von Kammern, sozialen Bewegungen und Gewerkschaften. Meist sind diese in Sammelbänden zusammengetragen, etwa unter der Herausgeberschaft von Winter und Willems (2007).

Bei der Betrachtung der Verbändestudien wird deutlich, dass zum Handlungsfeld „Bildung/Wissenschaft“ - anders als zu den übrigen ausgewiesenen Feldern - wenig Forschung vorliegt. Das kann mit der geringeren Anzahl von Verbänden im Handlungsfeld begründet werden. Gleichzeitig liegen aber auch zu anderen Handlungsfeldern, auf die nur marginal mehr oder auch weniger Anteil entfallen,

zumindest allgemeine Artikel vor, so etwa zu Kirchen, Sozial- und Umweltverbänden. Die Anzahl von Verbänden in einem Handlungsfeld scheint zumindest nicht der einzige Grund geringer Beschäftigung mit dem Handlungsfeld Bildung/Wissenschaft zu sein. Hier stellt sich sodann die Frage, inwiefern das inhaltliche Gründe haben mag. Ergeben sich zwischen sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Perspektiven auf Verbände zu wenig Schnittmengen? Vielleicht werden Bildungsverbände auch einfach anderen Handlungsfeldern zugeordnet, weil sie inhaltlich oder anhand ihrer zugeschriebenen Aufgaben eher in das Handlungsfeld Kultur/Freizeit oder in die Restekategorie Sonstige/Gesellschaftspolitische Bereiche passen würden – oder außerhalb dieser Klassifizierung Erwachsenen- und Weiterbildung als eine Form der Wohlfahrt bezeichnet wird, was z. B. Kuhlenkamp (2003) auslotet. Dieses Phänomen scheint sich nicht auf die deutsche sozialwissenschaftliche Verbändeforschung zu beschränken: Im International Compendium der Erwachsenenbildung (Martin et al. 2023) kritisiert English (2023) die Literatur zu Non-Profit-Organisationen (was Verbände in der Regel sind) bzgl. der Abwesenheit (orig. „*virtual absence*“ (S. 434)) von Beschäftigungen mit Lernen und Lernprozessen an; in der Literatur der Erwachsenenbildung sind laut derselben Non-Profit-Organisationen abwesend (vgl. ebd.).

Eine weitergehende Recherche zu sozialwissenschaftlichen Verbandsanalysen im Handlungsfeld Bildung/Wissenschaft ergibt lediglich einige ältere Ergebnisse im Bereich der Berufsbildung und Lehrerausbildung, so etwa bei Streeck (1987) und auch von Faulstich (1977). Etwas aktuellere Veröffentlichungen sind im Rahmen von Tagungen, etwa Klubertz (2004), oder auch in Auftragsstudien zur Berufsbildung und der Rolle von Verbänden und privaten Akteuren, z. B. Bank et al. (2015), zu finden.

1.1.4 Zusammenfassung erwachsenenpädagogischer und sozialwissenschaftlicher Zugänge

Verbände im ausgewiesenen Handlungsfeld „Bildung/Wissenschaft“ zu erforschen kann nicht innerhalb einer Arbeit erledigt werden – allein die Erziehungswissenschaften, die im weitesten Sinne vertretend für das Handlungsfeld Bildung herangezogen werden können, sind ein heterogenes Feld mit vielen Forschungsschwerpunkten und -Interessen in verschiedenen Verästelungen.

Die hier aufgezeigten „doppelten“ Forschungslücken bzgl. Verbandsforschung im Bildungsbereich (vonseiten der Sozialwissenschaften) und in der Erwachsenen- und Weiterbildung (zu Verbänden) nimmt die Studie zum Anlass, die Landesverbände der Volkshochschulen zu untersuchen. Die Entscheidung, diese zu erforschen wurde von bereits bestehenden Kontakten im Rahmen eigener Tätigkeiten als Kursleitung und in der Mitarbeit in wissenschaftlicher Projektbegleitung geprägt. Gleichzeitig erscheinen Organisationen der Volkshochschulen ein geeigneter Ausgangspunkt für die Bearbeitung der Forschungslücke: Die geringe Zahl bereits vorhandener aktueller Beschäftigungen mit Weiterbildungsverbänden fokussieren Volkshochschul-Verbände. So liegt es nahe, an Bestehendes anzuknüpfen. Volkshochschulen gehören zu den ältesten Einrichtungen der Erwachsenenbildung (s.

Kap. 2.3), ihre u. a. in Weiterbildungsgesetzen festgeschriebene Rolle bei kommunaler Daseinsvorsorge schreibt ihnen eine hohe Relevanz zu. Während die Volkshochschulen z. B. durch die Volkshochschul-Statistik (aktuell vorliegend von Lux et al. (2023)) sowie Programmanalysen erforscht werden, entsteht durch die fehlende Erforschung ihrer Verbände bzw. Strukturen auf stadtstaatlicher Ebene ein gewisser Kontrast. Erkenntnisse zur gemeinsamen Arbeit von Volkshochschulen und ihren Verbänden können z. B. (gemeinsame) Reflexionsanlässe für die Verbände (oder auch Verbände und Volkshochschulen) schaffen, zur Entdeckung bisher ungenutzter Potenziale anregen oder auch im Forschungsprojekt aufgeworfene Fragen als Ausgangspunkte (kritischer) Selbstvergewisserungsprozesse nehmen.

Durch die geringe Verfügbarkeit von Verbandsstudien aus der Disziplin Erwachsenenbildung trägt die Studie einen explorativen Charakter. Sie zielt darauf, grundlegende Erkenntnisse zu gewinnen und auszuloten, inwieweit das durchgeführte Dissertationsprojekt weiterführend einen möglichen Ansatzpunkt für die Erforschung von Weiterbildungsverbänden bieten könnte.

Über die geschilderten Inspirationen hinaus kann der Erforschung von Verbänden eine gewisse Relevanz zugeschrieben werden. So hat die Erforschung von Institutionen und Organisationen in den letzten Jahrzehnten eine quantitative Steigerung erfahren. Unter dem Dach der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gibt es mittlerweile eine eigenständige Sektion Organisationspädagogik. Auch in der Erwachsenenbildung werden Organisationen insbesondere unter der Frage, wie das Lernen von Erwachsenen durch Organisation ermöglicht wird, fokussiert. Hierzu merkt Göhlich (2010) kritisch u. a. zwei Aspekte an: Zur weiteren Etablierung der Organisationsforschung fehlt es an kontinuierlicher Beschäftigung durch etablierte Forscher jenseits der Qualifikationsphase. Außerdem liegt durch Auftragsforschung der Fokus weniger darauf, Wissen über Bildungseinrichtungen selbst zu gewinnen, sondern Adressaten, Teilnehmende und ihre Bedarfe zu kennen. (vgl. S. 283-286)

Der gesellschaftlichen Einbettung und auch dem Zusammenspiel von Organisationen und ihren Umwelten wird insbesondere in der Erwachsenenbildung in ihrer mittleren Systematisierung (Faulstich 2001) eine besondere Rolle zugeschrieben. Bereits Ende der 1970er-Jahre beschäftigte sich Tietgens mit Beziehungen und Zusammenspielen von Trägern bzw. Trägerstrukturen, Organisationen und Veranstaltungen. Unter dem Begriff der institutionellen Staffelung fasst er Instanzen sowie ihr notwendiges Zusammenwirken bei der Entwicklung und Durchführung von Erwachsenenbildungsangeboten. Tietgens nimmt dabei die Adressatenperspektive als Ausgangspunkt. Diese sähen die i. d. R. nur das fertige Programm oder Angebot und kennen oft auch nur die ausrichtende Organisation. Die Entstehungs- und Entscheidungsprozesse (z. B. durch Träger oder HPM) sowie Wechselwirkungen dahinter seien wenig sichtbar oder auch schwer nachzuvollziehen. Institutionelle Staffelung ermöglicht einen Fokus auf die inter- und intraorganisationalen Relationen und ihre Auswirkungen auf didaktisches bzw. erwachsenenpädagogisches Handeln gleichermaßen (vgl. Franz 2022, S. 105–108). Bei Erwachsenenbildungsverbänden und ihrer postulierten Fortbildungsfunktion (s.

Kap. 5.1) ist es aus der Perspektive der institutionellen Staffelung interessant, einen Blick auf beteiligte Akteure, Träger und ihre Relationen zu werfen.

Die Notwendigkeit für weitere Forschung zu Organisationen wird auch im Kontext lebenslangen Lernens wiederkehrend betont, z. B. bei Dollhausen und Schrader (2015, S. 181), bei Göhlich (2010), Dollhausen et al. (2010), auch schon früher bei Gieseke und Reich (2006):

„Allerdings gilt für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, ganz gleich unter welcher Trägerschaft: Wer nicht weiß, wie die Institutionen entstanden sind, woher sie kommen und welche Veränderungen sie durchlaufen haben, der weiß auch nicht, wohin sie sich in kritischen Zeiten entwickeln sollten und welchen Ort sie in der Gesellschaft haben.“ (S. 55)

Die Relevanz, Erwachsenen- und Weiterbildungsverbände zu erforschen kann ferner bildungspolitisch begründet werden. Die Vernetzung und zunehmende Kooperation von Bildungsanbietern in Regionen werden, auch vor dem Hintergrund von Trans- und Internationalisierung, bildungspolitisch angestrebt. Das programmatische Ziel, Menschen lebenslanges Lernen zu ermöglichen, soll u. a. mit (virtuellen) Netzwerken, regionalen Angebotskonzepten und durch Zusammenarbeit unterschiedlicher Bildungsanbieter erreicht werden. Hier besteht das Potenzial für neue bzw. andere Organisationsformen in Form von Verbänden oder regionale Netzwerke. Eine Variante sind integrierte Bildungs- und Kulturangebote, die Synergieeffekte anstreben und Konkurrenz im kommunalen Raum verringern (vgl. Meisel 2006, S. 137f.). Kooperationen als strategisch initiierte organisationale Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren unterschiedlicher Bildungsbereiche (vgl. Alke 2023, S. 308) können dabei auch auf den digitalen Raum bezogen werden. Zivilgesellschaftliche Akteure, wie etwa (Weiter-)Bildungsverbände, haben hier das Potenzial, die verschiedenen Akteure in digitalen Räumen zusammenzubringen und diese Vernetzungsformen organisierend und unterstützend zu begleiten.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung kann außerdem einen kollektiven Reflexionsraum schaffen. Angesichts des langen Bestehens von Volkshochschulen und ihrer Verbandsstrukturen kann ein Blick auf ihre Organisationen und Institutionen Anlass geben, Entwicklungen nachzuzeichnen, (Forschungs-) und bzw. oder Kooperationspotenziale zu entdecken oder auch zum Nachdenken darüber anregen, welche Forschungsfragen für weitere und vertiefende Studien relevant sein könnten.

1.2 Vorstellung des Dissertationsprojekts und Gliederung der Studie

Die einführenden Seiten haben aufgezeigt, dass die Erforschung von Verbänden als Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung sowohl in der Erwachsenen- und Weiterbildung als auch in der Politikwissenschaft als Desiderat bezeichnet werden kann. Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Programmatiken des lebenslangen Lernens und angesichts netzwerkartiger Organisationsformen (Zusammenschlüsse, kommunale und regionale Zentren) für Bildungsangebote, erscheint eine

Bearbeitung dieses Desiderats relevant. Die Verbänden und spezifisch Volkshochschul-Verbänden zugeschriebene Rolle als sog. Intermediäre zwischen formalen Ebenen birgt das Potenzial, ebendiese netzwerkartigen Organisationsformen zu unterstützen oder auch eine Plattform für Begegnungen zu bieten. Die vermittelnde Position zwischen Mitgliedern und von extern herangetragenen Anforderungen dürfte in (digitalen) Vernetzungsarbeiten auch mit Blick auf weitere beteiligte Akteure bei der Entwicklung und dem Anbieten von Bildungsangeboten interessant sein.

Die Aufgaben oder Funktionen von Verbänden sind in allgemeiner Form in der Literatur zu finden; spezifische Ausführungen finden sich mal mehr, mal weniger detailliert in den Internetauftritten der jeweiligen Landesverbände. Vor dem Hintergrund der postulierten Intermediarität wird in diesen Aufgaben- und Funktionsbeschreibungen aber lediglich teilweise deutlich

- 1) *wie* diese Aufgaben konkret aussehen, anhand derer die Funktionen erfüllt werden,
- 2) inwiefern diese Aufgaben und Funktionen gegeneinander gewichtet werden und welche Position darin Fortbildung einnimmt und
- 3) inwiefern die verschiedenen Umwelten die Erfüllung von Aufgaben formal rahmen, regulieren, legitimieren und inhaltlich (mit)bestimmen können.

Da Fortbildung als Aufgabe oder Funktion in der sozialwissenschaftlichen Verbändeliteratur weitgehend unberücksichtigt bzw. anderen Funktionen zugeordnet ist (s. Kap. 3.5), stellt sich weiterführend die Frage, welche Merkmale und Aufgaben eine verbandliche Fortbildungsfunktion kennzeichnen. Denn Charakter und Kernaufgabe pädagogischer Organisationen werden mit planvollen oder impliziten Leistungen beschrieben, die Lernen fördern und unterschiedliche pädagogische Praktiken bereitstellen, wie Schäffter (2005) ausführt (vgl. S. 77 f.); Zech (2010a) fasst in einem Satz zusammen: „Die Ermöglichung von Bildung macht daher den zentralen Identitätskern von Weiterbildungsorganisationen aus“ (S. 255).

Aus dem langen Bestehen von Volkshochschulen und ihrer Verbände sowie der Entwicklung des Sektors Erwachsenen- und Weiterbildung lässt sich schließen, dass im Verlauf unterschiedliche organisationale Wandlungsprozesse stattgefunden haben, die nicht nur in Form geplanter und transparenter Entwicklung abgebildet werden können. Ein Beispiel: Die Gründung von Landesverbänden in Bundesländern der ehemaligen DDR sowie deren Aufnahme in den dvv war ein organisationaler Wandlungsprozess, der in der Außenperspektive sichtbar ist. Weniger - oder erst über längere zeitliche Verläufe - sichtbar dürften Wandlungsprozesse auf Basis gesellschaftlicher Entwicklungen sein. Diese können krisenhaft ausgelöst sein, etwa bei der Übernahme zusätzlicher Aufgaben bei Beratungen und Schulungen vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie. Aber auch eine zunehmende Relevanz gesellschaftlicher Themen wie z. B. Nachhaltigkeit, Digitalisierung und Diversität können organisationalen Wandel auslösen, sei es aus der Organisation kommend oder als formale Setzung im Sinne eines Priorisierungsbeschlusses. Hinzu kommen Wandlungsprozesse, die innerhalb der Volkshochschul-Landschaft selbst bestehen, etwa thematische Schwerpunktsetzungen oder Vertretung von Positionen und Expertise in Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen oder regulative

Anordnungen. Hier geraten Institutionen und ihre Veränderungsprozesse in den Fokus. Der potenzielle Einfluss verschiedener Umwelten auf als intermediär bezeichnete Organisationen wird in der Verbändeliteratur ausgeführt. Verschiedene externe Institutionen können in unterschiedlicher Form auf die Volkshochschul- Verbände einwirken. Gleichzeitig können etwa Positionen von Mitgliedern, routinisierte Arbeitsweisen, Führungsstile in Vorständen und Geschäftsführung etc., die Verbandsarbeit ebenso bestimmen oder beeinflussen.

Die Dissertation folgt zwei Erkenntnisinteressen: 1) *Ob* Volkshochschul-Landesverbände im Handlungsfeld Bildung und Wissenschaft Fortbildungen im weiteren Sinne als Funktion unter spezifischen Aufgaben- und Prozessbeschreibungen durchführen und in welchen Formen diese Funktionen bearbeitet werden. Oder ob Verbände Fortbildung unter den bereits zugeschriebenen Aufgaben subsumieren. 2) *Wie* Volkshochschul-Landesverbände in der besonderen Organisationsform Verband von internen und externen Akteuren bei der Bearbeitung ihrer Funktionen beeinflusst werden oder an deren Bearbeitung beteiligt sind.

Diese Erkenntnisinteressen werden anhand folgender Fragestellung gefasst: **Inwiefern sind Fortbildungen in Volkshochschul-Landesverbänden institutionalisiert?**

Diese leitende Fragestellung ist bewusst offener gehalten und wird nicht durch weitere Vorannahmen ergänzt. Die ausgewiesenen Desiderata sind zu groß, um mit einem Set fertiger Annahmen ins Feld zu gehen. Eine theoretische Fundierung der Forschungsinteressen konnte aufgrund der Auswahl organisationstheoretischer Ansätze innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung vorgenommen werden. Da aber weder umfassendes Ausgangsmaterial, noch ein generell anerkanntes methodisches Vorgehen zur Erforschung von Verbänden vorliegen, bergen detailliertere Vorannahmen das Risiko, den Blick auf den Forschungsgegenstand im Vorhinein zu stark festzulegen. Hierzu zählen auch die Risiken perspektivischer Einengungen durch die Rolle als Wissenschaftlerin und die gewählte theoretische Fundierung.

Die vorliegende Dissertation ist in drei Teile aufgegliedert. Der erste Teil dient der thematischen Einführung. Zur genaueren Verortung der Arbeit wird als Ausgangspunkt das in den Sozialwissenschaften etwas pauschal dargestellte Handlungsfeld Bildung/Wissenschaft mit Fokus auf die Erwachsenen- und Weiterbildung präzisiert. Die Entwicklung des Felds wird anhand bildungspolitischer Entscheidungen und Systematisierungs- und Strukturierungsbemühungen nachgezeichnet. Um eine möglichst reflektierte begriffliche Verwendung im Forschungsprojekt zu ermöglichen, wird der sprachliche Gebrauch von Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Fortbildung innerhalb der Studie erläutert und begründet. Der Forschungsgegenstand Volkshochschul-Landesverbände wird anschließend vorgestellt. Hierbei wird auch die Rolle, die Volkshochschulen im Sektor Erwachsenen- und Weiterbildung sowie die Bedeutung, die ihnen gesellschaftlich zugeschrieben wird, ausgeführt.

Da Arbeiten zu Verbänden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung in geringem Maß vorliegen, müssen im anschließenden Kapitel Erkenntnisse aus den Sozialwissenschaften herangezogen

werden, um ein grundlegendes Verständnis verbandlicher Strukturen sowie Funktionen und Aufgaben gewinnen zu können. Die Dissertationsstudie folgt dabei explizit nicht einer rein sozialwissenschaftlichen Perspektive auf Verbände, sondern den oben ausgewiesenen Erkenntnisinteressen und der Fragestellung. Zur Herleitung verbandlicher Merkmale, ihrer Funktionen und auch zu möglichen Spannungsfeldern verbandlicher Arbeit wird die vorliegende sozialwissenschaftliche Literatur zu Verbänden skizziert und bzgl. nutzbarer Aspekte für die Studie rezipiert. Die Weite der thematischen Einführung begründet sich an der Größe der ausgemachten Desiderata und ferner aus dem Bemühen, den Forschungsgegenstand in seiner Komplexität darzustellen, um dann informiert Entscheidungen für den weiteren Forschungsprozess treffen zu können. Da die Dissertation grundlegende Erkenntnisinteressen verfolgt, erscheint die Schaffung eines Überblicks sowie einer Sortierung der für die Studie relevanten und weniger relevanten Aspekte sinnvoll. Die umfassendere thematische Einführung dient außerdem der Erleichterung eines Einstiegs für Interessierte, denn so können - hoffentlich - Anknüpfungspunkte oder auch Inspirationen für praktische oder auch weitere forschende Arbeiten zu Erwachsenen- und Weiterbildungsverbänden ermöglicht werden.

Nach der thematischen Deskription wird in die theoretische Fundierung übergeleitet. Die begründete Einnahme einer neo-institutionalistischen Perspektive wird hier ebenso dargestellt wie die zugehörigen Forschungsstände und - soweit möglich - begrifflichen Präzisierungen.

Im zweiten Teil wird das methodische Vorgehen basierend auf der gewählten theoretischen Brille erläutert. Die Entwicklung der leitfadengestützten Interviews sowie die Beschreibung des Feldzugangs unter den Bedingungen der COVID-19-Pandemie werden erläutert, auch die methodischen Entscheidungen sowie der Erhebungsprozesse werden kritisch diskutiert. Die Darstellung, theoretische Rückbindung und Diskussion der Ergebnisse folgen am Schluss der Arbeit. In diesem Zusammenhang wird auch erörtert, inwiefern das Vorgehen der Studie Ansatzpunkte für weiterführende Forschungen bieten kann. Die Arbeit schließt mit einer Diskussion der Studie ab, hier werden auch Ausblicke aufgezeigt.

2. Volkshochschul-Verbände

Die zu Beginn eingeführte Kategorisierung der Verbandslandschaft anhand ihrer jeweiligen Handlungsfelder (s. Kap. 1.1.3) lenkt den Fokus auf das angeführte Handlungsfeld 3 „Bildung/Wissenschaft“ (vgl. Grotz und Schroeder 2021, S. 186). Die unspezifische Aussagekraft dieser Beschreibung aus Sicht der Disziplin Erwachsenen- und Weiterbildung fällt schnell auf. Unklar bleibt, welches Bildungsverständnis hier zugrunde liegt, welcher Bildungsbereich(e) oder auch Organisationen darunter gefasst sind oder ob Erziehung mitgemeint ist.

Gleichzeitig schaffen die Autoren auf den ersten Blick einen Schnittpunkt zur Erwachsenen- und Weiterbildung, weil für dieses Handlungsfeld u. a. der Deutsche Volkshochschulverband als Beispiel aufgeführt wird. Mögliche Gründe dafür dürften in der Bekanntheit des dvv liegen, seiner Größe als Fachverband sowie seiner politischen und internationalen Tätigkeiten. Auch die enge Verbindung von Bildungsarbeit und Wissenschaft lässt sich an der frühen Gründung der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des dvv aufzeigen.

So mögen dvv und PAS, später DIE, ein geeignetes Beispiel für die enge Verbindung von Bildung und Wissenschaft sein. Dass als weiteres Beispiel nur noch die Deutsche Vereinigung für Politikwissenschaft genannt wird, vernachlässigt andere Bildungs- und Erziehungsbereiche bzw. die Unterschiedlichkeit der Sektoren innerhalb dieses grob abgesteckten Handlungsfelds. Immerhin zeigt sich die Verschiedenheit von Bildung bereits in Einteilungen des Bildungssystems von früher Kindheit bis zum Erwachsenen- und Weiterbildungssektor. Jenseits dieser Schnittstelle muss also das Handlungsfeld weitergehend eingegrenzt werden. Dieser Schritt ist auch für die Abgrenzung zu Verbänden in anderen Handlungsfeldern sinnvoll, die im Rahmen ihrer Arbeit zwar auch Bildungsangebote machen, in ihrer Zielsetzung aber andere Interessen verfolgen.

2.1 Herausbildungsprozesse des quartären Bereichs im Handlungsfeld Bildung

Der Bildungsbereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung ist seit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates 1970 und den dadurch ausgelösten Bildungsreformen als eigenständiger Bereich neben primären ((früh-)kindliche Bildung und Grundschulen), sekundären (Schulen und Berufsschulen) und tertiären (Hochschulen und Universitäten) Bereichen als sogenannte vierte Säule bzw. quartärer Bereich (vgl. Wittpoth 2013, S. 107; Nuissl 2010a, S. 81) sichtbar etabliert und damit von anderen Bildungsbereichen abgegrenzt.

Natürlich hat es Erwachsenen- und Weiterbildung bereits in den vorangegangenen Jahrzehnten und Jahrhunderten gegeben. Ihre Wurzeln und eine beginnende Erwachsenenbildungspraxis werden u. a. in den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts verortet, so etwa bei Kade et al. (2007) oder Seitter (2007). Wittpoth (2013) verfolgt Ursprünge in das 15. und 16. Jahrhundert zurück und datiert diese in die Zeit des Buchdrucks (vgl. S. 17). Nach dem Ersten Weltkrieg (1914 - 1918) unterstützten die Demokratisierungsbemühungen während der

Weimarer Republik (1919 - 1933) den weiteren, zügigen Ausbau des Volksbildungswesens, was sich besonders bei den Volkshochschulen zeigte (Käpplinger und Nistal 2019). Tietgens (1982) und Schrader (2023) sehen die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung von 1927 bis 1933 in Berlin als eine Art Vorläufer der PAS. Siebert (2018) setzt mit seinen Ausführungen nach dem Zweiten Weltkrieg an. Mit Blick auf die historische Erforschung der Erwachsenenbildung weist Zeuner (2020) darauf hin, dass dieser Beginn je nach Forschungsperspektive und Einbeziehung gesellschaftlicher, ökonomischer und politischer Dimensionen durchaus unterschiedlich datiert wird (vgl. S. 24).

Während eine historische Abgrenzung in diesem Rahmen nicht erschöpfend vorgenommen werden kann, können die 1960er und 1970er-Jahre für diese Studie als angemessener Ausgangspunkt für weitere Betrachtungen gewählt werden: Das 1960 erschienene Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen bezeichnet Siebert (2018) als „das vielleicht wichtigste Dokument zur Erwachsenenbildung der letzten Jahrzehnte“ (S. 68). Schrader (2011) fokussiert mit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates die 1970er-Jahre, bezieht die in den 1960er-Jahren vorangegangenen Reformdiskurse allerdings mit ein und nennt diese einen „Einschnitt“ (S. 17); ebenso fasst er das Empfehlungsschreiben des Deutschen Bildungsrates als Ausdruck eines antizipierten gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses (vgl. ebd.). Der Erwachsenenbildung wird dabei eine unterstützende Rolle zugeschrieben. Die in den 1960er-Jahren mit den Bildungsplänen begonnene sog. realistische Wende führte auch zu einer veränderten Begriffsnutzung, statt Erwachsenenbildung wird der Weiterbildungsbegriff verwendet, ihm wird auch aktuell eine stärkere öffentliche Verbreitung zugeschrieben (vgl. Nolda 2015, S. 16).

So rückt der eher allgemein verstandene Erwachsenenbildungsbegriff in den Hintergrund. Der Weiterbildungsbegriff betont zu Beginn seiner Nutzung einerseits den temporalen Aspekt der Bildung, also das Weiterbilden nach abgeschlossenen Schul- und (Aus-)Bildungsphasen. Durch die erweiterte Kontextualisierung von Weiterbildung in Arbeitsmarkt- und Sozialbereichen besteht auch ein Verständnis, dass Weiterbildung vor allem eine begriffliche Verengung auf berufliches Lernen fokussiert. (vgl. Nolda 2015, S. 16f.)

Akademisierungsprozesse können ebenfalls in dieser Zeit verortet werden. Die Professionalisierung des Personals wird als eine der ersten Aufgaben der PAS angesetzt, die zunehmende Auseinandersetzung mit Professionalität in der Erwachsenenbildung zeigt eine entsprechende Relevanzzuschreibung auf. Auch durch die Einrichtung von Professuren und Studiengängen spezifisch mit dem Thema der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung wurde eine Etablierung vorangetrieben, die Möglichkeit einer Diplomprüfung in diesem Bereich wurde 1969 von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossen (vgl. Faulstich und Graeßner 2010, S. 272). Das Weiterbildungssystem in der DDR ist in den 1970er-Jahren primär mit Aufgaben der Erwachsenenqualifizierung „konsolidiert“ (Siebert 2018, S. 74). Eine Fokussierung formaler und abschlussbezogener Bildungsarbeit (u. a. das Nachhohlen von Schulabschlüssen) wird herausgestrichen (vgl. Schöll 2008, S. 374). Opelt (2005, 2004) hat

die Erwachsenenbildung in der DDR eingehend untersucht und einschlägige Publikation vorgelegt. Freie Verbände jenseits des sozialistischen Institutionen- und Organisationenspektrums existierten aber nahezu nicht. Ausnahmen bildeten die Kirchen, in denen und um die sich Proteste und friedliche Widerstands-, sowie Bürgerbewegungen sammelten. Arbeitsgesetze schreiben der Erwachsenenbildung eine hohe Relevanz zu, Regelung für Freistellung für Qualifizierungsteilnahme oder zum Fernstudium liegen ebenfalls vor, Qualifizierungssysteme wurden betriebsnah konzipiert (vgl. ebd.).

Die 1970er-Jahre werden oft mit dem Begriff der Bildungsexpansion überschrieben. Die Etablierung der Erwachsenen- und Weiterbildung und die Zunahme gesetzlicher Regelungen für den Sektor läuft parallel zu einer Bildungsexpansion in den anderen Bildungsbereichen. Dem Bildungssystem wird eine Schlüsselfunktion für sozialen Wandel zugeschrieben, entsprechend stark steigen die Ausgaben (vgl. Siebert 2018, S. 72) und die differenzierte Herausbildung pädagogischer Erwachsenenbildungsberufe.⁴ In diese Zeit fallen gleichzeitig wirtschaftliche Einbrüche (Ölkrise), politische Internationalisierung und gesellschaftliche Umbrüche durch die Herausbildung von Subkulturen und sozialen Bewegungen (Studenten, Umweltschutz, Anti-Atomkraft, Friedensbewegungen, verstärkte Frauenbewegungen, Eine-Welt-Bewegung), die bestehende Gesellschaftsstrukturen infrage stellen. Diese gesellschaftlichen Veränderungen werden in den 1980er-Jahren durch technische Entwicklungen bzw. deren zunehmende Verbreitung ergänzt, also Computer und die ersten Schritte digitaler Technik. Die politische Entwicklung, zunehmende Erweiterung und Integration der Europäischen Union und die Liberalisierungs- und Demokratisierungsbewegungen bzw. -Politiken in den sowjetischen und sozialistischen Staaten fallen ebenfalls in diese Dekade. Zeitdiagnosen beschreiben eine Modernisierung, Pluralisierung von Lebensstilen bei gleichzeitiger Individualisierung u. a. mit dem Konzept der Risikogesellschaft von Beck (1986) sowie gesellschaftlicher Betrachtungen anhand der Habitus-Theorien (vgl. Barz und Tippelt 2018, S. 166).

Bildungspolitisch lassen sich die 1980er-Jahre in Westdeutschland mit zunehmender Ausdehnung und Unterstützung der Pluralisierung bei gleichzeitiger Kürzung öffentlicher Ausgaben für den Sektor beschreiben. Gleichzeitig lässt sich politisches Engagement verstärkt für Weiterbildung statt Erwachsenenbildung ausmachen. Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 1987 initiierte Konzentrierte Aktion Weiterbildung (KAW)⁵ kann hier als Beispiel genannt werden. In der Eröffnungsrede wird vom damaligen Bildungsminister neben der Relevanz von Weiterbildung allgemein die Rolle von Institutionen und Verbänden im Sektor herausgestrichen. Ihre Strukturmerkmale werden als Stärke der deutschen Weiterbildungsstruktur beschrieben, die besonders geeignet sein sollten, mit Flexibilität und Dynamik auf Anforderungen und Entwicklungen der Gesellschaft

⁴ Kade et al. (2007) datieren die Herausbildung eines professionalisierten vollzeitberuflichen Erwachsenenbildungsberufs, der neben Lehre auch disponierende Tätigkeiten umfasst, in 1970er-Jahre. Sie begründen dies mit gleichzeitigen Entwicklungen von bildungspolitischer Reformabsicht, institutioneller Expansion und akademischer Ausbildung. (vgl. S. 56)

⁵ Die KAW wurde im Rahmen eines Projekts von 2000-2002 fachlich und organisatorisch vom DIE beraten (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) 2024).

reagieren zu können. (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 1987)⁶ Die Betonung von Flexibilität steht in einem gewissen Kontrast zu den Bemühungen der 1970er-Jahre, Weiterbildung ausreichend zu etablieren und finanziell zu verankern. Gründe für diesen bildungspolitischen Wechsel können u. a. mit internationalen ökonomischen Entwicklungen und ihren Auswirkungen auf die deutsche Wirtschaft begründet werden.

Die Fokussierung beruflicher Qualifizierung und die verstärkte Aufmerksamkeit für betriebliche Weiterbildungskontexte dürften also nicht nur in möglichen Frustrationen über bildungspolitische Richtungssetzungen der 1970er-Jahre und den Widerständen dagegen begründet sein. Vielmehr zeigt sich in der die Funktionalisierung von Weiterbildung für sozial- und arbeitspolitische Bereiche eine politische Bearbeitungsoption für hohe Arbeitslosenzahlen (vgl. Kuhlenkamp 2003, S. 30). Erwachsenenbildung sollte damit nicht nur bildungspolitischen, sondern zusätzlich auch wohlfahrtsstaatlichen bzw. arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen folgen. Diese Vermischung von Zielperspektiven zeigt sich in der gleichzeitigen Aufgabe von Weiterbildung: Für Individuen soll berufliche bzw. betriebliche Weiterbildung die Beschäftigungsfähigkeit (*Employability*) ermöglichen bzw. erhöhen. Gleichzeitig soll Weiterbildung zur Gestaltung gesellschaftlicher Veränderungen u. a. im Zuge der Modernisierung zur Sicherung des qualitativen wie quantitativen Arbeitskräftebedarfs beitragen. (vgl. Dobischat 2023, S. 46)

Entsprechend bleibt die in den 1970er-Jahren angestoßene Entwicklung eines öffentlich getragenen, eigenständigen vierten Sektors, trotz steigender Angebote und Teilnehmendenzahlen, stecken (vgl. Siebert 2018, S. 78). Mit der Betonung, dass Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen aktuell auf dynamische Veränderungen und Entwicklungen reagieren würden, konnten weitere Bemühungen zugunsten struktureller Etablierung und Ausfinanzierung verzögert oder auch eingestellt werden. Dies zeigt sich auch in den Novellierungen einiger Weiterbildungsgesetze in dieser Zeit. Mit ihnen wurden öffentliche Verantwortung und Finanzierung begrenzt; die Hinwendung zu einer verstärkten Markt- und Nachfrageorientierung (vgl. Weiß 2018, S. 572) führte dabei zu anderen Finanzierungs- und Fördermodi, z. B. Mischfinanzierungen (etwa aus Drittmitteln oder erhöhten Teilnahmegebühren). Da Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen nun auch sozialpolitische bzw. arbeitsmarktpolitische Aufgaben übernehmen, haben auch Gesetze aus diesen Bereichen verstärkt Einfluss auf die Gestaltung von Programmen und Angeboten, auch mit Blick auf abrechnungsrelevanten Faktoren. Gleichzeitig werden Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen, etwa mit der KAW, zu Vernetzungen und Kooperationen untereinander aufgerufen, die in der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung auch als Organisationsprinzip und institutioneller Baustein angelegt wurden (vgl. Kuper und Schemmann 2023, 66+100).⁷

⁶ Interessant an der Rede des Ministers ist außerdem, dass er eine explizite Abgrenzung sowohl von den „ideologie-beladenen Diskussionen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 1987) vornimmt als auch verdeutlicht, dass die KAW nicht der Implementierung neuer Regelungen oder Vereinheitlichungsbemühungen dienen soll (vgl. ebd.).

⁷ Eine ausführlichere Darstellung (bildungs-)politischer Entscheidungen und Gestaltungen der 1970er und 1980er-Jahre findet sich z. B. bei Keim (1999).

In der Disziplin der Erwachsenen- und Weiterbildung entsteht als Folge ein gesteigertes Interesse und zunehmende Beschäftigung mit beruflichen und betrieblichen Bildungskontexten, auch angesichts der starken Zweckorientierung und der z. T. unterschiedlichen Zielperspektiven (vgl. Käßplinger 2023, S. 51); Kritik wird auch vor dem Hintergrund des nationalsozialistischen Missbrauchs betrieblicher Bildung für ideologische Zielsetzung begründet (vgl. Käßplinger 2016, S. 48).

Weiterbildung findet also nicht mehr in ausschließlich dafür gegründeten und öffentlich finanzierten Einrichtungen statt, sondern auch in betrieblichen Kontexten sowie an anderen Orten und in anderen Räumen; zu nennen wären hier Vereine, aber auch Gemeinschaften (vgl. Kade et al. 2007, S. 81 f.) oder ganze Regionen (vgl. Klemm 2006). Flankiert von bildungspolitischen Entscheidungen hin zu einer marktförmig angelegten Weiterbildungsförderung und -finanzierung entstehen so kommerziell ausgerichtete Weiterbildungsangebote, Kooperationen zugunsten einer kosteneffizienten Angebotsgestaltung, aber auch eine Spezifizierung kommerzieller Anbieter auf ausgewählte Weiterbildungsthemen auch in betrieblichen Kontexten. Dass Weiterbildung zunehmend Teil arbeitsmarktlicher und sozialpolitischer Entscheidungen wurde, kann auch als kritische Reaktion auf die ursprünglich geplante starke staatliche Zentralisierung gesehen werden, die nicht erreicht wurde (vgl. Hartz und Schrader 2008, S. 12f.). Die Diffusion von Weiterbildung in Kontexte des Berufs⁸, der Freizeitgestaltung, aber auch der Gesundheit (vgl. Tippelt und Lindemann 2018, S. 524) zeigt sich hier ebenso wie eine anwachsende Internationalisierung bildungspolitischer Diskurse u. a. durch die zunehmende Erweiterung und Vertiefung der Europäischen Union.

Die 1990er-Jahre in Deutschland sind vor allem durch die Wiedervereinigung geprägt, das Ende des zumindest immanenten Ost-West-Konflikts führt zu Umordnungen internationaler Politik, verstärkt u. a. durch die ausgelösten Migrationsbewegungen. Die Auflösung der DDR führte durch die Übernahme westdeutscher Bildungsstrukturen zu einer Umstrukturierung des Bildungssystems (vgl. Siebert 2018, S. 83). In den 1990er- und 2000er-Jahren wird die Funktionalisierung von Weiterbildung für Arbeits- und Sozialpolitik beibehalten, bildungspolitisch wird das Thema Qualität und Qualitätsstandards von Bildungsarbeit fokussiert (vgl. ebd., S. 85). Neben der Aufgaben- und Inhaltserweiterung fallen auch die begrifflichen Erweiterungen bzw. die Übernahme ökonomischer Begriffe auf. Neben Qualität und Qualitätsmanagement fallen hier Begriffe wie (Bildungs-)Management (vgl. Griese 2023), (Bildungs-)Controlling (vgl. Brüggemeier 2023) oder auch (Bildungs-)Marketing (vgl. Möller 2023) auf. Ökonomische Steuerungsprozesse, auch anhand veränderter Begrifflichkeiten, stellen Rationalisierungs- und Verbesserungsansprüche an Bildungsorganisationen und ihre Programme. Auch die Debatte, inwiefern Bildung als Produkt, Service oder Dienstleistung (s. Kap. 3.6) gefasst werden kann, weist auf die vermehrte Nutzung ökonomischer Begriffe in pädagogischen Kontexten hin.

⁸ In beruflichen Kontexten wird zusätzlich auf verschiedene Steuerungsmodi hingewiesen, die in der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik zur Bearbeitung von Arbeitslosenzahlung gesetzt wurden. Reutter (2008) zeigt diese im historischen Verlauf bis zu den Hartz-Reformen anhand gesetzlicher Regelungen und der sich verändernden Rolle der Bundesagentur für Arbeit auf.

Diese begrifflichen und inhaltlichen Setzungen sind wie die Hinwendung zu betrieblicher Weiterbildung auch in den 1980er-Jahren schon bildungspolitisch unterstützt. Die Gutachten zu betrieblicher Weiterbildung Ende 1989 und 1990 weisen als Desiderat eine stärkere wissenschaftliche Beschäftigung mit betrieblicher Weiterbildung aus. Durch große Betriebsbefragungen und umfassende, öffentlich finanzierte Forschungsprogramme und Förderung, auch vor dem Hintergrund struktureller Angleichungen an die BRD nach der Wiedervereinigung, stieg die bildungspolitisch unterstützte Beschäftigung mit betrieblicher Weiterbildung. (vgl. Käßlinger 2016, S. 51)⁹

Die Popularisierung des Weiterbildungs- gegenüber dem Erwachsenenbildungsbegriff findet zunehmende Ergänzung durch andere Begriffe, so ist etwa u. a. auch von (Schlüssel-)Qualifikationen die Rede, ab den 1990er-Jahren wird der Kompetenzbegriff stärker etabliert (vgl. Schiersmann 2007, S. 46–52), dessen vermehrte, teils unscharfe bzw. stark ausdifferenzierte Nutzung einerseits die Handlungsorientierung und andererseits eine Ergebnisfokussierung von Erwachsenen- und Weiterbildungsangeboten aufzeigt (vgl. Arnold 2023b, S. 243).

Auf supranationaler Ebene erfährt die in den 1970er-Jahren erstmals aufgekommene Thematisierung des lebenslangen Lernens in den 1990er-Jahren eine strategische und funktionale Zuspitzung, primär durch die OECD und die UNESCO (vgl. Hof 2022, S. 18 f.). Ohne spezifisch auf das lebenslange Lernen eingehen zu können, kann festgehalten werden, dass unter dem Paradigma des lebenslangen Lernens bildungspolitische Diskurse bis heute teilweise spezifische und wissenschaftliche Schwerpunkte gesetzt werden – etwa mit Blick auf die Hinwendung zur Netzwerkforschung und in Kombination mit dem Qualitätsdiskurs auch zur Organisationsentwicklung und organisationalem Lernen (vgl. Siebert 2018, S. 84). Einhergehend liegen hier mehrere zeitdiagnostische Folien vor. Hof (2022) führt die Hinwendung zum lebenslangen Lernen unter der Annahme einer modernen Wissensgesellschaft sowie einer Informationsgesellschaft aus (vgl. S. 26 f.). Castells (2001) postulierte eine Netzwerkgesellschaft, die angesichts zunehmender Digitalisierung, zuletzt beschleunigt durch die COVID-19-Pandemie (vgl. Käßlinger et al. 2021, S. 6) kommt auch dem virtuellen Netzwerk eine steigende Bedeutung zu. Das lebenslange Lernen findet auch Anschlusspunkte in der Erwachsenen- und Weiterbildung, etwa im seit den 1980er-Jahren verstärkt vorliegendem Paradigma der Lebensweltorientierung (vgl. Barz und Tippelt 2018, S. 166) sowie sozialisations- (Bremer 2018) und biografiethoretischen Ansätzen (Nittel 2018). Auch lerntheoretische Fokussierungen lernender Individuen, etwa in Holzkamps Subjektwissenschaften (Holzkamp 1995) und im Konstruktivismus (Gerstenmaier und Mandl 2018) lassen sich finden.

Der Blick auf die Entwicklung des Sektors verdeutlicht, dass Erwachsenen- und Weiterbildung anders als andere Bildungsbereiche nicht eindeutig fass- und abgrenzbar ist. Eine Strukturierung des Sektors entlang von Bildungsinstitutionen ist seit der Pluralisierung der 1980er nicht mehr einfach

⁹ Die Forschung und Förderung wurden von der Arbeitsgemeinschaft betrieblicher Weiterbildungsforschung (ABWF) verwaltet (vgl. ebd.).

so möglich, die Hinwendung zum lernenden Individuum und damit auch auf Lernprozesse außerhalb von Institutionen und Organisationen bezieht auch non-formale sowie informelle Lernprozesse mit ein, Reischmann (2011) differenziert diese noch bis zu zehn Lernformen aus (vgl. S. 115-118).

Neben den verschiedenen bildungspolitischen Entwicklungen, die zur Pluralisierung des Sektors beigetragen haben, kann auch Deutschlands föderalistische Struktur als Begründung angeführt werden, die (Weiter-)Bildung in Bund- und Länderzuständigkeiten aufteilt. Maßgeblich sind hier zum einen die Aus- und Weiterbildungsgesetze von Bund und der jeweiligen Länder, die u. a. im Zuge von Bildungsreformen verabschiedet wurden und die subsidiäre Struktur der Weiterbildung geprägt haben (vgl. Hartz und Schrader 2008, S. 12). Aus dieser rechtlichen Grundlage und der pluralistischen Weiterbildungsorganisation in föderalistischen Politiken unterschiedlicher Bereiche (z. B. Sozial- und Arbeitspolitik) folgte ein entsprechender Pluralismus bzgl. der Finanzierung, der Trägerschaft und der für die Durchführung von Weiterbildung relevante Regelungen, wie etwa Sozialgesetzbücher, Zuwanderungsgesetze, oder Fernunterrichtsgesetze (vgl. Grotlüschen und Haberzeth 2018).

Zu berücksichtigen sind hier auch die europäischen und internationalen Ebenen, die zwar nicht direkt Gesetze vorgeben, durch europäische Verträge, Abkommen und die nationale Umsetzungen aber bildungspolitische Diskurse beeinflussen können – das Paradigma des lebenslangen Lernens kann hier als Beispiel angeführt werden; erste Initiativen werden u. a. auf Dokumente bzw. Memoranden der UNESCO, der OECD und verschiedener EU-Organe zurückgeführt, die zu der Ausarbeitung von europäischen bzw. deutschen Qualifikationsrahmen geführt hat (vgl. Hof 2022, S. 35–67).

In diesem Sinne kann nicht von einem kohärenten und die Heterogenität der Weiterbildung vollständig umfassenden Weiterbildungsrecht gesprochen werden (vgl. Nuissl 2022, S. 19; Grotlüschen und Haberzeth 2018, S. 543).

Der Bezeichnung des quartären Sektors oder der vierten Säule wird letztendlich eher eine deskriptive, denn theoriebildende Funktion zugeschrieben, der Weiterbildungsbereich wird als „nicht systematisch gestaltet oder geordnet“ (Nuissl 2010a, S. 80) bezeichnet.

Die Strukturierung des Sektors anhand der ihr zugehörigen bzw. der ihr zugerechneten Institutionen kann nicht mehr ohne Weiteres vorgenommen werden - auch wenn diesem Zugang eine gewisse Tradition zugesprochen wird (vgl. Nolda 2015, S. 104). Literatur, die Erwachsenen- und Weiterbildung in ihrer Genese beschreibt, kommt zu dem Ergebnis, dass es nach der Bildungsreform nicht gelungen ist, die Weiterbildung zu einem geschlossenen und öffentlich ausfinanzierten vierten Sektor auszugestalten. Strukturierungen unter verschiedenen Kategorien gibt es dennoch – auch um eine Erforschung des Sektors zu ermöglichen. Wittpoth (2013) zeichnet mehrere Typologien in seinem Einführungswerk ausführlicher nach, benennt dabei aber auch die entsprechenden Schwächen dieser Strukturierungsversuche gleich mit. Auch Schrader (2010) führt u. a. an, dass der Blick von außen auf den Sektor negativ geprägt sein kann, hier ist von Unübersichtlichkeit oder Uneinheitlichkeit die Rede (vgl. S. 267).

In summa: Eine Beschreibung der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland besteht meist aus den Merkmalsbeschreibungen: föderalistisch, pluralistisch und subsidiär organisiert. Gieseke (2019b) spricht von einer komplexen, vielfältigen und ausdifferenzierten Entwicklungsstruktur (S. 20), Nuissl (2010a) bezeichnet die institutionelle Struktur als „heterogen, unübersichtlich und differenziert“ (S. 82). Neben den Typologisierungsversuchen, die Wittpoth (2013) aufführt, schlägt Faulstich vor, den Erwachsenen- und Weiterbildungssektor anhand des heuristisch verstandenen Begriffs der mittleren Systematisierung zu beschreiben: Seit dem sog. Aufwuchs der 1970er- und -80er-Jahre ist Weiterbildung nicht im gleichen Maße wie Schule oder Hochschule mit festgelegten Zielen, Ressourcen und Planungsroutinen ausgestattet – gleichzeitig entsteht daraus eine größere Vielfalt von Lernoptionen, Themenfeldern, Finanzierungsmöglichkeiten sowie gesellschaftspolitischer Pluralität. (vgl. Faulstich 2001, S. 83 f.)

Diese Zustandsbeschreibung muss jedoch nicht unbedingt negativ (oder unbedingt positiv) gesehen werden. Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Entwicklungsstränge der Erwachsenen- und Weiterbildung ist dieses Erscheinungsbild Ausdruck verändernder gesellschaftlicher Anforderungen an den Sektor sowie an Individuen, die sich weiterbilden wollen, müssen - oder es unbewusst bereits tun. Die Nachzeichnung bildungspolitischer Diskussionen und Entscheidungen zeigt auf, dass das Aufgabenspektrum von Erwachsenen- und Weiterbildung zunehmend größer wird, als Beispiel seien hier die Einführung von QM-Systemen, steigende Beratungsbedarfe im Zusammenhang mit biografischen und beruflichen Diskontinuitäten und nicht zuletzt vor den Anforderungen, die das Paradigma des lebenslangen Lernen mit sich bringt: Für Menschen in allen unterschiedlichen Lebensphasen verschiedene und individuell geeignete Bildungsangebote vorhalten - und die Menschen auch durch entsprechende Beratung zu den individuellen Angebote leiten zu können.

Unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Veränderungen und bildungspolitischer Entscheidungen seit den 1970er-Jahren wurde die Genese des Erwachsenen- und Weiterbildungssektors ausgeleuchtet. Dabei war das Ziel, das in den Sozialwissenschaften lediglich grob abgesteckte verbandliche Handlungsfeld Bildung/Wissenschaft zu konkretisieren. Im folgenden Abschnitt werden Volkshochschulen und ihre Verbände, Letztere der Forschungsgegenstand, bzgl. ihrer Entwicklung im Erwachsenen- und Weiterbildungssektor kontextualisiert. Der Blick auf die Entwicklung zeigt recht deutlich unterschiedliche Veränderungen und Gestaltungsbemühungen auf, was auch die Notwendigkeit begründet, diese zumindest skizzierend darzustellen. Es entsteht das Bild eines recht offenen, veränderbaren und vielfach beeinflussten Sektors, in dem verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Zielsetzungen Bildung planen und durchführen – und wo Bildung mitunter eher ein Ziel unter mehreren sein kann. Die Anforderung an den Sektor, Lernen Erwachsener zu ermöglichen, kann sich angesichts der aufgezeigten Pluralität je nach Thema, Interesse, Organisation ganz unterschiedlich gestalten.

2.2 Begriffliche Reflexion von Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Fortbildung

Die aufgezeigte Heterogenität und veränderten Begriffsnutzungen über die Jahrzehnte machen es notwendig, in einem nächsten Schritt zunächst eine begriffliche Reflexion vorzunehmen und zu definieren, wie in dieser Studie die Begriffe Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Fortbildung verwendet werden.

In den Ausführungen oben ist deutlich geworden, dass Erwachsenenbildung der ältere Begriff ist, der zugunsten des Weiterbildungsbegriffs scheinbar an Bedeutung verloren hat. Der begrifflichen Füllung des Weiterbildungsbegriffs wird dagegen häufig eine Verengung auf berufliche Verwertbarkeit bzw. berufsrelevantes Wissen zugeschrieben (vgl. Nolda 2015, S. 16), wodurch der aufklärerisch-emanzipatorische Aspekt des Erwachsenenbildungsbegriffs weniger Berücksichtigung finden kann. Gleichzeitig ist der Weiterbildungsbegriff weiter verbreitet – und die Einbeziehung spezifisch beruflicher und betrieblicher Aspekte kann vor dem Hintergrund des Anteils, den diese mittlerweile im Sektor ausmachen (vgl. Bilger und Strauß 2022, S. 22), nicht unangebracht sein. Es gibt in der Disziplin keinen Konsens darüber, welcher Begriff bevorzugt wird, Nolda (2015) zeigt die verschiedenen begrifflichen Füllungen auf, folgt aber im Rahmen ihres Beitrags der pragmatischen Lösung, Erwachsenenbildung und Weiterbildung synonym zu nutzen. Synonyme Nutzung findet sich auch in der zweiten Auflage des Wörterbuchs Erwachsenenbildung (Arnold et al. 2010) (die aktuelle Ausgabe von Arnold et al. (2023) benennt beide) und prominent im Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Tippelt und Hippel 2018).

Für die Studie wurde entschieden, beide Begriffe im weiteren Verlauf nicht synonym zu benutzen. Nach diesen ersten allgemeinen Beschreibungen beziehen sich weitere Ausführungen weitgehend auf Organisationen der Volkshochschulen. Darum wurde folgende begriffliche Nutzung entschieden: Volkshochschulen und ihre Verbände gehören zu den ältesten Organisationen im Sektor. Aufgrund ihrer Gründungsgeschichte(n), ihrer aktuellen Selbstbeschreibung(en) sowie ihrer öffentlichen Aufgaben können sie der begrifflichen Tradition des Erwachsenenbildungsbegriffs zugeordnet werden. Dementsprechend wird in diesen Kontexten der Begriff Erwachsenenbildung genutzt. Bei Beschreibungen des Sektors sowie Beiträgen und Stimmen der Disziplin werden beide Begriffe ausgeschrieben (Erwachsenen- und Weiterbildung), um den verschiedenen Begriffstraditionen gerecht zu werden.

In der oben vorgestellten Forschungsfrage (s. Kap. 1.2) wird der Begriff der Fortbildung genutzt, um die Angebote der Landesverbände einzufassen. Damit wird begrifflich Arnold (2023a) gefolgt, der Fortbildung(en) als ein Teil beruflicher Weiterbildung definiert. Dieser „umfasst alle Angebote zur Entwicklung von beruflichen Kompetenzen, die nach Abschluss einer ersten beruflichen Ausbildung in Anspruch genommen werden“ (S. 169). Eine weitere Spezifizierung wurde nicht vorgenommen, im Sinne des explorativen Charakters wäre es wenig zielführend, noch zu untersuchende Angebote definitorisch auszuschließen. In dieser Definition zeigt sich eine geeignete Beschreibung für die

Angebote der Landesverbände: Da die Zielgruppen sowohl Angestellte als auch Kursleitende in Volkshochschulen sind, kann hier von einer vorangegangenen und abgeschlossenen (pädagogischen) beruflichen Ausbildung ausgegangen werden, die durch Fortbildungen ergänzt wird; inkludiert sind hier auch Fortbildungsreihen. Eine mögliche begriffliche Spezifizierung, die womöglich in den Daten auftaucht, wäre hier die Aufstiegsfortbildung, die in der Literatur sowohl Kenntnisse als auch Berechtigungen für höhere oder erweiterte Aufgaben und Zuständigkeiten beschreiben. Eine annähernde Entsprechung in der Volkshochschullandschaft finden sich bei Qualifikationsvoraussetzungen, die Kursleitende z. B. in Sprach- und Gesundheitsbereichen durchlaufen bzw. nachweisen müssen, um entsprechende Kurse geben und ggf. Teilnehmende prüfen zu dürfen.

Nach der gerafften Darstellung des Erwachsenen- und Weiterbildungssektors entlang seiner historischen Entwicklungslinien und der Präzisierung begrifflicher Verwendungen in dieser Studie findet im nächsten Schritt eine genauere Betrachtung der Volkshochschulen und ihrer Verbände statt. Die Volkshochschulen sind in den obigen Abschnitten bereits thematisiert worden, hier werden sie weiterführend in ihrer Entwicklung und ihrem gesellschaftlichen Auftrag dargestellt sowie ihre Strukturen erläutert. Da die Verbände der Volkshochschulen auf Basis des ausgearbeiteten Desiderats den Forschungsgegenstand der Studie darstellen, müssen diese anschließend mittels bisher verfügbaren Wissens über Aufgaben, Strukturen und organisationale Besonderheiten detailliert vorgestellt werden.

2.3 Volkshochschulen als Prototypen der Erwachsenen- und Weiterbildung

Volkshochschulen können als Prototyp der Erwachsenen- und Weiterbildung bezeichnet werden (vgl. Wittpoth 2009, S. 175 f.). In diesem immer weiter ausdifferenzierten und mit steigender Bedeutungszuschreibungen (negativ gewendet: entgrenzten) versehenen Sektor werden Volkshochschulen als etablierte Institutionen (vgl. Gudjons 2012, S. 343) bezeichnet, Bastian et al. (2004) nennen sie eine „einmalige Institution“ (S. 14).

Früheste Gründungen im Zuge der Universitätsausdehnungsbewegung und der Heimvolkshochschulbewegung können im ausgehenden 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts ausgemacht werden. Eine sehr große Anzahl an Volkshochschul-Gründungen lässt sich jedoch auf die Anfangszeit der Weimarer Republik (ab 1918) datieren. (vgl. Käßlinger und Nistal 2019; Süßmuth und Eisfeld 2018, S. 767; Bastian und Frieling 2010, S. 297) Die in der Weimarer Republik (1919 - 1933) entwickelten demokratischen Traditionen wurden bei Neugründungen der Volkshochschulen nach dem Ende der nationalsozialistischen Diktatur und dem Zweiten Weltkrieg (1933 - 1945) wieder aufgegriffen. Nach der Teilung verliefen die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und Ausrichtungen in DDR und BRD unterschiedlich, u. a. bei Süßmuth und Eisfeld (2018) findet sich ein Überblick. Opelt (2007) beschreibt die Entwicklung der Volkshochschulen fokussiert in der DDR und führt aus, dass Volkshochschulen in der DDR ihrem institutionellen Selbstkonzept folgend auf traditionelle

Weise weiterarbeiteten, obwohl bildungspolitischer Gegendruck bestand und eine scheinbare Abwendung von Volkshochschul-Traditionen stattgefunden hat (vgl. S. 472 f.). Sie verdeutlicht ebenso, dass Volkshochschulen als Erwachsenenbildungsinstitution die unterschiedlichen Politik- und Machtwechsel in den geteilten Staaten m. E. erhalten geblieben sind (vgl. ebd., S. 472).

Im Strukturplan zur Reform der Erwachsenenbildung in Westdeutschland werden Volkshochschulen und ihre Strukturierungen als Grundlage für den Ausbau eines öffentlichen Weiterbildungssystems angesehen (vgl. Nolda 2015, S. 11), Kade et al. (2007) bezeichnen Volkshochschulen als den „institutionellen Kern“ (S. 55) des öffentlichen Bildungswesens. Die Entstehungskontexte der Volkshochschulen zeigen sich sowohl im Selbst- als auch im Bildungsverständnis: Bildung wird als Bürgerrecht, aber auch als notwendiges Mittel zur Teilhabe, Teilnahme an der demokratischen Gesellschaft sowie zur Gestaltung derselben betrachtet. Ebenso dient Bildung der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Süssmuth und Eisfeld 2018, S. 765). Dieser Anspruch wird in dem Volkshochschul-Leitsatz „Weiterbildung für Alle!“ (Rossmann 2018b, S. 138) oder „Bildung für alle“ (Süssmuth und Eisfeld 2018, S. 763) ausgedrückt und auch in der historischen Entwicklung des Bildungsbegriffs verortet (vgl. Klemm und Kufner 2021). Dieses Bildungsverständnis lässt sich aufgrund der historischen Entwicklung der Volkshochschulen bildungstheoretischen Ansätzen zuordnen, wenn auch der Bildungsbegriff in der Erwachsenenbildung in den letzten Jahrzehnten mehr um die Begriffe Lernen, Sozialisation und Biographie ergänzt (negativ gewendet: von ihnen verdrängt) wird (vgl. Röhrig 2018).

Die Umsetzung des Leitsatzes zeigt sich in der Anzahl von Volkshochschulen in unterschiedlicher Trägerschaft und ihrer regionalen Verbreitung, die u. a. in Weiterbildungsgesetzen als Teil der Daseinsfürsorge geregelt werden. Auch in der thematischen Breite der Programmbereiche und ihrer Angebote, der Offenheit für unterschiedliche Ziel- und Altersgruppen sowie der Vielzahl von Angebotsformen und -zeiten spiegelt sich dieser Anspruch wider. Außerdem wird betont, dass Volkshochschulen weltanschaulich offen und überparteilich arbeiten (vgl. Süssmuth und Eisfeld 2018, S. 764). Die Einbindung von Volkshochschulen in kommunale und regionale Bildungsstrukturen zeigt sich auch in Form von Lernzentren bzw. *learning centres* in ihren unterschiedlichen institutionellen Konzepten (vgl. Stang 2023; 2007) sowie Kooperationen und Netzwerken, etwa Kultureinrichtungen, Sozialvereinen, aber auch im Gesundheitsbereich. Als Teil lokaler Daseinsfürsorge von Bildung sind Volkshochschulen in ihren verschiedenen Umgebungen mit anderen Trägern und Bildungsakteuren kontextualisiert.

Die Angebotsvielfalt wird auf Basis des grundlegenden Modells erreicht, das, wenn auch je nach Trägerschaft in verschiedenen Varianten, immer noch vorliegt: Volkshochschulen bestehen i. d. R. lediglich in ihrer Leitungs-, Programmplanungs- und Verwaltungsstruktur aus angestellten Mitarbeitenden. Die Durchführung der Bildungsangebote liegt meist bei Dozierenden bzw. Kursleitenden¹⁰,

¹⁰ Die Bezeichnung der Kursleitung bzw. Kursleitenden mag auf den ersten Blick veraltet und auch verengt erscheinen, offenere Bezeichnungen wie Lehrende oder Dozent bzw. Dozentin erscheinen auch vor dem

die haupt- oder nebenberuflich auf Honorarbasis beschäftigt sind; auch gibt es ehrenamtliche Mitarbeiter, z. B. in Außenstellen. So wird ermöglicht, sowohl ein inhaltlich breites Themenspektrum anzubieten als auch je nach Bedarf bzw. Nachfrage der (potenziellen) Teilnehmenden zeitnah reagieren zu können. Damit gehen Fragen hinsichtlich Professionalität und Qualität von Bildungsangeboten, der inhaltlichen Schwerpunkte von Volkshochschulen, aber auch der Diskrepanz von Anspruch, Aufwand und Entgelt sowie Beschäftigungsformen (Scheinselbstständigkeit, Fragen der Umsatzsteuer) einher. Diese Fragen sind insbesondere im Professionalitätsdiskurs zu finden und werden auch wiederkehrend thematisiert, z. B. im Sammelwerk von Seitter (2009), bei Kraft (2006), bei Nuissl (2005), aktueller bei Gieseke (2018) oder auch Meisel (2019b).

Die thematische Bandbreite der Volkshochschul-Angebote sortiert sich meist - wenn auch nicht trennscharf - in sog. Programmbereiche. Bastian und Frieling (2010) nutzen die Sortierung Politik – Gesellschaft – Umwelt, Kultur und Gestalten, Gesundheit, Sprachen, Arbeit – Beruf, Grundbildung – Schulabschlüsse (vgl. S. 297). Wie ‚groß‘ ein Programmbereich ist, hängt dabei von mehreren Faktoren ab, z. B. lokale Bedarfe, Entscheidungen von Leitungen und Personalverfügbarkeit oder auch Verpflichtungen im Rahmen der Daseinsvorsorge. Jenseits lokaler bzw. kommunaler Ebene sind aber auch landes- oder bundesweite Entscheidungen zu nennen sowie Projekte auf europäischer Ebene, die thematisch passend in Programmbereiche hineingenommen werden. Die meisten Angebote finden sich im Berichtsjahr 2021 (aktuelle Ausgabe der Volkshochschul-Statistik 2023) in den Programmbereichen Sprachen (dabei auch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache) und Gesundheit (vgl. Lux et al. 2023, S. 8).

Die Anzahl von Volkshochschulen wird in der Volkshochschul-Statistik von 2022 mit 852 beziffert, erfasst wurden 98% aller Volkshochschulen in Deutschland. Laut aktueller Zahlen befinden sich die Volkshochschulen in:

- kommunaler Trägerschaft (63,6%),
- andere Organisationsformen sind z.B. Vereine (31,0%) oder
- (g)GmbHs (5,4%) (vgl. ebd.).

Entsprechend unterschiedlich gestaltet sich die Finanzierung und damit auch die Kostengestaltung von Kursen. Allgemein gefasst liegen unterschiedliche Mischformen vor – also etwa durch Mittel der Kommunen, der Kreise, der Länder oder des Bundes, durch Teilnehmendengebühren oder auch Drittmittel von Projekten unterschiedlicher Geldgeber, z. B. dem Europäischen Sozialfond (ESF). Bei kommunal getragenen Volkshochschulen fallen Steuerungsbemühungen durch Finanzierung, aber auch gesetzliche Vorgaben je Land, verschieden aus. Während manche Weiterbildungsgesetze

Hintergrund neuer Lehr- und Lernformen geeigneter. Gleichzeitig kann hier eingewendet werden, dass die Bezeichnung nach wie vor in Volkshochschul-Kontexten geläufig ist: Lehrende bezeichnen sich nach eigenen Erfahrungswerten selbst als Kursleiterin oder Kursleiter, auch die Interviewpersonen der Studie nutzen den Begriff. Insofern wird diese Bezeichnung auch in dieser Studie verwendet und damit den Selbstbezeichnungen gefolgt.

lediglich den finanziellen Rahmen bestimmen, sonst aber wenig Regelung vorgeben, werden in anderen Ländern des Bundes inhaltliche und quantitative Vorgaben an die Finanzierung geknüpft (vgl. Hebborn 2022, S. 78f.).

Je nach Angebot bzw. Zielgruppe werden Bezuschussungen oder Kostenübernahmen ermöglicht – etwa in Angeboten der beruflichen Weiterbildung, der Alphabetisierung oder in Deutsch- und Orientierungskursen für geflüchtete und eingewanderte Menschen. Gleichzeitig wird dieses Spannungsfeld immer wieder vor dem Hintergrund des demokratischen Werts, der Volkshochschulen seit ihrer Hauptgründungsphase in der Weimarer Republik (wo ihre Aufgaben in der Verfassung aufgeführt wurden), zugeschrieben wird, thematisiert. Sichtbar ist das z. B. bei Meisel und Sgodda (2018), Süßmuth und Eisfeld (2018) sowie Meisel (2019b).¹¹

Weil Volkshochschulen auf eine längere, historisch „wechselvolle“ (Meisel und Sgodda 2018, S. 230) Geschichte zurückblicken, lassen sich anhand ihrer Organisationen und Aufgaben die Folgen (bildungs-)politischer Entscheidungen und Veränderungen erwachsenbildnerischer Arbeit abbilden. Volkshochschulen stehen dabei im Spannungsfeld verschiedener Zielrichtungen von Erwachsenenbildung. So wachsen die Aufgaben von Volkshochschulen mit den sich verändernden Lernverständnissen und unter dem Paradigma des lebenslangen Lernens an. Da die Bildungsreform der 1970er-Jahre die Volkshochschulen personell und finanziell nicht langfristig abgesichert hat (vgl. ebd., S. 231) können diese in Reaktion auf die sich verändernden Bedingungen gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Umwelten unter Druck geraten. Die ökonomisch geprägte Marktorientierung der 1980er-Jahre mit dem sog. Weiterbildungsmarkt bzw. Quasi-Weiterbildungsmärkten¹² sowie die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen in der Erwachsenen- und Weiterbildung, haben neue Anforderungen und Arbeitsweisen mit sich gebracht¹³. Die Veränderung von öffentlichen Förderstrukturen, etwa zunehmende projektbasierte Förderungen, bergen das Risiko von Planungsunsicherheiten. Eine positive Wendung liegt in hoher Reaktionsgeschwindigkeit der Volkshochschulen in sich verändernden Umwelten, genannt wird auch eine „Veränderungsoffenheit“ (vgl. ebd.).

Als aktuelle Beispiele für diese Reaktionsgeschwindigkeit werden hier sowohl die Beiträge der Volkshochschulen bei der Integration von eingewanderten und geflüchteten Menschen als auch der

¹¹ Den unterschiedlichen Rabattierungsmöglichkeiten und Bezuschussungen oder teilweisen Kostenübernahmen wird nicht ausreichend Wirkung bzw. Entlastung für einkommensschwächere oder geringverdienende Menschen zugeschrieben (vgl. Süßmuth und Eisfeld 2018, S. 780), wenn auch auf eine Reihe bestehender Optionen hingewiesen wird. Inwiefern die Kostengestaltung in Konflikt mit dem Anspruch, Bildungsangebote für alle Bevölkerungsgruppen bereitzustellen kann, wird hier nicht diskutiert.

¹² Weiß (2001) definiert anhand einer ökonomischen Analyse im Schulbereich sog. Quasi-Märkte wie folgt: „Quasi-Märkte stellen ein hybrides Steuerungssystem dar, das marktwirtschaftliche und staatlich-bürokratische Steuerungselemente kombiniert. Die Leistungserstellung erfolgt unter Wettbewerbsbedingungen, wird aber weiterhin öffentlich finanziert und unterliegt staatlicher Regulierung und Kontrolle“ (S. 70 f.). Auf diese Definition beziehen sich u. a. auch Kufner et al. (2023) im Kontext Volkshochschulen und Erwachsenenbildung.

¹³ Die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen an Volkshochschulen wird z. B. in einem Artikel von Ehes (2016) dargestellt, in dem die Qualitätsentwicklungsarbeit (Testierung und Zertifizierung nach der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)) an hessischen Volkshochschulen bilanziert und reflektiert wird.

Umgang mit den Folgen der COVID-19-Pandemie genannt. Durch die Aufstockung der Angebote von Sprach- und Integrationskursen wird Volkshochschulen eine wichtige Rolle zugeschrieben, die auch im demokratischen bzw. traditionellen Selbstverständnis der Volkshochschulen festgemacht wird (vgl. Meisel 2019a, S. 326).

In der Abwägung von historisch gewachsenen Selbstverständnissen, gesetzlich zugeschriebener Aufgaben, einer gewissen Nachfrageorientierung sowie teilweisen Ausrichtung an ökonomischen Prinzipien wird ein beständiges Ausbalancieren bzw. Bemühungen darum sichtbar. Auch ist die entsprechende Förderung durch die öffentliche Hand je nach gesetzlicher Vorgabe und Haushaltssituation in den Ländern unterschiedlich ausgeprägt und unterliegt so auch politischen Wahlperioden.

Das lange Bestehen von Volkshochschulen lässt vor dem Hintergrund der oben dargestellten dynamischen und von bildungspolitischen Entscheidungen geprägten Entwicklungsprozesse den Schluss zu, dass Volkshochschulen den Veränderungsdruck organisational gestaltet haben. Dieser institutionelle Wandel konfrontiert Volkshochschulen mit unterschiedlichen Herausforderungen und Spannungsfeldern. Genannt werden steigende Konkurrenz anderer Anbieter, der Rückgang staatlicher und kommunaler Finanzierungsanteile, steigende Qualitätsansprüche, u. a. mit Einführung von Qualitätsmanagementsystemen, die Differenzierung von Ansprüchen an Erwachsenen- und Weiterbildung unter veränderten Teilnahmemotiven sowie den erhöhten Legitimationsbedarf bei der Verwendung öffentlicher Gelder. Nicht zuletzt wird auch die Konkurrenz der Volkshochschulen um Sinn, Zeit und Geld der Lernenden mit anderen Lernformen und -formaten genannt. Zu nennen sind hier non-formale oder auch informelle Lernangebote, die in Freizeitbereichen oder virtuellen Lernräumen vertortet werden können. (vgl. Bastian et al. 2004, S. 13) Insbesondere auf kommunaler Ebene benennt Hebborn (2022) Herausforderungen bei der Schaffung von Rahmenbedingungen für Bildungsangebote allgemein. Fehlendes Fachpersonal wird hier mit geringer oder nicht vorhandener Verfügbarkeit von technischer Ausstattung angeführt – unzureichende Sanierung und Modernisierung kommunaler Bildungsgebäude wird als Teil kommunalen Investitionsstaus genannt (vgl. S. 78).

An den vorangegangenen Darstellungen ist deutlich geworden, dass Volkshochschulen im heterogenen Sektor der Erwachsenen- und Weiterbildung präsent sind. Ihre Genese, ihre Sichtbarkeit im Stadtbild und ihr breites Angebotsspektrum sind Gründe für die bekannte Assoziation Erwachsenenbildung = Volkshochschulen.

Der forschende Zugang zu Volkshochschulen ist z. B. durch die Volkshochschul-Statistik erleichtert, die Programmarchive ermöglichen Programm- und Angebotsforschung u. v. m. Wie zu Beginn ausgeführt, ist die Verfügbarkeit von Daten, empirischen Einblicken und Forschung auf der Volkshochschul-Verbandsebene allerdings geringer ausgeprägt. Sicher: Die Volkshochschul-LV sind an Wissenschaft beteiligt, lassen ihre Programmplanungsprozesse wissenschaftlich begleiten, holen Experten ein, wirken an Veröffentlichungen mit etc. Sie selbst sind als Forschungsgegenstand aber wenig erschlossen.

Bei der Konzeption der Studie stellte sich also die Frage, wie ein Zugang zu den Verbänden gefunden werden kann. Verschiedene Herausforderungen wurden schnell sichtbar: Die Heterogenität der Verbände aufgrund der föderalistisch organisierten Bildungszuständigkeit, die unterschiedlichen Strukturen in den Stadtstaaten - untereinander und im Vergleich zu den Flächenländern - fehlende bzw. für Laien schwer nachvollziehbare Informationen zu konkreten strukturellen Gefügen¹⁴ und schlicht die besondere Organisationsform eines Verbands. Zur Bearbeitung dieser Herausforderungen wurden zwei Vorgehen gewählt:

- 1) Um die besondere Organisationsform Verband angemessen darstellen zu können, wurde sozialwissenschaftliche Literatur gesichtet, speziell mit dem Fokus, wie Verbände in ihrer Organisationsform beschrieben werden können. Dabei wurde deutlich, dass eine Menge Literatur zu Vereinen und Verbänden vorliegt, wie in Kapitel 3 mit Blick auf verbandliche Aufgaben und Funktionszuschreibungen sichtbar wird. Eine pointierte (wenngleich nicht unumstrittene) Bezeichnung für Verbände wurde gefunden und für diese Studie verwendet. Da diese strukturelle Besonderheit ein zentraler Faktor zur Beschreibung des Forschungsgegenstands ist, wird dieser Aspekt nachfolgend eingebracht (s. Kap. 2.4.2). So ist er nicht Teil des Verbandskapitels, das sich auf die Position von Verbänden im politischen System sowie Funktions- und Aufgabenbeschreibungen fokussiert, ermöglicht aber eine hilfreiche Konkretisierung des Forschungsgegenstands.
- 2) Um die Landesverbände der Volkshochschulen spezifisch beschreiben zu können und erste Eindrücke bzgl. ihrer Aufgaben und Selbstbeschreibungen zu erhalten, wurden öffentlich zugängliche Informationen und Dokumente, in erster Linie Leitbilder der Verbände, zusammengetragen und zu den nachfolgenden Beschreibungen zusammengeführt.¹⁵

2.4 Volkshochschul-Landesverbände in historischer Entwicklung und gesetzlicher Rahmung

In diesem Abschnitt werden die Landesverbände und stadtstaatlichen Strukturen entlang ihrer strukturellen Merkmale, (historischen) Entwicklung, gesetzlicher Voraussetzungen sowie ihrer Selbstbeschreibungen in Internetauftritten beschrieben. Im Sinne der Nachvollziehbarkeit werden davor begriffliche Herausforderungen reflektiert und thematisiert, wie innerhalb der Studien mit diesen umgegangen wird.

¹⁴ Einige LV veröffentlichen ihre Geschäftsberichte, ebenso der dvv. Statistische Daten sind also vorhanden, wenn auch nicht flächendeckend. Einige wurden der Autorin nach den Vorgesprächen oder Interviews zugesendet, ebenso weitere interne Dokumente. Strukturelle Aufbauten, konkrete Prozesse und das Zusammenwirken der unterschiedlichen Organisationen werden mal mehr, mal weniger ausführlich dargestellt, u. a. anhand von Organigrammen. Anhand öffentlich verfügbarer Informationen, Sichtung von Gesetzestexten und mithilfe der von den Interviewpersonen zugesendeten Dokumente wurde das Bild etwas deutlicher (s. Kap. 2.4.4). Ergänzungen wurden im Forschungsprozess durch wiederkehrende (Nach-)Recherchen sowie eine induktiv gebildete Sammelkategorie hinsichtlich struktureller Besonderheiten angelegt, die in den Interviews thematisiert wurden (s. Kap. 6.4.2).

¹⁵ Das Vorgehen kann im methodischen Sinne nicht als Dokumentenanalyse bezeichnet werden. Es wurden zwar Dokumente gesammelt und gesichtet, aber im Verlauf nicht systematisch analysiert und ausgewertet. Dementsprechend kann hier lediglich von einer Sichtung mit dem Ziel erster Beschreibungen und erster Zugänge zum Gegenstand gesprochen werden.

2.4.1 Begriffliche Reflexionen zu den Volkshochschul-Verbänden der Stadt- und Flächenstaaten

In der vorliegenden Studie wurden Personen in allen Ländern des Bundes interviewt. Bei der Beschreibung von Strukturen besteht die Herausforderung darin, dass insbesondere Stadt- und Flächenstaaten sich strukturell sehr unterscheiden, allein schon in der Bezeichnung. Dennoch war es ein Anliegen, die Stadtstaaten zu berücksichtigen, auch vor dem Hintergrund, dass noch nicht so viel Forschung vorliegt. Es wurde auch davon ausgegangen, dass Stadt- und Flächenstaaten miteinander kooperieren oder zumindest im Austausch stehen. Darum sollten erstere nicht unbegründet außen vorgelassen werden. Mit Blick auf die Fragestellung der Studie, die vor allem Fortbildungsangebote fokussiert, sind die strukturellen Unterschiede kein ausreichendes Ausschlusskriterium.¹⁶

Im Sinne der Nachvollziehbarkeit und begrifflichen Transparenz werden die jeweiligen stadtstaatlichen Strukturen unten dargestellt sowie in der Auswertung kenntlich gemacht, wenn strukturelle Aspekte eher oder ausschließlich die Stadtstaaten betreffen.

Es bleibt noch die Herausforderung, dass die Stadtstaaten sich nicht als Landesverband bezeichnen, weil das logischerweise nicht zutrifft – sie sind zwar Land, aber nicht alle sind ein Verband; dennoch sind sie Teil übergeordneter Strukturen. Im Sinne des Pragmatismus wurde sich in der Studie für eine ‚mitgemeint‘-Lösung entschieden: Sofern nicht spezifisch gekennzeichnet, sind bei der Bezeichnung ‚Volkshochschul-Landesverband‘ (LV) die Stadtstaaten mitgemeint – in dem Wissen, dass diese Bezeichnung nur mit Einschränkungen zutrifft und lediglich ein begriffliches Hilfskonstrukt darstellt; durch die Sichtbarmachung des Begriffsverständnisses bzw. Hilfskonstruktverständnisses ist zumindest die Nachvollziehbarkeit dokumentiert und mit der Hoffnung verbunden, dass zukünftig präzisere Begrifflichkeiten entwickelt werden können.

In den Stadtstaaten Bremen und Bremerhaven, Hamburg und Berlin liegt eine kreisfreie Struktur vor, die Städte sind gleichzeitig Länder. Die Volkshochschulen der unterschiedlichen Stadtteile oder Bezirke sind also nicht nochmal in einer kommunal übergeordneten Struktur als Verband angelegt, sondern in jeweilige Regierungsstrukturen eingebunden. In Bremen sind die Volkshochschulen in einem Landesausschuss zusammengeschlossen, die Hamburger Volkshochschulen werden als Landesbetrieb gefasst (vgl. Bastian et al. 2004, S. 15; Deutscher Volkshochschul-Verband (dvv) 2023, S. 55). In Berlin sind die Volkshochschulen in einem Verbund zusammengeschlossen, dieser ist Mitglied im dvv und betreibt ein städtisches Servicezentrum für die Berliner Volkshochschulen (vgl. Verbund Berliner Volkshochschulen 2023).

¹⁶ Für die Funktionsbearbeitung, insbesondere die Interessenvertretung, zeigen sich im Interviewmaterial teilweise andere Prozesse als in den Flächenstaaten, weil die Kontaktierung von Adressaten (Regierung, Parteien etc.) nicht zwangsläufig über eine ‚zwischenengeschaltete‘ Landesebene läuft. Diese Unterschiede oder auch resultierende Unklarheiten durch strukturelle Unterschiede wurden an den entsprechenden Stellen kenntlich gemacht.

2.4.2 Das Konzept der Meta-Organisation und historische Entwicklungsverläufe

Über ihre kommunale bzw. kreisbezogene Verortung hinaus sind die Träger der Volkshochschulen in Landesverbänden organisiert, in der Regel sind also Kommunen oder Kreise die Mitglieder der Landesverbände. Während in Vereinen die Mitglieder zumeist natürliche Personen sind, sind in Verbandsstrukturen i. d. R. Organisationen die Mitglieder. Dabei handelt es sich nicht um ein gegenseitiges Ausschlusskriterium. Auch in Vereinen können Organisationen Mitglieder sein, etwa als juristische Personen. Verbände oder auch Dachverbände beschreiben meist eine übergeordnete Struktur, mit der allerdings nicht zwangsläufig eine entsprechende Hierarchie oder Weisungsbefugnis einhergeht, Details werden weiter unten erläutert.

Verbände stellen damit eine besondere Form der Organisation da, was in der Literatur auch aufgezeigt wird. Ahrne und Brunsson (2009, 2008) prägen den Begriff der Meta-Organisation, deren prägnantestes (Unterscheidungs-)Merkmal die Form der Mitgliedschaft durch Organisationen ist.¹⁷ Der Blick auf die Mitglieder ist also i. d. R. kein Blick auf Individuen, sondern wiederum auf Organisationen, spezifisch im Fall der LV auf die Träger der Volkshochschulen; die Mitglieder können sich in ihrer Organisationsform durchaus unterscheiden, die Meta-Organisationen selbst sind nicht ausschließlich, aber häufig Vereine (vgl. ebd. 2009, S. 41). Bei der Betrachtung von Gremien und Austauschformaten, etwa Mitgliederversammlungen (MV), ist folglich nicht das ‚ganze Mitglied‘, also die komplette Organisation anwesend, sondern stets ein Repräsentant oder Repräsentantin der Organisation (vgl. ebd. 2009, S. 48). Die Beziehungen zwischen Meta-Organisation und Mitgliedsorganisationen beschreiben die Autoren mit gegenseitiger Beeinflussung, Aushandlungsprozessen mit dem Ziel der Konsensfindung, aber auch der Spannungsfelder und Konflikte; potenzielle (wiederkehrende) Konfliktpunkte und Konkurrenzen sind Aufgabenfelder, Entscheidungsbefugnisse, aber auch (beschlossene oder unbewusste) Erweiterungen des Tätigkeitsbereichs der Meta-Organisation (vgl. ebd. S. 46). Die Autoren gehen grundlegend davon aus, dass Meta-Organisation und Mitglieder sich gegenseitig beeinflussen, etwa hinsichtlich ihrer Funktionsweisen, aber auch der Tätigkeitsfelder und der Identität bzw. Identitätsstiftung.

Ein weiteres (nicht exklusives) Merkmal von Meta-Organisationen, wird in der aktuelleren Literatur mit dem sog. Transmissionsriemen (Orig. *transmission belt*) beschrieben: Meta-Organisationen aggregieren die Interessen, Präferenzen und Forderungen ihrer Mitglieder und transferieren sie (idealerweise effizient) an politische Zielgruppen oder spezifische Personen, z. B. Politikerinnen oder Politiker und bzw. oder politische Parteien, Entscheidungsträger etc. auf der Ebene der Meta-

¹⁷ Die Autoren merken kritisch an, dass die Organisationsforschung der letzten 50 Jahre sich hauptsächlich mit Organisationen von Individuen beschäftigt und Meta-Organisationen vernachlässigt hat (vgl. Ahrne und Brunsson 2009, S. 42f.), was sie zum Anlass nehmen, die Notwendigkeit der Theoriebildung für Meta-Organisationen anzumahnen bzw. in ihren Werken zu entwickeln. Sie führen aber auch an, dass für den Begriff kein einheitliches Konzept vorliegt und darum Ab- und Eingrenzungen von anderen Organisationsformen erschwert sind. (vgl. Ahrne und Brunsson 2008, S. 147 f.)

Organisation (etwa Landesebene, Bundesebene, EU-Ebene) (vgl. Albareda 2018). Die Bezeichnung des Transmissionsriemens hat Milana (2024) im Rahmen einer empirischen Studie mit der Annahme eines in zwei Schleifen verlaufenden Transmission (Orig. *double-loop-transmission*) aufgegriffen und ergänzt. Bei den untersuchten Organisationen handelte es sich um Organisationen, die Interessenvertretung im Bildungsbereich betreiben. Die Fürsprachestrategien (Orig. *advocacy strategies*) von Verbänden verlaufen laut Milana (2024) nicht ausschließlich von Mitgliedern zu Zielgruppen auf übergeordneter Ebene, sondern auch in Richtung regionaler, kommunaler oder auch lokaler Entscheidungsträger. Fürsprachestrategien beinhalten also mehrere Zielsetzungen und mehrere Einfluss- bzw. Implementationsebenen. (vgl. ebd.)

Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass das Konzept der Meta-Organisation nicht aus der pädagogischen Organisationsforschung stammt, sondern aus der internationalen Politikforschung. Ahrne und Brunsson fokussieren in ihren Ausführungen internationale Verbände und primär politikwissenschaftliche Fragestellungen. Darum können und werden ihre Annahmen nicht 1:1 für diese Studie übernommen, allein, weil es sich bei den Landesverbänden nicht um internationale Organisationen handelt (auch wenn sie u. U. international tätig sind, ebenso wie ihre Meta-Organisation, der dvv). Der Begriff Meta-Organisation wird (trotz oben der angeführten begrifflichen Herausforderungen) in dieser Studie deskriptiv genutzt, um die Organisationsform Verband präziser fassen und von den Mitgliedern unterscheiden zu können.

Ein weiteres Strukturmerkmal von Meta-Organisationen ist die Mitgliedschaft von Organisationen. Gerahmt von den gesetzlichen Vorgaben und den Satzungen der Verbände, die weiter unten beschrieben werden, können Meta-Organisationen nicht ‚durchregieren‘ oder in ihre Mitglieder ‚hineinregieren‘. Entscheidungsstrukturen sind nicht oben nach unten (*top-down*), sondern von unten nach oben (*bottom-up*) angelegt. Die Mitglieder bzw. ihre Versammlung sind damit in der Regel das wichtigste Gremium, das Aufgabenfelder der Meta-Organisation absteckt, Positionen nach außen verabschiedet und (Konsens-)Beschlüsse fasst. Die Meta-Organisationen sind also mehr von ihre Mitgliedern abhängig als die Mitglieder von der Meta-Organisation. Die Mitgliedschaft bietet für Organisationen aber Vorteile, da sie sonst kein Mitglied wäre (vgl. Ahrne und Brunsson 2009, S. 45).

Historische Entwicklungsverläufe

Die frühesten Gründungen von Landesverbänden nach der nationalsozialistischen Diktatur und dem Zweiten Weltkrieg (1933-1945) finden sich in den West-Besatzungszonen in Bayern 1946 sowie Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen 1947. 1949 wird eine Arbeitsgemeinschaft der Landesverbände deutscher Volkshochschulen gegründet, die 11 Mitglieder zählte. Diese Arbeitsgemeinschaft tagte mehrere Jahre in dieser Konstellation, bis sie sich 1953 in Berlin in den deutschen Volkshochschulverband umbenannte und rechtlich die Vereinsform annahm. In den folgenden Jahren treten weitere Landesverbände bei, etwa Nordrhein-Westfalen und das Saarland.

In der kleinen Chronologie des dvv werden die Bezirke der SBZ und nachfolgend DDR nicht angeführt (vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband (2023)). Eine Erklärung hierfür ist, dass Volkshochschulen in der SBZ und später in der DDR die Volkshochschulen auch auf Basis der ideologischen Prämissen und Zielsetzungen dem Schulsystem und damit direkt den zuständigen Ministerien zugeordnet wurden¹⁸, die Zuständigkeiten wechselten vom Ministerium für Kultur (ab 1952) zum Ministerium für Volksbildung (1956). Auf den Homepages der Landesverbände Thüringen und Brandenburg werden die Gründungen des Landesverbands auf 1990 datiert; auf den Homepages der anderen drei Länder finden sich zum Verfassungszeitpunkt keine historischen Angaben. Der Beitritt von Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen zum dvv erfolgte 1991 (vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband 2023).

Im Zuge der Wiedervereinigung traten 1991 die Landesverbände der Neuen Bundesländer bei (Deutscher Volkshochschul-Verband 2023). Über eine Reihe Projekte - u. a. an der PAS angesiedelt - wurde bereits in vorangegangenen Jahren der Teilung ein West-Ost-Wissenstransfer organisiert.

Nach dieser kurzen Nachzeichnung auf Basis verfügbarer Dokumente und Literatur soll nun der Blick auf gesetzliche Rahmungen geworfen werden, bevor dieses Grundgerüst anhand der Selbstbeschreibungen in Leitbildern der LV gefüllt wird.

2.4.3 Gesetzliche Rahmungen verbandlicher Strukturen

Einen gemeinsamen Orientierungspunkt bietet die rechtliche Ausgangslage. Die Basis für die Bildung von Vereinen und ihr Zusammenschluss in Verbänden kann zuerst im Grundgesetz verortet werden. Artikel 9 (1) garantiert das Recht aller Deutschen, Vereine und Gesellschaften zu bilden, Einschränkungen dieses Rechts werden in den folgenden Paragraphen präzisiert (Deutscher Bundestag 2023). Spezifischere Regelungen von Vereins- und Verbandsrecht werden im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) geregelt, beginnend in Kapitel 1 Allgemeiner Vorschriften §21, die genaueren Regelungen nehmen die nachfolgenden 58 Paragraphen ein. So sind Vereine dauerhaft angelegt und können sich in Verbänden zusammenschließen, die wiederum Vereine sind. Mit Ausnahme der Stadtstaaten sind die Landesverbände eingetragene Vereine und fallen als nicht-wirtschaftliche Vereine unter die entsprechenden Regelungen. Dazu gehören u. a. eine Eintragung ins Vereinsregister sowie vorgegebene Organe, also eine Mitgliederversammlung (MV) sowie eine Mindestanzahl an Mitgliedern, außerdem einen Vorstand; als zusätzliche Organe sind auch Geschäftsführungen aktiv. Die Mitglieder sind in der Regel die Träger kommunaler Volkshochschulen. Weitere Mitgliedschaften, etwa kommunale Spitzenverbände, aber auch die Einbindung von Gästen und Sachverständigen aus Wissenschaft und Praxis sind je nach Satzungsvorgaben möglich. Mitgliederversammlungen finden

¹⁸ Robak (2008) führt an, dass die Volkshochschulen nicht vollständig Teil des schulischen Bildungssystems der DDR wurden und benennt Planungsspielräume aufgrund verschiedener Zugehörigkeiten der Volkshochschulen (vgl. S. 333).

satzungsgemäß in festgelegten regelmäßigen Abständen statt.¹⁹ Eine ähnliche Organisationsform findet sich auf Bundesebene mit dem dvv.

Neben der MV liegen meist weitere Gremien vor, in denen themenspezifisch inhaltliche Zusammenarbeit stattfindet, auf Ebene des dvv sind z. B. die Bundesarbeitskreise (BAKs) zu nennen. Beiratsformen aus Wissenschaft, Bildungs- und Sozialpolitik finden sich in allen Organisationen der Volkshochschulen. Ausschussarbeiten, Fachkommissionen, aber auch Vernetzungstreffen, Leitungstagungen bzw. -konferenzen in unterschiedlichen Konstellationen können hier genannt werden. Ein Berichtswesen in den LV besteht in der Regel gegenüber den Mitgliedern, meist in Form von Geschäfts- und/oder Jahresberichten.

Bei LV finden außerdem die Weiterbildungsgesetze (sofern vorhanden) Anwendung. Diese sind entsprechend der föderalistischen Struktur von Land zu Land unterschiedlich. Geregelt wird hier u. a., welche Bedingungen Organisationen zu erfüllen haben, um als öffentlich geförderte Erwachsenenbildungsorganisation (auch auf Landesebene) anerkannt zu werden und in welchen Zyklen die Anerkennung geprüft wird. Förderbedingungen, Fördersätze bzw. die Förderfähigkeit von Zusammenschlüssen unter verschiedenen Auflagen finden sich ebenfalls. Die LV der Volkshochschulen werden in den jeweiligen Weiterbildungsgesetzen von Mecklenburg-Vorpommern (§ 9), Hessen (§13 (2)) und Sachsen (§ 3 (4)) wörtlich benannt, in Bremen und Berlin werden Landesausschuss (§ 9) und Servicezentrum (§ 6 (1)) ebenfalls namentlich erwähnt. In den übrigen LV findet sich die allgemeine Bezeichnung der Landesorganisation.

Wie diese öffentlich anerkannten Strukturen ausgestaltet werden und welche konkreteren Aufgaben aus den Satzungen und teilweise auch rechtlichen Förderrichtlinien entstehen, wird als nächstes anhand der gesammelten und gesichteten Dokumente gezeigt, in erster Linie an Selbstbeschreibungen in Leitbildern.

¹⁹ Während der Erhebungsphase, die weitgehend unter den Kontakteinschränkungen der COVID-19-Pandemie stattgefunden hat, wurde von Ausweichformaten digitaler Mitgliederversammlungen berichtet, aber auch von Verschiebungen, bis wieder Präsenzversammlungen möglich waren. Auch von Satzungsänderungen zugunsten digitaler Versammlungen wurde berichtet. Die Form der Mitgliedsversammlungen variiert entsprechend.

2.4.4 Selbstbeschreibungen der Volkshochschul-Landesverbände in ihren Leitbildern

Für einen ersten Feldzugang wurden unterschiedliche Veröffentlichungen der LV gesichtet. Hierunter fielen Internetauftritte, online offen verfügbare Satzungen und Geschäftsberichte, Leitbilder (mitunter als Teil von Reitern mit der Überschrift „über uns“ und Strukturdarstellungen (Organigrammen) auf den Homepages. So konnten einerseits grundlegende Strukturmerkmale festgestellt und erste Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden. Mit Blick auf die Fragestellung ist hier vor allem interessant, wie die Verbände ihre Aufgaben und Funktionen beschreiben und welche Rolle dabei Fortbildungen spielen.

Die genutzten Leitbilder auf den Homepages stammen aus den Jahren, in denen erhoben und die Ergebnisse ausgewertet wurden (2021-2023). Während der Erhebung haben die Interviewpersonen zu unterschiedlichen Zeitpunkten Dateien oder Texte per Mail oder Post zur Verfügung gestellt, die unter Wahrung der Anonymitätsgebote der Studie dazugenommen wurden. Dieser erste Feldzugang wurde punktuell vorgenommen, eine weitere Sichtung der Homepages auf Aktualisierungen und Umstellungen im weiteren Verlauf fand nicht statt.

Der nachfolgend dargestellte sichtende Zugang erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da sowohl die Gebote der Anonymität (falls Interna geschickt wurden) berücksichtigt werden mussten als auch der Zugang zu Informationen schlicht nicht immer gegeben war. Die Intranet-Bereiche, etwa für Mitarbeitende und ggf. Kursleitende, sind für Externe nicht einsehbar.

Die Betrachtung der Leitbilder ergibt ein heterogenes Bild. Einige Leitbilder erscheinen lang, einige ausführlich und ergänzend, einige kurz und prägnant, wieder andere verweisen unter Verlinkungen auf andere Seiten bzw. Informationsquellen.²⁰

Das Leitbild des LV Thüringen etwa umfasst bei direkter Übertragung von der Homepage in Dokumente (ohne das Verändern des Textbilds) 38 Absätze und nimmt ca. 4 DIN-A4 Seiten ein.²¹ Das Leitbild von Sachsen-Anhalt umfasst zwei Absätze und nimmt ca. eine halbe DIN-A-4 Seite ein.²²

Die Heterogenität der Leitbilder überwiegt in der Betrachtung, einige Ähnlichkeiten und inhaltliche Schwerpunkte lassen sich allerdings feststellen.

Inhaltlich beginnen die Leitbilder mit einer formalen Selbstdefinition: Hier werden die Strukturen sowie ihre gesetzliche Handlungsgrundlage und ggf. Rahmung (Weiterbildungsgesetze und ggf. Vereinsgesetze) dargestellt. Die Bezeichnungen Fach-, Dach-, oder auch Interessenverband finden sich in verschiedenen Kombinationen hier am meisten. Auffällig sind bei diesem Abschnitt Hessen und

²⁰ Bei den folgenden Darstellungen geht es der Autorin nicht um eine Bewertung der Inhalte oder der Nutzerfreundlichkeit der Homepages, diese wurden auch nicht evaluiert. Es geht um die Darstellung bzw. Veranschaulichung des Feldzugangs unter Nennung konkreter Beispiele.

²¹ Bei Einschätzungen von Länge handelt es sich um eine vereinfachte Annäherung. Die Heterogenität der Homepages umfasst auch eine Heterogenität der Textdarstellung, der Schriftgröße und der Absatzsetzung. Auch die Übertragung in Textdokumente oder Analysesoftware (hier: MAXQDA) kann Text verlängern oder verkürzen.

²² Die Leitbilder sind in Anhang 1 einsehbar.

Thüringen: Hessen bezeichnet sich als Supporteinrichtung und beschreibt in den ersten Sätzen des Leitbilds nicht den Verband, sondern seine Mitglieder. Thüringen bezeichnet sich als Impulsgeber und Vernetzer.

Verweise auf die Satzung des Verbands und bzw. oder auf die jeweiligen gesetzlichen Rahmungen finden sich mit der formalen Selbstdefinition: Bayern verweist vor einer kurzen Selbstbeschreibung (das Gründungsjahr und der Teilnehmendenzahlen) auf das verlinkte Bayrische Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung (BayEbFöG), dort sind die verbandlichen Aufgaben gelistet. Das Saarland verweist auf die verlinkte Satzung, Mecklenburg-Vorpommern weist die Satzung im zweiten Satz aus, Brandenburg zeigt das Datum des Satzungsbeschlusses für das veröffentlichte Leitbild auf. Eine Variante zu den Satzungsverweisen sind Größenangaben. Beispielsweise führt Rheinland-Pfalz die Anzahl der Volkshochschulen im Land aus, die sie vertreten, ebenso zu sehen bei Thüringen, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Hessen, Saarland, Bayern und Nordrhein-Westfalen. Schleswig-Holstein benennt die Zahl seiner Mitglieder, die nicht zwangsläufig der Zahl der Volkshochschulen repräsentiert.

Anschließend folgen meist Beschreibungen der verbandlichen Aufgaben in unterschiedlichen Reihenfolgen und unter verschiedenen Bezeichnungen. Gefunden wurden hier: (zentrale) Aufgaben, Auftrag, Leistungen und Dienstleistungen – oder auch gar keine (Zwischen-) Überschriften, sondern Auftrennungen anhand von Absätzen.

In der folgenden tabellarischen Darstellung wurden erst- und zweitbenannte Aufgaben oder Aufträge bzw. vergleichbare Bezeichnungen in der Reihenfolge ihrer Nennung aufgeführt.

Abbildung 3: In Leitbildern aufgeführte Verbandsaufgaben

Landesverband, Stadtstaat	Erstgenannte Aufgabe	Zweitgenannte Aufgabe
Baden-Württemberg	Förderung des lebensbegleitenden Lernens	Vertretung der Volkshochschulen und ihre Repräsentation auf Landes- und Bundesebene
Bayern	Beratung ihrer Mitglieder und deren Einrichtungen (Art. 2 (3) 1.)	Die Umsetzung der Projektförderung nach Art. 7 im Zusammenwirken mit ihren Mitgliedern – Bedarfsanalysen, Antragskoordination, Evaluation – (Art. 2 (3) 2.)
Berlin („Es übernimmt zentralen Dienstleistungen, wie...“)	Prüfungen	Technischer Support
Brandenburg	Beratung und Unterstützung seiner Mitglieder bei der Umsetzung ihres Bildungsauftrags	Entwicklung und Koordination gemeinsamer Projekte
Bremen	Ausgleich ungleicher Lebenschancen	Eröffnung neuer Perspektiven
Hamburg	Unterstützung lebensbegleitenden Lernens	Herstellung von Bildungsnähe
Hessen	Erbringung von Dienstleistungen	Interessenvertretung der Mitglieder
Mecklenburg-Vorpommern	Unterstützung und Beratung der Volkshochschulen bei der Entwicklung und Durchführung von Bildungsangeboten	Unterstützung und Beratung der Volkshochschulen bei der qualifizierten, kontinuierlichen Fortbildung von Leitungen und pädagogischem Personal
Niedersachsen	Interessenvertretung ggü. Landespolitik und in Gremien der Bundes- und Landesebene	Kooperationsarbeit u. a. mit Behörden, Institutionen und Vereinen
Nordrhein-Westfalen	Unterstützung der Arbeit der Mitgliedseinrichtungen, darunter zuerst genannt: Zentrale für Zertifikatsprüfungen	Fortbildungsveranstaltungen
Rheinland-Pfalz²³	Interessenvertretung	Förderung des Erfahrungsaustauschs mit deutschen und ausländischen Bildungseinrichtungen
Saarland	Unterstützung der Volkshochschulen bei der Entwicklung innovativer Angebote	Koordination des Frankreich- und Europaprogramms
Sachsen-Anhalt	Mitwirkung bei der Regelung von Stellung und Aufgaben der Volkshochschule im Bildungs- und Kultursystem des Landes.	Interessenvertretung
Sachsen	Interessenvertretung	Beratung von Entscheidungsträgern in Politik und Verwaltung
Schleswig-Holstein	Mitgliederververtretung	Impulsgeber und Initiator für die Entwicklung der Weiterbildung und ihrer Strukturen im Land
Thüringen	Entwicklung und Erbringung von Dienstleistungen	Interessenvertretung

Quelle: eigene Darstellung

²³ Rheinland-Pfalz führt zu Beginn des Leitbilds Hauptaufgaben aus und listet dann Dienstleistungen des Verbands auf. Da die Dienstleistungen eine Konkretisierung der Hauptaufgaben sind, wurden diese als Erst- und Zweitnennung herangezogen.

In der Gesamtsicht der tabellarischen Ausführung zeigen sich bei den Erst- und Zweitnennungen die Schwerpunkte der Unterstützung von Volkshochschulen sowie Interessenvertretung, spezifischere Benennungen werden unter Begriffen wie Beratung, Koordination und Kooperation sowie des Impulsgebens gefasst. Ob mit der Reihenfolge der Nennungen eine ab- oder aufsteigende Priorität einhergeht, kann mit dieser deskriptiven Einsicht nicht angenommen oder gesetzt werden, hier wären tiefergehende Analysen nötig. Die Erst- und Zweitnennung veranschaulicht allerdings die Heterogenität der Leitbilder und vermittelt erste Eindrücke über verbandliche Aufgaben.

Mit Blick auf die Fragestellung, inwiefern Fortbildungen in Volkshochschul-Landesverbänden institutionalisiert sind, wurden die Leitbilder detaillierter unter dem Aspekt gesichtet, ob und in welchen Kontexten Fortbildungen ausgewiesen und beschrieben werden.

Ausweisung von Fortbildungen als verbandliche Aufgabe

Fortbildung als verbandliche Aufgabe ist nicht in jedem Leitbild unmittelbar einsehbar und wortwörtlich erkennbar. Als direkte Nennung (Fortbildung) oder zumindest ähnliche Bezeichnung sind diese in sieben Leitbildern sichtbar: Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt, Rheinland-Pfalz (Aus- und Weiterbildung statt Fortbildung), Hessen, Baden-Württemberg (hier werden Fortbildungen mit ‚bedarfsgerecht‘ spezifiziert), Thüringen und Nordrhein-Westfalen. Das Leitbild des Saarlands verweist auf den Geschäftsbericht und die Satzung, die mit Verlinkungen geöffnet werden können. In der Satzung werde Fortbildungen dann an vierter Stelle der Aufgabenlistung sichtbar. Die Homepage des LV Bayern verweist – wie oben aufgezeigt – auf das BayEbFöG, dort sind Fortbildungen als verbandliche Aufgabe unter Art. 2., Abs. 3 aufgeführt.²⁴

In den anderen Verbänden werden Fortbildungen nicht wörtlich genannt²⁵, scheinen aber unter anderen Begriffen mitgeführt oder impliziert zu sein. Das fällt etwa bei der Schilderung von Dienstleistungen auf (das Leitbild des LV Sachsen spricht von Serviceleistungen). Mehrere Varianten sind hier sichtbar, die LV bezeichnen sich selbst als Dienstleister (Mecklenburg-Vorpommern) oder Erbringer von Dienstleistungen (Thüringen, Brandenburg, Hessen). Das Leitbild Baden-Württembergs führt Fortbildungen unter der Überschrift zentraler Aufgaben und Dienstleistungen an, das von Hessen benennt Leistungen zur Fortbildung Lehrender und HPM. Außerdem scheinen Fortbildungen an einigen Stellen unter der oft erstgenannten Unterstützungsaufgabe für die Einrichtungen der Mitglieder (in der Regel Volkshochschulen) mitgemeint zu sein: Im Leitbild von Nordrhein-Westfalen werden erst die Unterstützungsaufgabe angeführt und dann spezifischer aufgegliedert, u. a. in Fortbildungen. Das Leitbild Mecklenburg-Vorpommerns benennt Unterstützung und Beratung der Volkshochschulen bei deren Bereitstellung von Bildungsangeboten, sichtbar auch beim Leitbild Brandenburgs. Sind Fortbildung Teil dieser Unterstützung oder auch ein Ergebnis von Beratungen? Im

²⁴ Interessenvertretung ist im gleichen Artikel unter Abs. 6 angeführt.

²⁵ Ein profaner Grund kann allerdings sein, dass sie bei der Recherche durch verschiedene Führungswege der Seitennavigation nicht gefunden wurden.

sächsischen Leitbild stellt sich die Frage, ob Fortbildungen unter dem ausgewiesenen Begriffspaar von Fachaustausch und Serviceleistungen gefasst werden können. Die Leitbilder liefern darauf keine direkte und zweifelsfreie Antwort, es wäre eine Interpretation oder müsste erfragt werden.

Der LV Niedersachsen sowie die Stadtstaaten bilden mit Blick auf Fortbildungen ein anderes Bild. In Niedersachsen sind Fortbildungen aufgrund von landeseigenen Zuständigkeitsregelungen nicht als verbandliche Aufgabe ausgewiesen. Die Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) ist seit 2006 für die Planung und Durchführung von Fortbildungen für alle in Niedersachsen anerkannten und öffentlich geförderten Einrichtungen bzw. deren Mitarbeitende verantwortlich. Die AEWB gibt an, diese mit den Landesverbänden und -einrichtungen weiterzuentwickeln. (vgl. Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) 2024)

In den Stadtstaaten lassen sich auf den Homepages keine spezifischen Hinweise auf Fortbildungen für Mitarbeitende oder auch Kursleitende finden. In Berlin führt das Servicezentrum unter Dienstleistungen technischen Support, Prüfungsabnahme, Projektunterstützung und Marketing auf.

Hamburgs Leitbild formuliert unter dem Motto ‚Bildung für alle‘ den zentralen Auftrag der einzigen Volkshochschule im Land bzw. Stadtstaat und beschreibt diesen in vier Abschnitten: ihr Programm, eine Selbstbeschreibung ihrer Arbeit, ihre öffentliche Verpflichtung und Werte, denen sie sich verpflichtet fühlt. Die Begleitung lebenslanger Lernprozesse wird zu Beginn des Leitbilds angeführt, es wird im Text nicht unterschieden, ob Kursleitende und Stadtbewohnerinnen und -bewohner gleichermaßen gemeint sind.

In Bremen wird das Bildungsangebot der Volkshochschule für die Bewohner in den Vordergrund gestellt sowie die Zusammenarbeit in und zwischen den Quartieren betont.

Mögliche Begründungen können, wie in Niedersachsen, andere strukturelle Ordnungen sein, laut derer Mitarbeitende Fortbildungsangebote anderer Anbieter nutzen können bzw. dazu angewiesen werden. Im Sinne von Kooperationen stadtstaatlicher Volkshochschulstrukturen mit den LV der Flächenländer ist denkbar, dass Mitarbeitende u. U. an Fortbildungen der LV teilnehmen. Fehlender Zugang zum Intranet kann ein pragmatischer Grund, warum Fortbildungen oder ihr Angebot nicht unmittelbar einsehbar sind. Aus den Leitbildern der Stadtstaaten geht nachvollziehbarerweise die Stadtbevölkerungen als Adressatengruppe hervor, hier wird auch mehr von Programm, Bildungsangeboten, denn spezifisch von Fortbildungen gesprochen.

Weitere Aufgabenbeschreibungen

Ferner bilden Beratung und Unterstützung in einigen LV ein Begriffspaar, etwa in Brandenburg, im Saarland, in Mecklenburg-Vorpommern, in Schleswig-Holstein, in Baden-Württemberg. In einigen LV sind die Begriffe einzeln anzutreffen, mitunter in verschiedenen Stoßrichtungen und Spezifizierungen. Am Beispiel Beratung wird das deutlich, die etwa mit pädagogischer, wissenschaftlicher, organisationsbezogener, fachlicher oder finanzieller Spezifizierung angeführt wird. Die Aufgabe der Beratung erscheint in einigen Leitbildern eine eher interne Aufgabe für die Mitglieder zu sein.

Sichtbar ist das etwa bei Sachsen-Anhalt und Rheinland-Pfalz, in denen Volkshochschulen bzw. die Mitglieder als Adressaten genannt werden, ebenso bei Mecklenburg-Vorpommern. Schleswig-Holsteins Leitbild benennt die Mitglieder und andere Einrichtungen als Adressaten, das Saarland und Baden-Württemberg sowie Brandenburg weisen ihre Adressaten nicht aus. Das Leitbild des LV Sachsen weist als Adressaten ihrer Beratung Entscheidungsträger in Politik und Verwaltung aus und benennt Unterstützung als intern, also für die Volkshochschulen bei der Bildungsarbeit auf operativer und strategischer Ebene.

Unterstützung wird in seinen Spezifizierungen eher mit einer internen Stoßrichtung sichtbar und wird mitunter bei Auflistungen von Dienstleistungen geführt (z. B. Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern). Beschreibungen umfassen laut den Leitbildern die Unterstützung der Volkshochschulen bei Entwicklung und Durchführung ihrer jeweiligen Bildungsangebote. Das Leitbild von Nordrhein-Westfalen spezifiziert dies mit der Tätigkeit der Prüfungsabnahme, der Fortbildung, Projekt- und Konzeptentwicklung, Bereitstellung statistischer Daten, Öffentlichkeitsarbeit und Tätigkeit als Projektagentur. Das von Sachsen-Anhalt spezifiziert die Unterstützung u. a. mit Unterstützung der Volkshochschulen bei der Umsetzung weiterbildungspolitischer Ziele. Das Leitbild Hessens wählt mit der Selbstbeschreibung als Supporteinrichtung die englische Variante von Unterstützung und benennt diesen Support sowohl für Volkshochschulen in Hessen als auch die hessische Weiterbildung allgemein.

Nicht nur, aber auch im Kontext von Unterstützungsaufgaben fallen zwei weitere Selbstbeschreibungen ins Auge. Das eine ist Vernetzer und Kooperationspartner bzw. die Aufgabe der Vernetzung und Kooperation, manchmal auf die Mitglieder bezogen, manchmal allgemein gehalten. Die andere Selbstbezeichnung ist die des Impulsgebers und Vernetzers. Das Impulse-Geben wird im weiteren Leitbild nicht noch einmal direkt aufgegriffen, aber es stellt sich die Frage, ob und inwiefern andere LV sich auch als Impulsgeber verstehen würden. Geht das Impulse-Geben mit der Mitgliedervertretung einher? Oder ist es Teil von Unterstützungs- und Beratungsarbeit, von Vernetzungen, von Projektkoordination und -Entwicklung? Eine gewisse Impulsarbeit kann aus den variantenreichen Formen der Unterstützungsaufgaben und Dienstleistungen abgeleitet werden – etwa in Form von Vorschlägen, dem Anbieten neuen Arbeitsmaterials oder der Organisation eines volkshochschulübergreifenden Fachaustauschs. Welchen Raum die Impulse des LV bzw. seiner Geschäftsstellen im Verhältnis zur Unterstützung einnehmen oder inwiefern beide Aspekte miteinander verbunden werden, lässt sich in den Leitbildern nicht feststellen.

Eine letzte auffällige Selbstbeschreibung steht im Kontext mit aufgeführten Aufgaben. Ein erstes Beispiel sind Beschreibungen als Prüfungs- oder Zertifikatszentrale (z. B. im Leitbild Baden-Württembergs, des Saarlands, Nordrhein-Westfalens sichtbar). Zwar werden diese nicht genauer ausgeführt, denkbar sind hier die Organisation und Durchführung von Sprachprüfungen (über telc²⁶,

²⁶ Als Tochtergesellschaft des dvv (Gründung 1986) bietet telc als gemeinnützige GmbH Sprachenzertifikate basierend auf dem Europäischen Referenzrahmen an. Außerdem organisiert telc die Prüfungen für

Cambridge oder Goethe-Institut), Prüfungen der Orientierungskurse (BAMF) oder Sprachprüfungen im DaF- und DaZ-Bereich. Gleichzeitig sind hier möglicherweise auch Fortbildungsbereiche impliziert, so etwa die Fortbildung bzw. Qualifikation für Sprachprüfungen oder auch zur Lehre in Orientierungs- und Sprachkursen, die ein spezifisches Curriculum vorgeben. Ob Personen im LV geschult werden oder ihre Schulung dort verwaltet wird, wird hier nicht klar.

Zwischenfazit: Fortbildungen in Selbstbildern explizit und implizit sichtbar

Die Suche nach einer spezifischen Fortbildungsfunktion der Volkshochschulverbände ergibt in den gesichteten Leitbildern einen gemischten Eindruck. Fortbildungen sind mal explizit ausgewiesen, mal als Dienstleistung benannt, mal - zumindest scheinbar - impliziert. Nach Abzug der Stadtstaaten und Niedersachsen benennt mehr als die Hälfte der Landesverbände Fortbildung als verbandliche Aufgabe.

Ein Einwand gegen die zusammengetragenen Eindrücke ist, dass ein Zugang über Satzungen oder Gesetze vielleicht zielsicherere Erkenntnisse befördert hätte. Das Vorgehen einer Leitbildsichtung wurde in der frühen Phase der Dissertation entschieden – aus dem Gedanken heraus, wie sich die Autorin gewohnheitsgemäß einer Organisation annähert. Ob man als Erstes intuitiv nach Satzungen und Gesetzen sucht oder das Leitbild sichtet, dürfte eher eine Frage der persönlichen Präferenz sein. Bei Ersteren waren in der vorliegenden Studie nicht alle Satzungen bzw. in den Stadtstaaten Strukturdetails online einsehbar, bei Letzteren beziehen sich Weiterbildungsgesetze nicht immer konkret auf Vereine bzw. Volkshochschulverbände, die zur Unterstützung öffentlich geförderter Erwachsenen- und Weiterbildung in Volkshochschulen gegründet werden dürfen. Somit waren für die Studie Leitbilder der erste Ausgangspunkt. Mit Blick auf Meta-Organisationen in ihrer besonderen Struktur spricht für das Sichten der Leitbilder außerdem die Frage, wer diese verfasst haben könnte. In einigen Leitbildern steht dabei, wann sie in der Mitgliederversammlung beschlossen wurden, etwa bei Brandenburg. Manchmal steht ein Erstellungsnachweis dabei (letzte Aktualisierung), nicht, wer in der Meta-Organisation sie verfasst hat. Denkbare Varianten bei der Entstehung von Leitbildern wären Arbeitsgruppen in verschiedenen Konstellationen unter Beteiligung von Vorständen, Mitgliedern sowie Angestellten der Geschäftsstelle. Zumindest in den vorliegenden Leitbildern ist unklar, ob sie von Arbeitsgruppen oder auch den Angestellten der Geschäftsstelle im Auftrag der Mitglieder verfasst wurden. Wenn Leitbilder als ein Ausgangspunkt organisationalen Selbstverständnisses bzw. organisationaler Identität gesehen werden können, wäre es interessant, die Verfasser, Beteiligten und Entstehungsprozesse rekonstruieren zu können, was in der vorliegenden Studie allerdings nicht geplant war. Eine zukünftige Prüfung, ob und inwiefern Leitbilder die Satzungen widerspiegeln,

Integrationskurse. (vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband (dvv) 2024b; The European Language Certificate (telc) 2024)

ergänzen, veranschaulichen sollen, könnte potenziell das Verhältnis zwischen verschiedenen Akteuren bzw. Akteursgruppen in der Meta-Organisation veranschaulichen.

Eine erste Annäherung an den Forschungsgegenstand konnte vorgenommen werden. Beginnend mit der Nachzeichnung der historischer Entstehungs- und Entwicklungswege der Volkshochschulen und ihrer LV, wurden gesetzliche Rahmungen dargestellt und erste inhaltliche Zugänge über zusammengetragene Leitbilder ergänzt.

Eine weitere Annäherung an den Forschungsgegenstand ist über die Sozialwissenschaften möglich. Das oben aufgeführte (s. Kap. 2.4.2) und in der Studie genutzte Konzept der Meta-Organisationen stammt bereits aus den Sozialwissenschaften. Im folgenden Kapitel wird Verbändeforschung in den Sozialwissenschaften bzgl. relevanter Forschungsinteressen dargestellt und in ihren Veränderungen nachgezeichnet. Aus dieser Vielfalt wird eine für die Studie geeignete Perspektive ausgewählt und detaillierter vorgestellt. Anschließend werden Schnittmengen mit der Disziplin gesucht und ein konkreter Bezug zum Forschungsgegenstand herausgearbeitet.

3. Verbändeforschung in den Sozialwissenschaften

Die Erforschung von Verbänden, ihrer Strukturen, Funktionen und ihrer Kommunikation sind in erster Linie Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung. Darin wird nicht nur die Erforschung von Verbänden als Ausdruck organisierter Interessen verstanden, sondern allgemeiner gefasst auch die von Interessengruppen mit geringerem Organisationsgrad, wie etwa soziale Bewegungen.

Das Forschungsfeld zeichnet sich von außen betrachtet durch eine hohe Heterogenität aus, die einerseits von langjähriger und vielfältiger, mitunter interdisziplinärer wissenschaftlicher Beschäftigung zeugt und gleichzeitig auch verdeutlicht, dass „Verbändesysteme *moving targets* mit verschwommenen Konturen“ (Reutter 2001, S. 9) sind. Mit Blick allein auf die Bundesrepublik wird deutlich, dass aus der politischen Soziologie und Politikwissenschaft eine Anzahl Studien, Sammelbände und Lehrwerke vorliegt, die auf einen langjährigen und produktiven Beschäftigungsgrad hinweisen. Hierbei fällt in der deutschsprachigen Grundlagenliteratur auf, dass die neueren Werke (ca. die letzten fünf Jahre) auf ältere, anscheinend noch immer einschlägige Werke, rekurrieren. Bei Definitionen werden etwa die Werke von Ulrich von Alemann, die am Ende der 1980er-Jahre erschienen, als Ausgangspunkte gewählt. Geht es um einen Überblick verschiedener theoretischer Zugänge und einen generellen Überblick, werden die Lehrbücher unter Herausgeberschaft von Martin Sebaldt und Alexander Straßner herangezogen, die in den frühen 2000er-Jahren in Erstauflage vorliegen. Das Handbuch der Verbändeforschung unter der Herausgeberschaft von Thomas von Winter und Ulrich Willems erschien 2007, ein weiteres Übersichtswerk von Rehder et al. (2009) fokussiert Befunde vergleichender Policy- und Verbändeforschung. Ein Handbuch von 2010 thematisiert Verbandskommunikation aus verschiedenen Perspektiven (vgl. Hoffjann und Stahl 2010). Neuere Übersichtswerke finden sich Anfang der 2020er-Jahre und wurden nach Möglichkeit auch genutzt. Die Studie nimmt ihren Ausgangspunkt aber auch in älteren Werken, allein, um den Zugang nachzuzeichnen, den die Grundlagenliteratur nutzt. So entsteht allerdings ein gewisser Kontrast zu den vorangegangenen Kapiteln, in denen nach Möglichkeit aktuelle Literatur herangezogen wurde. Aufgrund des ‚fachfremden‘ Zugangs zur Verbändeforschung kann es natürlich sein, dass (neuere) Literatur unberücksichtigt blieb, die in der Verbändeforschung als relevant gilt, obgleich die Literaturrecherche mit entsprechender Sorgfalt vorgenommen wurde. Dennoch liegt die Grundlagenliteratur - soweit in der Recherche sichtbar - nicht in neueren Auflagen vor und die neuere Grundlagenliteratur fokussiert mitunter weniger grundlegende Merkmale, Funktionen und Prozesse von und in Verbänden, sondern die umgebenden Politikfelder oder spezifische Analysen von Verbänden. Der Alterskontrast der verwendeten Literaturen ist darum weniger gewollt, sondern wird mit dem Risiko der Verzerrung verfügungsbedingt in Kauf genommen.

Zu Beginn der Recherche musste herausgefunden werden, welche Aspekte aus diesem „Meer organisierter Interessen“ (Alemann 1989, S. 61) und ihrer Erforschung im Rahmen der Studie und vor allem aus Sicht der Disziplin Erwachsenen- und Weiterbildung relevant sind. Auszumachen sind hier

verschiedene Bearbeitungsfelder: Begriffliche Diskussionen und geeignete Definitionen, Systematisierungs- und Typologisierungsversuche, theoretische Brillen sowie Diskurse der empirischen Forschung. Diese verlaufen nicht monothematisch oder linear. Ein fortlaufend aktuelles Thema ist der mit gesellschaftlichen Veränderungen einhergehende und teils auch für notwendig befundene Wandel von Verbänden, der nahezu in jeder Verbandsliteratur unterschiedlich intensiv aufgegriffen wird.

3.1 Definitionen, Ordnungskriterien und Typologisierungen von Verbänden

Zu Beginn wurde bereits die Typologisierung in Handlungsfelder (s. Kap. 1.1.3) vorgestellt und für die Erwachsenen- und Weiterbildung konkretisiert. Im Folgenden wird diese in den Verbandsdiskurs der Sozialwissenschaften eingebettet. Anschließend werden die Typologisierungen umrissen und theoretische Konfliktlinien aufgezeigt. Die Ausführungen werden in Zwischenfazit um am Ende des Kapitels bzgl. ihrer Erträge für die Erwachsenen- und Weiterbildung sowie den Forschungsgegenstand geprüft.

3.1.1 Definitionen organisierter Interessen und Verbände

Eine Definition des Verbandsbegriffs beinhaltet in der Regel die Herausforderung, zuvor die organisierten Interessen zu definieren, die durch den Verband in politischen Prozessen vertreten werden sollen. Diese werden jedoch meist nicht allgemein, sondern in ihren jeweiligen Kontexten definiert. Hinzu kommt, dass aus den gewählten Eigenbezeichnungen von Interessenorganisationen wenige oder keine direkten Rückschlüsse auf konkrete Vorgehensweisen oder auch Zielsetzungen gezogen werden können (vgl. Sebaldt und Straßner 2004, S. 19). So bleibt auch hier die Feststellung, dass es keine einheitliche Beschreibung bzw. Definition organisierter Interessen gibt (vgl. ebd.).

Eine eher allgemeine, für die Dissertation nutzbare Nominaldefinition organisierter Interessen kommt von Alemann (1989): Organisierte Interessen sind laut seiner Auffassung „[...] freiwillig gebildete soziale Einheiten mit bestimmten Zielen und arbeitsteiliger Gliederung (Organisationen), die individuelle, materielle und ideelle Interessen ihrer Mitglieder im Sinne von Bedürfnissen, Nutzen und Rechtfertigungen zu verwirklichen suchen. Sie tun dies innerhalb der sozialen Einheit (wie ein kleiner Sportverein) und/oder gegenüber anderen Gruppen, Organisationen und Institutionen (wie etwa ein großer Sportverband)“ (S. 30). Auf diese Nominaldefinition bezieht sich die Grundlagenliteratur quasi wörtlich, etwa Kropp (2005, S. 669) oder Korte und Fröhlich (2009, S. 120); auch Becker (2022) als aktuelles Werk paraphrasiert Alemanns Definition sowie Sebaldt und Straßner (vgl. S. 99 f.).

Eine allgemeine Definition für den Begriff Verband wird in der sozialwissenschaftlichen Literatur nicht gegeben. Herausfordernd sind hier nicht nur die Fülle enger oder weiter Definitionen, sondern auch die fehlende Ordnung und Kategorisierung. Gleichzeitig stehen die Begriffe, etwa des

organisierten Interesses, in Konkurrenz mit den Begriffen Verband, Interessengruppe, Interessenverband oder auch Lobby (vgl. Alemann 1989, S. 29; Willems und Winter 2007, S. 21).

Hinzu kommt die unterschiedliche oder auch synonyme Begriffsnutzung auf sprachlicher Ebene. Während in der deutschen Forschung der Begriff Verband bzw. Interessenverband vorherrscht, wird international der Begriff Lobby stärker genutzt und auch nicht zwangsläufig negativ konnotiert. Sebaldt und Straßner (2004) verbinden mit den Begriffen Lobby oder *pressure group* einen Fokus auf die Vorgehensweisen von Interessengruppen, während Verein oder Verband stärker die Organisationsform bzw. die Organisationsstrukturen in den Blick nehmen (vgl. S. 19-21). Diese Differenzierung findet sich auch in jüngerer Grundlagenliteratur. Als Beispiele interner Beeinflussung werden persönliche Gespräche und personelle Durchdringung genannt, für extern die öffentliche Beeinflussung etwa mittels (digitaler) Öffentlichkeitsarbeit, Demonstrationen oder Proteste. (vgl. Grotz und Schroeder 2021, S. 191; Marschall 2014, S. 68–73) Diese Vielzahl führt neben definitorischen Unschärfen auch zu Abgrenzungsschwierigkeiten zu anderen Formen organisierter Interessen, wie etwa Parteien und sozialen Bewegungen, die ja ebenfalls Interessen in anderen Organisationsformen vertreten (Willems und Winter 2007, S. 21).

Die Diskussion um eine „substanzielle und möglichst umfassende“ (Willems und Winter 2007, S. 22) Begriffsbestimmung der Interessenverbände und eine möglichst trennscharfe Abgrenzung von anderen Formen organisierter Interessen ist mit dem Aufkommen neuer Organisationsformen der Interessenvertretung komplizierter geworden. Es besteht das Dilemma, entweder zugunsten einer möglichst allgemeinen Definition Aussagekraft einzubüßen oder zugunsten einer möglichst hohen Spezifizierung andere oder neuere Verbandsformen kategorisch auszuschließen (vgl. Sebaldt und Straßner 2004, S. 21 f.). Jenseits dieses Dilemmas lassen sich aber grundlegende, wenn auch eher allgemeine Definitionen in der Grundlagenliteratur finden. So definiert Marschall (2014) Verbände wie folgt: „Als Verband wird üblicherweise ein Zusammenschluss von Personen bezeichnet, der Ziele verfolgen will, die über den Kreis seiner Mitglieder hinausreichen“ (S. 65). Etwas detaillierter geht Rudzio (2019) vor: „Als Verbände hingegen lassen sich frei gebildete, primär dem Zweck der Interessenvertretung nach außen dienende Organisationen verstehen [i. O. kursiv]“ (S. 51). Diese Definitionen beziehen sich auf Merkmale der Verbände (ebenenübergreifende Zielsetzung, frei gebildet) sowie auf ihre Funktionen (Interessenvertretung). Zimmer (2007) spezifiziert diese Merkmals- und Funktionsbeschreibung noch etwas weiter:

„Im Unterschied zum lokal verankerten, eher kleinen Verein wird mit Verband umgangssprachlich eine größere und in sich differenzierte Organisation in Verbindung gebracht, deren Tätigkeit sich über mehrere Ebenen (lokale, regionale, Landes-, Bundes-, und EU-Ebene) erstreckt und die über angeschlossene Mitgliederorganisationen verfügt.“ (S. 394)

Die Definition über Abgrenzungen wird auch von Grotz und Schroeder (2021) vorgenommen, die Verbände etwa von sozialen Bewegungen, Freizeitvereinen und Parteien unterscheiden. Indem Verbände über feste Organisationsstrukturen und formale Mitgliedschaften verfügen, sind sie keine

sozialen Bewegungen. Da Verbände partikulare Interessen in politische Entscheidungsprozesse einbringen, sind sie keine Freizeitvereine. Und weil Verbände nicht über allgemeine Wahlen an Ämter gelangen, sondern Interessen vertreten wollen, sind sie keine Parteien. (vgl. S. 180)

Kleinfelds (2007) Definition von Verbänden erweckt eher den Eindruck einer Tätigkeitsbeschreibung: „Verbände organisieren Interessen, vertreten sie gegenüber anderen sozialen Gruppen sowie den Institutionen und Akteuren des politischen Systems“ (S. 51).

In den bis hierher zusammengetragenen Definitionen fällt auf, dass äußere Charakteristika stärker fokussiert werden als interne Prozesse – etwa wie die Interessen, die dann gegenüber anderen vertreten werden, gesammelt, geordnet, abgestimmt und strategisch formuliert werden, um sie wirksam nach außen tragen bzw. vertreten zu können. Mögliche Erklärungen für die Fokussierung der von außen sichtbaren Charakteristika kann sein, dass interne Prozesse nicht oder nur eingeschränkt öffentlich zugänglich sind. Oder das forschende Interesse lag oder liegt eher auf den externen Prozessen. Allerdings werden interne Prozesse bei den Beschreibungen verbandlicher Funktionen berücksichtigt, etwa in der Funktionserfüllung intern und extern oder der Funktionsbeschreibung von Straßner (2010), der Artikulation, Aggregation, Selektion und Integration politischer Interessen als Funktionen benennt (vgl. S. 25). Insbesondere die Artikulation, Aggregation und Selektion scheinen ihre Schwerpunkte auf internen Prozessen zu haben, wenngleich verbandliche Funktionen nicht exklusiv intern oder extern beschrieben werden, sondern diese stets beide Aspekte beinhalten.

Mit Blick auf den Forschungsgegenstand ist durch die Befragungsmethode ein potenzieller Zugang zu internen Prozessen gegeben. Konkrete Überlegungen zu internen Prozessen in den LV, die möglicherweise auf alle Funktionen zutreffen, müssen beachten, dass unterschiedliche (Gruppen-)Interessen und Vorstellungen darüber vorliegen, was der Verband wie tun sollte, um ein (kollektives) Ziel zu erreichen. Bevor etwas nach außen vertreten, durchgeführt oder geleistet wird, muss ein internen Einigungs- und Abstimmungsprozess stattgefunden haben und Personen oder Personengruppen für die Umsetzung der Beschlüsse mandatiert oder damit beauftragt worden sein. Die Meta-Organisationen der LV können bei internen Einigungsprozessen erst einmal (physische) Gesprächs- und Begegnungsräume schaffen. Aushandlungen, Konsenssuche und Einigungen können durch LV moderiert werden. Vorbereitungen, Recherchen, erfahrungsbasierte Einschätzungen und Beratungen in strategischen Fragen lassen sich hier ebenso nennen. Das Wissen um bestimmte Sachlogiken, erfolgsversprechende Vorgehensweisen (z. B. bzgl. Pressearbeit oder Mobilisierung) sowie (exklusive) Kontakte zu relevanten Personen, Organisationen oder Netzwerken können die LV ebenfalls für die internen Prozesse nutzen; sicherlich können die Mitglieder die Erledigung dieser Aufgaben auch von den LV einfordern.

Ein weiteres allgemeines Charakteristikum zur Beschreibung von Verbänden ist Intermediarität bzw. die Platzierung von Verbänden im intermediären Raum zwischen Individuen und ihrer direkten Lebenswelt und dem politischen und ökonomischen System (vgl. Schmid 1998, S. 16). Da in

Verbänden nicht ausschließlich Individuen, sondern auch etwa Vereine, also Kollektive bzw. Entitäten oder juristische Personen Mitglieder sind, ist Schmidts Darstellung in diesem Sinne nicht vollständig. In diesem Zusammenhang fällt auch der Begriff der Umwelt; so interagieren Verbände in zwei verschiedenen Umwelten: in die Umwelt ihrer Mitglieder, quasi nach innen und in die äußere Umwelt, in die Mitgliederinteressen in Konkurrenz oder Kooperation mit anderen Akteuren vertreten werden (vgl. Grotz und Schroeder 2021, S. 180).

Für den Zweck dieser Arbeit erscheint es sinnvoll, zuerst im Rahmen dieser allgemeinen Beschreibungen zu verbleiben, denn spezifischeren Definitionen für Verbände, die z.B. dem Bildungsbereich zugeordnet werden können, finden sich in der sozialwissenschaftlichen Grundlagenliteratur nicht. Neben Versuchen eindeutiger begrifflicher Bestimmungen gibt es unterschiedliche Versuche, die Vielfalt der Verbände zu ordnen, prominent sind hier etwa verschiedene Ordnungskriterien oder auch Typologisierungen nach Handlungsfeldern. Diese wurden bereits Ende der 1980er-Jahre entwickelt sind in modifizierter Form immer noch in der aktuellen Literatur aufgeführt. Nachfolgend werden diese vorgestellt, bevor ein Zwischenfazit gezogen wird.

3.1.2 Ordnungskriterien zur Typologisierung von Verbänden

Alemann (1989) benennt unter Rückgriff auf Literatur der 1970er- und 1980er-Jahre Typologisierungen nach Rechtsstatus, nach Organisationsstufe, Interessenarten und nach Struktur. Als häufigste Unterscheidungskriterien werden:

- die Arten der Interessen,
- die Organisationsform der Interessen sowie
- ihre spezifischen Handlungsfelder aufgeführt (vgl. S. 69 f.).

Diese Typologisierungsform findet sich auch in der aktuellen Literatur, etwa bei Grotz und Schroeder (2021, S. 185) oder auch Becker (2022, S. 106). An Beispielen erläutert stellen Grotz und Schroeder (2021) sechs Unterscheidungskriterien auf, um sich der Verbändelandschaft „systematisch anzunähern“ (S. 185):

- 1) den Rechtsstatus des Verbands. Jenseits allgemeiner Regelungen der Vereinigungsfreiheit und Vereinsform bestehen besondere verfassungsrechtliche Stellungen, etwa bei Kirchen und religiösen Gemeinschaften, bei Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden, IHKs und Körperschaften (Handwerkskammern, Ärztekammern etc.). Es folgt die Unterscheidung nach
- 2) Handlungsfeldern, also ‚Orte‘ hauptsächlicher verbandlicher Aktivität sowie
- 3) die Organisationsebene. (vgl. ebd.)

Die Organisationsebene beschreibt die Ebene der politisch-administrativen Tätigkeit. Von lokaler Ebene, in der die Mitglieder Personen sind (Verband ersten Grades), über die territoriale Ebene, also Dach- und Spitzenverbände, in denen Vereine oder Verbände Mitglieder sind (Verband zweiten

Grades) bis hin zu (inter-)nationaler und globaler Ebene, auf der Spitzenverbände international organisiert sind (Verband dritten Grades).

Unterscheidungskriterium 4) besteht aus der Betrachtung der verbandlichen Binnenorganisation im Rahmen gesetzlicher Vorgaben, eigener Organisations- und Beteiligungsformen der Mitglieder etc. Kriterium 5) benennt den Organisationsgrad. Beschrieben wird hier das Verhältnis, in dem der Verband anhand seiner Mitgliedszahlen die Gesamtheit der Menschen repräsentiert (und damit auch organisiert), die einer Interessengruppe angehören. Die Repräsentativität und politische Relevanz des Verbands steigt also nicht nur mit ihren Mitgliedszahlen, sondern im Verhältnis zur Repräsentation des Felds. Manche Interessen weisen (z. B. auch durch Pflichtmitgliedschaften (Repräsentationsmonopol)) einen hohen Organisationsgrad auf, aus dem hohes politisches Einflusspotential abgeleitet werden kann. In anderen Interessensfeldern sind viele Verbände vertreten, diese konkurrieren potenziell oder realiter um freiwillige Mitglieder bzw. Mitgliedschaften. Der Organisationsgrad von Verbänden variiert unterschiedlich stark, die Begründungen werden u. a. auf die unterschiedliche Organisierbarkeit von Interessen zurückgeführt.

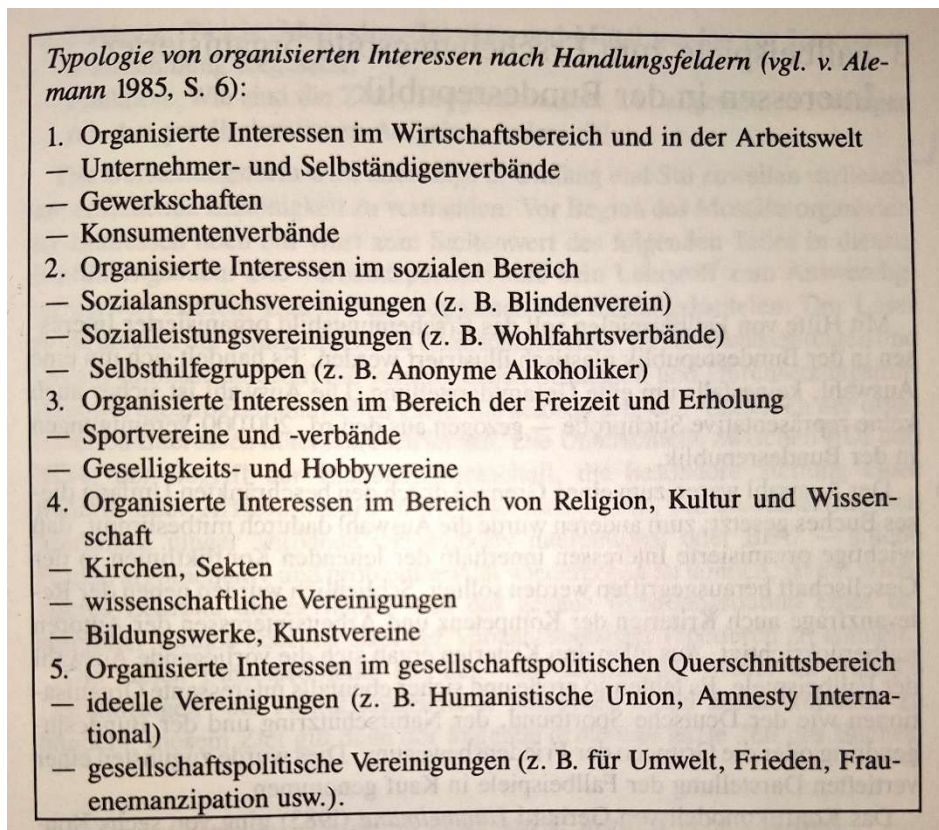
Als Unterscheidungskriterium 6) wird das Sanktionspotential genannt. Damit wird die Konflikt- und Durchsetzungsfähigkeit beschrieben, die durch Verweigerung verbandlicher Arbeit erreicht werden kann. Prominente Beispiele sind Verbände von Interessengruppen, etwa die Gewerkschaft Deutscher Lokführer (GDL) oder der Vereinigung Cockpit (Berufsverband für Pilotinnen und Piloten), die durch Streiks den deutschen Schienen- bzw. Flugverkehr verlangsamen oder zum Erliegen bringen können und so ihre Interessen stärker vertreten oder schneller durchsetzen können. (vgl. Grotz und Schroeder 2021, S. 185–189)

Der aufgeführte Kriterienkatalog ist nicht explizit an ein bestimmtes Handlungsfeld gebunden, hier tritt die Typologisierung nach Handlungsfeldern stärker ins Bild.

3.1.2 Typologisierung nach Handlungsfeldern

Die populäre Form der Typologisierung nach Handlungsfeldern (s. Kap. 1.1.3), in denen jeweils organisierte Interessen anzutreffen sind, geht ebenfalls auf Alemann zurück und wird in der Literatur breiter und ausführlicher rezipiert. Alemanns Ausgangsmodell führt fünf Handlungsfelder auf: 1) Wirtschaftsbereich und Arbeitswelt, 2) Sozialbereich, 3) Freizeit und Erholung, 4) Religion, Kultur und Wissenschaft sowie 5) Organisierte Interessen im gesellschaftspolitischen Querschnittsbereich (vgl. Alemann 1989, S. 70f.).

Abbildung 4: Handlungsfelder organisierter Interessen nach Alemann



Quelle: Alemann 1989, S. 71

Aus Sicht der Erziehungswissenschaft stellt direkt die Frage, wo in dieser Einteilung organisierte Interessen der Bildung verortet werden können. Alemann (1989) benennt in seiner Einteilung „Bildungswerke“ (S. 71) und teilt sie in den Bereich 4), also Religion, Kultur und Wissenschaft ein. Jenseits der Frage, welche Gemeinsamkeiten diese unterschiedlichen Themenfelder aufweisen, ließe sich Erwachsenen- und Weiterbildungsarbeit angesichts ihrer inhaltlichen und organisationalen Vielfalt auch in Bereich 5) verorten, also im gesellschaftspolitischen Querschnittsbereich.

Diese vorgeschlagene Typologie nach Handlungsfeldern wird von Alemann selbst in ihrer Aussagekraft eingeschränkt, da ein Verband Aufgaben unterschiedlicher Handlungsfelder übernehmen kann; als „deskriptive Erfassung“ (ebd.) kann sie aber von Nutzen sein. So nutzen andere Autoren und Autorinnen die Handlungsfelder unter Einbeziehung kritischer Anmerkungen (vgl. Marschall 2014, S. 67) und mit unterschiedlichen Ergänzungen (vgl. Rudzio 2019, S. 53–55) und versehen sie z. B. auch mit der Einschränkung, dass diese Einteilung die Verbandslandschaft lediglich grob strukturiert, sie aber nicht umfassend darstellt (vgl. Becker 2022, S. 106). An der Handlungsfelderdarstellung von Grotz und Schroeder (2021) (auf Alemann basierend) als aktuelles und ausführliches Beispiel fällt auf, dass Handlungsfeld 4) nicht mehr an vierter, sondern an dritter Stelle steht. Hinzu kommt,

dass das Handlungsfeld nun als Bildung/Wissenschaft bezeichnet wird, die Kirchen also nicht mehr dazu gezählt werden (vgl. S. 186).

Abbildung 5: Handlungsfelder verbandlicher Arbeit nach Grotz und Schroeder

Handlungsfeld ^a	Anteil	Beispiele
Arbeit/Wirtschaft	~ 50 %	Industriegewerkschaft Metall, Bundesverband der Deutschen Industrie, Deutscher Bauernverband, Verbraucherzentrale Bundesverband
Gesundheit/Soziales	~ 20 %	Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband, Arbeiterwohlfahrt
Bildung/Wissenschaft	~ 10 %	Deutscher Volkshochschul-Verband, Deutsche Vereinigung für Politikwissenschaft
Kultur/Freizeit	~ 9 %	ADAC, Deutscher Kulturrat, Deutscher Olympischer Sportbund
Sonstige/Gesellschafts-politische Bereiche	~ 11 %	Naturschutzbund Deutschland, Bund der Steuerzahler, Amnesty International, Deutscher Städtetag

Quellen: Eigene Darstellung nach von Alemann (1989, S. 71), Deutsches Verbände Forum (2018) und Lietzau (2018).

Anmerkung: ^aDie Zuordnung der Verbände zu den (stark gebündelten) Handlungsfeldern erfolgt nach ihrem jeweiligen Tätigkeitsschwerpunkt.

Quelle: Grotz und Schroeder, S. 186

Andererseits wird so auch deutlich, dass die Einteilung in Handlungsfelder jenseits der knappen Merkmalsbeschreibung und dem Hinweis, dass es sich um eine thematische Zuordnung organisierter Interessen handelt, wenig Aussagekraft bezüglich der Strukturen und Funktionen der darin eingruppierten Verbände hat. Das wird in der Literatur einerseits kritisch zu Kenntnis genommen, gleichzeitig werden andere Einteilungsformen mitunter als wenig zielführend zurückgewiesen (vgl. Kropp 2005).

Da all diese offenen Fragen im Rahmen dieser Arbeit nicht geklärt werden können, wurde als pragmatische Lösung für die Studie entschieden, Verbände allgemein über Merkmale und im nächsten Schritt über Funktionen zu definieren, die in der Literatur übergreifend bzw. wiederkehrend genannt werden: So sind Verbände in der Regel freiwillig gebildet, organisatorisch differenziert und ebenenübergreifend (etwa lokal, regional, auf Bundes- oder EU-Ebene), bewegen sich im „intermediären Bereich“ (Schmid 1998, S. 45) und verfügen über eine formale Mitgliedsstruktur. Ihre Funktionen werden weiter unten (s. Kap. 3.5) ausgeführt, ebenso wie eine Charakterisierung des Forschungsgegenstands unter Anwendung der in der Verbändeliteratur verfügbaren Beschreibungen. Um die eher übersichtsartigen Beschreibungen verbandlicher Tätigkeit mit verschiedenen verfügbaren theoretischen Sichtweisen zu ergänzen, werden im nächsten Schritt die sozialwissenschaftlichen

theoretischen Brillen auf Verbände dargestellt. Ziel ist auch hier im Sinne der Erkenntnisinteressen und der Forschungsfrage nach möglichen Schnittmengen mit Organisationstheorien der Erwachsenen- und Weiterbildung oder auch Veröffentlichungen zu Bildungsverbänden zu suchen.

3.2 Entwicklung der Verbändeforschung und Paradigmenstreit

Demokratiethoretische Überlegungen äußern sich in dem seit den 1970er-Jahren bestehenden, Theoriediskussionen dominierenden Paradigmenstreit (vgl. Reutter 2001, S. 10). Ausgangspunkt dieser Diskussionen war in Deutschland das Ende des Zweiten Weltkriegs, vor dessen Hintergrund der Frage nach demokratischen Ordnungen und der Verhältnisbestimmung von Staat und Verbänden eine große Relevanz zukommt (vgl. Voelzkow 2007, S. 140), auch vor dem Hintergrund verbandlicher Etablierung und Ausdifferenzierung (vgl. Alemann 1989, S. 53).

Die teilweise als konkurrierend beschriebenen Paradigmen der Pluralismustheorien und Korporatismustheorien bestimmen die (demokratie-)theoretische Diskussion über Verbände und ihre Aufgaben maßgeblich. Die Verwendung des Plurals ist insofern relevant, als dass es sich bei beiden theoretischen Strömungen nicht um geschlossene Theorien handelt, sondern als Ergebnis jahrzehntelanger Erforschung, Diskussionen und Verzweigungen, die einerseits „viele Detailergebnisse“ (Schubert 2005, S. 21) produzierte, aber auch theoretische Weiterentwicklungen mit den jeweiligen Neo-Präfixen umfasst.²⁷ Für beide Paradigmen lassen sich Bearbeitungen aus verschiedenen theoretischen Perspektiven benennen. Zu finden sind system- und strukturtheoretische Bearbeitungen, Konfliktmodelle (vgl. Alemann 1989, S. 39–52), Kritische Theorie und Neue Politische Ökonomie (NPÖ) (vgl. Straßner 2010, S. 22). Ebenso zu nennen sind Ansätze aus der Netzwerktheorie und des sogenannten Dritten Sektors, der unten ausgeführt wird (s. Kap. 3.4). Koch-Baumgarten (2014) fügt als verhältnismäßige neues, aber ihrer Ansicht nach noch nicht ausreichend erforschtes Beschäftigungsfeld die Positionierung von Verbänden in der Mediengesellschaft hinzu (vgl. S. 2.).

(Neo-)Pluralismus und (Neo-)Korporatismus beschäftigen sich - heruntergebrochen - mit Fragen der Beteiligung oder Einbindung von Verbänden in politische Prozesse. Perspektiven und insbesondere Kritikpunkte an der jeweils anderen Theorie erwachsen aus Problemstellungen der realistischen Umsetzbarkeit zur jeweiligen Zeit sowie demokratischer bzw. demokratiethoretischer Folgen und Bedeutungen der jeweiligen Ordnung. Diskussionen um organisierte Interessen, die unter dem Paradigma des Pluralismus gefasst werden können, werden in die Mitte des 19. Jahrhunderts datiert (vgl. Kropp 2005, S. 657). Die Weiterentwicklung des Pluralismus und später des Korporatismus entstanden aus kritischen Evaluationen gesellschaftlicher Interessenvertretungen und den Rollen, die sie in der jeweiligen Zeit innehatten; in Deutschland etwa in der Weimarer Republik, während des

²⁷ Eine ausführlichere Übersicht historischer Entwicklungslinien korporatistischer Paradigmen findet sich bei Czada (1994).

nationalsozialistischen Regimes oder nach Ende des Zweiten Weltkriegs und der danach folgenden politischen Neuordnung.

Die zeitliche Verortung der Paradigmendiskussion lässt sich zwischen den späten 1960er- und 1980er-Jahre vornehmen. Mit Blick auf die gesellschaftlichen und politischen Fragestellungen dieser Zeit, wird die damalige Relevanz des Paradigmenstreits besonders deutlich, denn er thematisiert die Neu- bzw. Umorganisation des Verhältnisses Staat zu Bürger und seiner Interessenrepräsentation. Beide Theorien stehen in einem engen Bezug zueinander, wobei die Beschäftigung mit dem Pluralismus zeitlich etwas früher platziert werden kann. Alemann (1989) bezeichnet den Pluralismus als eine Art Ausgangstheorie für alle anderen Theorien organisierter Interessen, da diese sich in Auseinandersetzung mit dem Pluralismus entwickelt hätten (vgl. S. 39). Einige pluralistische Modellierungen weisen in einfacheren und früheren Formen Ähnlichkeit mit liberalen Marktmodellen auf (vgl. Voelzkow 2007, S. 141), in denen vielfältige Interessengruppen konkurrieren und je nach Konkurrenzlage neue Verbände entstehen, um Ungleichgewichten der Interessenvertretung vorzubeugen. Interessengruppen erhalten in pluralistischen Modellierungen keine staatlichen Begünstigungen.

Die neo-korporatistische(n) Perspektive(n) hingegen stellen Verbände als „verlängerter Arm des Staates“ (Voelzkow 2007, S. 150) dar. Verbände werden in politische Prozesse einbezogen, gestalten diese mit und unterstützen auch die Umsetzung und Implementation politischer Entscheidungen (Rudzio 2019, S. 70 f.). Diese Einbindung ist ein kontinuierlicher Prozess und findet geregelt statt (vgl. Korte und Fröhlich 2009, S. 123). Sie wirken somit als Entlasten des politischen und administrativen Systems und verleihen Entscheidungen (zusätzliche) Legitimität (vgl. Rudzio 2019, S. 70 f.; Voelzkow 2007, S. 154). Im Gegenzug schafft der Staat Strukturen und Vorgaben, die den Verbänden diese Aufgaben erleichtern – etwa in Form von finanzieller Unterstützung oder Zugängen und Kontakten in das politische System zur Einbringung verbandlicher Expertise und Interessenvertretung.

Obgleich Merkmale, Bestandteile und Aufgaben durchaus als unterschiedlich beschrieben werden, ist die Zuordnung nicht immer einheitlich bis hin zur Vermischung beider Paradigmen, zu finden etwa in der Zuordnung „korporativer Pluralismus“ (Schubert 2005, S. 26).

Beide Paradigmen sind nicht unkritisiert und der sog. Paradigmenstreit lässt sich nicht zugunsten einer ‚Seite‘ auflösen. Häufige Vorwürfe an beide Paradigmen sind entstehende Legitimations- und Legitimitätsproblematiken (inner- wie außerverbandlich), der Effizienz, Asymmetrien in der Interessenvertretung, Instabilität in Verbandsorganisation und Mitgliederrepräsentation sowie Umsetzbarkeit angesichts gesellschaftlicher Veränderungen (vgl. Kropp 2005, S. 662; Korte und Fröhlich 2009, S. 122). Die politisch-normative Prägung beider Paradigmen und die Problematiken ihrer Umsetzbarkeit führen zu „einem Dilemma, aus dem die politische Theorie keinen rechten Ausweg weiß“ (Voelzkow 2007, S. 162).

Laut Schmid (1998) ist die vormals heftig geführte Kontroverse des Paradigmenstreits mittlerweile einer konstruktiven Behandlung von Stärken und Schwächen gewichen, was sowohl das

Zurückweichen klassischer Verbändetheorien als auch die vermehrte Hinwendung zu neueren Ansätze, wie dem Dritte-Sektor-Ansatz oder dem Netzwerkansatz zur Folge hatte (vgl. S. 32). Aktuellere Grundlagenliteratur stellt pluralistische und korporatistische Modelle sowie ihre jeweiligen Vor- und Nachteile unterschiedlich intensiv vor, auch kritische Äußerungen werden mit einbezogen bis hin zur Feststellung über den Neo-Korporatismus, „dass dieses Modell ausgedient hat“ (Zimmer und Paulsen 2010, S. 44). Neo-korporatistische Arrangements können in einer zunehmend heterogenen Verbändelandschaft die Interessenlagen nicht mehr angemessen abbilden, die Beschränkung auf wenige Verbände als Repräsentanten verhindert eine umfassende Vertretung – was sich wiederum auf Wirkungsgrad und Legitimierung und Legitimität solcher Arrangements auswirkt (vgl. Sebaldt und Straßner 2004, S. 307). Als Lösung werden Verknüpfungen oder Fusionierungen von Pluralismus und Neo-Korporatismus vorgeschlagen, Grotz und Schroeder (2021) etwa sprechen von besonderen „Kombinationen pluralistischer und korporatistischer Muster [i. O. kursiv] [...], die sich sowohl zwischen den Politikfeldern als auch im Zeitverlauf unterscheiden“ (S. 207).

Jenseits der ungelösten Konfliktlinien wird das wechselseitige Abhängigkeitsverhältnis von Staat und Verbänden als Kennzeichen einer demokratisch verfassten Gesellschaft gesehen; die Entlastung des Staates und Sicherung der Effizienz staatlicher Entscheidungen durch Verbände ermöglichen bzw. verstärken die Legitimität beider Akteure und werden jenseits unterschiedlicher Ansätze und Kritikpunkten als grundlegend angesehen (vgl. Sebaldt und Straßner 2004, S. 44).

3.3 Verknüpfungspunkte der Verbändeforschung mit Erwachsenen- und Weiterbildung

Dieser erste Blick in die Entwicklung der Verbändeforschung wirft die Frage nach der Verknüpfung mit der Erwachsenen- und Weiterbildung auf. Inwiefern kann eine Schilderung des Paradigmenstreits zielführend sein, um Volkshochschul-LV genauer zu untersuchen?

Der Erwachsenen- und Weiterbildungssektor wird gerne mit dem Wort pluralistisch charakterisiert, wie auch oben aufgeführt. Gemeint ist damit meist die Vielfalt von Themen, Anbietern und Organisationen – aber sie impliziert auch eine strukturierende Grundordnung, die auf den Sektor nicht vollständig zutrifft; bei Anlegung obiger Ausführungen treffen korporative und pluralistische Merkmale auf den Erwachsenen- und Weiterbildungssektor zu. Es gibt Angebote öffentlich anerkannter Organisationen, die im staatlichen Auftrag Leistungen für die Bevölkerung erbringen. Und es gibt private und kommerziell arbeitende Anbieter, die um Teilnehmende konkurrieren.

Die weitreichende Zäsur des Zweiten Weltkriegs und die anschließenden bildungspolitischen Ordnungs- und Strukturierungsversuche (s. Kap. 2.1) spiegeln sich in den sozialwissenschaftlichen Diskussionen um gesellschaftliche Ordnung bzw. das Verhältnis von Staat und Interessengruppen wider. Die Frage der Steuerung von Organisationen stellt sich im Paradigmenstreit sehr früh und sehr grundlegend – von der Unvereinbarkeit bis hin zu pragmatischen Lösungen bzw. der Entwicklung von Mischformen. In der Erwachsenen- und Weiterbildung wurden Steuerungsversuche über die

Jahrzehnte unterschiedlich gestaltet. Das Subsidiaritätsprinzip sowie die zunehmende staatliche Finanzierung zeigen Merkmale korporatistischen Steuerungshandelns, ebenso wie die Vereinnahmung von Erwachsenen- und Weiterbildung im Zuge von Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik in den 1980ern. Das Ordnungsmodell der 1980er-Jahre für die Weiterbildung bezeichnen Hartz und Schrader (2008) als „korporativen Pluralismus“ (S. 13). Dieses trägt angesichts eines ungeplanten Strukturwandels nicht mehr, den sie unter Hinzuziehung der Länderstudien (herausgegeben von Faulstich und Vespermann (2002)) aufzeigen.

Die Forderungen nach mehr staatlichem vs. mehr ‚marktlichem‘ Handeln zeigt durchaus Ähnlichkeiten mit dem Verlauf der sozialwissenschaftlichen Diskussionen korporatistischer vs. pluralistischer Entwürfe. Mit Blick auf die historische Forschung der Erwachsenenbildung und der Rekonstruktion ihrer organisationalen Entwicklung (s. Kap. 2.1) kann eine Verknüpfung mit grundlegenden Steuerungsfragen vorgenommen werden, wie sie im Paradigmenstreit (plural vs korporativ) aufgeworfen werden: Wie soll Bildung in öffentlicher Verantwortung anhand politischer Entscheidungen, finanzieller Ausstattung und rahmender Gesetzgebung unter Berücksichtigung struktureller Gegebenheiten (Föderalismus) organisiert werden? Der Sektor Erwachsenen- und Weiterbildung kann in seiner mittleren Systematisierung „rascher und sensibler“ (Körber 2010, S. 222) auf soziale sowie politische Veränderungen reagieren (vgl. ebd.). Das bedeutet gleichzeitig, dass Steuerungsfragen wiederkehrender Aushandlungsgegenstand zwischen bildungspolitischen, wissenschaftlichen und professionellen Akteuren sind. Die Frage nach dem ‚wie viel?‘ oder ‚wie wenig?‘ staatlichem Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung kann Anlass zu differenzierten Reflexionen und Diskussionen sowie zur Interessenvertretung geben. Die Einbeziehung demokratischer und demokratietheoretischer Fragen könnte die politische Dimension von Bildungsarbeit herausstreichen.²⁸ Kritische Prüfungen der Auswirkungen paradigmatischer Steuerungsveränderungen liegen aus der Erwachsenen- und Weiterbildung bereits vor (z. B. bei Reutter 2008). Auch der konstatierte Rückzug des Staates oder die Erwähnung neuer Fördersysteme für die Erwachsenen- und Weiterbildung sind Ausdruck von Steuerungshandelns, das auch mit Fragen demokratischer Gesellschaftsorganisation verknüpft werden kann.

Ein weiterer Schnittpunkt findet sich in der Beschreibung der Intermediarität sowohl in der Verbandsliteratur als auch in der Literatur der Erwachsenen- und Weiterbildung, so etwa bei Zech (2010a), der Managementproblematiken in Bildungsorganisationen angesichts ihrer Intermediarität beschreibt (vgl. S. 265). Eine Beschreibung verbandlicher Verortungen und Tätigkeiten liegt bei Seitter (2016, S. 116 f.) oder auch Nuissl (2006) vor. Während in der sozialwissenschaftlichen Literatur nicht eindeutig sichtbar ist, ob die Charakterisierung als Intermediär eine Merkmalsbeschreibung oder auch eine eigene Funktion darstellt, wird sie hier meist als Merkmal beschrieben.

²⁸ Eine historische Nachzeichnung der Erwachsenenbildung unter Einbeziehung pluralistischer und neo-korporatistischer Arrangements wurde für das Land Niedersachsen von Gierke und Loeber-Pautsch (2000) vorgelegt.

In der zweiten Auflage des Wörterbuchs Erwachsenenbildung (Arnold et al. 2010) findet sich eine weitere Schnittstelle: die sozialwissenschaftliche Bezeichnungen für „nicht-staatliche und nicht-kommerzielle Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungseinrichtungen und ihre Träger“ (Körber 2010, S. 221), nämlich die des Nonprofit-Sektors (NPS; für Organisationen wird das Akronym der englischen Bezeichnung Non-Profit-Organization (NPO) genutzt) oder auch des sogenannten Dritten Sektors. Körber zeigt auf, dass Schwerpunkte der Forschung zum Dritten Sektor sich auf Wohlfahrt, bürgerschaftliches Engagement sowie soziale Arbeit fokussieren. Erwachsenen- und Weiterbildung ist dabei unberücksichtigt. Gleichzeitig verweist er auf hybride Organisationsformen, die unterschiedliche Ressourcen, Managementkonzepte und Organisationselemente miteinander kombinieren; ebenso wie die Weiterbildungspolitik in einen Mix aus zivilgesellschaftlichen Themen, marktwirtschaftlichen Prinzipien und staatlichen Zielen handelt. Insbesondere über die politische Bildung und in zivilgesellschaftlichen Konzepten sind NPOs etabliert, u. a. im Themenfeld bürgerschaftliches Engagement und in informellen Lernprozessen zur Unterstützung von Menschen im Umgang mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen. (vgl. ebd., S. 222-223)

Mit Blick auf den Forschungsgegenstand Landesverbände spricht folglich einiges dafür, an bereits vorhandene Schnittstellen anzuschließen. LV können für diese Studie also als NPOs gefasst werden, die verbandlich organisiert in einem zivilgesellschaftlichen Bereich agieren, der weder eindeutig Staat oder Markt zugeordnet werden kann. Der Ansatz der NPOs wird im Folgenden überblicksartig dargestellt, auch Kritikpunkte werden angeführt.

3.4 Dritter Sektor und NPO

Die theoretischen Ansätze des sogenannten Dritten Sektors fokussieren organisierte Interessen, die nicht den Sektoren Staat oder Markt zugeordnet werden können, dabei aber einen höheren Formalisierungsgrad aufweisen als lose Zusammenschlüsse (vgl. Sebaldt und Straßner 2004, S. 51). Der Dritte Sektor ist dabei nicht als Reaktion auf den Paradigmenstreit zu sehen, der Begriff wird etwa in die 1970er Jahre mit Ursprüngen in der amerikanischen Soziologie datiert, gemeinsam mit dem Begriff für Organisationen, die sich in diesem Sektor bewegen: Non-Profit-Organisationen (NPO) (vgl. Birkhölzer et al. 2005, S. 9; Meyer und Simsa 2013b, S. 5). Beschrieben werden Organisationen meist anhand „ihrer Nichtzugehörigkeit“ (Simsa 2013, S. 134), einer Rolle, die zwischen Staat und Markt liegt und zwischen diesen Welten sowohl verortet als auch - und hier wird auch gleichzeitig eine Funktionszuschreibung vorgenommen - zwischen den unterschiedlichen Handlungslogiken vermittelnd tätig ist (vgl. ebd.); Meyer und Simsa (2013b) sprechen auch von einer „Mehrsprachigkeit der Organisationen“ (S. 10).

Aus einer ökonomischen Perspektive (z. B. nach Weisbrod (1988)) setzt der Dritte Sektor an, wenn sowohl Markt als auch Staat versagen. Die Regelung des Marktes über Angebot und Nachfrage

versagt in der Bereitstellung öffentlicher Güter; beeinflusst wird dies auch durch externe Effekte (z. B. Umweltzerstörung durch Produktionsprozesse) oder Informationsasymmetrien zwischen Produzenten und Konsumenten (z. B. Wissen über Qualität von Produkten und Leistungen), die zu Nicht-Konsum und fehlendem Vertrauen führen. Staatsversagen liegt vor, wenn der Staat der quantitativen (ausreichende Menge) wie qualitativen (heterogene Bedarfe und Ansprüche an kollektive Güter) Bereitstellung kollektiver Güter nicht nachkommt. (vgl. Pennerstorfer und Badelt 2013, S. 108–110)²⁹

Die Möglichkeit eines Staatsversagens wird auch mit der Modernisierung von Gesellschaft und Staat kontextualisiert: Die Aufgaben, die durch den Staat bearbeitet werden sollen, wachsen an, etwa in der Bereitstellung öffentlicher Güter (Einrichtung und Unterhaltung von Bildung, Gesundheit, Kultur) (vgl. Sebaldt und Straßner 2004, S. 51), die wiederum auf heterogene Erwartungen vonseiten der Gesellschaft treffen - und auch auf Kritik an den Kosten, die für die öffentlichen Güter aufgewendet werden müssen und, je nach Perspektive, ggf. nicht allen Bevölkerungsgruppen zugutekommen oder von allen als sinnvoll aufgefasst werden.

Mit Modernisierungsbezügen setzen auch gegenteilige Perspektiven an, die die Zusammenarbeit von Staat und Verbänden nicht als Form von Versagen sehen, sondern als „in hohem Maße funktional“ (Zimmer 2007, S. 408), da Verbände die Defizite staatlicher Dienstleistungserstellung ausgleichen und durch staatliche Unterstützung mangelnde Finanzierung ausgeglichen werden kann. Komplexe soziale Dienstleistungen würden laut Vertretern dieser Perspektive (z. B. Evers (1990) oder Salamon und Anheier (1998)) in modernen Gesellschaften unter Beteiligung von privaten Unternehmen, staatlichen Instanzen und Verbänden organisiert (vgl. Zimmer 2007, S. 408).

Unter NPO werden eine Vielzahl Organisationen gefasst, etwa Stiftungen, gemeinnützige Einrichtungen mit spezifischen Themen (Umwelt, Kultur, Verbraucherinteressen, Entwicklungshilfe) sowie Wohlfahrtsverbände³⁰; übliche Rechtsformen sind Verbände, Vereine, Genossenschaften oder auch gemeinnützige GmbHs (vgl. Birkhölzer et al. 2005, S. 9). Aus dieser Bandbreite lassen sich potenziell Herausforderungen bei Systematisierungs- und theoretischen Fundierungsversuchen schließen; tatsächlich werden in der Literatur zum Dritten Sektor sowohl die Vielzahl der dort gefassten Organisationen genannt (vgl. Sebaldt und Straßner 2004, S. 52) als auch der Stand der Theoriebildung kritisiert, inklusive der offen formulierten Grundsatzfrage, inwiefern der Dritte Sektor überhaupt als Theorie entwickelt werden kann (vgl. Bauer 2005, S. 105). Die Vielfalt unterschiedlicher Ansätze und möglicher theoretischer Perspektiven wird mit der Natur des Untersuchungsgegenstands begründet, die NPO-Forschung ist „generell sehr interdisziplinär“ (Simsa 2013, S. 125).

²⁹ Badelt 1990 kritisiert bei Überlegungen zu Staat- und Marktversagen, „an implicit judgement in that market failure is automatically cured by government institutions, and vice versa“ (S. 53).

³⁰ Eine Einführung zu Organisationsstrukturen und Handlungsfeldern der Spitzenverbände freier Wohlfahrtspflege wurde von Boebenecker und Vilain (2013) vorgelegt. Die Erforschung der Wohlfahrtsstaatlichkeit und dem Dritten Sektor wird von Bode 2014 nachgezeichnet.

Die Dritte-Sektor-Theorie und die NPO-Forschung unterscheiden sich von anderen Verbändetheorien und Verbänden durch ein „altruistisches, am Nächsten ausgerichtetes Menschenbild“ (Sebaldt und Straßner 2004, S. 53). Daraus abgeleitete Fokuspunkte demokratietheoretischer Überlegungen im Dritten Sektor können Fragen der Partizipation, des Engagements und Ehrenamtlichkeit sein (vgl. ebd.).

Zur Beschreibung von NPO ist in der Literatur außerdem ein Kriterienkatalog zu finden, der z. T. aus der Abgrenzung von Markt und Staat generiert wird. Einige Kriterien sind den allgemeinen Definitionen von Verbänden sehr ähnlich, etwa in der Beschreibung der Organisationsform, des nicht-öffentlichen Status und der Selbstverwaltung. Der Aspekt des nicht-öffentlichen Status kann mit Blick auf Wohlfahrtsverbände angesichts ihres sozialstaatlichen und somit auch quasi-öffentlichen Aufgabenspektrums sowie ihrer starken staatlichen Finanzierungen diskutiert werden (vgl. Schmidt und Mansour 2007, S. 244 f.). Fokuspunkte werden auch in der organisationalen Struktur von NPO gesetzt, die als soziale Unternehmen gleichermaßen zwischen wirtschaftlichen Anforderungen bei hohen staatlichen Regulierungsvorgaben (arbeitsmarkt- und sozialpolitisch) tätig sind (vgl. Dathe und Kistler 2005; Birkhölzer 2005; Kalb 2005). Auch die Einbindung von Freiwilligen in die Arbeit von NPO wird thematisiert (vgl. More-Hollerweger und Rameder 2013). Andere Kriterien beziehen sich auf die Zielsetzung (keine Eigenwirtschaft, keine Gewinnmaximierung (*Non-Profit-Constraint*)), Engagement (Mischung professionellen und ehrenamtlichen Personals), sowie Abgrenzung von kommerziellen Partikularinteressen oder politischer Personalrekrutierung (vgl. Sebaldt und Straßner 2004, S. 52 f.). NPO können also auch anhand ihrer zivilgesellschaftlichen Ausrichtung charakterisiert werden, das kann ebenso ein Argument für die Zuordnung Dritter Sektor sein: zivilgesellschaftliches Engagement ist weder eindeutig Staat noch Markt zugeordnet, sondern beschreibt im Schwerpunkt private Anliegen, die ohne Gewinnorientierung bearbeitet bzw. vertreten werden (vgl. Meyer und Simsa 2013b, S. 10). NPO sind allerdings nicht die einzige Form zivilgesellschaftlichen Engagements, sondern bilden, anders als etwa soziale Bewegungen, ein höheres Maß an Struktur und Organisationsgrad mit entsprechenden Vor- und Nachteilen ab.³¹

Kritische Aspekte an Konzeptionen des Dritten Sektors und NPO

Kritikpunkte an der Konzeption eines Dritten-Sektors entzündeten sich, wie bei anderen Verbandstheorien auch, an der demokratischen Legitimität und Legitimierung: Die politische Beteiligung von Verbänden wird nicht durch Wahlen entschieden, Entwicklungs- und Abspracheprozesse vor der Formulierung und Verabschiedung eines Gesetzes sind nicht immer nachvollziehbar. Hierauf wird erwidert, dass bei einer demokratischen Legitimierung durch Wahlen Verbände Teil des politischen Systems würden und dann keine Vermittlerrolle zwischen Markt und Staat oder Gesellschaft und

³¹ Simsa (2014) zeichnet u. a. anhand empirischer Erhebungen neuere Entwicklungen in der Zivilgesellschaft und NPO-Bereichen nach und diskutiert kritisch veränderte Beziehungen und Relationen von nichtformalisierten und basisorientierten mit etablierten, formalisierten NPOs.

Markt etc. mehr einnehmen könnten – also ihren intermediären Charakter und Funktion aufgeben würden (vgl. Simsa 2013, S. 134).

Es kann auch infrage gestellt werden, inwiefern NPO ihren zugeschriebenen „Innovations- und Reformpotentialen“ (Stecker und Nährlich 2005, S. 177) gerecht werden können. Eine durch NPO mögliche ‚dritte Lösung‘ zwischen staatlichen und marktlichen Prozessen wirkt attraktiv, insbesondere mit Blick auf zukünftige oder bereits festgestellte Veränderungsprozesse. Das ehrenamtliche Engagement wirkt dem „Zerfall gesellschaftlicher Bindekräfte“ (ebd., S. 194) entgegen, gleichzeitig wird ehrenamtlichem Engagement eine positive Wirkung im Sinne demokratischer Bildung zugesprochen. Ob diese hohen Ansprüche und Erwartungen überhaupt erfüllt werden können, ist jedoch nicht automatisch erwiesen; und ein Verein muss ja nicht zwangsläufig demokratischen oder ‚guten‘ Zwecken dienen (vgl. ebd.). Die Vergabe von Mitteln sowie die große Abhängigkeit mancher NPO von staatlicher Subventionierung können zu Steuerungsproblemen, Doppelstrukturen und fehlender Kontrolle führen. Bei zurückgehender Finanzierung kann außerdem Konkurrenz mit anderen NPO oder wirtschaftlichen Akteuren entstehen, die unerwünschte Veränderungen in verbandlichen Zielen oder Aufgabengestaltung zu Folge haben können. Wird die Mittelvergabe an Bedingungen stärker ökonomischen oder auch gewinnorientierten Verhaltens geknüpft, kann die Reform- und Innovationskraft infrage gestellt werden. Die Frage, was NPOs noch vom Marktsektor unterscheidet, kann dann eher mit strukturellen Voraussetzungen oder normativen Zielsetzungen begründet werden. Eine fehlende Trennschärfe der Sektoren zeigt sich auch darin, dass staatliche oder kommerzielle Organisationen sich ebenfalls zivilgesellschaftlich engagieren können.³² Beispiele sind Spendenläufe für einen guten Zweck, Förderinstrumente oder auch Transformationsprozesse zu Umweltschutz und Nachhaltigkeit.

Ein Bezug zur Literatur der Disziplin lässt sich über ausgewiesene Regulationsprobleme der Erwachsenen- und Weiterbildung herstellen, wie es Faulstich und Haberzeth (2007) übersichtlich darstellen. Auch sie wählen postuliertes Staats- bzw. Marktversagen als einen ersten Betrachtungspunkt.

³² Anheier und Seibel (1990) weisen bei Klassifizierungen anhand institutioneller Merkmale (z. B. staatlich, marktlich, öffentlich, privat) auf Risiken bzgl. der Trennschärfen und des konstanten Weiterbestehens dieser Abgrenzungen hin: Entscheidungen darüber, was öffentlich oder privat ist, ist Gegenstand gesellschaftlicher Entscheidungsprozesse und darum veränderbar (vgl. S. 9).

Abbildung 6: Probleme staatlicher und marktlicher Regulation nach Faulstich und Haberzeth

Tabelle 2: Regulationsprobleme

Funktionsbereich \ Modell	Markt	Staat
Ordnung	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Informationen über Anbieter, Angebote und Kosten • Fehlende Angebote für Bildungsbedarf • Mangelnder Verbraucherschutz und Qualitätsdefizite • Konsum- und Nachfrageeffekte 	<ul style="list-style-type: none"> • Überkomplexität des Weiterbildungsbereichs und daraus resultierende begrenzte staatliche „Machbarkeit“ einer angemessenen Weiterbildungsordnung • Gefährdung der Flexibilität der Weiterbildung durch rechtliche Regelungen
Wohlfahrts-sicherung	<ul style="list-style-type: none"> • Unterinvestition in die Weiterbildung angesichts der „Unsicherheit“ von Bildungsnutzen • Investition in ausschließlich kurzfristig verwertbares Spezialwissen 	<ul style="list-style-type: none"> • Problem der Finanzierbarkeit von Weiterbildung angesichts der staatlichen Finanzkrise • Ressourcenknappheit
Gestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Schwer einschätzbarer Nutzen von Weiterbildung • Unabsehbare „externe“ Effekte (z. B. Veränderungen der Arbeitsanforderungen) • Kurzfristigkeit der Planungshorizonte 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsdefizite • Ungeklärtheit der Zuständigkeiten • Prioritätenkonflikte

Quelle: Faulstich und Haberzeth 2007, S. 31

Faulstich und Haberzeth (2007) sprechen sich nach der Darstellung der Regulationsproblematiken gegen eine alternative Fassung Staat vs Markt aus: „Die Polarität vereinfacht das Problem des regulativen Handlungsbedarfs angesichts der Strukturdefizite unzureichend“ (S. 30). Mit der Einführung des Begriffs der ‚öffentlichen Verantwortung‘ für den Sektor wird verdeutlicht, dass Erwachsenen- und Weiterbildung keine ausschließlich private, aber auch keine ausschließlich staatliche Aufgabe ist (vgl. ebd., S. 31 f.).

Bezüglich der herausgearbeiteten Merkmale des Dritten Sektors und von NPO³³ waren diese Betrachtungen hilfreich, um mögliche Verbindungspunkte zur Disziplin und dem Forschungsgegenstand herausarbeiten zu können. Ein weiterer hilfreicher Aspekt hat sich in den Recherchen darin gezeigt, dass die NPO-Forschung (nicht nur, aber auch in Betrachtungen des Dritten Sektors) konkrete Funktionsbeschreibungen vornimmt, in denen Dienstleistungen als verbandliche Aufgabe zusätzlich zur Interessenvertretung konzeptioniert und ausgeführt wird. Diese Funktionen werden nachfolgend beschrieben. Am Ende des Kapitels (s. Kap. 3.7) werden die gesammelten Erträge der Verbandsforschung für die Studie aufgeführt und gemeinsam mit den weiteren Rechercheergebnissen und dem Forschungsgegenstand verbunden.

³³ Um Unklarheiten zu vermeiden: Der Dritte Sektor ist nur eine, nicht *die* Möglichkeit, NPO einzuordnen bzw. Annahmen zu NPO zu treffen. Die Bezeichnung Dritter Sektor wird mitunter deskriptiv genutzt, um zivilgesellschaftliche Akteure zu sortieren.

3.5 Funktionen von Verbänden aus der Perspektive der NPO-Forschung

Bei der Betrachtung von Verbändefunktionen ist in einem ersten Schritt der bereits erwähnte intermediäre Charakter aufzuführen, aus denen mindestens zwei Interaktionsebenen der Funktionen bzw. Funktionserfüllung entstehen: Mit ihren Mitgliedern, also intern/nach innen sowie mit externen Akteuren und Umwelten, wie etwa Akteuren der Gesetzgebung und Verwaltung, anderen Verbänden, Kooperationspartnern, Öffentlichkeit etc. (vgl. Grotz und Schroeder 2021, S. 180f.). Aus diesen internen, wie externen Logiken entstehen unterschiedliche Vorstellungen und Anforderungen hinsichtlich verbandlicher Funktionen und Aufgaben sowie deren Erfüllung, mitunter wird von einem Spannungsfeld der Interaktionsebenen gesprochen.

Welche Funktionen ein Verband erfüllen muss oder sollte, wird in der Verbändeforschung unterschiedlich bearbeitet. Im Rückgriff auf Weber (1977) beschreibt Straßner (2010) verbandliche Grundfunktionen nach Artikulation, Aggregation, Selektion und Integration politischer Interessen (vgl. S. 25). Diese vier Grundfunktionen werden explizit als erweiterbar bzw. ergänzbar benannt, wenn sie beispielsweise gegenüber der Klientel, dem gesellschaftlichen Teilbereich oder als freie Leistungen im politischen System erbracht werden (vgl. ebd.). Weitere Ergänzungen, aber auch Hervorhebung und Priorisierungen einzelner Funktionen, finden sich je nach theoretischer oder paradigmatischer Brille. So zeigen Willems und Winter (2007) Funktionszuschreibungen für pluralistische, pluralismuskritische, neo-korporatistische, sozialkapitalorientierte oder auch deliberative und assoziative Demokratieformen auf (vgl. S. 24-26.). Darunter sind auch Funktionszuschreibungen aus der Sicht des Dritten Sektors und der NPO-Forschung zu finden. Nachdem oben Schnittmengen dieser Perspektive mit der Erwachsenen- und Weiterbildung bzw. dem Forschungsgegenstand sichtbar sind, wird sich im Folgenden auf diese Funktionszuschreibungen bezogen.

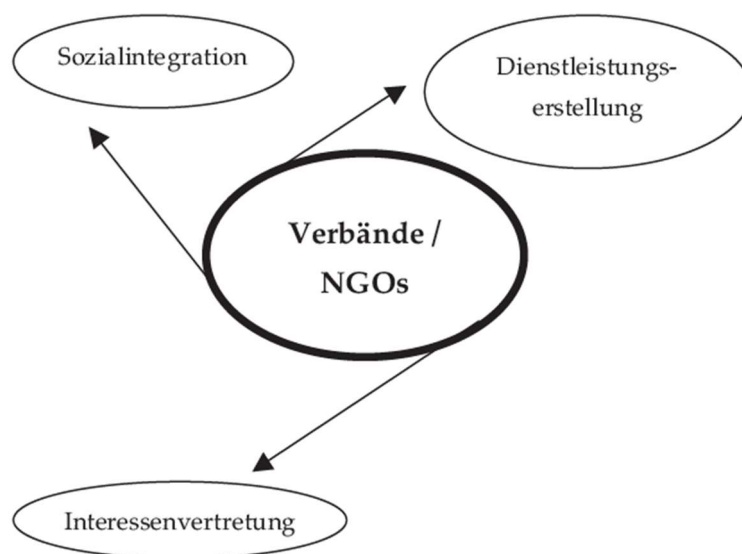
Aus Sicht der NPO-Forschung wird Verbänden, wie in den meisten theoretischen Richtungen auch, eine interne und eine externe Funktionserfüllung zugeschrieben, die Intermediarität zwischen Individuum und Staat einerseits sowie zwischen den Teilbereichen der Gesellschaft andererseits (vgl. Zimmer und Paulsen 2010, S. 40). Nicht nur wird spezifisch von Funktionen geschrieben, eine funktionalistische Sicht wird bewusst eingenommen (vgl. ebd, S. 41). In dieser Auffassung erfüllen Verbände für gesellschaftliche Teilbereiche Funktionen und erbringen gleichzeitig spezifische Leistungen. Sie werden also bewusst als Dienstleister und Produzenten von Gütern und Leistungen gefasst, die öffentliche Aufgaben in „beachtlichem Umfang“ (Zimmer 2007, S. 393) erfüllen, die ihnen wiederum vonseiten des Staats entweder angetragen oder an sie delegiert werden (vgl. ebd.). Als Beispiel werden insbesondere die Wohlfahrtsverbände genannt. Die bisher fehlende Berücksichtigung von Dienstleistungen bzw. Verbänden als Dienstleister in den Sozialwissenschaften wird ebenso kritisch angemerkt (vgl. ebd.).

Die Entwicklung hin zur Rolle des Dienstleisters wird u. a. modernisierungstheoretisch begründet, Zimmer und Paulsen (2010) bezeichnen Verbände in ihrer Vielfunktionalität als „Ergebnis moderner Staatlichkeit“ (S. 42). Auch mit Blick auf die Entwicklung des Sozialstaats wird Verbänden

Bedeutung zugeschrieben, die Übernahme wohlfahrtsstaatlicher Aufgaben durch Verbände bzw. verbandlich organisierte Akteure wird in Deutschland auf das Ende des 19. Jahrhunderts datiert, auch im Zuge der Entwicklung berufsständischer Kammern (vgl. Zimmer und Paulsen 2010, S. 43).

In der Perspektive des Dritten Sektors werden unter Voraussetzung von Vielfunktionalität und der Dimensionen intern bzw. extern drei Hauptfunktionen benannt: Die Interessenvertretung, die Dienstleistungserstellung sowie die Sozialintegration der Mitglieder, aber auch der Gesellschaft, etwa durch individuelles Engagement und Schaffung von Räumen für Engagement.

Abbildung 7: Verbandliche Funktionen nach Zimmer



Quelle: Zimmer 2007, S. 397

Eine Priorisierung dieser Funktionen wird nicht vorgenommen, vielmehr wird betont, dass alle drei Funktionen gleichzeitig wahrgenommen werden müssen, um von einem Erfolg sprechen zu können (vgl. Zimmer 2007, S. 396 f.); Erfolg sei aufgrund dieser verschiedenen Zielsetzungen schwer definierbar. Diese drei Funktionen stehen gleichzeitig in einem unauflösbaren Spannungsfeld der Handlungslogiken, die mit den Funktionen einhergehen. Kümmert sich ein Verband z. B. vermehrt um die Interessenvertretung nach außen, kann die Mitgliederpflege zu kurz kommen. Erstellt ein Verband vornehmlich Dienstleistungen nach intern (Angebote und Veranstaltungen für Mitglieder, *Incentives* zur Akquise neuer Mitglieder), stellt sich die Frage, inwiefern eine Legitimierung durch regulierende Behörden im Sinne der öffentlichen Verantwortung (Status Gemeinnützigkeit) zulässig ist. Bei zunehmenden Dienstleistungen nach extern (etwa in Form von Expertisen) können wiederum Mitglieder vernachlässigt werden bzw. geraten die Verbandsziele und Beschäftigungsthemen womöglich aus dem Blick (etwa durch Sponsoring oder Auftragsarbeiten). Zimmer und Paulsen (2010) beziehen diese Funktionen auf die unterschiedlichen Handlungslogiken Hierarchie (Staat), Wettbewerb und

Konkurrenz (Markt) und Solidarität (Gemeinschaft, Umwelt); daraus entstehen Steuerungsprobleme, die durch den Mehrebenencharakter, die föderale Struktur und die lose Verbindung der Verbände mit ihren Mitgliedern noch verstärkt werden: Ein Dachverband kann nicht in die Mitgliedsorganisationen „hineinregieren“ (Zimmer und Paulsen 2010, S. 42), ebenso sind Berichtssysteme, aber auch Kommunikationswege und -systeme sind nicht immer verpflichtend bzw. einheitlich (vgl. ebd.).

Die gleichzeitige Bedienung bzw. Erfüllung aller Funktionen in einer heterogenen Landschaft und in schnell verändernden Umwelten wird als Herausforderung ausgemacht, ebenso wird auf eine mögliche Entkopplung der Funktionen untereinander hingewiesen (vgl. ebd. S. 45) sowie auf den „Zerfall gesellschaftlicher Bindekräfte“ (Stecker und Nährlich 2005, S. 194). Das Potenzial, das dem Dritten Sektor bei der Lösung gesellschaftlicher Probleme zugeschrieben wird, kann durch Steuerungs- und Kontrollprobleme - insbesondere bei großen Organisationen - nicht entfaltet werden. Veränderungen von Rahmenbedingungen, in denen NPOs sich bewegen, werden für nötig befunden, auch mit Blick auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse. (vgl. Stecker und Nährlich 2005, S. 195 f.; Priller und Zimmer 2005, S. 113 f.)

Im Beschäftigungsfeld des Dritten Sektors und der NPO fehlen ausführlichere Bezüge zu Bildungsverbänden, in den Funktionsbeschreibungen des obigen Modells werden Fortbildungen der Dienstleistungsfunktion zugewiesen (vgl. Zimmer 2007, S. 398 f.). Mit Blick auf den Forschungsgegenstand sind die ausgeführten Funktionsdarstellungen allerdings als Einteilung und Übersicht nutzbar. Die Betonung des Dienstleistungscharakters deckt sich mit der Selbstbeschreibung der LV, die sich u. a. als Dienstleister für die Volkshochschulen beschreiben, Gleiches gilt für die Interessenvertretung und Sozialintegration. Sicherlich kann kritisch gefragt werden, ob diese Reduktion verbandlicher Aufgaben unter drei übergeordnete Funktionen der Vielfalt, die sich etwa schon in den Leitbildern gezeigt hat, gerecht werden kann und auch eine eindeutige Zuordnung überhaupt möglich ist. Diese Fragen lassen sich allerdings erst anhand des Datenmaterials klären bzw. ausleuchten, als ersten und vereinfachenden Zugang bergen die groben Funktionsfassungen aber das Potenzial, diese für LV spezifisch ausfüllen oder auch erweitern zu können. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive erscheint die Zuordnung von Fortbildungen zu Dienstleistungen problematisch. Gleichzeitig hat sich in den zusammengetragenen Selbstbeschreibungen der LV gezeigt, dass Dienstleistungen bzw. die Rolle als Dienstleister häufig benannt und Fortbildungen mitunter unter Dienstleistungen gefasst werden. Das Bild ist vorerst also ein Stück weit unklar.

Eine direkte Übertragung der verbandlichen Funktionszuschreibungen auf die LV wird nicht angenommen: Fortbildungen werden auch, aber nicht ausschließlich, als Dienstleistung bezeichnet. Die Annahme einer spezifischen Fortbildungsfunktion in LV liegt darum nahe – mit der vorgestellten Perspektive wäre diese mit den übrigen aufgezählten Funktionen als gleichwertig anzusehen. Bisher ist allerdings unklar, wie diese postulierte Fortbildungsfunktion in den LV konkret ausgestaltet ist und in welchem Verhältnis sie mit den anderen Funktionen zusammenhängen kann.

3.6 Der Dienstleistungsbegriff in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Im letzten Teil dieses Kapitels wird der bisherige begriffliche Diskussionsstand zu Dienstleistungen innerhalb der Disziplin ausgeführt. So wird eine unreflektierte Übernahme sozialwissenschaftlicher Bezeichnungen vermieden und eine in der Disziplin fundierte Grundlage für die weitere begriffliche Verwendung in der Studie ausgewiesen und konkretisiert. Ergänzt wird dieser Abschnitt durch erste Überlegungen, warum der Dienstleistungsbegriff in unterschiedlichem Maße in den Leitbildern der LV vorkommt.

3.6.1 Genese des Dienstleistungsbegriffs

Die Beschäftigung der Disziplin mit dem Dienstleistungsbegriff findet sich häufiger in der Literatur ab den 1990er-Jahren und im ersten Jahrzehnt der 2000er-Jahre. Im Sammelband von Aufderklamm et al. (1991) finden sich fünf unterschiedliche und auch kritische Beiträge, in denen Dienstleistungen mit der Arbeit von Volkshochschule verbunden werden. Bildungsarbeit wird hier u. a. als „Dienstleistung und mehr als das“ (Fröhlich-Sandner 1991, S. 9) bezeichnet.

Die für Hessen konstatierte sinkende finanzielle Erwachsenen- und Weiterbildungsförderung nimmt Faulstich (1994) zum Anlass, eine neue Rolle der Weiterbildungsinstitutionen anzuregen und bezeichnet institutionelle und strukturelle Konzepte in Richtung einer Dienstleistungseinrichtung als notwendige Veränderungen für das institutionelle Überleben (vgl. S. 87). Einen weiteren Ausgangspunkt können die Beiträge von Schlutz (1999) darstellen, der seine Position in weiteren Veröffentlichungen ergänzt, etwa in Schlutz (2004) oder in einer Monografie zu Bildungsdienstleistung und Angebotsentwicklung, siehe Schlutz (2006). Sein Diskussionsbeitrag wird weiter unten eingehender betrachtet.

Ein weiterer Beitrag zu Dienstleistungen findet sich bei Bastian (2002). Sie platziert die Ausbreitung ökonomischer Begriffe in die 1990er-Jahre und begründet dies mit Restrukturierungsprozessen öffentlich verantworteter Bildung. Denkbar sind hier einerseits Neu- und Restrukturierungen im Zuge der Wiedervereinigung sowie die Folgen der Hinwendung zu sog. Weiterbildungsmärkten (s. Kap. 2.1) nach bildungspolitischen Entscheidungen. Herausgestellt werden auch verschiedene Positionierungen für oder gegen eine Einbindung wirtschaftlicher Begriffe angesichts etablierter Schlüsselbegriffe der Disziplin, von Zustimmung bis zu entschiedener Ablehnung wird ein Spannungsfeld gezeichnet. In einem polarisierten Verständnis steht die Figur des Teilnehmenden als „immer unangefochtener Dreh- und Angelpunkt erwachsenenpädagogischen Handelns auf Ebene sowohl der bildungspolitischen Legitimation als auch des makro- und mikrodidaktischen Planungshandelns“ (Bastian 2002, S. 11) dem Konstrukt eines Kunden gegenüber. Bildung steht Begriffen wie Produkt oder Dienstleistung gegenüber, Lehrende und Lernende stehen in keiner pädagogischen Beziehung, sondern in einem Verkäufer-Kunden-Verhältnis. Kritiker und Kritikerinnen des Dienstleistungsbegriff warnen vor einer Überdeckung oder auch Ersetzung pädagogischer durch ökonomische Begriffe, auch vor dem Hintergrund potenziell konflikthafter Verhältnisse von Organisation (und Verwaltung)

sowie professioneller Aufgaben pädagogisch Tätiger (s. Kap. 4.1.1). Insbesondere Nittel (1999, 1997) übt scharfe Kritik³⁴ an der unreflektierten Übernahme ökonomischer Begriffe und verdeutlicht dies anhand der Begriffspaare der Kunden- und Teilnehmerorientierung. Er führt die semantische Trennung von Kundenorientierung (richtet sich an die Optimierung organisationsbezogener Arbeit) und Teilnehmerorientierung (Pädagogische Professionalität und Handeln), wobei Letztere weniger akzeptiert werde. Die damals aktuelle Verwendung des Begriffs Kundenorientierung sah Nittel (1999) als ideologischen Bestandteil von Modernisierungsstrategien und plädiert dagegen für eine kontextspezifische Nutzung der Begriffe unter ihrer semantischen Auftrennung (vgl. S. 181). Er konstatiert auch eine verstärkte Skepsis der Bildungspraxis gegenüber der Nutzung betriebswirtschaftlicher Begriffe (vgl. Nittel 1997, S. 182 f.).

Nittels Kritik wird in späteren Veröffentlichungen aufgegriffen. Schüßler (2006) weist darauf hin, dass strenge Abtrennungen oder auch eine „Unvereinbarkeit“ (Bastian 2002, S. 12) von organisationalen und professionellen Aufgaben angesichts struktureller Auflösungen nicht mehr eindeutig zugeordnet und somit eine dichotome Gegenüberstellung von Organisation vs. Profession ein Stück weit entkräftet sind (vgl. 240).

Auch Autorinnen und Autoren, die den Dienstleistungsbegriff mit pädagogischen Prinzipien zu verknüpfen suchen, streichen die durch ökonomische Begrifflichkeiten ausgelösten Irritationen heraus (vgl. Bastian 2002, S. 11) und weisen dabei darauf hin, den Dienstleistungsbegriff aufgrund unvollständiger Etablierung im Bildungssektor kritisch zu untersuchen, auch wenn der Begriff der ‚Lern-dienstleistung‘ bereits in pädagogischen Arbeiten der 1970er-Jahre zu finden ist (vgl. Schüßler 2006, S. 234 f.). Diese kritischen Untersuchungen bestehen oft aus Kennzeichen von Dienstleistungen und Merkmalsabgleichen zwischen Dienstleistungen und Produkten und Lernprozessen, zwischen Teilnehmenden und Kunden, Bedeutungsebenen sowie Potenzialen und Risiken begrifflicher Annäherungen.

Interessant ist insbesondere eine konstatierte Unterschiedlichkeit der Bedeutungen nach Handlungsebene. Auf organisatorischer Ebene kann Dienstleistung eine andere Bedeutung oder auch Identifikation einnehmen als in mikrodidaktischen Lehr-/Lernsettings. Aus organisationaler Sicht können strukturelle Änderungen zugunsten dienstleistender Aufgaben notwendig für das institutionelle Überleben sein. Bildung als Dienstleistung oder auch als Produkt impliziert eine Gleichstellung mit käuflichen Waren – was einerseits programmatische Forderungen einschränkt und andererseits (gemeinnützige) Träger und Anbieter einschränken würde, die ihre Arbeit nicht an ökonomischen Erfolgskriterien messen (können oder wollen). (vgl. Dausien und Rothe 2005, zit. n. Schüßler 2005, S. 240) Dieselben weisen auch darauf hin, dass Bildungsprozesse über ein Moment von Eigensinn oder

³⁴ „Im gegenwärtigen Modernisierungsdiskurs scheint es eine Art goldene Regel zu geben: Vorauseilender Respekt und Adaptionbereitschaft gegenüber ökonomischen Sprachspielen und Respektlosigkeit sowie fehlende innere Bindung an einheimische Begriffe, wie beispielsweise altehrwürdige andragogische Kategorien“ (Nittel 1997, S. 181).

auch Widerständigkeiten verfügen (vgl. ebd., S. 241), das ja nicht nur bei den Teilnehmenden, sondern auch aufseiten der Organisation oder der Lehrenden entstehen kann.

Unter Berücksichtigung kritischer Äußerungen an unsystematischen bzw. unreflektierten begrifflichen Verwendungen plädiert Schlutz (2004) für eine differenzierte Annäherung. Er nutzt den Dienstleistungsbegriff u. a., um die Veränderungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu erklären. Jenseits von Beschreibungen der Lehrtätigkeit oder Bildungsarbeit fehlt ein Sammelbegriff, der das Handeln von Erwachsenen- und Weiterbildnern in Beratung, Planung und Bildungsmanagement einschließt; diese sind nicht direkte mikrodidaktische Tätigkeiten der Lehr-Lernsituation, schaffen aber einen Ermöglichungsraum für pädagogische Arbeit. Weiterbildung als besondere Dienstleistung (Schlutz präzisiert: Bildungsdienstleistung) zu bezeichnen birgt den Vorteil, sie in einerseits in größeren Wandlungsprozessen (zu einer Dienstleistungsgesellschaft) zu kontextualisieren und andererseits Veränderungen durch veränderte oder neue Bedarfe beschreiben zu können. Der Dienstleistungsbegriff ist außerdem hilfreich, um die begrenzte Zuständigkeit von Organisationen für Bildung zu verdeutlichen und eine Entmythologisierung des Lehr-Lernverhältnisses zu ermöglichen. (vgl. ebd. S. 126-128)

Anders als etwa in der Güterproduktion sind Bildungsdienstleistungen eher auf den Erstellungsprozess fokussiert. Teilnehmende sind durch eigene Leistungen, Aktivitäten und Kommunikation beteiligt und entziehen sich als lernende Individuen gleichzeitig u. U. Planungen und Gestaltungen, etwa durch veränderte Bedarfe, Lernwiderstände oder auch individuelle Arbeitsweisen. (vgl. ebd. S. 129 f.) Dass Lernen auch im Rahmen einer Dienstleistung letztendlich immer noch von den Teilnehmenden getan werden muss und sowohl Selbstorganisation als auch Selbststeuerung notwendig sind, verdeutlicht Schlutz auch in der Absage, den Produktbegriff zu verwenden. Das Bildungs- oder Lernangebot ist kein fertiges Produkt, das von Lernenden konsumiert werden kann, sondern vielmehr ein „Leistungsversprechen“ (Nolda 2010, S. 246). Schlutz führt das auch in seiner Definition von Weiterbildungs-Dienstleistung aus:

„Weiterbildungs-Dienstleistungen sind marktfähige personenbezogene und wissensintensive Leistungen, mit deren Hilfe das Lernen Erwachsener und der damit angestrebte Kompetenzzuwachs systematisch sowie ergebnis- und nutzenorientiert durch Lehren i.w.S. [sic!] unterstützt werden.“ (Schlutz 2006, S. 26)

Der Wandel von Dienstleistungen angesichts ökonomischer und gesellschaftlicher Veränderungsprozesse ist mit Blick auf die Beteiligten in bzw. an der Dienstleistung interessant: Schlutz spezifiziert in allen hier genutzten Ausführungen insbesondere auf der Nachfrageseite unterschiedliche Rollen und Akteure aus, die über die Konstellation Anbieter zu Teilnehmenden hinausgehen und ein „Spannungsgefüge“ (S. 33) bilden. Auch Schüßler (2006) benennt in ihrer Darstellung empirisch ermittelter Herausforderungen und Paradoxien eine Vielzahl an der Dienstleistung beteiligter Stakeholdern, die die Entwicklung und Durchführung von Dienstleistung unterschiedlich beeinflussen können (vgl. S. 243 f.).

3.6.2 Verwendung des Dienstleistungsbegriffs in den Landesverbänden

Die Sichtung der Leitbilder (s. Kap. 2.4.4) hat aufgezeigt, dass die LV sich zwar nicht ausschließlich, aber auch als Dienstleister verstehen bzw. als Organisation, die Dienstleistungen erbringt. Fortbildungen sind mal unter Dienstleistungen geführt, mal stehen sie als eigener Aufgabenpunkt. Da gleichzeitig aber auch Aufgaben der Unterstützung genannt werden, stellt sich - auch vor dem Hintergrund der begrifflichen Genese - reflektierend die Frage, warum der Dienstleistungsbegriff genutzt wird, statt bzw. ergänzend Aufgaben zu spezifizieren, Leistungen auszuführen oder generalisierend von Unterstützung zu sprechen.

Eine erste einfache Antwort könnte sein, dass verbandliche Aufgaben qua Satzung als Dienstleistungen bezeichnet werden und z. B. Mitglieder oder Angestellte der Geschäftsstelle das entsprechend übernommen haben. Vielleicht fungiert Dienstleistung als Überbegriff für eine Vielzahl von Aufgaben, die im Sinne der Übersichtlichkeit nicht einzeln ausgeführt werden - gleichzeitig werden Ausdifferenzierungen in den Leitbildern mitunter vorgenommen. Dementsprechend kann die Art und der Umfang der Dienstleistung ebenfalls von den Mitgliedsentscheidungen auf Basis ihrer Bedarfe abhängen und von diesen gestaltet sein. Eine weitere potenzielle Lesart wäre, dass die Verwendung des Dienstleistungsbegriffs unhinterfragt routiniert stattfindet. Ob davor eine kritische Reflexion oder ein verbandsspezifische Begriffsfüllung stattgefunden hat, lässt sich aus den Leitbildern nicht ablesen; vielleicht lassen sich aus den Interviewdaten entsprechend spezifische Verständnisse rückschließen.

Ein stärker interpretierender Grund kann womöglich sein, dass der Dienstleistungsbegriff in der Volkshochschul-Landschaft als unkompliziert angesehen wird, weil dieser z. B. im Kontext der PAS (später DIE) in erster Linie pädagogischen Zielen und pädagogischen Arbeitsprozessen in der Weiterbildungspraxis dienen sollte. Ein Artikel von Meisel (2022) beschreibt die PAS seit ihrer Gründung als „Dienstleistungsinstitut“ (S. 266) und spricht später im Beitrag auch von „Serviceleistungen“ (vgl. S. 279). Da die PAS als Arbeitsstelle des dvv gegründet wurde, wäre ein früh entstandenes und innerhalb der Landschaft tradiertes Dienstleistungsverständnis mit einer spezifischen begrifflichen Füllung denkbar. Otto (1991) beschreibt den dvv als Dienstleistungsbetrieb, Filla (1991) beschreibt Dachverbände als Dienstleistungseinrichtungen. Wurden oder werden verbandlichen Aufgaben mit dem Dienstleistungsbegriff so zutreffend gefasst, dass er weiter als Beschreibung reproduziert wird?

Zumindest sind in den oben angeführten Begriffsdiskussionen der 1990er- und 2000er-Jahre wenig Bezugnahmen oder Kritik an den Begriffsnutzungen der Volkshochschulorganisationen sichtbar. Natürlich ist es gut möglich, dass die Begriffsdiskussionen im heterogenen Sektor sehr unterschiedlich bzw. mit unterschiedlicher Prägnanz geführt wurden. Gleichzeitig war die öffentlich geförderte Erwachsenenbildung in den 1990er-Jahren genauso mit ökonomischen Regelungsprinzipien und einhergehenden Begriffen konfrontiert wie andere Bereiche des Sektors.

Wenn man ((Weiter-)Bildungs-)Dienstleistungen als etwas versteht, das auftrags- oder vertragsbasiert prozesshaft unter Beteiligung mehrerer Personen oder Stakeholdern entsteht, sind in LV insbesondere die Mitglieder und ggf. ihre Angestellten beteiligt. Auf Mitgliederebene werden Beschlüsse hinsichtlich verbandlicher Aufgaben gefasst, die finanziellen Jahres- bzw. Geschäftspläne beinhalten Planungen bzgl. der Fortbildungsprogramme, auch Anweisungen an LV-Geschäftsstellen können von Ebene der Mitglieder kommen. Diese können sich potenziell dennoch von den Fortbildungsbedarfen ihrer jeweiligen Angestellten unterscheiden, die an die Geschäftsstelle kommuniziert wurden. Die Verwendung des Dienstleistungsbegriffs kann auch als hierarchische Verdeutlichung eingesetzt sein: Die Geschäftsstellen bzw. der Verband können nicht über die Mitglieder bestimmen, sondern lediglich auf Basis der Satzungen und Mitgliederbeschlüssen handeln. Der Dienstleistungsbegriff verdeutlicht in dieser hierarchischen Perspektive potenziell also eine gewisse Machtarmut des Verbands und seiner Geschäftsstellen. Andererseits entstehen Gestaltungs- und inhaltliche Steuerungsmöglichkeiten potenziell in den Dienstleistungen selbst, mit denen Verbände bzw. Geschäftsstellen beauftragt werden. Über weite Auftragsformulierungen (etwa die Erstellung eines Fortbildungsprogramms), (exklusives) Wissen und seine Aufbereitung, spezifische Kontaktierungs- und Kommunikationswege oder die Vermittlerposition zwischen externen Akteuren und den Mitgliedern können potenziell inhaltliche Gestaltungspunkte für die LV sein, ohne die formale Hierarchie aufzulösen. Die Weiterbildungs-Dienstleistungs-Definition von Schlutz erscheint für die postulierte Fortbildungsfunktion in den LV teilweise nützlich. Sind Fortbildungen in Verbänden eine Dienstleistung, entsteht diese auf mikrodidaktischer Ebene im Lehr- und Lerngeschehen während der Fortbildung unter Beteiligung der Lernenden, die ein ausgewiesenes Lernziel mit Unterstützung der Lehrenden erreichen. Beeinflusst und ggf. gesteuert wären diese mesodidaktisch etwa anhand von Programmplanungsprozessen in den Verbänden und durch die Mitglieder, die den Fortbildungsprogrammen entweder zustimmen und bzw. oder eine Arbeitsgruppe zur Entwicklung derselben mandatiert haben und durch Fachgruppenarbeit beteiligt sind.

Die von Schlutz angeführte Marktfähigkeit kann im Kontext der LV z. T. als weniger relevant gesehen werden: Fortbildungen sind je nach Verband potenziell nicht Teil des verbandlichen Geschäftsbereichs, sondern des ideellen Bereichs und damit für die Teilnehmenden kostenlos oder kostenreduziert, da die Kosten (anteilig) durch Mitgliedsbeiträge (Ausnahme Stadtstaaten) oder anderweitig finanziert sind. Je nachdem, ob Fortbildungen für externe Teilnehmende geöffnet sind, können für diese höhere Entgelte anfallen. Wenn die Zielgruppe und Finanzierung qua Satzung begrenzt sind, stellt sich die Frage, inwiefern Marktfähigkeit für LV relevant ist. Eher wären Fragen der Konkurrenzfähigkeit denkbar – konkurrieren LV mit anderen Fortbildungsanbietern etwa um Lehrende, die die Fortbildungen durchführen sollen (Höhe des Honorars) oder um Adressaten verbandlicher Fortbildungsangebote?

Der Fokuspunkt auf das Lehr-Lerngeschehen wird mit der Definition von Schlutz zwar ein Stück weit auf den Begriff Leistungen erweitert. Hier ist gleichzeitig nicht klar, unter welchen Kriterien

Bildungsdienstleistungen von Dienstleistungen zu unterscheiden sind. Denn die Abfrage von Bedarfen, die Bereitstellung von weiterführenden Informationen zum Selbststudium, Zwischenevaluationen und ggf. Auftragskorrekturen gibt es auch in Dienstleistungen außerhalb des Bildungskontextes und treffen beispielsweise auch auf pädagogische Beratungsprozesse zu. Merkmale für soziale Dienstleistungen wurden recht aktuell von Schiersmann (2021) im Kontext Beratung dargestellt. Soziale Dienstleistungen sind durch die

- 1) Immaterialität des Produkts,
- 2) dem Verschmelzen von Produktion und Konsumtion in einem Prozess
- 3) notwendige Mitwirkung von Kundinnen und Kunden
- 4) verzögerten Beurteilungsmöglichkeiten bzgl. Konsequenzen und Erfolg der Dienstleistungen gekennzeichnet (vgl. S. 116).

In dieser Merkmalsbeschreibung kann man sich an dem Produkt- und Kundenbegriff stoßen. Dennoch ist die Charakterisierung eine hilfreiche Ergänzung, den Dienstleistungsbegriff konkret in den LV zu differenzieren. Unter den Dienstleistungsleistungen der LV finden sich mehrere Tätigkeiten versammelt, die pädagogische Merkmale aufweisen, ohne Fortbildung als Dienstleistung zu bezeichnen. Beispiele sind hier pädagogische Beratung oder auch die weiter gefasste Unterstützung der Mitglieder in deren Bereitstellung von Erwachsenenbildungsangeboten. Gleichzeitig erscheinen etwa Projektakquise und deren Verwaltung, die Aufbereitung und Bereitstellung statistischer Daten, Repräsentation, Marketing und Netzwerkmanagement u. a. auch als Dienstleistungen ausgeführt. Diese entsprechen lediglich teilweise und in unterschiedlichen Ausprägungen Schiersmanns Merkmalen, bewegen sich aber teilweise im Kontext pädagogischer Ermöglichungsräume bzw. dienen deren Schaffung, etwa bei Projektakquise oder organisatorischer Beratung.

Die Kontextualisierung des Dienstleistungsbegriffs in die LV zeigt folgende Aspekte auf: Der Dienstleistungsbegriff ist in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung nicht unproblematisch. Nach einer frühen Fokussierung auf das Lehr- und Lerngeschehen haben Erweiterungen hinsichtlich pädagogischen Handelns jenseits von Kurs- und Seminarsituationen sowie die Beteiligung mehrerer Stakeholder stattgefunden. Dienstleistungen beziehen sich also auch auf die Organisationsebene – hier ist aus pädagogischer Perspektive etwa die Programm- und Angebotsplanung interessant. Mit Blick auf die Funktionserfüllung nach innen ist die Berücksichtigung mehrerer Stakeholder relevant: Eine Dienstleistung der Geschäftsstelle im Auftrag eines Mitglieds für die Angestellten des Mitglieds wird ggf. ganz anders ausgehandelt als eine Dienstleistung der Geschäftsstelle für alle Mitglieder. Der Begriff der sozialen Dienstleistung umfasst sowohl die frühen Aspekte als auch spätere Begriffsfüllungen. Gleichzeitig können einige Dienstleistungen der LV nicht ohne Weiteres als soziale Dienstleistungen bezeichnet werden, weil sie eher Dienstleistungen im klassischen Sinne darstellen: Die LV werden beauftragt, erstellen, sammeln oder stellen das Gewünschte zusammen und senden es an ihre Auftraggeber. Mit Blick auf die Finanzierungsstruktur der LV können Dienstleistungen

unterschiedlicher Art schlicht als Faktor organisationalen Überlebens gesehen werden, da sie Ressourcen einbringen und Legitimitätszuschreibungen zur Folge haben können (z. B. wenn eine Dienstleistung als erfolgreich oder als ‚gute Arbeit‘ gesehen wird). Vielleicht ist eine stärkere Hinwendung zu Dienstleistungen bzw. der Nutzung des Begriffs auch Ausdruck gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsprozesse: in einer konstatierten Dienstleistungsgesellschaft können sehr unterschiedliche Leistungen darunter verstanden werden. Das Risiko, pädagogische Begriffe und pädagogische Arrangements mit anderen Begrifflichkeiten zu verdecken, besteht in allen möglichen Begründungen und Interpretationen hinsichtlich der Frage, warum der Dienstleistungsbegriff in den LV auch für Fortbildungen genutzt wird. In den LV werden Fortbildung an einzelnen Stellen als bzw. unter Dienstleistungen geführt (s. Kap. 3.5), manchmal stehen sie allein, manchmal fallen sie unter Unterstützung, die LV für ihre Mitglieder anbieten. In den Sozialwissenschaften werden Fortbildungen unter Dienstleistungen gelistet.

Gerade weil in LV unter Dienstleistungen so unterschiedliche Aufgaben geführt werden, spricht nach der Reflexion des Begriffs im Kontext der LV mehr dafür, Fortbildungen als eigene Funktion zu postulieren. Eine Gleichsetzung von quasi klassischen Dienstleistungen (die LV auch erbringen) und Fortbildungen als Dienstleistung verwischt die Ausdifferenzierungen in der Disziplin und die Herausarbeitung, dass pädagogische Lehr- und Lernprozesse (und in weiterer Fassung Handlungen unter pädagogischen Schwerpunkten) nicht als klassische Dienstleistung bezeichnet werden sollten. Da die LV diese aber nur stellenweise ausdifferenzieren, kann lediglich eine heterogene Begriffsnutzung festgestellt werden. Unabhängig von der Frage, ob der Dienstleistungsbegriff und seine Ausdifferenzierungen (nicht) angemessen sind³⁵, ist schwer vorstellbar, dass etwa Programm- und Angebotsplanung oder auch die Durchführung von Angeboten gleichen (festgeschriebenen Prozess-)Abläufen folgen, wie (soziale) Dienstleistungserstellung.

Für die Dissertation ist es abschließend interessant, wie LV die zugeschriebene Funktion Dienstleistung verstehen, konkret umsetzen und ob vor diesem Hintergrund von einer ausgewiesenen Fortbildungsfunktion gesprochen wird. Da der Begriff sowohl in der Literatur als auch in den Leitbildern genutzt wird und gleichzeitig nicht eindeutig ist, was darunter verstanden wird und welche

³⁵ Inwiefern der Dienstleistungsbegriff (noch) ein Diskussionsgegenstand in der Disziplin ist, war eine Nebenfrage in der Recherche. Die Beiträge von Nittel und Schlutz sind Ende der 1990er und in den frühen 2000er-Jahren erschienen. Schiersmanns Charakterisierung sozialer Dienstleistungen ist Teil eines Lehrwerks, scheint im Beratungskontext also etabliert. In der aktuellen Ausgabe des Wörterbuchs Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. Arnold et al. 2023) werden Dienstleistungen nicht geführt, auch nicht mit ihren Differenzierungen in Bildungsdienstleistung oder soziale Dienstleistungen.

In der Praxis erscheint die Begriffsnutzung etabliert, aktuellere Begriffsdiskussionen finden sich in der Literatur nur sporadisch. Mögliche Gründe können sein, dass die begriffliche Etablierung hingenommen und einzel-fallbezogen ausdifferenziert wird. Vielleicht wird ein Wiederaufgreifen der Begriffsdiskussion als nicht ziel-führend angesehen. Vielleicht wird sich darum bemüht, optionale Begriffe zu etablieren. Vielleicht hat sich mit Veränderungsprozessen in Richtung einer Dienstleistungsgesellschaft auch ein gewandeltes Begriffs-verständnis ergeben. In jedem Fall bleibt die Diskrepanzerfahrung von scheinbar selbstverständlicher Praxis-nutzung und weniger aktuellen Diskussionen in der Disziplin.

begrifflichen Füllungen genutzt werden, wird er erst einmal beibehalten und hoffentlich durch Rückschlüsse aus den Interviewdaten für den Forschungsgegenstand konkret ausgefüllt.

3.7 Zusammenführung sozialwissenschaftlicher Perspektiven auf den Forschungsgegenstand

Zum Ende des dritten Kapitels sollen hier noch einmal pointiert die Erträge aufgeführt werden, die der Blick in die sozialwissenschaftliche Verbandsliteratur für den Forschungsgegenstand ergeben hat.

Die Auseinandersetzung mit der Definitionsvielfalt, den Typologisierungen sowie der Entwicklung der Verbändeforschung und grundlegender Konfliktfelder hat aufgezeigt, dass trotz vieler Studien in vielen Handlungsfeldern wenig Informationen zu Verbänden im Handlungsfeld Bildung bzw. der Erwachsenen- und Weiterbildung im Besonderen vorliegen. Dies passt zum Desiderat der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, (Weiter-)Bildungsverbände als Organisationen zu erforschen. Die Relevanz von Verbänden wird in der Literatur durchgehend betont, meist unter eher programmatischen Einfärbungen, beispielsweise bzgl. der Schaffung bürgerlicher Partizipationsmöglichkeiten, der Entlastung des Staates durch Aufgabenübernahme, oder als „ein unverzichtbarer Bestandteil für die Entwicklung, Stabilisierung und Legitimierung eines gesellschaftlichen Handlungsfelds“ (Seitter 2016, S. 116).

Die intermediäre Charakterisierung sowie die Fassung von Weiterbildungsverbänden als Non-Profit-Organisationen, die weder Staat noch Markt eindeutig zugeordnet werden können, impliziert die Notwendigkeit eines konstanten „Ausbalancieren[s] von Ansprüchen“ (Zech 2010a, S. 265). Die Benennung konkretisierter Verbandsfunktionen kann hilfreich sein, wenn es darum geht, die Selbstbeschreibungen der Verbände zu ordnen und mit Blick auf die Fragestellung empirisch auszuloten, inwiefern die Fortbildungsarbeit von Verbänden als eigene Funktion gefasst oder den aufgeführten Funktionen zugeordnet werden kann.

Abschließend konnten also erste Erkenntnisse gewonnen werden. Für die weitere Arbeit muss eine theoretische Fundierung gefunden werden, auf der die Forschungsfrage (s. Kap. 1.2) angemessen bearbeitet werden kann.

Aufgrund der Darstellung des Handlungsfelds der Volkshochschul-Organisationen sowie der Erträge aus den Sozialwissenschaften bzgl. der Verbändeforschung kann der Forschungsgegenstand Volkshochschul-LV etwas genauer gefasst werden. Die Landesverbände sind intermediäre Meta-Organisationen der Volkshochschulen und dieser Charakterisierung folgend i. d. R. in einer Zwischenposition angesiedelt. Diese Positionierung bezieht sich sowohl auf die Organisationsform Verband in gesellschaftlicher Perspektive als auch zwischen den Trägern kommunaler Volkshochschulen und dem Bundesverband dvv. Die Bezeichnung Meta-Organisation beschreibt LV als Organisationen, in der wiederum weitgehend andere Organisationen (nicht Personen) Mitglieder sind und die ihrerseits ebenfalls Mitglieder in Organisationen anderer Ebene sind (hier der dvv).

Die Verbändeforschung weist mit dem sog. Dritten Sektor eine Perspektive zur Betrachtung von Organisationen aus, die nicht eindeutig dem Staat oder Markt zugeordnet werden können und zugleich Zwecke verfolgen und Funktionen bzw. Aufgaben erfüllen, die beiden Sphären zugeordnet werden können; in der Disziplin wird dies anhand der sog. öffentlichen Verantwortung eingefasst. Ähnlichkeiten des Dritten-Sektor-Ansatzes finden sich auch mit Blick auf die Entwicklungsgeschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung. Die Bildungsreformen hatten u. a. das Ziel des allgemeinen, plural verfassten Ausbaus des Erwachsenen- und Weiterbildungsbereichs als vierte Säule im Bildungssystem, wohingegen in folgenden Jahrzehnten unter ökonomisch ausgerichteter Bildungspolitik ein stärkerer Wettbewerb zwischen Organisationen, Angeboten und Inhalten angeregt wurde. Im Ergebnis wird der Weiterbildungssektor von Faulstich (2001) u. a. mit der Kategorie der Mittleren Systematisierung gefasst. Die Intermediarität von Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen wird auch von Zech (2010a) herausgestrichen, der sie „an den Schnittstellen der gesellschaftlichen Funktionssysteme“ (S. 255) platziert. Die formale Gestalt und Regelung von Verbänden wird rechtlich durch Bundesgesetze zu Vereinen und Vereinigungen gerahmt, außerdem von Weiterbildungsgesetzen, ihre interne Strukturierung der Mitgliedschaft erfolgt zusätzlich durch Satzungen und von unten nach oben (*bottom-up*); die Verbandsorganisationen können qua gesetzlicher und struktureller Vorgabe nicht in ihre Mitgliedsorganisationen hineinregieren. Aufgrund der föderalistischen Struktur, gesetzlicher Pluralität sowie regionaler Lage variieren Landesverbände in ihrer Größe. Auch bei den Funktionen von Verbänden wird Intermediarität angeführt. Diese wird sowohl als Merkmal als auch als Funktion beschrieben. Vor diesem Hintergrund werden auch allgemeine Verbandsaufgaben charakterisiert. Diese werden stets nach intern und extern ausgeführt, gleiche Aufgaben können darum je nach Zielrichtung unterschiedlich ausgestaltet werden. Funktionen und konkrete Aufgaben von Verbänden variieren je nach Handlungsfeld und theoretischer Perspektive. Der Dritte-Sektor-Ansatz betont anders als andere theoretische Brillen die Dienstleistung als verbandliche Funktion. Die drei zentralen Funktionen der Sozialintegration, Dienstleistung und Interessenvertretung werden in einem Spannungsfeld gezeichnet.

Auf den Forschungsgegenstand angewendet fällt auf, dass die zentrale Aufgabe bzw. der „Identitätskern“ (Zech 2010a, S. 255) von Bildungsorganisationen, nämlich Lernen zu ermöglichen (vgl. ebd.), hier nicht aufgeführt wird. Bei Sortierungsversuchen von verbandlichen Bildungsaufgaben in die politikwissenschaftlichen Funktionsaufstellung könnten Fortbildungsangebote, Beratungstätigkeiten und Expertisen sowie Prüfungsverwaltung unter Dienstleistungen gefasst werden. Hier liegt allerdings keine begriffliche Klarheit vor und in den Daten zeigen sich durchaus verschiedene Sortierungen und Verständnisse des Dienstleistungsbegriffs, während der Begriff gleichzeitig Gegenstand kritischer Diskussion in der Disziplin ist. Hier zeigt sich die Notwendigkeit, die Aufgaben von Verbänden im Feld zu untersuchen, um die sozialwissenschaftlichen Anleihen gewinnbringend in die Studie einbringen zu können.

Die im ersten Kapitel ausgeführten Erkenntnisinteressen und auch die Forschungsfrage nach der Institutionalisierung von Bildung in den Landesverbänden machen nach den thematischen Einführungen des zweiten und dritten Kapitels die Wahl einer theoretischen Fundierung notwendig. Diese wird im anschließenden Kapitel ausgeführt.

4. Theoretische Fundierung der Studie

Unter Berücksichtigung der oben aufgestellten Kriterien zur Wahl einer geeigneten theoretischen Fundierung für Forschungsgegenstand und Fragestellung der Dissertation wurde der Neo-Institutionalismus gewählt, der als (organisations-)soziologischer bzw. organisationswissenschaftlicher Ansatz in der Erwachsenen- und Weiterbildung rezipiert wurde. Einführend wird die Beschäftigung mit Organisationen dargestellt. In einem zweiten Schritt wird die Entwicklung der neo-institutionalistischen Perspektive auf Organisationen nachgezeichnet, bevor zentrale Konzepte erläutert und kritische Punkte angeführt werden. Den Schluss des Kapitels bildet die kritische Würdigung der theoretischen Annahmen sowie die Verknüpfung der Erkenntnisse des ersten Teils mit den Erkenntnissen der theoretischen Fundierung.

4.1 Organisationen als Forschungsgegenstand in Erziehungswissenschaft und Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung

Zu Beginn der Studie wurde auf ein konflikthafte Verhältnis von Pädagogik und Organisation und Organisationen hingewiesen (s. Kap. 1.1.2). Frühe Polarisierungen pädagogischen Arbeitens vs Organisation wirkten sich auch auf die erziehungswissenschaftliche Erforschung von Organisationen aus. Auch wenn diese nicht in allen erziehungswissenschaftlichen Bereichen gleich intensiv ausgeprägt war, wird auch in aktueller Literatur auf sie hingewiesen. Im Sinne der Nachvollziehbarkeit wird die Polarisierung zuerst überblicksartig aufgezeigt, bevor die Entwicklung der Organisationsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung vorgestellt wird.

4.1.1 Das Verhältnis von Organisation und Erziehung

Die Entwicklung der Organisationsforschung in unterschiedlichen Disziplinen hat über die letzten Jahrzehnte vielfältige Perspektiven auf Organisationen sowie Organisationsbilder hervorgebracht. Anlässe zu einer verstärkten Hinwendung zu Organisationen als Forschungsgegenstand lassen sich in der gesellschaftswissenschaftlichen und politiksoziologischen Ausrichtung früher organisationssoziologischer Arbeiten finden. Die Fragen nach der Strukturierung moderner Gesellschaften und der Rolle von Organisationen erscheinen hier relevanter als Fragen der Effizienz und Rationalisierung. Im Rahmen der Neu- und Umstrukturierungen der Erwachsenen- und Weiterbildung der 1960er- und 1970er-Jahre in der BRD und DDR wird ein - bildungspolitisch unterstützter - verstärkter Ausbau sowie Neugründungen von Bildungsorganisation vorangetrieben (s. Kap. 2.1), die Plan- und Organisierbarkeit von Erziehungs- und Bildungsprozessen tritt so in den Vordergrund (vgl. Böttcher und Terhart 2004, S. 8).

Gleichzeitig war das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaften zu Organisation bzw. Organisationen mitunter in einigen pädagogischen Perspektiven bis hin zur Unvereinbarkeit polarisiert, Terhart (1986) spricht von „schroffen Abgrenzungen zwischen Erziehung einerseits und Organisation andererseits“ (S. 206). Zur Veranschaulichung führt Nittel (1999) aus, dass Störungen bei der pädagogischen Arbeit „beinahe schablonenhaft“ (S. 165) auf bürokratische Zwänge zurückgeführt wurden, die die eigentliche pädagogische Arbeit konterkarieren (vgl. ebd.). Diese Polarisierungen entzündeten sich im Bereich der Schulorganisation und Erziehung in Schulen. Der Ausgangspunkt dieser postulierten Unvereinbarkeit lässt sich u. a.³⁶ in einer der in den 1960er- und 1970er-Jahren vorherrschenden Auffassung von Organisationen ausmachen, der bürokratischen Organisationskonstruktion von Max Weber.³⁷ Senge und Hellmann (2006b) bezeichnen Webers Arbeiten als „erste profunde organisationssoziologische Arbeit“ (S. 9).³⁸ An bürokratietheoretischen Elementen - wie etwa der Hierarchie, regelgeleiteten und personenunabhängigen Abläufen, festgesetzten Zielen und Arbeitswegen, um diese zu erreichen - wurde die angebliche Unvereinbarkeit herausgearbeitet und reproduziert. Webers Beobachtungen von Bürokratisierung folgen allerdings weniger der Frage effizienten Organisierens und Rationalisierens, sondern der Bedeutung von Bürokratisierung mit Blick auf gesellschaftliche Ordnung und Herrschaftsformen (vgl. Senge und Hellmann 2006b, S. 9f.). Die theoretische und empirische Entwicklung und Ausdifferenzierung der Organisationssoziologie förderte weitere Ansätze zutage, beispielhaft können in den 1980er-Jahren etwa der *Rational-Choice*-Ansatz sowie die Verknüpfung von Organisation und Netzwerken ebenso wie der Strukturfunktionalismus von Parsons genannt werden (vgl. ebd. S. 8-10). Terhart (1986) weist aber darauf hin, dass auch die Ausdifferenzierung des Organisationsbegriffs in einen instrumentellen³⁹ und institutionellen⁴⁰ Organisationsbegriff die Unvereinbarkeit noch unterstützt hat, weil anhand dieser verschiedenen Organisationsverständnisse Konfliktlinien verliefen (vgl. S. 210).

Zur konstruktiven Bearbeitung dieser Unvereinbarkeit schlägt Terhart (1986) auf Basis von Weicks (1976) Beitrag der lose gekoppelten Systeme eine begriffliche Orientierung in Richtung eines institutionellen Organisationsbegriffs vor (vgl. S. 217 f.). Dem Aufsatz von Weick wird im Neo-Institutionalismus große konzeptuelle Relevanz zugeschrieben, die Rezeption U.S.-amerikanischer

³⁶ Nittel 1999 führt die gegensätzliche Anordnung von Organisation und Pädagogik auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik zurück (vgl. S. 165).

³⁷ Die Ablehnung von Organisation bzw. organisierten Lernformen reicht allerdings weiter zurück. Beispielhaft zu nennen sind hier reformpädagogische Bewegungen, die organisiertes Lernen, Regelungen von Lernprozessen und Lerninhalten zurückweisen und alternative Schulformen entwickelten (vgl. Helsper 2010, S. 21). Für einen Überblick kann außerdem auf den Beitrag von Göhlich (2018) verwiesen werden.

³⁸ Terhart (1986) sowie Senge und Hellmann (2006) weisen darauf hin, dass Webers Beitrag nicht auf Organisationssoziologie, sondern auf Herrschaftssoziologie abzielte. Dennoch wurde er zur Gegenüberstellung bürokratischen Handelns in Organisation vs. pädagogisches Handeln herangezogen (vgl. Terhart 1986, S. 207).

³⁹ Der instrumentelle Organisationsbegriff wird von Schreyögg und Geiger (2016) in der Betriebslehre als jahrzehntelang vorherrschend bezeichnet (S. 5). Detaillierte Ausführungen zu diesen Organisationsverständnissen sind ebd. sowie z. B. bei Preisendörfer (2016) aufgeführt.

⁴⁰ Die unreflektierte bzw. vermischende Nutzung des instrumentellen und institutionellen Organisationsbegriffs in der Institutionen- und später Organisationsforschung wird von Göhlich (2010) kritisch aufgezeigt (vgl. S. 281).

organisationssoziologischer Literatur setzt sich in den folgenden Jahrzehnten in den Erziehungswissenschaften bzw. der Erwachsenen- und Weiterbildung fort (s. Kap. 5.1.3)

4.1.2 Entwicklung der Organisationsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung

Die skizzenhaft aufgezeigte scheinbare Unvereinbarkeit wurde im Rahmen weiterführender theoretischer und empirischer Auseinandersetzungen in den anschließenden Jahrzehnten bearbeitet. Hinzuzufügen ist auch, dass die Unvereinbarkeitsthese nicht einschlägig anerkannt oder geteilt wurde, wenngleich sie je nach erziehungswissenschaftlicher und bzw. oder bildungspolitischer Diskussionslage mehr oder weniger präsent war. Vielleicht kann sie bzw. ihre Widerlegung auch als Ausgangspunkt für eine weiterführende bzw. intensivere Auseinandersetzung mit Organisationen gesehen werden.

In der Erwachsenen- und Weiterbildung können die verschiedenen unterschiedlichen Formen von Lern- und Bildungsorganisationen sowie ihre Entstehungen im 19.- und 20. Jahrhundert als Beispiel gesehen werden, wie und in welchen Kontexten Bildung für welche Bevölkerungsgruppen stattfinden kann. Historisch gewachsene Formen kirchlicher, gewerkschaftlicher und später beruflicher Bildung zeigen weniger eine angebliche Unvereinbarkeit, sondern einen – mitunter politisch geförderten – vielfältigen Umgang auf, wie Organisation und organisierte Strukturen Lernprozesse unterstützen können.

Kuper (2001) konstatierte: „Die pädagogische Diskussion um das Thema Organisation hat sich in den letzten zehn Jahren deutlich entspannt“ (S. 84). Eine Ambivalenz zwischen Bildung und Lernen gegenüber organisatorischer Umsetzung und institutioneller Rahmenbedingen bleibt dennoch bestehen (vgl. Dollhausen und Schrader 2015, S. 176).⁴¹ Das Forschungsmemorandum der Disziplin (Arnold et al. 2000) führt die Erforschung von Organisationen an, fasst diese jedoch unter dem Oberbegriff der Institutionalisierung (vgl. S. 19-23), da in den 1990er-Jahren der Institutionenbegriff⁴² in der Disziplin intensiver genutzt wurde und mitunter heute noch gängig ist (vgl. Göhlich 2010, S. 282).⁴³

Eine dezidiert pädagogische Perspektive auf Organisationen wird in den Erziehungswissenschaften von Vertretern der Pädagogischen Organisationsforschung entwickelt und eingebracht (exemplarisch

⁴¹ Die Entspannung der Diskussion bezieht sich eher auf die Entwicklung von Organisationsverständnissen sowie der aktiven Auseinandersetzung mit dieser Antinomie im Rahmen von Organisationsforschung. Jenseits der Organisationsforschung ist eine von Helsper (2010) aufgezeigte Antinomie pädagogischen Handelns in der modernen Gesellschaft das Rationalisierungsparadox, also die Antinomie von Organisation und Interaktion (vgl. S. 30 f.). Da Antinomien nicht auflösbar sind, bestehen Ambivalenzen und Spannungsfelder zwar weiterhin, ihr Ausbalancieren ist Bestandteil pädagogisch professionellen Handelns.

⁴² Das Verhältnis der Begriffe Institution und Organisation in der Erwachsenen- und Weiterbildung wird in z. B. in einem Beitrag von Klingovsky (2016) in seiner Entwicklung ausgearbeitet.

⁴³ Die Ökonomisierungszwänge der 1990er-Jahre haben laut Göhlich 2010 dazu geführt, dass negative Konnotationen mit Organisation aus dem instrumentellen Begriffsverständnis entstanden sind (vgl. S. 281).

Göhlich et al. (2005)), auch mit Verweis auf die notwendige Entwicklung einer geeigneten pädagogischen Organisationstheorie (vgl. Göhlich 2005, S. 10). Seit 2006 ist Organisationspädagogik als Sektion in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften verankert (vgl. Sektion Organisationspädagogik 2023).

Das wachsende Interesse an Organisationen wird in der Literatur mit gesellschaftlichen Veränderungen und bildungspolitischen Entscheidungen begründet. Als wiederkehrend zentraler Aspekt wird das lebenslange Lernen genannt, das aufgrund postulierter Entwicklungen oder konstatiertes Zustandsbeschreibungen, etwa Globalisierung und Internationalisierung, Informationsgesellschaft, Wissensgesellschaft, Netzwerkgesellschaft, als erforderlich oder auch notwendig bezeichnet wird (vgl. Dollhausen und Schrader 2015, S. 174). Zech (2010b) postuliert: „Wir leben in einer Organisationsgesellschaft“ (S. 11) und leitet daraus die Notwendigkeit ab, Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen auf ihre eigene Logik, ihren Kern und ihre besondere Leistung für die Gesellschaft zu untersuchen (vgl. ebd.). Auch die Entwicklung des Erwachsenen- und Weiterbildungssektors entlang gesellschaftlicher Veränderungen wird als Begründung für die Relevanz, sich mit Institutionen und Organisationen zu befassen, herangezogen. Die Expansion und Pluralisierung der 1970er- und 1980er-Jahre hat eine quantitative Erhöhung von Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen bewirkt. Veränderte bildungspolitische Steuerungsbemühungen zugunsten marktförmigerer Organisationen sowie Wandlungen öffentlich verantworteter Weiterbildung (vgl. Schäffter 2003, S. 61) führen außerdem zur Thematisierung bzw. Einführung betriebswirtschaftlicher Steuerungen in pädagogischen Organisationen. Beispielhaft sichtbar wird das auch an begrifflichen Reflexionen bzw. kontroversen Diskussionen, etwa zum Dienstleistungsbegriff (s. Kapitel 3.6), aber auch von Qualität und Qualitätsmanagementsystemen, wie sie seit den 1990er-Jahren intensiver geführt wurden (vgl. Dollhausen und Schrader 2015, S. 178; Reich-Claassen und Tippelt 2011, S. 155).

Die Erforschung pädagogischer Organisationen wird in den 2010er-Jahren gleichzeitig als produktiv und wenig systematisch bezeichnet (vgl. Dollhausen und Schrader 2015, S. 177; Zeuner und Faulstich 2009, S. 169). Mittlerweile liegen auch Arbeiten vor, die sich um eine Überblickserstellung bzgl. Forschungsaktivitäten, -Schwerpunkte sowie bisher unbearbeitete Aspekte bemühen, hier sind z. B. Herbrechter und Schemmann (2023) und Herbrechter und Schrader (2018) sowie (Schwarz 2022) zu nennen.

Die Forschungslage zu Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung wird seit Strunks (1999) kritischer Forschungsstandanalyse als „nicht mehr desolat, aber auch keinesfalls optimal“ (Tippelt und Lindemann 2018, S. 536) bezeichnet. Auch Hartz und Schardt (2010) nehmen Strunks Kritik auf, entkräften sie aber und verweisen darauf, dass Organisationsforschung kein „Non-Thema [i. O. kursiv]“ (S. 23) mehr ist und auch verengte Binnenperspektiven nicht mehr eingenommen werden (vgl. ebd.). Gleichzeitig merkt Kuper (2001) kritisch an, dass zum Zeitpunkt seines Beitrags Versuche organisationstheoretischer Integration wenig verfolgt wurden (vgl. S. 85) und schlägt selbst eine solche Integration unter dem systemtheoretischen Ansatz vor.

Schäffter (2023) sieht das fachliche Interesse der Weiterbildungspraxis noch auf der strukturellen Transformation sowie der Bemühung um Klärung organisationaler Dimensionen pädagogischen Handelns (vgl. S. 314) fokussiert. Hierfür nennt er zur Begründung verschiedene Veränderungsprozesse, u. a. veränderte Rechtsformen, zunehmende Größe von Weiterbildungsorganisationen, wachsende Komplexität sowohl in Mitarbeitendengruppen als auch zunehmende Binnendifferenzierung in Aufgabenfeldern und schlussendlich verändertes Verhalten der Teilnehmenden bzgl. Nachfrage sowie Anforderungen und Erwartungen an pädagogisch Tätige; diese Veränderungsprozesse sind auch mit Fragen der Ressourcenkontrolle verknüpft (vgl. ebd.). Tippelt und Lindemann (2018) sehen neben einer Ausdifferenzierung pädagogischer Institutionen auch eine Differenzierung professioneller Selbstverständnisse von Erwachsenenbildnern, auch im Zuge zunehmend multiprofessioneller Kontexte in interorganisationalen Kooperationen (vgl. S. 536 f.).

Reich-Claassen und Tippelt (2011) beschreiben die Theorieentwicklung der Institutionenforschung, die in den 1990er-Jahren als Desiderat ausgewiesen wurde, als „teilweise eingelöst“ (S. 156). Gleichzeitig wird in der Grundlagenliteratur deutlich, dass einerseits eine Vielzahl theoretischer Ansätze nebeneinander bestehen und unterschiedlich intensiv rezipiert werden, wie eine Studie von Pätzold (2015) aufzeigt. Prominent vertretene theoretische Ansätze in erwachsenenpädagogischen Arbeiten sind laut seiner Studie systemtheoretische, neo-institutionalistische, netzwerktheoretische und synergetische Ansätze sowie Bezugnahmen auf lerntheoretische bzw. lernende Organisationen (vgl. ebd.). Göhlich (2010) greift das aus der Organisationssoziologie rezipierte (exemplarisch Preisendörfer 2016, S. 3–11) instrumentelle und institutionelle Organisationsverständnis auf und merkt kritisch an, dass diese in der theoretischen und empirischen Anwendung nicht ausreichend reflektiert bzw. begründet angewendet und teils vermischt und synonym genutzt werden (vgl. S. 280 f.). Welcher Organisationsbegriff letztlich in Arbeiten bevorzugt wird, führt Schäffter (2023) auf einen engen Zusammenhang zwischen „aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungsstand und seinem semantischen Vokabular“ (S. 313) zurück. Ausgehend von diesen unterschiedlichen Definitionen des Organisationsbegriff sind verschiedene, teils konkurrierende theoretische Ansätze aufzufinden; gleichzeitig lässt sich „ein gewisser Eklektizismus theoretischer Ansätze beobachten“ (ebd.), also eine Neu- oder Rekombination unterschiedlicher theoretischer Elemente.

Ein theoretischer Strang der Organisationsforschung innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung folgt den Ansätzen des Neo-Institutionalismus. (Organisations-)Soziologische Grundlagenwerke zum Neo-Institutionalismus, auf die sich Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung sichtbar bezieht, entstanden u. a. als Reaktion auf gestiegene Beschäftigungen sowie der Feststellung eines „disparaten Forschungsstand[s]“ (Senge und Hellmann 2006b, S. 7), während der Neo-Institutionalismus gleichzeitig als „bedeutendster Ansatz innerhalb der Organisationswissenschaft“ (ebd.) bezeichnet wird. Forschungsarbeiten und theoretische Beschäftigungen zum NI lassen sich in nationaler Rezeption verstärkt in den 2000er- und 2010er-Jahren beobachten, sicherlich auch im Anschluss an die gesteigerte empirisches Beschäftigung mit Institutionen und Organisationen (vgl.

Dollhausen 2010, S. 91). Auch in Systematisierungs- und Strukturierungsmodellen des Erwachsenen- und Weiterbildungssektors kommen neo-institutionalistische Grundannahmen zum Tragen. Als Beispiel ist hier etwa das Modell von Schrader (2010) zu nennen, der auf Basis neo-institutionalistischer- und modernisierungstheoretischer Annahmen ein Reproduktionsmodell für Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung entwickelt hat (vgl. S. 269). Eine Typenbildung von Organisationen der Weiterbildung aus neo-institutionalistischer Perspektive wurden z. B. von Herbrechter und Schemmann (2010) sowie Reuter et al. (2020) vorgelegt. Der Wandel von Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung, also z. B. Themen organisationaler Entwicklung in Abhängigkeit von ihrer materiellen sowie gesellschaftlichen Umwelt wird als Forschungsfeld ausgewiesen (vgl. Herbrechter und Schrader 2018, S. 312).⁴⁴

Die Anzahl unterschiedlicher theoretischer Ansätze zur Erforschung von Organisationen in der Erwachsenen- und Weiterbildung verweist auf eine vielfältige Rezeption aus anderen Disziplinen, gleichzeitig wird die Relevanz der Entwicklung und Etablierung einer organisationspädagogischen Perspektive in den Erziehungswissenschaften betont.

Für die Dissertation kann festgehalten werden, dass die Erforschung von Organisation(en) in der Erwachsenen- und Weiterbildung unter Verwendung unterschiedlicher theoretischer Brillen stattfindet und daraus auch keine erwachsenen- und weiterbildungsspezifische Organisationsdefinition abgeleitet werden kann. Die Unterscheidung in ein instrumentelles und institutionelles Begriffsverständnis ist für eine erste Einordnung hilfreich. Die Dissertation folgt, auch im Anschluss an die gewählte theoretische Brille, einem institutionellen Organisationsverständnis. Darunter wird das „ganze soziale Gebilde“ (Preisendörfer 2016, S. 10) gefasst. Formale und geplante Ordnungen und Funktionen werden hierbei berücksichtigt, von Interesse sind aber auch ungeplante Prozesse, das Nicht-Funktionieren, Widersprüche sowie strukturelle Entstehungs- und Veränderungsprozesse (vgl. ebd.).

⁴⁴ Für einen Überblick zu Themen Organisationalen Wandels und Organisationsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung kann z. B. der Beitrag von Feld (2010) genannt werden, der neben begrifflichen Einordnungen und Reflexionen Konzepte der Organisationsentwicklung der Lernenden Organisationen vergleicht sowie die Relevanz der Thematik begründet und erläutert.

4.2 Neo-Institutionalistische Ansätze in der Soziologie und den Organisationswissenschaften

Um die Entwicklung des Neo-Institutionalismus nachvollziehen zu können, werden in diesem Kapitel zuerst die Anfänge der neo-institutionalistischen Ansätze dargestellt. Es folgt eine Darstellung der vorherrschenden Organisationsverständnisse, abschließend wird ein Zwischenfazit gezogen.

4.2.1 Entwicklungen neo-institutionalistischer Ansätze

Der soziologische Neo-Institutionalismus als Organisationswissenschaft basiert auf Aufsätzen und Studien amerikanischer Soziologen. Die Etablierung neo-institutionalistischer Ansätze kann in die 1970er-Jahre datiert werden. Koch und Schemmann (2009a) benennen die Aufsätze von Meyer und Rowan (1991) (erstmalig erschienen 1977), DiMaggio und Powell (1991b) (erstmalig erschienen 1983) sowie den Beitrag von Weick (1976) über lose Kopplungen in Erziehungsorganisationen als Schlüsselwerke und „Ausgangspunkt“ (S. 20) eines neuen Institutionalismus. Walgenbach und Meyer (2008) ergänzen diese Aufstellung noch um den Beitrag von Zucker (1991) (erstmalig erschienen 1977), deren Arbeiten die Mikrofundierung in neo-institutionalistischen Perspektiven etablieren und Organisationen selbst als Institutionen konzeptualisieren. Ihr wird außerdem die Einbringung der kognitiven Wende (s. u.) zugeschrieben. Hasse und Krücken (2005) benennen Zuckers Ansatz als komplementär zu dem makroperspektivischen Ansatz von Meyer Rowan (vgl. 27 f.), weisen aber auch Unterschiede der Schlüsselaufsätze aus (vgl. ebd., S. 31).

Die Schlüsselaufsätze werden mehr als programmatische, denn analytische Beiträge bezeichnet. Senge und Hellmann (2006a) sehen einen Teil der dynamischen Entwicklung der theoretischen Stränge auch darin begründet, dass sich an den jeweiligen Beiträgen unterschiedliche Kritik entzündet hat (vgl. S. 20), die produktiv aufgegriffen wurden. Jenseits der programmatischen Ausgangspunkte liegen in der U.S.-amerikanischen Diskussion eine größere Anzahl empirische Studien aus neo-institutionalistischer Perspektive vor. Der Sammelband von Powell und DiMaggio (1991) enthält neben den Ausgangsaufsätzen auch Rezeptionen von Kritik, Weiterentwicklungen neo-institutionalistischer Ansätze und eine Reihe (internationaler) Studien, etwa zu Bildungseinrichtungen und zu Betrieben. Preisendörfer (2016) weist auf den Wandel der Forschungsinteressen hin: Die früheren Fokussierungen auf Organisationen im Non-Profit-Bereich wurden im Lauf der Jahre um Untersuchungen gewinnorientierter Unternehmen ergänzt (vgl. 167).

Das Präfix *Neo* führt in der ersten Assoziation zu der Annahme völlig neuer Betrachtungsweisen, also eine Abkehr von älteren institutionalistischen Arbeiten aus den 1950er- und 1960er-Jahren. Gleichzeitig „ist das, was den NI ausmacht, nicht so neu, wie man aufgrund der aktuellen Bedeutung und Verbreitung dieses Ansatzes vermuten mag“ (Senge und Hellmann 2006b, S. 8). Das Verständnis einer gesellschaftlich eingebetteten Organisation, deren Prozesse und Handeln durch verschiedene Umwelten beeinflusst, reguliert oder verändert werden, nutzen z. B. sowohl die ‚alten‘ wie

auch die ‚neuen‘ Institutionalisten. Allerdings werden bei der ‚alten‘ Perspektive stärkere Trennungen von Organisation und Umwelt verfolgt. Auch die Skepsis gegenüber dem Ansatz Rationaler Akteure eint die ‚alte‘ und ‚neue‘ Denkrichtung. Dieser postuliert, dass Organisationsstrukturen und -Prozesse mehrheitlich rationalen und effizienz- sowie wettbewerbsorientierten Entscheidungen folgen (vgl. Houben 2019, S. 150).

DiMaggio und Powell (1991a) beschreiben den neo-institutionalistischen Ansatz mit

- Der Zurückweisung von Modellen der Rationalen Akteure
- Der Annahme von Institutionen als zentrale Erklärungsvariable
- Der Fokussierung von konstruktivistischen und kulturellen Erklärungsmustern
- Eine Nicht-Priorisierung individueller Handlungs- und Entscheidungslogiken

(vgl. S. 8; Preisendörfer 2016, S. 167)

Ein Merkmal des NI in den Organisationswissenschaften zu seiner Entstehungszeit liegt also in der Betonung der gesellschaftlichen Einbettung von Organisationen. Gesellschaftliche Bedingungen werden bei der Analyse organisationaler Prozesse umfassend berücksichtigt (vgl. Senge 2011, S. 81). Dabei geht es nicht nur um ökonomische Bedingungen. Ressourcen und technische Gegebenheiten werden nicht ausgeblendet, aber nicht als einzige Begründung für die formale Struktur einer Organisation herangezogen (vgl. Walgenbach 2014, S. 299). Es geht explizit auch um die kulturelle, professionsbezogene sowie damit verbunden historische, rechtliche und (national-)staatliche Einbettungen. In diesen ggf. sehr unterschiedlichen und widersprüchlichen Bedingungen und Anforderungen an Organisationen können Spannungsfelder entstehen – auch hinsichtlich unterschiedlicher Zielsetzungen oder verschiedener Werte- und Normenverständnisse. Gesellschaft und Organisation sind in einer NI-Perspektive „untrennbar miteinander verwoben“ (Senge 2011, S. 81), diese enge Verknüpfung wird im NI durch Institutionen (s. Kap. 4.3) erklärt. Hier wird ein dynamischer Aspekt deutlich: Neue Werteverständnisse oder die Priorisierung bestimmter gesellschaftlicher Aufgaben können Prozesse und Handeln von Organisationen ebenso beeinflussen, wie Gesetzesnovellierungen, Sparpläne oder die Orientierung an Konkurrenz- oder Kooperationspartnern, denen Erfolg zugeschrieben wird.

Gesellschaftlich geteilte Vorstellungen und Erwartungen über eine ‚richtige‘ (legitime) Form des Organisierens und Organisationsstrukturen bilden die Basis für die Strukturierung von Organisationen. Hier werden die sozialkonstruktivistische Fundierung des Neo-Institutionalismus sowie Bezugspunkte zu den wissenssoziologischen Arbeiten von Berger und Luckmann (1966) (vgl. Walgenbach 2014, S. 296 f.) sichtbar: Es wird von der Annahme ausgegangen, dass in der institutionellen Umwelt Vorstellungen und Erwartungen darüber existieren, wie eine Organisation strukturiert sein muss, um effizient und effektiv zu arbeiten. Was aber unter Effizienz und Rationalität verstanden wird, ist von den jeweiligen Umwelten bzw. der „Anspruchsgruppe“ (ebd.) abhängig (vgl. ebd.). Diese Erwartungen sind also aus Perspektive der Anspruchsgruppe rational, jedoch nicht zwangsläufig aus

organisationaler Perspektive. Gleiches gilt für die Vorstellung von rationalem Handeln, was im NI auch mit dem Konzept sog. Rationalitätsmythen von Meyers und Rowan (1977) bezeichnet wird. Rationalität folgt darin gesellschaftlichen Vorstellungen von bzw. einem ‚Glauben‘ an die Wirksamkeit von Regeln und Relationen und Kausalitäten von Zwecken und den eingesetzten Mitteln. Eine Überprüfung dieser Rationalität wird dabei selten oder nicht vorgenommen, weil sie als selbstverständlich und glaubhaft angesehen wird, entsprechend wird die Bezeichnung des Mythos herangezogen (vgl. Tacke 2006, S. 96).⁴⁵ Der neo-institutionalistische Ansatz konzipiert Organisationen als „Gebilde, die in hohem Maße (sic!) in soziale und kulturelle Kontexte eingebettet sind und durch diese konstituiert werden“ (Walgenbach und Meyer 2008, S. 17). Organisationen beteiligen sich auch aktiv an diesen Konstitutionsprozessen, denn „Organisationen beobachten ihre Umwelt und richten ihre Strukturen u.a. (sic!) an Umwelterfordernissen aus“ (Türk 2010, S. 27). Welche Anforderungen und Erwartungen verschiedener Umwelten für die Organisation relevant sind, entscheidet sich je nach Organisation. Für Erwachsenenbildungsorganisationen wie die Volkshochschulen können solche Erwartungen z. B. die Ausrichtung der Angebote an ausgewählten Adressaten oder Inhalten sein. Auch räumliche Ausstattungen, didaktische Konzepte oder die Zugänglichkeit der Angebote können Erwartungen der Umwelten sein. Auch ihre Struktur kann aus Vorstellungen darüber, wie Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung organisiert sein muss, entstanden sein. Da die Grundstruktur der Volkshochschulen seit Jahrzehnten bestehen, kann einerseits eine Stabilität und bewusste Reproduktion dieser Vorstellungen und Erwartungen angenommen werden.

Können Organisationen diese Erwartungen erfüllen, erhalten sie notwendige Ressourcen (Zuwendungen oder Investitionen), die ihr Überleben sichern. Die neo-institutionalistische Perspektive fügt dieser technischen Ebene (Ressourcen) noch die Legitimierung u. a. durch die sog. organisationalen Umwelten hinzu. Belegt wird dieses Phänomen z. B. in einer Studie von Meyer und Zucker (1989), in der verschiedene, lang etablierte Organisationen trotz anhaltender und bekannter Verluste weiterhin finanzielle Mittel erhielten und damit ihr Überleben sichern konnten. In Kapitel 4.5 wird näher auf die Relevanz von Legitimität für Organisationen eingegangen.

⁴⁵ Kritische Anfragen sowie Unklarheiten in Konzeptionalisierung und Verständnis werden im gleichen Beitrag zusammengetragen (vgl. Tacke 2006, S. 100 f.)

4.2.2 Organisationsverständnisse im Neo-Institutionalismus

Neo-institutionalistische Ansätze betonen die enge Verbindung von Organisationen mit ihren Umwelten. Um diese Verbindung herausarbeiten und erläutern zu können, ergibt sich die Notwendigkeit, beide Begriffe zu definieren. In diesem Kapitel werden verfügbare Organisationskonzepte ausgeführt und die Wahl geeigneter begrifflicher Fassungen für die Dissertation begründet.

Scheinbar grundlegende Einigkeit über den Organisationsbegriff besteht laut Mense-Petermann (2006) lediglich in der Annahme, dass formale Organisationsstrukturen unter Rückgriff oder Einbeziehung institutioneller Umwelten erklärt werden können (vgl. S. 74). Daraus folgt ein weiteres Merkmal, das auch zur Einordnung des NI in den Organisationswissenschaften dient: Organisationen werden im NI nicht als geschlossene, autonome Systeme betrachtet. Dementsprechend wird der NI zu den Ansätzen offener organisationaler Systeme (*open-system*) gezählt (vgl. Mense-Petermann 2006, S. 63). Das Interesse früherer Werke liegt eher auf institutionalisierten Erwartungen, die sich in Organisationen und ihren Umwelten widerspiegeln, als auf den Organisationen selbst (vgl. Houben 2019, S. 152). Umfassendere Beschäftigungen mit den Umwelten werden u. a. von Weick (1988, 1985) vorgenommen. Anschließend an die Prozesse der Institutionalisierung (s. Kap. 4.3) wird unter der Bezeichnung ‚*enacted environments*‘ die aktive Erzeugung bzw. Konstruktion der Umwelten und die Beteiligung von Organisationen (oder Akteuren) an diesen Konstruktionsprozessen betont. Diese Konstruktionsprozesse sind dabei wechselseitig zu verstehen: Akteure konstruieren die Umwelten, diese wirken wiederum auf die Akteure ein bzw. Umweltbedingungen wirken auf Konstruktionsprozesse von Akteuren ein.

In den Schlüsselaufsätzen wurden verschiedene Organisationskonzepte erarbeitet. Mense-Petermann (2006) macht innerhalb des NI drei prominente Konzepte aus, die verschiedenen Perspektiven folgen.

- 1) Organisationen als Bausatz institutioneller Elemente (kontingenztheoretische Perspektive). In diesem Konzept - basierend auf dem Schlüsselaufsatz von Meyer und Rowan (1977) - übernehmen Organisationen strategisch geplant Praktiken, die innerhalb ihrer institutionalisierten Umwelt als rational und legitim angesehen werden, um so Zugriff zu Ressourcen und Legitimität zu erhalten und damit organisationales Überleben zu sichern.
- 2) Organisationen als Reifikation institutioneller Umwelten (konstitutionstheoretische Perspektive). Hier sind Organisationen in ihren Strukturen und Handeln Ausdruck dominanter Vorstellungen und Verkörperungen ihrer institutionellen Umwelten. Organisationen sind also nicht sozial unabhängige subjektive Akteure, ihre Beschreibungen und Tätigkeiten sind vielmehr Ergebnis kultureller Deutungsmuster. Dieser Ansatz wurde von Meyer und Jepperson (2000) entwickelt.
- 3) Das dritte Organisationskonzept folgt der Perspektive von Zucker (1977), die Organisationen selbst als Institutionen konstruiert. Dementsprechend können Organisationen Institutionen erschaffen, verändern und verbreiten, sind also selbst Teil institutionalisierter Umwelten und damit

sowohl selbst Akteure als auch für andere Akteure relevant. (vgl. S. 66-70; Houben 2019, S. 152 f.)

Für die Dissertation erscheinen das erste und das dritte Konzept relevant. Der Forschungsgegenstand Volkshochschul-Landesverbände als Intermediäre suggeriert verschiedene Umwelten, in denen unterschiedliche Erwartungen oder Anforderungen anzunehmen sind.⁴⁶ Der Zugriff auf Ressourcen (s. Kap. 4.5.3) und Legitimität (s. Kap. 4.5) wird z. B. durch die Weiterbildungsgesetze oder auch Förderprogramme geregelt sowie durch Rechtfertigung der Verbandsarbeit vor den Mitgliedern. Auch die Durchführung unterschiedlicher Angebote zu Themen, die als gesellschaftlich relevant angesehen werden oder als Bedarfe der Mitglieder artikuliert werden, können hier Beispiele sein.

Das dritte Organisationskonzept kann mit Blick auf das lange Bestehen der Volkshochschulen und ihres Bildungsgedankens relevant sein: Als seit Jahrzehnten bestehende und bekannte Organisationen, die gleichzeitig eine hohe Anzahl Kurse⁴⁷ mit einer Bandbreite unterschiedlicher Themen anbieten, können Volkshochschulen auf kommunaler Ebene als wichtige Bildungsorganisationen gesehen werden. Für ihre Verbände sind darüber hinaus etablierte Netzwerke (z. B. in die Wissenschaft) und Kommunikationswege auf den verschiedenen Ebenen relevant. Die fachliche und Erfahrungsexpertise von Volkshochschul-LV kann von Gesetzgebern, Mitgliedern oder Kooperationspartnern angefragt werden. Dementsprechend ist es denkbar, dass die Organisationen der Volkshochschulen im Allgemeinen und die LV im Besonderen als Akteure auf ihre unterschiedlichen institutionellen Umwelten (mobilisierend) einwirken können und sich aktiv darum bemühen. Ein Beispiel kann hier Lobbyarbeit auf Landes- oder Bundesebene⁴⁸ sein.

Das Organisationsverständnis dieser Dissertation folgt zur Schaffung eines Analyserahmens schwerpunktmäßig sowohl der Konzeption von 1) Meyer und Rowan als auch der Konzeption von 3) Zucker. Trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzung schließen sich diese Konzeptionen nicht gegenseitig aus, wie von Hasse und Krücken (vgl. 2005, S. 27 f.) aufgezeigt wird. Ein Verbindungspunkt dieser Makro- und Mikroebene wird im NI durch den Kognitionsbegriff geschaffen. Unter der sozialkonstruktivistischen Fundierung werden Kognitionen im NI als selbstverständliches (unhinterfragtes), individuell externes und realitätserzeugendes Wissen verstanden, gemeint sind hier Wissen um Regeln, Rahmungen und Skripte (vgl. Klatetzki 2006, S. 52–55). Gleichzeitig liegen mehrere Varianten des begrifflichen Verständnisses vor (vgl. ebd., S. 55-58). Zwei Varianten, die auch mit den ausgewählten Organisationsverständnissen einhergehen, beziehen sich auf die Makro- und Mikroebene. Dem Verständnis von Meyer und Rowan folgend entstehen Organisationen auf Basis

⁴⁶ In der sozialwissenschaftlichen Verbändeliteratur wird in diesem Zusammenhang auch von turbulenten Umwelten gesprochen (vgl. Zimmer und Paulsen 2010, S. 45).

⁴⁷ Die Volkshochschulstatistik für das Berichtsjahr 2020 weist aus, dass die erfassten Volkshochschulen 296,685 Kurse mit 9,200,326 Unterrichtseinheiten (UE) durchgeführt haben (vgl. Lux et al. 2023, S. 8).

⁴⁸ Als prominente Themen verbandlicher Lobbyarbeit auf Bundesebene der letzten Jahre können die Positionierungen gegen Neuregelungen der Umsatzsteuerpflicht auf kommunaler Ebene sowie Proteste gegen geplante Mittelkürzungen in den Alphabetisierungs- und Integrationsbereichen genannt werden.

gesellschaftlicher Vorstellungen und Wissensbestände (u. a. mythischen Vorstellungen von Rationalität und Legitimität, die als objektiv und extern angenommen werden) über organisationale Verfasstheit und Praktiken. In Zuckers mikrofundierter Perspektive sind Organisationen eine institutionalisierte Kognition, also ein sozial konstruierter, reproduzierter Wissensbestand, der in konkreten Situationen interaktiv angewendet wird und spezifische Wirkungen und Bedeutungen hervorbringt. Kognitionen sind hier also sowohl als Prozess (der (unbewussten) Anwendung von Wissensbeständen) als auch als Ergebnis (hinsichtlich seiner spezifischen Wirkungen) zu verstehen (vgl. ebd., S. 58).

Auf den Forschungsgegenstand übertragen können Volkshochschul-LV der Makroperspektive folgend als kollektive kognitive Konstruktionen verstanden werden, deren Verfasstheit (Strukturen, Relative) gesellschaftlichen Vorstellungen folgt und deren Handeln auf Basis dieser Erwartungen stattfindet. Gleichzeitig sind die Volkshochschul-LV in der Mikrofundierung durch die Anwendung von Wissensbeständen an der Reproduktion ihrer Organisation maßgeblich beteiligt. Durch die Mikrofundierung lenkt sich der Blick also auf die Akteure in Organisationen, die Wissensbestände konkret anwenden.

Bezogen auf den Forschungsgegenstand stellt sich bei einer systemoffenen Organisationskonzeption wie dem NI die Frage, wo in einer Meta-Organisation organisationale Grenzen verlaufen. Die Mitglieder sind i. d. R. eigene Organisationen, die auf kommunalen Ebenen (rechtlich, finanziell etc.) eingebettet und institutionell beeinflusst sind. Die Verbände mit ihren Geschäftsstellen sowie geschäftsführenden und ehrenamtlichen Vorständen bilden dagegen eine Struktur, die basierend auf gesetzlichen Rahmungen und Mitgliedsmandatierung handelt. Da eine Grenzziehung a priori erst einmal nicht vorgenommen werden kann, wird nachfolgend das Akteurskonzept des NI erläutert. Außerdem werden die Akteursgruppen in den LV herausgearbeitet, die im bisherigen Zugang sichtbar geworden sind.

4.2.3 Der Akteursbegriff im Neo-Institutionalismus

Die bisherigen Ausführungen und bilanzierten Organisationsbegriffe haben aufgezeigt, dass in den Konzeptionen des NI Organisationen nicht nur passiv Veränderungen ihrer institutionalisierten Umwelten aufnehmen und umsetzen. Die Konzeption von Organisationen als offene Systeme postuliert vielmehr eine wechselseitige Konstitution. Dementsprechend können Organisationen als Akteure begriffen werden, die ihr organisationales Überleben nicht nur dadurch sichern, Institutionen zu entsprechen, sondern auch (strategische) Maßnahmen ergreifen, um diese Entsprechungen zu ihren Gunsten zu beeinflussen. Sie können also als Akteure verstanden werden. Zur Konzeption des Akteursbegriffs bietet der NI eine weite Definition an: Akteure können Individuen, Organisationen oder Kollektive (z. B. Staaten oder Vereinigungen) sein. Akteure sind institutionell beeinflusst und handeln nach Skripten und kulturellen Regelungen, sind also ebenso sozial konstruiert und gesellschaftlich eingebettet. (vgl. Walgenbach 2014, S. 332-334) Diese weite Definition ist für die Studie hilfreich, da sie auch kollektive Akteure ausweist; die Volkshochschul-LV in ihrer Verfassung als Meta-Organisationen könnten dementsprechend als kollektiver Akteur verstanden werden. Mit Blick auf den Forschungsgegenstand ist jedoch folgender Aspekt wichtig: Auch ein kollektiver Akteur, der möglicherweise nach außen geschlossen auftritt, zerfällt in seine Mitgliedsorganisationen und die Organisationen der Verbandsstruktur, die wiederum mindestens aus Geschäftsstellen und Vorständen bestehen. Diese sind anderen institutionellen Einbettungen und Einflüssen ausgesetzt als die Mitglieder. Das impliziert, dass innerhalb des kollektiven Akteurs durchaus unterschiedliche und ggf. konkurrierende Interessen vorliegen und die (kollektive) Akteure keine homogene Einheit bilden. Bevor z. B. eine einheitliche bzw. ‚geschlossene‘ Interessenvertretung nach außen stattfindet, müssen die beteiligten Akteure in internen Prozessen erst einmal zu einer Position gelangen bzw. diese mitteilen, Anliegen auswählen (die z. B. dringend, wichtig und bzw. oder erfolgsversprechend sind) und sich auf strategische der Positionierung und Mobilisierungsoptionen einigen.

4.2.4 Der Akteursbegriff im Kontext der Volkshochschul-Landesverbände

Die verschiedenen Akteure innerhalb der Meta-Organisation konnten auf Basis des bisherigen Arbeitsstands annäherungsweise ausgemacht werden und werden im Sinne der Nachvollziehbarkeit hier aufgeführt. Von Akteuren, anstatt von Mitgliedern zu sprechen, bedingt sich durch die Struktur der Meta-Organisation: bei Einteilung nach Mitglied und Nicht-Mitglied ist nicht automatisch klar, ob nun die Träger-Organisationen oder die Angestellten der Geschäftsstelle gemeint sind. Gleichzeitig kann anhand der bisherigen Beschreibungen und durch die theoretische Fundierung angenommen werden, dass die unter den jeweiligen Verbandsfunktionen gefassten Aufgaben unter Beteiligung mehrerer Akteure bearbeitet werden.

Folgende Akteure konnten ausgemacht werden:

- 1) Die Mitglieder: in der Regel die Träger von kommunalen Volkshochschulen, mitunter andere Bildungseinrichtungen oder Organisationen mit Bezügen zu Volkshochschulen. In Versammlungen, wie der MV, entsenden die Träger Repräsentanten, etwa Leitungen von Volkshochschulen oder kommunale Bildungsvertretungen.
- 2) Die Angestellten der Geschäftsstelle: Angestelltes Verbandspersonal, hier sind Leitungen, Verwaltungspersonal und hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende (HPM) zu nennen; Angestellte können mitunter sowohl Leitungen als auch HPM sein. Die Geschäftsstelle interagiert nicht nur mit den Repräsentanten der Mitglieder, sondern auch mit den Angestellten der Mitglieder, also Mitarbeitenden von Volkshochschulen. Angestellte der Geschäftsstelle können mehrfache Rollen einnehmen, etwa in Konstellationen, wo Geschäftsstellenleitungen Teil des Vorstands sind.
- 3) Vorstände: In den Darstellungen auf Homepages, Organigrammen und Satzungen sind ehrenamtliche und geschäftsführende Vorstände sichtbar, strukturell sind hier Vorstandsmitglieder und Vorstandsvorsitzende angelegt. Vorstände sind u. a. Ansprechpersonen für Mitglieder und für die Angestellten der Geschäftsstelle in fachlichen, verbandspolitischen und strategischen Fragen.
- 4) Arbeitsgruppen, Fach- und Leitungskonferenzen, Projektgruppen und Gremien: Diese zugegebenermaßen grobe Einteilung dient der Fassung verschiedener Konstellationen zwischen den drei obigen Akteuren. Beispiele sind hier Fachgruppen von Angestellten der Mitglieder und denen der Geschäftsstelle, Treffen zwischen Vorständen und Repräsentanten der Mitglieder unter Beteiligung von Angestellten der Geschäftsstelle, Treffen von Angestellten und Vorständen etc. Insbesondere hier wird die Schwierigkeit der organisationalen Grenzziehung deutlich, da potenziell die gleichen Personen in mehreren Akteurskonstellationen beteiligt sind und potenziell jede Arbeitsgruppe einen kollektiven Akteur darstellt.

Diese Aufschlüsselung dient neben der Herstellung von Nachvollziehbarkeit auch der Darstellung der Komplexität des Forschungsgegenstands. Die Frage nach den Grenzen der Meta-Organisation wurde aufgrund des Forschungsinteresses nach Fortbildungen als Funktion des Verbands pragmatisch gelöst: Die postulierten Verbandsfunktionen und darunter ausdifferenzierten Aufgaben werden hauptsächlich durch die Angestellten der Geschäftsstellen bearbeitet. Die Vorstände sind je nach Funktion mehr oder weniger an diesen Prozessen beteiligt, ebenso wie Arbeitsgruppen und Gremien. Die Mitglieder rücken quasi in zweiter Instanz Teil des Fokus: Ihre Angestellten (z. B. Volkshochschul-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter) sind Zielgruppen und Adressaten der Fortbildungsfunktion und Rezipienten und Rezipientinnen der Dienstleistungsfunktion. Ihre Repräsentanten sind u. a. Zielgruppen der Mitgliederintegration und Interessenvertretung.

Noch nicht berücksichtigt sind hier Akteure des Organisationalen Felds, diese werden anhand der erhobenen Daten rekonstruiert.

4.2.5 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurden die Entwicklung der neo-institutionalistischen Ansätze, die spezifischen Besonderheiten sowie ihre Konzeptualisierung von Organisationen vorgestellt. Für die Dissertation eignen sich zwei Organisationsverständnisse, die sich potenziell ergänzen. Zum Abschluss dieses Kapitels und auch als Hinweis für die weiteren theoretischen Ausführungen muss angeführt werden, dass der Neo-Institutionalismus kein einheitliches „Theoriegebäude“ (Koch und Schemmann 2009b, S. 7) bildet und auch kein stringentes Forschungsprogramm vorliegt (vgl. ebd.); Rückbezüge auf ‚den NI‘ implizieren im Folgenden kein Postulat einer einheitlichen Theorie, sondern die Sammelbezeichnung für die unterschiedlichen, teils miteinander zu vereinbarenden Ansätze. Die theoretischen Limitationen werden sowohl bei der Vorstellung der jeweilig genutzten Konzepte als auch in der Diskussion der theoretischen Fundierung (s. Kap. 9.5) aufgezeigt.

In den nächsten Abschnitten werden neo-institutionalistische Konzepte erläutert, die für die Dissertation potenziell relevant sind. Da das Institutionenkonzept ebenso zentral wie vielschichtig erscheint, wird es zuerst vorgestellt. Zur konkreteren Fassung institutionell durchzogener Umwelten von Organisationen wird das Konzept des Organisationalen Felds herangezogen. Dies soll auch dazu dienen, die Beziehungen der LV zu ihren Mitgliedern sowie ihren Kooperationspartnern, von denen in Leitbildern und Internetauftritte eine ganze Reihe aufgeführt werden, darstellen zu können.

Mit Blick auf das Überleben von Organisationen aus Perspektive des NI wird die Legitimität als relevantes Konzept ausgewiesen, erste Hinweise wurden mit der Konformität von Organisationen mit Institutionen und institutionellen (Rationalitäts-)Mythen zu Beginn aufgezeigt. Eine weitere Ausleuchtung der begrifflichen Dimensionen findet nachfolgend (s. Kap. 4.5) statt. Mit dem Begriff der Legitimität eng verbunden ist der Zugang zu und der Erhalt von Ressourcen. Da der NI einen Ressourcenbegriff ausweist, der über materielle Dimensionen hinausgeht, wird dieser im Anschluss aufgeführt für die Dissertation präzisiert.

Den letzten Teil des Kapitels bilden die Konzepte der losen Kopplung bzw. Entkopplung. Ein allgemeiner Grund dafür liegt zum einen in der Beliebtheit bzw. breiten Rezeption des Konzepts bei der Erklärung organisationalen Handelns in und von Bildungsorganisationen. Ein anderer Grund liegt im verbändetheoretischen Postulat, dass die Erfüllung der Verbandsfunktionen spannungsreich, widersprüchlich und nicht in gleichen Anteilen stattfinden kann. Das impliziert einerseits, dass Verbände Ressourcen in die Vermittlungs- und Erklärungsarbeit ggü. den verschiedenen Akteuren investieren müssen. Konkret etwa zwischen den Akteuren des Verbands allgemein und dann zwischen den ggf. unterschiedlichen Akteuren, die an den verschiedenen Bearbeitungsprozessen verbandlicher Aufgaben beteiligt sind. Die Autorin und der Autor führen in diesem Kontext aus, dass die Funktionen für eine angemessene Erfüllung (zeitweise) voneinander entkoppelt werden (müssten). Dieser Annahme folgend wird mit der Darstellung des Konzepts eine begriffliche Ausleuchtung aus NI-

Perspektive vorgenommen und bzgl. der Relevanz für die Forschungsfrage und Datenerhebung erörtert sowie kritisch diskutiert.

4.3 Neo-institutionalistische Konzepte: Institutionen

Institutionen sind das zentrale Konzept des Neo-Institutionalismus und gleichzeitig ein „Grundbegriff des Faches“ (Senge 2006, S. 35) Soziologie in den Sozialwissenschaften. Im Kontext des NI ist die Entwicklung des Institutionenbegriffs u. a. Ergebnis U.S.-amerikanischer Arbeiten; die theoretischen Stränge folgen allerdings auch europäischen Autoren im 20. Jahrhundert. Nachfolgend werden die Grundannahmen zu Institutionen im NI vorgestellt.

4.3.1 Grundannahmen und begriffliche Entwicklungen

Der Institutionenbegriff wird in der Literatur auf sozialkonstruktivistische und handlungstheoretische und funktionalistische Theorietraditionen zurückgeführt (vgl. ebd., S. 36 f.). Auch Webers Bürokratietheorien werden insbesondere von DiMaggio und Powell (1991b) im Kontext von Institution und Isomorphie⁴⁹ aufgegriffen.

Für den Institutionenbegriff lassen sich im NI enge und weite Fassungen finden. Houben (2019, S. 151) führt zwei frühe Definitionsversuche an, die in den 1990er-Jahren breiter rezipiert wurden: Einem eher engeren und funktionalistischem Verständnis folgend fasst Jepperson (1991) Institutionen als Regelsysteme und Programme, die sozial konstruiert sind und (Handlungs-)Routinen reproduzieren (vgl. S. 149). Dementsprechend bilden Institutionen (unbewusste) Ordnungen und Strukturen sozialen Zusammenlebens, Walgenbach und Meyer (2008) verstehen sie „als verfestigte soziale Erwartungsstrukturen“ (S. 55). Das soziale Handeln einer Gesellschaft und die Rollen ihrer Mitglieder werden durch normative und kognitive Erwartungen strukturiert sowie reguliert; Gesetze und andere Regulierungsformen sind Ausdruck gesellschaftlicher Institutionen (vgl. Hasse und Krücken 2005, S. 64 f.). Während Institutionen in Form von Gesetzen und Regularien Ausdruck bewusster und meist sichtbarer Entscheidungs- und Machtausübungsprozesse sind, sind Institutionen aber auch Ausdruck unreflektierter Handlungen, Gewohnheiten und Routinen auf individueller Ebene (vgl. ebd., S. 65). Beispiele auf gesellschaftlicher Ebene sind Sitten, Gebräuche oder auch kulturelle und religiöse Handlungen (ebd.), wofür sich in der Literatur auch die Sammelbezeichnung ‚Skripte‘ bzw. ‚Handlungsskripte‘⁵⁰ findet (vgl. Hasse und Krücken 2005, S. 63). Eine Institution wird als einflussreich

⁴⁹ Mit dem Konzept der Isomorphie werden Gründe, Auslöser und Prozesse beschrieben, die das Phänomen zunehmender Ähnlichkeiten von Organisationen beschreiben, also etwa strukturelle Angleichungsprozesse. Da in dieser Studie der Fokus nicht auf strukturellen Veränderungsprozessen liegt, werden Isomorphien hier nicht weiter berücksichtigt. Nähere Beschäftigungen finden sich in der hier aufgeführten Übersichtsliteratur.

⁵⁰ Der Begriff Skript impliziert, dass Handlungen und Prozesse festgeschrieben und gewissermaßen unhinterfragt und automatisch ablaufen. Dennoch sind sie nicht unveränderbar. Handlungsskripte können (un-)bewusste Variationen erfahren, streng oder weniger streng befolgt oder auch modifiziert werden, wenn z. B.

bezeichnet, wenn sie von sozialen Akteuren möglichst bzw. weitgehend unreflektiert, unhinterfragt und für selbstverständlich angesehen wird (vgl. Houben 2019, S. 152). Hierbei ist zu betonen, dass Institutionen soziale Handlungen nicht zwangsläufig determinieren und reproduzieren; vielmehr bieten sie einen Möglichkeitsraum an, in dem typische Handlungen, Handlungssets oder -abläufe verfügbar sind (vgl. Senge 2006, S. 42). Diese Institutionen können dabei miteinander konkurrieren oder auch auf den verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen in (sichtbaren) Konflikt geraten.

Als zweite breit rezipierte Definition führt Houben (2019, S. 151) den Beitrag von Friedland und Alford (1991) an: Institutionen bilden überorganisationale Muster menschlichen Tuns. Diese dienen sowohl der Orientierung und Verortung in Zeit und Raum als auch der (Re-)Produktion von Menschen und Organisationen.

An den aufgeführten Definitionen werden folgende Punkte deutlich: Sozial konstruierte Institutionen bilden die Grundlage für gesellschaftliche Strukturen und ihr Handeln, also auch organisationale Strukturen und ihr Handeln. (Re-)Produktion von Handeln, Routinen, Regelsystemen sind Institutionen. Ebenso kollektiv geteilte und unhinterfragte Normen, Wertevorstellungen, kulturelle Ordnungen, Gebräuche oder Rituale. Sichtbar werden diese anhand beobachtbaren Verhaltens.

Ein heuristisches und systematisierendes Rahmenwerk zur Kategorisierung von Institutionen stammt von Scott (2001) und wird als wichtiger Bestandteil neo-institutionalistischer Theorien benannt (vgl. Senge 2006, S. 41). Scott unterscheidet Institutionen in Regeln, Gesetze und Verträge, in Normen und Werte sowie in geteilte Glaubens- und Bedeutungssystemen sowie eine geteilte soziale Wirklichkeit (Walgenbach und Meyer 2008, S. 58).

institutionelle Veränderungen an anderer Stelle einsetzen oder Variationen der Skripte selbst institutionelle Veränderungen auslösen.

Abbildung 8: Arten von Institutionen nach Scott

Arten von Institutionen mit korrespondierenden Wirk- und Durchsetzungsmechanismen sowie dem empirisch zu beobachtenden Phänomen (zusammengestellt nach Scott 2001a: 47 ff.)			
Institution	Wirkmechanismus	Durchsetzungsmechanismus	Empirisches Phänomen
Regeln, Gesetze, Verträge, Verfügungsrechte	regulativ	Zwang	regelhafte Handlungen
Normen, Werte	normativ	moralischer Druck / Verpflichtungen	regelhafte Handlungen
geteilte Vorstellungen der sozialen Wirksamkeit, Glaubenssysteme, Bedeutungssysteme	kognitiv	Selbstverständlichkeit (wird nicht hinterfragt)	regelhafte Handlungen

Quelle: Eigene Darstellung angelehnt an Senge 2006, S. 39

Wie in der Grafik dargestellt, teilt Scott Institutionen anhand ihrer Funktionen sowie ihrer Wirkungen und Durchsetzungsmechanismen ein. Die so entstehenden Institutionen sind gleichwertig nebeneinandergestellt. Institutionen regeln also Handlungen und diese Handlungen sind kausal auf Institutionen zurückzuführen. (vgl. Senge 2006, S. 39 f.) Diese Systematisierung wurde vielfach in ihrer Einteilung und Sortierung kritisiert. Ein elementarer Kritikpunkt liegt insbesondere in der Gleichstellung der kognitiven Wirkmechanismen gegenüber der regulativen und normativen: Aus der sozialkonstruktivistischen Fundierung wäre es angebrachter, kognitive Dimensionen als Überkategorie aufzuführen. Dass eine von vielen Akteuren geteilte Vorstellung über die soziale Wirklichkeit als real angenommen bzw. reproduziert wird, liefert schließlich die Basis für ein Werte- und Normensystem, zu dessen Durchsetzung Gesetze geschaffen werden. (vgl. ebd., S. 41) Walgenbach und Meyer (2008) schreiben Scotts Beitrag mit Blick auf kritische Anfragen an den NI dennoch eine hohe Relevanz zu: Den theoretischen Ansätzen des NI wird zum einen Unschärfe zentraler Konzepte und zum anderen eine nicht-einheitliche Verwendung dieser unscharf gefassten Konzepte vorgeworfen (vgl. Walgenbach und Meyer 2008, S. 61); So entsteht das Risiko inhaltlicher Unklarheiten und begrifflicher Beliebigkeit. Scotts Systematisierung stellt einen konkretisierten Versuch dar, den damals aktuellen Stand organisationstheoretischer Arbeiten in einem Rahmenwerk zusammenzuführen und den Institutionenbegriff sowohl zu differenzieren als auch zu schärfen.

Jenseits von Scotts Modell findet sich in einigen Beiträgen der Disziplin (z. B. bei Hartz und Schardt (2010)) der Institutionenbegriff von Senge (2006). Sie hat einerseits die Kritik an Scotts Kategorisierungen aufgegriffen, außerdem rezipiert sie die Sinndimensionen von Luhmann (1997, 1996).

In Abgrenzung zu Scott wird hier keine Einteilung der Institutionen anhand ihrer Funktion vorgenommen. Stattdessen werden drei Kriterien für Definitionsmerkmale auf Basis der Sinndimensionen nach Luhmann vorgestellt. Senge geht von der neo-institutionalistischen Grundannahme aus, dass Institutionen von Menschen sozial konstruiert werden und Handlungen regeln.⁵¹ Institutionen werden aber als objektive, externe Welt wahrgenommen, die über eigene Funktionen und Wirkungen verfügt, auf die Menschen meist keinen direkten oder lediglich geringen Zugriff haben (wie von Berger und Luckmann (1966) ausgearbeitet). Nicht jede Regel ist aber automatisch eine Institution. Senge fasst unter Institutionen Regeln, die für das gewählte empirische Phänomen maßgeblich, also sachlich relevant sind, eine hohe soziale Verbindlichkeit für die fokussierten Akteure sowie drittens eine lange zeitliche Dauer aufweisen. Senge beschreibt diese drei idealtypischen Kriterien als Kontinuum und verweist damit u. a. auf die potenziellen Veränderungsprozesse von Institutionen. (vgl. S. 44 f.)

Abbildung 9: Das Institutionenkonzept von Senge

sachlich	←	Maßgebliche Regeln	→	Regeln, die fast unwichtig sind
sozial	←	Verbindliche Regeln	→	Regeln, die fast beliebig sind
zeitlich	←	Dauerhafte Regeln	→	Regeln, die fast einmalig sind

Quelle: Senge 2006, S. 45

4.3.2 De- und Re-Institutionalisierung

Während die Entwicklung von Regeln zu Institutionen als Institutionalisierung gefasst wird, lassen sich insbesondere in Bezugnahmen auf die Mikroperspektive die Beschreibungen von De-Institutionalisierung und Re-Institutionalisierungen mit gegenläufigen Prozessen darstellen. De-Institutionalisierung umfasst dabei Prozesse, in denen Institutionen geschwächt werden oder erodieren, auch das Verschwinden von Institutionen ist darunter gefasst. Diese Prozesse können bewusst gesteuert sein, etwa durch gesetzliche Vorgaben bzw. Änderungen oder Bemühungen beteiligter Akteure, aber auch weniger bewusst stattfinden, etwa gesellschaftlicher Wertewandel oder Verhaltensänderungen auf individueller Ebene (vgl. Quack 2006, S. 176). Gründe für De-Institutionalisierung können mit Blick auf Legitimitätsverlust betrachtet werden, Quack orientiert sich hier an den drei Ursachen, die Oliver (1992) aufzeigt: Etwa, wenn Institutionen ihre Funktionen nicht mehr erfüllen (bzw. ihnen die Nicht-Erfüllung zugeschrieben wird), weniger Konsens über die Institutionen im Organisationalen Feld (s. Kap. 4.4) oder auch innerhalb der Organisationen besteht oder Akteure politischen Druck auf

⁵¹ Wie schon angeführt bieten Institutionen mögliche Handlungsspektren anstatt rein determinierter Handlungsweisen.

bestehende Institutionen ausüben (vgl. Quack 2006, S. 177). Gleichzeitig muss angemerkt werden, dass der Verlust von Legitimität nicht mit De-Institutionalisierung gleichgesetzt werden sollte und Legitimitätsverlust nicht zwangsläufig eine De-Institutionalisierung zur Folge hat (vgl. ebd.).

Das Konzept der Re-Institutionalisierung wird in unterschiedlichen Prozessen gefasst und kann auch mit Fragen institutioneller Weiterentwicklung und Wandel verbunden werden. Re-Institutionalisierung meint den Ersatz bestehender Institutionen durch neue Institutionen, hier besteht auch die Annahme, dass Institutionen nicht immer ‚brandneu‘ sind, sondern wieder aufgegriffen werden. Varianten sind z. B. eine Umfunktionierung von Institutionen oder auch Ergänzung bestehender Institutionen. (vgl. Quack 2006, S. 178 f.; Hasse und Krücken 2005, S. 66)

Diese kurze Darstellung diene in erster Linie der Vollständigkeit. Sie zeigt außerdem das Interesse an institutionellen Wandlungsprozessen innerhalb des NI auf sowie Bemühungen, diese zu erklären. Für die Studie sind Wandlungsprozesse auch aufgrund des einmaligen Erhebungszeitpunktes weniger relevant.

4.3.3 Der Stellenwert von Sprache im Neo-Institutionalismus

An den aufgeführten Definitionen ist insbesondere bei Scotts Definition mehrfach deutlich geworden, wie relevant kognitive Prozesse sind. Kollektive Vorstellungen davon, wie gesellschaftliches Leben geregelt und geordnet werden sollte, wie Organisationen strukturiert und alltägliches Handeln stattfinden sollen, ermöglichen die Stabilität sozialen Verhaltens und stellen (der wörtlichen Übersetzung von ‚*meaning*‘ folgend) Sinn, Bedeutungen und auch Inhalte her. Letztere finden sich im NI u. a. in den Konzepten des Organisationalen Felds (s. Kap. 4.4) sowie im Legitimitätskonzept (s. Kap. 4.5). Dort wird der Sprache eine besondere Bedeutung zugemessen: Gesetze, Verhaltensregeln, Werte, Normen sind in der Regel kommunikativ ausgehandelt und bzw. oder werden bei Widersprüchen relevanter Institutionen weiterverhandelt.⁵² Ergebnisse solcher Aushandlungsprozesse können beispielsweise festgeschriebene Verhaltensregeln sein, deren Nichtbeachtung Sanktionen nach sich zieht. Weick betont die Institutionalisierung von Umwelten anhand von Sprache bzw. des Sprechens mit „[...] environments are talked into existence“ (Weick et al 2005, S. 409). Auch die Zuschreibung von Bedeutung und die Interpretation und Erschaffung von Symboliken kann über das Sprechen stattfinden: Ein Objekt oder Thema wird über gemeinsames Darüber-Sprechen, Bedeutungszuschreibungen und (regelmäßigen) Gebrauch zum Symbol. Ähnliche Zuschreibungen finden sich auch in symbolischen Handlungen bzw. Objekten, die u. a. durch Sprache entstehen oder verstärkt werden. Beispiele sind hier Leitsätze, Parolen, (Begrüßungs-)Gesten; Objekte mit symbolischen

⁵² Beispiele hierfür finden sich in Institutionen wie Umwelt- und Klimaschutz, die sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten entwickelt haben. An politischen Aushandlungs- und Weiterverhandlungsprozessen wird sichtbar, dass hier unterschiedliche Handlungsprogramme und Regeln vorliegen, die u. U. widersprüchlich sind. In einer produzierenden Organisation können vorherrschende Institutionen z. B. Managementstile oder etablierte Produktionsprozesse sein.

Bedeutungszuschreibungen können beispielsweise Kultgegenstände oder Auszeichnungen in Form von Medaillen oder Pokalen sein.

4.3.4 Zwischenfazit

Die verschiedenen, u. a. abstrakten Ausführungen werden nun noch einmal ordnend zusammengebunden. Ziel ist hierbei die Bemühung um Nachvollziehbarkeit theoretischer Essenzen im NI. Auf Basis dieser Essenzen soll in einem nächsten Schritt der Versuch unternommen werden, den Forschungsgegenstand aus NI-Perspektive zu fassen.

Auf Basis grundlagentheoretischer Annahmen NI (sozialer Konstruktivismus) werden mit Institutionen folgende Aspekte beschrieben:

- 1) Institutionen sind kollektive Wissensbestände, die durch menschliche Interaktionen wechselseitig sozial konstruiert werden, hier kann auch von Institutionalisierung gesprochen werden. Berger und Luckmann (1966) nutzen die Bezeichnung der reziproken Typisierung von Handlungen und Handelnden (vgl. S. 58): Soziale Akteure haben Erwartungen an typische Handlungsweisen, gleichzeitig werden Erwartungen zu typischen Handlungsweisen von anderen sozialen Akteuren an sie gestellt. Die entstandenen Institutionen werden letztlich als Allgemeingut zu einem externen, objektivierten Sachverhalt, auf den u. U. kein Zugriff mehr besteht. In Verbindung mit anderen Sinnwelten können Institutionen legitimiert und im Folgenden für soziale Akteure Handlungsregelungen ableiten. Institutionen sind als wahrgenommene soziale Wirklichkeit in der Regel unhinterfragt und als selbstverständlich hingenommen. Reflexionsprozesse und Infragestellungen sind allerdings nicht unmöglich.
- 2) Definitionen des NI folgend umfassen Institutionen als Rollen, Werte, Glaubens- und Deutungssysteme, Regeln, formale Organisationsaspekte und Kultur (vgl. Senge 2006, S. 40). Institutionen begründen und Rahmen (organisationales) Handeln, gleichzeitig liegt keine vollständige Determinierung vor. Institutionen sind veränderbar, etwa durch strategische Handlungen⁵³, aber auch durch (un-)bewusste Variationen von Skripten, veränderte Erwartungshaltungen sowie neue Bedeutungs- und Klassifizierungsleistungen. Diese Leistungen werden sichtbar über Sprache und Handlungen erbracht, gleichzeitig sind sowohl Sprache als auch Handlungen durch Bedeutungszuschreibungen, Interpretationen und Symboliken geprägt.
- 3) Der Aufbau und das Handeln einer Organisation wird im NI nicht funktional begründet, sondern mit kollektiven Wissensbeständen und Erwartungen, was ein angemessenes und sinnvolles Handeln ausmacht und welcher Akteur diese Handlungen angemessen und sinnvoll durchführen soll. Auch aus diesem Grund werden Organisationen als offene Systeme gefasst, deren Einbettung in

⁵³ Beim strategischen Vorgehen muss berücksichtigt werden, dass in der Regel kein direkter Zugriff auf die Institution als Ganzes möglich ist und eine herbeigeführte Veränderung (etwa durch ein neues Gesetz) nicht zwangsläufig die intendierten Effekte und eine unmittelbare institutionelle Veränderung mit sich bringt.

institutionelle Umwelten wechselseitigen Erwartungshaltungen unterliegt. Organisationen sichern ihr Überleben folglich durch die Entsprechung bzw. Umsetzung dieser Erwartungshaltungen, denen in der Regel ein Zufluss von Ressourcen sowie Legitimierung durch relevante soziale Akteure folgt. Durch die Formulierung ihrer eigenen Erwartungshaltungen, inhaltliche Beiträge und Maßnahmen der Legitimierungsbemühungen (s. Kap. 4.5) an die Umwelt ist die Organisation aktiv an der Sicherung ihres Überlebens beteiligt.

- 4) Die Umwelten einer Organisation sind nicht objektiv erfassbar, sondern ebenso von (unterschiedlichen) Akteuren sozial konstruiert. Diese Konstruktionsprozesse entstehen nicht zwangsläufig bewusst oder strategisch, aber aktiv (*„enacted environment“*). Durch (Aus-)Handlungen, Routinen, und geregelte Interaktionsprozesse (z. B. das Organisieren von Veranstaltungen) gestalten Organisationen ihre Umwelten auch hinsichtlich potenzieller Widersprüche oder Konflikte. Diese Gestaltungsprozesse finden auch *vice versa* statt: Akteure erschaffen Umwelten, die sie als reale und objektive Außenwelt wahrnehmen. Diese wiederum prägt das Handeln und ggf. die Verfasstheit der Akteure selbst.
- 5) Der NI verfügt über mehrere Konzeptionen des Organisationsbegriffs, die sich nicht zwangsläufig gegenseitig ausschließen, sondern unter verschiedenen Schwerpunktsetzungen und Betrachtungsebenen unterschiedlichen Stoßrichtungen folgen.

Nach der Vorstellung der neo-institutionalistischen Grundannahmen, des Institutionenkonzepts und Organisationsbegrifflichkeiten stellt sich die Frage, wie diese durchaus abstrakten Ausführungen für die Dissertation konkret umgesetzt werden können.

Unter Anwendung von Senges Kriterien wird die Setzung von Fokuspunkten für eine empirische Bearbeitung ein Stück weit möglicher: Die Anlegung der Kriterien sachlich bzw. maßgeblich, zeitlich beständig und sozial verbindlich bezieht Senge auf das beobachtete empirische Phänomen. Konkret sind hier also die Volkshochschul-LV und ihre (postulierten) Funktionen zu fassen.

Die bis hierher theoretisch abgeleiteten sowie postulierten Verbandsfunktionen können aus NI-Perspektive als Institutionen gefasst werden. Die Autorin und der Autor beschreiben ihr Modell bewusst funktionalistisch. Das schließt ein institutionelles Verständnis nicht per se aus, das Institutionenkonzept enthält funktionale Elemente, folgt aber nicht funktionalistischen Begründungen. Zu betonen ist hier der sozialkonstruktivistische Charakter. Die sichtbaren Elemente, also satzungsgemäße Aufgaben, gesetzliche Rahmungen etc., sind nicht unveränderlich und zeitlos festgeschrieben, sichtbar an Satzungsänderungen bzw. der Möglichkeit zur Satzungsänderung. Sie enthalten auch keine detaillierten Handlungsanleitungen, die listenartig abgearbeitet werden sollen. Das lässt die Annahme zu, dass die Funktionen einem kollektiven Verständnis der Funktionen folgend nicht festgeschriebene, teils unbewusste Handlungsprogramme und -routinen umfassen, die von den beteiligten Akteuren sozial konstruiert und legitimiert werden. Senges Institutionenkonzept folgend müssten diese postulierten Funktionen zeitlich beständig, sozial verbindlich und maßgeblich für den Verband sein. Um

das festzustellen, müssen sie empirisch erforscht und rekonstruiert werden, denn aus den bisher verfügbaren Zugängen der Internetauftritte und weiteren Dokumente ist nicht direkt ersichtlich, wie diese Prozesse, Programme, Handlungen und Regeln konkret aussehen. Der Fragestellung entsprechend liegt der Schwerpunkt auf der postulierten Fortbildungsfunktion und inwiefern diese durch spezifische Prozesse und Handlungen als eine eigene Funktion institutionalisiert ist. Dem aufgeführten Funktionenkonzept von Zusammenhängen, Interdependenzen und Spannungen zwischen den Funktionen folgend ist es gleichzeitig relevant, die anderen Funktionen hinsichtlich ihrer wechselseitigen Bezugnahmen zumindest basal zu berücksichtigen.

Die Konzeptionalisierung von Organisationen als offene Systeme in der wechselseitigen Konstitution mit ihren institutionellen Umwelten kann zu der Frage führen, wie diese institutionellen Umwelten konkretisiert werden können und unter welchen Bedingungen wechselseitige Prozesse stattfinden. Für den Forschungsgegenstand stellt sich diese Frage auch mit Blick auf Grenzen zwischen den Organisationen, die in der Meta-Organisation versammelt sind. Die Bemühung einer konkreteren Fassung institutioneller Umwelten wurde im NI mit dem Konzept des Organisationalen Felds vorgenommen.

4.4 Neo-Institutionalistische Konzepte: Das Organisationale Feld⁵⁴

Das Organisationale Feld (OF) bildet als „zentraler Baustein“ (Herbrechter und Schemmann 2010, S. 129; Koch 2009, S. 123) und als „one of the cornerstones of institutional theory“ (Hinings et al. 2018, S. 164) eine Konkretisierung der organisationalen Umwelten im NI. Einen ersten Systematisierungsversuch bildet die Unterteilung von Meyer und Rowan (1977) in eine technische und institutionelle Umwelt. Im Laufe der Diskussionen wurden allerdings die konzeptionelle Polarisierung und Trennschärfe der beiden angeblich unabhängigen Umwelten aufgegeben (vgl. Walgenbach und Meyer 2008, S. 70 f.), allerdings dient sie stellenweise noch als heuristische Aufteilung (vgl. Koch 2009, S. 123). Technische Aufgaben oder auch die Bezeichnung des sog. technischen Kerns werden als analytische Kategorie genutzt, um organisationseigene oder auch ‚eigentliche‘ Aufgabenbereiche in (potenziellen) Spannungsverhältnissen mit verschiedenen institutionalisierten Anforderungen aus Umwelt oder auch Organisationalem Feld sichtbar zu machen (vgl. Walgenbach und Meyer 2008, S. 71; Walgenbach 2014, S. 304).

4.4.1 Grundannahmen und begriffliche Entwicklung

Wooten und Hoffmann (2018) datieren früheste Konzeptionen des Begriffs Ende der 1960er-Jahre, eine weiterentwickelte Konzeption über regionale Nähe und Zielsetzungen wurden nach dem Aufsatz

⁵⁴ Die Studie beschäftigt sich ausschließlich mit dem Konzept des Organisationalen Felds, wie es von DiMaggio und Powell 1991b entwickelt wurde. Neben dem Organisationalen Feld benennen Becker-Ritterspach und Becker-Ritterspach 2006 im Neo-Institutionalismus noch das Konzept des gesellschaftlichen Sektors, das dort detaillierter ausgearbeitet ist (vgl. S. 122-127).

von Meyer und Rowan (1977) von DiMaggio und Powell (1983) eingeführt (vgl. S. 56). An diesen frühen Darstellungen wurden konzeptionelle Unschärfen und fehlende Erläuterungen für institutionellen Wandel in Feldern kritisiert. Die Konzentration auf Isomorphien und Ähnlichkeiten von Organisationen konstruierten Organisationale Felder als statische Gebilde einheitlicher Erscheinung, die entlang üblicher Technologien und Industrien konfiguriert werden. (vgl. ebd.) Neuere Konzeptionierungen und empirische Arbeiten haben die Kritikpunkte an dieser Darstellung aufgegriffen und sich um eine Schärfung des Konzepts bemüht (vgl. Walgenbach und Meyer 2008, S. 72).

Institutionen und Institutionalisierungsprozesse finden in makrosoziologischer Perspektive zwischen Organisationen innerhalb des Organisationalen Felds statt. In der Umwelt der Fokalorganisation(en) (in diesem Fall: die Volkshochschul-Landesverbände) befinden sich weitere Organisationen, die z. B. an Institutionalisierungsprozessen beteiligt sind und das Organisationale Feld (mit-)bilden. Ein beliebter Bezug ist hier die frühe Konzeptualisierung von DiMaggio und Powell (1991b): Organisationale Felder bilden demnach einen erkennbaren Bereich institutionellen (Über-)Lebens: Lieferanten, Ressourcenhersteller, Konsumenten, regulatorische Organisationen sowie andere Organisationen, die ähnliche Produkte bzw. Services anbieten. Hasse und Krücken (2005) fassen unter dem Organisationalen Feld kurz alle Organisationen, die die gesellschaftlich relevante Umwelt der Fokalorganisation bilden (vgl. S. 25). Das Konzept ist also weiter gefasst und ermöglicht so die Analyse mehrerer, miteinander zusammenhängender Faktoren (vgl. Walgenbach 2015, S. 230).

Das Organisationale Feld ist in seiner Konzeption erst einmal abstrakt, die konkrete Zusammensetzung zeigt sich in der Empirie (vgl. Walgenbach und Meyer 2008, S. 34). Begründet wird dies mit den Definitionen und Merkmalen Organisationaler Felder. In dem Versuch, möglichst alle Relationen von Organisationen untereinander erfassen zu können⁵⁵, werden Organisationale Felder nicht über formale Strukturen und Grenzen definiert. DiMaggio und Powell greifen hier Aspekte von Strukturierungen (angelehnt an Giddens) und sozialen Feldern (angelehnt an Bourdieu) auf. (vgl. Koch 2009, S. 124) Ein Organisationales Feld entsteht nicht entlang von Märkten bzw. einem für die Fokalorganisation relevanten Markt, oder auch entlang führender oder relevanter Technologien. Stattdessen wird die Entstehung aufgrund von ‚issues‘ postuliert, also übergeordneten Themenkomplexen, offenen Fragen oder Anliegen, die unterschiedliche Organisationen mit verschiedenen Zielsetzungen betreffen können. (vgl. Walgenbach und Meyer 2008, S. 74) Anlässlich neuer, für die Organisation relevanter Themen oder auch feld-bildender Ereignisse (Konferenzen und Kongresse, Gründungsveranstaltungen, Vernetzungstreffen, aber auch Krisen) treffen Organisationsvertreter bzw. im weiteren Sinne Akteure aufeinander. Daraus kann sich ein gegenseitiges (An-)Erkennen (‚Organisation XY ist in dem Thema ja auch unterwegs‘) sowie ein geteiltes Verständnis der ‚issues‘ ergeben. Aus einem geteilten Verständnis gehen weiterführend Austauschprozesse, gegenseitige Erwartungsformulierungen und Bedeutungszuschreibungen einher, beispielsweise dauerhafter

⁵⁵ Diese Relationen benennt Koch (2009) mit vertikalen oder horizontalen und direkten oder indirekten Relationen sowie Konkurrenzen oder Kooperationen (vgl. S. 124).

Austausch oder Kooperationen. (vgl. Wooten und Hoffmann 2018, S. 60; 2008, S. 134) Die Mitgliedschaft in einem Organisationalen Feld ergibt sich also nicht aus formalen Regelungen, sondern anhand von Interaktionen und der Interaktionsintensität (zentrale und periphere Mitglieder), Bearbeitung der ‚issues‘, Umgang mit Institutionen etc.⁵⁶ Diese Interaktionen bilden aber nicht automatisch ein Organisationales Feld. DiMaggio und Powell (1991b) führen an, dass erst von einem Feld gesprochen werden sollte, wenn dies institutionell definiert wurde und führen dazu vier Kriterien an:

- 1) Zunehmende Interaktionen zwischen mehreren Organisationen
- 2) Eindeutig feststellbare Koalitionen und die sichtbare Herausbildung einer Hierarchie
- 3) Organisationen müssen zunehmend mehr Informationen berücksichtigen und verarbeiten
- 4) Die gegenseitige Wahrnehmung der Organisationen untereinander. (vgl. Becker-Ritterspach und Becker-Ritterspach 2006, S. 121f.)

Dieser gegenseitige Institutionalierungsprozess bildet laut Hinings et al. (2018) eine institutionelle Infrastruktur, die die Autoren als ein Set politischer, gesetzlicher und kultureller Institutionen beschreiben (vgl. S. 166). Diese Sets sind dabei nicht gegenseitig exklusiv, ein Akteur kann beispielsweise Mitglied in mehreren Organisationalen Feldern sein.

Zustandsbeschreibungen eines Organisationalen Felds werden nicht einheitlich vorgenommen, Hardy und Maguire (2008) benennen in Rückbezug auf einen Beitrag von Fligstein (1997) eine Klassifizierung in „emerging, mature and stable, or in crisis“ (S. 204), also Felder im Entstehungsprozess, gereifte bzw. erwachsene und stabile Felder sowie Felder in der Krise.

Neben DiMaggios und Powells Definition ist die Konzeptualisierung von Scott ein häufiger Bezugspunkt. Ergänzend zu benannten Austauschprozessen und Beziehungen der Akteure stellt Scott Bezüge zu Bedeutungszuschreibungen, Symbolen, feldeigenen Wissensbeständen und gegenseitiger Legitimierungen her. Organisationale Felder sind seiner Definition folgend

„a community of organizations that partakes of a common meaning system and whose participants interact more frequently and fatefully with one another than with actors outside the field (Scott 1995, S. 56).“

Mit dem aufgeführten ‚meaning system‘ (Sinnsystem, geteiltes (Be-)Deutungssystem) wird die Relevanz von Institutionen sowie der kognitiven Dimensionen von Institutionen sichtbar: Anhand dauerhafter und regelmäßiger Interaktionen und überlebensnotwendigen Interdependenzen („fatefully“) werden relevante Institutionen als sozial konstruierte objektive Wahrheit wahrgenommen, außerdem werden so kollektive Sinn- und Deutungsmuster erzeugt.

Die Entstehung Organisationaler Felder anhand von Themen und Anliegen lenkt den Blick auf (institutionellen) Wandel und Dynamik im Feld sowie die Heterogenität seiner Mitglieder.

⁵⁶ Diese Fassung des Begriffs Mitgliedschaft kann in diesem Zusammenhang verwirrend sein – denn die typischen Assoziationen dazu sind meist formale Aspekte: Aufnahmegebühren, Zustimmung zu Regelwerken und Satzungen, Beiträge, evtl. Verpflichtungen zu Engagement und Leistungen etc. Die Literatur zu Organisationalen Feldern weist hier keinen eindeutigen Begriff aus: Wooten und Hoffmann sprechen von Feldmitgliedern, Akteuren und Organisationen („*field members*“), Walgenbach und Meyer von Akteuren, Koch von organisationalen Akteuren.

In ihrem Schlüsselaufsatz postulieren DiMaggio und Powell (1991b), dass Veränderungen im Feld nicht ausschließlich bzw. zwangsläufig über Isomorphien erreicht werden. Auf Basis empirischer Studien (z. B. zusammengetragen im Übersichtsartikel von Hinings et al. (2018)) der letzten Jahre werden Felder zunehmend weniger als stabil und homogen konzeptionalisiert.

Veränderungen können etwa durch starke bzw. zentrale (kooperierende) Mitglieder gesetzt, aber auch durch Konkurrenzen oder Widersprüche beeinflusst werden. Machtverschiebungen sind möglich, wenn etwa neue Mitglieder dazukommen oder gehen. Ein weiteres Beispiel wäre, wenn Strategien spezifischer Akteure zur Bearbeitung der ‚issues‘ und damit im Sinne des Legitimitätserhalts erfolgreicher sind als andere. Exogene Schocks und Krisen sind ebenso zu nennen, die ggf. auch von *Institutional Entrepreneurs*⁵⁷ genutzt oder durch deren Aktivitäten ausgelöst wurden. Wooten und Hoffmann (2018) beschreiben explizit ein konfliktgeladenes Feld, in dem Macht und (strategische) Aushandlungen wichtig sind – insbesondere vor dem Hintergrund, dass ein ‚issue‘ Organisationen mit unterschiedlichen Zielsetzungen zusammenbringen kann (vgl. S. 60). Das in Scotts Definition aufgezeigte ‚*meaning system*‘ bei gleichzeitig heterogenen Feldmitgliedern lässt den Rückschluss zu, dass dieses ‚*meaning system*‘ durch kognitive Aushandlungsprozesse entstanden ist, impliziert aber auch, dass diese je nach Felddynamik nicht abgeschlossen sein müssen. Dabei folgen die heterogenen Feldmitglieder den Institutionen, die sie zentral prägen und zu entsprechenden Handlungsskripten, Erwartungen und Verhaltensweisen führen, Hinings et al. (2018) bezeichnen diese auf Basis aktueller Studienergebnisse als „institutional logics“ (S. 165); diese liegen in der Regel mehrfach (auch innerhalb der Mitglieder) vor stehen in Konkurrenz zueinander (Orig.: *competing*). Auch Zeit ist ein Faktor in Bezug auf Mitgliedschaft im Feld: Ein Organisationales Feld kann für eine bestimmte Zeit bestehen, Organisationen für gewisse Zeiten Mitglieder sein; auch das widerspricht den früheren, statischen Konzeptionen des Felds sowie der Annahme von Angleichungsprozessen.

Diese dynamische Konzeptualisierung fokussiert sowohl die Feldmitglieder als auch Formen des Austauschs, der (Nicht-)Zusammenarbeit sowie der Veränderung von Institutionen im Organisationales Feld. Institutionelle Veränderungen können Isomorphien folgen, müssen es aber nicht. Das Verhalten von einzelnen Mitgliedern oder auch Kollektiven innerhalb des Felds kann die Entwicklung neuer Institutionen befördern, bestehende erhalten oder auch De-Institutionalisierungsprozesse auslösen bzw. vorantreiben.

Mit Rückbezug auf frühere Definitionen des Organisationales Felds von DiMaggio (1983) und Scott (2001) schlagen Wooten und Hoffmann (2018) folgende Begriffsdefinition vor:

„Fields are richly contextualised spaces where disparate organizations involve themselves with one another in an effort to develop collective understandings regarding matters that are consequential for organizational and field-level-activities. (S. 64)“

⁵⁷ *Institutional Entrepreneur* waren kein Fokus dieser Studie, dennoch wurden in den Ergebnissen weiterführende Bezüge hergestellt (s. Kap. 9.5.3). Die dort genutzte Literatur bietet einen Überblick aktueller Konzeptionalisierungen.

Eine Stärke des Konzepts liegt in den frühen Kategorisierungsversuchen und den aktuellen Konkretisierungsbemühungen der institutionellen Umwelten. Statt des früher angenommenen statischen Konstrukts umfasst das aktuelle Konzept heterogene Mitgliedschaften entlang von ‚issues‘ (statt Technologien) und ein kontextreiches, dynamisches, u. U. konfliktgeladenes Feld. Dabei ist strategisches Handeln wichtig, um Ressourcen und Legitimität zu erhalten sowie Sinn- und Bedeutungszuschreibungen im Sinne der institutionellen Infrastruktur zu (re-)produzieren. Hier öffnet sich die theoretische Perspektive für empirische Phänomene, die sich nicht bzw. nicht ausschließlich mit Isomorphien erklären lassen. Mit den ergänzenden Konzepten der Agentschaft (‚agency‘) und *Institutional Entrepreneur* wird Feldmitgliedern potenziell eine aktive und gestaltende Rolle zugeschrieben.

4.4.2 Zwischenfazit

Unberücksichtigte Aspekte oder auch kritische Anfragen an das Konzept des Organisationalen Felds finden sich in der Literatur manchmal konzeptspezifisch, manchmal im Zusammenhang mit anderen kritischen Anfragen an den Neo-Institutionalismus. Wooten und Hoffmann (2018) betonen die Relevanz von Macht, Strategien, Konkurrenz und Dynamik in Organisationalen Feldern (vgl. S. 8 f.).⁵⁸ Trotz der theoretischen Weiterentwicklungen werden mit Blick auf konkrete Prozesse einige Forschungsbedarfe benannt, sowohl bzgl. der Interaktionen von Feldmitgliedern als auch bei der Entstehung und Evolution von Organisationalen Feldern. So ist die Dynamik der Feldmitglieder untereinander nicht konkretisiert: Die Rollen von Feldmitgliedern sind jenseits der Konzepte von *agency* und *Institutional Entrepreneur* nicht genauer beschrieben. Auch hinsichtlich möglicher Relevanz von Zentralität oder Peripherie der Feldmitglieder und inwiefern Interaktionen selbst von Mechanismen oder Strukturen oder *vice versa* beeinflusst werden, wird als offene Frage angeführt. Hier ist auch eine Schnittstelle zur Entstehung und Entwicklung Organisationaler Felder zu finden: Welche Prozesse führen dazu, dass disparate Organisationen überhaupt in soziale Beziehung treten und ein Feld bilden? Jenseits der abstrakten ‚issues‘ werden zwar feld-bildende Ereignisse genannt, auch aus Beschäftigungen mit institutionellen Wandlungsprozessen könnten Gründe für Feldentstehungen abgeleitet werden. Aber die Zielsetzungen von Organisationen bei einer Mitgliedschaft werden damit nicht zwangsläufig erfasst. Eine weitere offene Frage bezieht sich auf Institutionen im Organisationalen Feld, nämlich wie sich Institutionen innerhalb eines Organisationalen Felds ausbreiten, gelagert sind und auch zerstreut werden. (vgl. Wooten und Hoffmann 2018, S. 14–20)

Ein Forschungsbedarf wird hinsichtlich der Ergebnisse, Outcomes und Produkten, die aus Sinn- und Bedeutungszuschreibungen sowie der Interaktion innerhalb der Felder sowie der Felder untereinander geäußert: Organisationen (re-)produzieren mit ihren Leistungen (un-)bewusst neben materiellen Produkten auch Institutionen, z. B. kulturelle Regeln, unhinterfragte Handlungs- und

⁵⁸ Laut Walgenbach 2014 finden Macht und Interessen verschiedener Akteure im Neo-Institutionalismus allgemein (noch) zu wenig Berücksichtigung (vgl. S. 333 f.).

Vorgehensweisen oder Praktiken. Diese Institutionen können allerdings auch gesellschaftliche Gruppen ausschließen oder auch (intendierte) Wandlungsprozesse verlangsamen oder verhindern. (Wooten und Hoffmann 2018, S. 64–69)

Das Konzept des Organisationalen Felds ist für die Dissertation hilfreich: Die Volkshochschul-Landesverbände wurden oben als Meta-Organisationen (s. Kap. 2.4.2) dargestellt. Mit Volkshochschulen, LV und dvv liegen damit zwar verschiedene Organisationen auf unterschiedlichen Ebenen vor (kommunal, Landes- und Bundesebene), gleichzeitig sind diese durch Mitgliedsstrukturen miteinander verbunden. Der verbindende Leitsatz „Bildung für Alle“ und die Ermöglichung dieses Leitsatzes, impliziert ein gemeinsames Thema bzw. einen gemeinsamen, lang bestehenden ‚*issue*‘. Jenseits der Meta-Organisation wird durch das Konzept der Blick auf andere Organisationen möglich, die möglicherweise diesen oder mit den LV mehrere ‚*issues*‘ teilen. Die aufgezählten vielfältigen Kooperationspartner weisen mehrere Akteure aus, ohne dass immer sichtbar ist, wie deren Beziehungen zu den LV gestaltet ist. Dennoch scheinen sie an Aufgaben beteiligt zu sein, anhand derer die LV ihre Funktionen erfüllen, beispielsweise als Adressaten von Fortbildungsangeboten, als Experten für den LV, als Partner bei der Artikulation kollektiv gefasster Interessen etc. Dementsprechend können Akteure des Organisationalen Felds auch Ressourcen bereitstellen oder an Legitimierungs- und Legitimationsprozessen beteiligt sein. Sie können gleichzeitig auch interne Prozesse auslösen, etwa wenn sichtbare Prozesse oder Praktiken sinnvoller oder zielführender erscheinen als verbandseigene. Eine gescheiterte gemeinsame politische Positionierung auf Basis interner Uneinigkeit eines oder mehrerer Beteiligter kann ein weiteres Beispiel sein.

Kurz: Das Organisationale Feld bietet die Möglichkeit, jenseits formaler Strukturierungen und Ebenenunterteilungen zum einen die Beziehungen der LV zu ihren Kooperationspartnern darzustellen und zum anderen die nicht trennscharf bestimmbar organisierten Grenzen ein Stück weit außen vor zu lassen und sich auf Akteure und Prozesse zu fokussieren.

Da Organisationale Felder nur empirisch erfasst werden können, wird es anhand von Fragen nach Kooperationspartnern vielleicht möglich sein, anhand der Daten eine Darstellung⁵⁹ vorzunehmen. Hier muss im Sinne der Nachvollziehbarkeit jedoch angeführt werden, dass der Fragestellung folgend Organisationale Felder nicht der Fokus der Studie sind. Dementsprechend wurden die offenen Punkte des Konzepts transparent gemacht⁶⁰, eine begrifflich modifizierende Erschließung jenseits der in den Definitionen erfolgten Kriterien wurde nicht vorgenommen.

⁵⁹ Die Einschränkungen und Grenzen der Darstellung eines Organisationalen Felds anhand qualitativer Daten werden in der Ergebnisdarstellung (s. Kap. 7.2) und der Diskussion der theoretischen Fundierung (s. Kap. 9.5.2) aufgegriffen.

⁶⁰ Mit der Darstellung soll auch verdeutlicht werden, dass Umwelten nicht gleichbedeutend mit dem Organisationalen Feld sind. Die Studie hat unter Berücksichtigung dieser offenen Punkte das Konzept genutzt, weil die Ausarbeitung des Forschungsgegenstands einen so umfassenden Umweltbezug aufgezeigt hat, dass mittels des Organisationalen Felds der Versuch unternommen wurde, diese Umwelten zu konkretisieren und ihre Rolle bei verbandlichen Funktionserfüllungen sichtbar zu machen. Die aus diesem Vorgehen entstehenden Limitationen, auch hinsichtlich der Angemessenheit, mit der gewählten Methode Organisationale Felder darzustellen, werden in der Ergebnisdarstellung diskutiert.

4.5 Neo-Institutionalistische Konzepte: Legitimität, Legitimierung und Legitimation

Legitimität ist keine Ressource, die für Transaktionen unterschiedlicher Art genutzt werden kann, sondern eine notwendige Bedingung zur Existenz von Organisationen (Walgenbach/Meyer, S. 27) sowie eng mit dem Institutionenkonzept verknüpft. Wie ausgeführt bieten gesellschaftliche Wissensbestände neben einem weitgehend geteilten Verständnis bzw. Bedeutungszuschreibung von Normalität auch kollektive Vorstellungen (die sich beispielsweise in kollektiv geteilten Werten oder Normen äußern), wie Organisationen strukturell verfasst sein und handeln müssen. Ebenso entsprechen die Ziele von Organisationen und die Wege, wie sie diese Ziele erreichen, gesellschaftlichen Vorstellungen von Angemessenheit sowie rationalem (effektiven und effizientem) Handeln, die konkreten (sicht- und messbaren) Leistungen sind hierbei nicht die entscheidenden Faktoren (vgl. Koch 2022, S. 155). Entsprechen Organisationen diesen Vorstellungen von Strukturen, Praktiken und Zielsetzung, können sie weiterführend durch Zuschreibung von Legitimität und Zuweisung von Ressourcen ihr Überleben absichern. Das Legitimitätskonzept wird in der neo-institutionalistischen Perspektive als zentraler Erklärungsansatz für organisationale Strukturen und ihr Handeln benannt. Gleichzeitig ist es ein komplexes Konzept, in der Literatur wird angemerkt, dass der Begriff sowohl mehrdeutig als auch umstritten ist (vgl. Deephouse und Suchman 2008, S. 59). In der englischsprachigen Literatur wie in der deutschen Rezeption wird in der Regel die begriffliche Genese nach den Schlüsselaufsätzen (s. Kap. 4.2.1) und ihren sozialkonstruktivistische Fundierung nachgezeichnet, bevor die Komplexität des Begriffs erläutert wird, z. T. auch in Verbindung mit Abgrenzungen zu verwandten oder auch synonym genutzten Begriffen wie Reputation oder Status.⁶¹ Ein gewisser Konsens besteht in der Literatur darüber, wie zentral Legitimität im NI und für Organisationen ist, da sie neben Ressourcen organisationales Überleben sichert; diese beiden Aspekte sind eng miteinander verknüpft, denn der Zugang zu Ressourcen kann durch fehlende Legitimität eingeschränkt werden. Beispielsweise ist eine Organisation, die als weniger legitim oder auch illegitim gilt, kein bevorzugter Handels- oder Geschäftspartner; eine Bildungseinrichtung kann Legitimität verlieren, wenn ihre Angebote umstrittene Inhalte behandeln, ihre Lehrenden nicht professionellen Ansprüchen genügen oder sie keine erwünschten Zertifizierungen aufweisen.

4.5.1 Grundannahmen und begriffliche Entwicklungen

Die begriffliche Komplexität von Legitimität wird in der deutschsprachigen Literatur durch die Dissertation und weitere Schriften von Sascha Koch ausgeleuchtet, erläutert und mitunter modifiziert.

⁶¹ Bezüglich Status und Reputation werden Schnittmengen mit Legitimität postuliert, u. a. Deephouse und Suchman (2008) unterscheiden diese Begriffe (trotz teilweise gemeinsamer Begriffsgenese) anhand verschiedener Kriterien und sehen eine begriffliche Differenzierung als vorteilhaft an, die nicht einen Begriff zugunsten des anderen auflöst. (vgl. ebd., S. 59 f.)

Die vorliegende Studie orientiert sich u. a. an den von Koch ausgearbeiteten Begriffsvarianten, die miteinander verknüpft sind, aber unterschiedliche Dimensionen bzw. Prozesse darstellen⁶²: Legitimität, Legitimierung und Legitimation. Diese werden nachfolgend erläutert.

Legitimität

Die erste Konzeptionierung von Legitimität im Neo-Institutionalismus basiert auf dem Schlüsselaufsatz von Meyer und Rowan (1991), die - in Abgrenzung zu früheren organisationssoziologischen Auffassungen - organisationales Überleben oder Erfolg nicht mit Formalität oder Effizienz erklären, sondern mit ihrer Bereitschaft bzw. Fähigkeit, den Erwartungen und Anforderungen ihrer jeweiligen Umwelten gerecht zu werden (s. Kap. 4.2.2); sie bieten dabei zwar keine explizite Definition an, zeigen aber verschiedene Dimensionen von Legitimität auf (vgl. Hellmann 2006, S. 77 f.; Deephouse und Suchman 2008, S. 50). Diese Dimensionen umfassen neben effektiven (Erfüllung organisationaler Aufgaben), auch regulatorische bzw. soziopolitische sowie normative bzw. moralische Dimensionen. Weiterführend hat Suchman (1995) Typen von Legitimität entwickelt, er unterscheidet diese in pragmatische (strategische Investitionen einer Organisation), moralische (Erfüllung moralischer Ansprüche an organisationale Handlungen auf verschiedenen organisationalen Ebenen) sowie kognitive Legitimität.

Die aktuelle Literatur schlägt vor, statt der Bezeichnung Dimensionen eher den Begriff Kriterium zu nutzen. Jenseits dieser theoretischen Verfeinerungen wird explizit darauf verwiesen, dass die Kriterien - ähnlich wie bei der Unterteilung der Institutionen - als analytische Instrumente betrachtet werden sollen, die der theoretischen Weiterarbeit und empirischen Erforschung dienen sollen. Für die Praxis werden häufig Mischformen postuliert.

Vor spezifischen Definitionen wird Legitimität als etwas charakterisiert, das insbesondere dann auffällt oder erkannt wird, wenn es nicht da ist (vgl. Deephouse und Suchman 2008, S. 51). Eine legitime Organisation wird im Organisationalen Feld und anderen Umwelten nicht infrage gestellt - ein Zustand, der in neo-institutionalistischer Perspektive als erstrebenswert gilt. Wenn die Organisation nicht mit Fragen nach ihrer Arbeit oder Herausforderungen (*challenges*) konfrontiert wird und es quasi normal erscheint, dass sie sowohl existiert als auch ihre (selbst gesetzten wie zugeschriebenen) Aufgaben erfüllt, ist sie *taken-for-granted*, also als selbstverständlich wahrgenommen.⁶³ Aus diesem Zustand ergeben sich für Organisationen ggf. günstigere und mehr Möglichkeiten des Ressourcenzugangs und des Legitimitätsverlusts. Beispiele sind hier etwa höhere Kreditwürdigkeit oder Zugang

⁶² Eine ausführliche Auseinandersetzung findet sich in der Dissertationsschrift von Koch (2018). Die vermehrten Rückbezüge in dieser Studie begründen sich daran, dass mit seiner ausführlichen Erarbeitung der drei Begriffe auch das Ziel verfolgt wird, ein „Begriffsinstrumentarium zu erstellen, das einen systematischen und theoretisch fundierten Zugriff auf die legitimatorische Dimension von (Bildungs-)Organisationen ermöglicht“ (Koch 2018, S. 193).

⁶³ Deephouse und Suchman 2008 weisen unter Nennung von Beispielen darauf hin, dass *taken-for-grantedness* in ihrer Beschaffenheit (*nature*) und Messbarkeit schwer zu erfassen ist (vgl. S. 53).

zu lukrativen oder prestigeträchtigen Aufträgen. Mit Blick auf Netzwerke und andere Organisationen des Felds kann auch der Zugang zu Personen oder Akteuren, die organisationale Legitimität erhöhen und ggf. auch zum Aufbau und Verbesserung von Reputation oder Status beitragen, als Beispiel angeführt werden. So können andere Organisationen selbst Quellen von Legitimität für Fokalorganisationen sein. Gleichzeitig kann die Verbindung mit legitimen anderen Organisationen potenziell zur Förderung eigener Legitimität beitragen. (vgl. ebd. S. 58)

Eine vielgenutzte Definition⁶⁴ von Legitimität wurde Mitte der 1990er-Jahre von Suchman vorgeschlagen, der die frühen und ergänzenden Konzeptionierungen aufgreift und sowohl drei Typen von Legitimität ausarbeitet als auch unterschiedliche Prozesse der Veränderungen und Entwicklungen organisationaler Legitimität aufführt.

„Legitimacy is a generalized perception or assumption that the actions of an entity are desirable, proper, or appropriate within some socially constructed system of norms, values, beliefs, and definitions.“ (Suchman 1995, S. 574)

Diese Definition wurde in einem aktuellen Sammelbandartikel, an dem Suchman auch beteiligt war, auf Basis kritischer theoretischer Arbeiten und (neuer) gesellschaftlicher Entwicklung und Forschungsergebnissen modifiziert:

„Organizational legitimacy is the perceived appropriateness of an organization to a social system in terms of rules, values, norms and definitions.“ (Deephouse et al. 2018, S. 32, i. O. kursiv)

In dieser Definition fällt insbesondere die Spezifizierung auf organisationale Legitimität sowie eine wahrgenommene Angemessenheit (statt Wahrnehmung bzw. Annahme oder Unterstellung) auf.

Koch (2018) kritisiert Suchmans Definitionen und nimmt eigene Ergänzungen vor. Statt des reinen Beobachtens und Wahrnehmens betont Koch Legitimität als einen aktiven Zuschreibungsprozess, der von sozialen Referenzakteuren der organisationalen Umwelt vorgenommen und für die Fokalorganisation auch sichtbar gemacht wird, etwa im Sinne von Anerkennung und Wertschätzung. Ein weiterer Punkt ist die Einbeziehung der organisationalen Existenz sowie ihres Aufbaus mit Blick auf Struktur und Zusammensetzung. Als letzten Aspekt kritisiert Koch den fehlenden Prozesscharakter bzw. Einbeziehung unterschiedlicher Graduierung von Legitimität und konzeptualisiert diese als Ergebnis fortlaufender Zuschreibungen von sozialen Akteuren. (vgl. Koch 2018, S. 194–197)

Es besteht keine kollektive Übereinstimmung, ob Legitimität sich auf einem Kontinuum (mehr oder weniger legitim) bewegt oder dichotom zu betrachten ist (legitim oder illegitim); Deephouse et al. (2018) benennen als Lösung, organisationale Legitimität anhand vier unterschiedlicher Zustände zu beschreiben:

⁶⁴ Im aktuellen Handbuchartikel führen die Autoren und die Autorin aus, dass viele Arbeiten zum Thema innerhalb der letzten zwei Jahrzehnte Suchmans Definition als Basis nutzen und diese entweder wörtlich übernehmen oder variiert ähnliche Definitionen erstellen (vgl. Deephouse et al. 2018).

- 1) Akzeptiert (*accepted*),
- 2) ordnungsgemäß (*proper*),
- 3) umstritten (*debated*) und
- 4) illegitim (*illegitimate*), u. a. in fehlender Übereinstimmung mit (kulturellen) Normen (vgl. S. 33).

Aus der Beschreibung der obigen Zustände der Legitimität sowie aus den aufgeführten Definitionen lassen sich drei relevante Aspekte schließen:

- 1) Legitimität ist keine organisationseigene Ressource oder Eigenschaft, die Organisationen selbst ‚herstellen‘ oder direkt akquirieren können.
- 2) Legitimität ist kein statischer oder dauerhafter Zustand, sondern ein andauernder, sich verändernder und veränderbarer Zuschreibungsprozess, der sich auf einem Kontinuum (unterschiedlicher Einteilungsformen) von mehr oder weniger Legitimität bewegt; Koch (2022) beschreibt Legitimität als „ein permanent ‚gefährdetes‘, potenziell flüchtiges Gut“ (S. 157).
- 3) Legitimität und ihre Zuschreibungsprozesse verlaufen nicht zwangsläufig kausal, sondern folgen der konstruktivistischen Fundierung des NI kollektiv geteilten Vorstellungen, wie ein solcher Prozess stattzufinden hat. Auf gesellschaftlicher Ebene bilden Vorstellungen von Rationalität (Effektivität und Effizienz) oder auch Legitimität über organisationale Strukturen, Abläufe und Zielsetzungen Rahmungen für die Verfasstheit von Organisationen.

Legitimierung

Die Zuschreibung von Legitimität findet nicht durch beliebige Akteure statt, sondern durch soziale Referenzakteure. Diese Akteure müssen, dem Akteurskonzept des NI folgend (s. Kap. 4.2.3), nicht zwangsläufig Individuen sein (s. Kap. 4.2.4). Deephouse et al. (2018) schlagen als neutrale Formulierung den Begriff der Quelle (*source*) für Legitimierung vor; hier werden sowohl aktive als auch passive Anteile an Legitimierungsprozessen berücksichtigt. Schließlich kann das Nicht-Handeln eines Akteurs bei Beibehaltung einer organisationalen Routine auch eine Form der Legitimierung sein (vgl. S. 36).

Empirische Arbeiten stellen unterschiedliche Quellen zu Legitimierung dar: Neben dem Staat bzw. staatlich beauftragten Akteuren⁶⁵ werden Interessengruppen und Professionen benannt, aber auch die öffentliche Meinung. Entsprechend werden u. a. Medien auch als Quelle der Legitimierung gesehen, eine besondere Rolle kommt hier prestigeträchtigen Medien zu (große und bzw. oder renommierte

⁶⁵ Als zentrale Akteure für Legitimitätszuschreibungen und Legitimierungsprozesse in Bildungsorganisationen benennt Houben (2019) den Staat sowie Gruppen, die kollektive Autorität auf Deutungen und Sinngebungsprozesse ausüben können. Ersterer legitimiert durch Gesetzgebung, Fördermittelvergabe und Finanzierungsmodi. Unter letzteren werden u. a. Professionen oder professionelle Communities, Akteure mit ähnlichen organisationalen Zielen oder Interessenvertretungen verstanden.

Zeitungen, Sender oder Social Media Outlets⁶⁶), die ggf. Themen und Inhalte für andere Medien setzen. (vgl. ebd.)

Konkreten Abläufe von Legitimierungsprozessen werden in verschiedenen Modellen dargestellt. Deephouse und Suchman (2008) benennen sowohl mehrstufige Modelle als auch diskursive Legitimierungsstrategien. Legitimierungen finden meist auf sprachlicher Ebene statt (vgl. Koch 2018, S. 216): Rechtfertigungen, Präsentationen, Reden, sowie die Nutzung anerkannter Terminologien bzw. anerkannter Wordings können hier als Beispiele genannt werden.

Das organisationale Handeln wird als ein Fokuspunkt von Legitimitätszuschreibungen ausgewiesen. Koch (2018) ergänzt neben dem Handeln auch die grundlegende Verfasstheit einer Organisation als Gegenstand von Bedeutungszuschreibungen. Diese wiederum können sowohl in den Referenzakteuren als auch in übergeordneten institutionellen Regelsystemen platziert sein, was sich z. B. am Forschungsgegenstand darstellen lässt: Institutionalisierte Vorstellungen von Bildung bringen (nicht nur, aber auch) Organisationsformen hervor, die den Erwartungen, wie Bildung organisiert sein soll, entsprechen: Keine staatliche Behörde, aber von ihr teilweise finanziert. Nicht zentral, sondern auf Landesebene organisiert. An der Gesamtgesellschaft und einem kollektiv geteilten Wert von Bildung orientiert. Die Organisationsform des e. V. mit ihrer Nicht-Gewinnorientierung kann als Ausdruck dieser Institutionen gelesen werden, ebenso die Mitgliedsstruktur, die nach Vorstellungen demokratischer Prinzipien organisiert ist. Referenzakteure verstärken diese Vorstellungen, da sie diese teilen oder selbst in ihrer Verfasstheit diesen Vorstellungen und Erwartungen entsprechen. Hier zeigt sich das Zusammenspiel von Referenzakteuren und institutioneller Umwelt. Mit Blick auf das eingeführte Konzept des Organisationalen Felds ist auch hinzuzufügen, dass dieses als institutionelle Infrastruktur nicht nur zentrale Referenzakteure umfasst, sondern auf Basis seines institutionellen Sets möglicherweise über feldspezifische Zuschreibungsprozesse verfügt.

Als letzter Punkt ist noch zu ergänzen, dass Legitimierungen nicht immer von den Organisationen wahrgenommen oder bewusst als solche ausgewiesen werden. Organisationales Handeln kann von verschiedenen Referenzakteuren als legitim oder nicht legitim angesehen werden, ohne dass die Fokalorganisation das erfährt; ebenso kann die Fokalorganisation selbst einen Referenzakteur für andere Organisationen darstellen⁶⁷ Den Referenzakteuren muss ihre Rolle als Legitimierer auch nicht zwangsläufig bewusst sein.⁶⁸

⁶⁶ Insbesondere bei Social Media treten Individuen stärker in den Vordergrund, seien es Blogger, Influencer, Gamer oder vielgeklickte Kanäle auf unterschiedlichen Plattformen. Auch bzgl. anderer Quellen werden Studien benannt, die die Mikroebene fokussieren und Verbindungspunkte zur Makroebene herstellen. (vgl. Deephouse et al. 2018, S. 16 f.)

⁶⁷ Wenn angenommen wird, dass die Verfassung der Fokalorganisation ebenso Gegenstand von Legitimierungsprozessen ist wie ihr Handeln, wird deutlich, wie unterschiedlich Referenzakteure Legitimität zuschreiben. Für den Referenzakteur Staat können Verwendungsnachweise für eingesetzte Mittel Gegenstand von Legitimierung sein. Fachgruppen können Legitimität zuschreiben, weil sie konsultiert wurden. Prozesse und Prinzipien der Abstimmung in Mitgliederversammlungen oder Konsensentscheidungen können einen Legitimierungsform darstellen.

⁶⁸ Koch führt die Relevanz von Sichtbarkeit der Organisationen an. Für die Umwelten sind in der Regel nicht alle wahrgenommenen Realitäten, alle Aspekte organisationalen Handelns oder ihrer Strukturen sichtbar oder

Die Beteiligung der Fokalorganisation an Legitimierungsprozessen lenkt den Blick auf die dritte Dimension des Legitimitätskonzepts, die Koch (2018) herausgearbeitet hat.

Legitimation

Eng mit Legitimierungsprozessen verknüpft, umfasst Legitimation kurz gefasst die inhaltlichen Aspekte von Legitimierungsprozessen: welche Handlungen, Begründungen, Rechtfertigungen und Erklärungen die Fokalorganisation hervorbringt, erarbeitet und in ihre Umwelt und Organisationales Feld kommuniziert. Im Fall der Volkshochschul-LV können ersten Assoziationen folgend Geschäftsberichte, Wirtschaftspläne, Presseerklärungen, politische Statements mit Kooperationspartnern, Experten oder auch interne Absprachen und kommunikative Rückversicherungsprozesse als Beispiel genannt werden. Hier wird die aktive Mitarbeit der Fokalorganisation an der Legitimierung durch Referenzakteure deutlich. Eine zweite Ebene bezieht sich auf Vorstellungen und Erwartungen der Umwelten bzw. der Gesellschaft, also den institutionalisierten Bedeutungszuschreibungen: Es existiert eine weitgehend kollektiv geteilte Vorstellung davon, wie eine Organisation legitimiert wird bzw. zu ihrer Legitimierung beitragen soll, bestehend aus unterschiedlichen (Be-)Deutungsangeboten. Die Fokalorganisation folgt diesen Erwartungen und Vorstellungen bzw. setzt diese in ihren Strukturen oder Handlungen um, um Legitimität zu erhalten – diese müssen nicht zwangsläufig zu einer effizienten und effektiven Funktionserfüllung beitragen. Die Auswahl an (Be-)Deutungsangeboten bildet für Referenzakteure gleichzeitig eine Ordnungsmöglichkeit: Sie bestimmt, welche organisationalen Handlungen und Verfasstheiten mehr oder weniger legitim sind.⁶⁹ (vgl. Koch 2018, S. 162)

Hier zeigt sich sowohl die Wechselseitigkeit von Organisationen und ihren Umwelten als auch die vielfältigen Nuancen des Legitimitätsbegriffs in inhärenter Verknüpfung. Diese werden mit Blick auf konkretere Szenarien organisationalen Handelns deutlich, die organisationale Legitimation sowie Legitimierungen durch Referenzakteure aufzeigen und in der Literatur bisher klassifiziert sind.

4.5.2 Organisational(e) (un-)bewusste Strategien und Prozesse zur Legitimation und Legitimierung

Mögliche organisationale Handlungsstrategien zur Legitimation und Legitimierung, aber auch zum Umgang mit Legitimitätsverlusten finden sich bei Suchmans Strategien zur Gewinnung, Erhaltung und Reparatur organisationaler Legitimität; ausführliche Beschreibungen finden sich z. B. bei Hellmann (2006). In der U.S.-amerikanischen Einführungsliteratur werden darauf aufbauend erweiterte

direkt zugänglich. Stattdessen liegen eher (kollektive) Deutungen, durch Selbst- oder Fremddarstellungen vermittelte Organisationsrealitäten sowie teilweise sichtbare Aspekte vor (vgl. Koch 2018, S. 218 f.).

⁶⁹ Auch hier wird wieder darauf hingewiesen, dass diese (Be-)Deutungsangebote die Legitimierungsprozesse und Legitimitätsentscheidungen der Referenzakteure nicht determiniert, sondern (vor-)strukturiert (vgl. Koch 2018, S. 161).

Szenarien aufgezeigt, die Veränderungen oder Entwicklungen organisationaler Legitimität benennen; die Autoren und die Autorin stellen statt drei nun fünf Szenarien vor. Die ersten beiden, nämlich die Erweiterung (*extending*, früher *gaining*) und der aktive Erhalt (*maintaining*) von Legitimität sind nahezu deckungsgleich. Das dritte Szenario umfasst den Aspekt ‚herausgefordert durch bzw. von‘ (*challenged by*). Hier wird die Legitimität der Fokalorganisation durch Quellen infrage gestellt. Daran anschließend fokussiert das fünfte Szenario den Umgang mit diesen Herausforderungen: Statt des Reparaturbegriffs wird nun die Bezeichnung Antwort bzw. Reaktion (*responding*) genutzt. Somit werden einerseits reaktive und proaktive Handlungswege impliziert und gleichzeitig von Herausforderungen differenziert. Eine Organisation kann proaktiv beobachtete Veränderungen im Feld und in Umwelten mit unterschiedlichen Techniken und Praktiken der Legitimation aufgreifen. Sie kann aber auch - etwa durch unmittelbar anstehende Evaluationen, Zertifizierungsprozesse, neue Konkurrenz oder auch exogene Schocks - zu reaktiven Maßnahmen greifen. Zu reaktiven Maßnahmen können auch organisationale Strategien wie Entkopplung (s. Kap. 4.6) oder Hybridisierung gehören, die genutzt werden, um disparaten Legitimitätsanforderungen begegnen zu können. Als letztes und ebenfalls neues Szenario stellen die Autoren und die Autorin institutionelle Innovation (*institutionally innovating*) vor. Das Szenario umfasst die Schaffung neuer Normen, Regelwerke und das Erreichen eines gemeinsam geteilten Verständnisses innerhalb des Organisationalen Felds. Hier geht es um die strategische Erschaffung neuer Institutionen, die damit einhergehenden Aufgaben werden Institutionellen Unternehmern (*institutional entrepreneurs*) zugeschrieben (s. Kap. 9.5.3). (vgl. Deephouse et al. 2018, S. 41–45)

Bei Darstellung dieser Szenarien bleibt zu berücksichtigen, dass die Bezeichnung ‚strategisch‘ nicht automatisch bedeutet, dass diese von den Organisationen bewusst entwickelt oder gesetzt wurden. Strategien können beispielsweise im Szenario des *responding* auch routinisierte, unhinterfragte Handlungen sein, die sich bisher bewährt haben oder vielleicht auch spontan entstehen. Gleichzeitig sind auch Mischformen denkbar, in denen bewusste und unbewusste Handlungen miteinander korrespondieren. Da neben Legitimität auch Ressourcen als zentraler Faktor organisationalen Überlebens ausgewiesen sind, wird nachfolgend kurz der Ressourcenbegriff im NI erläutert.

4.5.3 Der Ressourcenbegriff im Neo-Institutionalismus

Die Ausführungen zur Legitimität machen es notwendig, den zweiten Faktor organisationalen Überlebens darzustellen: Den Zugang zu und den Erhalt von Ressourcen. Geld, Zeit und Personal (bzw. die Arbeitskraft des Personals) dürften die ersten Assoziationen mit organisationalen Ressourcen sein. In der Literatur des NI finden sich gleichzeitig mehrere Erwähnungen weiterer Ressourcen. Hardy und Maguire (2008) benennen synoptisch neben materiellen Ressourcen den Zugang zu (wissenschaftlichem) Wissen und Wissensbeständen, etwa hinsichtlich des Einsatzes von Finanzen, dem Wissen um die Positionen verschiedener Akteure in einem Organisationalen Feld oder Netzwerk.

Mit Blick auf die vielen Akteure in der Meta-Organisation kann das Wissen um die eigene Position ebenfalls genannt werden. Hieran angelehnt können auch kulturelle und sprachliche Ressourcen aufgeführt werden: Wissen um (organisations-)kulturelle Besonderheiten, Eigenarten, Handlungsvooraussetzungen bzw. Wissen um den angemessenen und bzw. oder strategischen Einsatz von Sprache. Politische Ressourcen werden ebenfalls genannt: beispielsweise persönliche Beziehungen, die Möglichkeiten, Gruppen politisch zu sammeln und zu mobilisieren, für ein Thema oder einen Anlass einzutreten bzw. diesen in der Öffentlichkeit zu verfechten. (vgl. Hardy und Maguire 2008, S. 207)⁷⁰ Mit Blick auf institutionelle Veränderungsprozesse führt Walgenbach (2014) an, dass Wandlungsprozesse selbst eine Ressource darstellen: Neue Produkte, Dienstleistungen oder Praktiken bieten Möglichkeiten, Organisationen und ihr Handeln in angestrebte oder von Akteuren gewünschte Richtungen zu entwickeln (vgl. ebd., S. 282 f.).

Aussagen zu Ressourcen der Volkshochschul-LV sind bisher aus den Selbstbeschreibungen und gesetzlichen Grundlagen ersichtlich: Mischfinanzierungsformen aus Mitgliedsbeiträgen, öffentlichen Mitteln, aus Projekten und erwirtschafteten Eigenmitteln (etwa durch Fortbildungen, Ausstellung von Zertifikaten, Expertisen). Das erweiterte Begriffsverständnis kann im explorativen Sinne hilfreich sein: Nennen die Interviewpersonen ebenfalls immaterielle Ressourcen und wie konkretisieren sie diese aus? Insofern wird diese begriffliche Unschärfe hingenommen, konkrete Füllungen für den Forschungsgegenstand werden potenziell in den Ergebnissen sichtbar.

4.5.4 Zwischenfazit

Wie nahezu alle Konzepte des NI sind auch diese mit der Kritik begrifflicher Unklarheiten konfrontiert; mit Kochs (2018) intensiver Bearbeitung des Konzepts liegen in der deutschsprachigen Literatur gleichzeitig theoretisch fundierte Differenzierungen vor, die oben dargestellt wurden und in der Auswertung (s. Kap. 8.6.3) berücksichtigt werden. Theoretische Ergänzungen und Verfeinerungen u. a. im Rückgriff auf vorangegangene Konzeptionalisierungen wurden auch in der internationalen Literatur vorgenommen. Versuche der Verbindung (z. B. Mikro- und Makroperspektive) und Integration mit anderen Konzepten (z. B. Status und Reputation) sind ebenso sichtbar wie die Bemühungen um Übersicht und Ausweisung bzw. Empfehlung theoretischer und empirischer Desiderata (vgl. Deephouse et al. 2018, S. 45–48). Für empirische Arbeiten besteht ähnlich wie bei der Erforschung von Institutionen die gleiche Herausforderung: Institutionen und Legitimität können nicht direkt empirisch erfasst und a priori festgelegt werden. Über ausgemachte Spuren, Indikatoren und Rekonstruktionen vergangener Prozesse können sie ein Stück weit sichtbar gemacht werden (vgl.

⁷⁰ Die Autoren äußern sich bei dieser Aufzählung auch kritisch über den Umgang mit dem Ressourcenbegriff – es bestünde eine Gleichzeitigkeit von Relevanzbetonung und Unbestimmtheit dazu, was Ressourcen sind und wofür sie genutzt und eingesetzt werden. (vgl. ebd., S. 206 f.)

Walgenbach und Meyer 2008, S. 180). Forschungsprozesse an Entstehungs- und Wirkungsprozessen können dementsprechend lediglich Ausschnitte sichtbar machen und Annäherungen vornehmen.⁷¹

Für die Studie sollte Legitimität zuerst als ein zentrales Konzept der gewählten theoretischen Brille berücksichtigt und beschrieben werden. Legitimität und Ressourcen sichern aus der Perspektive des NI das organisationale Überleben, sind also ein wichtiger Aspekt bei Bemühungen, organisationale Strukturen und ihr Handeln grundlegend zu erschließen und zu erklären. Durch Legitimitätskonzepte ist auch eine Möglichkeit gegeben, die Umwelten einer systemoffenen Organisation hinsichtlich ihrer wechselseitigen Einwirkungen zu strukturieren und potenziell weiterführend analysieren zu können: Anhand institutionalisierter Vorstellungen oder Erwartungen davon, wie eine Organisation innerhalb eines spezifischen gesellschaftlichen Bereichs aufgebaut sein und handeln soll, finden durch u. a. durch soziale Referenzakteure Zuschreibungen wie legitim oder illegitim (bzw. aus Sicht eines Kontinuums zu mehr oder weniger legitim) statt. Diese Erwartungen können sowohl gesamtgesellschaftlich als auch in Akteuren des Organisationalen Felds verortet werden. Sowohl die Strukturen als auch das Handeln von Organisationen sind dabei Ergebnis dieser Erwartungen, gleichzeitig sind sie im Sinne angenommener Wechselseitigkeit nicht passive Empfänger von Legitimität, sondern sind durch eigenes Handeln an Legitimierungsprozessen beteiligt und können diese (un-)bewusst und (un-)strategisch für oder gegen sich beeinflussen.

Konkret auf den Forschungsgegenstand angewendet kann Legitimität als grundlegend relevanter Aspekt des Überlebens von Verbänden gesehen werden. Der theoretischen Brille folgend wird Legitimität von sozialen Referenzakteuren zugesprochen, etwa aus dem Organisationalen Feld der Verbände. Die sichtbaren Elemente von erfolgten Legitimierungsprozessen sowie legitimatorischer Arbeit von Verbandsseite wurden oben aufgezeigt: Die (sichtbaren) Verbandsstrukturen lassen sich auf gesetzliche Rahmungen (Vereinsrecht und Weiterbildungsgesetze) zurückführen, teilweise sind auch konkrete Funktionszuschreibungen sichtbar. Die Zuschreibung von Gemeinnützigkeit sowie die Modelle der Mischfinanzierung sind ebenfalls als Rahmungen sichtbar. Legitimationen für diese und weitere sozialen Referenzakteure (u. a. die Mitglieder) umfassen beispielsweise Jahresberichte, die je nach Veröffentlichung auch für weitere Referenzakteure des Organisationalen Felds sichtbar sind. Die Mitgliederversammlung kann als sichtbarer Anlass für Legitimierungsprozesse und Legitimationsbemühungen gesehen werden. Etwas weiter gefasst sind auch die gesetzlich festgelegten Bildungsaufgaben der Mitglieder konstituierend für die Verbandsstruktur: Ein thematisch breites Angebot für alle Bevölkerungsgruppen als Aufgabe der Volkshochschulen verlangt von einer Dachorganisation, die u. a. die Unterstützung ihrer Mitglieder als Legitimationsgrund angibt, diese

⁷¹ Vor diesem Hintergrund stellen sich auch praktische Fragen eines geeigneten methodischen Designs, um einerseits die Komplexität organisationaler Verfassung und Handlungen rekonstruierend in ihren Wechselwirkungen mit ihren Umwelten empirisch zu fassen und gleichzeitig ausreichend Zeit, Personal und weitere Ressourcen für eine umfassend größere Studie aufbringen zu können. Dementsprechend betonen Deephouse et al. (2018) die Notwendigkeit langjähriger, groß angelegter kollaborativer Forschungsprogramme mit großer Beteiligung (vgl. S. 48).

thematische Vielfalt mit ihren Unterstützungsangeboten abdecken zu können. Die Rekonstruktion verbandlicher Legitimität anhand dieser sichtbaren Dokumente, Handlungen und Selbstbeschreibungen sind für empirische Erforschungen dankbare Quellen, da sie in diesem Fall frei verfügbar sind. Gleichzeitig ist aus den obigen Ausführungen deutlich geworden, dass Legitimierungsprozesse und legitimatorische Bemühungen der Fokalorganisation sich nicht in sichtbaren Darstellungen erschöpfen. Diese sichtbaren Darstellungen selbst dürften das Ergebnis vorangegangener Prozesse der Legitimierung sein. Durch die Einbindung von (Nach-)Fragen in den durchgeführten Interviews können diese Prozesse zumindest annäherungsweise in Verbindung mit den sichtbaren Legitimationen rekonstruiert werden.

Einschränkend muss hier gesagt werden, dass Legitimität als inhärentes Konzept des NI quasi zwangsläufig einen relevanten Bestandteil dieser NI-fundierten Studie ausmacht. Gleichzeitig ist Legitimität nicht der zentrale Fokuspunkt, sondern in Zusammenhang mit der Fragestellung gesetzt. Es geht also nicht im Schwerpunkt darum, Legitimitätszuschreibungen, Legitimierungs- und Legitimationsprozesse detailliert zu analysieren, sondern als zentralen Bestandteil der postulierten Fortbildungsfunktion ergänzend darzustellen.

4.6 Neo Institutionalistische Konzepte: Lose Kopplung und Entkopplung

Das Konzept der losen Kopplung wurde ursprünglich von Weick (1976) entwickelt und von Meyer und Rowan in ihrem Schlüsselaufsatz 1977 unter dem Konzept der Entkopplung als eine Möglichkeit aufgegriffen, organisationale Handlungsmöglichkeiten in institutionell widersprüchliche Umwelten zu eröffnen (vgl. Koch 2009, S. 120 f.). In den Erziehungswissenschaften haben die Konzepte der losen Kopplung eine „positive Resonanz“ (Kuper 2001, S. 92) erzeugt, Houben (2019) bezeichnet sie als „ein weithin unangefochtenes Mantra der Bildungsforschung“ (S. 158). Dieses Konzept wird nachfolgend vorgestellt. Ein Grund dafür liegt in einer gefundenen Bezugnahme in der gewählten sozialwissenschaftlichen Perspektive (s. Kap. 3.4). Dort wird zwischen den unterschiedlichen Funktionen ein potenzieller Zielkonflikt konstatiert. Als eine Lösung wird hier auch auf Entkopplungen verwiesen. Dieser Aspekt wird unten aufgegriffen.

4.6.1 Grundannahmen und begriffliche Entwicklungen

Weick basiert seine Konzeptionalisierung auf empirischen Erhebungen in Bildungsorganisationen unter der Prämisse, dass Prozesse innerhalb von Organisationen mit rationalistischen Konzepten nicht angemessen untersucht werden könnten. Als rational bezeichnete organisationale Praktiken, wie Arbeitsteilung, Arbeitsplatzbeschreibungen, etablierte Managementstile sowie Kosten-Nutzen-Analysen werden zwar (nach außen) kommuniziert, gleichzeitig hätten befragte Personen lediglich eingeschränkt Fälle nennen können, bei denen diese rationalen Praktiken auch das angestrebte Ergebnis aufweisen würden; auch zur Erklärung, was in Organisationen passiert, würden diese rationalen Konzepte nicht ausreichen. (vgl. Weick 2009, S. 86) Infolgedessen begriff Weick (Bildungs-)Organisationen als lose gekoppelte Systeme⁷²; hier ist hinzuzufügen, dass dieses Konzept Praktiken, die als rational bezeichnet werden, nicht ausschließt, sondern den Ideenbestand der Erklärungsoptionen organisationalen Lebens erweitern möchte (vgl. ebd., S. 87). Ein Beispiel für lose Kopplungsprozesse lässt sich in Bildungsorganisationen im Lehr- und Lerngeschehen finden: Mit oder ohne curriculare Vorgaben erarbeiten Lehrende einen didaktisch fundierten Veranstaltungsablauf, der eine vorselektierte Anzahl Inhalte umfasst. Gleichzeitig sind die (Lern-)Prozesse der Lernenden nicht eindeutig kausal darauf zurückzuführen: Es kann nicht schlicht davon ausgegangen werden, dass etwas ebenso gelernt wird, wie es gelehrt wurde bzw. den Absichten der lehrenden Person entspricht; es kann durchaus sein, dass trotz Lernanforderungen von außen gar nicht gelernt wurde (vgl. Holzkamp 1996; Holzkamp 1995, S. 184 f.). Die verschiedenen Akteure weisen also eine bestimmbare Eigenständigkeit auf, logisch und sachlich begründet werden kann. Lernende und Lehrende sind systematisch aufeinander bezogen und reagieren aufeinander. Lehrende etwa mit Methodenwechseln,

⁷² Im Anschluss an Houben (2019) wird darauf hingewiesen, dass Weick sein Verständnis des Systembegriffs nicht genauer ausführt oder theoretisch rückbindet. Weicks Erkenntnisinteresse gelte systematisch aufeinander bezogenen Elementen in Bildungseinrichtungen und ihren relevanten Umfeldern. (vgl. S. 158 f.)

Erläuterungsschleifen, Reflexionsmomenten, Pausen; Lernende etwa mit Nachfragen, Rückmeldungen oder (sichtbaren) Widerständen.

Weick (1991) unterscheidet lose von engen Kopplungsprozessen und charakterisiert sie in gegenseitigen Zusammenhängen auch anhand von Beispielen aus Bildungsorganisationen (vgl. S. 91 f.). Die Stärke einer Kopplung entscheidet sich an der gegenseitigen Einwirkung von Systemen bzw. ihrer Elemente aufeinander: Die Stärke der Einwirkung, ihre Länge sowie die Anzahl von Elementen sind hierbei relevante Faktoren. Gleichzeitig postuliert Weick, dass in Organisationen nur eine begrenzte Anzahl enger Kopplungen möglich ist und diese von losen Kopplungen an anderer Stelle ausgeglichen werden.⁷³ Der Gedanke ist hier, dass lose gekoppelte Elemente oder Systeme einfacher auf Umweltveränderungen reagieren können: Sie können einen Gutteil von Veränderungsprozessen eigenständig bearbeiten, ohne dass die gesamte Organisation auf den Veränderungsprozess reagieren muss, z. B. können lokale Elemente lokale Bearbeitungen vornehmen. (vgl. S. 92 f.)

Das Konzept der losen Kopplungen und lose gekoppelter Systeme haben wie benannt Meyer und Rowan (1977) aufgegriffen und in Charakteristika und Szenarien gefasst.

Wie oben angeführt, bewegen sich Organisationen in einem Organisationalen Feld, dessen institutionelle Erwartungen und Ansprüche u. U. widersprüchlich sind. Als Beispiele nutzt Walgenbach (2014) verschiedenen Managementpraktiken, die z. B. eine Reduzierung bürokratischen Aufwands beinhalten, während gleichzeitig im Rahmen von Qualitätsmanagement oder auch im Zuge formaler Vorlagen ein erhöhter Dokumentationsaufwand für organisationale Praktiken anfällt (vgl. S. 316). Um die Handlungsfähigkeit der Organisation und gleichzeitig Legitimität aufrecht zu erhalten, werden verschiedene Lösungsmöglichkeiten vorgeschlagen, die Entkopplung ist eine davon.⁷⁴ Die Entkopplung kann anhand unterschiedlicher Maßnahmen umgesetzt werden. Grundlegend geht es darum, formale Strukturelemente, die technische Aktivitäten einschränken oder zu ihnen im Widerspruch stehen, von der Aktivitätsebene zu entkoppeln.

⁷³ Weick (1991) führt außerdem zwei Kopplungsmechanismen aus: Autorität eines Amtes (Zuständigkeiten und Positionen in der Organisation, Verfügungsoptionen hinsichtlich Ressourcenvergabe oder Sanktionierungen) und technische Kopplungen (Arbeitsbereiche, Aufgaben und Rollen, verwendete Technologien). Gleichzeitig fügt er mit Blick auf seine Erhebungen in den Vereinigten Staaten an, dass diese Mechanismen in Bildungsorganisationen nicht relevant seien und führt mehrere Elemente an, die stattdessen für Kopplungen in Bildungsorganisationen potenziell relevant sein könnten. (vgl. S. 89 f.)

⁷⁴ Weitere Lösungsmöglichkeiten nach Meyer und Rowan (1977) umfassen die Zurückweisung der Erwartungen, was zu einer Einschränkung von Ressourcen führen kann; außerdem dürfte die Effizienz der Organisation infrage gestellt werden, wenn sie nicht den geläufigen Rationalitätsmythen entspricht. Die rigide Ausführung aller Erwartungen als zweite Lösung wiederum kann verhindern, dass die Organisation ihren eigentlichen (Gründungs-)Aufgaben (ausreichend) nachkommt. Die dritte Lösung wird im Zynismus gesehen. Hier verliert die Organisation ihre Legitimität durch das Infragestellen vorherrschender Rationalitätsmythen. Die vierte Lösung verlagert strukturelle Änderungen in eine (nicht näher) definierte Zukunft. Durch diese Reformversprechen können aktuelle Legitimitätszuschreibungen dennoch unterlassen oder nicht fortgeführt werden. (vgl. Walgenbach 2014, S. 316 f.)

Diese Entkopplungen können sich durch die ganze Organisation ziehen und können durch verschiedene Maßnahmen(-kombinationen) stattfinden:

- 1) Unkonkrete Zielformulierungen, Umformulierungen und Neudefinitionen bestehender Zielsetzungen werden genannt (auch hier wird wieder die Relevanz der ‚richtigen‘ Sprache bzw. des *Wordings* betont).
- 2) Das Umgehen formaler Koordinations- und Absprachewege zugunsten informeller Kommunikationsprozesse.
- 3) Die Vermeidung formaler Überprüfungen der technischen Leistungsfähigkeit, etwa durch regelmäßige Rechenschaftslegung und PR-Arbeit in Form von Berichten und Pressemitteilungen, die formalen Anforderungen sowie Erwartungen der Umwelten entsprechen (vgl. ebd., S. 317).

Diese verschiedenen Maßnahmen werden idealerweise nicht hinterfragt, sodass der Organisation Legitimität zugesprochen wird und im weiteren Sinne Vertrauen erhält, ohne technische Aktivitäten umstrukturieren zu müssen.

4.6.2 Zwischenfazit

Kritische Anfragen entzündeten sich an der Problematik, Entkopplungen empirisch nachweisen zu können. Walgenbach und Meyer führen dies u. a. auf die U.S.-amerikanische Forschung aus neo-institutionalistischer Perspektive zurück, deren vorrangig quantitative Methoden Entkopplungsprozesse nicht ausreichend erfassen können. Eine Erfassung mit qualitativen Methoden wird aber ebenso kritisch gesehen, da grundlegende Herausforderungen unabhängig vom Zugang bestehen: Um Entkopplungsprozesse und ihre Maßnahmen feststellen zu können, müssen Forscherinnen und Forscher die zu untersuchenden Organisationen sowohl in ihrer formalen Verfasstheit als auch in ihren Aktivitäten sehr gut kennen. Gleichzeitig muss ihnen genug Vertrauen entgegengebracht werden, solche tiefen Kenntnisse zu erreichen oder anhand qualitativer Methoden zu erfragen; immerhin kann das Bekanntwerden von Entkopplungen zu Legitimitätsverlust führen.

Auf theoretischer Ebene wird angeführt, dass Entkopplungen nicht dauerhaft Bestand haben können. Früher oder später fällt auf, dass Organisationen Erwartungen und Anforderungen nicht oder nur teilweise erfüllen oder die Organisation ihren ursprünglichen Aufgaben nicht nachkommt. Es ist auch fraglich, wie lange eine formale Struktur tatsächlich aufrechterhalten werden kann, wenn sie keinen technischen Nutzen bringt. (vgl. Walgenbach und Meyer 2008, S. 82) Immerhin werden durch formale Stellenschaffungen, Testierungen oder Umstrukturierungen Ressourcen benötigt. Einige Kritikpunkte zielen außerdem auf die Annahme, dass Entkopplungen als trennscharf und immer eindeutig auf spezifische Anforderungen zurückgeführt werden. Die Einrichtung einer Stelle zur Erfüllung von Anforderungen kann den organisationalen Wandel auslösen, der eben durch die Entkopplung vermieden werden sollte. Eine vollständige Ablehnung oder Umsetzung formaler Vorgaben ist auch schwerlich anzunehmen, empirisch nachgewiesen sind v. a. partielle Entkopplungen, kreative

Interpretationen der Vorgaben, aber auch die Übernahme von Elementen, die für die Aktivitätsebene sinnvoll erschienen. Die formalen Vorgaben sind auch nicht immer eindeutig oder spezifisch formuliert, Erwartungen in Form allgemeiner Richtlinien sind ebenso in Organisationalen Feldern zu finden wie abstrakte Vorstellungen; auch detaillierte und rigide Vorgaben können durch Interpretationen und kreativen Umgang entkoppelt werden. (vgl. ebd., S. 82 f.)

Für die Studie dient die Darstellung von loser Kopplung und Entkopplung zuerst der Nachvollziehbarkeit. Die sozialwissenschaftliche Perspektive beschreibt die strukturellen Merkmale von Verbänden mit losen Kopplungen (vgl. Zimmer und Paulsen 2010, S. 42). An späterer Stelle zeigen die Autorin und der Autor Herausforderungen von Verbänden vonseiten der Mitglieder und der staatlichen Einbindung auf und beziehen gesamtgesellschaftliche Entwicklungen mit ein. Vor diesem Hintergrund wird darauf hingewiesen, dass sich die Funktionen aus modellhafter korporatistischer Perspektive zunehmend entkoppeln (vgl. ebd., S. 45). Zwar stellen die Autorin und der Autor keine direkten Bezüge zum NI her, da aber lose Kopplungen und Entkopplungen im NI als Konzepte vorliegen, wurden diese Bezüge hier ausgewiesen. Für die weitere Untersuchung sei auf die angeführten Limitationen hinsichtlich der Erforschung von Entkopplungen hingewiesen. Dennoch wurde interesshalber versucht, während der Auswertung im Interviewmaterial Hinweise oder Spuren zu finden, die auf Entkopplungen in den LV schließen lassen könnten. Undenkbar wären Entkopplungen schon allein deswegen nicht, weil die drei festgestellten und die postulierte Fortbildungsfunktion (s. Kap. 5) unterschiedliche Zielrichtungen aufweisen. Diese Spurensuche ist allerdings eher ein Versuch, der in der Studie dokumentiert und kritisch diskutiert wird (s. Kap. 7.4).

Die Fragestellung der Studie fokussiert auch keine losen Kopplungsprozesse und nutzt nicht Weicks Analyseverfahren bzw. Analyseempfehlungen. Dass lose Kopplungen scheinbar primär der Beschreibung von Strukturen und Phänomenen in Bildungsorganisationen dienen, wurde aufgezeigt. In dieser Studie bilden sie keinen herausgehobenen Fokus.

5. Zusammengeführte Betrachtungen des Forschungsgegenstands

Am Ende dieser vielfältigen Ausführungen und Ausbreitungen werden zentrale Erkenntnisse für die Studie und ihre Fragestellung zusammengefasst. Die rezipierten Perspektiven auf den Forschungsgegenstand der Volkshochschul-Landesverbände werden dargestellt. Den letzten Schritt bildet die Überleitung in den empirischen Teil, hier werden die Gründe für das gewählte Forschungsvorgehen dokumentierend erläutert.

5.1 Die Fortbildungsfunktion in den Volkshochschul-Landesverbänden

Den Ausgangspunkt der Studie bildeten die recherchierten Forschungslücken. Verbände sind in der Erwachsenen- und Weiterbildungs als Akteure in einem heterogenen Sektor etwa mit den Volkshochschul-Landesverbänden und dem dvv sichtbar. Verbindungspunkte zwischen den Volkshochschulverbänden und der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung bestehen historisch durch die Gründung der PAS (heute DIE) durch den dvv. Es liegen Veröffentlichungen vor, an denen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, Vorstände oder (aktive) Politikerinnen und Politiker u. a. aus Volkshochschul-Verbänden beteiligt waren oder von diesen (mit-)verfasst wurden. Empirische Studien zu Verbänden als Forschungsgegenstand finden sich sporadisch innerhalb der letzten zehn Jahre oder in den 1990er-Jahren. Ansonsten finden sich Verbände im Erwachsenen- und Weiterbildungssektor eher als Begriffe in Handbüchern, Wörterbüchern oder erziehungswissenschaftlichen Lexika.

Verbände bzw. Verbandforschung werden in vielen dieser Beiträge als Desiderat ausgewiesen – auch angesichts vielfältiger Relevanzzuschreibungen u. a. im Kontext bildungspolitischer Interessenvertretung. Da der bisherige Erkenntnis- und Forschungsstand viele Bezugnahmen zu LV aufweist und vonseiten der Autorin durch die eigene (wissenschaftliche) Arbeit bereits Verbindungspunkte und Forschungsinteressen vorlagen, wurden die Landesverbände der Volkshochschulen als Forschungsgegenstand ausgewählt und damit an bestehende Forschung angeschlossen.

Organisationen als Forschungsgegenstände sind in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung seit mehreren Jahren etabliert, sichtbar sind vielfältige theoretische Perspektiven auf Organisationen, aber auch eine Reihe empirischer Beiträge liegen vor. Pointiert formuliert befasst sich die Organisationsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung sowie der Organisationspädagogik mit Fragen des Lernens in und von Organisationen. (Volkshochschul-)Verbände sind hier nicht als besondere Organisationsform sichtbar, dabei bieten auch sie Fortbildungen an und ermöglichen damit Lernprozesse.⁷⁵

Die zweite Forschungslücke ergab sich bei der Suche nach spezifischen Theorien zu Verbänden in sozialwissenschaftlichen Literaturen. Hier zeigte sich zum einen eine große Vielfalt theoretischer

⁷⁵ Ihr langes Bestehen in einem als mittel systematisiert bezeichneten Sektor, der über die Jahrzehnte durch verschiedene (bildungs-)politische Steuerungsbemühungen Wandlungsprozesse erfahren hat, deutet gleichzeitig auf Lernprozesse der Volkshochschul-Verbänden als Organisationen hin.

und empirischer Beschäftigungen, die über Jahrzehnte gewachsen sind. Zum anderen wurde sichtbar, dass Bildungsverbände (allgemein und spezifisch in der Erwachsenen- und Weiterbildung) in der sichtbaren Vielfalt und Quantität hier ein Stück weit unberücksichtigt sind; Verbandsstudien liegen eher zu anderen Handlungsfeldern vor. Die Sozialwissenschaften bieten allerdings grundlegende Informationen zu verbandlichen Strukturen und Funktionen an, die zur Erschließung des Forschungsgegenstands hilfreich waren. Die meisten Schnittmengen mit der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung wurden in der sozialwissenschaftlichen NPO-Forschung und Perspektive des Dritten Sektors gefunden. In den aufgeführten verbandlichen Funktionen Interessenvertretung, Sozialintegration und Dienstleistung werden Fortbildungen unter Dienstleistungen aufgeführt.

Zur Erschließung des Forschungsgegenstands wurde nach der Explikation der Forschungslücken der Erwachsenen- und Weiterbildungssektor in seiner historischen Entwicklung erläutert. Ausgehend von grundlegenden Wissensbeständen zu Volkshochschulen und Volkshochschulverbänden wurden dann die LV in ihren gesetzlichen und strukturellen Verfasstheiten dargestellt. Dieses Vorgehen diente der Beschreibung organisationaler Basiselemente (vgl. Preisendörfer 2016). Diese Beschreibung ‚von außen‘ wurde dann mit einer Sichtung öffentlich verfügbarer Selbstbeschreibungen (Leitbilder) um verbandliche Selbstansichten ‚von innen‘ ergänzt. Hier zeigten sich in kursorischer Sichtung vielfältige Funktions- und Aufgabenbeschreibungen. Neben der Interessenvertretung wird die Arbeit mit und für die Mitglieder aufgezeigt, die LV bezeichnen sich auch als Dienstleister. Fortbildungen werden ebenso ausgewiesen, manchmal werden sie unter Aufzählungen verbandlicher Dienstleistungen gruppiert.

Aus den sozialwissenschaftlichen Literaturen und den Selbstbeschreibungen gehen neben verschiedenen Strukturmerkmalen auch Funktionszuschreibungen hervor, die in Aufgabenschilderungen spezifiziert werden. Hinsichtlich der Strukturmerkmale wurde das Konzept der Meta-Organisation herangezogen, um die besondere Organisationsform Verband beschreiben zu können. Besondere (wenn auch nicht exklusive) Kennzeichen sind die Mitgliedschaften von überwiegend Organisationen in einem Verband, eine Hierarchieordnung und Entscheidungsmacht von unten nach oben (*bottom-up*), eine größere Abhängigkeit der Meta-Organisation von seinen Mitgliedern als *vice versa* sowie das Vorliegen unterschiedlicher Logiken in der Meta-Organisation (Mitgliedslogik (intern) und Einflusslogik (nach außen und von außen)). Die gewählte sozialwissenschaftliche Perspektive stellt diese Logiken in ein Spannungsfeld, ebenso die ausgewiesenen Funktionen selbst. Diese werden als gleich relevant beschrieben, seien jedoch nicht jederzeit gleichermaßen erfüllbar. Priorisierungen einer Funktion gingen zulasten der anderen Funktionen.

Angewendet auf den Forschungsgegenstand können LV als Meta-Organisationen bezeichnet werden, deren Mitglieder u. a. die Träger kommunaler Volkshochschulen sind. Auf Basis von Vereinsgesetzen, Weiterbildungsgesetzen und verbandlicher Satzungen erfüllen die LV Aufgaben, die sich in die Funktionen der Interessenvertretung, Sozialintegration und Dienstleistungen sortieren lassen. Gleichzeitig finden sich in den Selbstbeschreibungen Aufgaben, die sich aus pädagogischer

Perspektive nicht unhinterfragt einsortieren lassen. Fortbildungen, pädagogische Beratung zu Programmplanungsprozessen der Volkshochschulen sind hier Beispiele. Hier entzündet sich auch Unverständnis mit der sozialwissenschaftlichen Funktionseinteilung, die Fortbildungen als Dienstleistungen fasst. Einige LV bezeichnen sich als Dienstleister, listen Fortbildungen aber nicht als Dienstleistungen. Gleichzeitig werden Fortbildungen und weitere Aufgaben mit pädagogischen Bezügen nicht allein benannt, die LV benennen auch Aufgaben der Interessenvertretung. In der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung wurde der Dienstleistungsbegriff zu Beginn der 2000er-Jahre kontrovers diskutiert. Konfliktpunkte sind hier scheinbar unhinterfragte begriffliche Importe aus ökonomisch geprägten Kontexten (Dienstleistungen) zulasten etablierter pädagogischer Begriffe (Bildung, Lernen und Lernende, Lernangebote etc.) und Abgrenzungsbemühungen. Hier werden Unterschiede zwischen Dienstleistungs- und Bildungsarbeit sowie Lehr- und Lernprozessen herausgearbeitet und begriffliche Auslotungen vorgenommen. Mit dem Wissen um diese Diskussionen ist die sozialwissenschaftliche Zuordnung von Fortbildungen unter Dienstleistungen ein Anlass für folgende Frage: Sind Fortbildungen, die Erwachsenen- und Weiterbildungsverbände anbieten, nicht eine eigene verbandliche Funktion mit spezifischen und gewissermaßen exklusiven Aufgaben, die durch eigene Prozesse und Handlungen nachgewiesen werden können? Dem Verständnis in dieser Studie folgend stünde diese Fortbildungsfunktion dann neben den drei anderen Funktionen – potenziell ließen sich hier auch Spannungsfelder, Zielkonflikte, aber auch Aufgabenüberlappungen annehmen; immerhin sind die Funktionseinteilungen in der Literatur nur durch Aufgabenbeispiele konkretisiert und werden als nicht trennscharf bezeichnet.

Kurz: Aus der Perspektive der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung wäre es nicht angemessen, Fortbildungen unhinterfragt als Dienstleistungen zu bezeichnen, ohne beide Funktionen genauer ausgeleuchtet zu haben. Wenn LV Fortbildungen als Dienstleistungen bezeichnen, stellt sich die Frage, welches Begriffsverständnis die LV haben. Sollte es möglich sein, anhand einer Datenerhebung spezifische pädagogische Aufgaben sowie ihre Bearbeitung anhand konkreter Prozesse und Handlungen in Landesverbänden herauszuarbeiten, kann die doppelte Forschungslücke auf zwei Arten bearbeitet werden: Für sozialwissenschaftliche Arbeiten, die (Weiter-)Bildungsverbände untersuchen wollen, ist Fortbildung als gleichbedeutende Funktion neben den etablierten Funktionen ausgearbeitet und kann entsprechend berücksichtigt werden, um den Forschungsgegenstand angemessener und präziser zu fassen. Für organisationswissenschaftliche Arbeiten in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung zeigt die Studie organisationale Basiselemente der besonderen Organisationsform Verband bzw. Meta-Organisation auf. Mit der Rezeption sozialwissenschaftlicher Funktionsbeschreibungen und Modifizierung um eine empirisch herausgearbeitete Fortbildungsfunktion können (Volkshochschul-Landes-)Verbände als Forschungsgegenstand weiterführend und tiefgehend untersucht werden. Da die Fortbildungsfunktion durch die bisherigen Recherchen in verschiedenen Literaturen und die Leitbildsichtungen nicht klar abgrenzbar ist und wenige Schilderungen zu konkreten Prozessabläufen oder Handlungen vorliegen, wird eine Fortbildungsfunktion der

Volkshochschul-LV postuliert. Im nächsten Schritt wird zusammenführend dargestellt, mit welcher theoretischen Fundierung Volkshochschul-LV und ihre Funktionen bzw. spezifisch die Fortbildungsfunktion untersucht werden sollen.

5.2 Zwischenfazit

Die Forschungsfrage der Studie: „Inwiefern sind Fortbildungen in Volkshochschul-Landesverbänden institutionalisiert?“ gibt erste Hinweise auf die gewählte theoretische Fundierung. Die Entscheidung für das Aufsetzen der neo-institutionalistischen Brille bei der Untersuchung von Volkshochschul-LV lässt u. a. mit der Herausforderung begründen, eine Meta-Organisation strukturell zu beschreiben. Konkret stellt sich die Frage von Grenzverläufen. Wenn die Mitglieder der Meta-Organisation selbst Organisationen sind und die Meta-Organisation auf diese angewiesen ist, also ohne diese nicht weiter existiert – wo verläuft dann die organisationale Grenze? Ein Ansatz offener Organisationssysteme ist also hilfreich und relevant. Dieser leitet sich auch aus den Erkenntnissen der sozialwissenschaftlichen Literaturen ab. Wenn Meta-Organisationen ihre Funktion je nach interner oder externer Stoßrichtung unter Bearbeitung unterschiedlicher Aufgaben erfüllen (s. Kap. 3.1 & 3.5) und u. a. vermittelnd zwischen Mitgliedern und Akteuren der organisationalen Umwelten tätig sind, impliziert das einen gegenseitigen Konstitutionsprozess. Da die organisationale Grenze zwischen intern und extern in Meta-Organisationen nicht ohne Weiteres gezogen werden kann, wird die Konkretisierung der organisationalen Umwelten relevant, der NI bietet dafür das Konzept des organisationalen Felds an (s. Kap. 4.4). OF der Volkshochschul-LV sind sowohl Auftraggeber als auch Empfänger verbandlicher Funktionserfüllungen, außerdem liefern sie Ressourcen und sind an Legitimierungsprozessen beteiligt. Durch die Funktion der Sozialintegration lässt sich auch annehmen, dass Akteure des OF auch durch Interaktionen in die verbandliche Arbeit eingebunden sind. Beispiele sind hier etwa Kooperationen, aus denen kollektiv erstellte Fortbildungsangebote hervorgehen, Projekte, die gemeinsam beantragt und durchgeführt werden oder Anlässe der Interessenvertretung, bei denen gemeinsame Positionen erarbeitet und vertreten werden.

Zur Feststellung, inwiefern Fortbildungen institutionalisiert sind, müssen Kriterien herangezogen werden, anhand derer sich Institutionalisierung bestimmen lässt. Unter Berücksichtigung der theoretisch bekannten Limitationen (z. B.: Institutionen sind sozial konstruiert, nicht vollständig (empirisch) erfass- und messbar und ihre Grenzen bzw. Abgrenzungen zu anderen Institutionen nicht eindeutig) und in dem Bewusstsein, dass Institutionen nur anhand erfassbarer Rückschlüsse, Spuren und Hinweisen rekonstruiert werden können, wendet die Studie das Institutionenkonzept von Senge an. Hier liegen drei Kontinua vor: Soziale Verbindlichkeit, Maßgeblichkeit und zeitliche Dauerhaftigkeit. Treffen diese Kontinua auf Prozesse, Regeln oder Handlungen in der Fokalorganisation (hier die LV) im Beobachtungszeitraum zu, kann von einer Institution gesprochen werden.

Die Annahme eines Organisationalen Felds, das bei der Bearbeitung von Aufgaben und letztlich der Funktionserfüllung eingebunden ist, macht es notwendig zu klären, wer Teil dieses OF ist. Der NI bietet einen weiten Akteursbegriff an, der auch kollektive Akteure berücksichtigt. Auch der Ressourcenbegriff ist weit gefasst, was für die Studie hilfreich ist. Die erste Assoziation mit Ressourcen mag materieller Art sein, also finanzielle Mittel, Räumlichkeiten und technische Ausstattung. Der NI bezeichnet z. B. auch Wissen und Wissensbestände (Kognitionen) als Ressourcen. Mit Blick auf den Forschungsgegenstand ist es auch denkbar, dass LV ihr eigenes Wissen, ihre Position zwischen verschiedenen Akteuren oder auch ihre (vielleicht exklusiven) Interaktionsmöglichkeiten mit unterschiedlichen Akteuren als Ressource bezeichnen. Gelingt es LV, im Verbund mit anderen Akteuren ihre Forderungen und Positionen nach außen zu tragen, kann das ebenfalls eine Ressource sein, die zur Interessenvertretung beiträgt.

Die theoretische Fundierung der Studie berücksichtigt auch Legitimität, Legitimierung und Legitimation als zentrale Kategorie des NI. Auf den Forschungsgegenstand angewendet interessieren hier insbesondere Legitimierung der LV und was LV konkret tun (Legitimation), damit ihnen Legitimität von anderen Akteuren des OF zugeschrieben wird.

In den obigen theoretischen Darstellungen ist m. E. sichtbar geworden, dass die Studie sich nicht eindeutig auf eine Betrachtungsebene festgelegt hat, sondern in Ermangelung etablierter Forschungsvorgehen für Meta-Organisationen eher explorativ die Makro- und Mikroebene einbezieht. Daraus entsteht der Nachteil einer gewissen theoretischen Unschärfe, weil mit mehreren Konzepten ‚hantiert‘ wird und durch die fehlende theoretische Geschlossenheit des NI besteht das Risiko konzeptueller Verwischungen. Durch die Darstellung der theoretischen Fundierung soll zumindest die Nachvollziehbarkeit hergestellt werden. Eine vorherige Nicht-Festlegung lässt sich insofern begründen, dass mit einem zu stark festgelegten deduktiven Vorgehen der Raum für induktive Erkenntnisse oder ggf. nötige Korrekturen im Forschungsprozess zu gering ist. Außerdem bemüht sich die Studie durch die Berücksichtigung und Einbeziehung der Mikroeben darum, dem sog. Aufwärtsreduktionismus zu entgehen, der u. a. von Klatetzki (2006) ausgeführt wird und durch Erklärungen sozialer Handlungen rein auf der Makroebene entsteht (vgl. S. 58 f.). Die theoretische Fundierung hat in den verschiedenen Konzepten, insbesondere im Organisationalen Feld, die aktuelleren Perspektiven des NI aufgegriffen, die sich sowohl mit Veränderungs- und Entwicklungsprozessen als auch mit Akteuren und ihrem Handeln in diesen Prozessen beschäftigen. Dynamiken, Heterogenität im Feld sowie aktive Gestaltung(-versuche) durch Akteure unter Berücksichtigung sozialkonstruktivistischer Annahmen sind auch aus der Kritik an früheren Ansätzen des NI entstanden; gleichzeitig ist die starke Fokussierung auf Akteure im NI theoretisch nicht unkritisiert (s. Kap. 9.5.3).

Nun stellt sich die Frage, wie all diese Überlegungen in Forschung umgesetzt werden können. Hier wurde eine Reihe an Vorüberlegungen und erster Planungsschritte durch das Auftreten der COVID-19-Pandemie beeinträchtigt. Ursprüngliche Ideen zu Experteninterviews und Gruppendiskussionen

mussten aufgrund der Infektionsschutzmaßnahmen aufgegeben werden, da Dienstreisen untersagt und Gruppengrößen limitiert waren. Ausführlichere Schilderungen des Forschungsverlaufs sind im anschließenden Kapitel (s. Kap. 6.3.2) aufgeführt.

Jenseits der Herausforderung, was unter Pandemiebedingungen möglich ist, stellte sich die Frage, wie die vielfältigen theoretischen Vorarbeiten für Befragungen in der Praxis nutzbar gemacht werden können.

Zwei Schwerpunkte wurden hier verfolgt: Eine überprüfende Konkretisierung der rezipierten sozialwissenschaftlicher Funktionen in den Volkshochschul-LV unter Berücksichtigung struktureller Besonderheiten. Außerdem die Rekonstruktion etablierter Prozesse, Handlungen, Routinen und Regeln, die Fortbildung als institutionalisierte Funktion nachweisen. Unter der gewählten theoretischen Fundierung sind folgende Aspekte für die empirische Erforschung relevant:

- Die Volkshochschul-LV sind keine homogenen Organisationen. Erste grobe Einteilungen haben die Akteursgruppen der Mitglieder, der Geschäftsstelle, der Vorstände und der vielfältigen Arbeitsgruppen in unterschiedlichen Konstellationen ergeben. Auch diese Akteursgruppen sind nicht homogen. Für alle von außen sichtbaren Handlungen sind vorangegangene interne Prozesse der Konsenssuche, Aushandlung, Vermittlung und Moderation anzunehmen, da individuelle und kollektive Akteure jeweils eigene Interessen verfolgen, die potenziell mit anderen konfliktieren. Auf das OF übertragen müssen ähnliche Annahmen getroffen werden. Im Wissen um diese Heterogenität müssen Fragen nach Prozessen und Handlungen auch die Komponente berücksichtigen, welche Akteure wie beteiligt sind oder (un-)bewusst eingebunden werden.
- Die Volkshochschul-LV und ihre Organisationalen Felder konstituieren und beeinflussen sich gegenseitig, nicht immer laufen diese Prozesse bewusst ab. Da sowohl Ressourcen als auch Legitimierungsprozesse, also die im NI zwei zentralen Faktoren organisationalen Überlebens, aus dem OF zugeschrieben werden, müssen Bemühungen vorgenommen werden, das OF unter diesen Gesichtspunkten sowie der konstatierten Mischfinanzierung der LV konkretisierend zu rekonstruieren. Das beinhaltet auch Fragen nach Ressourcen und Legitimierung der LV und von welchen Akteuren diese stammen bzw. zugeschrieben werden.
- Die gewählte sozialwissenschaftlichen Perspektive setzt die Verbandsfunktionen als gleich relevant und gleichzeitig in Spannung. Das macht es notwendig, nicht nur die postulierte Fortbildungsfunktion zu fokussieren, sondern auch die anderen Funktionen zu erfragen und bzgl. spezifischer Aufgaben in den LV zu konkretisieren. Sollte die Fortbildungsfunktion empirisch nachgewiesen werden können, würde die Annahme gleicher Relevanz mit den anderen Funktionen ebenso zutreffen. Eine Befragung sollte also sowohl diese Annahme berücksichtigen als auch sich darum bemühen, ob die Annahme mit den Einschätzungen der Interviewpersonen übereinstimmt. Hier eröffnet sich auch die Möglichkeit, in der Auswertung das Verhältnis der Funktionen untereinander auch hinsichtlich potenzieller Aufgabenüberlappungen näher zu bestimmen und vielleicht Dynamiken oder beeinflussende Faktoren feststellen zu können.

- Um die Fortbildungsfunktion als Institution nachweisen zu können, müssen Fragen zu eigenen bzw. spezifisch fortbildungsbezogenen Regeln, Prozessen, Handlungen und Routinen gestellt werden. Um das OF und die Interaktionen hinsichtlich Fortbildungen zu berücksichtigen, müssen auch hier Interaktionen erfragt werden. Welche Akteure sind wie an Aufgaben beteiligt, die Prozesse und Handlungen der Fortbildungsfunktion betreffen? Um die Kontinua von Senge für den Erhebungszeitraum anwenden zu können, müssen Fragen entwickelt werden, die entsprechende Rückschlüsse ermöglichen.

Die Zusammenführung der bisherigen theoretischen Erkenntnisse hat der Ziehung eines Zwischenfazit gedient. Der Forschungsgegenstand wurde anhand von Wissensbeständen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, der Sozialwissenschaften und Leitbildsichtungen konkretisierend erschlossen. Für die weitergehende Untersuchung wurde die Studie organisationstheoretisch aus der Perspektive des NI fundiert, allgemein zentrale sowie für die Studie relevante Aspekte wurden unter Berücksichtigung theoretischer Limitationen rezipiert. Den Übergang in den empirischen Teil der Studie bilden die oben aufgezeigten Aspekte, die für die Untersuchung der LV unter den bisher getroffenen Annahmen und der postulierten Fortbildungsfunktion relevant sind.

Die COVID-19-Pandemie hat bisherige Forschungspläne eingeschränkt und die Studie selbst verzögert. Diese entstanden, da in den frühen Phasen der Pandemie noch Hoffnung auf Entspannung der Reisebedingungen bestand. Außerdem war die Universität durch die Infektionsschutzmaßnahmen wie alle anderen öffentlichen Einrichtungen angewiesen, Lehre und alle weiteren Tätigkeiten direkten Austauschs kurzfristig in den digitalen Raum zu verlegen. Auch diese Faktoren haben die Weiterarbeit an der Studie verzögert.

Vor dem Hintergrund dieser Einschränkungen wurde sich gegen die Nutzung mehrerer Methoden oder methodenverschränkender Verfahren entschieden. Diese wären angesichts der Komplexität des Forschungsgegenstands und dem Wunsch, die Forschungslücken empirisch ausleuchten zu können, vielleicht angemessener gewesen. Angesichts der pandemiebedingten Einschränkungen und der einhergehenden Zeitverzögerungen musste sich allerdings für ein Vorgehen entschieden werden, das unter diesen Bedingungen umsetzbar war.

Da die postulierte Fortbildungsfunktion das zentrale Anliegen der Studie war, mussten Personen in den LV befragt werden, die sich mit Fortbildungen, damit einhergehenden Aufgaben und Organisation derselben beschäftigen. Die Methode der Befragung von Expertinnen und Experten innerhalb der Fokalorganisation wurde daraufhin als geeignete Methode gesehen. Dementsprechende Vorbereitungen für Interviewfragen wurden unter Berücksichtigung der zusammengeführten Erkenntnisse getroffen. Hier bestand gleichzeitig die Herausforderung, dass auch die übrigen Funktionen von Interesse waren. Letztendlich wurde entschieden, die Leitungen in den Geschäftsstellen der LV zu kontaktieren. Das Vorgehen erwies sich als angemessen und gewinnbringend. So waren mit der Kontakttierung von Leitungen relevante Akteure im LV über das Forschungsvorhaben informiert und

konnten innerhalb der Geschäftsstelle entscheiden, ob und wer sich für das Interview zur Verfügung stellen würde. Hier war auch hilfreich, dass sowohl in Volkshochschulen als auch in Verbänden Personen in Leitungspositionen an Fortbildungen beteiligt sind. Beispiele sind hier, dass sie selbst Programmbereiche leitend betreuen und so für Fortbildungsplanung in ihrem Bereich verantwortlich sind. Als Leitungspersonen haben sie gleichzeitig Übersicht über Fortbildungsplanungen in den anderen Programmbereichen. Auch hinsichtlich der anderen Verbandsfunktionen kann bei Leitungspersonal entsprechendes Wissen um spezifische Aufgaben und Prozesse angenommen werden. Am Ende der Kontaktierungen ist es gelungen, sowohl Fachreferentinnen und -referenten (für Programmbereiche oder den gesamten Fortbildungsbereich) in den Geschäftsstellen als auch Leitungspersonen der Geschäftsstellen für Interviews in allen Ländern zu gewinnen. In einigen Fällen nahmen eine Leitungsperson und ein Fachreferent bzw. eine Fachreferentin gemeinsam teil, in einem Fall auch zwei Leitungspersonen. Detailliertere Schilderungen zur gewählten Methode, der Entwicklung des Fragebogens und der Interviewdurchführung finden sich im anschließenden Kapitel. Dort werden auch die Auswertungsmethode und ihre Anwendung in der Studie vorgestellt.

6. Empirischer Aufbau der Studie

Im ersten Teil der Studie wurden neben der Explikation des Forschungsinteresses die bereits bestehenden theoretischen Wissensbestände und Ansätze zu Organisationen allgemein und zu Verbänden, konkreter: zu Volkshochschul-Landesverbänden dargestellt und mit Blick auf Anwendungsmöglichkeiten zur Bearbeitung der Forschungsfrage präzisiert.

Der zweite Teil der Studie beschäftigt sich mit dem Forschungsprozess, der basierend auf den Erkenntnissen des ersten Teils entwickelt wurde. Die ersten Abschnitte dienen primär der Verortung der Studie unter Berücksichtigung offener Diskussionen über die gewählten Fundierungen und das methodische Vorgehen. Hier werden mitunter kritische Punkte aufgezeigt und, soweit für die Studie hilfreich, aufgenommen und diskutiert.

Im anschließenden Teil wird das konkrete Vorgehen erläutert, denen die Ergebnisse und ihre Darstellung folgen.

6.1 Empirische Vorüberlegungen

Oben wurden bereits erste methodische Entscheidungen skizziert, die den weiteren Verlauf des Forschungsprozesses geprägt haben. Nachfolgend werden sowohl Merkmale als auch Gütekriterien vorgestellt, um diese jenseits des konkreten Studienkontextes in der wissenschaftlichen Methodendiskussion nachvollziehbar verorten zu können.

6.1.1 Einordnung quantitativer und qualitativer Methoden

Dem Anliegen, etwas erforschen zu wollen, folgt die praktische Frage, wie man etwas erforschen will. In den Sozialwissenschaften dient Forschung u. a. dem Verstehen und der Erklärung sozialer Phänomene und Sachverhalte. Die verwendeten Methoden ermöglichen das Verstehen; Erklärungen und Erkenntnisse werden der jeweiligen Forschungsgemeinschaft zugänglich gemacht und tragen idealerweise zur (Weiter-)Entwicklung kollektiver Wissensbestände bei. Mit Blick auf Strategien, die der Erklärung sozialer Phänomene dienen, dürften die Paradigmen quantitativ und qualitativ geleiteter Forschungsvorgehen die bekannteste Einteilung sein.⁷⁶ Als ein Ergebnis jahrzehntelanger Debatten ist zu nennen, dass diese Paradigmen und ihre jeweils zugeschriebenen Methodenpools nicht trennscharf sind, sondern oft Elemente des jeweils anderen Paradigmas enthalten, Oswald (2010) führt dafür mehrere Beispiele an (vgl. S. 186-191). In multimethodischen Designs wird die

⁷⁶ Die Studie geht nicht auf die Genese der Paradigmen Diskussionen ein, da sie keinen geeigneten Rahmen dafür bietet und diese bereits in einschlägigen Lehrbüchern dargestellt ist. Übersichten sind z. B. in den Beiträgen von Kelle und Erzberger (2017), Hopf (2016) Kardorff (2012) und für die Erziehungswissenschaften bei Bennewitz (2010) zu finden. Gläser und Laudel (2010) bezeichnen paradigmatische Konflikte quantitativer gegen qualitative Methoden, die sich heute noch auf dichotome Trennung berufen, als ideologisch (vgl. S. 29).

Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden bewusst eingesetzt. In der Methodenliteratur folgt ein Großteil einschlägiger Lehrbücher der erziehungswissenschaftlichen Forschung weiterhin der hergebrachten Einteilung. Das wird mit der Beibehaltung von Konvention, begrifflicher Durchsetzung und Verbreitung begründet, die sich in selbstverständlicher Nutzung äußern. (vgl. ebd. S. 186).

Festzuhalten bleibt, dass die Einteilung der Sozialforschung in quantitative und qualitative Methoden weiterhin etabliert ist und reproduziert wird. Diese Einteilung steht nun unter einem veränderten Verständnis: Die Genese sozialwissenschaftlicher Forschung wird dargestellt und optionale begriffliche Vorschläge werden erwähnt. Herauszustreichen ist die Betonung, dass es sich

„[...] nicht um diametral entgegengesetzte oder sich ausschließende Typen wissenschaftlicher Forschung handelt, sondern dass es Gemeinsamkeiten und Überschneidungen ebenso gibt, wie vielfältige sinnvolle Kombinationsmöglichkeiten“ (ebd.).

Hier kann hinzugefügt werden, dass Entscheidungen für ein quantitatives, qualitatives oder multimethodisches Vorgehen stets ihren jeweiligen Gütekriterien unterliegen und begründungspflichtig sind.

Unter Abwägung der oben angeführten Punkte lässt sich die Studie der anerkannten Konvention folgend in ihrem Vorgehen den qualitativen Erklärungsstrategien zuordnen. Sozialwissenschaftliche Forschung mit qualitativen Methoden verfügt über spezifische Merkmale und Gütekriterien, die im nächsten Schritt kurz umrissen werden. Diese bilden die Grundlage für den Forschungsprozess und bestimmen die Strukturierung des empirischen Teils. Ihre Darstellung trägt zur Nachvollziehbarkeit der Studie bei.

6.1.2 Merkmale und Gütekriterien qualitativer Forschung

In der Methodenliteratur werden unterschiedliche Positionen, Diskussionen um Reformulierung und Entwicklung von Kernkriterien für qualitative Forschungen dargestellt (z. B. bei Steinke (2017), Przyborski und Wohlrab-Sahr (2010) und Flick (2011, 2009)). Hierbei wird deutlich, dass keine allgemein anerkannten Gütekriterien für qualitative Forschung vorliegen. Gründe liegen u. a. im Charakter qualitativer Forschung selbst. Diese ist in ihrer Genese heterogen und nicht vollständig standardisierbar. Steinke (2017) weist darauf hin, dass qualitative Forschung aufgrund ihrer Fragestellungen und ihrer jeweiligen Gegenstands-, Milieu- und Situationsabhängigkeit der Formulierung universell gültiger und verbindlicher Kriterien widerspricht. An gleicher Stelle schlägt sie zur Lösung dieses Widerspruchs zuerst zentrale, bewusst breit angelegte Kriterien vor und führt als zweiten Lösungsschritt an, diese entlang der gewählten Fragestellung, Gegenstand und Methode zu spezifizieren und zu ergänzen. (vgl. S. 323 f.)

Diese breiten Kriterien werden wie folgt benannt:

- 1) **Intersubjektive Nachvollziehbarkeit:** Da qualitativ erhobene Daten nicht reproduziert und standardisiert werden können, muss ihr Entstehungsprozess für Dritte nachvollziehbar

dargestellt werden; das dient sowohl der Bewertung der Ergebnisse als auch des Forschungsprozesses selbst. Diese Bewertungen erfolgen durch Forschende selbst sowie nachfolgend durch die Scientific Community, der die Ergebnisse zugänglich gemacht werden müssen. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit wird in erster Linie durch die Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses ermöglicht und sichergestellt.

- 2) **Indikation des Forschungsprozesses:** Die Indikation bzw. Anzeige des Forschungsprozesses dient u. a. der Bewertung hinsichtlich der Angemessenheit des Vorgehens. Sie zeichnet den Entscheidungsprozess sowie die Vereinbarkeit von Fragestellung, theoretischen Ansätzen, methodologischer Orientierung und methodischer Umsetzung nach. Die Entscheidung für verschiedene Vorgehen zieht zwangsläufig weitere Entscheidungsmöglichkeiten, aber auch Pfade mit sich, deren Beschreiten aufgezeigt und bewertet werden muss. Kohärenz, Konsistenz und Angemessenheit können so dargestellt und von anderen geprüft werden.
- 3) **Empirische Verankerung:** (qualitative) Forschung findet nicht ohne theoretische Einbindungen statt. Auch offene Verfahren, die der Theoriegenerierung dienen, bewegen sich nicht in theorieleeren Räumen. Theorien, daraus abgeleitete Hypothesen und ihre Modifikationen entstehen aus empirischen Datenerhebungen und ihrer Analyse.
- 4) **Limitationen:** Mit der Entscheidung für ein spezifisches Vorgehen zur Beantwortung der gewählten Fragestellung fällt die Entscheidung gegen andere Verfahren. Durch die Wahl der Methoden, die Durchführung der Datenerhebung und die Analyse entstehen zwangsläufig Grenzen in der Aussagekraft und Übertragbarkeit der Ergebnisse; eine Generalisierbarkeit kann nicht automatisch angenommen werden. Diese Limitationen sollten transparent gemacht und kritisch diskutiert werden, die Darstellung der erhobenen Daten und der Forschungsprozess sollten umfassend reflektiert werden. (vgl. Steinke 2017, S. 323–331)

Die vorliegende Studie hat diese Kriterien als Grundlage gewählt und bemüht sich, diese angemessen zu erfüllen. Inwiefern dies gelungen ist, wird in der Studie sowie verstärkt nach der nach der Ergebnisdarstellung kritisch reflektiert (s. Kap. 9.6) und ist in einem weiteren Schritt auf die Prüfung durch Dritte aus der Scientific Community angewiesen.

6.1.3 Grundlagen- und gegenstandstheoretische Verortung der Studie

Die Zugänge zu Volkshochschul-LV als Forschungsgegenstand wurden im ersten Teil aus- und zusammengeführt. Hier ist u. a. deutlich geworden, dass das Verständnis von Organisation keinen allgemein geteilten Auffassungen folgt. Was unter einer Organisation verstanden wird, bedarf der Klärung und Spezifizierung, auch mit Blick auf das Risiko, den Begriff als einen Container für unterschiedliche Verständnisse zu nutzen – dieser bliebe dann empirisch unzugänglich. Mit der Entscheidung für die theoretische Brille des Neo-Institutionalismus wurde sich für eine spezifische Perspektive bzw. theoretische Ansätze entschieden, der zwar keine allgemeingültige Definition des

Organisationsbegriffs anbietet, aber Organisationsverständnisse auf Basis grundlagentheoretischer Annahmen sowie Erklärungen für die Genese und Merkmale von Organisationen aufzeigt. Anhand begrifflicher Konzepte bietet dieser theoretische Ansatz Rahmungen und gleichzeitig Einschränkungen für empirische Zugänge.

Zur Erinnerung und konkreten Verortung der Studie: Der Neo-Institutionalismus folgt in seiner grundlagentheoretischen Fundierung sozialkonstruktivistischen Annahmen. Organisieren und Organisationen sind damit keine objektiven und verallgemeinerbaren, statischen Prozesse und Fakten, die unabhängig von gesellschaftlichen Sinnzusammenhängen und Deutungen sowie Beobachtungsperspektiven existieren. Die Entstehung, Entwicklung bzw. Veränderung sowie die Auflösung von Organisationen sind stets gesellschaftlich eingebettet, ihr Handeln wird maßgeblich von Institutionen bestimmt. Unter dem Paradigma zunehmender Institutionalisierung des Lebenslangen Lernens Erwachsener und der Perspektive des neo-institutionalistischen Ansatzes können pädagogische Organisationen in ihren Funktionen innerhalb des Bildungssystems sowie ihrer gesellschaftlichen Einbettung konkretisiert und reflektiert werden. Pädagogische Organisationen bilden durch die Entwicklung und das Angebot von Programmen eine intermediäre Funktion zwischen sozialen Strukturen auf gesellschaftlicher wie individueller Ebene (vgl. Schäffter und Schicke 2012, S. 172).

Diese gewählte Perspektive ist, wie oben angeführt (s. Kap. 4.1.2), natürlich nicht die einzige Möglichkeit, pädagogisches Organisieren und Organisationen zu erforschen. Die von Schäffter und Schicke (2012) zur Verfügung gestellte Modelle von Semantiken erwachsenenpädagogischen Organisierens bietet eine Übersicht über empirische Forschungsstände und die Möglichkeit, die eigene Arbeit diesen Semantiken zuzuordnen (vgl. S. 169-173). Diesem Modell folgend kann die vorliegende Studie wie folgt gerahmt werden: Es handelt sich um eine empirische Studie, deren gegenstandstheoretischer Bezug durch neo-institutionalistisch fundierte pädagogische Organisationsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung hergestellt wird. Dieser gewählte theoretische Ansatz bezieht seine Begriffe, Auffassungen und Erklärungen der sozialen Welt und ihrer Phänomene aus den grundlagentheoretischen Annahmen des Sozialkonstruktivismus. Dieser Rahmung sowie der Forschungsfrage folgend kann die Studie basierend auf dem Modell von Schäffter und Schicke (2012) der Dimension V zugeordnet werden, die als institutionelle Dimension bezeichnet wird und die Fokuspunkte auf intermediären Funktionen von Bildungsorganisationen in ihren gesellschaftlichen Einbettungen setzt.

Basierend auf den theoretischen Entscheidungen werden nun die methodologischen und methodischen Entscheidungen erläutert und konkretisiert.

6.1.4 Methodologische Verortung

Die sozialwissenschaftliche qualitative Forschung verfügt aufgrund ihrer unterschiedlichen Entwicklungsstränge und Diskussionen über keine einheitliche Methodologie⁷⁷ (vgl. Dörner und Schäffer 2012, S. 18). Dementsprechend liegt auch keine einheitliche Methodologie für qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung vor. Hier lassen sich vielmehr unterschiedliche Methoden ausmachen, die beispielsweise aus anderen Disziplinen entliehen wurden oder in der eigenen Disziplin entstanden sind, wie etwa die Programmanalyse (vgl. Nuissl 2010b, S. 173), die damit auch in ihrer methodologischen Anknüpfung variieren. Statt einer allgemeinen Methodologie lassen sich mehrere ausdifferenzierte Methodologien - u. a. mit gemeinsamen Merkmalen und Grundannahmen - ausmachen, Beispiele werden z. B. von Dörner und Schäffer (2012) aufgeführt.

Basierend u. a. auf den Werken von Schütz (1991, 1971) benennen Dörner und Schäffer (2012) folgenden Annahmen:

- 1) Die soziale Welt folgt einem sinnhaften Aufbau.
- 2) Erzeugte Daten sind sog. Konstruktionen zweiten Grades. Die handelnden Personen (konkret in dieser Studie: die Interviewpersonen) konstruieren ihre soziale Welt. Diese wird durch die Forscher und Forscherinnen wiederum rekonstruiert.
- 3) Die Vermeidung von methodologischen Individualismen (alles Verhalten geht vom Individuum aus) durch das Prinzip des methodisch-kontrollierten Fremdverstehens. Neben Fokuspunkten auf das Individuum werden auch soziale Praktiken, Beziehungen und Interaktionen mit dem Umfeld (methodisch) eingebunden. (vgl. S. 18)

Allgemeine methodologische Prinzipien für sozialwissenschaftliche qualitative Forschung finden sich detaillierter bei Gläser und Laudel (2010). Sie benennen die vier Prinzipien der 1) Offenheit, 2) des theoriegeleiteten Vorgehens, 3) des regelgeleiteten Vorgehens sowie 4) sozialwissenschaftliche Forschung auf der Basishandlung des Verstehens zu betreiben. (vgl. S. 29-33)

Da für die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung keine spezifische Methodologie vorliegt, orientiert sich die Studie an diesen allgemeinen Prinzipien. Durch die Verortung in grundlagen- und gegenstandstheoretischen Annahmen sowie der Indikation und Dokumentation des Forschungs- und Auswertungsprozesses bemüht sich die Studie um die Angemessenheit des Vorgehens. Limitationen werden je nach Dringlichkeitseinschätzung direkt aufgezeigt und in der Diskussion (s. Kap. 9) gesammelt aufgegriffen. Nachdem die Studie mit den wissenschaftlichen Vorüberlegungen verknüpft und darin verortet wurde, besteht der nächste Konkretisierungsschritt in der Darstellung der Methode, die auf Basis der vorangegangenen Entscheidungen ausgewählt wurde.

⁷⁷ An dieser Stelle wird daran erinnert, dass Methodologie und Methode keine Synonyme sind. Methodologie als Lehre von den Methoden rahmt die grundlegenden Bedingungen für die wissenschaftliche Erkenntnis, beschreibt Voraussetzungen und Vorgehensweisen und gibt so konkrete Methoden vor, anhand derer geforscht werden kann oder auch muss (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 29). Der Methodenwahl folgend ermöglicht das erhobene Datenmaterial Erkenntnismöglichkeiten und birgt gleichzeitig die Selektivität und Limitationen, die durch diese Wahl entstanden sind (vgl. Dörner und Schäffer 2012, S. 17).

6.2 Leitfadengestützte Experteninterviews als Erhebungsmethode

Zu Beginn dieses Abschnitts wird die Methode in ihrer Verwendung und methodischen Diskussion vorgestellt und ihre Anwendungsfelder aufgezeigt. Die begriffliche Zusammensetzung von Experten und Interview erfordert eine reflektierende und präzisierende Erläuterung, um die Nachvollziehbarkeit der Wahl und des Einsatzes herzustellen. Darum folgt in einem ersten Schritt die begriffliche Betrachtung des Expertenbegriffs und in einem zweiten Schritt eine Präzisierung der Art von Interviewführung sowie mögliche Auswertungsstrategien.

6.2.1 Verbreitung und Charakteristika der Methode

Interviews mit Expertinnen und Experten sind eine Methode der empirischen Sozialforschung, die - schließt man sich der paradigmatischen Unterscheidung in quantitative oder qualitative Methoden an - der qualitativen Forschung zugeordnet werden können. Meuser und Nagel (2009) verorten eine zunehmende methodische Herauskristallisierung und Diskussion in den 1990er-Jahren, vermutlich auch vor dem Hintergrund des Anteils, den die Autorin und der Autor in dieser Diskussion haben; Handbücher und weitere Sammelwerke, die diese Methode aufführen, finden sich rund um die 2010er-Jahre. Im Methodenwerk von Flick et al. (2012), werden Experteninterviews neben anderen Interviewformen überblicksartig benannt (vgl. Hopf 2012). In der Literatur finden sich verschiedene sozialwissenschaftliche Einsatzfelder der Methode. Bei Bogner et al. (2009) finden sich Beiträge zu methodischen Praxen in der politikwissenschaftlichen Forschung (z. B. Abels und Behrens (2009)) oder im Anwendungsfeld der Organisationsforschung (z. B. Froschauer und Lueger (2009) oder Liebold und Trinczek (2009)). Gläser und Laudel (2010) beleuchten das Experteninterview und seine möglichen Auswertungsformen in einem eigenen Werk. Spezifisch in der erziehungswissenschaftlichen Methodenliteratur findet sich die Erwähnung dieser Interviewform beispielsweise im Beitrag von Meuser und Nagel (2010) bei Friebertshäuser et al. (2010). In der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung findet sich ein Beitrag von Dörner (2012) im Methodenhandbuch von Schäffer und Dörner (2012). Mit Blick auf die Forschung der Erwachsenen- und Weiterbildung führt Dörner (2012) die Relevanz von Experten und ihrer Befragung in der Erwachsenen- und Weiterbildung unter zwei Gesichtspunkten auf: Angesichts der großen Heterogenität und Unübersichtlichkeit des Sektors, dessen Struktur nicht vollständig und kohärent anhand von Daten abgebildet ist, kann das Wissen von Experten für tiefere Betrachtungen herangezogen werden und der Einordnung dienen. Den zweiten relevanten Aspekt verortet Dörner auf der Ebene bildungspolitischer Steuerungsinteressen. Durch Berichterstattung, Analysen und Einordnungen können Experten als Akteure gesehen werden, die die Durchsetzung spezifischer Interessen ermöglichen oder stützen sowie (bildungs-)politische Entscheidungsprozesse legitimieren (vgl. ebd., S. 321). Dementsprechend benennt Dörner die Experteninterviews als Teil von Begutachtungs- und Berichtswesen. Evaluationen und Evaluationsforschung, Selektions- und Sozialisationsprozesse in pädagogischen Organisationen können als

weitere Einsatzgebiete genannt werden (vgl. Meuser und Nagel 2010, S. 457). Nach Sichtungen der Literatur und im Rückgriff auf das Forschungsmemorandum (vgl. Arnold et al. 2000) ordnet Dörner (2012) häufige Einsätze der Methode primär dem Bereich der Institutionen- und Organisationsforschung zu (vgl. 321 f.).

Die vielen Einsatzfelder führen zu der Annahme, dass Experteninterviews als weit verbreitete und etablierte Methode anzusehen sind. Diesen Eindruck bestätigen Meuser und Nagel (2010) – obwohl das Experteninterview keine „klassische“ (S. 457) Methode der empirischen Sozialforschung darstellt (vgl. ebd.). Liebold und Trinczek (2009) bezeichnen Experteninterviews auch mit Blick auf ihre intensive Nutzung als eingeführte Methode (vgl. S. 32), Dörner (2012) bezeichnet sie als „etablierte Instrumente der Datenerhebung“ (S. 323).

In ihrer Zielsetzung dienen Experteninterviews der „Rekonstruktion komplexer Wissensbestände“ (Meuser und Nagel 2010, S. 457). Die Annahme der Forscherinnen und Forscher über Personen oder Personen von Gruppen hinsichtlich ihres Expertentums oder Expertise sowie das Forschungsinteresse entscheiden vordergründig über die Auswahl der Zielpersonen. Experten und Expertinnen „verfügen über nicht alltägliches Wissen zu einem Bereich, der nicht allgemein zugänglich ist“ (Dörner 2012, S. 323). Dieses Auswahlverfahren wird weiter unten kritisch diskutiert. Bei Experteninterviews stehen nicht die Expertinnen und Experten als Individuen im Fokus, sondern ihre Funktionen. Als Repräsentanten und Repräsentantinnen verkörpern sie Institutionen und Organisationen, Strukturzusammenhänge, Erfahrungsregeln etc. (vgl. Liebold und Trinczek 2009, S. 37). Biografische Elemente sind zwar impliziert, aber nicht zwangsläufig Teil des Forschungsinteresses.

Bezüglich der Art und Ausgestaltung der Methode konstatieren Liebold und Trinczek (2009) einerseits, dass - anders als andere Interviewverfahren - Experteninterviews nicht über ihre Erhebungsmethode (z. B. narrativ, problemzentriert etc.), sondern über den Expertenbegriff präzisiert werden. Gleichzeitig benennen sie eine Verengung des Verfahrens auf einen stillschweigenden Konsens, dass es sich bei Experteninterviews stets um leitfadengestützte Interviewformen handle, und weisen darauf hin, dass Expertinnen und Experten allerdings auch mit anderen Verfahren befragt werden können (vgl. S. 32). Diesem stillschweigenden Konsens folgend lassen sich weitere Merkmale der Methode feststellen. Mit Blick auf den Methodeneinsatz benennt Hopf (2012) zwei Varianten: In der ersten Variante sind Interviews und darunter Expertengespräche Teil komplexer qualitativer Erhebungsverfahren und dienen als solche „der Erarbeitung basaler Informationen über ein bestimmtes Forschungsfeld“ (S. 177). Die zweite Variante ist die eines eigenständigen Verfahrens. Diese Variante wird insbesondere von Meuser und Nagel (2010) vertreten. Hier werden Experteninterviews nicht als Teil komplexer und ggf. multimethodischer Erhebungsprozesse, sondern als einzige Methode zur Rekonstruktion von Wissensbeständen genutzt sowie methodologisch und methodisch verortet (vgl. S. 457).

Insbesondere aus der ersten Variante scheint sich eine Bandbreite von Einsatzmöglichkeiten zu ergeben. Vielfältige Anwendungen in Forschungsfeldern unterschiedlicher Disziplinen machen eine genauere Bestimmung und methodische Verortung schwierig, Liebold und Trinczek (2009) bezeichnen Experteninterviews als „eine forschungspragmatisch begründete Mischform der Datenerhebung“ (S. 37) und räumen der Methode eine „eigentümliche ‚Zwitterposition‘“ (ebd., S. 36) ein. Dieser Annahme und dem stillen Konsens folgend, verfügen Experteninterviews über eine inhaltliche Ausrichtung, da sie meist leitfadengestützt geführt werden. Das impliziert (theoretisch) abgeleitete Vorannahmen und damit ein deduktives Vorgehen. Gleichzeitig bietet die Offenheit⁷⁸ des Leitfadens und auch der Interviewform Raum für Erzählungen; die Experten und Expertinnen strukturieren ihre Erzählungen und damit soziale Wirklichkeit und ihre Bedeutungen oder auch Ausdeutungen also in relativer Freiheit.⁷⁹ Wird die Methode früh in Forschungsprozessen zur Exploration benutzt oder stellt sich im Interviewprozess heraus, dass Vorannahmen und Vorstrukturierungen der Forscherinnen und Forscher zum Feld nicht zutreffen, lassen sich aus den Erzählungen der Experten und Expertinnen folglich induktive Elemente feststellen – etwa, um das Expertenwissen zur induktiven Theoriegenerierung zu nutzen oder zur Neuausrichtung deduktiver Vorannahmen.

6.2.2 Vorteile der Methode

Bogner und Menz (2009b) führen die große Beliebtheit von Experteninterviews auf forschungspraktische Gründe zurück. Insbesondere mit Blick auf die Erschließung eines neuen oder schwer zugänglichen Forschungsfelds ermöglichen Experteninterviews in den frühen Phasen von (multimethodischen) Studien eine Vorstrukturierung, die die Exploration des Felds vereinfacht. Anders als quantitative Erhebungen oder Beobachtungen können Experteninterviews auch mit weniger Aufwand betrieben werden. Expertinnen und Experten sind mit Blick auf den Feldzugang leichter auszumachen und zu kontaktieren. Personen, die als Experten und Expertinnen ausgewiesen sind oder sich auch selbst als solche bezeichnen, verfügen meist über öffentliche Kontaktmöglichkeiten, sodass eine Kontaktierung leichter ist. Aus einer Kontaktierung kann auch an weitere Expertinnen und

⁷⁸ Auch hier zeigt sich die Zwitterposition des Experteninterviews: Offenheit der Fragen gilt als methodologisches Prinzip rekonstruktiver Forschung. Gleichzeitig dienen Leitfadeninterviews der Wissensgenerierung über spezifische Themen und Inhalte. Zu offene Fragen können sowohl bei den Befragten als auch den Forschern und Forscherinnen je nach Situation und Befragungskontext Verunsicherung, Unverständnis oder Missverständnisse auslösen. (vgl. Liebold und Trinczek 2009, S. 39 f.) Sehr spezifische Fragen bergen das Risiko, dem oder der Befragten die Forschungsperspektive aufzudrücken oder an der sozialen Wirklichkeit vorbeizugehen. Insofern kann das angemessene Formulieren offener Fragen als schwierige Kunst bezeichnet werden. (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 131)

⁷⁹ Die relative Freiheit entsteht durch das Erzählen-Können der Expertinnen und Experten und das Erzählen-Lassen durch die Forscher und Forscherinnen. Da gleichzeitig aber ein Leitfaden vorliegt oder es auch zeitliche Rahmungen gibt, kann davon ausgegangen werden, dass Forscherinnen und Forscher den Erzählprozess durch Nachfragen oder auch Unterbrechungen steuern oder zu steuern versuchen. Liebold und Trinczek (2009) bezeichnen diese Doppelstruktur deduktiver und induktiver Merkmale als geschlossene Offenheit (vgl. S. 38).

Experten verwiesen werden, die ggf. ähnliche oder entgegengesetzte Positionen vertreten, hier kann die Zeit und Mühe eigener Suche eingespart werden.

Zwar müssen Experten und Expertinnen nicht zwangsläufig wissenschaftliche (Aus-)Bildungswege durchlaufen haben, eine gewisse Nähe zu wissenschaftlichen Systemen kann potenziell angenommen werden. Die Bereitschaft, an Interviews oder anderen Erhebungsformen teilzunehmen, kann darum als höher eingeschätzt werden. Ein weiterer Aspekt hierbei ist auch ein geteiltes Verständnis von Relevanz, evtl. auch des Forschungsanliegens und der Prozessabläufe. Hier fällt weniger Begründungs- und Erläuterungsarbeit an. Ein Vertrauensverhältnis kann u. U. leichter hergestellt werden, Forscherinnen und Forscher und Interviewpartner und -partnerinnen begegnen sich - idealisiert - auf Augenhöhe, die Kommunikation (Duktus, sprachliche Codes, Begriffe) ist in vielen Teilen symmetrisch. Das Risiko, dass Forscher und Forscherinnen aufgrund von Eindruck, Auftreten bzw. Verhalten in Vorgesprächen und Interviewsituationen oder auch anhand individueller Merkmale⁸⁰ (Status (akademische Titel), Alter, Geschlecht etc.) nicht ernst genommen oder ihrerseits die Interviewpartnerinnen oder -partner nicht ernst nehmen, besteht⁸¹, kann aber durch hohe Übereinstimmungsgrade gemindert sein oder weniger Merkmale betreffen.

Diesen potenziell hohen Übereinstimmungen folgend kann auch die Interviewsituation selbst besonders ertragreich sein: Experten bringen ihr Wissen ein, stellen aber auch eigene Nachfragen, diskutieren das Forschungsanliegen mit oder geben (praktische) Tipps sowie weiterführende Hinweise hinsichtlich des Felds oder weiterer möglicher Interviewpartner und -partnerinnen.

Kurz: Experteninterviews sind aus forschungspragmatischer Sicht vorteilhaft. Durch den verhältnismäßig leichten Zugang zu Interviewpersonen kann Zeit und Arbeit gespart werden, durch den Zugriff auf bestehende Wissensbestände können zeitintensive Vorstudien entfallen. Die Unschärfe der methodischen Rahmung, die Mischung induktiver und deduktiver Elemente sowie wenig benannte methodologische Verortung können Experteninterviews für eine Reihe unterschiedlichster Anwendungen nutzbar machen. Ergänzt durch andere Methoden in komplexeren Studien kann diese Unschärfe

⁸⁰ Wobei das Nicht-ernstgenommen-Werden sowohl Vor- als auch Nachteile birgt. Die Literatur führt das anhand verschiedener Beispiele auf: Einem jungen Forscher bzw. Forscherin und seinen bzw. ihren Fragen wird mit (expliziter oder impliziter) Überheblichkeit und ausführlichen Erklärungen begegnet, da Jungsein oder auch ein niedriger akademischer Grad potenziell mit geringem Wissensstand assoziiert wird. So entsteht die Möglichkeit, tiefergehend oder ausführlicher Daten zu generieren, auch vor dem Hintergrund, dass junge Menschen evtl. harmloser wirken. Ein weiteres Beispiel wird zwischen den Geschlechtern und ihren sozialen und kulturellen Zuschreibungen genannt (Geschlechtseffekte). In der Folge können Interviewsituationen für die Beteiligten auch unangenehm werden und bedürfen situationsangemessener Umgangsweisen. Da Interviews stets in (strukturellen) Kontexten der Beteiligten und ihrer (gesellschaftlich induzierten) individuellen Merkmale und Dispositionen stattfinden, kann der Vergegenwärtigung und Reflexion (vor den Interviews) hinsichtlich dieser Kontexte Relevanz zugeschrieben werden (vgl. Meuser und Nagel 2009, S. 55; Liebold und Trinczek 2009, S. 40).

⁸¹ Eine ausführliche Betrachtung verschiedener Wahrnehmungen der Interviewerin bzw. des Interviewers durch Experten und Expertinnen und damit verbundener potenzieller Interviewstrategien ist im Beitrag von Bogner und Menz (2009a) aufgeführt.

entweder vermeintlich ausgeglichen werden oder ein Stück weit unberücksichtigt bleiben, denn sie dient vorrangig der Exploration.

Diese Ausführungen verweisen bereits auf die Nachteile der Methode bzw. eher noch ihrer Nutzung als „hemdsärmelig angewandte Instrumente zur schlichten Informationsgewinnung vom Typ ‚quick and dirty‘“ (Bogner und Menz 2009b, S. 19), von der die Autoren sich distanzieren und mit Verweis auf eine intensivierete methodische und methodologische Diskussion Herausforderungen, Diskussionsanliegen und Reflexionspunkte anführen. Im Folgenden werden diese vorgestellt, bevor die Methode für die vorliegende Studie konkretisiert wird.

6.2.3 Der methodische Diskussionsverlauf

Die Herausforderungen und Nachteile der Methode generieren sich in vielen Teilen aus ihrer forschungspragmatischen Anwendung und der Diskrepanz zwischen hoher forschungspraktischer Relevanz (belegt durch die intensive Anwendung) und mangelhafter Berücksichtigung in methodologischen Überlegungen (vgl. Liebold und Trinczek 2009, S. 32 f.). Hierzu ist in der Literatur ein gewisses ‚vorher‘ und ‚nachher‘ auszumachen. Das ‚vorher‘ wird anhand des Methodeneinsatzes bzw. der Kritik daran entfaltet. Bogner und Menz (2009b) datieren den Beginn der Methodendebatte um das Experteninterview auf den Beginn der 1990er-Jahre, davor firmierte das Experteninterview lediglich als Explorationsinstrument; die Autoren verbinden dies auch mit einer generell geringen Beachtung von Interviews bzw. ihrer Formen im Allgemeinen (vgl. S. 14). So werden in der Kritik die forschungsökonomischen oder pragmatischen Entscheidungen meist als Erstes angeführt. Ihre Anwendung insbesondere als erster Feldzugang mit dem Ziel der Informationsgewinnung wird gemeinsam mit einer fehlenden theoretischen und methodologischen Fundierung kritisiert, hierzu prägnant Dörner (2012):

„Insofern wird nicht immer deutlich, ob es sich bei den angegebenen und genutzten Experteninterviews auch um Verfahren handelt, die im Bereich qualitativ-empirischer Sozialforschung im methodologischen Sinne etabliert und anerkannt sind oder ob es sich um Experteninterviews handelt, weil man Interviews mit Experten geführt hat.“ (S. 323)

Als hiermit zusammenhängender Kritikpunkt wird fehlende Reflexion genannt. Hier lassen sich zwei Aspekte unterscheiden: Die Reflexion des Methodeneinsatzes und seiner Zielsetzungen sowie seiner Limitationen⁸² hätten nicht ausreichend stattgefunden, auch mit Blick auf die Auswertung der so erhobenen Daten (vgl. Dörner 2023, S. 325). Ein weiterer unberücksichtigter Reflexionsaspekt sind die Interviewpersonen selbst, zu Expertinnen und Experten wird Näheres weiter unten ausgeführt.

⁸² Diese Kritik wird zwar anhand der Methode der Experteninterviews benannt, mit einem geweiteten Blick wird aber auch deutlich, dass fehlende oder nicht ausreichende Reflexion sowie die Benennung von Grenzen (des Methodeneinsatzes, der Datenerhebung und der Aussagekraft der Daten bzw. der Schlüsse aus den Daten) auch gegen Kriterien qualitativer Sozialforschung verstoßen, die auch als Güte- oder Qualitätskriterien benannt werden (s. Kap. 6.1.2).

Die Reflexion der Interviewsituation und der Forscherinnen und Forscher selbst ist ebenfalls wichtig. Beispielsweise Reflexionen bzgl. der Vorannahmen und des Erkenntnisinteresses, des eigenen Auftretens – und inwiefern die Beteiligten das Interview explizit oder implizit (potenziell) steuern können oder wollen. Auch die gemeinsame Wissensproduktion innerhalb des Interviews wird als wichtiger Reflexionspunkt angeführt (vgl. ebd.).

Das ‚nachher‘ entwickelt sich entlang dieser Kritikpunkte an weiteren Beiträgen bzw. methodischen Diskussionen, die der Etablierung und theoretisch-methodologischen Fundierung der Methode dienen sollten. Nach den ersten Anstößen einer methodischen Debatte von Experteninterviews durch Meuser und Nagel (1991) konstatiert die Methodenliteratur rund um die 2010er-Jahre einen Entwicklungsprozess: Die Anerkennung von Experteninterviews als eigenständige Methode wird mit Verweis auf stärkere Berücksichtigung in Lehrbüchern nachgewiesen, etwa sichtbar bei Dörner (2012, S. 324) oder Bogner und Menz (2009b, S. 18 f.), wobei Letztere gleichzeitig auf weiterhin bestehende offene Fragen und unbeantwortete Probleme hinweisen sowie in der Berücksichtigung der Methode sowie ihrer Beschreibung größere Ausführlichkeit anmahnen (vgl. ebd., S. 19).

Die Beiträge zur Methode beinhalten neben der Nachzeichnung der Methodendiskussion auch unterschiedlich lange Beschäftigungen mit dem Expertenbegriff und auch dem Wissensbegriff, basierend auf (wissens-)soziologischen Annahmen. Eine ausführliche und differenzierte Einordnung nehmen Meuser und Nagel (2009) vor. Darauf basierend soll nun auch ein kurzer Abriss des Begriffs Experte bzw. Expertin allgemein und in der Interviewsituation erläutert werden.

Kriterien für Expertinnen und Experten⁸³ oder auch Expertentum sollten mit Berücksichtigung gesellschaftlicher Voraussetzungen betrachtet werden. Unter Ausführung modernisierungstheoretischer⁸⁴ Betrachtungen konstatieren Meuser und Nagel (2009) neue Formen der Wissensproduktion und datieren deren Beginn etwa in die 1960er-Jahre. Bis dato entstanden Experten und Expertinnen und Expertenwissen weitgehend autonom in ihren jeweiligen disziplinären Umgebungen und folgen dabei sowohl den Logiken als auch den Wert- und Normverständnissen ihrer Disziplinen. Mit der Reflexion und Infragestellung dieser Wissensproduktion im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse entstehen neue Formen der Wissensproduktion – an denen u. U. auch mehrere unterschiedliche Akteure beteiligt sind. Kennzeichen neuer Wissensproduktionen sind u. a. transdisziplinäre Formate, netzwerkartige Kommunikationsstrukturen, die Aufweichung von Abgrenzungen in Experten und Expertinnen und Laien sowie neu entstehende Deutungen und Deutungsinstanzen des Wissens. In der Folge gibt nicht die einen anerkannten Expertinnen- und Experten(-gruppen), sondern auch Gegenexperten und -expertinnen, die alternatives Wissen einbringen und dieses in alternativen

⁸³ Meuser und Nagel 2009 bezeichnen Experten und Expertinnen unter Bezugnahmen auf wissenssoziologische Begriffsbestimmungen als einen konstruierten Idealtypus, nicht als einen empirisch rekonstruierten Begriff (vgl. S. 49).

⁸⁴ Der Autor und die Autorin rekurren hier auf Becks Risikogesellschaft und konstruktivistische sowie postmoderne Pluralitäten von Erkenntnis (vgl. S. 40).

Öffentlichkeiten (analog wie virtuell) lancieren. Die ‚alten‘ Formen der Wissensproduktion sind damit nicht aufgehoben, vielmehr liegt hier ein gegenseitiges Ergänzen vor. (vgl. S. 39-41.) Die wissenssoziologische Einordnung in Experten bzw. Expertinnen und Laien - basierend auf Schütz (1972) - ist damit nicht aufgehoben. Gleichzeitig haben sich einerseits die Modi verändert, anhand derer Expertinnen und Experten zu diesen werden und gleichzeitig ist dieser Status einer gewissen Unsicherheit ausgesetzt. Ob etwas Expertenwissen ist oder nicht, wird unter dem Blick konstruktivistischer Annahmen zu einem Aushandlungsprozess, der nicht ausschließlich innerdisziplinär erfolgt sowie wiederkehrend Fragen der Akzeptanz und Durchsetzbarkeit stellt. (vgl. Liebold und Trinczek 2009, S. 33 f.).

Vor diesen Hintergründen plädieren Meuser und Nagel (2009) für Überprüfung des Expertenwissens und der Expertinnen und Experten auch mit Blick auf Erhebungs- und Analyseprozesse in der methodischen Anwendung von Experteninterviews. Als Kernpunkte benennen sie

- 1) eine erweiterte Definition des Expertenstatus jenseits beruflicher Rollenzuschreibungen und dass Wissen jenseits beruflicher Aspekte ebenfalls Expertenwissen darstellt.
- 2) Die Berücksichtigung soziokultureller Bedingungen bei der Produktion von Expertenwissen insbesondere mit Blick auf transdisziplinäre und hybride Prozesse in (virtuellen) Netzwerken, deren Bestand auch temporär begrenzt sein kann.
- 3) Die Organisation und vorliegende Praktiken kommunikativer Aushandlungsprozesse bei der Konstruktion von Expertenwissen.
- 4) Die Berücksichtigung des Prozesscharakters der Wissensproduktion und der Relevanz nicht-expliziter Wissensbestände. (vgl. S. 43-51)

Zusammengefasst lassen sich folgende Aspekte festhalten: Das Experteninterview ist eine populäre Methode, deren methodologische und methodische Diskussion angesichts intensiver forschungspragmatischer Nutzung andauert und laut der Literatur trotz zunehmender Beschäftigung noch viele offene Fragen beinhaltet. In der häufigen Anwendungsform des leitfadengestützten Interviews enthält die Methode deduktive wie induktive Elemente und kann daher als Mischform gesehen werden. Die Komplexität des Expertenbegriffs und die veränderten Prozesse von Wissensproduktion sollten reflektierend berücksichtigt werden. Das gilt auch für die Reflexion der eigenen Rolle des Forschers bzw. der Forscherin als Person sowohl in der Auswahl der Interviewpersonen als auch in der Interviewsituation selbst. Hierbei ist auch der Aspekt zu beachten, dass Expertinnen und Experten soziale Akteure sind und die Interviewsituation ein sozialer Konstruktionsprozess ist.

6.3. Fragebogen und Feldzugang

In Kapitel 5 wurden nach der Zusammenführung der bisherigen Erkenntnisse Schlüsse gezogen, welche Sachverhalte und Aspekte für die Bearbeitung der Forschungsfrage in der gewählten theoretischen Fundierung für die empirische Erhebung wichtig sind und berücksichtigt werden sollten. Der

daraus resultierende Fragebogen liegt der Studie in Anhang 2 bei. Im Sinne der Nachvollziehbarkeit wird der Konstruktionsprozess aufgezeigt und anschließend der Feldzugang reflektierend geschildert.

6.3.1 Konstruktion des Fragebogens

Die Konzeption und Formulierung der Fragen unterlag verschiedenen Vorüberlegungen und Herausforderungen, in Kap. 5 sind diese dargestellt. Ein weiterer relevanter Punkt bzgl. der konkreten Umsetzung war die Verständlichkeit der Fragen. Die theoretische Fundierung der Studie folgt in ihren Argumentationen meist abstrakten Begriffen und Annahmen, denen Andere - wenn nicht gerade Kenner bzw. Kennerinnen derselben Ansätze interviewt werden - nicht einfach so folgen können. Gleichzeitig können Fragen nicht so formuliert werden, dass das dahinterstehende Interesse verloren geht oder eine zu starke Vereinfachung der theoretischen Vorannahmen stattfindet. Hier war es ein Stück weit vorteilhaft, dass Institutionen bzw. institutionalisierte Funktionen sowie ihre Prozesse ebenso wie das Organisationale Feld empirisch rekonstruiert werden müssen (s. Kap. 4.4.1) und dazu auch Kriterien und Merkmalsbeschreibungen vorliegen. Entlang der gewählten Institutionenkontinua und der Kriterien des Organisationalen Felds konnten Fragen ausformuliert werden, die etwa typische Prozesse und Interaktionen oder Kooperationspartner sichtbar machen. Die Zusammenhänge mit den theoretischen Vorarbeiten und der postulierten Fortbildungsfunktion erleichterten die Frageformulierung und reduzierten auch die Anzahl der Fragen.

Inhaltlich kann der Fragebogen anhand zwei thematischer Schwerpunkte aufgeteilt werden.

Themenblock 1: Verbandsstrukturen und -Funktionen

Der erste Themenblock folgt unter der Überschrift ‚Verband und Verbandsstrukturen‘ den sozialwissenschaftlichen Annahmen (s. Kap. 3.5), die drei Funktionen beschreibt, die mindestens innerverbandlich und nach außen erfüllt werden und bei deren Erfüllung mehrere Akteure beteiligt sind. Hier war von Interesse, welchen Stellenwert Fortbildungen bei diesen Funktionen einnehmen und wie diese Funktionen gegeneinander abgewogen werden; schließlich postuliert die Literatur die Funktionserfüllung in einem Spannungsfeld. Mit Blick auf mögliche Nachfragen vonseiten der Forscherin wurde auch nach spezifischen Aufgaben und Prozessen der Funktionserfüllung gefragt.

Aus dem neo-institutionalistischen Konzept von Organisationen und ihren Umwelten bzw. konkret ihren Organisationalen Feldern folgen die weiteren Fragen. Ein weiterer Aspekt wurde aus der strukturellen Konzeption öffentlich geförderter Erwachsenenbildung herangezogen. Diese sollten in ihrer Struktur und Aufgabenerfüllung grundlegend kooperativ agieren. Dementsprechend folgen die weiteren Fragen des Themenblocks nach Kooperationspartnern, wichtigen Akteuren, Interaktionen und der Intensität derselben. In den geplanten Nachfragen wurde mit Blick auf die Struktur der LV als

Meta-Organisation nach dem Verhältnis zu den Mitgliedern und dem dvv gefragt, in dem die LV wiederum Mitglieder sind. Dieses Verhältnis kann in neo-institutionalistischer Perspektive auch mit Blick auf den Erhalt der Organisation interessant sein, denn der Erhalt speist sich aus zugeschriebenen Ressourcen und zugeschriebener Legitimität. Zu beiden Faktoren wurden Fragen gestellt und mit der Erfüllung der zugeschriebenen Aufgaben sowie verbandlicher Anliegen verknüpft.

Themenblock 2: Fortbildung und Professionalisierung

Der zweite Themenblock folgt der Annahme, dass Fortbildung in den LV nicht - wie in sozialwissenschaftlicher Literatur postuliert - schlicht der Dienstleistungsfunktion untergeordnet werden kann, sondern als eigener Arbeitsbereich institutionalisiert ist und somit eine verbandliche Funktion bildet. Dieser wird wie die anderen Funktionen auch nach innen und außen unterschiedlich erfüllt, steht nicht trennscharf oder autark zu den anderen Funktionen und befindet sich mit diesen potenziell in einem Spannungsfeld. Die Beschaffung und der Erhalt von Ressourcen und Legitimität wird auch durch Fortbildungsangebote vorgenommen, das Organisationale Feld der LV dient auch zur Erfüllung der Funktionen bzw. der damit zusammenhängenden Aufgaben.

Zur Prüfung dieser Annahme wurden basierend auf Senges Kriterien (s. Kap. 4.3.1) für das Vorliegen einer Institution drei Fragen entwickelt, die die Relevanz der Weiterbildungsarbeit für den LV, das Verhältnis zu anderen verbandlichen Aufgaben und das zeitliche Bestehen der Fortbildungsarbeit behandeln. Unter der Annahme eines Organisationale Felds und der vielfachen Betonung kooperativer Arbeit in- und außerhalb der Meta-Organisation wurde gefragt, wie die Fortbildungsprozesse organisiert werden und welche Akteure daran beteiligt sind.

Die Themenblöcke wurden von zwei zusätzlichen Fragen gerahmt. Die erste Frage war ein biographischer Erzählimpuls, der sowohl das ‚Reinkommen‘ in die Interviewsituation erleichtern als auch erste Anknüpfungspunkte und einen einfachen Übergang in die inhaltlichen Fragen schaffen sollte. Die letzte Frage wurde als ein ‚Wünsch-dir-was-Szenario‘ angelegt. Die Anregung zum freien Überlegen und Gedankenspinnen sollte einem lockeren Ausklang des Interviews dienen und bot für die Interviewpersonen gleichzeitig die Möglichkeit zur Reflexion und Aussprache unverbindlicher persönlicher Ideen und Vorschläge. Mit Einstiegs- und Ausstiegsfrage lagen insgesamt zehn Fragen vor. Zusätzlich wurde in jedem Interview nach Beendigung des Fragebogens die Möglichkeit gegeben, dass die Interviewpersonen ergänzen können, was ihnen im Gesprächsverlauf noch eingefallen ist, was aus ihrer Perspektive offengeblieben ist oder sie noch einmal präzisieren wollen. Diese Möglichkeit wurde verbal angeleitet und zeitlich eingeplant.

Eine Reflexion des Konstruktionsprozesses und des Fragebogens wird in der Diskussion (s. Kap. 9.6) vorgenommen.

6.3.2 Feldzugang und Interviewabläufe

Nach der Konstruktion des Fragebogens bildete der Feldzugang den nächsten Schritt. Den Fragen nach Verbandsfunktionen und Fortbildung folgend wurde entschieden, dass Mitarbeitende der Geschäftsstelle geeignete Interviewpersonen sein können. Diese sind für den operativen Bereich des Landesverbands zuständig, also die Bearbeitung von Aufgaben zur Erfüllung der grob eingeteilten Funktionen; zwar tun sie das nicht allein, aber sind in ihren Schwerpunkten für das ‚Alltagsgeschäft‘ der LV zuständig. In der Zusammenarbeit mit den Vorständen haben sie sowohl Einblick in den geschäftlichen als auch den ideellen Bereich des Verbands bzw. sind dort in organisatorischen und inhaltlichen Aufgaben eingebunden (s. Kap. 5.2).

Das angestrebte Ziel, alle Landesverbände (bzw. Zusammenschlüsse und Landesausschüsse der Stadtstaaten) zu interviewen, in der Summe also 16 Interviews, konnte erreicht werden. Durch die Befragung aller Länder des Bundes wurde sich bemüht, ein möglichst umfassendes Bild des Forschungsgegenstands zu erhalten, gerade weil bisher wenig empirische Untersuchungen zu Bildungsverbänden vorliegen. Die u. a. föderalistisch bedingte Heterogenität in den Strukturen wurde oben (s. Kap. 2.1) dargestellt. Die Fragestellung fokussiert eine postulierte Fortbildungsfunktion. Dementsprechend sollen in der Studie Gemeinsamkeiten (etwa in Organisationsprozessen, Themen, Dynamiken) aller LV hinsichtlich der Fortbildungsfunktion herausgearbeitet werden. Es wurde nicht davon ausgegangen, ein einheitliches oder vollständig erfassbares Bild zu erhalten, sondern Annäherungen an relevante Aspekte, typische Merkmale oder Prozesse vornehmen zu können.

Jenseits von Forschungsinteresse und Fragestellung ist auf forschungsethische⁸⁵ Gründe hinzuweisen: Für Interviewpersonen darf aus der Bereitschaft zum Interview kein Nachteil entstehen. Als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Geschäftsstellen sind die Interviewpersonen ihrem LV und im weiteren Sinne gegenüber der Meta-Organisation rechenschaftspflichtig. Die LV selbst sind bildungspolitische Akteure. Im Sinne der Erkenntnisgewinnung sollen Interviewpersonen frei sprechen⁸⁶ können, also z. B. eigene Ideen oder kritische Sichtweisen äußern können. Die Anonymität der befragten Personen und des Landes sowie die Befragung aller Länder sollte direkte Rekonstruktionen und Rückschlüsse auf einzelne Personen verhindern. Bei Aussagen wurde im direkten Zitieren oder in der Paraphrase sorgfältig geprüft, welche Implikationen vorliegen. Bei der Ergebnisdarstellung wurde darauf geachtet, möglichst wenig Einzelfälle, sondern Gemeinsamkeiten darzustellen. Wurden Einzelfälle herangezogen, wurde sich durch die Prüfung der Fundstelle und Abgleich mit

⁸⁵ Ausführlichere Darstellungen zu forschungsethischen Prinzipien in den Sozialwissenschaften finden sich beispielsweise bei Hopf (2016).

⁸⁶ Sicherlich muss berücksichtigt werden, dass im Setting des Experteninterviews die Position in der Organisation, persönliche Haltungen oder Loyalität zur Organisation gestaltende Faktoren sein können. Experten und Expertinnen, die in der Organisation angestellt sind, repräsentieren die Organisation. Die zugesicherte Anonymität und das Interviewsetting sollen dabei helfen, das Expertenwissen unter Berücksichtigung ihrer Positionen und ihrer organisationalen Einbettung sichtbar zu machen.

anderem Material bemüht, keine Rückschlüsse auf Person oder Land zu ermöglichen. Im Zweifelsfall wurden Aspekte zugunsten der Anonymität der Interviewpersonen⁸⁷ weggelassen.

Die Kontaktierungen erfolgten per Mail an die Leitungen der Geschäftsstellen. Diese wurden zum einen als potenzielle Interviewpersonen gesehen, zum anderen wurde so den hierarchischen Zuständigkeiten entsprochen, damit die Leitungen informiert sind und ggf. an Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter verweisen konnten. Durch die COVID-19-Pandemie und die damit verbundenen Lockdowns, Reise- und Kontakteinschränkungen wurde die geplante Erhebungsphase erst zeitlich verschoben und aufgrund anhaltender Einschränkungen vollständig in den virtuellen Raum verlegt. Die Interviews wurden also per Videokonferenz geführt.

Die Erhebungsphase kann auf ca. ein Jahr, zwischen 2021 und Ende 2022 datiert werden. Neben pandemiebedingten Unterbrechungen und Verschiebungen liegen Gründe in den teilweise verzögerten Rückmeldungen der Verbände. Einige Antworten waren sehr zeitnah, andere blieben nach der ersten Anfrage aus, direkte Ablehnungen der Anfragen sind allerdings nicht erfolgt. Insgesamt wurde die Interviewanfrage dreimal verschickt.

In den Rückmeldungen erklärten sich einige Leitungen selbst bereit, Interviewpersonen zu sein. Andere verwiesen auf Programmbereichsmitarbeitende ihrer Geschäftsstelle, die Koordinationsaufgaben im Fortbildungsbereich innehatten; die inhaltlichen Schwerpunkte dieser Programmbereichsmitarbeitenden waren dabei unterschiedlich. Einige Programmbereichsleitungen antworteten anstatt der kontaktierten Leitungen. Eine andere Variante war, dass Leitung und Programmbereichsmitarbeitende zu zweit als Interviewpersonen zur Verfügung stehen wollten, um sich gegenseitig ergänzen zu können. Nach dem ersten schriftlichen Austausch wurde ein telefonisches Vorgespräch vereinbart. Dort wurde die Studie mit dem Forschungsinteresse und dem Studienaufbau erläutert sowie eine detaillierte Beschreibung des Interviewablaufs gegeben, inklusive einer groben Schätzung zur Interviewdauer. Hinweise und Aufklärung bzgl. Datenaufbereitung und -verwendung sowie Datenschutzerklärungen fanden ebenso statt, Zeit für Fragen wurde eingeplant. Einige potenzielle Interviewpersonen nutzten das Vorgespräch zusätzlich für Nachfragen zur Studie selbst, einige erzählten von bereits bestehenden Interviewerfahrungen. Der Austausch über die erschwerten Arbeitsbedingungen in der COVID-19-Pandemie war in nahezu allen Gesprächen ein mehr oder minder großes Thema. In einzelnen Fällen wurde auch nach der zurückliegenden Kursleitungstätigkeit der Forscherin gefragt. Die Vorgespräche endeten meist mit einer direkten Terminvereinbarung.

⁸⁷ Nun ist Anonymität in der vielfach verbundenen Volkshochschul-Landschaft eine gewisse Herausforderung. Man kennt sich untereinander, teilweise schon über Jahre und Jahrzehnte. In den Vorbereitungen der späteren Interviews erzählten potenzielle Interviewpersonen von zurückliegenden Gesprächen mit Personen, die bereits interviewt wurden. Teilweise war dies verbunden mit neugierigen Fragen, wie die anderen Interviews, auch hinsichtlich thematischer Äußerungen, gelaufen seien und was man so besprochen habe. Die Forscherin hat solche Fragen mit Verweis auf die Anonymität nicht beantwortet. Zurück bleibt die Erkenntnis, dass vollständige Anonymität in der Volkshochschul-Landschaft auf Ebene der Meta-Organisationen nicht zu erreichen ist. Das forschungsethisch fundierte Handeln inklusive der Verantwortung für die Ergebnisse kann also lediglich im Rahmen der Studie zugesichert werden.

Nach diesem ersten Austausch und der vorläufigen mündlichen Bereitschaftserklärung zum Interview wurden die vorbereiteten Einverständniserklärungen und schriftliche Zusicherung der Anonymisierung per Post versendet, diese wurden dokumentiert.

Der erarbeitete Fragebogen wurde etwa zwei Wochen vor dem Interviewtermin versendet, gemeinsam mit dem Link zum Videokonferenzraum.⁸⁸ Die vorherige Versendung des Fragebogens diente primär der Herstellung von Transparenz und der Vorbereitung für die Interviewpersonen. Einige Interviewpersonen zeigten sich im Vorgespräch erleichtert, den Fragebogen vorher zu erhalten, so könnten sie sich vorbereiten. Der Fragebogen lag in einer Version für die Interviewpersonen vor und wurde in weiteren Interviewverläufen nicht geändert. Für die Forscherin lagen die gleichen Fragen vor; dieser Bogen wurde aber noch mit Erinnerungen versehen, z. B. geplante Nachfragen, formulierte Spezifizierungen und Erinnerungen, falls bei (eigener) Nervosität etwas vergessen gehen sollte. Basierend auf Erfahrungswerten nach den ersten Interviews wurden die Fragen zwar inhaltlich nicht abgeändert, bei wiederholt erlebtem Unverständnis oder vorher geäußerten Unsicherheiten („habe ich das so richtig verstanden?“) beim Stellen in der nächsten Interviewsituation anders formuliert oder die Interviewpersonen hinsichtlich ihres Fragenverständnisses bestätigt.

Da die Aufnahmefunktion des Videokonferenzwerkzeugs organisationsbedingt gesperrt war, wurde die Videokonferenz mit Aufnahmegeräten aufgezeichnet.⁸⁹ Versuche, das Audio mit zusätzlichen Programmen parallel direkt am PC aufzunehmen, wurden nach unbefriedigenden Ergebnissen abgebrochen; Gründe lagen hier auch in fehlender technischer Erfahrung. Zur Vermeidung technischer Probleme oder Verzögerung des Interviews durch technische Probleme wurde der Webkonferenzraum früher geöffnet und die Funktionen getestet, das wurde auch entsprechend an die Interviewpersonen kommuniziert. Eine möglichst hohe Übertragungssicherheit wurde durch LAN-Verbindungen hergestellt. Technische Probleme entstanden mitunter mit Sperrungen des Konferenzlinks in den Netzwerken der Interviewpersonen, Kamera- und Tonfehlern oder schwankenden Übertragungsraten (*Lags* bzw. *Lagging* in Ton und Bild). In einzelnen Fällen entstanden so Unterbrechungen und Verzögerungen im Gespräch, bei Interviews mit zwei Personen, die mitunter auch an unterschiedlichen Orten waren, musste sich stellenweise neu eingewählt werden. Konnten die Interviewpersonen aufgrund von Netzwerkeinstellungen oder anderen Gründen nicht der Konferenz beitreten, wurde nach Absprache auf Konferenzräume innerhalb der vhs.cloud ausgewichen, die die Interviewpersonen zur Verfügung stellten. Die Vor-Interviewphase fiel unterschiedlich lang aus, einige Interviewpersonen wollten zeitnah beginnen, auch aufgrund von Anschlussterminen, andere wiederum erkundigten sich ausführlicher nach den pandemiebedingten Einschränkungen in der universitären Lehre und

⁸⁸ Das genutzte Videokonferenztool war Webex von der Firma Cisco. Im Erhebungszeitraum war es das vorgeschriebene Tool in der universitären Arbeit und Lehre; die Nutzung war für die Interviewpersonen kostenfrei.

⁸⁹ Durch einen Übertragungsfehler in der Dateisicherung wurde ein Interview lediglich zu Hälfte aufgenommen. Anhand von Mitschriften während des Interviews wurde sich bemüht, Aussagen zu rekonstruieren und dennoch für die Studie zu nutzen.

Forschung oder fragten nach Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzten. Die Aufzeichnung wurde unter Nachfrage und nach Zustimmung der Interviewpersonen gestartet.

In der Interviewsituation selbst bestand in allen Konstellationen die Herausforderung, den Gesprächsfluss angemessen einschätzen zu können. Durch die verzögerte Übertragung von Mimik und Gestik war nicht immer direkt ersichtlich, ob ein Gedanke bereits beendet war und ein geeigneter Moment für Fragen war. So entstanden Unterbrechungen, durch Fehleinschätzungen des Redens auf beiden Seiten auch längere Pausen, die erklärt werden mussten. Weitere Unterbrechungen entstanden bei den Interviewpersonen durch Anrufe oder spontan hereinkommende Kollegen oder Kolleginnen. Trotz dieser Herausforderungen erschienen die Interviewpersonen in den Vorgesprächen und der Interviewsituation in den meisten Fällen gelassen, einzelne Interviewpersonen äußerten leichte Nervosität, da sie keine Interviewerfahrung hätten. Hier wurde Raum gegeben, die Unsicherheiten zu thematisieren und wie in allen Interviews darauf verwiesen, dass Pausen, Nachfragen oder Wiederholungen von Fragen jederzeit möglich seien.

Die Dauer der Interviews variierte zwischen knapp einer Stunde und etwas über zwei Stunden, in den meisten Fällen lässt sich die Dauer auf 70-90 Minuten schätzen. Nach Beendigung des Interviews durch das Ausschalten der Aufnahmegерäte war noch Zeit zum Ausklang vorgesehen, auch dies wurde unterschiedlich intensiv genutzt. Einige Interviewpersonen hielten den Ausklang wegen Anschlussterminen eher kurz. Andere gaben Feedback zum Interview selbst und reflektierten das Gesagte. Manche erkundigten sich nach den nächsten Schritten des Forschungsprozesses. Die Videokonferenz wurde nach der Verabschiedung der Interviewpersonen und ihrem virtuellen Verlassen des Raums geschlossen.

Kritisch reflektierend kann gesagt werden, dass die Interviews trotz der verschiedenen Herausforderungen und wenig ausgeprägten Interviewerfahrungen der Forscherin gewinnbringend verlaufen sind. Die technischen Bedingungen der Situation konnten so weit gelöst werden, dass Interviews zustande kamen bzw. nicht abgebrochen werden musste. Beiderseitige positive wie negative Erfahrungswerte mit Videokonferenzprogrammen haben technische Herausforderungen entspannt. Mit Blick auf die Terminvereinbarungen erwies sich das Interview per Videokonferenz als vorteilhaft. Die Interviewpersonen hatten keinen räumlichen Vorbereitungsaufwand und mussten nicht vor Ort in der Geschäftsstelle sein. Dementsprechend wurden meist zeitnah Interviewtermine gefunden und festgelegt.

Gleichzeitig hat das pandemiebedingt erzwungene Setting auch einen starren Rahmen vorgegeben. Vorgeschalteter Austausch und das Interview selbst fanden telefonisch und virtuell statt – eine physische Begegnung blieb damit aus. Das Kennenlernen und die Situationseinschätzung waren so erschwert. Die empfundene ‚Künstlichkeit‘ der Situation, ergänzt durch den mitunter gestörten oder gehemmten Gesprächsfluss, konnte nicht vollständig aufgelöst werden, obwohl im Erhebungszeitraum bereits mehrere Monate pandemiebedingte Einschränkungen bestanden und weite Teile des Austauschs ausschließlich in virtuellen Räumen stattfanden und dieser so ein Stück weit normalisiert

war. Diese benannten Herausforderungen müssen nicht grundlegend negativ gesehen werden und bedeuten nicht automatisch schlechtere Datenqualität. Die reflektierende Darstellung des Settings in seinen Vor- und Nachteilen dient in erster Linie der Nachvollziehbarkeit und ggf. weiteren methodischen Diskussion.

6.4 Datenaufbereitung, Kategoriensystem und Codierung

Nach Abschluss der Interviews wurden die Audiodateien zur Transkription an eine Firma gesendet. Da die Auswertung inhaltsanalytischen Zielsetzungen folgte, fielen keine zusätzlichen spezifischen Transkriptionsregelungen an. Die Transkripte wurden nach Durchsicht auf Tippfehler ggf. korrigiert und bei Unverständlichkeiten mit den Originalen abgeglichen. Ein Anonymisierungskonzept wurde entworfen und in der Anwendung auf die Transkripte geprüft. Die Auswertung wurde computergestützt mit dem Programm MAXQDA vorgenommen, darum wurden die Textdateien dort als Projekt angelegt und die zuvor entwickelten Auswertungskategorien (s. Kap. 6.3) angelegt.

In qualitativen Forschungsarbeiten können zur Strukturierung und Analyse von Datenmaterial Kategorien gebildet werden. Hierbei lassen sich deduktive und induktive Kategorien unterscheiden, die zwei Pole wissenschaftlichen Forschens darstellen. Als deduktiv werden Kategorien bezeichnet, die vor der Bearbeitung des Datenmaterials a priori festgelegt werden. Quellen für deduktive Kategorien sind laut Kuckartz und Rädiker (2022) Theorien und theoretische Ansätze, Forschungsstände und Modelle, Interviewleitfäden (die je nach Vorgehen ihrerseits auf theoretischen Ansätzen fußen), Hypothesen und Vermutungen (aus Theorien oder empirischem Material abgeleitet), auch Alltagswissen und persönliche Erfahrungen werden aufgeführt. (vgl. S. 72 f.)

Induktive Kategorien dagegen werden direkt am vorliegenden Datenmaterial gebildet; hier kann kein allgemeiner Prozess genannt werden, da die Art, wie Kategorien induktiv gebildet werden, von der Fragestellung und dem Studiendesign abhängen. Induktive Kategorien sind nicht ohne theoretische Annahmen. Auch Forschungsvorhaben, die theoriegenerierenden Verfahren anwenden, enthalten Vorannahmen der Forscherinnen und Forscher, die Datenerhebung und Analyse sind ebenfalls nicht theoriefrei (ausführlich dazu ebd. S. 82-102). Inhaltsanalysen enthalten auch nicht selten Mischverfahren, die sowohl deduktive als auch induktive Kategorien enthalten. Ein weiteres, als typisch beschriebenes, Vorgehen nutzt deduktiv gebildete Kategorien als Ausgangsbasis und Suchraster, das im nächsten Schritt der Bildung induktiver Kategorien meist als sog. Subkategorien dient (vgl. ebd., S. 102 f.). Die Studie folgt teilweise diesem Vorgehen der deduktiv-induktiven Kategorienbildung, wobei der größere Anteil des Auswertungssystems aus deduktiven Kategorien besteht.

6.4.1 Vorstellung der Auswertungsmethode

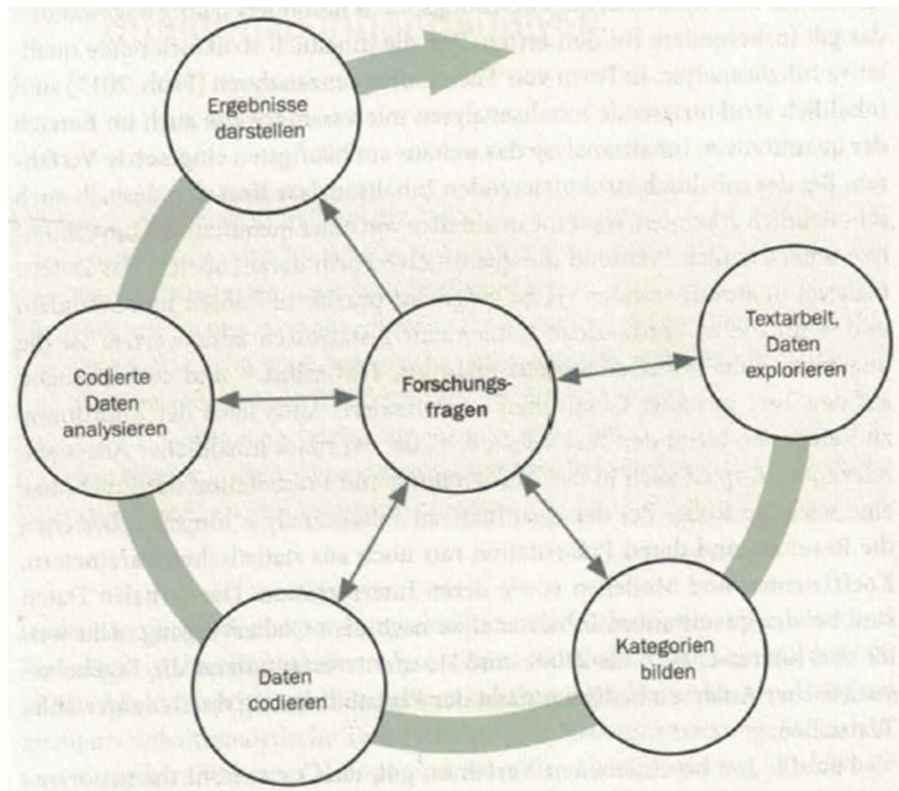
Die gewählte Auswertungsmethode folgt dem Vorgehen qualitativer Inhaltsanalyse von Kuckartz und Rädiker (2022). Die Entscheidung für diese Auswertungsmethode wurde durch das Forschungsinteresse sowie die Erhebungsmethode begründet. Die eher sporadische Verfügbarkeit von Verbandsforschung spezifisch in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung bedingt die Wahl einer Methode, die exploratives bzw. induktive Vorgehen zulässt. Gleichzeitig liegen organisations-theoretische Ansätze vor, um deduktive Vorannahmen zu treffen und in Kategorien umzusetzen. Die Methode bietet sowohl Möglichkeiten der induktiven Kategorienbildung innerhalb des Auswertungsprozesses; auch die potenziellen Variationsmöglichkeiten der Schwerpunktsetzungen in der Analyse⁹⁰ wurden unter pragmatischen Gesichtspunkten als vorteilhaft gesehen. Falls die erhobenen Daten sich wider Erwarten nicht oder nicht angemessen mit der gewählten Variante auswerten lassen würden, wäre für eine neue bzw. anders fokussierte Auswertung bereits eine Basis geschaffen; auch leitfadengestützte Interviews können potenziell Daten hervorbringen, die im Vorbereitungsprozess nicht antizipiert wurden oder Vorannahmen der Forscherinnen und Forscher widerlegen.

Die gewählte Basisvariante folgte der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse. Ein zentrales Merkmal der Inhaltsanalyse ist die Analyse des Materials anhand von Fällen oder Kategorien. In der Studie wurde sich für ein kategorienorientiertes Verfahren entschieden, das sowohl deduktive als auch induktive Kategorien enthält. Inhaltsanalysen sind in ihrer Charakterisierung komprimierend und resümierend⁹¹, die Kategorien werden nach den Codierungsprozessen zusammengefasst. Qualitative Forschungsprozesse sind in ihren Abläufen nicht in trennscharfe Schritte unterteilbar, die nach und nach abgearbeitet werden. Wie an der Abbildung sichtbar wird, gibt es zwar eine angenommene Reihenfolge des inhaltsanalytischen Prozesses, der in Sequenzen aufgeteilt ist und dem entsprechend gefolgt werden kann. Gleichzeitig wird durch die Pfeilsetzungen deutlich, dass diese miteinander verbunden und im Verlauf des Analyseprozesses veränderbar sind. Es ist also möglich, im laufenden Prozess Anpassungen vorzunehmen und auch zirkulär vorzugehen, z. B. basierend auf den bisher gewonnenen Ergebnissen erneut das Datenmaterial zu sichten und einen weiteren Analyseprozess zu beginnen.

⁹⁰ Kuckartz und Rädiker (2022) benennen drei Basisversionen der inhaltlich strukturierenden, der evaluativen sowie der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse, die in der Forschung häufig genutzt werden. Gleichzeitig verweisen sie auf die Vielzahl von Auswertungsvarianten qualitativer Inhalte, die unterschiedlich zusammengebunden werden können. Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse sei in ihrer Anwendung auch offen für quantitative Inhaltsanalysen. (vgl. S. 104 f.)

⁹¹ Anders als etwa sequenzanalytische Vorgehen, die Daten auslegen und interpretieren (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022, S. 111).

Abbildung 10: Ablauf qualitativer Analyseprozesse nach Kuckartz und Rädiker



Quelle: Kuckartz und Rädiker 2022, S. 106

Konkret auf die Studie bezogen lassen sich diese Veränderungsmöglichkeiten veranschaulichen. Der Fragebogen für die Experteninterviews folgt theoretischen Vorannahmen und wurde dementsprechend konzipiert. Daraus konnten bereits vor der Datenerhebung Kategorien für die Auswertung gebildet und erste Annahmen abgeleitet werden, wie diese am Material codiert werden können. Andererseits wurde durch die offene Formulierung der Fragen induktiven Kategorienbildung ermöglicht, für den Fall, dass die Interviewpersonen neue oder andere Themen einbringen, die vorher nicht berücksichtigt wurden oder wo Fehleinschätzungen seitens der Forscherin vorlagen.

Grundlegend folgte die Auswertung den angegebenen Schritten der Inhaltsanalyse. Insgesamt wurden die Daten in zwei zeitlich versetzten Durchläufen codiert. Der erste Durchlauf kann als eher sichtlich und explorativ beschrieben werden. So entstanden induktive Kategorien, die u. a. als Subkategorien angelegt wurden, um thematische Spezifizierungen zu ermöglichen. Ein weiterer Anlass waren Schilderungen struktureller Vorbedingungen und Zusammenhänge, die die Interviewpersonen eingebracht und zum besseren Verständnis beigetragen haben. Im ersten Durchlauf wurden Abschnitte, die sich noch nicht eindeutig zuordnen ließen, in den Oberkategorien als eine vorübergehende Sammelkategorie gesammelt, oft auch in Doppelcodierung mit der Subkategorie, die nach aktueller Einschätzung eher zutraf. Nach dem ersten Durchlauf wurden die Kategorien gesichtet und weiterer Informationsbedarf abgeleitet. Nachfolgend wurden für einen feineren zweiten Codierdurchgang Informationen und Wissen recherchiert, z. B. in der Literatur oder auf den Homepages

der Verbände. Der anschließende zweite Codierdurchgang lief gemeinsam mir den verschriftlichten Zusammenfassungen der Kategorien. In diesem Durchgang wurde sich bemüht, unnötige Doppelcodierungen aufzulösen und die Codierungen des ersten Durchlaufs kritisch zu prüfen. Angefallene Umcodierungen führten wie erhofft zu einer spezifischeren Codierung, gleichzeitig konnte mit dem hinzugewonnenen Wissen noch einmal informierter codiert werden. Dennoch blieben Textabschnitte übrig, die thematisch zu den Oberkategorien passten, aber nicht zu den konkreteren Subkategorien. Hier handelte es sich in der Regel um induktive Informationen von den Experten und Expertinnen und in geringer Anzahl auch Textabschnitte, deren Aussage auch mit der Kontextualisierung in der Fundstelle nicht ausreichend rekonstruiert werden konnten und darum unverständlich waren bzw. blieben. Es wurde entschieden, diese in der jeweiligen Oberkategorie zu belassen und in der Analyse, soweit möglich, aufzuführen und einfließen zu lassen⁹²; da meist nur einzelne oder verbandspezifische Aspekte vorlagen, wurden die Voraussetzungen für die Bildung einer Subkategorie nicht erfüllt. Generell wurde sich darum bemüht, zugunsten von Zusammenhängen und Gesamtverständnis nicht zu viele Feingliederungen anhand induktiver Subkategorien zu bilden. So sollte das Risiko inhaltlicher Zerfaserung vermieden werden – auch vor dem Hintergrund der Annahmen, dass verbandliches Handeln und Aufgabenbearbeitungen in unterschiedlichen Kontexten stattfinden und durch verschiedene Bedingungen beeinflusst werden.

Der Fortschritt und die Entscheidungen in den Codierdurchgängen wurden anhand des in MAXQDA integrierten Logbuchs mit Datum festgehalten, der angelegte Kategorienbaum in regelmäßigen Abständen und nach Ende der Codierdurchgänge durch Screenshots gesichert. So konnten die Veränderungen in den zwei Codierprozessen dauerhaft nachvollzogen und als Basis zur Reflexion des Auswertungsprozesses herangezogen werden. Nach Abschluss der Auswertung wurde der Kategorienbaum auf Basis der Ergebnisse begrifflich versäubert, ohne inhaltliche Änderungen oder Umcodierungen vorzunehmen.⁹³

Im Sinne der Nachvollziehbarkeit zeigen die beiden Abbildungen zuerst den Stand des Kategorienbaums nach dem ersten Codierdurchlauf und dann den Codebaum nach Abschluss des zweiten Codierdurchlaufs. Hier werden die Anzahl und Verschiebungen der Codierungen sichtbar, außerdem

⁹² Eine Kategorie „Sonstiges“ wurde nicht eingeführt. Sicherlich kann eine solche Kategorie hilfreich sein, um Offenes oder Unverständliches erst einmal zu sammeln. Gleichzeitig birgt eine solche Kategorie, je nach Anlage als Ober- oder Subcode, das Risiko, dass das dort Gesammelte außer Acht gerät oder ohne Kontextualisierung unverständlich bleibt. Durch die Zuordnung zu einem Obercode sollte zumindest schon einmal der thematische Kontext hergestellt werden. Hier kann allerdings problematisch sein, dass Textabschnitte zu früh in ein Thema hineingezwungen und die Codierungen nicht mehr ausreichend geprüft werden. Darum war hier beim zweiten Durchgang ein besonderes Augenmerk notwendig.

⁹³ Sichtbar sind diese Versäuberungen z. B. an der Festlegung auf den Fortbildungsbegriff. Da vor bzw. in den Codierungsprozessen noch nicht klar war, welche Begriffe die IP nutzen, um ihre Fortbildungsarbeit zu beschreiben (Bildung oder Weiterbildungen hätten mögliche Varianten sein können, auch wenn im Interview meist von Fortbildung oder auch Professionalisierung gesprochen wurde), wurde die Ober- und Subkategorie entsprechend breit benannt und dann auf Fortbildungen umbenannt, da die IP mehrheitlich diesen Begriff nutzten.

sind hier die angesprochenen Umbenennungen (ohne inhaltliche Veränderungen oder erneute Umcodierungen) im Sinne begrifflicher Klarheit sichtbar.

Abbildung 11: Kategorienbaum nach dem 1. Codierdurchlauf

▼ ●	Verbandsfunktionen Allgemein	141
●	Lobbying/Interessenvertretung	59
●	Mitgliederintegration	32
●	Dienstleistungen	52
●	Weiterbildungsspezifische Funktionen	51
▼ ●	Verbandsstrukturen	119
●	Regionale Lage	23
▼ ●	Organisationales Feld	280
●	Interaktion	78
●	Ressourcen	94
●	Legitimität	86
▼ ●	Bildung, Fort- und Weiterbildungen	126
●	Organisation von Fort- und Weiterbildung	63
●	Herausforderungen bei Fort- und Weiterbildung	40
●	weiterbildungsspezifische Verbandsfunktion	37
●	Formale Aktivitätsebene	17
●	Szenarien und Wünsche	68
▼ ●	Institutioneller Wandel	90
●	Corona-Pandemie	10

Quelle: Eigene Darstellung in MAXQDA (per Screenshot dokumentiert)

Abbildung 12: Kategorienbaum nach dem 2. Codierdurchlauf

▼	Verbandsfunktionen Allgemein	71
	Interessenvertretung/Lobbying	85
	Mitgliederintegration	52
	Dienstleistungen	60
	Fortbildungsspezifische Aufgaben	70
▼	Verbandsstrukturen	107
	Regionale Lage oder Besonderheiten	33
▼	Organisationales Feld	213
	Interaktion	112
	Ressourcen	107
	Legitimität	86
▼	Fortbildungen	109
	Organisation von Fortbildung	85
	Herausforderungen bei Fortbildungen	43
	Formale Aktivitätsebene	24
	Szenarien und Wünsche	70
▼	Institutioneller Wandel	102
	Corona-Pandemie	16

Quelle: Eigene Darstellung in MAXQDA (per Screenshot dokumentiert)

6.4.2 Vorstellung der deduktiven und induktiven Kategorien

Ausgangsbasis für die Kategorien bildeten die gesammelten theoretischen Ansätze aus sozialwissenschaftlicher Verbandsforschung und neo-institutionalistischer Organisationsforschung der Erwachsenen- und Weiterbildung. Zur Erinnerung: die Fragestellung generiert sich aus der Annahme, dass Fortbildung eine eigene Funktion in den Volkshochschul-LV bildet und diese als solche institutionalisiert ist. Anhand der oben erarbeiteten theoretischen Kriterien soll diese Annahme einerseits geprüft und gleichzeitig ausgearbeitet werden, wie diese Funktion erfüllt wird, welche Aufgaben bzw. Prozesse sie kennzeichnen und welche Rolle dabei die Umwelten bzw. konkret Akteure der Organisationalen Felder der LV als ‚Mitarbeiter‘ der Aufgaben, als Auftraggeber, Adressaten oder auch Referenzakteur für die Zuschreibung von Ressourcen und Legitimität spielen.

Als erster Schritt wurde darum die Oberkategorie der Verbandsfunktionen allgemein angelegt, um konkrete Aufgaben und Prozesse sammeln zu können, die die Funktion sowohl spezifisch charakterisieren als auch zur sichtbaren Erfüllung der Funktion beitragen. Die Oberkategorie sollte auch zur Sammlung von Aufgaben dienen, die nicht eindeutig den Subkategorien zugeordnet werden konnten. Aus der gewählten sozialwissenschaftlichen Perspektive wurden die Funktionen

Interessenvertretung/Lobbying, Mitgliederintegration⁹⁴ und Dienstleistung als Subkategorien angelegt. Der Annahme einer eigenständigen Fortbildungsfunktion folgend wurde eine Subkategorie zur fortbildungsspezifischen Funktion angelegt. In der Literatur wird darauf verwiesen, dass die Funktionen intern und extern erfüllt werden und darin auch Unterschiede bestehen. Das Anlegen weiterer Subkategorien in jeweils intern und extern wurde in der Kategorienerstellung erwägt. Aufgrund fehlender Bedeutung für die Fragestellung und der offenen Herausforderung, wo in Meta-Organisationen Grenzen verlaufen, wurden diese aber letztlich nicht angelegt. Soweit relevant, wurden Unterscheidungen in intern und extern in ihren jeweiligen Zusammenhängen dargestellt.

Die zweite Oberkategorie wurde mit Verbandsstrukturen bezeichnet. Diese diente in erster Linie der Sammlung von strukturellen Zusammenhängen; eine mögliche Korrektur der Vorannahmen und gesammelten Strukturbeschreibungen wurde so ermöglicht. In den Codiervläufen kristallisierte sich heraus, dass neben den verbandlichen Strukturen insbesondere die regionale Lage und verbandsspezifische Besonderheiten thematisiert wurden und weniger grundlegende Strukturen, rechtliche Grundlagen oder die Satzung. Diese wurden eher im Zusammenhang mit den Funktionen oder Fortbildungen angesprochen. Diesen Erkenntnissen entsprechend wurde eine Subkategorie angelegt, in der Aussagen zur regionalen Lage oder zu verbandsspezifischen Besonderheiten gesammelt wurde. Da diese Kategorien durch die Codiervläufe letztlich eher dem Verständnis der Forscherin dienten und verbandsspezifische Aussagen aufgrund des Anonymitätsgebots wenig nutzbar waren, wurde diese Kategorie zwar codiert und durchgesehen, wurde aber nicht separat ausgewertet oder im anschließenden Kapitel verschriftlicht.

Die nächste Oberkategorie folgt dem neo-institutionalistischen Konzept des Organisationalen Felds (s. Kap. 4.4). Den aufgeführten Charakteristika und Definitionen des Konzepts folgend wurden hier die Subkategorien Interaktion, Ressourcen und Legitimität angelegt. Die Oberkategorie selbst diente auch hier zur Sammlung von Abschnitten, die nicht eindeutig in die Subkategorien eingeordnet werden konnten. Ebenso dient sie der Sammlung von Aussagen, die auf Zusammenhänge verweisen, Strukturen der Kooperation und beteiligte Akteure beschreiben und mitunter Doppelcodierungen mit den Subkategorien, um bei der Auswertung direkte Verbindungen herstellen zu können.

Die Entscheidung für die gewählten Subkategorien wurde auf Basis der als etabliert geltenden Annahmen zur Entstehung eines OF getroffen. Hier zur kurzen Rekapitulation: Organisationale Felder sind nur empirisch nachzuweisen, sie bilden sich anhand von Themen (nicht entlang von Technologien), sind dynamisch (Akteure treten ein oder aus, werden zu zentralen oder peripheren Akteuren)

⁹⁴ Die ursprüngliche Funktionsbeschreibung weist Interessenvertretung, Dienstleistung und Sozialintegration aus. In der Funktion der Sozialintegration wird Verbänden und Gruppen gesellschaftliche und gemeinschaftliche Integration zugeschrieben. Die Vermittlung normativer Werte und weltanschauliche Überzeugung findet nicht nur, aber auch durch Dienstleistungen statt (vgl. Zimmer und Paulsen 2010, S. 41). In der Studie wurde unter Annahme dieser Zuschreibung die Präzisierung auf Mitgliederintegration vorgenommen; von Interesse ist hier primär, wie die Mitglieder in die Aufgaben der jeweiligen Funktionen eingebunden werden. Darum wurde in der Codierung und Auswertung die Bezeichnung Mitgliederintegration genutzt; eine Rückbindung auf allgemeine Aspekte der Sozialintegration wird in der Ergebnisdarstellung (s. Kap. 8.4) vorgenommen.

und sind durch ein Bedeutungssystem verbunden, das disparate Organisationen teilen; eine dauerhafte, häufige und schicksalhafte Interaktion (Im Original: *frequently and faithfully*) trennt die Akteure innerhalb von denen außerhalb des Felds. Im Sinne dieser Abgrenzung wurde Interaktion als Subkategorie angelegt, um im weiteren Sinne Beziehungen sichtbar zu machen, etwa welche Akteure zum Feld dazugehören und welche Interaktionsprozesse in welcher Intensität vorliegen.

Das neo-institutionalistische Organisationskonzept verweist u. a. auf die Einbettung der Organisation in seine jeweiligen Umwelten. Demzufolge haben die Umwelten, spezifisch das Organisationale Feld, tragenden Einfluss auf den Erhalt und die Entwicklung der Organisation. Ressourcen und Legitimität erhält eine Organisation darum auch aus ihrem Organisationalen Feld. Dessen heterogene Zusammensetzung, etwa aus Lieferanten (von Ressourcen), Konsumenten, Regulierungsbehörden und Organisationen mit ähnlichen Dienstleistungen, führt zu dynamischen Prozessen mit dem Ziel, den Zugriff auf Ressourcen und Legitimität zu erhalten oder auch erweitern zu können. Diesen Annahmen folgend wurden entsprechende Subkategorien angelegt.

Die anschließende Oberkategorie folgt den eigenen Annahmen einer verbandlichen Fortbildungsfunktion. Textabschnitte zu Fortbildungen, etwa Schilderungen eigener zurückliegender oder aktueller Programme, Themenschwerpunkte und wie sie entstanden sind, welchen Stellenwert Fortbildung im Verband verglichen mit anderen Funktionen einnimmt oder auch allgemeine Entwicklungsprozesse von Fortbildungen im Verband sind hier zusammengefasst. Die Subkategorie Organisation von Fortbildung wurde aus zwei Gründen angelegt: Erstens zur Feststellung, inwiefern Fortbildungen die Institutionenkriterien nach Senge (s. Kap. 4.3.1) erfüllen. Zweitens dient die Subkategorie zur Ausleuchtung der Rollen bzw. Beteiligung des Organisationalen Felds bei der Erfüllung der Fortbildungsfunktion.

Der Annahme folgend, dass das Organisationale Feld sozial strukturiert, durch die Heterogenität der Akteure geprägt und für den aktiven Ressourcen- und Legitimitätserhalt der LV relevant ist, wurde eine Subkategorie für die Herausforderungen bei Weiterbildungen benannt und codiert. Herausforderungen werden hier explizit nicht automatisch als negativ angenommen.

Die nächsten zwei Oberkategorien folgen wieder neo-institutionalistischen Annahmen. In der formalen Aktivitätsebene sollten Aussagen gesammelt werden, die Rückschlüsse auf verschiedene Handlungsweisen innerhalb der LV geben könnten. Die Literatur zu diesem Konzept (s. Kap. 4.6) führt aus, dass eine Organisation über die Handlungsebenen der formalen Aktivität verfügt (etwa, um Legitimität zu erhalten), aber dass noch eine weitere Aktivitätsebene vorliegt, die nicht automatisch gegen die formale Ebene verstößt, aber beispielsweise Vorgehen vereinfacht. Dieses Konzept ist wie aufgeführt nicht unumstritten. Die Kategorie wurde dennoch mit aufgenommen. Ein Grund hierfür war möglicher Erkenntnisgewinn, inwiefern vielleicht dennoch verschiedene Handlungsebenen sichtbar gemacht werden könnten.

Die folgende Kategorie der Szenarien und Wünsche diente der Sammlung der abschließenden Interviewfragen und weiteren Wünschen, die innerhalb des Interviews geäußert wurden. Da diese explizit als Szenarien angesehen wurden, wurden die Aussagen lediglich dokumentierend zusammengefasst. Die letzte Kategorie basiert auf der neo-institutionalistischen Annahme der Wandelbarkeit von Institutionen, dementsprechend auch Organisationen. Gründe und Bedingungen für Veränderung von Institutionen und Organisationen innerhalb eines Felds werden u. a. mit Betrachtungen relevanter Akteure herausgearbeitet. Welche Akteure haben die Möglichkeiten, allein oder im Verbund mit unterschiedlichen Mitteln (soziale) Strukturen des Felds zu beeinflussen oder zu ihren Gunsten zu verändern? Varianten sind Bemühungen zur Umgestaltung feldrahmender und -prägender Institutionen sowie die Entwicklung neuer oder andere (Be-)Deutungen von Institutionen bis hin zur Entwicklung und Einführung neuer Institutionen in das Organisationale Feld. Aber auch nicht-intendierte Prozesse können Wandlungsprozesse auslösen. Veränderungsprozesse, die von Interviewpersonen als relevant angesehen werden, an denen ihr LV beteiligt war oder die sie selbst angestoßen oder federführend übernommen haben, wurden in die letzte Kategorie codiert. Da während aller Schritte der Erhebungsphase die disruptiven Auswirkungen pandemiebedingter Entwicklungen thematisiert und viele Veränderungen in diesem Zusammenhang benannt wurden, wurde im Verlauf der Codierungen eine Subkategorie spezifisch zur COVID-19-Pandemie angelegt. Hiermit wurde versucht, allgemeine Pandemienaussagen von den Aussagen zu trennen, in denen die Pandemie zwar benannt wurde, diese jedoch nur einen Faktor in den Veränderungsprozessen darstellt.

Zusammengefasst speist sich das entwickelte Kategoriensystem in erster Linie aus deduktiven Kategorien, die aus der Fragestellung generiert oder aus theoretischen Ansätzen abgeleitet wurden. Durch die Darstellung des Entwicklungsprozesses und der darin getroffenen Entscheidungen, gerahmt von den theoretischen Vorbedingungen, wurde das empirische Vorgehen transparent gemacht, begründet und an notwendigen Stellen reflektiert.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Erhebungs- und Auswertungsphase in zwei Schritten ausgeführt. Im ersten Schritt werden zusammengefasste Inhalte und Themen strukturierend dargestellt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der beschreibenden Zusammenfassung der Kategorien, in englischer Bezeichnung auch ‚Summary‘ bzw. ‚Summaries‘ genannt. Hier wurden zur Gewinnung von Übersicht erste thematische Strukturen gebildet, die einerseits Aussagen zusammenfassen und erste Rückschlüsse ermöglichen, aber gleichzeitig nah am Text bleiben. Der zweite Ergebnisteil (s. Kap. 8) verbindet die Ergebnisse mit der Forschungsfrage und kontextualisiert diese in die theoretischen Annahmen. Hier ergibt sich der Übergang in die Ergebnisdiskussion, in der die Ergebnisse eingeordnet, der Forschungsprozess reflektiert und die Limitationen der Studie erörtert werden.

7. Inhaltliche Zusammenfassungen der Kategorien

Die Zusammenfassungen folgen in ihrer beabsichtigten Struktur der Reihenfolge des entwickelten Kategorienbaums. Änderungen dieses Vorgehens werden begründet vorgenommen. Wie oben aufgeführt werden die Zusammenfassungen thematisch strukturiert. Die Forscherin hat diese Strukturierungen ihrem eigenen Verständnis auf Basis von Vorwissen, Interviewerfahrungen und dem vorliegenden codierten Material folgend vorgenommen. Damit wird also nicht mehr den direkten Gesprächsverläufen oder Reihenfolgen der Aussagen gefolgt, sondern es werden thematisch basierte Einteilungen (durch das Codieren) und Strukturierungen (durch die Zusammenfassung der Codierungen in (Sub-)Kategorien) vorgenommen.

7.1 Spezifika landesverbandlicher Funktionen

Bereits im ersten Code wurde eine veränderte Reihenfolge der Darstellung gewählt, denn sie beginnt mit der Zusammenfassung der Subkategorien statt der Oberkategorien. Dieses Vorgehen lässt sich zum Teil pragmatisch begründen, da das Interesse in erster Linie auf den Subkategorien liegt, insbesondere hinsichtlich der postulierten Fortbildungsfunktion. Da die Oberkategorie nicht nur, aber auch als Sammelkategorie für nicht eindeutig zuzuordnende Aussagen genutzt wurde, sollte das Vorziehen der Subkategorien für erste Strukturierungen und idealerweise Klärungen sorgen. Die Abschnitte in den Oberkategorien werden zur Ergänzung und der Vollständigkeit halber anschließend zusammengefasst.

7.1.1 Interessenvertretung in heterogenen Zeitabläufen und Dringlichkeiten

Unter der Subkategorie werden alle Aussagen gefasst, die explizit Lobbying und Interessenvertretung thematisieren und in denen unmittelbar zusammenhängende Aufgaben beschrieben werden. Die IP nutzen die Begriffe synonym. Auffällig ist, dass Interessenvertretung sehr viel häufiger genutzt wird als Lobbying (s. Kap.9.4).

Als Zielbereiche benennen die IP neben dem politischen Umfeld auch allgemeiner gefasst ein gesellschaftliches Umfeld. Als Zielpersonen- oder -gruppen werden neben Ministerien Politikerinnen und Politiker und ihre Sprecher und Sprecherinnen, Projekt- und Kooperationspartner sowie auch die Mitglieder der Verbände selbst genannt. Die IP sehen Aufgaben dieser Funktion meist explizit beim Leitungspersonal, also Geschäftsführung und den Vorständen des Landesverbands, auch im Sinne eines geschlossenen öffentlichen Auftritts. Aus den Beschreibungen ergeben sich verschiedene, nicht trennscharfe Aufgabenfelder.

Der erste Aufgabenschwerpunkt kann mit Assoziationen des Begriffs Interessenvertretung überschrieben werden. Die Interviewpersonen benennen als interne Prozesse die Bündelung von Mitgliederinteressen, die dann wiederum nach außen vertreten werden sollen. Hierunter fallen die

Thematisierung von Problemen, Regelungen von Arbeitsprozessen sowie Anliegen und Forderungen der Mitglieder. Das Aushandeln bzw. Vermitteln divergierender Interessen auf Mitgliederebene, Konsensfindung sowie Entscheidungen für Anliegen oder Forderungen und wie diese strategisch nach außen platziert bzw. vertreten werden, bilden die interne Seite der Funktion. Als Forderungen nach außen werden im Material Ressourcenbedarfe genannt, aber auch Personalbedarf, insbesondere bei oder nach spontaner Übernahme zusätzlicher Aufgaben durch die Volkshochschulen. Die Akquise von Förder- oder Projektmitteln wird auch benannt. Das Einbringen solcher Forderungen wird u. a. im Zusammenhang mit Haushaltsverhandlungen oder auch Wahlen und daraus resultierenden Regierungswechseln thematisiert. Diese werden strategisch erarbeitet, etwa auf Basis von Koalitionsverträgen oder entlang von Wahlprogrammen.

Die Herstellung und das Halten von Kontakten zu verschiedenen politischen Vertretungen - auch mit einer benannten Repräsentationsaufgabe der Verbände verknüpft - kann als weitere Aufgabe ausgemacht werden. Der Kontakt zu Politikerinnen und Politikern, (Regierungs-)fraktionen, Staatskanzleien und Ministerien wird unterschiedlich dargestellt. Eine IP unterscheidet in der Interessenvertretung verschiedene Modi, die je nach Zielsetzung variieren:

„Das ist eben der Unterschied, ne, also die langatmigen großen Bögen, die man in der Interessensvertretung spielt, und das kleinteilige Tagesgeschäft, das folgt jeweils ganz eigenen Gesetzen.“ (IP 9)

Der Austausch mit politischen Vertretungen wird unterschiedlich beschrieben. Sowohl regelmäßige Treffen (z. B. jährlich, halbjährlich, im Quartal) als auch punktuell verstärkte Kontaktierungen anlässlich spezifischer Themen werden benannt. Als Anlässe werden bildungspolitische Strategien in Kontexten von Wahlprozessen benannt, aber auch neue Austauschnotwendigkeiten während der Pandemie oder anlässlich der Volkshochschul-Arbeit in Feldern der Integrationsarbeit. Diese anlassbezogenen verstärkten Kontaktierungs- und Austauschprozessen werden nicht nur im Zusammenhang der Interessenvertretung, sondern auch im Zuge der fachlichen Arbeit und Expertenbedarfe der politischen oder behördlichen Vertretungen ausgeführt. Die LV kontaktieren andere Akteure also nicht nur im Rahmen ihrer Interessenvertretung, sondern werden von anderen Akteuren aktiv in fachlichen Fragen und bzgl. ihrer Expertise kontaktiert.

Neben der Frequenz des Austauschs werden unterschiedliche Formate benannt. Viele IP berichten anlässlich pandemiebedingter Einschränkungen sowohl von einer verstärkten Austauschintensität als auch von neuen Gesprächskonstellationen durch Online- statt Präsenzgesepräche. Die Besonderheit der pandemiebedingten Einschränkungen hat stellenweise zur Erweiterung von Gesprächsrunden geführt, etwa durch die Einladung von Experten und Expertinnen, die Hinzunahme von anderen politischen oder behördlichen Akteuren, um Umorganisationen abzusprechen und zu ermöglichen. Hier wird, statt partei- bzw. fraktionsspezifischen Gesprächen, von parteiübergreifenden Online-Konferenzen berichtet.

Die Frequenz und Intensität der Kontakte zu anderen Akteuren mit dem Ziel der Interessenvertretung wird von den IP meist mit vorhandenen Zeitressourcen und der zugeschriebenen Relevanz ausgeführt

und mit anderen Hauptaufgaben und Funktionen abgewogen. Hier zeigen sich verschiedene Bilder. Eine IP benennt Interessenvertretung als eine Hauptaufgabe: „Ich glaube unsere beiden Schwerpunkte oder Hauptaufgaben sind natürlich einerseits die Interessensvertretung also, wenn man so will eine Lobbyarbeit, also in einem besseren Sinn“ (*IP 16*). Eine weitere IP sieht in der Interessenvertretung die wichtigste Aufgabe des Verbands und ordnet weiteren Aufgaben eine geringere Priorität zu. Andere benennen die Interessenvertretung gemeinsam mit der fachlichen Arbeit und Fortbildungen als Hauptaufgabe.

Vakanzen und fehlende Ansprechpersonen werden als Erschwernis der Interessenvertretung genannt, ebenso Personalwechsel; neue Personen seien teilweise noch nicht eingearbeitet - oder es liegen weniger Sympathien vor. Der Wunsch nach einer Verstärkung der Lobbyarbeit wird als ein länger geplantes Ziel benannt, auch hinsichtlich der Unterstützung auf kommunaler Ebene. Ein letzter Faktor der Kontaktfrequenz und Intensität sieht eine IP in der Größe des Landes - und daraus resultierend die Größe von Behörden, der Mitgliedszahlen und die geografische Nähe der Akteure. Dies ermögliche unkomplizierte und persönliche Kontakte.

In den Daten wird ein weiterer Aufgabenschwerpunkt deutlich: Die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Die IP benennen dabei die Gestaltung und Pflege von Websites und von Social-Media-Accounts sowie das Verfassen von Pressemitteilungen, auch für die Volkshochschulen der Mitglieder. Das Erstellen und Versenden von (physischen und digitalen) Informationsbroschüren, Newslettern und fachspezifischen Berichten an verschiedene Akteure, auch Mitglieder, wird als Aufgabe benannt. Je nach kommuniziertem Inhalt kann es also nicht nur um die Interessenvertretung (etwa die Veröffentlichung von Statements oder Forderungen), sondern auch um die Darstellung fachlicher Arbeitsprozesse gehen, die auch für Mitglieder interessant sind. Als Zielsetzungen werden hier die (Außen-)Darstellung der Volkshochschulen und auch die Gestaltung eines angestrebten Images genannt, „[...] das Aushängeschild der Volkshochschulen zu sein.“ (*IP 7*)

Eine Interviewperson unterscheidet die begrifflichen Füllungen von Lobbying, im Arbeitsfeld der Volkshochschulen und Landesverbänden gehe es nicht um Teilinteressen, sondern ein allgemeines Gut für alle Bürgerinnen und Bürger (s. Kap. 9.4).

7.1.2 Moderation, Konsenssuche und Strategiefindung: Mitgliederintegration durch Initiative und Einbindungsbemühungen

Hier sind alle Aussagen gefasst, die die Integration von Mitgliedern⁹⁵ thematisieren, etwa mit Blick auf formale Prozesse, fachliche Einbindungen, und die Schaffung von Begegnungs- und gemeinsamen Erarbeitungsräumen.

Hier nennen die Verbände die Gremien- und Mitgliederstruktur, um Interessen der Mitglieder zu einer gemeinsamen Haltung zu fassen oder strategische Ausrichtungen und inhaltliche Schwerpunktsetzungen abzustimmen.⁹⁶ Die IP betonen die Verpflichtung des Verbands gegenüber seinen Mitgliedern und die Notwendigkeit, diese einzubinden.

Als Orte und Formate werden die Mitgliederversammlungen als wichtigste Entscheidungsinstanz für verbandliches Handeln genannt. Die MV als formaler Anlass dient einerseits den demokratischen Prozessen interner Verbandsstrukturen: Rechenschaftslegung, meist in Form von Finanz- und Wirtschaftsberichten, Geschäftsberichten oder auch Wirtschaftsplänen für das kommende Jahr. Die Entlastungs- und Wahlprozesse von Vorständen fallen in die MV, ebenso kollektive Beschlüsse für zuvor ausgearbeitete inhaltliche Schwerpunktsetzungen, Diskussionen und Beschlüsse bzgl. der Mittelverteilung oder verbandliche Steuerungsprozesse sowie der Beschluss von Positionierungen nach außen. In diesen Zusammenhängen werden auch vorangegangene Prozesse der Positionserarbeitung, Konsensfindung, der Rückversicherung und der Beteiligung von Mitgliedern vor der Beschlussfassung in der Mitgliederversammlung thematisiert. Die IP beschreiben hier verschiedene Rollen, die sie in diesen Prozessen einnehmen. Eine betont die Vielfalt der Interessen, die Berücksichtigung finden sollten:

„Ja, also, gegenüber den Mitgliedern geht es, glaube ich, darum, diese Interessen zu kennen, auch zu verstehen, dass es da unterschiedliche Interessen geben kann, das gut auszutarieren und zu moderieren, dass man da zu einer gemeinsamen Haltung kommt, in den Fragen wo es eben, sozusagen, strittig ist.“ (IP 7)

Eine IP beschreibt, dass aufgrund der Unterschiedlichkeit der Mitglieder und ihrer Volkshochschulen die volle Zufriedenheit aller Akteure nicht erreicht werden könne. Stattdessen müsse nach Schnittmengen gesucht werden. Das Einholen der Expertisen der Mitglieder zu spezifischen Themen oder Problemstellungen wird als ein Ziel benannt.

Eine andere IP betont nicht nur die Rolle des Moderierens und Ausräuerens, sondern auch der (politischen) Strategie. Geschildert werden Prozesse, in denen die Geschäftsstellen ein Thema anregen oder initiieren und dann „stark partizipativ“ (IP 2) unter Einbindung möglichst vieler Mitglieder weiterverfolgen, etwa durch Gründung oder Beauftragung von Arbeitsgruppen oder gemeinsame

⁹⁵ Wie aufgeführt (s. Kap. 6.4.2) wurde eine begründete Verengung der Funktion Sozialintegration auf Mitgliederintegration vorgenommen.

⁹⁶ Hier zeigt sich am Material die fehlende Trennschärfe der Funktionen untereinander, wie es bereits in der theoretischen Basis herausgearbeitet wurde. Um trotzdem eine thematische Unterscheidung zu ermöglichen, wurde sich um die Identifizierung von Schwerpunkten (thematischer Schwerpunkt Interessenvertretung oder Mitgliederintegration) bemüht, die dann eine Zuordnung ermöglichten.

Entwicklungen von Gestaltungs- und Strategieprozessen. Betont wird hier, dass die Aufgabe des Verbands u. a. darin liege, den politischen strategischen Blick mitzuverfolgen, während die Volkshochschulen der Mitglieder eher pragmatisch und praktisch arbeiten würden.

Auch das Überzeugen und Bewerben benennen die IP als Aufgabe. Beschrieben wird das auch im Kontext von Verabschiedungen von Jahres- und Wirtschaftsplänen. „Ja, also von daher hängt einfach sehr viel daran, die Mitgliedseinrichtungen zu überzeugen, dass wir mit dem, was wir tun, auch ihre Bedarfe auch richtig aufgreifen und bearbeiten“ (IP 6).

Unterschiedliche Beteiligungs- und Partizipationswege für Mitglieder benennen die IP auch im Kontext der Fortbildungsaufgaben des Verbands. Als Orte werden neben der MV auch spezifische Info-Veranstaltungen, Fachtagungen und Konferenzen benannt, berichtet wird auch von Werkstätten zu Schwerpunktthemen. Newsletter werden als Informationsmedium erläutert. Eine IP betont die Relevanz von Vernetzung der Volkshochschulen untereinander zugunsten des Austauschs von *Best Practices*. Nicht nur, aber auch bei langfristigen Prozessen, etwa einer Digitalisierungsstrategie, schildern IP in den jeweiligen Arbeitsgruppen monatelange, regelmäßige und durchgehende Kommunikationsprozesse mit Rückmeldungsschleifen, inhaltlichen Verfeinerungen und Diskussionsrunden. Die Verabschiedung in der MV ist dann der abschließende Schritt.

Ein weiterer Prozess der Mitgliederintegration sind Umfragen. Darin wird die Arbeit der LV evaluiert und Weiterbildungsbedarfe und weitere Wünsche abgefragt. Dieser Prozess wird als unterschiedlich formalisiert dargestellt. Einige IP berichten von Bedarfserhebungen ohne spezifische bzw. formale Erhebungsinstrumente, sondern eher im persönlichen Austausch und in informellen Gesprächen; andere berichten von festgelegten, sich wiederholenden Prozessen. Eine IP berichtet, dass die Erhebung per Fragebogen wieder eingestellt wurde, nachdem der Rücklauf zu gering war.

Eine Unschärfe in dieser Subkategorie sind die unterschiedlichen Akteure, die zwangsläufig unter Mitgliederintegration gefasst wurden. Wie dargestellt (s. Kap. 2.4.2) schicken die Mitglieder Repräsentanten und Repräsentantinnen ihrer Organisationen in die MV. Die Zielgruppen bzw. -personen einiger verbandlicher Funktionen, beispielsweise von fachlichen Dienstleistungen oder Fortbildungen, sind nicht automatisch die gleichen wie die Repräsentanten in den MV, können es aber durchaus sein. Eine Volkshochschul-Leitung, die sich mit den Angeboten der LV fortbildet, kann auch als Repräsentantin bzw. Repräsentant ihres bzw. seines Trägers in die MV entsendet werden. Evaluationen oder Bedarfserhebungen können folglich an Mitarbeitende der Volkshochschulen oder an andere Repräsentanten der Mitglieder gerichtet sein. Sichtbar wird das auch in den zwei thematischen Schwerpunkten, die sich entweder auf Gremienprozesse der MV beziehen oder auf fachliche Prozesse der Fortbildungsplanung und -durchführung beziehen. Jenseits dieser Unschärfe hat sich die begriffliche Präzisierung bestätigt, die Funktion der Sozialintegration in Mitgliederintegration zu fassen. Die IP schildern sehr selten Prozesse außerhalb der Verbände und ihres Organisationalen Felds, betonen an unterschiedlichen Stellen allerdings den gesamtgesellschaftlichen Wert ihrer Arbeit.

7.1.3 Projekte, Prüfungen, Beratungen: Bandbreite verbandlicher Dienstleistung

Unter dieser Unterkategorie werden Thematisierungen gefasst, in denen der Verband seine Arbeit konkret als Dienstleistung und sich selbst als Dienstleister beschreibt. Einige IP sprechen weniger von Dienstleistung, sondern mehr von Service oder Service-Leistungen. Auch Auseinandersetzung mit diesen Begriffen selbst finden sich im Material.

Am Material zeigt sich, dass fast alle IP in Dienstleistungen einen großen und wichtigen Teil ihrer Arbeit sehen:

„Aber grundsätzlich ist der Landesverband Dienstleister für Volkshochschulen, also für unsere Volkshochschulen hier.“ (IP 2)

„Dann sind natürlich, das ist ein ganz großer Teil unserer Arbeit, dass wir mehr oder weniger eine Serviceeinrichtung für Volkshochschulen sind. Also einfach für Fragen aller Art zur Verfügung stehen, Informationen weitergeben, die von anderen zu uns kommen, [...]“ (IP 1)

Eine andere IP verbindet die Dienstleistungsrolle mit der Struktur des Verbands:

„Und die Vorschläge können, müssen ja nicht angenommen werden. Das ist ja auch noch einmal so eine Sache. Wir sind ja wirklich nur Servicestelle. Wir haben ja gar keine Befugnis, jetzt da Weisungen zu erteilen. Das ist ja auch ganz wichtig. Wir können ja auch gar nicht über Inhalte bestimmen, die Volkshochschulen machen. Das ist auch nicht immer unbedingt in unserem Interesse. Also deswegen sehe ich mich schon als Dienstleister auch, also Dienstleistung im Sinne von auch neue Ideen geben.“ (IP 4)

Die IP klassifizieren manche Dienstleistungen: Dienstleistungen, die ohne Aufforderung gestellt werden und Dienstleistungen, die beim Verband angefragt werden müssen.

Im Material zeigen sich verschiedene Aufgabenbeschreibungen, die thematisch nach verschiedenen Schwerpunkten geordnet werden können:

- Ein Schwerpunkt sind die Mittelakquise und Projektverwaltung, an denen die Volkshochschulen beteiligt werden sollen oder es bereits sind. Hier werden auch Projekte zur Unterstützung der „Kernarbeit“ (IP 11) benannt, konkrete Beispiele sind hier die Förderung von spezifischen Programmbereichen durch Projekte oder die Stärkung digitaler Infrastrukturen.
- Ein weiterer Schwerpunkt liegt in Prüf- und Zertifizierungstätigkeiten in verschiedenen Zuständigkeitsabstufungen. Darunter fallen das Angebot, die Verwaltung und Organisation von Prüfungen. Außerdem schulen und zertifizieren sie Kursleitende, die wiederum an Volkshochschulen Sprachkurse durchführen und Prüfungen abnehmen.
- Beratung, Information und die Rolle als genereller Ansprechpartner ist ein nächster Schwerpunkt. Hierunter fallen fachbezogene Beratungen, etwa von Leitungen oder Programmbereichsleitungen zu Fortbildungsthemen. Die IP nennen hier programmbereichsübergreifende und programmbereichsspezifische Themen. Die Erstellung von Expertisen oder andere

Beratungsformen werden von Akteuren der Meta-Organisation und des Organisationalen Felds in Anspruch genommen. Die verständliche Aufbereitung und Verbreitung von Informationen an die Mitglieder z. B. von hygienebezogenen Auflagen bei der Durchführung von Angeboten wird auch als verbandliche Dienstleistung benannt. Weitere Aufgaben entfallen auf Dokumentationen und Statistik. So stellen Verbände auf Anfrage statistische Daten zusammen und dokumentieren Kennzahlen. Auch führen Verbände Gesamtstatistiken der Volkshochschulen im jeweiligen Bundesland bzw. Stadtstaat. Diese werden je nach Regelungsvorgabe an die entsprechenden Behörden der Landesregierungen sowie für Forschungszwecke an das DIE weitergegeben. Außerdem wird die Präsentation der Volkshochschulidee genannt, die IP benennen dabei die Pflege digitaler Auftritte (Websites), aber auch Informationsübermittlung an Medien.

- Die Vertretung der Mitglieder in den verschiedenen Bundesarbeitskreisen auf Ebene des dvv nennen IP als weitere Aufgabe. Hiermit verbunden lässt sich auch der letzte Schwerpunkt ausmachen, der als Dienstleistung benannt wird: Die Erstellung von Fortbildungsprogrammen. Hier werden die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Volkshochschulen der Mitglieder als primäre Zielgruppen benannt. Die Programme werden mitunter getrennt erstellt und verteilt; IP berichten, dass adressatenübergreifende Programme zu in der Vergangenheit Irritationen geführt haben. Die Programme für Kursleitende werden in der Regel über die jeweiligen Leitungen oder Programmbereiche verteilt, da die Verbände keinen direkten Zugang zu den Kursleitenden haben.

Diesem letzten Schwerpunkt schreiben viele IP ein hohes Gewicht zu, aber nicht alle benennen die Fortbildungsarbeit als Dienstleistung. Im Material zeigt sich das an verhältnismäßig vielen Doppelcodierungen von fortbildungsspezifischen Aufgaben und Dienstleistungen.

Die begriffliche Füllung der Dienstleistung wird in einigen Interviews reflektiert und auch unterschiedlich verstanden. Mehrere IP verstehen unter Service-Leistungen einerseits die Erledigung von Aufgaben, die vonseiten der Mitglieder bzw. ihrer Repräsentantinnen und Repräsentanten oder von extern an sie herangetragen werden. Andererseits sehen viele IP den LV auch in einer aktiven Rolle, Service-Leistungen der Geschäftsstelle sind diesem Verständnis folgend auch die Entwicklung eigener thematischer Impulse oder Projekte. Betont wird auch die eigene Gestaltungsrolle bei der Dienstleistung: „[...] natürlich auch nicht auf, in so einer Dienstleistung, nicht im Sinne von, wir leisten die Dienste, die nur ihr von uns abrufen, sondern wir definieren dann auch noch die Dienstleistungen selber“ (IP 15).

7.1.4 Fortbildungen als verbandliche Funktion: Erste strukturelle Hinweise

Die Anlage einer fortbildungsspezifischen Subkategorie zusätzlich zu einer Fortbildungskategorie wurde auch auf Basis der theoretischen Annahmen gestellt: Fortbildung in der Oberkategorie der Verbandsfunktionen ermöglicht eine eher strukturbezogene Beschreibung der postulierten Funktion und eine Darstellung im Kontext und im Verhältnis zu den anderen Funktionen. Die zusätzliche Einrichtung einer Oberkategorie Fortbildung dient der Annäherung mit Schwerpunkt auf inhaltliche Aspekte, konkrete Aufgaben und Abläufe und übliche (Interaktions- und Entwicklungs-)Routinen. In der Auswertung (s. Kap. 8.1) werden die Ergebnisse der Subkategorien und der Fortbildungscodierungen zusammengeführt. Wie oben aufgezeigt finden sich in diese Subkategorie Mehrfachcodierungen mit der Subkategorie Dienstleistungen. Diese werden in der Auswertung (s. Kap. 8.5) diskutiert.

Teile der Doppelcodierung umfassen den Themenkomplex der Programm- und Angebotsplanung. Hier werden Planungs- und Verwaltungsprozesse benannt, die Suche nach geeigneten Referentinnen und Referenten sowie die Durchführung der Angebote. Die IP führen aus, dass hier themenspezifisch unterschiedliche Kooperationspartner unterschiedlich intensiv eingebunden werden (s. Kap. 8.1.2). Im Zusammenhang mit Fortbildungen wird zusätzlich zu den Planungsprozessen auch die Bereitstellung fertiger Konzepte für die Mitglieder benannt. Diese können Volkshochschulen dann in eigene Fortbildungsplanungen einbinden. Hinzu kommen Qualifizierungsreihen, konkret als Beispiel wird hier die Reihe der Erwachsenenpädagogischen Qualifizierung (EPQ) angeführt. Dieses Rahmenkonzept wurde ursprünglich 2004 vom dvv entwickelt und 2016 überarbeitet. Die LV nutzen es als Basis für ggf. mitgliederbedarfsangepasste, landeseigene Ausarbeitungen. Die Durchführung von EPQ-Fortbildungen kann ebenso variieren wie andere Fortbildungsangebote.⁹⁷

Die Unterstützung von Volkshochschulen wird im Kontext der Fortbildungen besonders im Themenfeld der Digitalisierung ausgeführt. Hier werden die kurzfristige Entwicklung und Durchführung von KL-Schulungen genannt, um Kurse pandemiebedingt in den digitalen Raum verlegen zu können. Inhaltliche Aspekte sind mediendidaktische Schulungen, etwa die Nutzung der vhs.cloud. Im Themenfeld der Digitalisierung benennen die IP zusätzlich die Entwicklung und Durchführung neuer (Austausch-)Formate, insbesondere anlässlich von Tagungen. Jenseits des Fortbildungsprogramms benennen die IP die Ausrichtung von Informationsveranstaltungen, Tagungen und Fachkonferenzen als fortbildungsbezogene Aufgaben.

⁹⁷ Das Rahmenkonzept besteht in der Regel aus mehreren Modulen, die aus Pflicht- und Wahlmodulen bestehen. Kursleitende, die diese Qualifizierung durchlaufen, können also je nach fachlicher Ausrichtung Schwerpunkte setzen. Zur Erlangung des Zertifikats werden z. B. zusätzlich Hospitationen und eine Abschlussarbeit angesetzt. Als ein recht aktuelles Beispiel für eine erwachsenenpädagogische Qualifizierungsreihe auf Basis von EPQ kann im Projekt EPQmigra in Thüringen genannt werden (vgl. Volkshochschul-Landesverband Thüringen 2024). Das Projekt wurde 2017 begonnen; Zielsetzungen sind u. a. die Gewinnung von Kursleitenden mit Migrationsgeschichte sowie die Ermöglichung von Qualifizierung und Unterstützung bei der Entwicklung von Kursangeboten. Der Artikel von Dominnik-Bindi (2024) berichtet detailliert über das Projekt.

Weitere Aufgaben sind sichtbar: Bedarfserhebungen bei den Mitgliedern in unterschiedlichen Formaten und Formen (Fragebögen, Gespräche, formelle und informelle Kontaktierungen) werden genannt. Die Weitergabe von Innovationen und Impulsen wird angeführt, ebenso die Unterstützung der Mitglieder in Prozessen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung.

Einige IP gewichten die Fortbildungsarbeit als relevante Verbandsfunktion neben den anderen. Auf Nachfrage wird angegeben, dass fortbildungsspezifische Aufgaben ebenso lang Teil verbandlicher Arbeit sind wie die anderen Funktionen. Im Material werden mit Blick auf den zeitlichen Verlauf verschiedene Schwerpunktsetzungen angegeben. Durch die pandemischen Einschränkungen, aber auch die wechselnden Vorgaben berichten einige IP, dass Fortbildungsarbeit hinter Beratungs- und Informationsaufgaben zu gesetzlichen Vorgaben zurückstand. Andere geben an, dass die anderen Funktionen über die Jahre wichtiger geworden sind.

Bezüglich inhaltlicher Aspekte weist eine IP auf einen steigenden Anteil sowohl von Querschnittsaufgaben als auch Querschnittsthemen gegenüber fachspezifischen Themen hin.

7.1.5 Netzwerken, Kommunizieren und Vermitteln: Offene Aspekte in der Oberkategorie Verbandsfunktionen

Die Oberkategorie enthält in geringerer Anzahl Doppelcodierungen mit den Subkategorien sowie inhaltliche Funktions- und Aufgabenzuschreibungen, die sich nicht in die theoretisch basierten Subkategorien einordnen ließen. Im ersten Codierdurchlauf diente die Oberkategorie auch als Sammelkategorie für Textabschnitte, die inhaltlich noch unklar waren oder wo zu jenem Zeitpunkt das nötige Wissen fehlte, um eine detailliertere Codierung in die Subkategorien oder andere Kategorien vorzunehmen. Im zweiten Codierdurchlauf wurden mit dem nachrecherchierten Wissen und nach weiteren Materialsichtungen feinere Codierungen vorgenommen und entsprechende Doppel- oder Falschcodierungen gelöscht. Auch nach diesen Verfeinerungen sind einige thematische Schwerpunkte in der Oberkategorie auszumachen, die nicht in den Subkategorien aufgehen. Mitcodiert wurden auch Textabschnitte, in denen die IP ihren LV mit Selbstbezeichnungen versehen.

Ein erster thematischer Schwerpunkt kann mit den Bezeichnungen Netzwerk und Netzwerken gefasst werden. IP betonen die Relevanz von Netzwerken und Kooperationen sowie der Aufgaben, die sie dabei konkret bearbeiten. Sie beziehen sich bei der Beschreibung von Netzwerkaufgaben nicht nur auf die Landesebene und ihre Mitglieder. Diese Aufgaben umfassen das Vernetzen der Volkshochschulen innerhalb des Landes untereinander, aber auch mit potenziellen Kooperationspartnern. Die Vernetzung der LV untereinander wird hier auch benannt. Eine IP sieht das Anregen, Sondieren und Anstoßen von Kooperationsprozessen als verbandliche Aufgabe, auch etwa mit Blick auf die Organisation europäischer Austausch- und Entwicklungsprogramme der Volkshochschulen. Eine IP ordnet die Fragen nach verbandlichen Aufgaben der Kommunikation unter: „Das würde ich sagen, zentrale Aufgabe des Verbandes ist zu kommunizieren“ (IP 7). Diese Zuschreibungen implizieren eine Koordinationsrolle, die sich auch im zweiten thematischen Schwerpunkt finden lässt. Hier

verorten die IP die Funktion einer Koordination durch den LV und nennen konkret Koordinationsaufgaben in der Grundbildungsarbeit und im Sprachenbereich; z. B. die Koordination von Sprachprüfungen sowie Qualitätstestierung und Zertifizierung.

Das Themenfeld Digitalisierung wird gemeinsam mit anderen Querschnittsthemen genannt, hier sehen die IP eine weitere Aufgabe: die Vermittlung von Querschnittsthemen und -fragen in die Volkshochschulen.

Mehrere IP schreiben den LV-Funktionen einen strategischen Charakter zu. Hier benennt eine IP die verbandliche Aufgabe Bedarfe und Bedürfnisse zu erheben und zu priorisieren. Ein andere IP sieht es als verbandliche Aufgabe an, Zukunftsstrategien für die Volkshochschulen zu entwickeln, Entwicklungen zu beobachten zu beeinflussen:

„Und, was man vielleicht, was ich vielleicht jetzt, was sich in diesen beiden Punkten nicht ganz fassen lässt, es geht natürlich auch darum, Strategien zu entwickeln, beziehungsweise zu gucken oder zu beeinflussen, in welche Richtung sich die Volkshochschulen in der Zukunft entwickeln. (IP 5)“

Diese strategischen Konnotationen wurden in den Subkategorien der Mitgliederintegration ebenfalls angeführt.

Die IP beschreiben die LVs mit verschiedenen Begriffen, konkret genannt werden hier die Selbstbezeichnungen wie Dienstleister, Weiterbildungseinrichtung, Vermittler und Intermediär.

7.2. Organisationengruppen in schicksalhaften Interaktionen

Hier sind Codierungen zusammengefasst, in denen die IP ihre Kooperationspartner und die Interaktionen mit diesen beschreiben. Die Oberkategorie dient zum einen allgemeinen Beschreibungen und als Sammelkategorie für die Abschnitte, die sich nicht eindeutig den Subkategorien zuordnen ließen. Die Codierung der Oberkategorie mit der ersten Subkategorie (Interaktion) ist zum anderen theoretisch begründet. Ein Organisationales Feld entsteht u. a., wenn (disparate) Akteure regelmäßig und schicksalhaft (*frequently* und *fatefully*) miteinander interagieren. Ein Kriterium, welche Akteure aus den verbandlichen Umwelten Teil des verbandlichen Organisationales Felds sind, entscheidet sich also auch daran, wie die LV mit den Akteuren kommunizieren und welche ‚schicksalhaften‘ Interaktionen bestehen. Rückschlüsse auf ein geteiltes Verständnis- und (Be-)Deutungssystem (*meaning system*) werden im zweiten Teil der Auswertung (s. Kap. 8.6) gezogen. Da ein Organisationales Feld nur aus empirischen Daten im Abgleich mit den theoretischen Definitionskriterien rekonstruiert werden kann, werden alle genannten Akteure und Interaktionen codiert und im Folgenden thematisch sortiert.

Die IP beschreiben eine Vielzahl unterschiedlicher Organisationen, mit denen sie dauerhaft oder punktuell interagieren oder direkt kooperieren.⁹⁸ Diese Interaktionen sind je nach Organisationsform unterschiedlich gerahmt, auch Hierarchien und Machtverhältnisse werden beschrieben.

Um die Fülle der verschiedenen Organisationen, mit denen die LV interagieren, übersichtlich darzustellen, wurden Organisationengruppen gebildet, die sehr ähnliche oder gleiche Zielsetzungen entweder verfolgen oder als Organisationszwecke angeben. Diese Gruppierungen sind ein analytisches Hilfskonstrukt für mehr Übersichtlichkeit. Die Einfassung in eine thematisch gebildete Gruppe bedeutet nicht automatisch, dass diese Gruppen durch Kooperationen oder andere Interaktionen miteinander verbunden sind. Die Zusammenfassung unter Themen mit ähnlichen Zielsetzungen impliziert keine Gleichsetzung der jeweiligen Zielsetzungen.

Die Interviewpersonen beschreiben Interaktionen und Kooperationen unterschiedlich intensiv. In den Interviews haben die Fragen zu Kooperationspartnern oft einen größeren Teil der Zeit eingenommen, die IP gingen bei Beschreibungen von Kooperationen oder Kooperationspartnern auch dazu über, aktuelle oder zurückliegende gemeinsame Projekte mit unterschiedlichen Partnern detaillierter auszuführen, mit eigenen Kooperationswünschen und -Ideen zu verknüpfen oder das eigene Kooperationsverhalten zu reflektieren. In den Interviews äußerten einige IP, dass sie unmöglich alle Partner aufzählen könnten, und bestimmt welche vergessen gingen. IP, die als Programmbereichsleitungen in den Geschäftsstellen arbeiten, zählten Kooperationspartner im Kontext ihrer jeweiligen Fachgebiete detaillierter auf. Einige haben sich in individueller Interviewvorbereitung bei Kollegen und Kolleginnen sowie ihren Leitungen über weitere verbandliche Kooperationspartner informiert und nennen diese im Verlauf, gehen aber weniger detailliert darauf ein. Andersherum nennen IP in Leitungsfunktion viele Kooperation, beschreiben diese aber teilweise weniger intensiv und fokussieren in ihren Schilderungen eher unterschiedliche Gremien, u. a. der Interessenvertretung.

Organisationengruppe Volkshochschulen und Meta-Organisationen

In der ersten gebildeten Organisationengruppe sind die Volkshochschul-Organisationen der unterschiedlichen Ebenen gesammelt: die Mitglieder (i. d. R. also die kommunalen Träger der Volkshochschulen) der jeweiligen LV, andere LVs und der dvv. Im Zusammenhang mit dem dvv werden vor allem die Gremien der Bundesarbeitskreise (BAK bzw. BAKs) und der Organisations- und Finanzausschuss (OFA) genannt. Die Interaktionen werden in ihrer Anzahl und Intensität unterschiedlich beschrieben. Der dvv wird von den meisten IP direkt als Kooperationspartner und auch als Interessenvertreter der LV selbst genannt. Mit Blick auf die fachliche Arbeit benennen viele IP spezifisch die BAKs als hilfreiches und gewinnbringendes Austauschgremium. Gleichzeitig seien die BAKs

⁹⁸ Der Fragebogen hat nach Kooperationspartnern gefragt, da hier eine regelmäßige und schicksalhafte Interaktion eher angenommen werden kann als in den weiter gefassten Interaktionen. Im Sinne des üblichen Sprachgebrauchs war es auch einfacher, von Kooperationen als von Interaktionen zu sprechen. Das hat sich während der Interviews bestätigt. Die IP sprechen überwiegend von Kooperationen, nehmen den Fragen folgend aber auch Differenzierungen vor.

auch eine Möglichkeit, eigene Themen und Fachinteressen im dvv stärker zu platzieren. Eine IP thematisiert den Aspekt einer Gegenseitigkeit und der zeitlichen Ressourcen: Die Arbeit in den BAKs sei hilfreich, man bemühe sich dabei auch darum, selbst dazu beizutragen. Die Entsendung von Mitarbeitenden in die BAKs (oder die eigene Teilnahme) würde dann aber auch Zeit kosten und je nach Zahl der Mitgliedschaft in mehreren BAK würden viele Treffen anfallen. Pandemiebedingt hätten sich einige BAKs in höherer Frequenz digital getroffen und nicht (wie i. d. R. üblich) nur zweimal im Jahr. Eine IP führt aus, dass der Austausch in den BAKs u. a. der Rückversicherung dient. Die Feststellung, dass nicht nur die eigene Geschäftsstelle oder LV-Mitglieder mit Phänomenen oder spezifischen Herausforderungen konfrontiert ist, wird als erleichternd beschrieben. Eine andere IP beschreibt, dass Arbeitsergebnisse aus den BAKs oder auch aus den anderen Gremien des dvv verschiedene Effekte im LV auslösen können. Eine IP führt aus, dass Themen, Ergebnisse und mögliche Aufgaben für die Mitglieder aufbereitet und ggf. heruntergebrochen werden müssten. Die Relevanz von Bundesthemen für die Mitglieder müsse vermittelt werden.

Auf Nachfrage zur Nähe und Kooperationsintensität der LV zum dvv in der täglichen Arbeit geben die IP verschiedene Antworten. Einige beschreiben, den Volkshochschulen in der täglichen Arbeit näher zu sein und begründen das auch auf Basis der satzungsgegebenen Aufgaben. Viele schätzen die Arbeit des dvv gleichzeitig als sehr relevant ein. Hier werden thematische Unterscheidungen nach Strukturebene und Interaktionsintensität vorgenommen. Geht es um Themen, bei denen die Interessen der Mitglieder besser oder ausschließlich auf Bundesebene vertreten werden können, wird die Interaktion mit dem dvv (zusätzlich) intensiviert.

Eine IP aus einem kleineren Verband bezeichnet den dvv themenunabhängig als „Nummer-Eins-Partner“ (*IP 4*) und an anderer Stelle: „Aber der dvv ist so der große Bruder“ (*IP 4*).

Eine andere beschreibt den eigenen LV als nah am dvv und befindet die Zusammenarbeit als gut. Mit Blick auf andere LV wird angemerkt, dass sich die Nähe der unterschiedlichen LV zum dvv unterscheidet: „[...] also ich glaube, die Volkshochschullandesverbände unterscheiden sich tatsächlich, was ihre Nähe zum dvv angeht“ (*IP 9*).

Die Interaktion mit anderen LV wird von den IP auch außerhalb der dvv-Gremien beschrieben. Als Beispiele werden die gegenseitige Bewerbung von Fortbildungsangeboten genannt, die Fachbereichsbetreuungen in den LVs tauschen sich in verschiedenen Formaten aus. Mit welchen anderen LV wie intensiv interagiert wird, machen die IP an ihrer eigenen regionalen Lage, ihrer Struktur und dem Gegenstand bzw. Thema abhängig, um den bzw. das es geht. So berichten die IP aus stadtstaatlichen Strukturen, dass sie mit den anderen Stadtstaaten bei stadtstaatspezifischen Themen stärker untereinander agieren. Die kleineren Landesverbände im Süden interagieren z. B. bzgl. Fortbildungen mit den großen Landesverbänden im Süden. Die (nord-)ostdeutschen Landesverbände beschreiben intensivere Interaktionen mit den LV an ihren jeweiligen Landesgrenzen, z. B. im gemeinsamen Anbieten von Fortbildungen. Die norddeutschen LV und Stadtstaaten sprechen von einem informellen Austausch, der über die Jahre unterschiedlich intensiv stattfindet. Die Interaktionen und ihre

Intensität werden von den IP jenseits struktureller Faktoren mit Gemeinsamkeiten bzgl. aktuelle relevanter Themen oder Arbeitsaufgaben begründet.

Die Interaktionen mit den Mitgliedern bzw. ihren Repräsentanten werden in formalen Kontexten und in der fachlichen Arbeit beschrieben. Als formale Kontexte beschreiben die IP daher die Mitgliederversammlungen. Die Interaktionen der Mitglieder und der IP in den Versammlungen werden als formalisiert und strukturiert beschrieben. Abläufe der Mitgliederversammlungen sind laut der IP (Geschäfts-)Berichte, Aussprachen, Entlastungen des Vorstands, Vorstands(wieder-)wahlen. Einige MV sind in ihren Abläufen zweigeteilt: In einem öffentlichen Teil sind Politiker und Politikerinnen, Öffentlichkeit, Wissenschaft, Kooperationspartner und Interessierte eingeladen, es gibt Vorträge oder Inputs, Projekte werden vorgestellt etc. Im zweiten Teil der Veranstaltung sind nur die Mitglieder zugelassen. Die IP beschreiben in der MV selbst eher die Zu- und Abstimmungsprozesse bzgl. zuvor erarbeiteter Programme, Pläne oder vorangegangener Einigungsprozesse. Es gebe auch Frage- und Diskussionsrunden, insbesondere bei Anträgen oder auch bei den Berichten der Geschäftsstelle. Andererseits seien Planungen für das kommende Geschäftsjahr, Planungen für inhaltliche Schwerpunktsetzungen und die Mitgliederversammlung selbst entsprechend inhaltlich in unterschiedlichen innerverbandlichen Arbeitsgruppen vorbereitet und abgestimmt, ebenso die Tagesordnung der MV. Die MV dient dann mit Zustimmung oder Ablehnung der formalen Legitimierung. Die IP beschreiben auch, dass sie im Vorfeld, aber auch in der MV selbst für ihre Planungen und Schwerpunktsetzungen bei den Mitgliedern werben und Überzeugungsarbeit leisten. In erster Linie geht es dabei um den Einsatz von Ressourcen, beispielsweise welche Mittel für welches Themensetzung eingesetzt werden, aber auch inwiefern (weiteres) Personal nötig ist. Ein weiterer Aspekt dieser Überzeugungsarbeit ist auch den Mitgliedern gegenüber zu verdeutlichen, dass mit den vorgelegten Planungen ihre Bedarfe angemessen aufgegriffen und bearbeitet werden können.

„Ja, also von daher hängt einfach sehr viel daran, die Mitgliedseinrichtungen zu überzeugen, dass wir mit dem, was wir tun, auch ihre Bedarfe auch richtig aufgreifen und bearbeiten. Dann erhalten wir in der Regel auch die Zustimmung, die Mittel dann eben so verwenden zu können, wie wir das vorgeschlagen haben.“ (IP 6)

Eine andere IP betont sowohl die Relevanz, die unterschiedlichen Interessen der Mitglieder zu kennen als auch (im Vorfeld der MV) die Rolle der Moderation zum Erreichen eines Konsens zu übernehmen:

„Ja, also, gegenüber den Mitgliedern geht es, glaube ich, darum, diese Interessen zu kennen, auch zu verstehen, dass es da unterschiedliche Interessen geben kann, das gut auszutarieren und zu moderieren, dass man da zu einer gemeinsamen Haltung kommt, in den Fragen wo es eben, sozusagen, strittig ist.“ (IP 7)

Der Turnus der MV ist in den jeweiligen Satzungen festgelegt. Da die Interviews während der Pandemie geführt wurden, berichten nahezu alle IP, dass die MV aktuell bzw. in den vorangegangenen Pandemiejahren aufgrund von Infektionsschutzvorgaben ausgefallen oder in anderen Formen stattgefunden haben, etwa ohne einen öffentlichen Veranstaltungsteil. Gleichzeitig habe es einen verstärkten Austausch der Mitglieder mit den Geschäftsstellen gegeben, oft zur Weitergabe von

Informationen bzgl. neuester Regelungen des Infektionsschutzes. Zur Information der Mitglieder außerhalb der MV berichten die IP von Newslettern, Infoblättern und (digitalen) Infoveranstaltungen. Weitere Interaktionen beschreiben die IP mit Evaluationsprozessen. Rückmeldungen oder auch Bedarfserhebungen werden unterschiedlich formalisiert dargestellt, es wird sowohl von Fragebögen als auch informellen Gesprächen berichtet. In kleinen LV schildern die IP direkte Kontaktierungen, bei denen Bedarfe geäußert oder auch Anfragen gestellt werden. Hier sind im Material auch Übergänge zum zweiten Schwerpunkt der Mitgliederinteraktion zu sehen: Interaktionen im Rahmen fachlicher Arbeit. Allerdings handelt es sich hier nicht automatisch immer um die gleichen Personen wie die Repräsentanten der jeweiligen Mitglieder. Da nicht die Volkshochschulen selbst, sondern u. a. ihre jeweiligen (kommunalen) Träger die Mitglieder sind, wird das alltägliche Geschehen von den Angestellten der Volkshochschulen gestaltet. Wenn die IP also von der fachlichen Arbeit mit den Volkshochschulen berichten, so sind nicht automatisch, sondern potenziell dieselben Personen gemeint. In der fachlich bedingten Interaktion berichten die IP von Arbeitsgruppen, Fachkommissionen, Fachtagungen, Konferenzen sowie der Äußerung von Fortbildungsbedarfen. Die Geschäftsstelle berät ihrerseits die jeweiligen Leitungen der Volkshochschul-Fachbereiche. Hier werden Informationen, Durchführungshinweise, fertige Lehrkonzepte oder auch projektbasierte Finanzierungsmöglichkeiten angefragt. Die Planung und Durchführung von Fortbildungsangeboten als Aufgabe der LV bedingt weitere Interaktionen mit den Volkshochschulen. Hier werden gemeinsame Planungen und Durchführungen benannt. Manche Volkshochschulen schicken ihre Kursleitenden als Teilnehmende. Andere Volkshochschulen führen die Fortbildungen eigenständig durch, hier sind die LV eher beratend oder unterstützend tätig, etwa bei Verwaltungsfragen. Streben Volkshochschulen Kooperationen an, etwa zur gemeinsamen Durchführung von Fortbildungen, stellen LV Kontakte her und sind ggf. koordinierend tätig. Die IP berichten, dass sie Volkshochschulen mit (thematischen) Impulsen und Vorschlägen proaktiv kontaktieren.

Organisationengruppe Behörden und Verwaltung

Die zweite Organisationengruppe wurde aus den Ministerien und Senaten auf Bundes-, Landes- und Kommunalebene gebildet, auch Staatskanzleien werden von den IP benannt.

Von Interaktionen auf kommunaler Ebene erzählen in erster Linie die Stadtstaaten. Das schließt Interaktionen mit den anderen Ebenen aber nicht aus.

Die genannten Ministerien auf Bundesebene sind das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), meist in der Rolle als Projektgeber. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) wird im Kontext von Deutsch- und (Erst-)Orientierungskursen sowie Fortbildungen bzw. Qualifikationen von KL in diesem Bereich benannt. Das Gesundheitsministerium wird vor allem im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie benannt, hier ging es oft um den Erhalt und die Weiterleitung von Informationen bzgl. des Infektionsschutzes an die Mitglieder sowie Interessenvertretung der Mitglieder in den Regelungen des Infektionsschutzes.

Auf Landesebene beschreiben die IP die Interaktionen ausführlicher. Genannt werden stets die für öffentlich geförderte Erwachsenenbildung zuständigen Ministerien. In einigen Ländern sind dies Bildungsministerien, in anderen Kulturministerien. Auch Wirtschaftsministerien werden genannt. Migrationsministerien auf Landesebene werden im Kontext der Organisation von Deutsch- und Orientierungskursen benannt. Umweltministerien bzw. deren nachgelagerte Behörden und Landesinstitute werden im Kontext von Umweltbildung und Netzwerken der Umweltbildung genannt.

Einige IP bezeichnen die Ministerien als Kooperationspartner und beschreiben eine gute Zusammenarbeit. Andere beschreiben zwar dasselbe, begründen aber anhand des Machtunterschieds, dass Ministerien keine Kooperationspartner, sondern Auftraggeber seien und wünschen sich „[...] ein gemeinsames Nachdenken über kommende Jahre, ein gemeinsames Nachdenken über eine Ausrichtung und auch über die Förderung in den nächsten Jahren“ (*IP 11*). Eine IP betont die Wechselseitigkeit der Interaktion und beschreibt, wie LV auch proaktiv von Behörden angesprochen werden, wenn Expertise in spezifischen Themenfeldern und Netzwerkkontakte benötigt werden. Auch über Projektausschreibungen würden die LV u. a. von den entsprechenden Behörden erfahren.

„Und andererseits geht es aber auch in die Richtung, dass/ ist jetzt kein neues Thema, aber damals war es neu, dass das Ministerium gesagt hatte irgendwie: Digitalisierung, da müssen wir etwas machen. Wir fördern Pilotprojekte. Macht mal etwas. So. Und dann müssen wir das eben/ also das ist jetzt nur ein Beispiel, da gibt es auch unterschiedliche. Aber damals war das so, dass wir so die ersten Projekte in der Digitalisierung eben mit dem Ministerium dann gemacht haben und das an unseren Volksschulen Pilotvolkshochschulen bei uns gesucht haben und mit denen dann Projekte aufgezogen haben. Also das geht in beide Richtungen.“ (*IP 7*)

Im Kontext von Projekten und Projektförderung benennen die IP den Europäischen Sozialfond (ESF) als wichtigen Partner. Hier werden, konkret z. B. im Bereich der Grundbildung oder fachbereichsübergreifender Themen, Projekte benannt, die je nach Fokuspunkt und Umsetzungsvorgaben mit den Mitgliedern bzw. Kooperationspartnern umgesetzt werden. Dementsprechend wird der ESF immer wieder im Zusammenhang mit unterschiedlichen thematischen Organisationengruppen genannt; in der versuchten grafischen Darstellung eines aggregierten Organisationalen Felds der LV steht der ESF darum als Akteur allein (s. Kap. 8.6.1).

Die Intensität der Zusammenarbeit unterscheiden die IP nach Themenfeld und Fachbezug. Die für Bildung zuständigen Ministerien auf Landesebene (meist Bildungs- oder Kulturministerien) werden als wichtigste Partner und meistens auch als erstes genannt. Weitere Ministerien werden in der Interaktion und Kontaktintensität im Zusammenhang mit Fachbezug und Anlässen benannt.

Dieser Prozess, also verstärkte Interaktionen bis hin zu gemeinsamer (kooperativer) Arbeit, der sich entlang von Anlässen und Fachbezügen bildet und auch in der Intensität zu- oder abnehmen kann, wird von den IP wiederkehrend beschrieben. Auch in anderen Organisationengruppen sind diese Prozesse sichtbar. Eine IP beschreibt anhand des Beispiels Umweltbildung, dass je nach Fachbezug unterschiedliche Kooperationen oder Kooperationspartner bestehen, die dann in erster Linie im Kontakt mit den zuständigen Mitarbeitern im LV stehen:

„Da hat jeder Fachbereich so seine Spezialkooperationspartner, beispielsweise mein Kollege im Bereich der Umweltbildung hat dann mit Umweltorganisationen zu tun, NABU und Ähnliches“ (IP 1).

Organisationengruppe Legislative und Akteure der (Bildungs-)Politik

Hierunter lassen sich die Organisationen fassen, mit denen die LV interagieren, um die Interessen ihrer Mitglieder primär nach außen zu vertreten. Genannt wird hier die Sammelbezeichnung der kommunalen Spitzenverbände, es wird auch nach den Ebenen unterschieden. Die Stadtstaaten benennen dementsprechend den Deutschen Städtetag, die Flächenstaaten den Deutschen Landkreistag sowie den Städte- und Gemeindebund als Dachverband (vgl. Schubert und Klein 2018, S. 188). Weitere Nennungen sind (regierende) politische Parteien, Fraktionen, Landtage sowie Regionalverbände in den jeweiligen Ländern.

Die IP beschreiben diese Interaktionen oft als feste Routinen. Hier werden Informationsblätter genannt, die sowohl Mitgliedern als auch den Organisationen dieser Gruppe zugeschickt werden. Beispiele zu deren Inhalten sind jährliche Arbeitsergebnisse sowie Berichte über den LV. Auch über die Aufgaben der Mitglieds-Volkshochschulen im Sinne einer Öffentlichkeitsarbeit wird berichtet. Andere IP berichten von Informationsblättern im Quartal oder monatlich. Eine weitere Interaktion sind jährliche Austauschtermine, etwa Treffen mit bildungspolitischen Sprecherinnen und Sprechern. Anhörungen bei Novellierungsprozessen der Weiterbildungsgesetze werden genannt, auch verstärkte Kontaktierung bei Haushaltsverhandlungen, in Wahlkampfphasen oder nach Wahlkämpfen, etwa im Rahmen von Koalitionsverhandlungen und Setzung bildungspolitischer Schwerpunkte. Die IP beschreiben hierbei gegenseitiges Interesse – hier wird weniger von einer Auftragsituation gesprochen:

„Wir haben ein Interesse an einem gemeinsamen Projekt, auf Landesebene. Oder wir wollen bestimmte Inhalte gerne fokussieren, wir wollen Schwerpunkte setzen. Politik hat ein Interesse daran, einen bestimmten Fachbereich besonders zu fördern, da sind wir natürlich auch zentraler Ansprechpartner, so.“ (IP 7)

Die IP begründen die (phasenweisen) verstärkten Interaktionen einerseits mit ihrer Funktion der Interessenvertretung und ihrer Expertise, die angefragt wird. Hier werden verstetigte Interaktionen in Arbeitsgemeinschaften und Gremien aufgeführt. Die Größe des LV im öffentlich geförderten Bereich des Erwachsenen- und Weiterbildungssektors benennen IP meist im Kontext von Zusammenschlüssen mit anderen Organisationen der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung. Einige IP sprechen hier auch mehr von persönlichen Kontakten als von Interaktionen mit Organisationen. So nennen IP etwa Politiker und Politikerinnen, die sie länger kennen, mit denen sie schon zusammengearbeitet hätten oder die Bereitschaft zeigen, die Anliegen der LV zu unterstützen.

Organisationengruppe mit dem Schwerpunkt Fortbildung und Interessenvertretung

Hierunter sind Organisationen gefasst, die wie die LV Fortbildungen als (einen) Schwerpunkt anbieten. Interaktionen mit diesen Organisationen bestehen vor allem in punktuellen oder dauerhaften

Kooperationen oder Zusammenschlüssen. Ein Ziel wird mit Blick auf Fortbildungen genannt: Durch die Zusammenarbeit profitieren die Beteiligten beispielsweise bzgl. Kosten und Aufwand, der Erhöhung von Angebotsvielfalt oder der TN-Akquise durch gemeinsame Bewerbungsstrategien etc.

Ein weiteres Ziel ist gemeinsame Interessenvertretung nach außen, beispielsweise durch die Formulierung gemeinsamer Positionen, Proteste, konzertierte Ansprachen von Behörden oder legislativen Akteuren. Die IP benennen auch beide Ziele als Grund für die Interaktion. Die Vertretung beider Ziele zeigt sich deutlich in der meistgenannten Gruppierung: die (meist als e.V. in Verbandsform organisierten) Zusammenschlüsse der öffentlich geförderten Erwachsenenbildungsorganisationen. Diese firmieren unter verschiedenen Bezeichnungen und stehen i. d. R. auch im Kontakt mit anderen Organisationen und Akteuren auf Landesebene, etwa den Landesarbeitsgemeinschaften, in denen manche LV wiederum Mitglied sind. Die IP nennen die konfessionellen Anbieter (katholische und evangelische Erwachsenenbildung), aber auch Anbieter, die mit spezifischen Themenschwerpunkten Fortbildung anbieten und gleichzeitig Interessenvertretung betreiben. Andere Organisationen werden weniger konkret ausgeführt: bildungsbezogene Institute, Heimbildungsstätten, Weiterbildungsorganisationen und ihre Zusammenschlüsse im ländlichen Raum. Mit Bezug zu spezifischen Themen der Erwachsenenbildung benennen IP auch die Mitgliedschaft bzw. Beteiligung in (bereits länger bestehenden) Netzwerken, etwa im Bereich Grundbildung oder Lebenslangem Lernen.

Die Interaktionen werden anhand unterschiedlicher Zielsetzungen beschrieben. Geht es um die Zielsetzung der Fortbildung werden Projekte genannt, aber auch (wiederkehrende) Kooperationen bei der Planung und Durchführung von Fortbildungsangeboten. Das gegenseitige Bewerben von Veranstaltungen wird als eine Art minimale Interaktion benannt. Bei der Planung und Durchführung von Angeboten in Projektkontexten wird von verstärkter Zusammenarbeit auf inhaltlicher Ebene erzählt. In der Zielsetzung der Interessenvertretung finden Interaktionen z. T. in einer verstetigten Struktur (etwa die Mitgliedschaft in Dachverbänden und Zusammenschlüssen) statt. Die IP berichten hier von engen Absprachen und dass die Kontaktierung von Organisationen oder Akteuren in (bildungs-)politischen Ämtern in der Regel auch ein abgestimmter Prozess ist.

„Wir versuchen regelmäßig Kontakte zu Politikerinnen herzustellen und zu pflegen, in denen wir nach jeder Wahl die bildungspolitischen Sprecher anschreiben, die zu Gesprächen einladen und selbst wenn sie dem nicht folgen, nehmen die natürlich über so einen Brief auch wahr, dass es uns gibt. Die kriegen ein, zwei Mal im Jahr von uns Post mit Forderungen. Die sind dann in der Regel abgestimmt mit den anderen Landesorganisationen. Wir kämpfen ganz selten für uns alleine.“ (IP 11)

Bei der gemeinsamen Interessenvertretung beschreiben die IP die Interaktionen z. B. als Treffen mit (Bildungs-)Politikern und Bildungspolitikerinnen, der Übermittlung von Forderungen an die Politikerinnen und Politiker oder Ministerien, Anhörungen oder Einbindungen der Zusammenschlüsse in Gesetzgebungsprozessen (oft in Verbindung mit verstärkten Interaktionen der beteiligten legislativen Organisationen bzw. Personen); das Einholen von Expertise wird in den Daten sowohl bei den LV als auch bei den LV im Verbund mit anderen Bildungsorganisationen strukturell abgebildet, etwa in Form der Beiräte.

Innerhalb der Zusammenschlüsse variieren die Interaktionen untereinander wiederum, ein Zusammenhang zeigt sich im Material aus der Größe der jeweiligen LV. Sind die LV unter den mitgliederstärksten und lang etablierten Organisationen im Zusammenschluss, interagieren sie ihrerseits auch mit anderen großen und lang etablierten Organisationen. Hier berichtet eine IP auch offener von konkurrierenden Verhaltensweisen, führt dies im genannten Beispiel aber eher auf Personen (Sympathien und Antipathien), denn auf Organisationen zurück.

Organisationengruppe Wissenschaft und Forschung

Die Organisationengruppe Forschung und Wissenschaft umfasst nach Nennungen das DIE und unterschiedliche Universitäten. Die IP berichten, dass sie Materialien des DIE nutzen und im Bereich der Fortbildung auch das Kompetenzmodell GRETA und die Unterstützungsplattform für Lehrende (EULE) nutzen bzw. in ihren Beratungen einbringen. Auch das pädagogische Rahmenprogramm für die Qualifizierung von Erwachsenen EPQ wird genannt. Mit Blick auf Universitäten spricht eine IP von einer langjährigen Kooperation mit einer Uni bei der Umsetzung von EPQ.

Organisationengruppe Sprachen und Sprachzertifizierung

Hier werden Institute des Spracherwerbs genannt, namentlich das Goethe-Institut (e. V.) und das Cambridge-Institut (GmbH), die sowohl Sprachkurse anbieten (das Cambridge-Institut hat seinen Angebotsschwerpunkt in Englisch) als auch Zertifikate für Sprachkompetenzen ausstellen. Die telc GmbH wird hier als relevant beschrieben; als Tochtergesellschaft des dvv entwickelt sie u. a. Lehrmaterialien, KL-Schulungen, stellt Zertifikate aus und zertifiziert Organisationen als Prüfungszentrale, sodass diese wiederum prüfend und zertifizierend tätig sein können. Mehrere LV berichten, die telc-zertifizierte Prüfungszentrale für die Mitglieder zu sein, aber auch für andere Anbieter Prüfungen zu übernehmen. Einige IP beschreiben in diesem Themenfeld Interaktionen mit Verlagen, die Lehrbücher zum Spracherwerb erstellen und vertreiben; die Verlage träten mit ihrem Material an die LV heran, aber auch die LV fragten bei den Verlagen nach Material, Neuerscheinungen o. ä. Ein weiteres Beispiel sind hier kooperativ geplante Informationsveranstaltungen für Kursleitende, bei denen neue Materialien und Lehrwerke vorgestellt werden.

Organisationengruppe Gesundheit

Die Organisationengruppe Gesundheit umfasst zum einen Sportvereine, wo die Interaktionen aber eher der Ebene der Mitglieder-Volkshochschulen eingeordnet werden. Die IP nennen auf Landesebene die Landesvereinigungen für die Gesundheitsförderung⁹⁹, in denen die LV mitunter auch

⁹⁹ Landesvereinigungen für Gesundheitsförderung (wiederum organisiert in der Bundesvereinigung Prävention und Gesundheitsförderung e.V.) sind in 13 Ländern (den Flächenländern) vertreten und unterschiedlich zusammengesetzt. In der Regel sind dort allerdings Gesundheitsämter, ggf. Sozialämter sowie Verbände und Vereine Mitglieder, die sich im engeren und weiteren Sinne mit Themen der Gesundheit und Prävention befassen, in einigen sind auch Verbraucherzentralen aufgeführt. (vgl. Bundesvereinigung Prävention und Gesundheitsförderung e.V. 2024) Die IP benennen hier in erster Linie die Krankenkassen.

Mitglied seien. Hierüber bestehen auch Kooperationen mit Landessportbünden, insbesondere, wenn es um die Projektakquise geht. Die Intensität der Zusammenarbeit schwankt nach Anlass: In Projektzeiten findet intensive (fachliche) Arbeit statt. Mitunter gibt es auch eher sporadische Interaktionen, in denen Angebote gegenseitig beworben werden, aber wenig gemeinsame fachliche Arbeit stattfindet. Eine weitere namentlich genannte Organisation in diesem Bereich ist die Zentrale Prüfstelle Prävention (ZPP)¹⁰⁰, die sowohl Anbieter von Gesundheits- und Präventionskursen als auch Kursleitende zertifiziert. Die Verbraucherzentralen werden ebenfalls in diesem Themenfeld verortet.

Organisationengruppe BNE

In der Organisationengruppe der Umweltbildung und des Themenfelds Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) benennen einige IP allgemein Umweltverbände als Kooperationspartner. Manche führen konkret Fachbereichskooperationen mit dem Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND) oder dem Naturschutzbund Deutschland (NABU) aus. Diese Kooperationen entstehen zum einen in Projektkontexten unterschiedlicher Mittelgeber. Zum anderen erzählen IP auch, dass der Bereich BNE in ihrem LV ausgebaut werden soll und sie deswegen u. a. in verschiedenen Netzwerken, Gremien, kommunalen Zusammenschlüssen und Kuratorien aktiv sind.

Weitere Akteure und Organisationengruppen

Die IP benennen die nachfolgend angeführten Gruppen in variierender Ausführlichkeit. Hier werden verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Zielsetzungen aufgeführt. Da Schilderungen hierzu oft entweder ausführlich im Einzelfall oder mit wenig Ausführungen genannt wurden, nachdem vorher andere Akteure und Interaktionen intensiver erläutert wurden, ergab sich kein klares Bild bzgl. der Relevanzeinschätzung. Die Akteure bzw. zur besseren Übersicht gebildeten Organisationengruppen werden im Sinne der Vollständigkeit angeführt. Die Interaktionen werden auch hier anlassbezogen stärker oder schwächer beschrieben. Beispiele sind hier Projektkontexte: nach einem etablierten Austauschturnus laufen Interaktionen auch nach Projektende in Netzwerken oder weiteren Zusammenschlüssen weiter oder intensivieren sich je nach Dringlichkeit.

- *Organisationengruppe Integrationshilfe*: Die IP beschreiben Interaktionen mit unterschiedlichen Organisationen, die geflüchtete Menschen unterstützen und beraten sowie die eigene Beteiligung in Integrationsnetzwerken.
- *Organisationengruppe Kultur*: Die IP nennen hier in erster Linie weitere Verbände als Kooperationspartner, hier werden Kulturverbände sowie Bibliotheks- und Museumsverbände genannt und es wird mitunter von Planungen zur Erweiterung bestehender Kooperationen gesprochen.

¹⁰⁰ Die ZPP wurde von einer Kooperationsgemeinschaft gesetzlicher Krankenkassen gegründet und verantwortet. Als Betreiber wird die Gesellschaft für Gesundheit mbH angegeben. (vgl. Zentrale Prüfstelle Prävention (ZPP) 2024)

- *Organisationengruppe Diversity*: Hier benennen die IP insbesondere Fach- und Beratungsstellen sowie allgemeiner Vereine, mit denen in Projektkontexten Kooperationen bestehen. Hier wird auch von Fortbildungsangeboten zum Thema Diversity berichtet.
- *Organisationengruppe politische Bildung*: Nennungen der IP folgend umfasst diese Gruppe die jeweiligen Landeszentralen für politische Bildung sowie den Verein Arbeit und Leben. Dieser ist ein Zusammenschluss aus Volkshochschulen sowie dem Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB), der sich über Projekte finanziert.
- *Organisationengruppe Medien*: Hier benennen die IP die Landesmedienanstalten und das Grimme-Institut, ohne jenseits der strukturellen Verknüpfungen¹⁰¹ konkretere Beispiele zu nennen.
- *Private Bildungsanbieter*
- *Stiftungen*
- *Partner beruflicher Bildung*

Die selbst erstellte Einteilung in Organisationengruppen und Beschreibung der Interaktion hat sich für die Gewinnung von Übersicht als hilfreich erwiesen. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass diese Einteilung eine aggregierte Zusammenfassung ist, in der Interaktionen nicht detaillierter abgefragt wurden und darum die Einteilungen in den jeweiligen LV anders gestaltet sein kann. Es kann zwar angenommen werden, dass insbesondere die Interaktionen der Gruppen Behörden und Verwaltung sowie der Mitglieder in den LV ähnlich intensiv sind. Je nach inhaltlicher Schwerpunktsetzung im Land oder Zielsetzungen der Interessenvertretung können die Interaktionen mit den verschiedenen Akteuren der thematischen Organisationengruppen durchaus variieren. Auch konnten durch die einmalige Erhebung keine Dynamiken oder Veränderungsprozesse weiterführend nachvollzogen werden. Diese Aspekte wurden bei der Darstellung der zusammengeführten Ergebnisse berücksichtigt (s. Kap. 8.6).

Aus dem theoretischen Rahmen abgeleitet sind für Organisationen Ressourcen und Legitimität zwei zentrale und miteinander verknüpfte Kategorien. Der Zugang zu ausreichenden und ggf. zusätzlichen Ressourcen korrespondiert mit der Zuschreibung von Legitimität. Erhaltene oder steigende Zuschreibungen ermöglichen potenziell den Zugang zu noch mehr Ressourcen.

¹⁰¹ Der dvv stiftet seit 1964 jährlich den Adolf-Grimme-Preis, das Grimme-Institut wurde 1973 gegründet. Frühe Zielsetzungen umfassten u. a. die Zusammenarbeit von Volkshochschulen und Fernsehen zu entwickeln, um Erwachsenenbildung im Bereich Medien und Medienkompetenzen zu ermöglichen und zu fördern. (vgl. Grimme Institut 2024)

7.2.1 Ressourcen der Landesverbände im Organisationalen Feld

Die Frage nach Ressourcen zur Bearbeitung von Aufgaben innerhalb der Funktionen beantworten die Interviewpersonen mit Erläuterungen zur Finanzierungsstruktur (Mischfinanzierung) und zu Haushaltsbeschlüssen. Die Verbände der Flächenländer¹⁰² dürfen als eingetragene Vereine keinen bzw. lediglich unter gewissen Voraussetzungen eingeschränkt Gewinn erzielen, im Material wird in erster Linie die Deckung von Kosten auf unterschiedlichen Wegen thematisiert.¹⁰³ Vereinsorganisierte LV haben strukturell betrachtet i. d. R. einen geschäftlichen Bereich (meist ein wirtschaftlicher Zweckbetrieb), der die operativen Aufgaben des LV verwaltet, organisiert und durchführt. Hinzu kommt der sog. ‚ideelle‘ Bereich, in dem beispielsweise die strategische Ausrichtung des LV, relevante inhaltliche Themen sowie die Interessen der Mitglieder diskutiert werden.¹⁰⁴

Die Mischfinanzierung ist je nach LV in verschiedenen Anteilen zusammengesetzt. Konkret genannte finanzielle Ressourcen konnten wie folgt ausgemacht werden:

- **Die Beiträge der Mitgliedsorganisationen.** Ihre Verwendung wird in Kombination mit anderen Mittelkalkulationen als Teil der Haushaltsplanungen den Mitgliedern gegenüber transparent gemacht und durch Abstimmungen in der MV angenommen oder abgelehnt. Die Geschäftsberichte dienen den Mitgliedern als Nachweis der Mittelverwendung.
- **Zuschüsse des Bundes, Landes oder der Kommunen in veränderlichen Anteilen.** Je nach Regelungen im Weiterbildungsgesetz (sofern vorhanden) und Art der Finanzierung (dauerhaft, projektgebunden) berichten die IP von unterschiedlichen Bezuschussungen. Je nach Art der Aufgaben, verantwortlicher Behörde und Regelungen zum Einsatz der Bezuschussungen oder Fördermittel fallen Evaluationen, Berichte oder andere Verwendungsnachweise an.
- **Projektmittel.** Je nach Projektgeber und thematischer Ausrichtung entstehen hier verschiedene Laufzeiten. Die Mittelverwendung ist rechenschaftspflichtig, meist in unterschiedlich terminierten Berichtszyklen und Abschlussberichten. Ein häufig genannter Projektgeber ist der ESF.

¹⁰² In den Ländern Bremen, Hamburg und Berlin liegen keine Vereinsstrukturen vor. Die Volkshochschule in Hamburg ist ein Landesbetrieb, Bremen ein Eigenbetrieb der Stadtgemeinde und beim Servicezentrum in Berlin wird das Land Berlin angegeben, zuständig ist das Amt für Weiterbildung und Kultur. Eine ideelle Vereinsstruktur zur Förderung der Berliner Volkshochschulen liegt mit einem gleichnamigen Verein vor (vgl. Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V. 2024). Diese strukturelle Unterscheidung ist auf der Sachebene zwar relevant, gleichzeitig liegen auch hier Mischfinanzierungen vor. Die unterschiedlichen Finanzierungsanteile sind im Rahmen der Fragestellung nicht relevant und wurden nicht vertiefend erfragt.

¹⁰³ Eingetragene Vereine dürfen nicht vorrangig wirtschaftlich tätig sein, die Gemeinnützigkeit von Vereinen oder Verbänden wird auf Basis der Satzungen geprüft und vergeben. Die Weiterbildungsgesetze regeln außerdem Voraussetzungen und Bedingungen für die Anerkennung öffentlich geförderter Erwachsenenbildungsorganisationen. Um ausreichend finanzielle Mittel zur Umsetzung satzungsgemäßer Zielsetzungen zu haben, können Vereine oder Verbände wirtschaftliche Zweck- oder Geschäftsbetriebe führen. Die Einnahmen und der Gewinn eines Vereins sind auf eine Maximalhöhe gedeckelt, die Einnahmen des wirtschaftlichen Betriebs sollen der Förderung von Vereinszielen dienen.

¹⁰⁴ Die aufgeführten Strukturregelungen stammen aus dem Vereinsgesetz (detaillierter aufgeführt in Kap. 2.4.3) und aus einem Leitfadens zum Vereinsrecht, herausgegeben vom Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) 2016).

- **Wirtschaftlicher Zweckbetrieb des LV und bzw. oder wirtschaftlicher Geschäftsbetrieb.**

Die IP benennen hier das Prüfungswesen des LV, also Angebote, Durchführung und Zertifizierung von Prüfungen. Teilnahmeentgelte für Fortbildungsangebote, Expertisen, spezifische Dienstleistungen oder die Organisation und Durchführung von Veranstaltungen werden in diesen Kontexten ebenfalls genannt.

Hiermit verknüpft werden Zeit und Personal (Letztere streng genommen keine Ressource, aber mit ihnen kontextualisiert) benannt. Die IP beurteilen die Verfügbarkeit ihrer Ressourcen unterschiedlich, mitunter kritisch. Personeller Aufwuchs wird meist in Projektkontexten benannt, gemeinsam mit den Versuchen, Projekte zu verstetigen. Querschnittsthemen sind laut der IP ein Grund für steigenden Personalbedarf. Pandemiebedingt werden zeitliche und personelle Ressourcen verstärkt bei informierenden Beratungen eingesetzt, zugenommener Absprachebedarf sowohl mit Repräsentanten und Repräsentantinnen der Mitglieder als auch mit Akteuren des Organisationalen Felds werden genannt.

Die Erfüllung der zugeschriebenen Aufgaben verbinden die IP direkt mit finanziellen Ressourcen. Wenn sie ihre Aufgaben eigenen Einschätzungen nach nicht angemessen oder ausreichend erfüllt hätten, wird dies u. a. mit finanziellen Ressourcen begründet. Stellenweise gebe es auch entsprechende Rückmeldungen vonseiten der Mitglieder.

In der Zuweisung von Ressourcen beschreiben die IP je nach Mittelgeber verschiedene Interaktionsdynamiken. Benannt werden hier (gleichzeitig aufeinandertreffende) Förderlogiken, höhere Anspruchshaltungen im geschätzten Vergleich zum Finanzierungsanteil sowie Zeitverzögerungen in der Bereitstellung von Mitteln. Die IP thematisieren die Vereinbarkeit verbandlicher Ziele mit zugewiesenen Aufgaben und dem eigenen Professionalitätsverständnis. Ebenso leiten sie Anlässe für Interessenvertretung ab, auch unter Verweis auf bestehende oder anstehende Forderungen. Diese verschiedenen Interaktionsdynamiken benennen die IP als Arbeitsfeld zur Herstellung von möglichst angemessener Vereinbarkeit, Konsensentscheidung und gleichzeitig als Möglichkeit, ihre Perspektive aus professioneller Sicht einzubringen und eigene Impulse zu setzen.

Neben finanziellen Mitteln und Personal benennen die IP weitere Ressourcen. Kontakte und Kooperationen werden in unterschiedlichen Einfassungen als Ressource bezeichnet und erläutert.

- Möglichkeiten einer Verteilung von Ressourceneinsatz auf mehrere Beteiligte.
- Geteiltes Wissen und fachlicher Austausch, beispielsweise in der Fortbildungsplanung bilden eine weitere Ressource.
- Gegenseitige Beratung, etwa innerhalb der Geschäftsstelle oder mit anderen LV werden als Ressource auch im Sinne einer Rückversicherung genannt. Beispiele sind etwa die Abstimmung geeigneter Vorgehensweisen bei Unklarheiten oder Konflikten. Die Beratung von Mitgliedern durch die LV bilden eine weitere Ressource für Wissen, erbrachte Dienstleistungen bringen auch finanzielle Ressourcen ein.

- Geteiltes oder verfügbares Material, Plattformen oder Austauschformate. Hier werden konkret auch Akteure des Organisationalen Felds, etwa der dvv sowie das DIE genannt. In fachlicher Hinsicht werden hier auch die BAKs aufgeführt.
- Gegenseitige Bewerbungen und Weiterempfehlungen von Veranstaltungen und Fortbildungsmöglichkeiten oder auch das Teilen von Informationen bzgl. Projektausschreibungen.

Hier wird auch der Übergang zu den Codierungen von Legitimierungsprozessen, Legitimitätszuschreibungen und Legitimationen sichtbar.

7.2.2 Bearbeiten, berichten, begründen: Legitimations- und Legitimierungsprozesse in den Landesverbänden

Mit Blick auf die Legitimierung und zugeschriebene Legitimität verbandlicher Arbeit beschreiben die IP in erster Linie strukturelle Prozesse. Da die IP in ihren Funktionen als Leitungen und Fachreferenten bzw. -referentinnen und damit als Teil der Geschäftsstelle sprechen, liegen die Fokuspunkte der Legitimierung bzw. Legitimität auf der Arbeit der Geschäftsstelle und damit weniger auf der Legitimität des Verbands als Ganzes bzw. nach außen.

Die IP beschreiben die gesetzlichen Rahmungen ihrer Arbeit: Die Weiterbildungsgesetze, aber auch die verbandlichen Legitimierungsstrukturen, die wiederum sowohl durch die Rechtsform des Verbands (Vereinsrecht) als auch die jeweiligen Satzungen der Verbände umfassen. Die in der MV gefassten Beschlüsse und Haushaltspläne über Mittelverteilungen und inhaltliche Schwerpunktsetzungen entstehen aus diesen Rahmungen; hierin sehen die IP die Grundlage ihres Handelns und erweitert auch ihrer Aufgaben und Funktionen. Diesen Strukturen folgend sind insbesondere die (geschäftlichen) Vorstandsvorstände und die MV zentrale Legitimierer für die IP.

Die vereinsdemokratischen Prozesse - basierend auf der Satzung - finden in der MV u. a. in Form von Abstimmungen statt, die Verabschiedung von Haushaltsplänen, Geschäftsberichte sowie Entlassungen und Wahlen von Vorständen oder weiteren Ämtern. Die Tagungszyklen der MV finden je nach Satzung jährlich oder auch alle zwei Jahre statt.¹⁰⁵

Mit den Vorständen finden je nach Satzungsregelungen und Absprachen regelmäßige und ggf. zusätzliche Treffen nach Bedarf statt. Hier werden Vorgehen besprochen, Absprachen und Zusagen bzgl. planerischer Vorgehen getroffen, Probleme benannt oder auch Zwischenberichte gegeben. Die Vorbereitung der MV gestalten die Geschäftsstellen in Absprachen mit Geschäftsführung und Vorstand. Die IP bezeichnen die MV als den Ort, an dem strategische und langfristige Planungen verabschiedet werden und wo Bericht erstattet wird. Die direkte Arbeit mit den Vorständen sei dagegen eher für das laufende Geschäft und den Alltag. Die Interaktionen werden hier als weniger formal beschrieben, mehrere IP sprechen auch davon, dass in den MV beschlossene Planungen mitunter die

¹⁰⁵ Während der COVID-19-Pandemie sind Mitgliederversammlungen wegen der Infektionsschutzregelungen mitunter ausgefallen bzw. wurden verschoben, einige wurden in den digitalen Raum verlegt.

Rahmungen setzen und diese von ihnen ausgestaltet werden; hier wird eine Kombination aus Vertrauensbasis und Absprachen beschrieben.

Neben diesen formalen Anlässen berichten die IP außerdem von Prozessen aus ihrer täglichen Arbeit sowie von Interaktionen, die in Vorbereitung der formalen Anlässe stattfinden. Ein Großteil der IP berichtet von Zufriedenheitsumfragen und Evaluationen sowie von der Verpflichtung zur Führung von Statistiken, auch als Teil von Geschäftsberichten oder Berichten an Zuschussgeber. Einige Erläuterungen zu den Evaluationen beziehen sich auf den Fortbildungsbereich, andere auf die Arbeit der Geschäftsstelle. Letztere werden unterschiedlich standardisiert durchgeführt. Einige IP berichten von einem regelmäßigen Turnus, andere berichten, dass Rückmeldungen der (Un-)Zufriedenheit meist im Alltag, am Rande von Austauschformaten oder anlassbezogen stattfinden. Eine IP aus einem kleinen LV führt mit Blick auf direkte Kommunikationswege an: „Aber wenn einem etwas nicht gefällt, bekommt man das dann schon mit“ (IP 4).

Mehrere IP betonen, dass ihnen nicht nur die Erfüllung gesetzlicher und satzungsgemäßer Aufgaben wichtig sei, sondern dass sie es darüber hinaus wichtig finden, eigene Impulse und Akzente zu setzen und begründen das auch aus fachlicher Sicht und ihrer Perspektive als Professionelle, die unmittelbar für die Umsetzung der Beschlüsse verantwortlich sind.

Weitere Interaktionen lassen sich unter dem Aspekt der Überzeugungs- und Vermittlungsarbeit fassen. Von diesen Interaktionen berichten mehrere IP in Vorbereitungsprozessen für die Mitgliederversammlungen, aber auch währenddessen. Diese Überzeugungsarbeit wird zum einen im Kontext der Bearbeitung von Mitgliederbedarfen ausgeführt.

Eine weitere IP erläutert diese Überzeugungsarbeit auch im Gesamtkontext verbandlicher Arbeit. Außerdem führen einige IP insbesondere im Themenfeld strategischer Ausrichtung und Zukunftsplanungen zusätzliche Interaktionen und Austauschformate an, neben Arbeitsständen werden hier auch Bedarfsabfragen angedeutet.

„Wir haben, was Sie eben angesprochen haben, dieses Jahr sehr umfangreich auch Mitgliederdialoge zu Zukunftsthemen der Vhs geführt. Es ging uns da auch darum, sozusagen, im Vorgriff auf die Neuwahl der Gremien so Vorarbeiten zu machen für das Arbeitsprogramm der Gremien, die jetzt wahrscheinlich, hoffentlich [bald] gewählt werden. Und so Zukunftsthemen der Volkshochschule zu, ja, zu diskutieren und auch zu hören, ja, auf der einen Seite vielleicht auch einzusammeln, wie weit sind da unsere Mitglieder, was bewegt die.“ (IP 7)

Diese Überzeugungsarbeit beschreiben IP auch mit den eigenen Aufgaben des Ausräumens von Interessen, mit Kommunikation, der Herstellung von Transparenz, etwa in Gesprächen, Informationsblättern oder Newslettern.

Eine IP schiebt nach einem Themenwechsel und dem Fortgang des Interviews noch die Relevanz von Erfolg¹⁰⁶ als Legitimation der Geschäftsstelle ein:

¹⁰⁶ Hier bleibt allerdings offen, was von welchen Beteiligten als Erfolg gewertet wird – und was ein Erfolg bedeutet. Eine spezifizierende Nachfrage oder das Nachhaken in der Situation wurde versäumt.

„Ich habe eben noch zum Thema Legitimation, ne, also, legitimieren tut immer Erfolg. Das ist so und wenn der ausbleibt, ne (lacht), dann hat man als Verband auf jeden Fall ein Problem. Und wenn das, was man tut, als Erfolg wahrgenommen wird, und dann ist glaube ich vieles gut.“ (IP 7)

Ein anderer Aspekt kann unter den von den IP genutzten Begriff der Anerkennung und Wertschätzung gefasst werden. Hier werden Situationen des direkten Austauschs geschildert, etwa nach Fortbildungen, nach beendeten Beratungsterminen oder Sitzungen. Diese Legitimierung kommt oft von fachlichem Personal, also z. B. dem Personal der Volkshochschulen der Mitglieder. Die IP beschreiben hier eine professionelle Ebene ihrer Arbeit, die stärker informell geprägt ist. Ähnliches findet sich auch im Kontext von Arbeitsgruppen, also etwa den BAKs oder in der Meta-Organisation. Hier beschreiben die IP neben fachlichem Austausch und Absprachen auch eine Art gegenseitiger Rückversicherung, wenn etwa Herausforderungen oder Phänomene auftreten, die (noch) nicht eingeordnet oder begründet werden konnten.

7.3 Fortbildungsorganisation in den Landesverbänden

Diese Kategorien wurden in direkter Verbindung zur Fragestellung entwickelt. Programmplanungs- und Angebotsorganisationsprozesse sowie Kooperationen mit dem Ziel der Fortbildung sind hier gesammelt, ebenso wie spezifische Bezugnahmen zur Fortbildungsfunktion. Die direkt verbundene Darstellung der Oberkategorie mit der Subkategorie liegt daran, dass die IP allgemeine Schilderungen zu Fortbildungen überwiegend mit konkreten Prozessbeschreibungen verbinden.

In der weiteren Analyse werden die Zusammenfassungen dieser Kategorien mit den Annahmen einer verbandsspezifischen Fortbildungsfunktion (s. Kap. 7.1.4) zur Beantwortung der Forschungsfrage verknüpft.

7.3.1 Planungs- und Organisationsprozesse der Landesverbände mit Volkshochschulen

Die IP beschreiben die Organisation und Organisationsprozesse mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Einige beschreiben strukturelle Voraussetzungen in ihren Geschäftsstellen und konkrete Prozesse sowie mitunter einhergehende Herausforderungen. Andere fokussieren einen kooperativen Charakter, der mit der Fortbildungsorganisation einhergeht und nennen viele Kooperationspartner und Modi der Zusammenarbeit, mit denen u. a. sowohl in der Interessenvertretung als auch im Themenfeld Fortbildung gearbeitet wird.

Grundlegend bezeichnen alle IP Fortbildungen als Aufgabe Ihres Verbands und verweisen dabei auch auf die Satzungen oder gesetzlichen Vorgaben ihrer LV. Die Nachfrage, welchen Anteil die Fortbildung im Verhältnis zu den übrigen Verbandsaufgaben einnehmen, wird als schwer einschätzbar beantwortet, denn Arbeitsschwerpunkte wechselten je nach Prozess oder Relevanz. Die IP mit der Position von Fachreferentinnen bzw. -referenten kommen bei einer Abwägung ihrer Aufgaben

immer zu einem größeren Anteil der Fortbildungsarbeit als die IP in Leitungspositionen, in deren Bereich ein größerer Anteil der Interessenvertretung fällt. Unabhängig von dieser Unsicherheit beschreiben einige IP Relevanzdynamiken entlang (bildungs-)politischer Regierungsperioden, Projektfristen oder auch hauseigener Programmplanungen. Eine IP verweist darauf, dass die Abwägung mit den anderen Verbandsfunktionen einerseits von Ressourcen und Personal abhängig, und andererseits Gegenstand von Aushandlungsprozessen ist:

„Also das gehört fest dazu, aber in welchen Anteilen und was die konkreten Ausprägungen sind, irgendwie, das ist natürlich nicht definiert oder muss eigentlich ständig irgendwie auch erprobt, hinterfragt, gelebt werden. Und, bestimmt sich natürlich auch vor dem Hintergrund der Personalressourcen, die man hat, ist klar. Also, geht ja nicht immer alles, irgendwie, ne? Auch logisch, ja.“ (IP 7)

Wie bereits in den anderen Kategorien wird auch hier in den Daten sichtbar, dass der Variantenreichtum der Organisationsprozesse, der Interaktionen und Formate in den LV hoch ist. Begründungen hierfür liegen einerseits in der Größe der LV und der Größe und Ausstattung der jeweiligen Mitglieds-Volkshochschulen sowie vermutlich auch der Zusammenarbeitsintensität zwischen Mitgliedern und Geschäftsstelle. Denkbar wären auch länger bestehende, etablierte Routinen oder Angebotsschwerpunkte. Dementsprechend beschreiben die IP auch verschiedene Rollen und Aufgaben, die sie ein- bzw. übernehmen.

Rolle 1: Unterstützen

Die IP bezeichnen sich als Unterstützer in Planungs- und Durchführungsprozessen. Wie groß diese Unterstützung ausfällt, variiert nach Fachbereichen, Themen und Ressourcen der Mitglieds-Volkshochschulen. Andererseits führen die LV Angebote durch, die Mitglieds-Volkshochschulen nicht eigenständig durchführen können oder wollen. Auch hier ist eine gewisse Streuung auszumachen: Während einige LV zentral alle Fortbildungen organisieren und verwalten, sind in anderen Ländern Modelle sichtbar, in denen größere Volkshochschulen der Mitglieder selbst fortbilden. Eine übergreifende Gemeinsamkeit lässt sich im Material allerdings finden: Die LV sind, wie in den übrigen Funktionen auch, nicht autark. Die Zusammenarbeit mit Mitgliedern und externen Kooperationspartnern wird als hoch relevant bezeichnet und auch ausführlicher erläutert. Dies zeigt sich beispielsweise auch an den Ortsbeschreibungen, an denen Fortbildungen stattfinden. In der Regel sind die Geschäftsstellen mit einer gewissen Anzahl von Räumlichkeiten ausgestattet, die auch für Fortbildungen genutzt werden. Die Herausforderungen, die damit einhergehen, werden unten beschrieben (s. Kap. 7.3.2). Die IP berichten von aus ihrer Sicht unterschiedlich gelungenen Bemühungen um Durchführungen an zentralen und dezentralen Orten in den Flächenländern. Die virtuelle Lehr- und Lernplattform vhs.cloud ist im Rahmen der COVID-19-Pandemie zu einem zentralen Lernort geworden, in den auch (kooperative) Planungsprozesse verlegt wurden.

Rolle 2: Strategisches Denken und Impulsgeben

Eine andere Rolle, die IP benennen, ist die des Impulsgebers und des übergeordneten strategischen Denkers. Auf Basis dieser Rolle würden Fortbildungsthemen in Fachkommissionen und Ausschüssen angeregt, hierbei benennt eine IP auch, dass daraus Spannungsfelder zwischen Volkshochschulen der Mitglieder und Geschäftsstellen bzw. LV entstehen können:

„Und das ist immer so eine Gratwanderung und auch nicht unbedingt immer das/klar versuchen wir auch das, was die Volkshochschulen umtreibt immer gleich mit aufzugreifen. Aber nichtsdestotrotz braucht es manchmal irgendwie vielleicht auch mal so einen übergeordneten strategischen Blick, der auch mal neue Sachen mit reinbringt. Und dass die nicht immer gleich auf Gegenliebe stoßen, das ist halt so.“ (IP 2)

Rolle 3: Vernetzen und Kooperationen anbahnen

Eine weitere Rolle sehen die IP in der Vernetzung und Anbahnung von Kooperationen im Sinne eines Selbstverständnisses als Schnittstelle. Die Vernetzung besteht zum einen darin, die Volkshochschulen der Mitglieder untereinander zu vernetzen, etwa bei aktuell ähnlichen inhaltlichen Schwerpunkten oder wenn eine Volkshochschule neue Angebote oder organisatorische Prozesse entwickelt, die andere Volkshochschulen bereits durchgeführt haben. Auch Vernetzungen mit anderen Akteuren können ein Aspekt sein. Eine andere Vernetzungsform benennen die IP mit Kooperationsanbahnung. Je nach angestrebter Zusammenarbeit (s. Kap. 8.1.2) suchen die IP auf Basis von Bedarfen neue (potenzielle) Partner, z. B. für Fortbildungsangebote in bisher wenig oder nicht angebotenen Themenfeldern. Diese Form berichten die IP sowohl bei der Planung eigener Angebote als auch in der Unterstützung der Volkshochschulen in ihren jeweiligen Planungsprozessen.

Neben den Rollen beschreiben die IP auch konkrete Aufgaben bzw. Aufgabenbereiche, die im Folgenden thematisch nach Schwerpunkt strukturiert wurden; diese Einteilungen wurden zur Übersicht erstellt und sind als solche nicht trennscharf.

Aufgabenbereich Bedarfe und Bedarfserhebung

Hier zeichnen sich verschiedene Austauschwege unterschiedlicher Formalisierung ab. Viele IP benennen informelle Gespräche als Anlass von Bedarfsäußerungen, etwa am Rande von Veranstaltungen. Einige Volkshochschul-Angestellte melden ihre Bedarfe direkt an die Mitarbeiter der Geschäftsstelle. Bedarfe werden auch während oder nach Treffen pädagogischer und fachspezifischer Arbeitsgruppen geäußert. Eine IP berichtet, dass nach der Veröffentlichung eines Programms weitere Bedarfe von Leitungen und Fachbereichsleitungen angemeldet werden. Ausschüsse melden Bedarfe über das laufende Jahr verteilt an. Über (sofern vorhandene) Newsletter oder Infobriefe informieren die LV über zusätzlich geplante Angebote.

„Und dann gucken wir, dass wir das noch mit reinkriegen. Und wir schießen auch immer noch im Laufe des Jahres je nach Bedarf noch Fortbildungen nach. Dazu gibt es auch noch ein Extra-Infobrief. [...] Oder zusätzliche oder andere Tagungen, die nicht Vhs sind oder die anderen Landesverbände machen oder so. Das kommt alles in diesen Infobrief. Das schicken wir an die Volkshochschulen. Und die wiederum

leiten das an ihre Kursleiter:innen weiter. Das ist sehr wichtig, dass wir/ dass die Volkshochschulen den Kontakt zu ihren Leuten haben und dass die nicht übergangen werden.“ (IP 2)

Aufgabenbereich Programmplanung

Während die Bedarfe unterschiedlich formalisiert erhoben und geäußert werden, beschreiben die IP den grundlegenden Planungsprozess des Programms als strukturierter, z. B. anhand von Prozessablaufplänen. Der Angebotsrhythmus hat laut Angabe die Jahres- oder Semesterform. Eine IP zieht in der Programmplanung des LV Parallelen zu Planungsprozessen an Volkshochschulen: „Und da arbeiten wir ja im Prinzip ähnlich wie Volkshochschulen, dass wir Kurse planen, Referenten suchen und so weiter und so fort“ (IP 1).

Eine andere IP beschreibt eine Veränderung von einem eher festen Prozessablauf mit dynamischen Elementen hin zu einem sehr dynamischen Planungsprozess:

„Also eigentlich haben wir in den letzten Jahren gemerkt, früher gab es dieses Programm, das wurde geschrieben, spätestens im [Monat 4] veröffentlicht für das Folgejahr, und dann wurde das gearbeitet, so. Und das ist es jetzt eigentlich überhaupt nicht mehr. Es kommen eigentlich während des Jahres so viele Bedarfe, die wir sehen, oder Ideen, die wir haben. Und dann, das wäre eine tolle Fortbildung, das organisieren wir jetzt und bieten das an.“ (IP 17)

Die Programmplanungsprozesse selbst finden laut der IP in Fachkommissionen statt – diese setzen sich aus Vertretungen der Volkshochschulen zusammen und werden von Mitarbeitenden der LV-Geschäftsstelle, u. a. Fachbereichsleitungen, unterstützt. Die Fachkommissionen werden zusätzlich durch (pädagogische) Ausschüsse ergänzt. Die Unterstützungen durch die Geschäftsstellen der LV bestehen beispielsweise bei der Suche nach Referentinnen und Referenten, Beratung bzgl. möglicher Bezuschussungen, Räumlichkeiten oder Multiplikatoren, auch als Brücke zum dvv. Je nach Themenfeld organisiert die Geschäftsstelle auch Referenten oder Referentinnen, die eigene Konzepte mitbringen. Die Evaluation der Veranstaltungen kann auch durch die Geschäftsstellen durchgeführt werden. Themen, Inhaltliche Schwerpunkte und auch die Vernetzung werden häufig in den Fachkommissionen gesetzt, auch Querschnittsthemen hätten eigene Fachkommissionen.

Die IP bezeichnen sich auch als diejenigen, die übergeordnete oder auch strategische Perspektiven einbringen oder thematische Schwerpunkte setzen. Diese sind aber nicht immer auf der Landesebene, sondern auf Ebene des dvv als jährliches Motto vorgeschlagen bzw. von den Mitgliedern des dvv beschlossen.

Jenseits der Fachkommissionen gibt es fächerübergreifende Arbeitsgruppen zur Fortbildungsplanung. Als inhaltliche Beispiele werden hier erwachsenenpädagogische Themen und Phänomene in Lernsituationen genannt, etwa angemessener Umgang mit schwierigen Teilnehmenden, Lernwiderstände etc.

Laufen Angebote über die Geschäftsstellen der LV¹⁰⁷, findet dort auch die Sachbearbeitung statt, sprich: An- und Abmeldungen und Abrechnung etc. Werden Kosten von Ministerien übernommen oder bezuschusst, findet eine größere Interaktionsintensität zwischen LV und Ministerien statt.

Aufgabenbereich Themen

Die IP benennen eine Reihe Themen bzw. Themenfelder in ihren Fortbildungsprogrammen, die ihre Geschäftsstellen anbieten. Diese entstehen u. a. aus Schwerpunktsetzungen, die etwa im Rahmen eines Haushaltsplans in der MV beschlossen wurden, die Arbeits- oder Fachgruppen für sich gesetzt haben, die im laufenden Geschäftsjahr von Vorstand und Geschäftsstelle vereinbart werden oder als jährliches Motto gelten. Ein weiterer Aspekt sind die Bedarfe, die etwa von Mitgliedern bzw. deren Mitarbeitenden an die Geschäftsstelle herangetragen werden oder die von den LV erhoben werden. In den Stadtstaaten äußern die Kursleitenden ihre Bedarfe häufig im direkten Austausch. Unterschiedlich formalisierte Bedarfsabfragen und Evaluationen werden ebenso genannt wie direkte Kontaktierungen und Austausch am Rand von Veranstaltungen.

Ein häufig genanntes Thema, auch vor dem Hintergrund der Pandemie, ist Digitalisierung. Die IP berichten von Schulungen innerhalb der vhs.cloud zur Benutzung der Cloud und von mediendidaktischen Schulungen, hier werden Kursleitungen als Zielgruppe genannt.

Ein weiteres Thema ist der Bereich Integration und Sprachkurse. Hier werden einerseits die DaF bzw. DaZ-Qualifizierungen genannt, die KL durchlaufen müssen, um Orientierungs- und Sprachkurse des BAMF geben zu können. Dieses Thema sowie der Bereich der Fremdsprachen werden häufig im Kontext mit Aufgaben der LV als Prüfzentralen benannt.

Ein drittes Thema ist der Bereich Grundbildung. Die IP beschreiben Fortbildungsangebote, die im Kontext von Grundbildungsprojekten geplant und durchgeführt wurden.¹⁰⁸

Ein viertes Themenfeld sind erwachsenenpädagogische Qualifizierungsangebote. Als Format wird z. B. eine Fortbildungsreihe mit Zertifikat genannt, einige IP nennen konkret das vom dvv erarbeitete Rahmenkonzept EPQ, das einige LV adaptiert und je nach Bedarf modifiziert haben. Dieser Bereich wird von den IP in der Nutzung unterschiedlich dargestellt. Eine IP verweist darauf, dass dieser Bereich im alltäglichen Geschäft weniger Relevanz habe, eine andere hält ihn für sehr wichtig, berichtet aber von wenigen Teilnahmen.

Weitere benannte Themenfelder sind BNE, Diversity, Zukunft der Volkshochschulen, auch Bildung in Europa wird benannt.

¹⁰⁷ Hier sind Variationen von Land zu Land möglich. In einigen Ländern inklusive der Stadtstaaten organisiert der LV bzw. stadtstaatliche Struktur nahezu alle Fortbildungen für Volkshochschulen für alle Adressatengruppen. In anderen Flächenstaaten führen in unterschiedlichen Anteilen die Volkshochschulen Fortbildungen für verschiedene Adressatengruppen eigenständig durch.

¹⁰⁸ Im Material wird es zwar nicht thematisiert, hier sei aber im Sinne der Vollständigkeit auf die Fortbildungsreihe proGrundbildung hingewiesen, die der dvv entwickelt hat und Teil eines eigenen Fachportals ist, das der dvv betreibt. Schulungen dieser Reihe finden dann z. B. über die LV statt.

Am Material fällt zusätzlich auf, dass die Geschäftsstellen laut IP im Zuge der Maßnahmen zum Infektionsschutz eine stärker Beratungs- und Informationsrolle übernommen haben. Hier beschreiben die IP das Sammeln und Aufbereiten sowie die Kommunikation von Informationen, die für die Mitglieder und ihre Volkshochschulen relevant sind. Diese Funktion wurde unterschiedlich detailliert beschrieben und auch in ihren Anteilen gegenüber anderen Funktionen unterschiedlich gewichtet. Eine mögliche Erklärung ist hier die föderalistische Struktur. Auf Landesebene galten mitunter verschiedene Maßnahmen, die über die Innen- und Gesundheitsministerien auf unterschiedlichen Wegen weitergegeben wurden. Eine andere mögliche Erklärung kann in den pandemischen Lagen gesehen werden, denn Einschränkungen waren u. a. an die Höhe lokaler Infektionszahlen geknüpft. Die IP benennen bzgl. der Nachfrage nach Themenfeldern und Bedarfsäußerungen eher dynamische, denn geregelte Prozesse. Als Beispiel dient IP oft der hohe Bedarf an Fortbildungen zu digitalen Medien und digitalem Lehren während der Pandemie. Auf die Nachfrage, ob es thematische Konjunkturen gebe, stimmt ein IP umfassend zu: „Insofern Konjunktur von Themen würde ich sagen, ja. Also (unv.), ne, es ist ein konjunkturelles Geschäft“ (IP 17).

Die IP betonen, dass viele Fortbildungen in unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit mit (Volkshochschul-)Akteuren geplant und durchgeführt werden. Insbesondere bei Themen, wo im LV oder in Volkshochschulen keine oder wenig eigene Expertise vorliegt, erläutern die IP kooperativ geplante Angebote in unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteuren.

Aufgabenbereich Adressaten, Bewerbung und Teilnehmenden-Akquise

Die Adressaten der Weiterbildungsmaßnahmen des LV sind die Mitarbeitenden der Volkshochschulen der Mitglieder (Leitungen, HPM und das Verwaltungspersonal) und Kursleitungen des Landes. Nach Absprache oder bei gemeinsam geplanten Angeboten sind diese auch für Mitarbeitende bzw. Kursleitende kooperierender Länder geöffnet. Externe Teilnehmende wurden wenig geschildert, sind aber ebenfalls anzunehmen. Die COVID-19-pandemiebedingte starke Zunahme von Online-Veranstaltungen haben laut IP z.T. eine gewisse Auflösung der Landesgrenzen bewirkt. Sie führen dies sowohl auf den Lernort des digitalen Raums zurück als auch auf den zeitlichen und organisatorischen Druck: Durch die Bestimmungen des Infektionsschutzes und kurzfristige Schließung von Lernorten entstand die Notwendigkeit, Kursleitende möglichst zeitnah in digitaler Lehre und technischer sowie didaktischer Kursführung innerhalb der vhs.cloud zu schulen. Die HPM mussten hier in technischer und inhaltlicher Unterstützung von Kursleitenden im digitalen Raum geschult werden. Dementsprechend berichteten die IP von einem Anstieg der Fortbildungen zur Lehre in digitalen Räumen und auch von Öffnungen der digitalen Angebote, um die kurzfristig entstandenen und hohen Bedarfe decken zu können.

Die IP benennen verschiedene Formen der Offenheit und Geschlossenheit der Angebote. In der Regel gibt es ein (digitales) Programmangebot für Kursleitende und eines für Volkshochschul-Personal,

die Angebote sind oft gegenseitig exklusiv. Eine IP benennt neben dem Programm noch monatliche Informationsblätter, in denen kurzfristig hinzugefügte Angebote angeführt werden. Bei Angeboten aus kooperativen Planungs- und Durchführungsprozessen und je nach Thema werden die Angebote der LV für weitere Interessierte geöffnet.

Das Programm des LV für die Kursleitenden wird meist über die Leitungen oder HPM der Volkshochschulen weitergeleitet, da die LV keinen Zugriff auf Kontaktdaten von Kursleitenden haben. Die Programme für HPM werden genauso versendet und ggf. auf zugangsgeschützten Seiten der LV-Homepages hinterlegt. Die IP sprechen hier eher von digitalen Vermittlungswegen, weniger von physischen Programmen.

Jenseits der geschlossenen Angebote benennen die IP Mischformate für Volkshochschul-Angestellte und KL gleichermaßen und führen als Beispiele (Fach-)Tagungen und Kongresse an.

Bezüglich der Finanzierung betonen die IP, dass die Fortbildungen für die Teilnehmenden meistens kostenlos oder mit möglichst geringen Teilnahmegebühren verbunden sind. Das variiert gleichzeitig von Land zu Land. Während einige LV alle Angebote kostenfrei durchführen können, bieten andere nur ausgewiesene Bereiche kostenfrei an.

Eine spontane Nachfrage nach den Anteilen der Angebote für die verschiedenen Zielgruppen zueinander beantworten die IP unterschiedlich. Eine IP berichtet von wechselnden Schwerpunktsetzungen und erläutert einen früheren Eindruck, bei dem es viele Angebote für Kursleitende gegeben hätte mit dem aktuellen Eindruck, dass es nun wieder mehr Angebote für die HPM gebe. Gleichzeitig sei durch die zunehmende Verschmelzung von Fachaustausch und Fortbildungen insgesamt mehr Begegnung da.

Aufgabenbereich Organisation und Durchführung der Fortbildungen

Jenseits der Fachkommissionen und pädagogischen Ausschüssen benennen die IP Akteure, mit denen sie einerseits inhaltlich und andererseits logistisch kooperieren. Sie wurden in Teilen schon allgemein als Kooperationspartner benannt, in diesen Codierungen werden Sie jedoch als Akteure benannt, die an Fortbildungsprozessen der LV inhaltlich mitarbeiten, mit durchführen, durch Streuung der Angebote an der Teilnehmenden-Akquise beteiligt sind und solche, die die LV selbst in ihren Planungs- und Durchführungsprozessen beraten und unterstützen. Namentlich genannt werden der dvv, das DIE, Akteure der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung innerhalb des Landes (auch als Zusammenschluss) sowie die Landeszentralen für politische Bildung. Aber auch zivilgesellschaftliche Akteure, die unterschiedliche Interessen vertreten, namentlich die Themen BNE und Nachhaltigkeit, Diversity, Digitalisierung sowie Flucht und Migration werden genannt. Ministerien werden auch in diesem Kontext genannt, etwa im Kontext von Regelungsvorgaben bzgl. organisatorischer und inhaltlicher Rahmungen oder Förderbedingungen. Die IP betonen, dass diese Kooperationen insbesondere aus gemeinsamen Berührungspunkten in spezifischen Themenfeldern entstehen.

Modi der Zusammenarbeit in Programmplanung und Durchführung

Mit Blick auf die Umsetzung der in Fachkommissionen und in Kooperationen geplanten Programme berichten die IP von verschiedenen Modi:

- **Umsetzung hauptsächlich durch die Mitarbeitenden der Geschäftsstelle.** Hier übernimmt die Geschäftsstelle thematische und inhaltliche Ausarbeitungen, organisiert Referentinnen und Referenten und die Sachbearbeitungen, hält die Federführung bei der Akquise von Teilnehmenden und evaluiert die Angebote. Dieser Modus findet sich häufig in Schilderungen zu Fortbildungen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.
- **Umsetzungen in Zusammenarbeit mit Akteuren des Organisationalen Felds.** Diese finden in unterschiedlichen Varianten statt. Ein Beispiel ist hier das gemeinsame inhaltliche Erarbeiten von Konzepten und deren Durchführung, insbesondere bei neuen Themen oder auch neuen Kooperationen benennen die IP diese Form. Eine IP berichtet beispielsweise von Kooperationen mit Fachhochschulen, wo die organisatorische Planung und Verwaltung in der Geschäftsstelle liegt, die inhaltliche Durchführung beim Kooperationspartner.
- **Umsetzungen in Volkshochschulen mit Unterstützung durch den LV:** Die Unterstützungen bestehen beispielsweise in der Referentensuche, dass die Geschäftsstelle ein fertiges Konzept stellt, die Personen vor Ort berät, oder auch als Vernetzer zwischen Volkshochschulen oder anderen Akteuren arbeitet.
- **Umsetzungen mit dvv und bzw. oder DIE sowie Wissenschaft:** Diese Formen nennen die IP bei konzeptuellen Arbeiten oder in der Umsetzung neuer pädagogischer Konzepte. Die IP berichten hier auch von (fachlicher) Unterstützung, die sie beim dvv anfragen. Hier geht es um Empfehlungen von Referenten und Referentinnen oder Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Dieser Modus bezieht die Volkshochschulen zu Beginn eher peripher ein. Mögliche Beispiele für diese Umsetzungen sind Fortbildungen zur Nutzung von Angeboten des DIE (etwa des wb-web, der Plattform EULE) oder der vhs.cloud. Fortbildungen mit Einbindungen der Wissenschaft finden beispielsweise bei Pilotierungen von Projekten, Evaluationen sowie der der Erstellung von Expertisen statt.

Die Formen der Zusammenarbeit werden unterschiedlich beschrieben, es lassen sich hier primär inhaltliche Zusammenarbeit und primär materielle und/oder logistische Zusammenarbeit ausmachen. Die inhaltliche Zusammenarbeit schildern die IP etwa bei Interaktionen in den Fachkommissionen, in Umsetzungen von Angeboten an Volkshochschulen, aber auch in konzeptuellen und inhaltlichen (Neu-)Erarbeitungen mit externen Akteuren, wie etwa dem DIE, dem dvv, Universitäten und zivilgesellschaftlichen Akteuren oder anderen LV.

Primär materielle oder logistische Zusammenarbeit beinhalten gegenseitige Bewerbung von Angeboten, dies dient vor allem der Erhöhung der Reichweite. Hierzu gehören auch gemeinsame Vermarktungen von Online-Kursen oder die Öffnung digitaler Angebote zur TN-Akquise. Eine weitere

Form ist außerdem das Stellen von Räumen und benötigter Technik. Wenn Volkshochschulräume oder die Räume der Geschäftsstelle selbst ungeeignet sind, berichten die IP häufiger von dieser Form. Unter Umständen kann auch das gegenseitige Weiterempfehlen von Teilnehmenden darunterfallen. Insbesondere die Stadtstaaten und kleineren LV berichten von dieser Praktik, sie verweisen die Teilnehmende je nach Bedarf an (benachbarte) LV, die u. U. speziellere Angebote haben. Diese Form der Kooperationen dient laut der IP sowohl der inhaltlichen Angebotsabdeckung als auch der Vielfalt vor Ort. So sei es möglich, zentrale und dezentrale Angebote zu machen und es könnte verhindert werden, dass TN sich wegen langer Anfahrtswege gegen eine Teilnahme entscheiden. Wegen der Zunahme von Online-Angeboten im Rahmen der Pandemie ist der geografische Entfernungsaspekt laut der IP etwas in den Hintergrund gerückt.

Diese Unterteilung ist allerdings nicht als trennscharf anzusehen, vielmehr werden hier Tendenzen benannt. Ein Aspekt, der in diese Sortierungsform nicht einzuordnen ist, eine von den IP benannte gemeinsame Beratungsstruktur. Hier wird nicht deutlich, ob sich dort Räumlichkeiten, Personal oder konzeptuelle Arbeit geteilt werden.

Unter dem Aspekt der (kooperativen) Formate berichten die IP von klassischen Seminar Konzepten, die einzeln oder als Teil einer Fortbildungsreihe (EPQ, Train-the-Trainer, DaF- oder DaZ-Qualifizierung etc., proGrundbildung) digital oder in Präsenz stattfinden und mit einer zertifizierten Qualifizierung beendet werden. Darüber hinaus benennen die IP Anlässe des fachlichen Austauschs: Fachtagungen und -konferenzen, Tagungen der Kursleitenden, Kongresse und Treffen von Arbeitskreisen und Regionaltreffen. Hier würden durch verschiedene Inputs und workshopähnliche Elemente ebenfalls Fortbildungen stattfinden. Weiter werden auch Gruppensupervisionen und Barcamps genannt. Eine IP benennt Vernetzungen und Fachaustausch als relevantes Element von Fortbildungen und benennt dies auch als Grund für die Anerkennung der Angebote: „Aber wir haben uns, glaube ich, hier einen guten Ruf erworben, weil wir eben Fortbildungen oft mit Vernetzungen verknüpfen und mit dem Fachaustausch“ (IP 11).

Die nachfolgende Subkategorie speist sich in Teilen aus eigenen Vorannahmen und ein Stück weit induktiv aus dem Interviewmaterial. Ein Teil der Vorannahme, dass bei der (kooperativen) Organisation von Fortbildung Spannungsfelder oder Herausforderungen entstehen können, kam schlicht aus der eigenen Praxiserfahrung. Ein weiterer Teil der Vorannahme ist in der theoretischen Konzeption des Organisationalen Felds begründet: Hier wird postuliert, dass Organisationale Felder Orte strategischer Aushandlungen und dynamischer, spannungsgeladener Interaktionen sein können (s. Kap. 4.4.1).

Die Abfrage von Herausforderungen oder Spannungsfeldern wurde im Gesprächsverlauf teilweise eher ungeplant nachgefragt, es war auch keine im Fragebogen festgelegte Frage¹⁰⁹, obgleich das als potenzielle Nachfrage vermerkt war. Insofern wurde an vermeintlich passenden Stellen nachgefragt oder Aspekte wieder aufgegriffen, die die IP selbst benannt hatten. Bei einigen Schilderungen von Organisationsabläufen oder anderen Prozessen beschrieben die IP bestehende Herausforderungen direkt mit. Da die Fragen sowie die Interviewsituation selbst für einige IP laut eigener Aussage mitunter ein Reflexionsmoment beinhalteten, schlossen sich Schilderungen von Spannungsfeldern oder Problemen teilweise an, wurden noch nachgeschoben oder die IP kamen wieder darauf zurück. Dementsprechend wurde die Subkategorie der Herausforderungen angelegt, codiert, und im Folgenden zusammengefasst.¹¹⁰

7.3.2 Anders als geplant: Herausforderungen in der Fortbildungsorganisation

Bei der Beschreibung der Fortbildungsaufgaben und ihrer Organisationsprozesse führen die IP verschiedene Herausforderungen mal mehr, mal weniger ausführlich an. Auch hier wurden wiederum thematische Sortierungen vorgenommen, die nicht trennscharf gesehen werden sollten, sondern primär der Übersicht dienen.

Nach der thematischen Sortierung ergeben sich folgende Herausforderungen:

Herausforderung Adressaten und Teilnehmende: Die IP beschreiben hier fehlende Aktivitäten der Adressaten oder auch der Teilnehmenden. Dies äußere sich beispielsweise an fehlenden Rückmeldungen bei Bedarfserhebungen oder an ausbleibenden Teilnahmen trotz vorheriger Einbindung. Die Nicht-Teilnahmen werden z. T. länderübergreifend besprochen, wie eine IP berichtet:

„Also wie jetzt das letzte Semester lief, war ja sehr mau, was die Fortbildungen angeht, also wir mussten sehr viele Fortbildungen absagen, wir hatten kein großes Interesse seitens Teilnehmenden, wo man sich dann natürlich fragt, liegt das an mir, ne oder ist das jetzt überall so. Und dann haben wir das eben auch mal mit in den BAK getragen und dann kam die Rückmeldung eben von allen Landesverbänden, nein, bei uns sieht es eben genauso aus. Und das ist dann natürlich auch, ich denke

¹⁰⁹ Es wurde sich bei der Fragebogen-Konzeption nicht viel davon versprochen, direkt nach Problemen, Herausforderungen und Spannungsfeldern zu fragen, auch vor dem Hintergrund des Settings. Das Mitteilen von Spannungsfeldern, Herausforderungen und Problemen nach außen beinhaltet die Frage bzw. die Entscheidung, was bedenkenlos kommuniziert werden kann und was nicht. Es enthält sicherlich auch individuelle Aspekte – etwa im Hinblick auf den eigenen Umgang oder auch die Position zu Herausforderungen etc. Ein weiterer Faktor dürfte auch die Art der vorliegenden Probleme oder Spannungsfelder sein, etwa strukturelle oder zwischenmenschliche etc. Falls Interviewte den Interviewern nicht oder wenig vertrauen oder ein gewisser Druck besteht, die Organisation in einem guten Licht darzustellen, ist das Antworten nach sozialer Erwünschtheit wahrscheinlicher und damit weniger authentisch.

¹¹⁰ Da die Studie sich auf Fortbildung fokussiert, wurden Herausforderungen, Spannungsfelder oder Probleme, die IP zu anderen Funktionen oder auch Themen äußern, nicht spezifisch codiert, sondern sind - sofern vorhanden und aus Sicht der Anonymitätseinhaltung unbedenklich - in die jeweiligen Zusammenfassungen eingeflossen. Grund hierfür ist auch, dass benannte Problematiken meist nur in ihrem jeweiligen (strukturellen oder thematischen) Kontext nachvollziehbar sind und eine inhaltliche Trennung hier wenig zielführend erschien.

für alle wichtig, dass so ein Austausch überhaupt stattfindet, damit man bestimmte Trends dann auch gut einschätzen kann, also bundesweit dann auch einschätzen kann.“ (IP 19)

Eine andere IP erzählt von einer größeren Umfrage zu den Fortbildungsbedarfen und -wünschen, die Zielgruppe waren Kursleitende, es habe viele Rückmeldungen gegeben. Die auf Basis der Rückmeldung entwickelten Angebote hätten dann allerdings geringe Teilnahmezahlen gehabt.

„Und dann waren zwei Anmeldungen da. Also dort haben wir uns auch gefragt: Woran liegt es? War es der falsche Tag? War es zu lang? War es der falsche Ort, ne? Wir können das ja dann nicht dezentral anbieten, sondern das wird dann irgendwo [Y-Stadt, Fe-Stadt, Hi-Stadt] sein. Das ist auch mit den Öffentlichen gut erreichbar. Die [Zahl] großen Städte. Und war es zu teuer? Ist die nächste Frage, ne? Wir müssen kostendeckend kalkulieren.“ (IP 8)

Herausforderung Personal und Ressourcen

Hier werden verschiedene Aufgaben und Aspekte ausgeführt, die laut der IP durch nicht ausreichendes Personal oder materielle Ressourcen schwer zu bearbeiten sind. Genannt werden hier die Betreuung von Kursangeboten; geringe Verfügbarkeit von Ansprechpersonen zulasten von Austauschformaten, die Abdeckung dezentraler Regionen mit Angeboten zulasten dezentral wohnender Adressanten. In diesem Kontext werden gleichzeitig Angebote in digitalen oder Mischformaten als bisher gelungene Lösung erläutert.

„[...] das bieten wir an mit 32 UE und haben da im Moment ein Format gefunden, Blended-Learning-Format, was sich für uns sehr gut anbietet, weil das Land [Land 15] eben sehr weite Fahrwege hat für Kursleitende.“ (IP 11)

„Durch Digitalisierung hat sich nochmal gezeigt, dass sozusagen die Nachfrage oder die Akzeptanz wirklich größer wird. Jedenfalls in der Momentaufnahme. Das wird sich auch wieder ändern, ganz sicher. Aber im Moment war es schon so, dass die Teilnahmezahlen wirklich, ja, immens angestiegen sind in der [Institut 6] an den Fortbildungen. Ja. Klar, weil einfach tatsächlich so diese Überbrückungsschwierigkeiten oder diese Wege einfach eingespart werden können. Genau.“ (IP 16)

Weiter Herausforderungen bestehen in der Abwägung von konzeptioneller Arbeit und Alltagsgeschäft im Querschnittsbereich. Hier werden auch Fachkräftemangel und eine zurückgehende Zahl von Kursleitenden angeführt.

Dass KL-Fortbildungen nicht immer kostenfrei seien, wird u.a. im Zusammenhang mit den arbeitsrechtlichen Bedingungen der Beschäftigungsformen (keine Fortbildungsverpflichtung) von Kursleitenden problematisiert.

Hier thematisieren die IP auch einen Schnittpunkt zu Qualitäts- und Konkurrenzfragen. Die IP betonen einen eigenen Qualitätsanspruch, weisen bei der Fortbildungsplanung gleichzeitig die Herausforderung aus, hohe Honorare insbesondere in Spezialthemen zahlen zu können oder Referenten bzw. Referentinnen zu finden, die zu leistbaren Honoraren Fortbildungen anbieten. Der Wunsch,

zertifizierte Fortbildungen anbieten zu können, wird hier ebenfalls geäußert, diese seien aber kostenintensiv.

Weitere Herausforderungen

Einige IP benennen die Herausforderung, bei den Planungen die unterschiedlichen Wünsche, die von verschiedenen Akteuren an sie herangetragen werden, zu priorisieren, hier wären Planungsprozesse über mehrere Jahre wichtig. Eine andere IP benennt im Zusammenhang mit Online-Angeboten die Problematik von Abrechnungsgebühren:

„Also wenn die Volkshochschulen zum Beispiel alternierend digitale Angebote machen würden, dann würde sofort der Träger fragen: ‚Na, wenn du hier das Honorar bezahlst, werden die Teilnehmer dir auch angerechnet, dann würde der angrenzende Landkreis sagen, das waren aber Teilnehmer, die von hier kamen.‘“ (IP 11)

Die unterschiedlichen technischen Infrastrukturen bei den Volkshochschulen der Mitglieder werden angesichts der aktuell hauptsächlich digitalen Fortbildungen problematisiert. Obwohl die vhs.cloud datenschutzkonform sei, können sie in einigen kommunalen Strukturen nicht angewendet werden. Die gleiche IP führt als eine positive Herausforderung aus, dass die Fortbildungen für HPM in Online-Formaten sehr gut angekommen seien und wie diese auch nach Aufhebung der Pandemie-Regelungen verstetigt werden können:

„Wir haben jetzt festgestellt, dass eben die Onlineformate, die wir angeboten haben, mehr oder weniger zwangsweise jetzt, sehr gut ankommen und gerade bei den hauptberuflichen Mitarbeitenden. Man ist sowieso im Büro und dann mal sozusagen zwischendurch ein, zwei Stunden Fortbildung, da könnten wir jetzt drüber streiten, ist das eine Fortbildung, wenn das nur zwei Stunden sind, aber egal, also es geht darum, sich irgendwie ein neues Wissen nochmal anzueignen und da sehe ich durchaus Potenzial und da haben wir auch gemerkt, das ist eine Nachfrage da. Und da können wir uns sicherlich noch Dinge überlegen.“ (IP 1)

7.4 Spurensuche im Material: Hinweise auf lose Kopplungen und Entkopplungen

In Kap 4.6 wurden die Konzepte der losen Kopplung und Entkopplungen dargestellt, da ihnen im NI Relevanz zugeschrieben wird und die sozialwissenschaftlichen Verbandsfunktionen in ihren Erfüllungsprozessen und Zielsetzungen z. T. als schwer vereinbar oder widersprüchlich postuliert werden, was Entkopplungen zur Folge habe. Die Herausforderungen, die bei der Erforschung von Entkopplungsprozessen entstehen, wurden beschrieben. Ebenso wurde herausgearbeitet, dass lose Kopplungen in der Bildungsforschung eine etablierte Perspektive auf bzw. Erläuterung von Bildungsorganisationen und ihrer Arbeitsprozesse sind. Dieser Aspekt verbleibt allerdings bei seiner deskriptiven Annahme, weil die Studie keine losen Kopplungen untersucht und sich aufgrund ihres Designs nur an Handlungslogiken und korrelierende Prozesse annähern kann. Das theoretische Postulat von Funktionen in Spannungsfeldern würde in der gewählten theoretischen Brille auch für eine empirisch herausgearbeitete Fortbildungsfunktion gelten. Insofern muss es zumindest nach Möglichkeit berücksichtigt werden, um unzulässige Verkürzung vorzunehmen. Durch die Erfragung von

Prozessabläufen, Nachfragen der Gewichtungen von Funktionen untereinander und Verbandsanliegen und Aufträgen wurde versucht, die postulierten Spannungsfelder im Forschungsgegenstand zu konkretisieren und zu prüfen, inwiefern die IP überhaupt von Spannungsfeldern sprechen. Die Kategorie ‚formale Aktivitätsebene‘ wurde angelegt, z. T. bei Prozessbeschreibungen mitcodiert, um in der Auswertung in Abgrenzung zu anderen beschriebenen Aktivitätsebenen mögliche Rückschlüsse auf die sozialwissenschaftlich postulierten Entkopplungen ziehen zu können.

Nach der Codierung und Durchsicht der Kategorie sind folgende Erkenntnisse festzuhalten, die zwar keine Zusammenfassung, sondern mehr Ergebnisse sind:

Die Arbeit der Geschäftsstelle und des Verbands sind durch Arbeitsgruppen, Gremien und Abspracheprozesse unterschiedlicher Formalität geprägt und bestimmt. Eine sehr grobe und nicht trennscharfe Unterteilung nach Schwerpunkten kann nach fachlichen und politischen Arbeitsgruppen vorgenommen werden. Die IP beschreiben in beiden Schwerpunkten Bemühungen um Austausch, Vermittlung, Konsens und die Suche nach Schnittmengen und Entscheidungsmechanismen nach Konsens- oder Mehrheitsprinzipien. Eine formale Aktivitätsebene ist in den Codierungen etwas prägnanter sichtbar geworden, bestätigt also die vorhandenen Deskriptionen. Eine Aktivitätsebene an den der formalen Ebene vorbei wird allerdings nicht eindeutig sichtbar. Mögliche Gründe - neben der anderen Zielsetzung der Studie - sind bereits in der Vorstellung des Konzepts aufgeführt (s. Kap 4.6.) und haben sich in der Durchsicht des Codes bestätigt. Ein weiterer Grund, der sich erst in den Daten gezeigt hat, ist der partizipative Charakter, den die IP insbesondere der Dienstleistungs- und postulierten Fortbildungsfunktion beschreiben. So sind die IP an der Entwicklung von Fortbildungsprogrammen, den Aushandlungs- und Planungsprozessen der Geschäftsstelle für das anstehende Jahr sowie an den Vorbereitungen der formalen Aktivitäten je nach Position mehr oder weniger direkt beteiligt bzw. qua Tätigkeitsbeschreibung dafür verantwortlich. Insofern können die vielen kommunikativen Tätigkeiten, informellen Gespräche und Austauschprozesse nicht einfach als Umgehung der formalen Aktivität gesehen werden, sondern können selbst als eine formale Aktivität verstanden werden. In der weiteren Auswertung wird die Rückbindung in das theoretische Konzept sowie die Aussagekraft des Vorgehens detaillierter vorgenommen.

7.5 Hinweise auf Veränderungs- und Wandlungsprozesse in den Landesverbänden: Digitalisierung und Lehre in der COVID-19-Pandemie

Der theoretischen Fundierung folgend sind Institutionen (bewusst, geplant) veränderbar. Der Annahme wechselseitiger Konstitution und dem Verständnis folgend, dass Organisationen selbst Institutionen sein können, sollte das Thema von Wandel und Veränderung berücksichtigt werden, auch wenn es nicht zentraler Bestandteil der Studie war. Die theoretische Fundierung postuliert, dass Organisationen ihren Überlebensprozess aktiv und mitunter bewusst gestalten. (Kooperative) Akteure versuchen anhand verschiedener Strategien (etwa *Institutional Entrepreneurship* (s. Kap. 9.5.3)) Veränderungen von Regeln, Skripten oder auch relevanter Institutionen des Organisationalen Feldes zu

ihren Gunsten herbeizuführen, um ihr Überleben zu sichern oder Chancen auf besseren Ressourcenzugang und Legitimitätszuschreibungen zu erhöhen. In Organisationalen Feldern, in denen aus der Relevanz mehrerer Institutionen widersprüchliche Erwartungen oder Handlungsanweisungen entstehen, liegt ein immanentes Konfliktpotenzial vor. Veränderungen der Umwelten, die auf das Feld einwirken, können Veränderungen von Organisationsstrukturen auslösen. Das lange Bestehen von Volkshochschulen und ihrer Verbände lässt die Vermutung zu, dass prägende Institutionen weitgehend stabil sind, auch wenn verschiedene bildungspolitische Steuerungsbemühungen Veränderungen herbeigeführt haben. Die Codierung des Materials hinsichtlich (un-)geplanter Wandlungsprozessen und der Rolle, die LV potenziell selbst dabei gespielt haben, diente der Ausleuchtung der wechselseitigen Gestaltung von Fokalorganisation und ihres Felds.

Gleichzeitig liegt angesichts des Erhebungszeitraums eine Limitation vor: Die IP beschreiben eine ganze Reihe Veränderungen durch die COVID-19-Pandemie. Durch die einmalige Erhebung entstehen so nicht nur, aber auch Bilder krisenhafter, z. T. monothematischer Erläuterungen. Diese werden durch das Interviewsetting von den Beteiligten bewusst oder unbewusst gerahmt und gesteuert. Es lässt sich also nur im geringen Maße sagen, welche Wandlungsprozesse mit der COVID-19-Pandemie (bewusst) beendet wurden und welche (institutionelle) Veränderungen bestehen bleiben (sollen). Da weitere Erhebungen nicht vorgenommen wurden, kann kein direkter Wandlungsprozess festgestellt werden, dafür wären mindestens zwei Erhebungszeitpunkte notwendig. Die Unterscheidung in die Subkategorie ‚Corona-Pandemie‘ wurde zuerst in einem Abgrenzungsversuch unternommen, um möglichst primär pandemiebedingte Veränderungen von anderen Veränderungsprozessen unterscheiden zu können. Stattdessen haben sich die Pandemiebedingung während der Codierung als Störer oder Katalysator von Wandlungsprozessen gezeigt¹¹¹ und sind entsprechend mit den strukturellen Vorbedingungen verquickt. Die Unterteilung hat den Daten eine künstliche Trennung aufgezwungen, die in der weiteren Arbeit nur bedingt haltbar war. Dies wird auch mit Blick auf den Kategorienbaum (s. Kap. 6.4.1) deutlich, da in der Subkategorie sehr viel weniger Codierungen vorliegen als in der Oberkategorie und die COVID-19-Pandemie in der Oberkategorie wiederkehrend thematisiert wird. Schlussendlich wurde die Subkategorie durchgesehen und fließt an geeigneter Stelle in die Zusammenfassung der Oberkategorie ein.

Trotz der vielen Einschränkungen werden die Ergebnisse summarisch dargestellt, um dem Phänomen Rechnung zu tragen, wie die IP sich mit Veränderungen beschäftigen und diese einschätzen – zumal

¹¹¹ Denninger und Käpplinger (2021) weisen mit Rückbezug auf den damaligen Diskussions- und Forschungsstand darauf hin, dass Entwicklungen unter der COVID-19-Pandemie zum einen eine Disruption darstellten und zum anderen Transitionen beschleunigten, die bereits seit Längerem angestoßen oder geplant waren. (vgl. S. 162) Die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter wurden auch in einem wbmonitor (vgl. Christ et al. 2021) erhoben.

im Leitfaden nicht direkt nach Veränderungen gefragt wurde, sondern eher bestehende Prozesse und Anliegen erfragt wurden.¹¹²

Aus den Beschreibungen der IP bestehender oder auch geplanter Veränderungen lassen sich zwei Hauptthemen mit unterschiedlichen Verästelungen ausmachen. Das erste Hauptthema fokussiert neue Fortbildungsthemen und -formate oder neue Relevanzzuschreibungen dieser Themen. Das zweite Hauptthema umfasst unterschiedliche strukturelle Aspekte der Meta-Organisation im Sinne von Systematisierungsbemühungen. Im zweiten strukturellen Schwerpunkt lassen sich verschiedene Entwicklungsüberlegungen und -bemühungen fassen. Verbindungen werden durch Digitalisierung und digitale Transformationsprozesse innerhalb der Meta-Organisation hergestellt. Die COVID-19-Pandemie bzw. die einhergehenden Infektionsschutzmaßnahmen werden als Katalysator digitaler Transformationsprozesse beschrieben, diese werden allerdings nicht ausschließlich in diesem Kontext benannt. Aufgrund pandemiebedingter Dringlichkeit hätte eine Verschiebung stattgefunden: Etablierte Formate des Austauschs, also etwa Arbeitsgruppen, Leitungstagungen, Vorstandstreffen, MV sowie Fortbildungen, wurden in den digitalen Raum verlegt, meist die vhs.cloud. Damit verbunden war der sprunghafte Anstieg an Schulungsangeboten zu digitaler Lehre, Cloudnutzung etc. Mit Blick auf die Arbeit im LV und seiner Geschäftsstellen benennen die IP sowohl veränderte Interaktionsfrequenzen als auch neue Gruppenzusammensetzungen. Als Begründungen werden meist kurzfristige Entwicklungen in dynamischen Prozessen sowie Verschiebungen zeitlicher Ressourcen und Ortsungebundenheit genannt. Die Veröffentlichungen neuer Infektionsschutzmaßnahmen waren Anlässe für kurzfristige Absprachen zur Umsetzung, Beratung von Mitgliedern und ihrer Volkshochschulen. Hier wird auch von neuen Gruppenzusammensetzungen und -vermischungen berichtet: Gruppen, die sich entlang struktureller Vorgaben, Zuständigkeiten oder fachlicher Zuordnung treffen, nehmen Personen hinzu, die z. B. von neuen Maßnahmen betroffen sind. Eine Variante sind große Videokonferenzen, in denen zur Information auch Repräsentanten von Behörden zugeschaltet sind.

Eine Ausnahme der Verlegung in digitale Räume bilden einige Mitgliederversammlungen, die in satzungsgemäß vorgegebenen Formaten und Abläufen mitunter weniger flexibel gehandhabt werden konnten, etwa mit Blick auf formale Abstimmungsprozesse. Einige IP berichten hier von Ausfällen und Übergangsregelungen oder auch von Satzungsänderungen, die eine digitale MV in ihrer Beschlussfähigkeit ermöglichen. Die IP stellen bei diesen Erzählungen auch die Frage, welche dieser anfänglichen Notlösungen erhalten bleiben (können). Die vhs.cloud wird als Vehikel für mehr bzw. einfachere Vernetzung und Organisationswandel gesehen. Fragende Überlegungen äußern die IP beispielsweise mit Blick auf formale und festgeschriebene Prozesse (z. B. Abrechnungspraktiken)

¹¹² Veränderungen wurden mitunter an vielen Stellen des Interviews thematisiert. Sicherlich dürfte die dynamische COVID-19-Pandemiesituation eine mögliche Erklärung sein, warum Veränderungen so wichtig sind. Aus den Schilderungen gehen aber auch weitere Themen hervor.

angesichts geografischer Unbegrenztheit im digitalen Raum. Das (übergangsweise) Anbieten rein digitaler Veranstaltungen wird vor dem Hintergrund des Volkshochschul-Leitsatzes, Bildung für Alle anzubieten und Teilhabe zu ermöglichen, reflektiert. Die IP sehen auch in (möglichen) Auswirkungen der Digitalisierung einen Anlass zur strategischen Personalentwicklung.

Es werden auch Spannungsmomente in dem Bewusstsein thematisiert, dass digitale Transformationsprozesse die bestehenden Verbandsstrukturen verändern werden während gleichzeitig ist unklar, welche Effekte daraus entstehen und inwiefern diese vielleicht unerwünscht seien.

Im Zusammenhang mit dem gesteigerten Beratungsbedarf angesichts dynamischer Infektionsregelungen thematisieren die IP eine Gesprächs- und Aufgabenverschiebung in Richtung Beratung. Hier werden weniger pädagogische Beratungsformate benannt (fachlich, didaktisch, programmplanerisch), sondern Beratungsbedarfe in Fragen der Verwaltung. Als Anlässe benennen die IP beispielsweise Datenschutz, Steuerrecht oder auch Projektausschreibungen. Begründet wird dies auch mit (neu) geltenden Regeln europäischer Rechtsnormen oder Reformulierungen deutscher Gesetzgebung hinsichtlich Steuerregelungen von Fortbildungsangeboten und Beschäftigungsverhältnissen von KL. Als einen möglichen Umgang mit der Zunahme von Querschnittsthemen (genannt werden hier neben Digitalisierung Grundbildung, Umweltbildung und BNE, politische Bildung und Integration) werden beispielsweise Ideen zur Einrichtung programmübergreifender Fortbildungsabteilungen in den Geschäftsstellen genannt, eine IP führt auch eine über die vergangenen Jahrzehnte andauernde Steigerung überregionaler Kooperationen an.

In der Gesamtschau zeigen sich in der Kategorie in erster Linie strukturelle Veränderungen, die von den IP primär mit Digitalisierung verknüpft werden. Die Pandemie-Bedingungen scheinen hierbei teilweise Auslöser und teilweise Verstärker struktureller Wandlungsprozesse zu sein. Die starke Fokussierung auf Digitalisierung fällt in der Kategorie stark auf. Dies kann ein Stück weit mit dem Erhebungszeitraum mitten zwischen verschiedenen COVID-19-Pandemiephasen begründet werden.

7.6 Szenarien und Wünsche für die Fortbildungsorganisation

Das Ende des Interviews wurde anhand einer offenen Frage eingeleitet, die die IP einlädt, ihre Veränderungswünsche unabhängig von Einschränkungen und Ressourcenfragen zu äußern. Im Fragebogen war dieses Wunschscenario spezifisch auf den Fortbildungsbereich bezogen, einige IP haben andere Arbeitsbereiche oder eine allgemeine Perspektive einbezogen. Mit Blick auf die Umsetzbarkeit und die bewusste Aussetzung realistischer Vorbedingungen können die Antworten in diesem Sinne nicht als konkrete Pläne verstanden werden. Die meisten nach der Codierung sichtbaren Themen decken sich mit offenen Fragen, beschriebenen Herausforderungen und Ideen, die an anderen Stellen bereits geäußert wurden. In Beschreibungen der fachlichen Arbeit und postulierten Fortbildungsfunktion werden hier neue oder veränderte Durchführungsformate geäußert, aber auch

Wünsche hinsichtlich von Qualitätsmanagementprozessen sowie einer Struktur- und Organisationsentwicklung auch vor den Hintergründen Digitalisierung, Fachkräftemangel und Generationenwechsel. Da es sich hier explizit um Äußerungen in Wunschform handelt, diene diese Darstellung der Nachvollziehbarkeit. Die Codierung fließt nicht in die Auswertung ein. Ein Grund dafür lag in der Wahrung der Anonymität. Äußern die IP Ideen oder Vorstellungen, für die sie bekannt sind, wird so die Zuordnung zu spezifischen Personen erleichtert, zumal das Sample klein ist. Die Beantwortung der Frage wurde stellenweise begleitet durch Kritik an bestehenden Situationen oder wurde auch bewusst mit Ressourcenthemen verbunden. Reflektierend kann diese Entscheidung als womöglich zu vorsichtig betrachtet werden, da Kritik und insbesondere Abwägungen über die Berechtigung hinsichtlich Ressourcenproblematisierung in der Auswertung weitgehend nicht berücksichtigt wurden. Die schlichte Äußerung von Ideen in einem fiktiven Szenario muss nicht per se problematisch sein und hätte potenziell weitere Erkenntnisse hinsichtlich verbandlicher Ideen und Impulse befördern können.

Die hier ausführlich dargestellten Zusammenfassungen werden dem methodischen Vorgehen folgend im nächsten Kapitel weiterführend ausgewertet. Die angelegten Kategorien werden zugunsten der herausgearbeiteten Themen und Themenstrukturen aufgelöst bzw. übergreifend betrachtet und in ihren Sinnzusammenhängen theoretisch rückgebunden.

8. Zentrale Ergebnisse der Studie

Durch die Zusammenfassung sind in den jeweiligen Kategorien unterschiedliche Themen sichtbar geworden. Die gewählte Auswertungsmethode der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse eröffnet anhand des theoretisch fundierten Kategoriensystems für die Studie zwei Hauptaspekte: Eine konkrete empirische Ausfüllung der allgemeinen Beschreibungen von Strukturdarstellungen und Funktionen, die in den ersten Kapiteln zusammengetragen wurden. Die Inhaltsanalyse lässt außerdem Raum für induktive Ergebnisse, die in der Codierung mit konkretem Bezug auf den Forschungsgegenstand und das gewählte Vorgehen entstanden sind.

Im vorangegangenen Kapitel folgte die Reihenfolge weitgehend den angelegten Kategorien, um wesentliche Themen ausmachen, strukturieren sowie erste Einteilungen und Verknüpfungen herstellen zu können. In diesem zweiten Auswertungsschritt werden die Kategorien zugunsten eines Gesamtverständnisses und der theoretischen Rückbindung aufgelöst und die Ergebnisse anhand ihrer thematischen Verbindungen ausgearbeitet. Limitationen, die sich in den Daten methoden- und erhebungsbasiert ergeben, werden am Ende des jeweiligen Teilkapitels angeführt und diskutiert. Die Reflexion und Diskussion der Studie hinsichtlich ihrer Aussagekraft und möglicher Anschlusspunkte für weitere Erforschung wird am Ende (s. Kap. 9) vorgenommen.

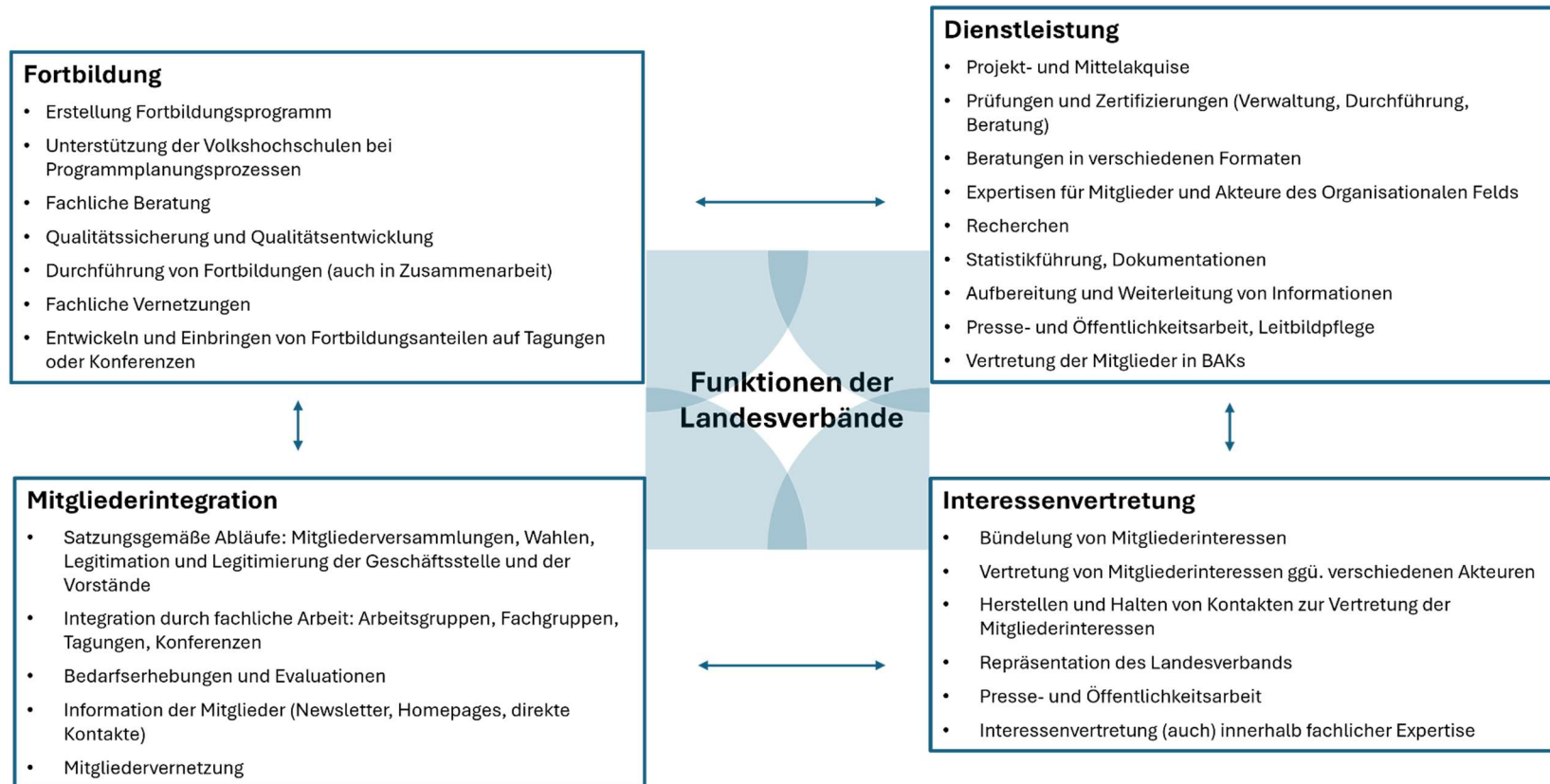
Das Forschungsinteresse und die Fragestellung fokussieren die postulierte Fortbildungsfunktion der Verbände. Diese wird als Erstes dargestellt, theoretisch eingeordnet und dann im Verhältnis mit den anderen Funktionen kontextualisiert.

8.1 Die Fortbildungsfunktion

Die Forschungsfrage „Inwiefern sind Fortbildungen in Volkshochschul-Landesverbänden institutionalisiert?“ begründet sich in erster Linie aus recherchierten Desiderata der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung sowie aus dem wenig ausgeprägten sozialwissenschaftlichen Beschäftigungsstand mit Bildungsverbänden. Einige Informationen sind beispielsweise über verbandseigene Internetauftritte zugänglich, welche eine Fortbildungsfunktion stellenweise wie selbstverständlich erscheinen lassen. Damit sind Fortbildungen sowie die Landesverbände selbst allerdings nicht automatisch als Forschungsgegenstand erschlossen und es lässt sich auch nicht direkt ausmachen, wie diese Fortbildungsfunktion konkret verstanden und er- bzw. bearbeitet wird. Die Studie hat auf Basis der zusammengetragenen Erkenntnisse aus Literatur und dem Aufsetzen der neo-institutionalistischen Theorie-Brille eine Fortbildungsfunktion postuliert, die durch die Datenerhebung möglichst bestätigt und in ihren zentralen Aufgaben, Merkmalen und Prozessen annäherungsweise dargestellt werden sollte.

Die bereits vorhandene grafische Funktionsdarstellung (s. Kap. 3.5) wurde den Ergebnissen entsprechend modifiziert und gefüllt. Beginnend mit der Fortbildungsfunktion werden diese nun detaillierter vorgestellt.

Abbildung 13: Aggregierte Aufgaben der Landesverbände in übergeordneten Funktionen



Quelle: Eigene Darstellung

Zur Prüfung, ob eine Institution vorliegt, wurden die Kriterien von Senge (2006) herangezogen: Für die Fokalorganisation muss die Institution zeitliche Dauer sowie soziale Verbindlichkeit aufweisen sowie maßgeblich (sachlich relevant) für die eigene Arbeit sein (s. Kap. 5.1).

Ein Teil dieser Kriterien lässt sich anhand der gesichteten Leitbilder aufzeigen. Die sachliche Relevanz und die soziale Verbindlichkeit der Fortbildungen lassen sich erst einmal formal begründen. Es ist schlicht in den Satzungen vorgeschrieben, die LV bzw. ihre Geschäftsstellen erhalten finanzielle Mittel zur Durchführung. Die Mitglieder fragen unterschiedliche fachliche Unterstützungen an oder schicken ihre Mitarbeitenden in Fortbildungen der LV, weil sie diese selbst nicht anbieten (können oder wollen). Die Fortbildungsfunktion wird weder in den Leitbildern noch in den Interviews als etwas nachträglich Hinzugefügtes oder neu Hinzugekommenes dargestellt; sondern als etwas, das schon immer Teil des Aufgabenspektrums war. Dementsprechend kann die zeitliche Dauer der Funktion parallel zum Bestehen der LV gesehen werden. Den Gründungsjahren der LV folgend können diese mit mindestens 30 Jahren als dauerhaft beschrieben werden.

Mit Blick auf das Organisationale Feld der LV lassen sich die Kriterien ebenfalls anführen: Durch Fortbildungstätigkeiten erhalten die LV sowohl Ressourcen als auch Legitimität von Akteuren. Für diese Zuweisung bzw. Zuschreibung werden wiederum Vorgaben und Bedingungen gestellt, die für die LV maßgeblich und verbindlich sind. An dieser Stelle wird gleichzeitig Senges Betonung von Kontinua der Kriterien deutlich. Führt ein LV Fortbildungen im Rahmen eines zeitlich begrenzten Projekts durch, sind die dort festgesetzten Vorgaben, Finanzierungen und die inhaltliche Relevanz nicht dauerhaft gegeben. Unter Senges Hinweis, einen beobachteten Zeitraum zur Prüfung der Kriterien festzulegen, kann dieser Aspekt vernachlässigt werden, denn die Studie hat nur einen Erhebungszeitraum.

Noch weiter gefasst folgt die Fortbildungsfunktion auch den rahmenden Institutionen: Dem programmatischen Bildungsgedanken der Volkshochschule; auch die gesellschaftlichen Vorstellungen davon, wie die Verfasstheit einer Organisation, die zivilgesellschaftliche Anliegen und Interessen verfolgt, bildet den strukturierenden Rahmen der Fortbildungsfunktion:

Diese erste Prüfung anhand von Strukturbeschreibungen zeigt also recht eindeutig auf, *dass* Fortbildungen als Funktion an den LV institutionalisiert sind. Aus den Dokumenten ging aber nur ansatzweise hervor, *wie* die Fortbildungsfunktion institutionell verfasst ist: Was sind Routinen, zentrale Handlungen und Interaktionen, welche Akteure sind daran beteiligt und wie wird die Institution Fortbildung als verbandliche Funktion reproduziert?

Hier können die Interviewdaten herangezogen werden. In den Kategorien haben sich drei verschiedene Hauptthemen gezeigt:

- 1) Die Planungs- und Durchführungsprozesse aus organisatorischen und inhaltlichen Perspektiven, die theoretisch rückgebunden mit dem Begriff der Programmplanung gefasst werden können.

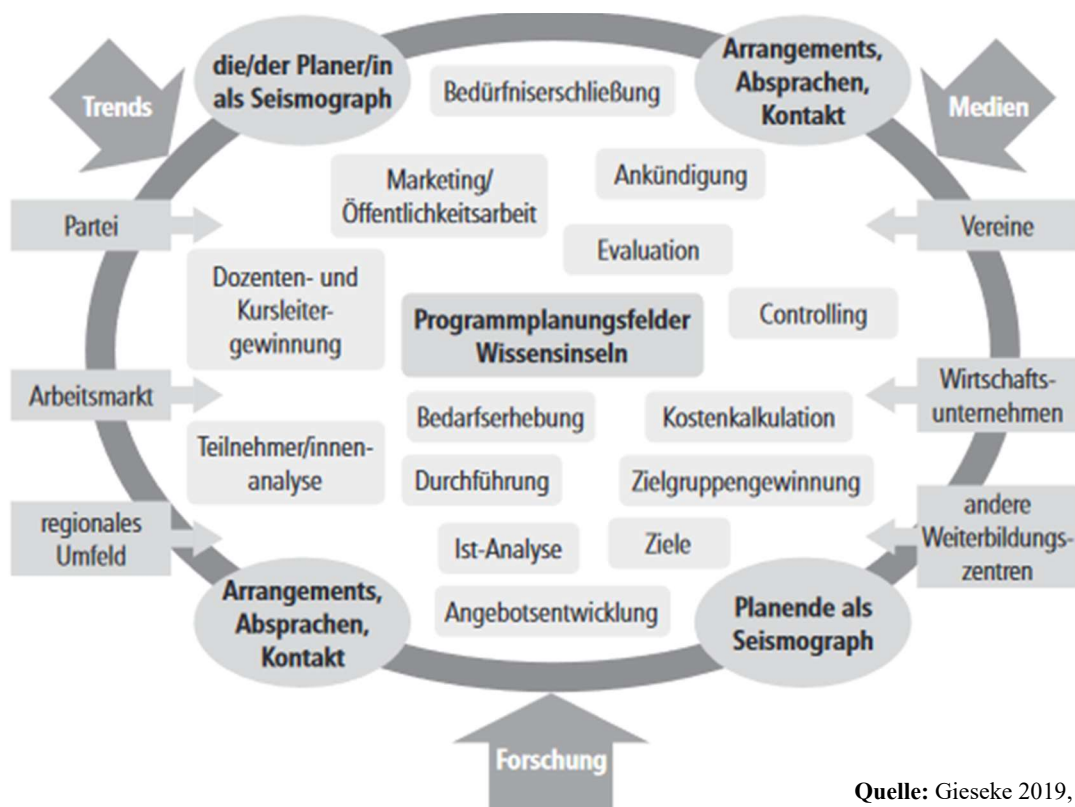
- 2) Die Modi der Zusammenarbeit, die bei Programmplanungsprozessen vorliegen. Die LV planen nicht nur ein eigenes Programm für das Personal und KL der Volkshochschulen, sondern sind an Programmplanungsprozessen der Volkshochschulen beteiligt. Eine weitere Variante ist die Zusammenarbeit mit weiteren Akteuren des Organisationalen Felds.
- 3) Je nach Modus der Zusammenarbeit nimmt die Geschäftsstelle unterschiedliche Rollen ein, die im Prozessverlauf veränderbar sind.

Diese drei Hauptthemen werden im Folgenden weiter erläutert.

8.1.1 Programmplanungsprozesse

In der Zusammenfassung findet sich neben den Modi der Zusammenarbeit und den Rollenbeschreibungen eine Vielzahl von Aufgabenbeschreibungen, die thematisch in Bedarfe und Bedarfserhebungen; Programmplanung; Themen; Adressaten, Bewerbung, TN-Akquise sowie Organisation und Durchführung eingeteilt wurden. Bei der Betrachtung aus einer theoretischen Perspektive können diese Aufgabenbeschreibungen unter dem Oberbegriff der Programmplanung anhand des Modells der Wissensinseln zusammengefasst werden, wie sie von Wiltrud Gieseke entwickelt und ausgearbeitet wurde.

Abbildung 14: Programmplanungsmodell der Wissensinseln nach Gieseke



Quelle: Gieseke 2019, S. 47

In den Daten lassen sich allgemeine Beschreibung zur Programmentwicklung finden, auf theoretischer Ebene können die weiteren Themen ebenfalls zum Programmplanungsprozess gezählt werden. Die Bedarfserhebung (oft verknüpft mit Evaluationen), die Beschäftigung mit Adressaten und die Akquise von Teilnehmenden gehören zur Programmplanung. Bezüglich der in den Daten sichtbaren Themen fällt eine gewisse Vielfalt von Bedarfen auf, die an die LV herangetragen werden. Beispiele sind hier Programme, die von der Geschäftsstelle in unterschiedlichen Absprachen, Mandatierungen und Genehmigungen mit verschiedenen Akteuren geplant und durchgeführt werden. Die IP benennen häufig sog. Querschnittsthemen als wichtige Inhalte. Gefasst werden hier Digitalisierung, BNE, Diversity und allgemeiner bzw. grundlegender die Zukunft der Volkshochschulen. Fachspezifisch werden oft Integration und Grundbildung benannt, einige thematisieren auch Erwachsenenpädagogische Qualifizierungen. Mehrere IP thematisieren zukunftsgerichtete Fragen, das ‚Alltagsgeschäft‘ wird weniger umfassend angesprochen. Eine mögliche Erklärung kann hier sein, dass im Erhebungszeitraum durch die COVID-19-Pandemiebedingungen weniger ‚üblicher Alltag‘ stattgefunden hat. Als Meta-Organisation fokussieren die LV vielleicht auch eher Querschnittsthemen, weil dort vonseiten der Mitglieder bzw. ihrer Volkshochschulen mehr Bedarfe, Fortbildungen oder Unterstützung angefragt werden. Dass mehrere IP unabhängig voneinander die gleichen Zukunftsfragen benennen, lässt auf eine gewisse Relevanz schließen. Die IP sprechen aber auch von thematischen Konjunkturen, in unterschiedlichen Jahren ist mal ein Themenfeld wichtiger, mal das andere; insbesondere IP, die nach Angabe schon länger in der Geschäftsstelle tätig sind, berichten von thematischen Konjunkturen.

Die IP berichten von festgelegten Prozessabläufen für die Programmplanung, was vor dem Hintergrund vorgeschalteter Abstimmungen und Veröffentlichungen auch naheliegend ist. Aus den Schilderungen ist aber auch deutlich geworden, dass sich kurz nach Veröffentlichung mitunter die Adressaten melden und weitere Bedarfe äußern, sodass das Programm je nach Möglichkeit noch Ergänzungen oder Anpassungen erfährt. Hier lässt sich also eine gewisse Gleichzeitigkeit von planvollen und strukturierten Prozessen und spontanen und flexiblen Prozessen feststellen. Unter Rückgriff auf Giesekes Modell wird sichtbar, dass in der Regel Programme nicht immer wieder vollständig neu entwickelt werden; vielmehr gibt es unterschiedliche Kombinationen von Wissensinseln, die je nach Evaluation und Reflexion bisheriger Planungsprozesse oder entstandener Bedarfe vorgenommen werden können. Wissensinseln können dementsprechend hinzugenommen werden, die Planerinnen und Planer können neue Verknüpfungen zwischen bisherigem Programm und Wissensinseln schaffen oder Planungsschritte bzw. die Reihenfolge, in denen Wissensinseln angesteuert werden, verändern oder anpassen (vgl. Gieseke 2019c, S. 47–49).

Mit Blick auf die Modi der Zusammenarbeit (s. Kap. 7.3.1) und den Rollen, die die Geschäftsstelle dort übernimmt, wird noch ein weiterer Aspekt sichtbar: Wie in den anderen Funktionen auch beschreiben die IP viele Kommunikationsprozesse, Absprachen, Arbeits- und Fachgruppen, die am Programmplanungsprozess beteiligt sind, Austauschformate etc. Rückmeldungen zu Fortbildungen

finden auch im direkten Austausch statt. Zusätzlich gibt es für einige Fortbildungen formale Vorgaben, wie etwa bei Zertifizierungen für Lehre im Sprachen- oder Gesundheitsbereich. Weitere Vorgaben bzgl. Inhalte und Durchführungsvorgaben können beispielsweise auch aus den Projekten kommen. In Giesekes Modell wird die Darstellung externer Einflüsse durch Trends und weitere unterschiedliche Akteure veranschaulicht, was die IP im Material u. a. mit ihren Kommunikationsprozessen des Abwägens, Moderierens, Erklärens und Vermittelns beschreiben. In den herausgearbeiteten Fortbildungsaufgaben und speziell auf Programmplanung bezogen lässt sich zur theoretischen Fassung dieser Prozesse Giesekes Begriff des Angleichungshandelns¹¹³ heranziehen. Grundlegende Annahme ist hier eine Verbindung von Inhalt, Absichten und Kommunikation der Programmplaner und Programmplanerinnen (vgl. Gieseke 2015, S. 171). Programmplanung erfordert eine kontinuierliche Abstimmung unterschiedlicher Interessen von Adressaten und Zielgruppen unter Einbeziehung von Bedarfen und Bedürfnissen (vgl. Gieseke 2023, S. 349).

Mit Blick auf die Fortbildungsfunktion in der Meta-Organisation erscheinen zwei Aspekte der Programmplanung relevant: Die LV planen ein eigenes Programm, gleichzeitig sind die Volkshochschulen durch Repräsentanten in Fach- und Arbeitsgruppen an den Planungsprozessen beteiligt.¹¹⁴ Die ausgewiesenen Adressaten sind das Personal von Volkshochschulen, also Leitungen, HPM und Verwaltung, mitbenannt werden auch Kursleitende. Diese sind wiederum selbst durch ihre Beschäftigungsverhältnisse nicht Angestellte der Volkshochschulen, an denen sie lehren. Sowohl die Volkshochschulen als auch die LV haben bzgl. Fortbildungen keine direkten ‚Zugriffsmöglichkeiten‘ auf die Kursleitenden. Da für KL i. d. R. aus arbeitsrechtlichen Gründen keine Fortbildungspflicht besteht, sind hier andere Formen der An- und Absprache sowie Bewerbung von Fortbildungen anzunehmen.

Die LV sind gleichzeitig auch an der Programmplanung der Volkshochschulen der Mitglieder in unterschiedlichen Rollen oder Kooperationsmodi beteiligt. Die LV können, mit Giesekes Modell gesagt, potenziell eine Wissensinsel für die Volkshochschulen ihrer Mitglieder darstellen. Aus diesen strukturellen Aspekten kann geschlossen werden, dass in der Meta-Organisation mit Blick auf die Fortbildungsfunktion eine höhere Notwendigkeit an Austausch- und Abspracheprozessen notwendig ist. Zusätzlich zu den strukturellen Aspekten, die auf das Programmplanungshandeln einwirken, ist aus pädagogisch-professioneller Perspektive noch auf die Antinomien pädagogischen Handelns auch in Planungsprozessen hinzuweisen.

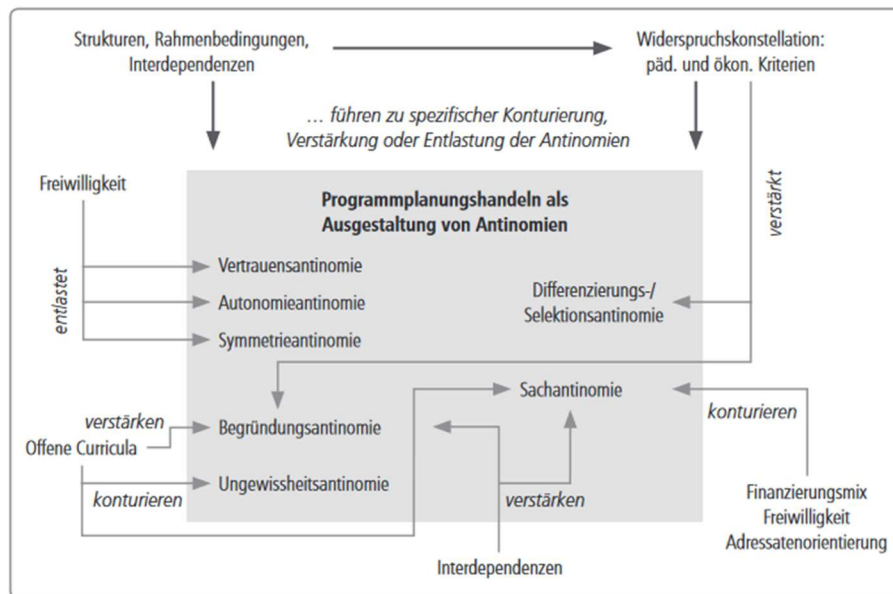
Die Antinomien, Spannungsfelder und Paradoxa pädagogischen Handelns sind u. a. in den Arbeiten von Werner Helsper (exempl. 2021, 2010) sowie Fritz Schütze (exempl. 2000) behandelt. Die

¹¹³ Der Begriff ist Ergebnis mehrerer empirischer Arbeiten sowie handlungstheoretisch eingeordnet (vgl. Gieseke 2019a, S. 58).

¹¹⁴ Die IP schildern Bedarfserhebungen und -äußerungen mehr in informellen, denn in formalen Kontexten. Es kann also davon ausgegangen werden, dass Bedarfsäußerungen vor allem von Angestellten der Volkshochschulen oder KL geäußert werden. Eine Variante wäre hier allerdings auch, dass andere Repräsentanten der Mitglieder etwa im Kontext der MV, an Abstimmungen oder Bedarfsäußerungen beteiligt sind, ohne selbst Angestellte der Volkshochschulen zu sein.

aufgeführten Antinomien sind sowohl auf gesellschaftlicher, organisationaler als auch individueller Ebene verortet und beziehen sich allgemein auf pädagogisch-professionelles Handeln. Antinomien äußern sich in professionellen Kontexten an Paradoxien und Handlungsdilemmata. Mit konkretem Bezug zur Programmplanung in der Erwachsenenbildung hat von Hippel (2011)¹¹⁵ unter Einbezug von Helsper, Schütze und professionalitätstheoretischer Arbeiten von Nittel (2000b) ein Modell entworfen, das in der neueren Grundlagenliteratur zu Programmplanung (vgl. Gieseke 2019a) aufgegriffen wird. Von Hippel (2011) differenziert basierend auf Helsper (2002) fünf Ebenen. Während die ersten beiden Ebenen (konstitutive Antinomien) nicht aufhebbar sind, ohne pädagogisches Handeln selbst aufzuheben, benennt die dritte Ebene gesellschaftliche und organisationsförmige Widerspruchskonstellationen¹¹⁶, die „prinzipiell als auflös- und transformierbar“ (S. 49) bezeichnet werden¹¹⁷ und die Antinomien der unteren Ebenen rahmen sowie konkret ausgestalten.

Abbildung 15: Programmplanung als Ausgestaltung von Antinomien



Quelle: von Hippel 2011, S. 54

Das Modell bildet Interdependenzen, Bezugnahmen, Rahmungen sowie gegenseitige Verstärkungen und Entlastungen ab. An der so dargestellten Dynamik wird auch verdeutlicht, dass Widerspruchskonstellationen und Antinomien nicht für alle Akteure in gleichem Maße ausgestaltet oder auch als

¹¹⁵ von Hippels Beitrag stützt sich auf empirische Erhebungen anhand problemzentrierter Interviews aus drei Forschungsprojekten (vgl. Gieseke 2019a, S. 56).

¹¹⁶ Laut von Hippel (2011) ist die wichtigste Widerspruchskonstellation für öffentlich geförderte Weiterbildung (z. B. Volkshochschulen) die zurückgehende öffentliche Finanzierung bei gleichzeitig gesellschaftlichem Auftrag (benachteiligte) Zielgruppen zu erreichen. Erwachsenenbildnerinnen und -bildner sind mittels von außen auferlegter und aus der eigenen professionellen Haltung oder Ansprüchen heraus weitläufig mandatiert – die Lizenz zur Ausübung dieses Mandats ist allerdings durch die verfügbaren Ressourcen eingeschränkt. (vgl. S. 53)

¹¹⁷ Als vierte Ebene werden Dilemmata und Paradoxien sowie als fünfte Ebene Modernisierungsantinomien angeführt (vgl. ebd.).

Widerspruch bewusst sind. (vgl. S. 53 f.)¹¹⁸ Aus den Daten lässt sich nicht herbeikonstruieren, inwiefern Widerspruchskonstellationen für welchen Akteur bewusst oder auch mehr oder weniger relevant sind. Annäherungsweise bzw. stärker interpretierend kann vermutet werden, dass Steuerungsversuche, in der Übernahme von (zugeschriebenen) Rollen oder auch anhand des Zusammenarbeitsmodus ein gewisses Bewusstsein für Widersprüche, Interdependenzen und Rahmungen sowohl in Planungsprozessen als auch in den anderen Funktionen voraussetzt. Dies entspräche auch den Schilderungen der IP hinsichtlich verschiedener Prozessbeschreibungen oder von Handlungen ihres Verbands in der Interaktion mit verschiedenen Akteuren. Zusammenfassend bilden die Wissensbestände in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung zu Programmplanungsprozessen in widersprüchlichen Konstellationen einen Verbindungspunkt zu den herausgearbeiteten Prozessen und Aufgaben der postulierten Fortbildungsfunktion und wurden deshalb detaillierter dargestellt.

8.1.2 Modi der Zusammenarbeit

Die analytisch herausgearbeiteten Modi der Zusammenarbeit bei der Planung und Umsetzung der Programme wurden in den Zusammenfassungen in vier Schwerpunkte gruppiert, für die die IP jeweils unterschiedliche Prozesse schildern (s. Kap. 7.3.1).

Zwei Modi fokussieren dabei stärker die Geschäftsstellen und die Volkshochschulen, hier liegt die Federführung entweder mehr oder weniger vollständig bei der Geschäftsstelle oder die Geschäftsstelle unterstützt die Volkshochschulen. Als Beispiele werden im Material Beratungen, die Bereitstellung von Konzepten, Referentinnen- oder Referentensuche oder die Vernetzung mit anderen Volkshochschulen genannt.

Die anderen beiden Modi beziehen sich stärker auf das Organisationale Feld und in einer Variante auf Akteure aus der Wissenschaft und dem dvv. Hier werden unterschiedliche Prozesse geschildert, etwa gemeinsame konzeptuelle Arbeit, gegenseitige logistische Unterstützung, Beratungen und gemeinsame Durchführung. Sichtbar sind in Überschneidung mit Dienstleistungen auch Prozesse im Rahmen von Zertifizierungen. Ein Unterschied zeigt sich zwischen Umsetzungen mit Akteuren aus dem OF und denen aus Wissenschaft und dvv. Hier sind die Schilderungen hinsichtlich der Inhalte und Zielsetzungen anders. Der Fokuspunkt liegt bei Wissenschaft und dvv - nicht nur, aber eher – auf der Planung von Angeboten in pädagogischen und didaktischen Bereichen. Die Qualifizierung von lehrendem Personal, die Entwicklung von Konzepten zur Schulung von lehrendem Personal, die Entwicklung und Bereitstellung von Unterstützungsstrukturen von lehrendem, planendem und verwaltendem Personal sind genannte Beispiele. Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Akteuren findet z. B. auch statt, wenn wissenschaftliche Expertise oder Projektbegleitung (z. B. externe

¹¹⁸ Da in der Studie kein Fokus auf pädagogisches Handeln an sich gelegt wurde, kann das Modell der Antinomien nicht einfach so auf die von den IP geschilderten Herausforderungen bei der Organisation von Fortbildungen angelegt werden; eine genauere Analyse passt nicht in den Rahmen der Studie.

Evaluation) angefragt wird. Die Zusammenarbeit mit dem dvv wird in ähnlichen Konstellationen beschrieben, wie sie für die LV und die Volkshochschulen vorliegen: Die LV erfragen Informationen, lassen sich beraten, stimmen als Mitglieder über Planungen und politische Forderungen ab, etc. Es wird sich primär mit Themen oder Anliegen aus der Volkshochschul-Landschaft beschäftigt, Fokuspunkte liegen hier sowohl in erwachsenenpädagogischen Themen als auch in der Interessenvertretung auf den verschiedenen Ebenen.

8.1.3 Rollen der Geschäftsstelle

Die im Material sichtbaren Rollenbeschreibungen durch die IP wurden nicht nur in Codierungen der Fortbildungsfunktion ausgemacht, hier fanden aber die meisten Erwähnungen und Kontextualisierungen der Rollen statt; dementsprechend kann hier auf einen gewissen Schwerpunkt geschlossen werden. Die IP schildern Rollen der Unterstützung, des strategischen Denkens und Impulse-Gebens sowie des Vernetzens und der Kooperationsanbahnung im Kontext der Programmplanung in verschiedenen Modi. Mit den Rollenbeschreibungen sind auch Äußerungen des Selbstverständnisses verbunden. In der Zusammenfassung der Oberkategorien (s. Kap.7.1.5) finden sich eine Reihe von Selbstbezeichnungen (z. B. Dienstleister, Vermittler, Intermediär, Netzwerker, Strategieentwickler), die sich in diesen Rollenbeschreibungen wiederfinden.

Die Rolle des Unterstützens beschreiben die IP meist mit Nennungen von Beratungsprozessen – diese sind aber nicht nur auf Fortbildungen bezogen und werden darum weiter unten ausgeführt (s. Kap. 8.7). Andere Unterstützungen sind beispielsweise logistischer Art – also das Bereitstellen oder Organisieren von Räumlichkeiten und technischer Ausstattung. Wegen der COVID-19-Pandemie werden mit der Unterstützung viele digital stattfindende Prozesse beschrieben, die beratend, aber auch planungsunterstützend beschrieben werden.

Die Rolle des Impulsgebers und strategischen Denkers wird in der Fortbildungsfunktion vor allem in Fachkommissionen und Ausschüssen fokussiert. Bzgl. der Programmplanung geht es um langfristige Prozesse, die von den IP u. a. mit Zukunft der Volkshochschulen überschrieben werden oder auch die Bearbeitung von Querschnittsthemen betreffen. Da in diesen Kontexten auch beraten wird, wie diese Aspekte als verbandliche bzw. Mitgliederinteressen in das Organisationale Feld vertreten werden können, zeigt sich hier eine Überschneidung mit der Funktion der Interessenvertretung. Die IP beschreiben diese Rolle auch im Sinne eines übergeordneten Blicks, da sie in den Alltag der Volkshochschulen nicht direkt eingebunden sind, sondern in verbandlichen Austausch- und Planungsformaten einen Raum außerhalb des ‚Alltagsgeschäft‘ geschaffen werden kann. Hier besteht gleichzeitig das Spannungsfeld zu aktuellen Bedarfen und z. B. der Unterstützerrolle im Alltagsgeschäft.

Die Rolle des Vernetzens und Impulsgebens bezieht sich hier sowohl auf die Vernetzung der Volkshochschulen untereinander als auch die Vernetzung der Volkshochschulen mit anderen Akteuren.

Ein weiterer Aspekt ist hier die Vernetzung der LV selbst, auch im Kontext der Interessenvertretung und zugunsten der Mobilisierung von Akteuren mit dem Ziel der Interessenvertretung. Die Anbahnung von Kooperationen wird meist im Kontext der Fortbildungsfunktion beschrieben. Beispiele sind hier die Einwerbung von Projektmitteln oder wenn ein Thema neu oder intensiver durch ein Projekt bearbeitet werden soll.

8.1.4 Gruppierungsversuch heterogener Fortbildungspraxen

Eine eigene Fortbildungsfunktion lässt sich vor dem Hintergrund spezifisch ausgewiesener Prozesse annehmen. Auch der Abgleich mit Senges Kriterien hat eine Fortbildungsfunktion unter den genannten Limitationen bestätigt. Andererseits tritt in den Schilderungen über diese Gemeinsamkeit hinaus eine gewisse Heterogenität auf. Auf die Forschungsfrage bezogen kann folglich gesagt werden, dass die Fortbildungsfunktion institutionalisiert ist – aber nicht in jedem LV in gleichem Maße und nicht zwangsläufig denselben Verständnissen folgend. Im Material konnten verschiedene Rollen und Zusammenarbeits-Modi ausgemacht werden. Deutlich geworden sind auch unterschiedliche Fortbildungsangebote und -verständnisse. Die IP schildern zum einen längere, mehrere Module umfassende Qualifizierungsangebote (EPQ, proGrundbildung), die laut den IP unterschiedlich angenommen werden. Zum anderen berichten IP von (digitalen) Konferenzen, Tagungen, Arbeitsgruppentreffen etc., die einen Fortbildungsanteil enthalten, etwa in Form kurzer Inputs. Die IP berichten, dass kurze Fortbildungen in Online-Formaten bei der Adressatengruppe HPM beliebt seien. In der Diskussion wird dieser Aspekt wieder aufgegriffen (s. Kap. 9.1). Mit Blick auf die Institution Fortbildung und ihre Planungsprozesse in LV kann eine gewisse Heterogenität festgehalten werden – es gibt (abstrahiert) also mehrere verschiedene Vorgehensweisen, Skripte und Routinen, die zur Reproduktion der Institution beitragen. Der Fortbildungsbegriff ist sowohl in der Literatur als auch in den Interviews recht weit ausgelegt und Institutionen folgen im NI keinem Homogenitäts-Imperativ. Unter Einbezug der OF, die für die LV relevant sind, können dort auch unterschiedliche Fortbildungsverständnisse angenommen werden. Die weite begriffliche Fassung von Fortbildung sowie die unterschiedlichen Formate können sich hinsichtlich des postulierten geteilten Bedeutungssystem (*meaning system*) vorteilhaft sein, da so potenziell weniger Erklärungs-, Verständigungs- und Aushandlungsarbeit anfällt. Gleichzeitig bedeuten viele Akteure unterschiedlicher Profession(en) potenziell auch abnehmende Relevanzen professionellen Handels bzw. Professions- und Disziplinbezugnahmen zur Erwachsenenbildung.

Die ausgemachten Modi der Zusammenarbeit und die verschiedenen Rollen der Geschäftsstelle haben die Frage aufgeworfen, inwiefern die herausgearbeiteten Aufgaben und Prozesse der Fortbildungsfunktion sich in den LV gruppieren lassen, etwa entlang von Gemeinsamkeiten oder Unterschieden. Einige Punkte wurden dabei als Herausforderung identifiziert: Eine Gruppierung brähe das zugesicherte Anonymitätsprinzip. Ein anderer Grund liegt im Fragebogen und den gestellten

Fragen. Aufgrund des geringen Erforschungsgrads von Volkshochschul-LV, besteht insbesondere der erste Teil des Fragebogens und auch dieser Studie aus der Darstellung struktureller Merkmale und rahmender Faktoren für die Fortbildungsfunktion, die vorher nicht vorlagen. Die Forschungsfrage fokussiert zwar die Fortbildungsfunktion, aber die Kontexte dieser Funktion mussten für eine angemessene Darstellung über bisher zusammengetragene Informationen hinaus mit erhoben werden. Zwar ist es gelungen, IP in allen Ländern zu gewinnen. Für eine Typenbildung liegen nach Sichtung des Materials dennoch zu wenig Detailergebnisse vor. In der Ergebnisdarstellung werden immerhin basale Gemeinsamkeiten und die Heterogenität von Themen, Prozessen und Zusammenarbeitsoptionen deutlich. Das bedeutet weder, dass gar keine weiteren Gemeinsamkeiten vorliegen, noch, dass die Unterschiede in realiter vielleicht so groß sind, wie es sich in den vorliegenden Daten darstellt.¹¹⁹ Mit der Auswahl der Interviewpersonen (Leitungen und Fachreferenten bzw. -referentinnen) sollten Expertinnen und Experten in den LV angesprochen werden, die einen möglichst umfassenden Überblick über die Geschäftsstelle und potenziell Einblick in den gesamten LV haben. Im Sinne der gewählten Forschungsfrage und des theoretischen Zugangs war das auch zielführend. Gleichzeitig hat sich in den Interviews gezeigt, dass die gewählten IP zwar Teil der Fortbildungsfunktion sind, aber z. B. die Leitungen nicht automatisch zentral in alle Fortbildungsprozesse eingebunden sind. Die Planungsarbeiten für die Fortbildungsfunktionen liegen in Fachkommissionen und Arbeitsgruppen, die von Fachreferenten und Fachreferentinnen betreut werden. Für detaillierte Untersuchungen der in dieser Studie nachgewiesenen Fortbildungsfunktion wäre es zukünftig relevant, Expertinnen und Experten aus den Fachkommissionen zu befragen. Dies könnte auch einen tiefergehenden Einblick in interne Absprachen, Aushandlungs- und Planungsprozesse innerhalb der Fortbildungsfunktion geben. Jenseits der Methode des Experteninterviews könnten inhaltliche Schwerpunktsetzungen auch über längere Zeiträume mit einem programmanalytischen Forschungsdesign erhoben und typisiert werden. Mit Blick auf den Erhebungszeitraum dieser Studie lässt sich zum Schluss anmerken, dass krisenbeeinflussten Arbeitsprozesse einen gewissen Raum in den Interviews eingenommen haben, Schilderungen von Schnelllösungen, neuen Prozessen und Absprachen liegen in jedem Interview vor. Die Erhebung fiel in einen Zeitraum, der zu einer erhöhten Dringlichkeit der Fortbildungsfunktion beigetragen hat – gleichzeitig wurde diese situationsbedingt nicht in regulären Planungs- und Durchführungsprozessen bearbeitet bzw. erfüllt.

Nach Berücksichtigung all dieser Herausforderung wurde versucht, anhand der Daten eine annähernde Einteilung verschiedener Fortbildungspraxen an den LV vorzunehmen und lose auf strukturelle Merkmale der LV zurückzubinden. Unter Berücksichtigung der Modi der Zusammenarbeit und der wechselnden Rollen, die Geschäftsstellen einnehmen (können), zeichnen sich drei Praxen-Tendenzen ab.

¹¹⁹ Isomorphien und ihre Mechanismen waren zwar kein Gegenstand der Studie und wurden als solche nicht dargestellt. Sie liegen dennoch potenziell vor, müssten allerdings mit geeigneten Forschungsdesigns empirisch zugänglich gemacht werden.

- 1) Fortbildungspraxis ‚Alles-In-Einem‘: Diese Praxis findet sich z. B. in LV mit geringerer Mitgliederzahl und mitunter geografisch kleinen Ländern. Ein relevanter Faktor ist hier, ob der LV zu den größten Erwachsenenbildungsorganisationen im Land zählt. Diese Praxis korrespondiert auch mit dem Zusammenarbeitsmodus „Umsetzung durch die Geschäftsstellen“. Die Akteure bzw. Akteursgruppen der Meta-Organisation sind immer noch an den Planungsprozessen beteiligt, die Durchführung liegt aber primär bei den LV. Salopp gesagt: Die Volkshochschulen müssen nur noch die Teilnahme ihres Personals und bzw. oder ihrer Kursleitenden ermöglichen.
- 2) Fortbildungspraxis ‚Teilhabe Partner‘: LV dieses Typus bilden schwerpunktmäßig in Kooperationen mit Akteuren des OF fort. Wer dabei welche Aufgabe innerhalb der Planung und Durchführung von Angeboten übernimmt, wird unterschiedlich ausgehandelt.
Mit Bezug auf die Mitglieder und ihre Volkshochschulen zeigt sich eine teilweise Einbindung der Geschäftsstelle, die Planung und weite Teile der Durchführung finden allerdings an den Volkshochschulen selbst statt. Vorgeschaltete pädagogische Beratungen oder Unterstützungen bei der Suche nach Referenten und Referentinnen sind Beispiele für diese teilweise Einbindung. Diese Praxis findet sich z. B. in Ländern, deren Mitglieder Träger großer (städtischer) Volkshochschulen sind.
- 3) Fortbildungspraxis ‚(Weiter-)Vermittler‘: Diese Praxis findet sich nicht nur, aber auch in den Stadtstaaten und in kleineren Landesverbänden. Die LV verfügen zwar über ein eigenes Bildungsangebot, je nach Bildungsbedarf oder -bedürfnis der Adressaten können diese von den LV aber nicht oder nur teilweise abgedeckt werden. Beispiele im Material sind oft Spezialwissen in den jeweiligen Programmbereichen oder wenn der Bedarf geäußert wird, in Fortbildungen erworbenes Wissen zu vertiefen. Die Praxis des (Weiter-)Vermittelns beinhaltet z. B. das Wissen um Fortbildungsangebote außerhalb des LV und auch über die Angebote benachbarter LV. Die überregionale bzw. überorganisationale Beratung und Vermittlung üblicher Adressatengruppen der LV (Leitungen, HPM, Verwaltung, Kursleitende) beinhaltet dabei auch die Vernetzung mit den LV angrenzender Länder, das Wissen um geeignete Ansprechpersonen und (individuelle) Einschätzungen des *matchings*, also inwiefern Angebote die geäußerten Bedarfe bzw. Bedürfnisse abdecken.

Eine gewisse Tendenz der Fortbildungspraxen an großen oder kleineren LV wurde in den Typisierungsversuchen aufgenommen. In den Daten hat sich allerdings auch gezeigt, dass strukturelle Merkmale nicht den einzigen Faktor darstellen können. Gesetze oder gewählte Themen, Bedarfe bzw. die Bemühungen, diese angemessen abdecken zu können oder auch das (Nicht-)Vorhandensein von Wissensbeständen und anderen Ressourcen dürften weitere Gründe für verschiedene Fortbildungspraxen sein. Zu klären ist auch, welche Rolle die Größe der LV im Verhältnis zu anderen Erwachsenenbildungsanbietern spielt. Es ist denkbar, dass die LV ein gewisses thematisches Spektrum anbieten – oder auch mit anderen öffentlich geförderten Anbietern absprechen, wer wo seine Schwerpunkte setzte.

Ergänzt werden muss hier allerdings auch, dass es bzgl. einer Typenbildung zukünftig zielführender sein kann, die Fortbildungspraxen in einzelnen LV und in den jeweiligen Programmbereichen zu untersuchen, um ausreichend Material für eine solide Typenbildung zu haben. Die LV haben laut den Daten (ggf. nach thematischen Konjunkturen wechselnde) Fortbildungsschwerpunkte, die sich historisch herausgebildet, (bildungs-)politisch gefordert und bzw. oder als (jährlicher) Mitgliederbeschluss festgelegt wurden. Je nach Ressourcen und Personal können bzw. sollen je nach Mitgliederentscheid nicht alle Bereiche mit gleichen Angebotsvolumina abgedeckt werden. Auch liegt ein gewisser wirtschaftlicher Faktor schlicht damit vor, dass Fortbildungsangebote im Sinne der Kostendeckung Teilnehmende haben müssen. Gleichzeitig kann es aus professioneller Sicht auch sinnvoll sein, nicht rein nachfrageorientierte Angebote zu machen, etwa im Bereich erwachsenenpädagogischer Grundlagen. Hier stellt sich aus pädagogischer Sicht dann die Frage, wie die Relevanz dieser Angebote vermittelt und Teilnehmende gewonnen werden können.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die postulierte Fortbildungsfunktion auf Basis zusammengeführter Erkenntnisse aus Literatur, Theorie und erhobenen Daten als institutionalisiert betrachtet werden kann; ihre zentralen Prozesse umfassen dabei unterschiedliche Aufgabenfelder der Programmplanung. Anhand der Daten wurde auch deutlich, dass diese Programmplanungsprozesse anhand der Beteiligung unterschiedlicher Akteure der Meta-Organisation sowie des Organisationalen Felds stattfinden. Die nicht trennscharfen Einteilungen in Rollen der Geschäftsstelle, Modi der Zusammenarbeit und Tendenzen von Fortbildungspraxen können als Versuche gesehen werden, die Vielfalt des Datenmaterials zugänglich zu machen sowie grundlegende Abläufe, Prozesse und Handlungswege der Geschäftsstellen annähernd und systematisierend darzustellen. Möglicherweise können sie auch einen Ausgangs- oder kritischen Anhaltspunkt für tiefere und detailliertere Untersuchungen der Fortbildungsfunktion darstellen.

8.2 Dienstleistungsfunktion

Anhand der strukturellen Gegebenheiten der Meta-Organisation ist bereits deutlich geworden, dass Geschäftsstellen und Leitungen in ihren mandatierten Aufgabenbereichen handeln können und zentrale Prozesse stets einer Form der Mitgliedereinbindung bzw. des Mitgliedsbeschlusses bedürfen. Auch aus dieser *bottom-up*-Struktur leiten die IP ihre Dienstleistungsfunktion ab: die Geschäftsstelle und Vorstände können nicht in die Mitglieder ‚hineinregieren‘, sondern Vorschläge machen oder Impulse setzen, die Mitglieder entweder (teilweise) annehmen oder ablehnen. In den Daten der Kategorie lassen sich neben einer Vielzahl unterschiedlicher Aufgaben, die IP als Dienstleistung¹²⁰ fassen, begriffliche Reflexionen und Schnittmengen von Dienstleistungsaufgaben mit Fortbildung finden.

¹²⁰ Die begrifflichen Nutzungen sind hier unterschiedlich. Die IP sprechen von Dienstleistungen, aber auch von Services oder Service-Leistungen.

Diese begrifflichen Reflexionen sollen hier als erstes behandelt und in die Begriffsdiskussion der Disziplin eingeordnet werden. Im ersten Zugang zu den LV anhand der Sichtung von Leitbildern (s. Kap. 2.4.4) ist deutlich geworden, dass Dienstleistung für die Mitglieder als Aufgabe des Verbands gelistet ist – ebenso wie das Fortbildungsangebot für Mitglieder bzw. die Mitarbeitenden der verschiedenen Mitgliedsorganisationen. Diese Dienstleistungen werden in den Leitbildern unterschiedlich detailliert beschrieben, in den Interviewdaten zeigt sich an den Äußerungen ein gewisses Ineinanderfließen und auch synonymes Nutzen von Dienstleistung und Fortbildungsangeboten. Gleichzeitig beschreiben die IP ihr Verständnis von Dienstleistungen und differenzieren diese auch aus. Eine Differenzierung wird entlang der Auftraggeber vorgenommen - etwa, ob die Dienstleistung für Mitglieder erbracht oder von extern an den LV herangetragen wird. Eine andere Differenzierung findet sich anhand (formalisierter) Prozesse: Es gibt Dienstleistungen, die Mitglieder quasi automatisch vom LV erhalten und Dienstleistungen, die angefordert und ggf. mit den Mitarbeitern und Mitarbeitenden der Geschäftsstelle erarbeitet werden. Die IP schreiben sich bei der Erstellung von Dienstleistungen eine aktive und gestaltende Rolle zu. Das Entwickeln und Einbringen eigener Impulse werden als Teil von Dienstleistungen gesehen, ebenso wie die (inhaltliche und organisatorische) Gestaltung der Dienstleistung selbst. Hier kommt es auch darauf an, welche Art der Dienstleistungen hier gemeint sind.¹²¹

In der Durchsicht der Kategorie und im Abgleich mit der Reflexion des Dienstleistungsbegriffs (s. Kap. 3.6) lassen sich Parallelen aus den Beschreibungen von sog. Bildungsdienstleistungen ziehen, die neben dem Lehr- und Lerngeschehen (pädagogische) Beratungen, Planungsprozesse und Bildungsmanagement fassen. Es geht hier also nicht unmittelbar um das Lehr- und Lerngeschehen auf der Mikroebene, sondern die Schaffung eines Ermöglichungsraums für pädagogisches Arbeiten. Dieser lässt sich auch auf zwei Ebenen verorten: Die LV schaffen durch die Bildungsdienstleistung gegenüber ihren Mitgliedern einen Raum für gemeinsames Lernen und wechselseitige Entwicklungsprozesse – damit diese wiederum in ihrer pädagogischen Arbeit Ermöglichungsräume für Lernende schaffen können. Der Fokus auf das gemeinsame Erarbeiten und Erstellen der Dienstleistungen, wie es in der Literatur angeführt ist, zeigt sich auch in den Beschreibungen der IP. Durch die strukturellen Voraussetzungen verbleibt das tatsächliche Handeln in der Verantwortung des Mitglieds. Konkret: Ein gemeinsames Arbeitsergebnis oder die abgeschlossene Dienstleistung muss nicht zwangsläufig in den Volkshochschulen des Mitglieds umgesetzt werden – oder auf die Art, wie der LV es erarbeitet

¹²¹ Aufgrund der großen Heterogenität der Dienstleistungsbeschreibungen kann hier keine eindeutige Zuordnung in ‚automatische‘ und auffordernde Dienstleistungen oder Dienstleistungen mit variierenden Gestaltungsanteilen der LV vorgenommen werden. Aus den Daten lässt sich allerdings schließen, dass insbesondere die Komplexität und der Fachbezug den Grad der Mitarbeit und Mitgestaltung der Dienstleistung beeinflussen, ebenso, wie viel Vorwissen und -erfahrungen oder strukturelle Voraussetzungen vor Ort in der Mitgliedsorganisation gegeben sind. Ein plakatives Beispiel: Das Anbieten oder die Möglichkeit, Informationen zu erfragen, ist eine einfache Dienstleistung. Muss die Organisation eines Mitglieds allerdings ein neues pädagogisches Konzept im Bereich digitaler Bildung entwerfen, weil dafür eine neue Stelle geschaffen wurde, kann der LV mit Fachberatungen unterstützen, konzeptuell mitarbeiten oder mit anderen Mitgliedern vernetzen – oder es können verbandliche Fortbildungsangebote genutzt werden.

oder empfohlen hat. Dementsprechend ist auch hier der widerständige und auch eigensinnige Charakter von Erstellungs- und Umsetzungsprozessen, die anfallen können, strukturell und bei der Beschreibung von Dienstleistungen sichtbar.¹²²

Die Kategorie zeigt Prozesse auf, die direkte Bezüge zur Fortbildungsfunktion und auch pädagogische Tätigkeiten aufführen. Thematisch zusammengefasst finden sich in der Beschreibung von Dienstleistungen die Projektarbeit (Akquise, Verwaltung, Mitgliedereinbindung), spezifisch auch zur Stärkung von Fachbereichen oder Querschnittsbereichen der Mitglieder; ferner Prüf- und Zertifizierungstätigkeiten, (fachliche und fachpädagogische) Beratung und allgemeine Ansprechperson sowie der Vertretung der Mitglieder in den Bundesarbeitskreisen des dvv, auch im Kontext der Fortbildungsarbeit von Verbänden. Konkrete Aufgaben der Programmplanung, Fortbildungsdurchführungen und Schilderungen zu Bedarfen finden sich dennoch überwiegend in den Kategorien der Fortbildungsfunktion. Insofern lassen sich teilweise überlappende Aufgabenbeschreibungen bei gleichzeitig unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen feststellen.

Resümierend findet sich also auch die theoretische Darstellung hinsichtlich einer fehlenden Trennschärfe der Verbandsfunktionen (s. Kap. 3.5) bestätigt. Die geschilderten Dienstleistungen sind mitunter Teil der Programmplanungsprozesse der Fortbildungsfunktion. Beratungen in juristischen Fragen sind ein weiteres Beispiel. Die Vertretung der Mitglieder in den BAKs als Dienstleistung kann als weiteres Beispiel überlappender Funktionen gesehen werden: Die BAKs als Gremien des dvv dienen laut Darstellung der fachlichen Vernetzung, zur Information und Beratung über Rechts- und Sachfragen, zur Vorbereitung von Stellungnahmen und zur Beratung des Vorstands sowie der Bundesgeschäftsstelle in fachlichen und pädagogischen Fragen (vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband (dvv) 2024a). Hier finden sich also pädagogisch-fachliche Aspekte der Fortbildungsfunktion: die Expertise der LV für den dvv ist auch eine Dienstleistung für die Mitglieder, deren Perspektiven und Positionen durch die LV in den dvv getragen werden. Das Einbringen von Mitgliederpositionen in die BAKs kann gleichzeitig als Interessenvertretung gesehen werden, ebenso die Vorbereitung von Stellungnahmen.

Als letzter Aspekt ist noch auf die begriffliche Reflexion der IP hinzuweisen. Dienstleistungen werden nicht nur auf Basis der Erwartungen von Mitgliedern oder anderer Akteure durchgeführt, sondern die Geschäftsstelle ist aktiv an der Gestaltung und Ausarbeitung der Dienstleistung beteiligt. Insofern erschien auch die Nutzung des Dienstleistungsbegriffs für die IP unproblematisch, da sie ihm eine aktive und gestaltende Bedeutung gegeben haben.

¹²² Präzisierend muss hier gesagt werden, dass die IP nicht direkt Widerstände oder auch Konflikte thematisieren oder konkret in der Kategorie Dienstleistung schildern. Die Annahme zumindest von Spannungen oder auch Widerständen wird allerdings in anderen Kategorien angedeutet. Eine negative Konnotation geht allerdings nicht automatisch damit einher. Vielmehr wird das aufgrund der Heterogenität von Mitgliedern, des Ebenenunterschieds (kommunale und Verbandsebene) und der strukturellen Gegebenheiten scheinbar als gegeben hingenommen. Für einen angemessenen Umgang wird die Vermittlungs- und Kommunikationsarbeit betont.

8.3 Interessenvertretung

Die von den IP beschriebenen Aufgaben der Funktion Interessenvertretung decken sich in vielen Punkten mit Beschreibungen in der Grundlagenliteratur, verwiesen sei hier etwa auf Straßner (2010), der die Interessenvertretung in die Prozesse der Aggregation, Selektion, Artikulation und Integration von Mitgliederinteressen unterteilt (s. Kap. 3.1.1). Als häufige Forderungen nennen die IP Ressourcenbedarfe und Personalbedarf, Anlässe dieser Forderungen sind z. T. auch mit neuen Themenfeldern oder spontanen Aufgabenübernahmen verbunden. Die Akquise von Projekt- oder Fördermitteln wird in diesem Zusammenhang auch genannt. Die zusammengefassten Aussagen (s. Kap. 7.1.1) beschäftigen sich weitgehend mit den Prozessen der Interessenartikulation, also dem Einbringen verbandlicher Interessen nach außen. Genannte Zielgruppen sind häufig gesetzgebende Organisationen bzw. daran beteiligte Personen, also Landesregierungen (regierende Parteien und Fraktionen). Mit Blick auf Projekte und deren Förderung sind die betreffenden Behörden oder Organisationen, die Mittel vergeben, Ziele der Artikulation. Als Orte werden Gremien genannt, (regelmäßige) Austauschformate, im Rahmen inhaltlicher Arbeit (wenn die Expertise der LV angefragt wird oder Haushaltsverhandlungen anstehen), aber auch während und nach Wahlkämpfen. Teil der Artikulation ist auch die proaktive Kontaktierung und das Halten von Kontakten zu Einzelpersonen oder Gruppierungen der Landesregierungen.

Bzgl. zeitlicher Aspekte wird eine thematische und organisatorische Ebene unterschieden. Geht es etwa stärker um spontane Anlässe oder alltägliche Kommunikationsprozesse im Sinne der Aufgabenerfüllung, wird von einer Art Tagesgeschäft gesprochen. Bei längerfristigen Forderungen oder anstehenden bildungspolitischen Entscheidungen oder auch Protesten gegen bestehende bildungspolitische Regelungen benennen die IP längere Vorlaufzeiten, andere Gesprächs- und Adressierungsformate (auch im Verbund mit anderen Akteuren) sowie ggf. andere Formen der Ansprache.

Als Teil der Interessenartikulation benennen die IP sowohl mit Blick auf weitere gesellschaftliche Zielgruppen als auch die eigenen Mitglieder die Presse-, Öffentlichkeits- und Repräsentationsarbeit, als Beispiele werden hier Pressemitteilungen, digitale Auftritte über Websites und Social Media genannt, ebenso Informationsmaterial in Form von Broschüren, statistischen Zahlen, verschriftlichten Forderungskatalogen, Leitgedanken, Newsletter. Diese verbandlichen Auftritte dienen laut einer IP auch als Aushängeschild für die Volkshochschulen.

Mit Blick auf das Zusammenspiel mit anderen Funktionen kommen die IP zu unterschiedlichen Einschätzungen. Einige halten Interessenvertretung für die Hauptfunktion, andere ordnen diese gleichbedeutend mit anderen ein. So zeigen sich unter Rückbezug auf die theoretischen Annahmen im Material zum einen unterschiedliche interne Prozesse, bis die Interessen nach extern artikuliert werden, auch hier zeigen sich heterogene Zielgruppen, Kontaktierungen und Temporalitäten sowie eine Vermischung interner wie externer Aufgabenerfüllung. Im Material zeigt sich das etwa daran, dass beispielsweise Informationsmaterial nicht nur für Interessenvertretung, sondern auch zur Information der Mitglieder genutzt wird. Deutlich wird es auch mit Blick auf die ersten Prozesse der

Interessenvertretung, nämlich der Aggregation und Selektion von Interessen. An beiden Prozessen sind die Mitglieder beteiligt. Hier ist ein Schnittpunkt zur nächsten Funktion.

8.4 Mitgliederintegration

Die theoretisch abgeleiteten Prozesse der Aggregation und Selektion von Interessen finden sich im Material primär in den Schilderungen formaler Prozesse, denen verschiedene integrative Prozesse vorgelagert sind. Basierend auf den Daten werden ausführlich die Relevanzen der Mitgliederversammlungen (in den Flächenstaaten) thematisiert. Dass die IP vor allem MVs thematisieren, ist wenig erstaunlich, da MVs die obersten Gremien in Vereinen und Verbänden darstellen und daher auch angenommen werden kann, dass dort die meisten Mitglieder aufeinandertreffen. Im Sinne satzungsgeregelter Prozesse werden in (unterschiedlich ausgestalteten) MVs demokratisch basierte Abstimmungen und Beschlüsse gefasst. Dazu gehören laut Material Rechenschaftslegungen (Geschäftsberichte, Finanz- und Wirtschaftsberichte), Beschlüsse für Strategien, (kollektive) Positionierungen und inhaltliche Schwerpunkte (in der Interessenvertretung wie im Weiterbildungsbereich), Wahlen (Aussprachen und Entlastungen). Die IP schildern eine Vielzahl Prozesse, die der MV vorgelagert sind und beschreiben Treffen und Arbeitsgruppen in verschiedenen Konstellationen innerhalb der Meta-Organisation. Dort werden Expertisen der Mitglieder eingeholt, Positionen abgefragt oder erarbeitet werden, Konsens gefunden, Überzeugungsarbeit geleistet, moderiert und austariert, Impulse gesetzt und Strategieprozesse ausgearbeitet. Diese sind der MV in der Regel vorgelagert bzw. laufen in innerverbandlichen Zyklen. Die MV wird zwar auch als Ort dargestellt, in dem Fragen gestellt und Diskussionen geführt werden, der Schwerpunkt scheint hier aber auf Beschlüssen der zuvor erarbeiteten Anträge oder Pläne zu liegen.¹²³ Die IP führen in Ihren Schilderungen eine hohe Relevanz von Kommunikation und Vernetzung an; da die Mitglieder sehr unterschiedlich und damit nicht immer alle vollständig zufriedengestellt werden können, sei das Erarbeiten und Aushandeln von Konsens sowie die Vermittlung zwischen Positionen relevant. Neben den verschiedenen Rollen innerhalb der Erarbeitungs- und Arbeitsprozesse, die in ihren Beschreibungen auf Vermittlung, Vernetzung und Kommunikation zielen, benennen die IP aber auch die Rolle der Impulsgebung, die sich auch aus der Position des Verbands speist. Hier zeigt sich die Zweiteilung der Mitgliederintegration, die sowohl in Dienstleistungs- als auch Fortbildungsfunktion fließt: Durch den Kontakt der Geschäftsstelle mit potenziell allen Mitgliedern können Anliegen des Alltagsgeschäfts gebündelt, eingeordnet und priorisiert werden, in der Folge kann der Verband Forderungen seiner Mitglieder, die sozusagen Bedarfe aus dem Alltagsgeschäft betreffen, nach außen oder in die Ebene des dvv vertreten. Gleichzeitig kann der Verband durch den Kontakt mit politischen Akteuren unterschiedlicher

¹²³ Diese Prozesse lassen sich nicht inhaltlich in Interessenvertretung und Fortbildung auftrennen – zwar sprechen die IP von Bedarfserhebungen, die gedanklich eher fortbildungsbezogene Assoziationen auslösen, diese werden aber auch im Zusammenhang mit politischen Interessen dargestellt.

Organisationen oder Behörden deren Interessen erfahren und sich mit seinen Mitgliedern austauschen, inwiefern diese für eigene Ziele nützlich sein können oder Schnittmengen bestehen. Anhand des Wissens um bildungspolitische Interessen auf Landesebene können die LV gleichzeitig übergeordnete Themen ausmachen, die aktuell als relevant angesehen werden und aus denen dementsprechend evtl. Fördermöglichkeiten entstehen. Die Rolle des Impulsgebers für die Mitglieder ergibt sich als erstes aus dem Überblick über Mitgliedsanliegen im Alltagsgeschäft. Hinzu kommen fachliche Perspektiven in der Geschäftsstelle und Einschätzungen sowie die Kenntnis bildungspolitischer Themen und Erfahrungen. Inhaltliche Schwerpunkte oder Motti, die der dvv wiederum den LV vorschlägt (oder bei MV des dvv beschlossen wurden) erscheinen im Material als weitere Begründungen und Ausgangspunkte für die Impulsgebung.

Hier ist auch der Schnittpunkt zu den kommunikativen Rollenbezeichnungen: Der Impuls oder innovative Vorschlag kann keine Anordnung des Vorstands oder der Geschäftsstelle sein, weil die Mitglieder satzungsbedingt und durch gesetzliche Regelung Entscheidungen treffen. Dementsprechend können die verschiedenen Rollen gewissermaßen als gegenseitige Bedingung angesehen werden. Finden Impulse, Vorschläge, erarbeitete Konzepte o.ä. in den MV keine Mehrheit (etwa durch vorangegangene Aufklärung, Information, Bewerbungen bei Mitgliedern oder andere Überzeugungsarbeit), können diese formal nicht anderweitig durchgesetzt werden. Ein weiterer Grund für die vielfältigen kommunikativen Rollenbezeichnungen kann auch in der Heterogenität der Mitglieder und den kommunikativen Bemühungen in diesem Kontext liegen: Je nach Sachverhalt und Position muss erklärt, vermittelt und moderiert werden.

Ähnliche Prozesse der Mitgliederintegration schildern die IP jenseits der MV und der Vorarbeiten dazu im Kontext der Fortbildungsarbeit und den Dienstleistungen. Hier werden Info-Veranstaltungen, Fachtagungen und Konferenzen benannt, festliche Anlässe (z. B. Jubiläen), Information aller Mitglieder durch Newsletter sowie Beratungen durch die Programmbereichsbetreuung. Zufriedenheitsumfragen, Bedarfserhebungen und Evaluationen in formalisierten Prozessen (Fragebögen) bzw. informellen Kontexten (Randgespräche, direkte Kontakte, Tür- und Angelgespräche)¹²⁴ sowie generell die Vernetzung der Mitglieder durch die Geschäftsstelle werden als direkte Arbeit mit den Mitgliedern geschildert.

Zusammengefasst schildern die IP in erster Linie Integrationsprozesse bzgl. ihrer eigenen Mitglieder und weniger Prozesse allgemeiner sozialer Integration. Das entspricht zum einen den in Teil I postulierten Annahme, dass Verbände als Meta-Organisationen insbesondere die vielfältigen Interessenintegration ihrer Mitglieder fokussieren statt allgemeiner gesellschaftlicher Integrationsprozesse. Letztere wurde in der theoretischen Grundlage angegeben und für diese Studie auf

¹²⁴ Die Unterscheidung in formal und informell dient dem Verständnis. Die IP berichten von gleichzeitig laufenden formalen wie informellen Prozessen, wobei Schilderungen informeller Prozesse (insbesondere in LV mit weniger Mitgliedern) überwiegen. Eine formale Abfrage oder Evaluation kann auch ein Auslöser für weitere informelle Gespräche sein, beispielsweise wenn im Nachhinein noch Ergänzungen einfallen, Ergebnisse diskutiert – oder auch die Befragung selbst diskutiert (oder kritisiert) wird.

Mitgliederintegration eingegrenzt (s. Kap. 6.4.2). Die Meta-Organisationen der Volkshochschulen und ihre Mitglieder können bzw. sollen durch ihre Leitbilder (Weltoffenheit, Überparteilichkeit) und ihre Leitsätze (Bildung für alle) sowie (auf Mitgliederebene) als Teil kommunaler Daseinsvorsorge durchaus sozialintegrativ wirken. Die LV betreiben durch demokratische Mitgliedsprozesse und politische Interessenvertretung etc. anhand ihrer Mitgliederintegration quasi Sozialintegration zweiter Ordnung, da sie durch ihre integrative Arbeit an der Sozialintegration ihrer Mitglieder beteiligt ist. Rückbezüge auf gemeinschaftsorientierte und normative Werthaltungen finden sich in den Daten bei Äußerungen zum Leitsatz der Volkshochschulen. Kritisch reflektierend war die Präzisierung auf die Funktion „Mitgliederintegration“ im Sinne des Erkenntnisinteresses der Studie und zur besseren Verständlichkeit der Interviewfragen sinnvoll.

8.5 Das Verhältnis der Verbandsfunktionen untereinander

Die sozialwissenschaftliche Literatur zu den Verbandsfunktionen beschreibt die Funktionen und ihre Aufgaben als spannungsgeladen, in ihren Zielsetzungen widersprüchlich und nicht gleichzeitig und gleichförmig durchführbar. Als möglichen Umgang der Organisation mit diesen Spannungen und Widersprüchen wurden Entkopplungen angeführt, der Verband selbst wird wie Bildungsorganisationen allgemein als lose gekoppelt beschrieben.

Für die Studie war insbesondere von Interesse, welche Rolle die postulierte Fortbildungsfunktion im Verhältnis zu den anderen Funktionen spielt; darum wurden die IP bei ihren Beschreibungen von Funktionen meist als Nachfrage um eine Abwägung gebeten. Es wurde mit dem Anlegen entsprechender Kategorien versucht, im Interviewmaterial Hinweise auf Entkopplungen auszumachen, da diese als theoretisches Konzept im NI vorliegen und in den dargestellten Zugängen zum Forschungsgegenstand Entkopplungen thematisiert werden.

Die Abwägungen der IP fokussieren meistens die Fortbildungs- und Interessenvertretungsfunktion, meist in Überlegungen oder Schilderungen, was in der Vergangenheit oder aktuell wichtiger war bzw. ist. Hier lässt sich in der Gesamtschau keine eindeutige Tendenz feststellen. In den Daten wird eher sichtbar, dass Funktionen je nach Anlass und thematischer Konjunktur in der Meta-Organisation oder aus dem Organisationalen Feld priorisiert werden. Die Priorisierungen nehmen die Geschäftsstellen unter Abwägung verfügbaren Personals, der Ressourcen sowie Dringlichkeit vor. Vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie wird die Priorisierung der Fortbildungsfunktion z. B. mit dem Anstieg von Fortbildungsbedarf in digitaler Lehre oder der vhs.cloud-Nutzung erklärt. Die Priorisierung der Interessenvertretung wird mit anstehenden Wahlen oder Behördenentscheidungen begründet. Mit Blick auf die Dringlichkeit liegen nur die individuellen und variierenden Einschätzungen der IP vor, dementsprechend wurden keine weiteren Schlüsse gezogen. Aus den Daten ist auch hervorgegangen, dass Fortbildungen mit der Interessenvertretung je nach thematischer Konjunktur enger verbunden sind. Ein Beispiel sind hier Planungen bzgl. Erweiterung, Spezialisierung oder

Erhöhung der Fortbildungsangebote oder zur Unterstützung der Mitglieder in ihren eigenen Programmplanungsprozessen.

Die Dienstleistungsfunktion wird im Material sichtbar weniger abgewogen. Mögliche Gründe können entweder im Selbstverständnis als Dienstleister oder in den Überschneidungen der Fortbildungs- und Dienstleistungsfunktion liegen. Die Daten zeigen auf, dass Fortbildungen in ihren Abläufen und Prozessen nicht deckungsgleich mit Prozessen der Dienstleistungsfunktion sind. Vielleicht spiegelt sich hier der Eindruck aus den Leitbildern wider, die Fortbildung auch unter Dienstleistungen fassen, mögliche Gründe wurden an entsprechender Stelle angeführt. Die Daten bestätigen den in den Leitbildern herausgearbeiteten Kontrast zur theoretischen Begriffsdebatte (s. Kap. 3.6.2).

Die Integration der Mitglieder wird in den Priorisierungen nicht erwähnt. Ein möglicher Grund ist hier, dass die Mitgliederintegration durch die Einbindung ihrer Repräsentanten beispielsweise durch Fortbildungsplanungsprozesse oder durch die Dienstleistungen keine höhere Dringlichkeit hat. Über die üblichen Abstimmungs- und Absprachewege können Mitglieder informiert und je nach Bedarf und Eigenengagement an Prozessen beteiligt sein – oder sie können sich gegen eine Beteiligung entscheiden. Sicherlich ist auch vorstellbar, dass Mitglieder sich durch etablierte Informationswege oder Abläufe weniger oder nicht ausreichend eingebunden sehen. Im Material finden sich dafür Andeutungen im Kontext der Zusammenarbeit. Bei der Annahme heterogener Akteure und potenziell divergierender Interessen können hier durchaus Herausforderungen vorliegen. In dieser Studie können diese Vermutungen aber nicht aus Perspektive der Mitglieder bestätigt werden, da diese nicht erhoben wurde.

Die Überschneidungen der Funktionen wurden mit Blick auf Fortbildung und Dienstleistung bereits herausgearbeitet. Ein weiterer Aspekt, der sowohl in den Subkategorien der Interessenvertretung, der Mitgliederinformation und Dienstleistung vorkommt, sind Prozesse, die unter dem Begriff der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit gefasst werden können. Diese dient z. B. der Verbreitung verbandlicher Forderungen in der (Fach-)Öffentlichkeit, etwa Pressemitteilungen, die Übermittlung von Forderungen bei Treffen mit Regierungs- oder Behördenvertretungen, oder auch die Veröffentlichung von Statements. In der Mitgliederintegration und Dienstleistung wird Presse- und Öffentlichkeitsarbeit als Unterstützung ihrer Mitgliederaufgezeigt. Beispiele sind Beratung beim Verfassen von Pressemitteilungen, Vernetzung mit anderen Akteuren mit dem Ziel größerer Mobilisierung oder auch hinsichtlich der Gestaltung digitaler Auftritte über Homepages oder Social-Media-Kanäle.

In der theoretischen Rückbindung erscheint das Ergebnis einer uneindeutigen Verhältnisdarstellung schlicht dem zu entsprechen, was die Literatur unter der Bezeichnung „komplexes Funktionsspektrum“ (Zimmer und Paulsen 2010, S. 42) fasst und u. a. mit unterschiedlichen Handlungs- und Steuerungslogiken begründet wird. Staatlichen Strukturen wird die Steuerungslogik der Hierarchie zugeschrieben, Märkten die der Konkurrenz und des Wettbewerbs, der umgebenden Lebenswelt vor Ort die Handlungslogik der Solidarität. Diese Logiken trafen in Verbänden aufeinander und stellen

konkret bei diesem Forschungsgegenstand die Volkshochschul-LV vor die Aufgabe, die Vereinbarkeit dieser Logiken durch Absprachen, Aushandlungen, Vermittlung oder auch Moderation zu begünstigen. Aus den Daten liegen weniger Schilderungen von Prozessen der Anpassung oder Passung, sondern eher von der Herstellung von Mehrheiten oder Konsens vor. Das impliziert, dass konfligierende Interessen nicht vollständig ausgeräumt werden können oder das auch gar nicht erwartet wird. Die Beschreibung interner Prozesse der Interessenaggregation und -selektion können hier als Beispiel genannt werden: Die politischen Forderungen oder Positionen, die die Volkshochschul-LV nach extern kommunizieren bzw. veröffentlichen, bilden nicht zwangsläufig alle Bedürfnisse oder erhobenen Bedarfe aller Mitglieder ab; sei es, weil es zu viele sind, sie sich untereinander widersprechen oder ihnen je nach Perspektive eine politische Sprengkraft, die für Verhandlungen ‚unrealistisch‘ gesehen werden oder ein zu hoher Provokationsgrad zugeschrieben wird. Dementsprechend können vorangegangene Aushandlungs-, Einigungs-, oder Kompromissfindungsprozesse angenommen werden.

Mit Blick auf die herausgearbeitete Fortbildungsfunktion ließe sich fragen, welche Handlungslogik hier zugrunde liegt. Denkbar wäre hier eine pädagogisch-professionelle Logik. Mögliche Bestandteile könnten hier etwa Planungsprozesse, pädagogische (Fach-)Beratung, didaktische Logiken oder wissenschaftliches Wissen sein. Diese Aspekte bilden nämlich in den Daten sichtbare und von den IP herausgestrichenen Unterschiede zwischen der Fortbildungs- und Dienstleistungsfunktion.

Eine andere Handlungslogik, die in der Funktionsdarstellung der gewählten Literatur weniger vorkommt, aber stärker berücksichtigt werden sollte, ist die organisationseigene Handlungslogik. In neo-institutionalistische Perspektive können damit einerseits die Bemühungen verstanden werden, Erwartungen aus dem Organisationalen Feld mit dem Ziel der Ressourcen- und Legitimitätszuschreibungen zu entsprechen. In einem stärkeren Akteursbezug kann die organisationseigene Handlungslogik auch als die Routinen, Skripte, oder auch bewussten und strategischen Handlungen von Akteuren in der Meta-Organisation unter den strukturellen Voraussetzungen der Meta-Organisation begriffen werden. Mit Rückbezug auf Ahrne und Brunsson (2009) sind dies beispielsweise höherer Legitimationsdruck und ein gewisser Unsicherheitsfaktor sowie eine höhere Unsicherheit organisationaler Identität (des Selbstverständnisses). Als ein Beispiel aus den Daten können Schilderungen genannt werden, die den Austausch in BAKs auch als Raum der Rückversicherung benennen.

Vor dem Hintergrund vieler beteiligter Akteure und unterschiedlicher, ggf. konfligierender Handlungslogiken (aus NI-Perspektive auch institutioneller Logiken), stellt sich für Meta-Organisationen die Frage, was Erfolg ist. Wer bestimmt, was unter welchen Umständen als Erfolg gewertet werden kann und wahrscheinlich Legitimitätszuschreibungsprozesse auslöst? Das lange Bestehen der LV, aber auch die Schilderungen etablierter Abläufe, festgelegter Prozessbeschreibungen, Tagungs- und Gremienrhythmen etc. deuten zumindest in den erhobenen Daten nicht darauf hin, dass die Meta-Organisationen in ihrer institutionalisierten Struktur beständiger Unsicherheit bzgl. ihres organisationalen Überlebens ausgesetzt sind. Andererseits beschreiben die IP auch unter diesen Anlässen eine

ganze Reihe kommunikativer Prozesse unter verschiedenen Beschreibungen, die anscheinend der Ausräumung von Unsicherheit, Präzisierung und Moderation dienen. Bei den Aufgabenbeschreibungen und Schilderungen zu Prozessen ist zum einen in der Oberkategorie das Statement aufgefallen, dass es (nachdem viele verschiedene Aufgaben geschildert wurden) die Hauptaufgabe eines Verbands sei, zu kommunizieren (s. Kap. 7.1.5). Die IP beschreiben hierbei insbesondere in unterschiedlicher Ausführlichkeit interne Prozesse und Aufgaben der Funktionen. In den Kategorien zu Fortbildungen sind im Kontext der Kommunikation auch umfassendere Organisationsprozessbeschreibungen sichtbar.¹²⁵

Im weiteren Nachdenken und der Recherche zu organisationstheoretischen Einbindungsmöglichkeiten kann hier - wenn auch nur deskriptiv - eine Verbindungslinie zu Prozessen des *Sensemaking* nach den Werken von Weick (1985) gezogen werden. Eine Fallstudie einer Meta-Organisation aus dem Wohlfahrtsbereich unter der Perspektive des *Sensemaking* wurde von Eberl et al. (2011) vorgelegt. *Sensemaking* könnte eine weitere Perspektive sein, das Handeln von Volkshochschul-LV in ihren zugeschriebenen Funktionen zu betrachten; denkbar wäre auch, dass LV *sensemaking* betreiben, um die Funktionen miteinander zu ‚vereinbaren‘ und bzw. oder Unsicherheiten dieser mehreren Zielsetzungen durch *sensemaking* zu reduzieren. Indem die LV Fortbildungen, Dienstleistungen oder Treffen anlässlich der Interessenvertretung¹²⁶ organisieren, können sie Auslöser von Unsicherheiten oder Mehrbedeutungen (Ambiguitäten) bemerken (*noticing*) und kategorisieren (*bracketing*). Daraus können Faktoren zur Sinnstiftung (*cues*) ausgemacht und abgeleitet werden. Diese werden in passende Bezugsrahmen geteilter Sinn- und Bedeutungsstrukturen innerhalb des LV – basierend auf bereits vorhandenen Modellen der Sinnstiftung – eingeordnet. Diese Prozesse könnten sowohl zwischen den Akteuren innerhalb des LV und möglicherweise auch zwischen Akteuren des OF denkbar sein. Ein Verbindungspunkt findet sich etwa auch im kognitiven Charakter von *Sensemaking* und dem geteilten Verständnis und (Be-)Deutungssystem (*meaning system*). Ergänzend wird darauf hingewiesen, dass bei vielen Akteuren und nicht immer eindeutigen Hierarchien und Zuständigkeiten (was in Meta-Organisationen, Kooperationen und potenziell NPO allgemein vorkommen kann) unterschiedliche *Sensemaking*-Prozesse verschiedener Akteure aufeinandertreffen können. Das führt potenziell zu kooperierenden, konfligierenden oder auch nebeneinander herlaufenden *Sensemaking*-Prozessen.

¹²⁵ Eine pädagogische Ausdeutung des Begriffs Organisieren wurde von Feld und Seitter (2016) vorgeschlagen. Sie ziehen hier u. a. Verbindungen zwischen routinisierten und geplanten Zerlegungs- und Verknüpfungshandlungen von Organisationsprozessen und situativen, mitunter spontanen und kreativen Prozessen pädagogisch professionellen Handelns.

¹²⁶ Eberl et al. (2011) weisen basierend auf ihren Ergebnissen darauf hin, dass die Aufgabe der Interessenaggregation als Teil der Interessenvertretung nicht einfach durch die Meta-Organisation gebündelt und selektiert werden, sondern erst durch *Sensemaking*-Prozesse der Meta-Organisation konstruiert werden. Als Nachweis verweisen sie auf Ableitungen, Gewichtungen und Priorisierungen von Mitgliederinteressen durch die Meta-Organisationen. (vgl. S. 31 f.)

8.6 Das aggregierte Organisationale Feld

Wie in der Literatur verdeutlicht, können Organisationale Felder nur empirisch rekonstruiert werden (s. Kap. 5.4.1). Neo-institutionalistische Ansätze haben über die Jahrzehnte verschiedene Charakteristika zur Bestimmung eines Organisationales Felds herausgearbeitet (s. Kap. 4.4), die im Folgenden mit den Zusammenfassungen des empirischen Materials verknüpft werden.

Nach DiMaggio und Powell sind Mitglieder eines Organisationales Felds Organisationen, die ähnliche Dienstleistungen oder Produkte erstellen wie die Fokalorganisation, ferner zentrale Lieferanten, Konsumenten der Ressourcen und Produkte sowie Regulierungsbehörden. Scott ergänzt das Kriterium, dass die Akteure durch ein gemeinsames „*meaning-system*“¹²⁷ verbunden sind und bringt damit die Komponente der Kognition als einen zentralen Bestandteil des NI ein. Die Teilnehmerschaft oder Teilnahme in einem Organisationales Feld¹²⁸ entscheidet sich neben dem Bedeutungssystem an regelmäßigen („*frequently*“) und - wörtlich übersetzt - schicksalhaften Interaktionen; etwas freier übersetzt könnte hier etwa ‚(organisational über-)lebensnotwendig‘ angemessen sein. Die letzte Definition von Wooten und Hoffmann bezieht sich auf die Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses zwischen disparaten Organisationen bzgl. Angelegenheiten, Themen oder Fragen, die organisationale und feldbezogene Aktivitäten folgenreich beeinflussen. Die aufgeführten Definitionen weisen also Bezugspunkte zu Scotts Institutionenmodell auf. Während z. B. Behörden, aber auch Lieferanten (von Ressourcen) über vertragliche und damit regulative Wirkung verfügen, deutet das eingeführte geteilte Bedeutungssystem auf die Relevanz kognitiver Prozesse hin, die durch den normativen Wirkmechanismus ergänzt werden.

Die Anwendung des theoretischen Konzepts auf die erhobenen Daten erfolgte zum einen aus den bis dahin erarbeiteten Kenntnissen hinsichtlich der Meta-Organisation und dem offenen Problem, wo in einer Meta-Organisation das organisatorische ‚innen‘ und ‚außen‘ verläuft. Die Geschäftsstelle als operativer Bereich des LV ist auf die Mitglieder angewiesen – andersherum ist das nicht zwingend der Fall. Zum anderen wird anhand des Organisationales Felds eine Konkretisierung der postulierten Umwelten vorgenommen. Die genauere Untersuchung gegenseitiger Konstitutionsprozesse von umweltoffenen Organisationen und Umwelten soll so ermöglicht werden. Da die Selbstbeschreibungen so viele Kooperationspartner benennen und auch auf Bundesebene mit dem dvv die gleiche Frage des organisatorischen ‚innen‘ und ‚außen‘ besteht, wurde anhand der Daten unter Zuhilfenahme der verfügbaren Definition ein aggregiertes Organisationales Feld der LV zu rekonstruieren versucht. In der Auswertung wurde das Vorgehen gewählt, die im Interview erfragten Kooperationspartner (inklusive der Beziehungsbeschreibungen) aufgrund ihrer Vielzahl analytisch in Organisationsgruppen zu fassen und unter Anlegung der Kriterien aus den Definitionen aufzunehmen.

¹²⁷ Hier stellt sich eine Übersetzung als schwer heraus. Unter „*meaning*“ können Sinn, Bedeutung, aber auch Inhalt verstanden werden.

¹²⁸ Scott spricht explizit „*participants*“ und nicht von „*members*“.

Folgende Spezifizierungen und Einschränkungen¹²⁹ sind noch vor der grafischen Darstellung dieser Sortierungen zu nennen: Die dargestellten Ergebnisse sind aggregiert, also handelt es sich nicht um eine Darstellung, die auf jeden LV gleichermaßen zutrifft.¹³⁰ Eine Einzeldarstellung bräche mit der Anonymität, außerdem hat die Studie keine Einzelfälle vorgesehen. Darum wurde auch darauf verzichtet, durch Pfeile oder spezifische Anordnungen Beziehungen abzubilden. In den Zusammenfassungen finden sich zwar Hinweise auf häufig genannten Organisationen und es wäre potenziell möglich, anhand der Ausführlichkeit der Schilderungen oder anhand von Häufigkeiten Auszählungen vorzunehmen; dafür hätte es aber eine veränderte Auswertung gebraucht. Hinzu kommt die Unschärfe durch die IP. Während der Interviews wurde stellenweise darauf hingewiesen, dass die IP bestimmt einen Kooperationspartner vergessen hätten. Die Kooperationspartner waren auch schlicht nicht der einzige Fokus des Interviews.

Die Rekonstruktion Organisationaler Felder aus qualitativen Daten ist per se nicht unmöglich – gleichzeitig hat die Menge und Vielfalt der genannten Organisationen aufgezeigt, dass eine (vorgesaltete) quantitative Erhebung hier zukünftig zielführender sein kann.

Vor dem Hintergrund dieser Limitationen ließ sich ein aggregiertes Organisationales Feld erstellen, das zum einen die für die LV relevanten Akteure abbildet und zum anderen Rückschlüsse zur näheren Bestimmung der Interaktionen annäherungsweise ermöglicht.

¹²⁹ In der Diskussion der theoretischen Fundierung (s. Kap. 9.5.2) werden offene Fragen und kritische Aspekte am Konzept OF aufgeführt.

¹³⁰ Und auch nicht alle genannten Organisationen abbildet, da sie mitunter nicht den theoretischen Kriterien - soweit rekonstruierbar - entsprachen.

Abbildung 16: Das aggregierte Organisationale Feld der Landesverbände in Organisationengruppen



Quelle: Eigene Darstellung

8.6.1 Interaktionsanlässe und Felddynamiken

Mit Blick auf die regelmäßigen und (schicksalhaften) Interaktionen wird in den Daten deutlich, dass es sich um unterschiedliche Formen der Interaktionen handelt, die von verschiedenen Dynamiken und formalen Prozessen geprägt sind. Zwar ist Interaktion ein sehr weiter Begriff, gleichzeitig kann nicht in jedem Interaktionsfall von Kooperationen gesprochen werden. Statt spezifischer Bezeichnungen der Interaktionen können aus den Daten allerdings spezifische Anlässe für (verstärkte) Interaktionen aufgeführt werden:

- 1) **Anlass Fortbildung:** Hier können Organisationengruppen genannt werden, mit denen die LV innerhalb ihrer Fortbildungsfunktion interagieren: Die Gruppen Forschung und Wissenschaft, Umweltbildung und BNE, Integration, Diversity, Kultur, Gesundheit und Sport. Je nach Modus der Zusammenarbeit (s. Kap. 8.1.2) dienen die Interaktionen der Planung und Durchführung von Fortbildungen, insbesondere, wenn diese Organisationen über Wissen bzw. Expertise verfügen, das im LV selbst nicht (ausreichend) vorhanden ist oder sich als neuer Schwerpunkt entwickelt hat. Die Organisationengruppen dienen hier als ‚Lieferanten‘ von Wissen und Expertise, indem sie Referenten oder Referentinnen stellen. Sie sind an der Herstellung des ‚Produkts‘ (der Fortbildung oder Dienstleistung) beteiligt oder stellen diese selbst her, sodass sie Fortbildungen für die LV ‚liefern‘ können. Bei gemeinsamen konzeptuellen Arbeiten oder Durchführungen bringen die Beteiligten je nach vertraglicher Vereinbarung Ressourcen (Zeit, Geld, Personalkapazitäten) ein. Diese Organisationengruppen können auch an weiteren Prozessen beteiligt sein, die mit dem zweiten Anlass zusammenhängen.
- 2) **Anlass Interessenvertretung:** mit Blick auf die Interessenvertretung nach außen betonen die IP meistens gemeinsame Vorgehen mit anderen Akteuren. Genannt werden hier etwa Dachverbände öffentlich geförderter Erwachsenenbildung, Landesarbeitsgemeinschaften, Regionalverbände, Gewerkschaften. Als Ziele der Interessenvertretung nennen die IP häufig ‚die Politik‘, ausdifferenziert wird dies stellenweise in die aufgeführten Landtage, (regierende) Parteien, Fraktionen, aber auch Personen, etwa bildungspolitische Sprecher oder Politiker, zu denen persönliche Kontakte bestehen. Formen der Interaktionen können formalisierte Treffen, angefragte Expertisen, Appelle, Positionsbezüge (als Protest) oder Beratungsgespräche sein.
- 3) **Anlass Regulierung und Berichtswesen:** Hier werden Interaktionen mit der Organisationengruppe Behörden und Verwaltung¹³¹ auf verschiedenen Verwaltungsebenen genannt. Jenseits

¹³¹ In den Schilderungen fehlen Bezüge zu Organisationen, die mit dem Thema Rechtsprechung sowie der Kontrolle über die Einhaltung von Gesetzen verknüpft sind. Die Einhaltung der Vereinsgesetze (u. a. die Prüfung der Gemeinnützigkeit) werden in der behördlichen Ausführung bzw. Verwaltung von Innen- und Finanzministerien geprüft, weitere Organe sind hier etwa Rechnungshöfe der föderalen Ebenen, die beispielsweise die öffentlichen Finanzierungen kontrollieren. Gerichte, die in Streitfällen Urteile sprechen oder Fälle auslegen, wären hier ebenfalls zu nennen. Gründe für ihre Nicht-Nennung können sein, dass die IP weniger alltägliche Berührungspunkte mit diesen Organisationen haben oder über die gestellten Fragen keine Verbindungspunkte gezogen wurden.

von angefragter Expertise oder Beratungen zur konkreten Umsetzung legislativer Beschlüsse oder Vorgaben interagieren die LV mit Behörden und Verwaltung im Sinne des Berichtswesens. Statistiken, Projekt- und Geschäftsberichte können hier als Beispiel genannt werden. Die Heterogenität der verschiedenen Behörden resultiert aus föderalistischen Strukturen. Formen des Berichtswesens können auch Interaktionsanlässe mit weiteren Akteuren sein, etwa auf Vertrags- oder Auftragsbasis. Hier kann ein gewisses Machtgefüge angenommen werden, auch wenn IP die Zusammenarbeit mitunter als kooperativ beschreiben.

- 4) **Anlässe aus den Organisationalen Feldern:** Die IP führen Mitgliedschaften in verschiedenen Netzwerken, Zusammenschlüssen und Dachverbänden an. Initiativen oder Impulse aus diesen werden an die LV herangetragen. Diese Anlässe hängen beispielsweise mit Interessen zusammen, die die LV ebenfalls vertreten, Fortbildungsanlässen oder auch den Bemühungen um geteilte Verständnisse, das Erarbeiten gemeinsamer politischer Positionen etc., die in eine gemeinsame Interessenvertretung münden (können). Die herangetragenen Anlässe können beispielsweise auch für den Zugang zu Ressourcen oder erhöhte Legitimitätszuschreibungen nützlich sein.

Postulierte Dynamiken im OF werden wieder in einer Art Gleichzeitigkeit von geplanten und spontanen Prozessen deutlich. Prozesse der (kollektiven) Interessenvertretung sowie der Gruppe Behörden und Verwaltung werden eher als längere und teilweise routinierte Prozesse beschrieben, die sich auch z. B. an Wahlperioden, Gesetzesnovellierungen und Projektlaufzeiten orientieren. Spontane Prozesse entstehen laut Beschreibungen in Planungsprozessen, informellen Settings oder auf Tagungen und Konferenzen. Weitere Varianten sind Impulse von den Beteiligten oder deren Reaktionen auf die Impulse der LV.

Der Blick auf die verschiedenen Akteure des rekonstruierten Organisationalen Felds entspricht in mancherlei Hinsicht den aktuellen Konzeptionen des Felds. Zwar werden viele Akteure benannt, die wie die LV selbst in gemeinschaftsorientierten bzw. zivilgesellschaftlichen Bereichen verortet werden können sowie vereinsförmig organisiert sind. Gleichzeitig finden sich auch Verweise auf Akteure mit kommerziellen Zielsetzungen, was für eine gewisse Heterogenität des Felds spricht. Staatliche Organisationen scheinen hinsichtlich ihrer Möglichkeiten der Ressourcen- und Legitimitätszuschreibungen zentrale Akteure zu sein. Die verschiedenen Prozessbeschreibungen unter verschiedenen Anlässen und Dynamiken deuten aber auch darauf hin, dass die postulierten - mitunter auch konkurrierenden - „*institutional logics*“ (Hinings et al. 2018, S. 165) ebenso vorliegen, wie die in den Verbandsfunktionen postulierten verschiedenen Handlungslogiken. Hinzuzunehmen wären hier noch die Handlungslogiken der LV selbst. Auch wenn diese nur annäherungsweise festgestellt und nicht analysiert wurden, kann damit auch angenommen werden, dass das verbindende Bedeutungssystem Gegenstand und Ergebnis von Aushandlungsprozessen ist, die je nach thematischen und politischen Konjunkturen, persönlichen Kontakten und Sympathien oder auch Krisen mehr oder weniger intensiv stattfinden. Gleichzeitig kann mit Blick auf das lange Bestehen öffentlich finanzierter

Erwachsenenbildung bzw. staatlich bezuschusster zivilgesellschaftlicher und wohlfahrtsstaatlicher Akteure auch eine gewisse Stabilität des Felds angenommen werden – die grundlegende institutionelle Struktur wird zumindest in den vorliegenden Daten nicht infrage gestellt. Auf Ebene des Alltagsgeschäfts und bei Schilderung der Interessenvertretung wird aber (wenig überraschend) sowohl das Bewusstsein dieser Unterschiedlichkeiten als auch die Bestrebungen, Veränderungen herbeizuführen, deutlich.

Ressourcen und Legitimität werden in der NI-Literatur als zentrale Aspekte Organisationalen Überlebens benannt. Sowohl die Grenzen der Meta-Organisation als auch die aufgezeigte Mischfinanzierung der LV deuten eher auf eine breitere Streuung von Ressourcen- und Legitimitätsquellen hin. In der Auswertung wurden darum Ressourcen und Legitimität unter dem Oberkategorie des Organisationalen Felds gefasst, präzisierend ging es aber um die Ressourcen und Legitimität, die LV aus dem Organisationalen Feld erhalten.

8.6.2 Ressourcen¹³²

Die Zusammenfassung der Subkategorie Ressourcen bestätigt weitgehend, was zuvor bereits herausgearbeitet wurde: Die IP schildern Mischfinanzierungen in verschiedenen Anteilen, durch Vereinsgesetze und Gemeinnützigkeitsregelungen liegt ein *Non-Profit-Constraint* vor.

In abstrahierter Form können die Daten bzgl. Ressourcen- und Personalgewinnung über eine Bandbreite unterschiedlicher Auftrags- und Vertragsformen¹³³ mit dem Organisationalen Feld gefasst werden. Der LV kann z. B. von Mitgliedern oder Behörden beauftragt werden, kann Dienstleistungen vereinbaren oder mandatiert Kooperationsverträge ausgestalten und abschließen. Die Interviewfrage nach verbandlichen Anliegen und inwiefern auftragsbezogen gehandelt wird, beantworten die IP differenziert. Aufträge von extern könnten abgelehnt werden. Von tatsächlichen Ablehnungen wird allerdings weniger berichtet. Schilderungen betreffen eher Vorphasen, also wenn beispielsweise Anfragen gestellt werden, über deren weitere Bearbeitung oder Annahme innerhalb des LV entschieden werden muss. Neben Erörterungen der Umsetzungsfragen (Zeit, Geld, Personal, Räume und Material) wird auch darauf geachtet, wie der Auftrag den Verbandsfunktionen und -Zielen entspricht oder damit vereinbar ist. Die IP beschreiben aber auch Formen von *quid pro quo*-Situationen: Aufträge werden auch angenommen, wenn weiterführend daraus Vorteile oder potenziell neue

¹³² Die von den IP geäußerten Schilderungen oder Bewertungen hinsichtlich fehlender oder nicht ausreichender Ressourcen oder Personals wurden codiert, werden hier aber nicht bewertet oder bestätigt und wurden darum für die weitere Auswertung nicht berücksichtigt. Die Studie hatte keine Evaluation der organisationalen Ausstattung zum Ziel und da Forderungen nach Ressourcen und Personal sich während des Interviews eher an Dritte richteten, die in der Interviewsituation nicht beteiligt waren, entsteht hier kein Mehrwert für die Aussagekraft der Studie.

¹³³ Diese Einteilung in Auftrag und Vertrag ist aus Schraders Modell der Reproduktionskontexte entlehnt. Aufträge beinhalten eine Hierarchie zwischen Auftraggeber und -nehmer, entsprechend liegen auch Weisungsbefugnisse vor. Ein Vertrag wird i. d. R. freiwillig geschlossen, die Vertragspartner sind dabei formal gleichberechtigt und können die Vertragsbedingungen prinzipiell frei aushandeln. (vgl. Schrader 2010, S. 272)

Anknüpfungspunkte entstehen können. Jenseits der formalen Fassung von Auftrag und Vertrag werden in den Daten auch informelle Vor- bzw. Nacharbeiten sichtbar, also etwa Kontakt- und Netzwerkpflge, Feiern, Informationsveranstaltungen. Diese werden auch als Einsatz für die Mitglieder beschrieben.

Die neo-institutionalistische Perspektive führt einen weiten Ressourcenbegriff an (s. Kap. 4.5.3). In der Subkategorie hat sich eine Entsprechung mit den Daten gezeigt, da mehrere unterschiedliche Ressourcen benannt wurden, die in der Meta-Organisation und im OF gestreut sind. Die IP haben Kooperationen und Kontakte als Ressource beschrieben, die bei der Erfüllung ihrer Aufgaben relevant sind oder auch zur Entlastung beitragen. Im Material wurden verschiedene Varianten sichtbar, zu sehen in der Zusammenfassung (s. Kap. 7.2.1). Aus theoretischer Perspektive ist hier eine Differenzierung nötig. Kooperationen werden in der Literatur nicht mit Netzwerken gleichgesetzt. Erstere sind z. B. zumindest definitorisch als nicht dauerhaft charakterisiert (vgl. Franz und Feld 2015, S. 118), aber beiden wird ein wechselseitiges Verhältnis zugeschrieben: Ein Netzwerk kann aus Kooperationen entstehen, die verstetigt wurden oder in dem informelle persönliche Kontakte bestehen bleiben bzw. gepflegt werden. Gleichzeitig dient das Netzwerk wiederum als Basis für weitere oder neue Kooperationen.¹³⁴ Ein theoretischer Schnittpunkt zwischen den Merkmalen eines Netzwerks und des in der Studie erarbeiteten aggregierten Organisationalen Felds kann in den Annahmen gesehen werden, dass bei beiden das Entstehen einer neuen sozialen Infrastruktur und die Zusammenarbeit homogener wie heterogener Akteure postuliert wird (vgl. Szameitat et al. 2018, S. 589; Franz und Feld 2015, S. 118).

Mit Blick auf die Beschreibung der Ressource Kontakte, Kooperationen und Netzwerke zeichnen sich ein Stück weit die veränderten begrifflichen Füllungen von Kooperationen in der öffentlich finanzierten Erwachsenenbildung ab. Die gegenseitige Beratung, der Austausch von Material, die gemeinsame Nutzung von Plattformen oder auch das Teilen von Wissen entsprechen früheren programmatischen Einfassungen der bildungspolitischen Steuerung während der Reformjahre der 1960er- und 1970er-Jahre, Kooperationen sind „von politischer Seite gewünscht, empfohlen und gefördert“ (Dollhausen und Mickler 2012, S. 28) und auch im weiteren Entwicklungsverlauf in die Gestaltung von Weiterbildungsgesetzen eingeflossen (vgl. Alke und Jütte 2018, S. 607). Die marktförmige Orientierung der 1980er-Jahre, die Kooperationen eher als Möglichkeit der Kostenreduktion durch Verteilung des Ressourceneinsatzes auf mehrere Akteure gesehen hat, findet sich hier aber genauso. Die

¹³⁴ Helmecke (2008) führt aus, dass die Unterscheidungen zwischen Netzwerken und Kooperationen geringer werden. Kooperationen weisen in aktuellen Verständnissen eher Merkmale ungeplanter, flexibler Zielsetzungen und intensiver oder weniger intensiver Zusammenarbeit auf – was mehr einem Netzwerk ähnelt als einer Kooperation (vgl. S. 16.f). Im Gegensatz zu Netzwerken bzw. Netzwerkforschung beschreibt Schwarz (2022) den Kooperationsbegriff auch als politisch und positiv aufgeladen (vgl. S. 1018). Meyer (2010) weist auf potenziell negative Füllungen des Netzwerkbegriffs hin, etwa z. B. mafiöse Verbindungen oder „Seilschaften“ in Politik und Wirtschaft (vgl. S. 219). Auch Schäffter (2004) weist auf die doppelte Bedeutung von Netz als Unterstützung, aber auch Instrument zum Einfangen, Verstricken und Kontrollieren hin (vgl. S. 30).

gegenseitige Beratung wird auch nicht nur im Sinne eines Fachaustauschs beschrieben, sondern je nach Vertragsform auch als kostenpflichtige Dienstleistung. Aktuelle Perspektiven auf Kooperationen sehen diese eher als Ansatzpunkt zur Gestaltung von Übergängen im lebenslangen Lernprozessen (vgl. Alke und Jütte 2018, S. 609).

Mit Blick auf die weitere Erforschung des Gegenstands kann es potenziell sinnvoll sein, eine Annäherung aus geeigneten Netzwerkansätzen¹³⁵ vorzunehmen. Insbesondere mit Blick auf die vielen sichtbaren Akteure des Organisationalen Felds erscheinen auch quantitative Erschließungen zielführender als Rekonstruktionen aus qualitativem Material.

8.6.3 Legitimation und Legitimierungsprozesse

Die Aufnahme einer Frage nach der Legitimierung der LV generierte sich aus der theoretischen Perspektive, die Legitimität als einen zentralen Faktor organisationalen Überlebens benennt. Ein weiterer Aspekt liegt in der Mischfinanzierung. Von diesem Strukturmerkmal ausgehend gibt es nicht nur eine Quelle für Legitimitätszuschreibungen, mehrere Referenzakteure können angenommen werden. Diese dürften in der Meta-Organisation selbst sowie im Organisationalen Feld gestreut sein. Die Zusammenfassung dieser Subkategorie bestätigt die Annahme (s. Kap. 7.2.2).

Unter Anlegung der im Theorieteil geschilderten begrifflichen Differenzierung ließen sich insbesondere bewusste Legitimationen und Legitimierungen feststellen; also Handlungen, um Legitimitätszuschreibungen zu erhalten (Legitimationen) und aktive Zuschreibungen von Legitimität (Legitimierung) (s. Kap. 4.5).

Mit Blick auf die Quellen von Legitimität im rekonstruierten Organisationalen Feld zeigen sich viele Schilderungen der Legitimierung durch Behörden. Diese sind gleichzeitig auch Ziel von Legitimationen, meistens in Form unterschiedlich ausführlicher Berichtswesen. Gleichzeitig legitimieren Behörden und legislative Akteure die LV, indem sie diese z. B. mit der Erstellung von Expertisen beauftragen, sie konsultieren, ihre politischen Forderungen anhören oder sich zur eigenen Legitimation auf die Legitimierung durch die LV berufen. Die Legitimierung zielt hier auf die Einhaltung regulativer und normativer Vorgaben ab – und auch der Entsprechung von Rationalitätsmythen. Diese Aspekte treffen weitgehend auch auf die Mitglieder und ihre Repräsentanten zu. Die MV kann als Ort und auch als Anlass der Legitimierung gesehen werden. Beschlüsse vorbereiteter Tagesordnungen, Berichte, Entlastungs- und Wahlprozesse dienen der Legitimierung zurückliegender sowie in der Folgezeit geplanter Arbeit der Geschäftsstelle, aber auch der Legitimation des LV insgesamt. Die Einhaltung satzungsgemäßer, demokratischer Abläufe, die in den Vereinsgesetzen festgeschrieben

¹³⁵ Diese geeigneten Netzwerkansätze müssten auch angemessen konkretisiert werden, denn die Literatur weist auch darauf hin, dass Netzwerke mitunter eher als Metapher genutzt werden, etwa bei Jütte (2009, S. 10) im Zusammenhang mit Modernisierung oder bei Minderop und Solzbacher (2007, S. 4).

sind, kann als Legitimationshandlung gegenüber staatlichen Akteuren gesehen werden, die für die Einhaltung dieser Regularien zuständig sind.

Eine weitere Quelle kann im Bereich der pädagogischen Akteure gesehen werden, mit denen die LV in der Fortbildung und Interessenvertretung interagieren. Kognitionen, etwa professionelles oder wissenschaftliches Wissen, Didaktik für Erwachsene, Wissen und Erfahrungen in Fortbildungsplanungsprozessen können Fortbildungen (in Kooperationen) legitimieren. Sind Fortbildungen ein Anlass für Interessenvertretung, können Einschätzungen aus professioneller Perspektive der Forderung potenziell zusätzliches Gewicht verleihen. Eine gewisse Heterogenität und damit auch vorangehende Aushandlungs- und Einigungsprozesse sind dabei anzunehmen. Heterogene Zugänge in die Erwachsenenbildung (Ausbildung und bzw. oder Studium auch in anderen Fachgebieten) sowie unterschiedliche Berufsbilder deuten auf das Vorliegen mehrere Professionalitäten in den Meta-Organisationen bzw. den OF hin. Vorangehende Verständigungs- und Austauschprozesse können hier also angenommen werden, ebenso denkbar sind teilweise Legitimierungen durch einzelne Professionelle oder Gruppen von Professionellen.

Die von einigen LV durchgeführten Evaluationen (von Fortbildungen oder der Arbeit des LV allgemein) können aus Sicht der Geschäftsstelle ein Akt der Legitimation sein, etwa gegenüber den Mitgliedern, den Teilnehmenden, aber auch im Auftritt nach außen.

Ein weiterer Legitimierungsaspekt wird von den IP mit dem Thema Anerkennung geschildert, sichtbar in meist informellen Kontexten, etwa nach Veranstaltungen oder in Pausen im persönlichen Austausch. Positive Rückmeldungen, konstruktive Kritik, die Weiterempfehlung der Fortbildungen oder Dienstleistungen werden als Anerkennung eingeschätzt. Hier kann ein Stück weit eine Zuteilung der Legitimierung durch die Mitglieder angenommen werden. Die Angestellten der Volkshochschulen sind in der Regel die Adressaten fachlicher Veranstaltungen und Fortbildungen. Erleben sie diese positiv, kann das sowohl eine Legitimierung dieser Verbandsaufgaben darstellen als auch über informelle Wege die Legitimierung durch das Mitglied beeinflussen.

Die vielfältigen Schilderungen bzgl. Gesprächen, Aushandlungen, Absprachen, Moderationen und Vermittlung können ebenfalls als herangezogen werden: Die Suche nach Konsens, Vereinbarungen, Mehrheiten oder Kompromiss mit Akteuren des Organisationalen Felds kann eine Legitimationshandlung darstellen. Bei Gelingen (einem Beschluss, der Gewährung von Förderung, der Annahme einer Forderung) entstehen daraus potenziell Legitimitäts- sowie Ressourcenzuschreibungen. Legitimitätszuschreibungen entstehen auch aus der ordnungsgemäßen Bearbeitung bzw. Handlungen der Meta-Organisation, innerhalb wie außerhalb. Die Bestätigung der Gemeinnützigkeit oder die Anerkennung als öffentlich anerkannte Erwachsenenbildungsorganisation erfordern die Erfüllung spezifischer Kriterien. Intern dienen die Einhaltung der Satzung sowie informelle, nicht niedergeschriebene Partizipationsmöglichkeiten oder Praktiken der Mitgliedereinbindung der Legitimation. Die Legitimierung kann dabei auch von Mitglied zu Mitglied unterschiedlich sein.

Die aufgeführten Beispiele dienen primär der Illustration einer Vielzahl komplexer Prozesse, die bereits ohne eine tiefgehende Fokussierung in der Analyse sichtbar geworden sind. Hinzu kommt, dass durch die Schilderungen in den Interviews nur größtenteils bewusste und weitgehend aktive Handlungen zugänglich waren.¹³⁶ Für weitere Untersuchungen aus der Perspektive des NI zu bewussten oder unbewussten Legitimierungs- und Legitimationsprozessen besteht die Herausforderung, ein geeignetes methodisches Design zu entwickeln. Auch bei Methoden mit geringer oder nahezu gar keiner Intervention (Beobachtungen, Hospitationen, Video- oder Audiomitschnitte etc.) besteht nach Aufklärung der Beteiligten das Bewusstsein einer besonderen Situation. Das kann zu Handlungsveränderungen führen, etwa im Sinne einer (angenommenen) sozialen Erwünschtheit.

Angesichts der unterschiedlichen Handlungslogiken der LV in einem disparaten Organisationalen Feld mit eigener sozialer Struktur und konkurrierenden institutionellen Logiken bieten die Ergebnisse dieser Studie nur einen Ansatzpunkt für weiterführende und tiefgehende Beschäftigungen. Auf theoretischer Ebene muss hierbei ggf. auch die theoretische Herausforderung einbezogen werden, die Legitimität nicht als „echte Alternative zur Effizienz“ (Preisendörfer 2016, S. 174) einschätzt. Effizienz kann Teil in einer mythischen Einfassung sein - also eine sozial konstruierte Effizienzvorstellung sowie daraus abgeleitete Handlungserwartungen. Dementsprechend können Legitimitätszuschreibungen oder Legitimierungsprozesse davon abhängen, inwiefern etwa knappe Ressourcen effizient eingesetzt und verwendet wurden (vgl. ebd.).

Argumentationen der Mikroebene folgend könnte es weiterführend interessant sein zu untersuchen, wie die Volkshochschul-LV selbst als Institution für andere Akteure im OF legitimierend handeln, z. B. unter Nutzung ihrer (exklusiven) Kognitionen.

8.7 Beratungsanlässe und -Themen

In den Funktionsbeschreibungen der IP und den Zuschreibungsbemühungen im Auswertungsprozess ist die Beratung der Mitglieder bzw. ihrer Mitarbeitenden offengeblieben. Die von den IP beschriebenen Beratungsprozesse erschienen unterschiedlich gelagert und ließen sich nicht eindeutig zuordnen. Da sie nur sporadisch im Kontext unterschiedlicher Funktionsbeschreibungen ausgeführt wurden, wurden sie – soweit möglich – den Funktionen zugeordnet, denen sie thematisch am meisten entsprachen. Die Bildung einer induktiven Kategorie wurde nicht vorgenommen.

Bei der kategorienübergreifenden Durchsicht der Codierungen mit Fokus auf Beschreibungen von Beratungen lassen sich aus den Daten folgende Beratungsanlässe und -Themen ausmachen:

1) Beratungen zu Fortbildungsplanungsprozessen und fachliche Beratungen

¹³⁶ Die obige Einschränkung in ‚größtenteils bewusst‘ fußt auf der Annahme, dass Aufgaben in Mischungen aus (unbewussten) Routinen, Kognitionen und bewussten Handlungen erledigt werden. Sichtbar wurde das auch in einigen Rückmeldungen der IP, dass manches durch das Erläutern von Antworten und den Dialog selbst nun ‚neu bewusst‘ geworden sei.

Die Geschäftsstelle berät die Mitglieder bzw. deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in deren Programmplanungsprozessen in den Volkshochschulen. Das können (je nach Modus der Zusammenarbeit) Empfehlungen von Referenten und Referentinnen, die Weiterleitung oder Entwicklung von Material, das Beantworten fachlicher Fragen oder auch Beratungen mit dem Ziel der Vernetzung sein. Eine Variante bilden Beratungen, in denen die IP selbst Rat suchen. Hier werden Beratungen beim dvv oder der Wissenschaft (DIE, Universitäten etc.) genannt. Anliegen sind hier z. B. Referentinnen- und Referentenempfehlungen oder Beratungen zur Durchführung von Projekten.

2) Beratungen in Fragen der Verwaltung

Hier benennen die IP Beratungsanfragen, die sich beispielsweise auf das Führen notwendiger Statistiken, der Abrechnung oder des Berichtswesens beziehen. Die hier beschriebenen Beratungen haben eher den Charakter einer Auskunft bzw. des Informierens. In den Daten wird nicht deutlich, ob diese Anfragen von HPM oder Verwaltungskräften in den Volkshochschulen kommen. Denkbar ist, dass alle Beschäftigtengruppen der Volkshochschulen Verwaltungsfragen an die LV richten.

3) Beratung zur Aufbereitung und Vermittlung von Informationen

Diese Beratungen werden häufig im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie beschrieben; laut IP haben diese Beratungen anlassbezogen stark zugenommen. Das Hauptthema dieser Beratungen waren die Weiterleitung, aber auch Aufbereitung von Informationen für die Mitglieder und ihre Angestellten. Durch Infektionsschutzmaßnahmen, die je nach der pandemischen Situation angepasst wurden, entstanden für die Volkshochschulen und die LV selbst Einschränkungen in der Durchführung ihrer Angebote. Durch die unregelmäßigen und regional teilweise unterschiedlichen Regelungen entstand ein erhöhter Beratungsbedarf im Sinne von: ‚Was ist erlaubt und was nicht?‘ ‚Welche Maßnahmen gelten wann?‘ Die starke Zunahme dieser Beratungsbedarfe sehen einige IP nicht als dauerhaft an.

Jenseits der COVID-19-Pandemie benennen die IP in dieser Beratungsform allerdings auch Beratungsbedarfe hinsichtlich der Nachvollziehbarkeit gesetzlicher Regelungen, hier werden etwa Themen der Scheinselbstständigkeit und Umsatzsteuerfragen thematisiert.

Auch hier dient diese Aufteilung der Darstellung vielfältiger Beschreibungen. Das Vorliegen weiterer Beratungsformen ist nicht ausgeschlossen. Aus den theoretischen Fundierungen der Studie und dem empirischen Material konnten in dieser Studie keine tiefergehenden Analysen der Beratungstätigkeit innerhalb von Volkshochschul-LV vorgenommen werden. Beratungen als Teil der vermuteten Fortbildungsfunktion ließen sich in der Konzeptphase mit Selbstbeschreibungen der LV annehmen. In den Daten haben sich nun Beratungen mit fachlichen und informierenden Schwerpunkten gezeigt, die pädagogischen Zielsetzungen der Mitglieder (Fortbildungsplanung, sichere Durchführungen unter Vorgaben des Infektionsschutzes) oder der Volkshochschul-LV selbst dienen. Gleichzeitig

beraten die LV sowohl ihre Mitglieder als auch u. a. im Rahmen der BAKs den dvv sowie Akteure des Organisationalen Felds in politischen und juristischen Fragen.

Verbindungspunkte zur Literatur bzw. zur Beratungs- und Organisationsforschung können in den Beschäftigungsbereichen der Organisationsberatung liegen. Die LV beraten ihre Mitglieder hinsichtlich eigener Lern- und Selbstorganisationsprozesse, etwa im Bereich Programmplanung. Treten Mitglieder mit Fortbildungsbedarfen hinsichtlich ihrer Angestellten (oder die Angestellten selbst) an den LV heran, können Beratungen Ähnlichkeiten mit Bildungsberatung oder auch Beratungen zur Personalentwicklung aufweisen. Die (fachlichen) Arbeitsformate bieten potenziell Räume für pädagogische Reflexionsprozesse (vgl. Göhlich 2011), die die Angestellten der LV (professionell) anregen und begleiten können.¹³⁷ Überblicke zur Beratung in organisationalen Kontexten finden sich z. B. im Sammelwerk von Gieseke und Nittel (2016). Schiersmann und Thiel (2018) stellen verschiedenen Ansätze der Organisationsberatung vor. Für weitere Erforschungen wäre es hier allerdings relevant, mit einem theoretisch fundierten Beratungsbegriff sowie einem entsprechend spezifizierten Ansatz vorzugehen, da der Beratungsbegriff in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung in unterschiedlichen Kontextualisierungen Anwendung findet. Eine kurze Übersicht findet sich z. B. im Beitrag von Schiersmann (2023).

¹³⁷ Vor dem Hintergrund der Beschäftigungen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung mit (pädagogischer) Beratung in unterschiedlichen Formaten kann die Untersuchung von Beratungsprozessen in Meta-Organisationen potenziell Anlass für weitere Erforschungen aufzeigen. Aspekte können hier auch individuelle Beratungen für die Angestellten der Mitglieder im Kontext Fortbildung, Lernberatungen oder auch Weiterbildungsberatungen zur Weiterqualifizierung sein.

9. Diskussion und Ausblick

In der Ergebnisdarstellung wurden an verschiedenen Stellen bereits weitere mögliche forschende Bearbeitungsmöglichkeiten und studienbedingt Limitationen und aufgezeigt. Zum Abschluss soll die Studie in Konzeption, theoretischer Rahmung und methodischer Durchführung reflektierend diskutiert werden. Jeweils anschließend werden Aspekte und Optionen aufgezeigt, die bei der weiteren Erforschung berücksichtigt werden sollten und mögliche Anknüpfungspunkte darstellen können.

9.1 Diskussion der Forschungsfrage

Die Studie hat sich primär mit der organisationalen Struktur der Volkshochschul-LV beschäftigt. Bei der Herausarbeitung der verbandlichen Fortbildungsfunktion haben sich Prozesse gezeigt, die u. a. Fortbildungs- und Programmplanung, pädagogische Beratungen und Bezüge zu didaktischen Fragen in Lehr- und Lernsituationen aufweisen. In den LV haben sich in der Fortbildungsfunktion viele Schilderungen darüber gefunden, wie Fortbildungen organisiert werden: Wer mit welchen Akteuren zusammenarbeitet, inwiefern Fachveranstaltungen einen Fortbildungsinput mit Austausch- und Organisationsabsprachen verbinden und wer welche Ressourcen einbringt.

Dass der Schwerpunkt der Schilderungen sich auf Programmplanungsprozesse konzentriert, dürfte aufgrund der Rahmung der Studie und den gestellten Fragen wenig überraschen. Hier können Zugangswege in die Diskurse der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung gesehen werden. Einer wäre die genauere Untersuchungen der Planungsprozesse in LV – auch unter der Besonderheit, dass die Geschäftsstellen eigene Programme planen und durch Beratung, Konzeptarbeit oder Öffnung ihrer Programme gleichzeitig an der Programmplanung der Volkshochschulen beteiligt sind. Ein weiterer Zugang, der in dieser Arbeit nicht speziell fokussiert wurde: Die Rolle der Profession bzw. der Communities von Professionellen als Akteure in Organisationalen Feldern, die legitimierend tätig sein können und so u. a. zu institutionellen Reproduktionsprozessen beitragen, etwa durch die Anwendung ihres Fachwissens als Teil institutionalisierter Wissensbestände (womit auch Bedeutungszumessungen einhergehen). Diese Wissensbestände können gleichzeitig auch Ausgangspunkt für Veränderungsprozesse sein, etwa wenn Professionelle in sozialen Beziehungen (etwa in neuen sozialen Strukturen wie OF oder Netzwerken) ihre Wissensbestände erweitern, anpassen oder strategische Überlegungen zur Implementierung (etwa anhand von Fortbildungen) anstellen. Mit Blick auf institutionelle Logiken wären hier (pädagogische) „Professionsdynamiken“ (Houben 2019, S. 157) in Meta-Organisationen und ihren Feldern auszuloten.

Die Fokussierung der Volkshochschul-Landesverbände war zur Feststellung struktureller Bedingungen und Funktionen hilfreich und ergab sich aus den bereits bestehenden Beschäftigungen mit Volkshochschulverbänden. Ein weiterführender Schritt könnte die forschende Erschließung des dvv sein, dessen Mitglieder u. a. die LV sind. Die Studie hat in der Abfrage von Kooperationspartnern erste Hinweise auf die Interaktionen der LV mit dem dvv ermöglicht, dabei aber auch unterschiedliche

Einschätzungen aufgezeigt. In frühen Konzeptionen der Studie war die Einbindung von Interviewpersonen aus dem dvv bzw. von Volkshochschul-LV und dvv angedacht, wurde im weiteren Verlauf durch die Einschränkungen der COVID-19-Pandemie allerdings aufgegeben. Die Untersuchung der Interaktionen von LV und dvv könnten z. B. unter der Perspektive institutioneller Staffelung vorgenommen werden, die eingangs kurz erwähnt wurde (s. Kap. 1.1.4). Hier könnten Relationen hinsichtlich der Interessenvertretung interessant sein. Etwa, wie Bundesthemen in die LV vermittelt werden oder wie politische Themen oder Positionen aufbereitet werden, um für die Unterstützung der Mitglieder zu werden. Generell wären Betrachtungen interessant, wie zwischen den unterschiedlichen Verbands- und Mitgliederebenen die verschiedenen Relevanzzuschreibungen bei Themen besprochen, erläutert oder verhandelt werden.

Hinsichtlich der Fortbildungsfunktion und damit etwas näher am Ausgangspunkt der Betrachtung Institutioneller Staffellungen (nämlich aus Sicht der Teilnehmenden) wäre es interessant, wie Themenschwerpunkte oder ein Jahresmotto auf Bundesebene für Fortbildungen in den LV aufbereitet werden. Da ein Tätigkeitsbereich des dvv die internationale Zusammenarbeit und Vernetzung ist, wäre auch dieser Aspekt hinsichtlich der Relevanzvermittlung in die Landes- und Kommunalebene interessant.

Die Forschungsfrage der Studie **Inwiefern sind Fortbildungen in Volkshochschul-Landesverbänden institutionalisiert?** kann zum Abschluss der Studie beantwortet bzw. reflektierend diskutiert werden. Mit der theoretischen Brille des Neo-Institutionalismus und unter Anwendung des Institutionenkonzepts von Senge können Fortbildungen in den LV als institutionalisiert betrachtet werden. Fortbildungen werden gemeinsam mit weiteren verbandlichen Funktionen benannt, sie werden als immer schon zugehörig bezeichnet, also seit dem Bestehen des Verbands. In Verbindung mit anderen Funktionen sind Fortbildungen bzw. ihre Entwicklung und ihr Angebot ein satzungsgemäßer Auftrag, der je nach gesetzlicher Grundlage explizit vorgeschrieben ist. Die Adressatengruppen innerhalb der Meta-Organisation sind in Planungs- und Durchführungsprozesse über Arbeitsgruppen und Fachkommissionen eingebunden, die Fortbildungsfunktion ist also auch ein Mechanismus der Mitgliederintegration. (Formale) Abstimmungsprozesse legitimieren diese Arbeitsprozesse, aber auch durch Teilnehmende im direkten Austausch, Evaluationen und Berichtswesen finden Legitimierungen der Fortbildungsarbeit statt.

Die Daten haben auch gezeigt, dass Fortbildungen eine heterogene Institution darstellen, in der verschiedene Prozesse, Handlungsabläufe und Routinen sichtbar geworden sind. Begründungen können hier z. B. strukturell gesehen werden: Die Vielfalt der Akteursgruppen in der Meta-Organisation und je nach Fortbildungspraxis und Zusammenarbeitsmodus auch die stärkere Einbindung des Organisationsfelds erfordern unterschiedliche Planungs- und Durchführungsprozesse. Die Größe eines LV sowie seine Ausstattung mit Personal und materiellen Mitteln können ebenfalls als Faktoren gesehen werden, ebenso, inwiefern rechtliche oder satzungsgemäße Vorgaben bzw. Einschränkungen

vorliegen. Die IP sprechen außerdem von thematischen Konjunkturen und Dringlichkeiten aus der Meta-Organisation oder auch dem Organisationalen Feld, die auf die Programm- und Angebotsplanung einwirken. Aus NI-Perspektive ist die Feststellung einer eher heterogenen Institution mit der Annahme übereinstimmend, dass Institutionen Handlungen nicht determinieren, sondern ein Spektrum von Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Die oben beschriebenen Prozesse und Planungsabläufe werden innerhalb gesetzlicher und satzungsgemäßer Aufgaben reproduziert und als angemessene Vorgehensweise angesehen.

Als Limitation des genutzten Konzepts und gleichermaßen der Studie wurde bereits benannt, dass durch die einmalige Erhebung weder konzeptuelle Grenzen noch Veränderungsprozesse sichtbar gemacht werden konnten (s. Kap. 8.1, 8.1.4). Beides sind aber sowohl aus NI-Perspektive als auch in der Disziplin von Interesse. Die konzeptuelle Lösung in Senges Institutionenkriterien ist die Beschränkung auf den Untersuchungszeitraum. Durch die einmalige Erhebung in dieser Studie ist die Tragweite der Ergebnisse entsprechend limitiert. Für zukünftige Forschungsdesigns aus NI-Perspektive und mit dem gewählten Konzept wären sowohl längere Beobachtungs- bzw. Erhebungszeiträume als auch eine detailliertere Betrachtung der in dieser Studie ausgemachten Handlungsprozesse relevant. Die Ergebnisse zeigen auf, dass LV in unterschiedlichen Varianten Programmplanung betreiben. Der Fortbildungsbegriff wird dominant genutzt, auch in Verbindung mit Professionalisierung. Es besteht eine geteilte, wenn auch nicht homogene, Überzeugung hinsichtlich der Relevanz von Fortbildungen.

Gleichzeitig ließe sich unter Anwendung des Institutionenkonzepts zukünftig fragen, wie sich die Kriterien zeitlich, maßgeblich und verbindlich verändert haben – und in welche Richtung(en). Eine Auswahl möglicher (kritischer) Anschlussfragen kann anhand Senges Kriterien aufgezeigt werden:

- 1) **Zeitliche Dauerhaftigkeit:** Generell ließe sich fragen, wie sich Fortbildungsvolumina der LV über Jahre oder Jahrzehnte verändert haben, auch unter dem Gesichtspunkt inhaltlicher Veränderungen. So könnten zum einen die im Material aufgezeigten thematischen Konjunkturen präziser erfasst und in ihren jeweiligen Zeiträumen kontextualisiert werden. Anhand von Programmanalysen könnten z. B. inhaltliche Binnenwanderungen festgestellt werden.¹³⁸ In Kombination mit der Auswertung von Geschäftsberichten und Protokollen (etwa der MV) könnten Fortbildungsetats und Ausstattungsveränderungen abgebildet und Rückschlüsse auf mögliche (bildungs-)politische Steuerungsversuche oder Steuerungsversuche durch Akteure innerhalb der Meta-Organisation gezogen werden.

Inwiefern Fortbildungszeiten und -dauern selbst sich verändert haben, wäre ebenfalls ein interessanter Aspekt. Die IP berichten davon, dass digitale Formate, Impulse und kurze Inputs auf

¹³⁸ Verschiebungen in Personal- und Programmstrukturen wurden beispielsweise von (Käpplinger und Reuter 2019) anhand der Untersuchung von Volkshochschulstatistiken aufgezeigt. Aus den Ergebnissen leiten die Autoren u. a. Desiderata für die Erörterung möglicher die Gründe für diese Verschiebungen ab.

positive Rückmeldungen stoßen. Auch mit der Einschränkung durch die COVID-19-Pandemie entsteht der Eindruck, dass kleine, kurze und unkomplizierte Teilnahmen potenziell eher angenommen werden. Welchen Raum nehmen dagegen zeitlich umfassendere und bzw. oder auch aufeinander aufbauende Fortbildungsangebote ein und welche Relevanz wird solchen Formaten zugeschrieben? Sicherlich wäre es hier wichtig, auch Unterscheidungen nach Programmbereichen vorzunehmen. Aus historischer Perspektive ließe sich fragen, ob mehrwöchige Fortbildungskurse für (angehende) Erwachsenenbildnerinnen (in Führungspositionen) in abgeschiedenen Heimvolkshochschulen (wie Falkenstein zur Zeit von Tietgens' Leitung der PAS) oder anderen Einrichtungen heute überhaupt noch möglich wären – oder erwünscht sind.¹³⁹ Rossmann (2022) streicht die Besonderheit dieser Seminare heraus, stellt aber auch die Frage nach heutiger Umsetzbarkeit. Zumindest in Falkenstein dürfte es nicht mehr möglich sein, da die Einrichtung 2001 geschlossen wurde. Einen weiteren Grund gegen ein solches Format sieht Rossmann in der Multiprofessionalität der Beschäftigten an Volkshochschulen und betont, dass dies kein Nachteil sein muss. Auch Dynamiken des Berufslebens (Stellenwechsel und -aufstiege oder auch Ausstiege) sieht Rossmann in der heutigen Zeit stärker als zu Zeiten der Seminare in Falkenstein in den 1960er- und 1970er-Jahren. (vgl. S. 298 f.) Vor dem Hintergrund demografischer Entwicklungen käme bzgl. des Ausstiegs auch das Thema des Generationenwechsels an Volkshochschulen dazu.¹⁴⁰

Im Material finden sich Hinweise auf mehrtätige Klausuren, an denen die IP teilgenommen haben, hier schien es sich allerdings eher konzeptuelle oder strategische Klausuren zu handeln, ein direkter Fortbildungsbezug war zumindest in den Daten nicht sichtbar.

Zukünftig und auf Basis detaillierterer Analysen von Fortbildungen und ihrer Entstehungsprozesse könnte es interessant sein zu untersuchen, inwiefern inhaltliche Veränderungen, Verschiebungen oder Bevorzugungen und Ablehnungen spezifischer Formate (systematisch) in den LV reflektiert und ggf. unter professionellen Gesichtspunkten beurteilt oder eingeordnet werden. Direkt anschließbar ist hier auch das nächste Kriterium.

- 2) **Maßgeblichkeit:** Fortbildungen (in Zusammenarbeit) zu planen und durchzuführen ist eine wiederkehrende und regelmäßige Tätigkeit der LV. Planungsprozesse sind laut Literatur durch Spannungsfelder, veränderbare Routinen und das individuelle Vorgehen der Programmplanerinnen und -planer sowie Prozesse der Absprachen und des Arrangierens gekennzeichnet. Das organisationale Umfeld wirkt ebenfalls auf diese Prozesse ein, im Modell der Wissensinseln werden Trends, Medien und Forschung genannt (vgl. Gieseke 2019c, S. 47). Mit Blick auf die Daten

¹³⁹ Zeittheoretische Implikationen und Verbindungen zu Bildungs- und Lernprozessen Erwachsener wurden in der Disziplin von Sabine Schmidt-Lauff (exempl. 2008) ausgearbeitet. Aspekte der Zeitknappheit und Zeitkonkurrenzen thematisiert sie auch im aktuellen Handbuchartikel (vgl. Schmidt-Lauff 2018) und weist die systematische Erforschung von Zeitphänomenen in Lernprozessen Erwachsener als Desiderat aus.

¹⁴⁰ Auseinandersetzungen mit generationenbedingtem Leitungswechsel wurden in aktuellerer Literatur z. B. von Alke (2017) vorgenommen.

stellt sich weiterführend die Frage, wer mit welchen Zielsetzungen die Maßgeblichkeit für den LV (un-)bewusst prägt und inwiefern das in den LV reflektiert wird. Wenn generell davon ausgegangen wird, dass in (Meta)-Organisationen verschiedene Akteure oder Gruppen von Akteuren vorliegen, die eigene und ggf. widersprüchliche Interessen verfolgen und Angestellte des LV auch Moderations- und Vermittlungsaufgaben übernehmen, dürfte sich das auch auf die Fortbildungsfunktion auswirken. Was die Adressaten wollen, ist nicht automatisch deckungsgleich mit dem, was die Träger wollen, aus dem Organisationalen Feld herangetragen oder in Form eines Auftrags erteilt wird. Organisationale Mehrsprachigkeit ist zwar kein exklusives Merkmal der LV oder von Meta-Organisationen. Im Kontext des Sektors, seiner Finanzierungsformen und auf Basis der Funktion der Interessenvertretung und weiterer verbandlicher Funktionen – also wo Fortbildung nicht das vorrangige organisationale Ziel ist – könnte es wichtig sein, an konkreten Fällen beeinflussende Akteure, Wissensbestände oder auch durchgesetzte Interessen herauszuarbeiten oder zu kennen, die potenziell auf Planungsprozesse einwirken oder auch bewusst von Programmplanern und -planerinnen berücksichtigt werden.

Für zukünftige Forschung und detailliertere Betrachtung der Fortbildungsfunktion wäre die Analyse von Planungsprozessen und der beteiligten Akteure interessant. Dass die Fortbildungsfunktion institutionalisiert ist und reproduziert wird, zeigt die Studie auf. Wie Institutionalisierungen stattgefunden hat und welche Akteure daran beteiligt waren, hat die Studie nicht rekonstruiert. Als Beispiel eine Maximalkontrastierung: Richten sich Programmplanungsprozesse nach (wissenschaftlichen) Wissensbeständen der Erwachsenenbildung und erwachsenenpädagogischer Professionalität aus, berücksichtigen und rekurren auf diese – oder werden Fortbildungen entlang (interner und bzw. oder externer) Lernforderungen und vorgeschriebenem Kompetenzerwerb ausgerichtet? Die Praxis in den LV bewegt sich sicherlich dazwischen – wo sie sich wie bewegt und wer zieht oder schiebt, wäre ein zukünftiges Forschungsanliegen.

Für die Reflexion dieser Studie bleibt festzuhalten, dass die Einschätzung dessen, was hinsichtlich der Fortbildungsfunktion maßgeblich ist, von vielen Akteuren unterschiedlich vorgenommen werden kann – und dass diese Einschätzung nicht immer und ausschließlich auf erwachsenenpädagogischen Anliegen fußen muss, sondern potenziell auch anderen Interessen folgen kann.

- 3) **Soziale Verbindlichkeit:** In Fragen der sozialen Verbindlichkeit lässt sich zwar sagen, dass Fortbildungen durch die Festschreibung in Satzungen und Weiterbildungsgesetzen vermutlich nicht einfach so irrelevant werden können. Da alle Akteursgruppen der Meta-Organisation zentral oder peripher an Planung und Durchführung von Fortbildungen beteiligt sind, dürften sie auch nicht plötzlich an sozialer Verbindlichkeit einbüßen. Andererseits stellt sich die Frage, wie diese Verbindlichkeit potenziell mit anderen Verbindlichkeiten verknüpft wird und woher diese Verbindlichkeiten kommen. Als ein Beispiel lässt sich etwa der Aufgabenzuwachs nennen, den die IP in

den Daten sowohl in den Volkshochschulen als auch im LV schildern. Zusätzliche Aufgaben erfordern ggf. andere Arbeitsweisen und Prozesse. Hinzu kommt, dass Fortbildung eine Funktion von mehreren ist – es muss also abgewogen bzw. in der Meta-Organisation ausgehandelt, begründend geklärt und beschlossen werden, was wo und in welchem Umfang eingesetzt wird. Ein weiteres Beispiel wären hier auch strukturverändernde Prozesse, etwa die Implementierung von Qualitätsmanagementprozessen, die ggf. Prozesse der Verbindlichkeit verändern können.

Abschließen sei auf die grundlegende konzeptionelle Problematik von Institutionen hingewiesen: Es ist nicht eindeutig festzustellen, wo Institutionen enden. Senge betont, dass die jeweiligen Kriterien auf einem Kontinuum zwischen Regeln und Institutionen beweglich sind. Versuche, Institutionen gewissermaßen zu kartographieren und entlang ihrer Handlungsroutinen festzuschreiben, wären also nicht hilfreich. Eine Herausforderung und gleichzeitig potenziell ertragreiches Forschungsanliegen kann sein, (un-)bewusste Routinen, Skripte und Handlungsmuster in den LV sichtbar zu machen und systematisch zu reflektieren – möglicherweise auch als Teil organisationaler Lernprozesse. Forschungsmethodisch bleibt dabei auch hier zu klären, welche Methoden und Erhebungssettings geeignet sind, unbewusste Prozesse bewusst zu machen und unter Berücksichtigung von expliziten und impliziten Hierarchie- und Machtverhältnissen (kollektiv) zu reflektieren und diskutieren zu können. Die Studie hat Strukturen, Akteure und Interaktionen hinsichtlich der Fortbildungsfunktion aufgezeigt. Aus NI-Perspektive wäre es weiterführend interessant und auch relevant einen Fokus auf Vorstellungen, Annahmen, Kognitionen und Erwartungen zu setzen, die die herausgearbeiteten Prozesse der Fortbildungsplanung, -organisation und -durchführung prägen und inwiefern die LV selbst daran beteiligt sind.

9.2 Diskussion ausgewählter Forschungsergebnisse

Nachdem die Ergebnisse und Erkenntnisse der Forschungsfrage reflektierend diskutiert wurden, sollen nachfolgend konkrete Anknüpfungspunkte dargestellt werden. Diese liegen z. T. in den Limitationen dieser Studie, aber auch in den weiteren Ergebnissen der Studie. Anschließend werden der sozialwissenschaftliche Zugang diskutiert und eine auffällige Begriffsnutzung der Studie diskutiert.

9.2.1 Die Fortbildungsfunktion in weiteren Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung

Die explorative Annäherung an den Forschungsgegenstand hat anhand der gewählten theoretischen Perspektive und des methodischen Vorgehens eine Reihe Ergebnisse hervorgebracht. Mittels weiterer Forschung können anhand unterschiedlicher Studiendesigns und theoretischer Brillen neue, andere, ergänzende oder korrigierende Erkenntnisse zu den Volkshochschul-LV oder (Weiter-)Bildungsverbänden gewonnen werden. Nachfolgend werden drei Themenfelder aufgeführt, in denen die

Ergebnisse mit Wissensbeständen und bzw. oder Erkenntnisinteressen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung verbunden und als mögliche Anknüpfungspunkte für weitere Studien ausgeführt werden.

9.2.2 Professionalisierung und Professionalität¹⁴¹

Aus den obigen Reflexionen der Fortbildungsfunktion ergibt sich ein Anknüpfungspunkt mit Diskursen der Profession und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung.

Mieg (2016) verweist in seinem Beitrag auf Studien von Freidson (2001), der Professionalität als sog. dritte Logik der Organisation beruflicher Arbeit herausarbeitet; die beiden anderen Logiken werden unter Markt- und Bürokratielogik gefasst. Im Kontext der NPO-Forschung werden ebenfalls Logiken thematisiert, hier werden marktliche und staatliche Logiken benannt (s. Kap. 3.5). Jenseits der Frage, inwiefern staatliche und marktliche Logiken im verbandlichen Handeln nachgezeichnet werden können, können Untersuchungen postulierter Professionalitätslogiken in den LV oder (Weiter-)Bildungsverbänden einen weiteren Forschungsbereich darstellen.

Ein möglicher Anfangspunkt könnte sein, die Professionalitätslogik in (Weiter-)Bildungsverbänden erst einmal zu konkretisieren. In der Disziplin liegen u. a. mit Bezügen zur Professionssoziologie sowohl theoretische als auch empirische Bearbeitungen vor, die erwachsenenpädagogische Professionalisierung und Professionalität nachzeichnen und erforschen. Übersichten finden sich exemplarisch etwa bei Seitter (2015) und ausführlicher bei Gieseke (2018). Zunehmende Professionalisierungsprozesse bzw. intensive Professionalisierungsbemühungen werden in die 1960er- und 1970er-Jahre datiert und stehen im Kontext der Etablierungsbemühungen für Erwachsenenbildung als eigenständiger Bildungsbereich. Nachfolgende Professionalisierungsphasen werden etwa entlang der Jahrzehnte und auf Basis bildungspolitischer Entscheidungen und Rückzüge nachgezeichnet. So folgt auf die Konstruktions- bzw. Etablierungsphase eine Dekonstruktion hin zu einer Marktorientierung unter Qualitäts- und Effizienzaspekten. Die 1990er-Jahre werden Professionalisierungsprozesse stärker individualisiert. Aktuelle Einschätzungen konstatieren Reorganisationsbemühungen hinsichtlich wissenschaftlicher und ethischer Ansprüche, bei denen auch neue Handlungsspielräume (etwa im Zuge von Digitalisierung) und ein neues Weltbewusstsein berücksichtigt werden. (vgl. Schmidt-Lauff 2023, S. 342 f.; Gieseke 2018, S. 1055).

¹⁴¹ Der Professionsbegriff bleibt an dieser Stelle unberücksichtigt. Zwar wäre die Erörterung, welche Rolle Verbände oder konkret LV bei der (Weiter-)Entwicklung der Profession Erwachsenenbildung eingenommen haben bzw. einnehmen, ein interessanter Forschungsbereich. Unter Miegs Merkmalen einer Profession wird auch (Sach-)Autorität benannt, die er mit eindeutiger Verbandsmacht und einem Zuständigkeitsmonopol über bestimmte gesellschaftliche Bereiche erklärt (vgl. Mieg 2016, S. 28 f.). Zwar verfügen die LV nicht über ein Zuständigkeitsmonopol, allein, weil Erwachsenen- und Weiterbildung kein eindeutig abgegrenzter gesellschaftlicher Bereich ist. Mit der herausgearbeiteten Fortbildungsfunktion liegen allerdings stärkere Bezüge zu Professionalisierung als zu Profession vor, sodass weitere Berücksichtigungen in diesem Rahmen nicht angemessen vorgenommen werden können.

Gieseke führt mit Verweis auf entsprechende Beiträge drei theoretische Ausrichtungen von Professionalisierung in der Disziplin aus: 1) Professionalisierung als eine Folgewirkung von Verwissenschaftlichung mit der Unterstützung einer erwachsenenpädagogischen Profilbildung, 2) Professionalisierung mit dem Ziel gesellschaftlicher Positionsgewinnung, also Interpretationseinfluss oder auch -dominanz über spezifische Handlungsfelder zu er- bzw. behalten sowie 3) Gewinnung beruflicher Kompetenz auf wissenschaftlicher Basis und auf ethischen Verpflichtungen basierende Handlungsautonomie. (vgl. ebd. S. 1053)

Basierend auf diesen ersten Präzisierungen hinsichtlich einer Professionalitätslogik könnten Relationen professioneller und organisationaler Handlungen herausgearbeitet und genauer beleuchtet werden. Unter der Annahme, dass Organisation pädagogisches Handeln prägt und *vice versa*, wäre es relevant, eben diese Relationen unter Gesichtspunkten didaktischer Planungen und organisationaler Professionalisierungsbeiträge genauer zu betrachten. Hierbei wäre auch zu berücksichtigen, welche Autonomie die Programmplanerinnen und -planer hinsichtlich ihrer Entscheidungen haben. Wie festgestellt interagieren LV auch in der Fortbildungsfunktion mit Akteuren anderer gesellschaftlicher Bereiche – in denen gleichzeitig auch Erwachsenenbildung stattfindet. Hier könnte gefragt werden, mit welchen Vorgehensweisen LV erwachsenenpädagogische Wissensbestände oder Vermittlungsverhältnisse in andere gesellschaftliche Bereiche einbringen oder dies begründet oder unbewusst unterlassen.

In Verbindung mit Senges Kriterium der Maßgeblichkeit könnten untersucht werden, welchen Raum erwachsenenpädagogische Wissensbestände in multiprofessionellen Adressatengruppen und Inhalten einnehmen. Professionalität in pädagogischen Kontexten ist durch Widersprüche gekennzeichnet, mit denen pädagogisch Tätige lehrend wie planend konfrontiert sind (s. Kap. 8.1.1). In pädagogischen Planungs- Beratungs- und Lehrsituationen müssen fortlaufend und unter Zeitdruck Entscheidungen getroffen werden, die sowohl professionellen Wissensbeständen folgen als auch der Situation und ihrer Beteiligten angemessen sind (vgl. Nittel 2000a, S. 81). Die Reflexion pädagogischer Theorie und Praxis, widersprüchlicher pädagogischer Konstellationen, aber auch die Vermittlung z. B. von Handlungsoptionen des Ausbalancierens können hier als Bausteine genannt werden. Ein Aspekt ist sicherlich auch die Identitätsarbeit als Lehrende, Beratende oder Planende zwischen pragmatischen und pädagogisch selbstbewussten Entscheidungen. Der Umgang mit (eigenen) Grenzen oder denen der Tätigkeit und die letztendliche Unverfügbarkeit der Lernenden bildet einen weiteren Aspekt.

Erwachsenenpädagogische Professionalisierungsprozesse stehen auch im Zusammenhang mit Multiprofessionalität, da berufliche Wege in die Erwachsenenbildung nicht exklusiv reglementiert und standardisiert sind. In den Interviews hat sich das auch in den biografischen Erzählimpuls gezeigt, die IP kamen aus fachlich heterogenen Bereichen. Beschäftigungsverhältnisse (etwa über Honorarverträge) sind ebenfalls ein strukturelles Merkmal heterogener Professionalisierungsprozesse. Seitter (2015) zeigt auf „bildungspolitischer und verbandlich-institutioneller Ebene“ (S. 91) Bemühungen

hinsichtlich einer Standardisierung und Qualifizierung auf. Ohne an dieser Stelle den Standardisierungsbegriff genauer untersuchen oder Vor- und Nachteile dieser Bemühungen einschätzen zu können, könnte es interessant sein, die Rolle oder auch Positionen der LV in Fragen der Standardisierung auszuloten. Denn verbandlicher Expertise kann potenziell Einfluss zugeschrieben werden und gleichzeitig sind Verbände durch die Fortbildungsfunktion direkt an Prozessen der Standardisierung beteiligt.

Als Letztes könnte es weiterführend interessant sein, inwiefern eine präziser ausgearbeitete Professionalitätslogik nicht nur die Fortbildungsfunktion, sondern auch die Ausübung der drei weiteren Funktionen beeinflusst.

9.2.3 Anknüpfungspunkt Organisationspädagogik

Organisationspädagogik setzt ihre forschenden Schwerpunkte auf Organisationales Lernen. Gemeint sind hier z. B. Lernprozesse in Organisationen. Die Perspektive begreift Organisationen allerdings nicht nur als Bedingungen von Lernprozessen, sondern die Organisation selbst wird „als selbst lernendes Sozialgebilde“ (Göhlich et al. 2018, S. 9) betrachtet. Es wird also in Organisationen gelernt und die Organisation als soziales Gebilde lernt, letztendlich auch in der Interaktion mit anderen Organisationen bzw. aus NI-Sicht mit Organisationalen Feldern. Hier bilden sich Anschlusspunkte an die Studie. Unter einer organisationspädagogischen Perspektive könnten z. B. die verschiedenen individuellen und kollektiven Akteure, die in dieser Studie sichtbar geworden sind, hinsichtlich ihrer Lernprozesse untersucht werden – auch außerhalb der Lernprozesse in den Fortbildungen. Die LV sind struktur- und funktionsbedingt mit vielen Akteuren unterschiedlicher Interessen konfrontiert und werden laut Material u. a. in der Rolle gesehen, sowohl intern als auch extern anhand von Vermittlungs- Moderations- und Konsensarbeit gemeinsame Verständigungen, Prozesse und Kommunikationswege, kurz: gemeinsames Arbeiten zu ermöglichen. Diese umrissenen Vorgehensweisen müssen (neu) erlernt und lernend erweitert werden – etwa, wenn Ansprechpersonen wechseln, eine neue Zusammenarbeit beginnt oder je nach Thema verschiedene Formen der Überzeugungsarbeit geleistet werden müssen. Hier könnten auch die für Meta-Organisationen typischen Organisationsmerkmale relevant sein, also Hierarchie- und Machtverhältnisse, die Herausforderung der Mitgliedschaft von Organisationen in einer Organisation oder auch die mehrfachen Zielsetzungen der LV. Diese Lernnotwendigkeit könnte zumindest grob unter der Bezeichnung Leitung, Führung und bzw. oder Prozessgestaltung in Non-Profit-Bildungseinrichtungen gefasst werden.

Die Ermöglichung von Lernen ist ein Ziel der LV. Gleichzeitig müssen Akteure und Akteursgruppen in der gegenseitigen Auseinandersetzung intern und extern lernen, um den Fortbestand der LV abzusichern. Organisationales Überleben ist im NI vom Zugang zu bzw. Erhalt von Ressourcen sowie Legitimität abhängig. Das weite Begriffsverständnis benennt z. B. auch Wissen (Kognitionen) als Ressource, im Material benennen die IP ihre Kooperationspartner und Netzwerke ebenfalls als

Ressource. Auch hier können also Lernprozesse angenommen werden, ebenso, wenn es um Legitimationsprozesse geht: Die LV müssen wissen bzw. (neu) lernen, wie bzw. durch welche Handlungen sie von unterschiedlichen Akteuren legitimiert werden. Die Anwendung neo-institutionalistischer Konzepte in Verbindung der organisationspädagogischen Perspektive und erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung führen z. B. Feld und Seitter (2018, S. 89) an. Die Untersuchung von Lernprozessen in und von Organisationen führt sicherlich auch zu der Frage, wann und unter welchen Bedingungen *nicht* gelernt wurde. In der Fortbildungsfunktion kann hier auf Faktoren der Weiterbildungsbeteiligung etwa nach Cross (1992) verwiesen werden, die institutionelle (Angebote und Angebotsstrukturen), dispositionale (individuelle Einstellungen und Erfahrungen) und situative Barrieren (Familien- und Care-Arbeit, berufliche Situationen) der Beteiligung benennt. Aus subjekttheoretischer Lernperspektive können Lernende sich intentional gegen das Lernen entscheiden. Auf den ersten Blick ließen sich zumindest dispositionale und situative Barrieren übertragen. Hinsichtlich institutioneller Barrieren müssten Lernbedürfnisse bzw. Bedarfe erst einmal bewusst sein, um dann auf die Suche nach geeigneten Angeboten gehen zu können.

Zusammengefasst erscheint es aussichtsreich, weitere Untersuchungen von LV oder (Weiter-)Bildungsverbänden aus organisationspädagogischer Perspektive vorzunehmen. Da bereits wechselseitige interdisziplinäre Bezüge mit der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung nachgewiesen und überblicksmäßig bilanziert wurden, könnten hier systematische Ansatzpunkte für weitere Forschungen auch unter verschiedenen theoretischen Annahmen ausgemacht werden. Die Studie bietet durch die Sichtbarmachung verschiedener Akteure und Akteursgruppen sowie ihrer Interaktionen einen potenziellen Ansatzpunkt für konkretisierende Forschungen.

9.2.4 Kooperations- und Netzwerkforschung

Mit Blick auf die Zusammenarbeit der LV mit dem Organisationalen Feld konnte unter der Aggregation von genannten Kooperationspartnern ein Organisationales Feld rekonstruiert werden. Aufgrund des Vorgehens konnten die Beziehungen mit Akteuren des Felds nicht konkreter dargestellt werden, lediglich Prozesse der Zusammenarbeit konnten über die Erarbeitung der Funktion annähernd dargestellt werden (s. Kap. 8.1.2). Bei der Betrachtung der verschiedenen Zusammenarbeitsprozesse ist die Frage aufgekommen, inwiefern die im Material gefundenen Bezeichnungen der Zusammenarbeit oder Kooperation konkreter bzw. treffender weitergehend spezifiziert werden können. Denn je nach Modus der Zusammenarbeit findet ja nicht nur ein Austausch oder eine Aufteilung von Wissen, Ressourcen, Zeit oder Personal statt, sondern es wird unter Beteiligung mehrerer Akteure in- und außerhalb der Meta-Organisation etwas Neues geschaffen, sei es ein Programm, Konzept, eine Dienstleistung oder mit Blick auf die Interessenvertretung ein aus Zusammenarbeit entstandener Forderungskatalog, eine Position etc. Die dargestellten Modi können auch in ihrer überblicksartigen Darstellung als ein Hinweis gesehen werden, dass die Zusammenarbeit in wechselnden

Konstellationen zwischen informellen und formalen Anlässen und Prozessen stattfindet. Auf der Suche nach geeigneteren Beschreibungen über Zusammenarbeit hinaus erscheinen potenziell die begrifflichen Vorschläge von Jütte (2024, 2022) interessant. Er schlägt u. a. den Begriff der Kollaboration als eine Erweiterung des Kooperationsbegriffs vor, denn „im Gegensatz zur arbeitsteiligen Zusammenarbeit geht es hierbei um ein kollektives Unterfangen“ (Jütte 2024, S. 14). Unter verschiedenen Verweisen auf eine veränderte Arbeits- und Interaktionskultur, auch durch digitale Transformation beeinflusst, plädiert Jütte für eine Erweiterung des begrifflichen Repertoires, wenn es um die Beschreibung und Untersuchung von kooperativen und netzwerkartigen Strukturen geht.¹⁴² In diesen Überlegungen schätzt Jütte insbesondere Untersuchungen auf der Mikroebene bzw. mikropolitische Studien als gewinnbringend ein (vgl. ebd.).

9.3 Diskussion des sozialwissenschaftlichen Zugangs

Der Forschungsgegenstand wurde u. a. unter Zuhilfenahme sozialwissenschaftlicher Grundlagenliteratur erschlossen, die als erste Verständnisfolie herangezogen wurden. Für diese Studie wurde die Entscheidung für dieses Vorgehen vor dem Hintergrund getroffen, dass die Verbandsliteratur keine spezifischen Ansätze für pädagogische Organisationen oder spezifisch Bildungsverbände ausweist. Mit dem Ergebnis, dass die Fortbildungsfunktion in den Volkshochschul-LV vorliegt, ergeben sich Anschlussmöglichkeiten aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, aber auch weiterer Klärungsbedarf.

Eine sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit Erwachsenen- und Weiterbildungsverbänden könnte diese Organisationsform allgemein in Zusammenhänge mit politikwissenschaftlicher Bildungsforschung (einen kurzen Überblick bietet Schmid (2023)) setzen. Die Nachzeichnung der Veränderungen und Entwicklungen der Volkshochschulen als öffentlich anerkannte Erwachsenenbildungsorganisationen hat wechselnde bildungspolitische Präferenzen bzw. Steuerungsparadigmen (bzw. Steuerungsbemühungen) aufgezeigt und welche Auswirkungen diese auf Organisationsstrukturen und bzw. oder pädagogisches Arbeiten hatten bzw. haben können (s. Kap. 2.1). Die ausgewiesene Funktion der Interessenvertretung eröffnet die Perspektive auf Möglichkeiten der Erwachsenen- und Weiterbildungsverbände, diese Steuerungsversuche bewusst und gezielt zu gestalten¹⁴³ oder zugunsten

¹⁴² Jütte weist dabei auch die Notwendigkeit begrifflicher Reflexion und Rückbindung auf ethisch vertretbare bzw. wertorientierte Haltungen aus. Kollaboration ist im deutschen Sprachraum mitunter noch negativ konnotiert (vgl. Jütte 2022, S. 14) und informelle Prozesse können aufgrund ihrer schweren Nachvollziehbarkeit, kursierenden ‚Insiderwissens‘ und Absprachen in kleinen Kreisen oder kurzen Dienstwegen negativ eingeschätzt werden. Gleichzeitig werden informelle Prozesse in ihrer Nützlichkeit und Unvermeidbarkeit (Menschen und Akteure können schwerlich rein formal kommunizieren) mehr oder weniger angenommen.

¹⁴³ Hierbei sollte auch berücksichtigt werden, dass die Organisationsforschung den Steuerungsbegriff u. a. mit Bezug auf Luhmanns Systemtheorie explizit nicht als kausalen Wirkmechanismus mit Interventionen beschreibt. Ein geschlossenes und selbsterhaltendes System ist von außen nicht verfü- oder einsehbar, dementsprechen scheitern Interventionsversuche oder sie führen zu nicht-intendierten Ergebnissen. Steuerungsversuche können sich darum lediglich auf (Handlungs-)Kontexte von Organisationen beziehen. Eine weiter- und tiefere Übersicht ist im Sammelband von Alke und Feld (2022) zu finden.

ihrer Mitglieder zu beeinflussen. In verbandsinterner Perspektive könnte speziell der Zusammenhang der Interessenvertretungs- und Fortbildungsfunktion betrachtet werden, etwa welchen Anteil Aufgaben und Anliegen der Fortbildungsfunktion die Prozesse der Interessenvertretung bestimmen oder beeinflussen. Hier müssten aber weiterhin Versuche unternommen werden, die annäherungsweise beschriebenen Funktionen aus einer möglichst unabhängigen Perspektive festzustellen. Die befragten Expertinnen und Experten sind an den LV beschäftigt. Wären ergänzend oder kontrastierend die Mitglieder oder der dvv befragt worden, wären andere Ergebnisse bzw. eine andere Funktionsgewichtung durchaus möglich gewesen. Denkbare Gründe können die meist eher unspezifischen Aufgabenformulierungen in Satzungen sein, die mehrere Ziele gleichzeitig verfolgen sollen, sowie die jeweils eigenen institutionellen Logiken der beteiligten Akteure. Kurz: Es existieren potenziell viele Vorstellungen davon, *was* ein LV tun und *wie* er es tun sollte. Das ist nun per se kein Alleinstellungsmerkmal von Meta-Organisationen, auch in generell als lose gekoppelt bezeichneten Bildungsorganisationen können differente Zielsetzungen und Gewichtungen vorliegen. Durch die Funktion der Interessenvertretung sowie Dienstleistungen (z. B. Expertisenerstellung) und die Struktur der Meta-Organisation sind noch einmal mehr Akteure, auch aus dem OF, an internen und externen Verbandshandlungen beteiligt. Eine sozialwissenschaftlich informierte Betrachtung interner Willensbildungsprozesse und bildungspolitischer Interessenvertretung kann potenziell dazu beitragen, die Rolle von Verbänden im Erwachsenen- und Weiterbildungssektor mit Blick auf bildungspolitische Entscheidungen konkretisierend auszuleuchten.

Sicherlich können auch Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen keine vollständig unabhängige oder ‚objektive‘ Perspektive erarbeiten – aber sie könnten mit einer reflektierten Distanz die Akteure, Sichtweisen und Spannungsfelder kontrastierend sichtbar machen.

9.3.1 NPO- und Dritter-Sektor-Forschung

Die Studie hat Schnittpunkte der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung mit dem Dritten Sektor bzw. der NPO-Forschung herausgearbeitet und diese zur Beschreibung und als Ausgangspunkt eigener Überlegungen herangezogen. Der NPO-Sektor ist allerdings weder theoretisch unerschlossen noch als Theoriegebäude geschlossen. Eher lässt sich in der Grundlagenliteratur bilanzierend eine Vielzahl von Perspektiven finden, die dort mitunter geordnet, aber nicht immer weiterentwickelt oder geschlossenen Ansätzen zugeordnet, sondern eher summarisch aufgeführt werden. Für ‚Disziplin-fremde‘ entstand hier vor dem Hintergrund der eigenen Recherchen eine gewisse Herausforderung. Es bestehen zwar Bezugnahmen der Disziplin auf den Dritten Sektor (s. Kap. 3.3). Weitere Forschungen über die beschreibende Basis hinaus müssten unter Berücksichtigung bzw. möglicher Klärung theoretischer Unschärfen (s. Kap. 3.4) vorgenommen werden. Hier kann es auch eine Aufgabe sein, Verbände als Meta-Organisationen in der pädagogischen Organisationsforschung theoretisch zu verankern, ohne die sozialwissenschaftliche Perspektive gänzlich auszublenden. In der

Ergebnisdarstellung wurde keine Über- oder Unterordnung der herausgearbeiteten Fortbildungsfunktion vorgenommen, da die Daten dies nicht hergeben und die rezipierten Funktionsbeschreibungen keine Priorisierungen vornehmen bzw. vorsehen. Die bestätigten unterschiedlichen und vielfachen Funktionen weisen darauf hin, dass Fortbildungen nicht der einzige Grund sind, warum die Volkshochschul-LV existieren. Gleichzeitig liegen - zumindest auf Basis der Daten - wenig Hinweise darauf vor, dass Fortbildung den üblichen Funktionen lediglich beigeordnet ist, weil der Verband eigentlich ein anderes Ziel verfolgt. Die Verbindung des gewählten sozialwissenschaftliche Zugangs mit Ansätzen erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung könnte das Potenzial haben, verbändliches Handeln genauer betrachten zu können, ohne eine möglicherweise unzutreffende Über- oder Unterordnung vorzunehmen, hierbei sollte aber auch geprüft werden, inwiefern der theoretisch nicht unumstrittene Begriff der Meta-Organisation hilfreich ist.

Für die empirische Erforschung von NPO selbst konstatieren Meyer und Simsa (2013a) schlicht: „Man kann NPOs nicht über einen Kamm scheren“ (S. 145). Ein Stück weit unabhängig vom Stand der Theoriediskussion in der Forschung zu NPO und dem Dritten Sektor kann daraus beispielsweise die Notwendigkeit von Institutionenanalysen geschlossen werden. In der Verbändeforschung ist zumindest eine gewisse Verbreitung von Studien auszumachen, die einzelne Verbände strukturiert vorstellen. Ob das gleiche Vorgehen für die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung auch zielführend sein kann, ist auf Basis dieser einzelnen Studie schwer einzuschätzen. Potenziell können Institutionenanalysen ein Beitrag sein, den heterogenen Erwachsenen- und Bildungssektor hinsichtlich der darin sichtbaren Organisationen bzw. Organisationengruppen weiterführend zu konkretisieren und Wissen über Organisationen und ihre Interaktionen zu sammeln.

Ergänzend sei noch auf den Vorschlag von Zimmer (2007) hingewiesen, die unter Rekursion auf offene Fragen mikropolitische Betrachtungen als lohnenden Zugang sieht, der allerdings noch wenig erschlossen ist (vgl. S. 410).

9.3.2 Mitgliedschaft

Zur weiteren Ausleuchtung des Verhältnisses von Meta-Organisationen und ihrer Mitglieder könnte es aus organisationstheoretischer Sicht interessant sein, den Begriff der Mitgliedschaft in seinen Bedeutungen für die Meta-Organisation zu klären. Wie in der Studie an mehreren Stellen ausgeführt, ist die Mitgliedschaft in einer Meta-Organisation nicht ausschließlich mit einem einzelnen Individuum zu definieren. Da in der Regel Organisationen Mitglieder sind, entsenden sie Repräsentanten; diese repräsentieren sicherlich Positionen ihrer entsendenden Organisation, aber sind dennoch Individuen. In den Daten zeigte sich eine gewisse Unschärfe hinsichtlich dessen, wer gemeint ist, wenn die IP von Mitgliedern sprechen. Denn die Repräsentanten und Repräsentantinnen der Mitglieder in einer Mitgliederversammlung sind nicht zwangsläufig die gleichen Personen, an die sich z. B. Fortbildungsangebote der LV richten oder die an fachlichen Arbeitsprozessen beteiligt sind. Für weitere

Analysen verbandlicher Organisationen sollte stets berücksichtigt werden, wer mit Mitglied bzw. seiner Repräsentantinnen und Repräsentanten gemeint ist. Jenseits dieser formalen Aspekte könnte es weiterführend gewinnbringend sein, die Funktion der Mitglieder- bzw. Sozialintegration näher zu analysieren. Schon in den Darstellungen der Verbandsfunktionen wird die Sozialintegration als eigene Funktion ausgewiesen, diffundiert aber in die anderen Funktionen hinein, etwa mit der Angabe, dass Dienstleistungen und Fortbildungen der Mitgliederintegration dienen. Das kann zum einen strukturbedingt erklärt werden (*bottom-up*-Hierarchie, Struktur der Meta-Organisation). Die Verbandsliteratur führt aus, dass eine Vernachlässigung der Mitglieder bzw. der postulierten Mitgliedschaftslogik zum Austritt von Mitgliedern führen kann. Für die LV konnten Prozesse der Mitgliederintegration insbesondere in der Fortbildungsfunktion dargestellt werden. Die Studie nutzt hier häufig den Begriff der ‚Einbindung‘ und fasst darunter Prozesse der Zusammenarbeit, der Information, Legitimation bzw. informelle Legitimierung durch das Aussprechen von Anerkennung etc. Weiterführend könnte eine begriffliche Weiterentwicklung bzw. Ausgestaltung in Richtung des Partizipationsbegriffs sein. Die Daten zeigen auf, dass Mitglieder nicht nur in der MV satzungsgemäßen Abstimmungen folgen, sondern ihre Repräsentanten und Repräsentantinnen sich in unterschiedlichen verbandlichen Aufgaben oder Themen auf Basis eigener Expertise oder Interesses (oder weil dies vom Träger angeregt oder angeordnet wird) proaktiv einbringen oder auch von Verbandsseite durch die Bewerbung, Informationen potenziell eingebunden werden können.¹⁴⁴ Ein Überblick zu Partizipation in Organisationen speziell aus pädagogischer Perspektive findet sich bei Macha (2013): Sie stellt in Bezugnahmen zur Mikro-, Meso- und Makroebene Verknüpfungen zu demokratietheoretischen Annahmen her, die die Verbandsliteraturen ebenfalls anführen. Gleichzeitig verweist sie sowohl auf Grenzen von Partizipationsmöglichkeiten u. a. in Organisationen und weist auf eine seltene Berücksichtigung von bildungstheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Aspekten hin; die begriffliche Wirksamkeit macht sie auch an der Anwendung in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern fest. (vgl. S. 48) Eine Schnittstelle findet sich im gleichen Sammelwerk, in dem Partizipation auch unter neo-institutionalistischer Perspektive unter Rückbezug auf Oliver (1991) eingefasst wird (vgl. Pätzold und Schemmann 2013, S. 110); eine weitere mögliche Perspektive wird unter Rückgriff auf die Akteur-Netzwerk-Theorie vorgenommen (vgl. ebd., S. 106 f.). Die Autoren plädieren auch mit dem Verweis auf eine Vielzahl weniger formal organisierter Gruppen, Versammlungsformen und sozialen Bewegungen (in denen es mitunter keine Mitgliedschaften gibt) dafür, u. a. einen pädagogischen Zugang zum Partizipationsbegriff zu schaffen (vgl. ebd., S. 112). Analysen unter dem Begriff der Partizipation in formalen, wie informellen Prozesse in den Verbandsfunktionen könnten zur weiteren Spezifizierung der verbandlichen Funktion Sozialintegration beitragen.

¹⁴⁴ Hier wäre es sicherlich auch interessant, welche Gründe es für Mitglieder geben könnte, in geringem Maß oder auch nicht an ausgewählten verbandlichen Prozessen zu partizipieren. Eine begriffliche Auseinandersetzung mit dem Mitgliedsbegriff u. a. in zunehmend fluiden und weniger formalisierten Organisationen mit wenigen Grenzen bzw. Teilbegrenzungen findet sich bei Grothe-Hammer (2019).

9.4 (un)bewusste Wortwahl: Diskussion ausgewählter Begriffsverwendungen

In der Studie wurde sich nach Möglichkeit um eine reflektierte und stringente Begriffsverwendung bemüht, was im schriftlichen Kontext einfacher als in den Interviewsituationen war. In der Reflexion der Interviews sind zwei Begriffe durch ihre Verwendung und ihre nahezu Nicht-Verwendung aufgefallen.

Nahezu nicht verwendet wird der in der sozialwissenschaftlichen Verbandsliteratur präsente Terminus Lobbying bzw. Lobbyarbeit oder die Selbstbezeichnung als sog. *pressure group*. Die IP bezeichnen sich selbst nicht als Lobbyisten. Die Abneigung gegen den Begriff Lobbying sowie die Betonung eines Unterschieds zwischen Lobbying (als Verfolgung von Klientel-Interessen) und Interessenvertretung (die zivilgesellschaftlichen Interessen bzw. spezifischer stellvertretend denen der Lernenden folgt) zeigt sich nicht nur in den Daten, sondern z. B. auch an anderer Stelle in einem Interview mit einer Leitungsperson eines LV im Rahmen eines Zeitschriftenbeitrags (vgl. Rohling et al. 2020, S. 91).

Diese Auftrennung erscheint einerseits nachvollziehbar und andererseits verwirrend. Nachvollziehbar wird die Auftrennung bei Sichtung früher Verbandsliteratur. Weber (1977) zeigt nach der Klärung des begrifflichen Ursprungs eine „stark negative“ (S. 71) Besetzung von Lobby auf und schließt direkt an: „Kein Interessenvertreter wird sich selbst als Lobbyist bezeichnen“ (ebd.). Er weist gleichzeitig darauf hin, dass der Lobbybegriff soziologisch unbestimmt ist und für Einzelpersonen, Formen Gruppen oder Organisationen gleichermaßen gewählt würde (vgl. ebd., S. 72). Lobbying findet sich in der späteren sozialwissenschaftlichen Literatur nicht automatisch mit negativer Konnotation, weist aber mitunter darauf hin, dass diese in der Praxis vorliegt.

Im Material wurde deutlich, dass Vertretungen der LV nicht mehr in den Wandelhallen von Regierungsgebäuden darauf warten, ihre Forderungen anzubringen oder informellen Zugang zu erhalten, sondern unterschiedliche Wege der Ansprache und des Austausches gehen. Formal gesehen unterscheiden sich die LV dennoch nicht von Verbänden, die Partikularinteressen vertreten. LV betreiben Lobbying für ihre Mitglieder – seien es bildungspolitische Forderungen, Fortbildungsanliegen oder Fragen finanzieller und personeller Ausstattung. Solche Forderungen können von zivilgesellschaftlich orientierten wie partikularinteressierten Verbänden gleichermaßen gestellt werden. Aus dieser Perspektive muss der Begriff also nicht zwangsläufig negativ sein.¹⁴⁵ Die negative Konnotation

¹⁴⁵ Die Herausforderung demokratischer Legitimierung stellt sich auch bei allen Verbänden gleichermaßen (s. Kap. 3.2). Verbände verfügen über verbandsinterne demokratische Prozesse auf Basis der Satzungen und Vereinsgesetze. Die Verbände entsenden allerdings keine von der Bevölkerung gewählten Repräsentantinnen und Repräsentanten zur Interessenvertretung und es gibt wenig Möglichkeiten, von außen einen Einblick in die Mechanismen und Prozesse der Interessenvertretung zu erhalten. Wie in der historischen Nachzeichnung der Verbände-forschung aufgezeigt wurde, scheinen diese Formen der Gesetzgebungs- und Regierungsarbeit unter Beteiligung von Interessengruppen viabel genug, um sie beizubehalten bzw. zu reproduzieren. Dieser Sachverhalt impliziert keine Wertung vonseiten der Autorin, demokratietheoretische oder moralische Abwägungen waren nicht Gegenstand der Studie.

scheint sich allerdings in einem Ausmaß gehalten zu haben, dass der Begriff Lobbying in den Interviews sehr vereinzelt fällt und zumindest im Interviewmaterial nicht sonderlich reflektiert wird.

Aus neo-institutionalistischer Perspektive kann angenommen werden, dass Lobbyarbeit oder die Bezeichnung in negativer Konnotation institutionalisiert ist. Weit verbreitete Vorstellungen etwa bzgl. Aussehen oder Auftreten von Lobbyisten und Lobbyistinnen oder Assoziationen mit illegitimen oder unmoralischen Handlungen wären denkbare Beispiele. Inwiefern Versuche einer positiven begrifflichen Neubesetzung erfolgsversprechend sind, kann hier nicht eingeschätzt werden. Unter einem sprachlichen Gesichtspunkt wäre es weiterführend auch interessant, inwiefern die negative Konnotation im internationalen Sprachgebrauch ebenfalls (noch) vorliegt. Zusammengefasst ist es also nicht verwunderlich, dass die IP den Begriff Lobbying bzw. oder Lobbyarbeit weitgehend nicht nutzen und stattdessen (bewusst) von Interessenvertretung sprechen, als scheinbar neutraler Begriff können mit Letzterem andere ggf. positiv konnotierte politische Botschaften transportiert werden.

Die vielgestaltige Verwendung des Dienstleistungsbegriffs wurde an verschiedenen Stellen in der Studie aufgegriffen. Im ersten Zugang durch Sichtung von Leitbildern ist deutlich geworden, dass die Bezeichnung Dienstleister häufiger vorkommt und Fortbildungen nicht nur, aber auch unter Dienstleistungen gefasst werden (s. Kap. 2.4.4) Der Begriff ist in der Literatur Gegenstand kritischer Auseinandersetzungen und vor diesen Hintergründen wurden Überlegungen hinsichtlich (un-)bewusster Verwendung angestellt (s. Kap. 3.6.2). Das Interviewmaterial hat die zu Beginn herausgearbeitete heterogene Mischung sog. sozialer Dienstleistungen und gewissermaßen herkömmlicher Dienstleistung weitgehend bestätigt. Die Fortbildungsfunktion konnte anhand spezifischer Prozesse und Prozessabläufe einerseits von Dienstleistungen unterschieden werden. Im Material wurden (auch durch die Auswahl der IP und die Interviewfragen) Dienstleistungen mit wenig direkten Schilderungen mikrodidaktischer Situationen dargestellt, Lehr- und Lernsituationen werden hier also weniger thematisiert. Didaktische und erwachsenenpädagogische Bezugnahmen finden sich vor allem auf organisatorischer Ebene, etwa in den Modi der Zusammenarbeit, eigenen Fortbildungsplanungsprozesse oder Beratungen zu Programmen der Volkshochschulen. Während sowohl differenzierende als auch überlappende Aspekte der Fort- und Dienstleistungsfunktion in der Auswertung sichtbar geworden sind (s. Kap. 8.5), spiegelt sich das nicht in spezifizierenden Begriffsnutzungen. Die IP sprechen von Dienstleistungen oder sich selbst als Dienstleistern. Die in Leitbildern auch sichtbaren Bezeichnungen der Unterstützung, des Supports oder Services fallen in den Interviews nur geringfügig. Sicherlich sollte die sprachliche Rahmung durch die Frageformulierung hier nicht ausgeblendet werden, dennoch bekräftigen IP auf Nachfrage mitunter das Selbstverständnis als Dienstleister. Das begriffliche Befremden innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung und die unkompliziert erscheinende Nutzung in der Praxis haben unter Berücksichtigung der Interviewdaten Anlass zu Interpretationen gegeben.

Die IP differenzieren Dienstleistungen zwar nicht begrifflich aus, zeigen aber ein inhaltliches Verständnis auf, dass sowohl auf eigene (strategische) Initiativen als auch auftragsgemäße Handlungen bzw. Prozesse hinweist. So beschreiben IP, dass sie Dienstleister seien, aber an der Definition und dem Schaffungsprozess der Dienstleistung beteiligt seien. Hier wird auch auf die oben angedachte Interpretation verwiesen: Die strukturelle Hierarchie (und damit auch Entscheidungsmacht) liegt bei den Mitgliedern. Der LV kann nicht bzw. nur für eine begrenzte Zeit ohne eine Mandatierung oder Beauftragung durch die Mitglieder handeln, ohne Legitimität einzubüßen. Insofern ist die Zuschreibung als Dienstleister nachvollziehbar. Gleichzeitig haben die LV sowohl durch ihre Position als auch ihre (teils exklusiven) Kognitionen (Wissensbestände), Kontakte und Erfahrungen potenziell durchaus Möglichkeiten, diese Beauftragung oder Mandatierung zu gestalten, eigene Standpunkte einzubringen oder für (eigene) Positionen zu werben.

Die Vorstellung, dass LV als Dienstleister lediglich das tun, was die Mitglieder oder auch Akteure aus dem OF ihnen sagen, wäre daher zu kurz gegriffen. Dass die (Selbst-)Bezeichnung Dienstleister dennoch weit verbreitet ist und parallel zu oder statt Unterstützung, Support oder Service genutzt wird, kann auch als strategische Möglichkeit gesehen werden, formale Machtstrukturen und potenziell weitere bzw. zusätzliche interne Machtdynamiken einzufassen.¹⁴⁶

Eine weitere mögliche Interpretation könnte sein, dass der Dienstleistungsbegriff unkritisch reproduziert wird, da eine eigene begriffliche Füllung vorliegt. Hierbei stellt sich allerdings auch die Frage der pädagogischen Identität oder auch pädagogischen Selbstbewusstseins. Einerseits ist denkbar, dass aufgrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse (sozialen) Dienstleistungen eine hohe Relevanz zugeschrieben wird und pädagogische Anteile oder Prozesse in komplexe Dienstleistungen diffundiert sind, sodass Letztere in der Verwendung des Dienstleistungsbegriffs schlicht mitgemeint sind. Andererseits kann die Fassung von Fortbildungen als Dienstleistungen einzigartige pädagogische Charakteristika potenziell überdecken. Für pädagogisch Tätige, deren Arbeit als Dienstleistung bezeichnet wird oder sich selbst als Dienstleister bezeichnen, könnte die Reflexion begrifflicher Bedeutungen für persönliche Identitätsarbeit und Fragen professioneller Zugehörigkeit relevant sein.

Es wäre ebenfalls denkbar, dass der Begriff bewusst oder unbewusst vage gehalten wird, um seine Bedeutung und enthaltenen Aufgaben intern wie extern mit verschiedenen Akteuren bzw. Akteursgruppen je nach Bedarf und Dienstleistung wiederkehrend (neu) aushandeln zu können. Eine Variante wäre, dass der Dienstleistungsbegriff Ausdruck (wiederkehrender) kritischer Auseinandersetzung zwischen LV und Mitgliedern ist, da die beteiligten Akteure unterschiedliche Verständnisse auch hinsichtlich aktiver und passiver Anteile in der Dienstleistungserstellung vertreten.

¹⁴⁶ Mit der vorgeschlagenen Interpretation geht explizit keine Bewertung einher. Macht an sich ist weder positiv noch negativ. In vielstimmigen und heterogenen Meta-Organisationen kann die Position der Geschäftsstelle im Sinne einer Komplexitätsreduktion, Moderation, Strategieentwicklung oder auch des Einbringens neuer (professioneller) Perspektiven hilfreich und erwünscht sein und sich z. B. auch in weiten Auftragsformulierungen und Mandaten im Sinne ausgesprochenen Vertrauens zeigen. Formale Kontrollmechanismen (Berichtswesen, Wahlen, Personalentscheidungen) gelten auch unabhängig von potenziellen Punkten der Machtverteilung.

Weiterführend wäre es interessant, andere begriffliche Füllungen zu erfragen und kontrastierend zu vergleichen. Welche Vorstellungen bzw. begriffliche Füllungen zeigen sich z. B. intern aus Sicht der Mitglieder und ihrer ggf. verschiedenen Repräsentantinnen und Repräsentanten in Form von Fortbildungsteilnehmenden und MV-Mit-Entscheidern und Mit-Entscheiderinnen? Verschiedene Dienstleistungsverständnisse unterschiedlicher Akteure bzw. Akteursgruppen könnten interessant sein: etwa in Communities erwachsenenpädagogischer Professioneller, in anderen Verbandsorganisationen oder Zusammenschlüssen mit dem vorrangigen Ziel der Erwachsenenbildung, in Organisationen der Verwaltung, Gesetzgebung oder auch in der Zusammenarbeit mit privaten Anbietern. Festzuhalten bleibt der Hinweis, dass für weitere Untersuchungen von (Erwachsenen-)Bildungsverbänden begriffliche Reflexionen relevant sind und bleiben. Zum einen, da sozialwissenschaftliche Begriffe nicht automatisch mit den Verständnissen der Disziplin übereinstimmen. Zum anderen sind Interviewsituationen kein unpolitischer oder strategieloser Raum, (bildungs-)politische Akteure platzieren durch ihre (un-)bewusste Wort- und Begriffswahl Lesarten und vermitteln Positionen, die wissenschaftlich reflektiert werden müssen.

9.5 Diskussion der theoretischen Fundierung

Neo-institutionalistische Ansätze werden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung zur Erforschung von Organisationen genutzt. In der Studie wurden zentrale Konzepte erläutert und neo-institutionalistischen Annahmen gefolgt. Gleichzeitig ist die Nutzung neo-institutionalistischer Fundierungen nicht unproblematisch. Es liegt keine theoretische Geschlossenheit vor, begriffliche Unschärfen und unreflektierte Nutzungen sind ein vielfach geäußerter Kritikpunkt. Es besteht das Risiko, alle möglichen Phänomene mit dem NI erklären zu können, weil konstatierte Unschärfen und theoretische Grundfragen in Annahmen oder Konzepten als nicht ausreichend geklärt bezeichnet werden. Diesen Herausforderungen war auch die Studie ausgesetzt. Letztendlich wurde sich dafür entschieden, die genutzten Konzepte in ihrer Entwicklung sowohl darzustellen als auch kritische Anmerkungen und offene Fragen in der Literatur aufzuzeigen. Die Limitationen, die sich hinsichtlich der Ergebnisse ergeben, wurden je nach Dringlichkeit bereits an den entsprechenden Stellen aufgezeigt. Theoretische Brillen und methodische Vorgehen haben immer Grenzen. Die Herstellung von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit sowie das Aufzeigen theoretischer und methodischer Grenzen sind notwendige Schritte in wissenschaftlichen Arbeitsprozessen. In diesem Sinne wird die theoretische Fundierung nachfolgend diskutiert.

9.5.1 Das Institutionenkonzept

Als Institutionenkonzept wurde u. a. das Modell von Scott herangezogen. Er kategorisiert regulative, normative und kognitive Säulen von Institutionen. Das Modell wurde kritisiert, da kulturell-kognitive Institutionen auf Basis der sozialkonstruktivistischen Annahmen des NI eher als Basis für die

regulative und normative Säule gesehen werden sollten. Dennoch bezieht sich die Grundlagenliteratur auf das Modell und Scott selbst zeigt in seinen Werken (exempl. Scott (2013, 2008)) die weiterführende Ausdifferenzierung des Modells auf. Die Studie hat sich ohne eine Priorisierung auf die drei Säulen bezogen, um erst einmal Hinweise auf regulative, normative und kognitive Mechanismen zu sammeln, da bedingt durch die Forschungslücken keine spezifische Ausarbeitung institutioneller Rahmungen für Volkshochschul-LV vorliegt. Hinweise auf regulative Institutionen und Mechanismen konnten sowohl durch die Sichtung von Selbstbeschreibungen und Gesetzen (s. Kap. 2.4) als auch durch die Schilderungen der IP rund um Legitimations- und Legitimierungshandlungen (s. Kap. 7.2.2) aufgezeigt werden. Hinweise auf die normative Säule zeigen sich im ebenenübergreifenden Motto der Volkshochschulen, der Betonung von Konsens, Moderation, Vermittlung, ausgedrückten Verpflichtungen gegenüber Mitgliedern, aber auch gegenüber Teilnehmenden der Fortbildungen. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse kann sich nicht vollständig der Kritik einer Gleichstellung der Säulen angeschlossen werden – zumindest, wenn Akteuren und ihrem Handeln eine nicht nur unbewusste institutionelle Reproduktion, sondern auch potenziell institutionelle Gestaltungsmöglichkeiten zugeschrieben wird. Wenn kulturell-kognitive Prozesse als Ausgangsbasis für regulative und normative Prozesse postuliert werden, sind Letztere gleichzeitig institutionelle Rahmungen für neue kulturell-kognitive Prozesse. Dieser Aspekt dürfte auf den Forschungsgegenstand zutreffen, dessen Funktion der Interessenvertretung das Ziel der Gestaltung von regulativen und normativen Institutionen vorsieht. Zur Beschreibung von institutionellen Gestaltungsversuchen durch Akteure liegt im NI das Konzept des *Institutional Entrepreneur* vor (s. Kap. 9.5.3). Trotz Kritik wird Scotts Modell in der Literatur aufgeführt, es ist ein Versuch, institutionelle Wirkmechanismen kategorisieren und konkretisieren zu können. Für die Studie war das Modell vor diesem Hintergrund hilfreich, weil es schlicht einen Ansatzpunkt für Überlegungen zur eigenen Weiterarbeit war.

In der Studie wurde versucht, das von Senge erarbeitete Modell (vgl. Senge 2006, S. 45) zur Bestimmung von Institutionen auf LV anzuwenden, um die in der Literatur und Leitbildsichtungen bisher angedeutete Fortbildungsfunktion näher bestimmen zu können. Dieses Vorgehen bietet unter den aufgeführten Limitationen einen konkreten Anhaltspunkt für Versuche, Institutionen empirisch zu rekonstruieren. In gesichteten Leitbildern und den Interviews konnten Hinweise auf die Institution Fortbildung ausgemacht werden, die zumindest für den Erhebungszeitpunkt und unter Berücksichtigung des langen Bestehens von LV und ihrer strukturellen Rahmungen begründet werden konnten. Gleichzeitig ist die Studie in ihrer Aussagekraft wieder auf das theoretische Grundproblem zurückgeworfen, dass Institutionen nicht vollständig erfassbar sind. Verbindlichkeit, Maßgeblichkeit und zeitliche Dauerhaftigkeit sind also Einschätzungen, die im Rahmen dieser Studie gemacht wurden. Dementsprechend ist die Aussagekraft auch auf die empirische Rahmung der Studie beschränkt – denn laut Senge (2006) „stehen keine allgemeinen Kriterien für eine Messung zur Verfügung [...]“. Es besteht also das Problem der Auswahl, Gewichtung und Operationalisierung“ (S. 46).

Empirische Arbeiten aus NI-Perspektive werden dieses Problem abhängig von ihren Forschungsgegenständen immer wieder neu bearbeiten müssen.

9.5.2 Das Organisationalen Feld

Die Limitationen des rekonstruierten und aggregierten Organisationalen Felds sind aus empirischer Perspektive bereits ausgeführt (s. Kap. 8.6); theoretische offene Fragen wurden im Theorieteil ausgeführt (s. Kap. 4.4.2). Unter den genannten empirischen Herausforderungen hat die Studie zum einen eine Reihe von Akteuren sichtbar gemacht, die an der Bearbeitung verbandlicher Aufgaben in unterschiedlichen Zusammenarbeitsformen beteiligt sind, Zielgruppen von Dienstleistungen oder Interessenvertretung sind und Ressourcen und Legitimität zuschreiben. Die dargestellten Organisationen sind insofern heterogen, als dass nicht alle Bildung als Hauptziel ausweisen. Aufgrund von Finanzierungsstrukturen sowie organisationalen Zielsetzungen in zivilgesellschaftlichen Bereichen sind gewisse Ähnlichkeiten festzustellen. Diese können auch als Anlässe für Feldbildungen und Bezüge auf ähnliche gesamtgesellschaftliche Institutionen gesehen werden. Die Funktionen der Volkshochschul-LV können hier auch als Verbindungspunkte bzw. Anlässe für die gemeinsame Konstruktion eines geteilten Bedeutungssystems gesehen werden.

Die Nutzung des Organisationalen Felds für die Untersuchung von Meta-Organisationen war hilfreich, weil die Frage der organisationalen Grenzen für den Erhebungsprozess offenbleiben, aber gleichzeitig Interaktionen, gemeinsame Bedeutungszuschreibungen und die Beteiligung verschiedener Akteure der Umwelten der LV aufgezeigt werden können. Gleichzeitig sind die Ergebnisse angesichts der verschiedenen Limitationen nur bedingt aussagekräftig. Durch die Rekonstruktion empirischen Materials konnten einige Interaktionsprozesse herausgearbeitet sowie Akteure der Ressourcenzuschreibung sichtbar gemacht werden. Unter Nutzung des differenzierten Legitimitätsbegriffs konnten annäherungsweise Akteure und Prozesse, die die Arbeit der Volkshochschul-LV legitimieren sowie Legitimationen der LV dargestellt werden.

Oben wurden bereits weitere Möglichkeiten aufgezeigt, das Organisationale Feld aus anderen Perspektiven zu untersuchen (s. Kap. 8.6.2). Aus einer NI-Perspektive bleibt jenseits der genannten theoretischen Fragen der Aspekt der Teilnahmen bzw. Mitgliedschaft im Feld sowie der Grenzen eines Organisationalen Felds zu klären. Wenn neue Perspektiven OF nicht mehr als ‚Dinge‘ oder auch statische Gebilde konzeptualisieren, sondern als Mechanismen im Sinne einer kollektiven Verständnis- und Bedeutungsgewinnung – wer ist dann wie und unter welchen Anlässen und unter Einnahme welcher Rollen daran beteiligt?¹⁴⁷ Mit Blick auf widerstreitende institutionelle Logiken und unklare Zielsetzungen wäre empirisch basiert zu klären, welchen Zweck oder Sinn Organisationen mit dem

¹⁴⁷ Wie ausgeführt kann die Studie keine Dynamiken, Entwicklungs- und Veränderungsprozesse darstellen. Gerade das wäre mit Blick auf Organisationale Felder allerdings interessant – sollte es gelingen, die Gründungs- und vermehrten Interaktionsanlässe in ihren spezifischen Dynamiken auszumachen.

Engagement in einem Organisationalen Feld verfolgen. Ressourcen- und Legitimitätsgewinn sind vielleicht die ersten Assoziationen, vielleicht geht es auch um den Zugriff auf Wissensbestände (die auch Teil der Ressourcen sein können) zur Lösung eigener Probleme (die dann vielleicht durch mimetische Prozesse von anderen Akteuren übernommen werden) oder die Suche nach Kooperationen zur Bearbeitung eines kollektiv oder gemeinschaftlich erkannten Problems. Gleichzeitig bleibt bei der Feststellung disparater Organisationen aktuell ungeklärt, welche Erträge für die Akteure möglich sind und ob sich der Aufwand des Engagements dafür lohnt. Und schließlich stellt sich die Frage nach Mechanismen und Strukturen, die feldinnere Interaktionen (sofern ein außen und innen theoretisch etabliert wird) oder auch einzelne Organisationen beeinflussen. Wenn aber auch angenommen wird, dass OF eine eigene soziale Struktur bilden, kann es relevant sein zu untersuchen, inwiefern Mechanismen und Strukturen durch Interaktionen verändert werden (können).

Das Konzept des Organisationalen Felds ist eine Möglichkeit des NI, Interaktionen von disparaten Organisationen sichtbar zu machen, zu erklären und als dynamisches, ggf. konfligierende soziale Strukturen darzustellen.¹⁴⁸ Die begriffliche Veränderung zeigt die wechselnde theoretische Schwerpunktsetzung auf – von Annahmen der Isomorphien hin zu einem konfliktgeladenen, dynamischen Feld, das ein Ort strategischer Handlungen und Veränderungen ist. Für Felder im Bildungsbereich dürfte eine rein dynamische Annahme aber nicht zielführend sein – immerhin bestehen diese schon sehr lange und es kann davon ausgegangen werden, dass die gesellschaftlichen Erwartungen an Organisationen und ihrer Handlungen, die dem institutionellen Bereich der ‚Bildung‘ zugeordnet werden, vielfach stabil (wenn auch nicht unveränderbar) sind. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse und der hier aufgezeigten offenen Aspekte kann sich die Studie den geäußerten Desideraten einer weiterführenden Erforschung anschließen.

9.5.3 Akteure und *Institutional Entrepreneure*

Die im NI verfügbare Definition des Akteursbegriffs, der auch in dieser Studie genutzt wurde, ist nicht tiefergehend in den NI integriert. Walgenbach (2014) beschreibt eine kritische Kommentierung der Betonung von Akteuren innerhalb der theoretischen Diskussionen. Das Akteurskonzept unterliegt keiner eindeutigen sozialtheoretischen Rahmung – so sind sowohl die Relevanz- als auch die Rollenzuschreibungen verschieden (vgl. Meier 2011, S. 199), wemgleich handlungstheoretische Elemente etwa über die Mikrofundierung eingebracht werden. Im NI findet sich ein Beispiel mit dem Konzept des Institutionellen Unternehmers, im Original als *Institutional Entrepreneur* bezeichnet. Eine bedeutsame Ausarbeitung wird DiMaggio (1988) zugeschrieben, dem auch die Grundlagenliteratur folgt (vgl. ebd; Hardy und Maguire 2008, S. 198; Meyer und Hammerschmid 2006, S. 166).

¹⁴⁸ Damit liegt auch ein Ansatzpunkt vor, dem Vorwurf der Vernachlässigung von Macht und Interessen(-konflikte) im NI zu begegnen.

Hardy und Maguire (2018) fassen den Begriff als Aktivitäten von Akteuren, die ein ausgewiesenes Interesse an spezifischen institutionellen Settings bzw. Vereinbarungen und Regelungen haben. Zur Umsetzung dieser Interessen verfügen sie außerdem über Ressourcen und Druck- bzw. Einflussmittel, um neue Institutionen zu erschaffen und bestehende in ihrem Sinne zu verändern.¹⁴⁹ In den Forschungen zum Konzept des *Institutional Entrepreneur* werden zwei Stränge deutlich: Die Fokussierung auf die Akteure oder die Prozesse, letztere wird als das aktuellere Forschungsinteresse bezeichnet (vgl. Hardy und Maguire 2018, S. 20).

Neben Ressourcen und Legitimationsmöglichkeiten verfügen *Entrepreneure* (anders als andere Akteure) über ausgeprägte Analyse- und Reflexionsfähigkeiten, die ihnen das (kritische) Hinterfragen üblicher Praktiken, aber auch der Organisation und des Felds ermöglichen. Gleichzeitig können sie sich neue, alternative oder optionale Handlungswege, Praktiken und Strukturen vorstellen, entwickeln und umsetzen. (vgl. Hardy und Maguire 2008, S. 200)

Der Zustand des jeweiligen Felds ist ein weiterer Fokuspunkt. Ein Aspekt ist hier die (Un-)Sicherheit und (In-)Stabilität eines Felds¹⁵⁰, bei denen Studien zu verschiedenen Ergebnissen kommen (vgl. Hardy und Maguire 2008, S. 203, 2018, S. 9). So lässt sich eine empirisch entwickelte These finden, in der *Institutional Entrepreneurship* insbesondere in unsicheren Feldern mit hoher Problemdichte zu beobachten ist, um diese zu vermindern oder zu lösen. Gleichzeitig besteht die Gegenthese, dass in stabilen und sicheren Feldbedingungen strategisch durchgeführte Störungsprozesse beobachtet wurden; Unsicherheit ist also die Folge von *Institutional Entrepreneurship* und nicht ein Auslöser (vgl. ebd.). Auch stabile Felder können in Krisen unterschiedlicher Art geraten, hier können primär exogene Schocks genannt werden; Krisen können auch von *Institutional Entrepreneurs* herbeigeführt werden.¹⁵¹

Zu den tatsächlichen Prozessen und Strategien, mit denen *Entrepreneure* Praktiken oder auch Institutionen verändern, entfernen oder neue in Felder einführen, werden Studien angeführt. Die hier genutzte Übersichtsliteratur gliedert diese Strategien nach Studien, die sich auf die eingesetzten Ressourcen, die angeführten Handlungsbegründungen sowie Beziehungen und Kontakte zwischen Akteuren und (potenziellen) *Entrepreneuren* beziehen. Solitäre *Entrepreneure* können mit ausreichend Ressourcen potenziell allein neue Institutionen etablieren bzw. verändern; i. d. R. wird aber die Beteiligung mehrerer Akteure oder ein Zusammenschluss mehrerer *Entrepreneure* angenommen.¹⁵² Auch mit Blick auf die (sprachliche) Begründungsführung sind andere Akteure relevant: Die

¹⁴⁹ Empirische Studien zum Konzept befassen sich eher mit der Erschaffung und Veränderung von Institutionen, die potenzielle (Zer-)Störung von Institutionen wird dem *Institutional Entrepreneur* aber ebenso zugeschrieben (vgl. ebd.).

¹⁵⁰ Das Verhältnis von Unsicherheit und *Institutional Entrepreneurship* wird sowohl in der ersten als auch zweiten Ausgabe des Beitrags zehn Jahre später und trotz empirischer Beschäftigungen weiterhin als Desiderat ausgewiesen (vgl. Hardy und Maguire 2008, S. 203; ebd. 2018, S. 266).

¹⁵¹ Krisen werden nicht als per se negativ für Felder dargestellt, vielmehr werden Krisen unterschiedlicher Definition als fördernde Faktoren gesehen (vgl. Hardy und Maguire 2018, S. 10).

¹⁵² Die Beziehungen der Akteure können dabei unterschiedlich ausgestaltet sein. Benannt werden Austauschmechanismen, (finanzielle) Anreize und Entlohnungszusagen, Sanktionsandrohungen oder die Schaffung gegenseitiger Abhängigkeiten.

Schaffung eines kollektiven sprachlichen sowie kognitiven und emotionalen (Be-)Deutungsrahmens, auf dessen Basis argumentiert wird sowie Sprache und Begriffe möglichst ähnlich verwendet werden, kann für den Erfolg ebenso nützlich sein wie Prozesse des Theoretisierens, bei denen z. B. neue Praktiken als rational etabliert oder Narrative entwickelt werden. (vgl. Hardy und Maguire 2008, S. 207–210, 2018, S. 14–18)

Die Literatur benennt kritisch das Grundparadoxon des Konzepts: Die *Entrepreneure* agieren nicht außerhalb institutioneller Einbettungen, ihre Veränderungsanlässe entstehen nicht losgelöst bzw. aus dem Nichts (vgl. Walgenbach 2014, S. 338) und sind ebenfalls institutionell, kulturell und historisch geformt (vgl. Hardy und Maguire 2008, S. 200). Neo-institutionalistischen Annahmen folgend wären diese Einbettungen in der Regel unreflektiert und selbstverständlich vorausgesetzt, es liegen wenig (offene) institutionelle Konflikte vor. Also besteht wenig Anlass neue oder andere Handlungswege oder Praktiken zu entwickeln oder durchzusetzen. Schließlich sind Akteure in der Regel selbst Ergebnis institutioneller Einbettungen und Prozesse. Als relevante Faktoren zur Bearbeitung des Paradoxons schlägt die Literatur vor, sowohl die Position der Akteure im Feld als auch den Zustand und die Bedingungen innerhalb des Felds zu betrachten. Da Organisationale Felder weniger nach Hierarchie, sondern nach Zentralität und Peripherie angeordnet werden, wird dies auch für die Positionierung von Akteuren im OF angenommen.¹⁵³ Periphere Akteure verfügen dagegen meist über weniger Ressourcen und gelten u. U. als weniger legitim. Allerdings können sie durch geringere Einbettung und Verknüpfung im Feld neue Praktiken entwickeln und sind weniger stark institutionell geprägt oder reguliert. Ihre aktuelle Position kann dabei als Motivation dienen, Veränderungen zu ihren Gunsten herbeizuführen. Gleichzeitig haben Studien gezeigt, dass auch zentrale Akteure nicht automatisch stärker institutionell eingebettet sein müssen – entsprechend können auch von ihnen Veränderungen ausgelöst werden. (vgl. Hardy und Maguire 2008, S. 201f.)¹⁵⁴

Insbesondere mit Blick auf Erfolgskriterien können Forschungsperspektiven verzerrt werden. *Entrepreneure* können in Untersuchungen zu heldenhaften oder starken Führungspersonen stilisiert werden, während die Klärung, wann und wie - und für wen - ein Veränderungsprozess erfolgreich war, weniger Berücksichtigung findet. Wird mit *Entrepreneuren* ein schlüssiges Bild strategisch-bewussten Handelns dargestellt, fehlt u. U. die Einbeziehung nicht-intendierter Auswirkungen, nicht-kalkulierter Risiken oder dass das eigene Handeln gar nicht immer bewusst und gesteuert stattfindet. Ein weiterer Aspekt ähnelt einem früheren Kritikpunkt der Feldkonstruktionen: Der Versachlichung von Akteuren, Feldern und der Prozesse selbst zugunsten funktionaler und statischer Einfassungen. In

¹⁵³ Hardy und Maguire (2008) weisen explizit darauf hin, dass Macht von Akteuren nicht als Ressource besessen wird, sondern sie machtvollen Positionen besetzen bzw. halten können. Das impliziert, dass sie diese auch verlieren können (vgl. S. 201).

¹⁵⁴ Diese Erkenntnis deckt sich auch mit dem nicht-deterministischen Institutionenkonzept: Eine vollständige Kontrolle von Handlungen durch einzelne Institutionen ist nicht möglich, vielmehr liegen Widersprüche vor, die Selbstverständlichkeiten infrage stellen können. Auch Routinen und andere unhinterfragte Praktiken sind keine Automatismen, sondern müssen von Akteuren reproduziert und ggf. begründet tradiert werden. Entsprechend können an diesen Stellen Veränderungspotenziale ausgemacht werden. (vgl. Meyer und Hammerschmid 2006, S. 169)

diesem Zusammenhang wird das Desiderat ausgewiesen, *Institutional Entrepreneurs* unter machttheoretischen Aspekten zu untersuchen, um Erkenntnisse bzgl. der Dominanz von Akteuren in Feldern, Motive und Erfolgskriterien sowie hegemonieähnliche Strukturen und Positionen im Feld gewinnen zu können. (vgl. Hardy und Maguire 2018, S. 19–22)

Grundlegend müsste bei Fokussierungen der Mikroebene abgewogen werden, inwiefern der Neo-Institutionalismus angesichts seiner theoretischen Nicht-Geschlossenheit bzgl. der Mikro- und Makroebene und grundlegenden Konzeptionalisierungen geeignet ist. Wie aufgezeigt, schließen sich Makro- und Mikroebene im NI nicht grundlegend aus und eine Mikrofundierung ist durch die Beiträge von Zucker bereits in der Etablierungsphase des NI in den späten 1970er-Jahren angelegt. Am Beispiel des *Institutional Entrepreneur* zeigt sich aber auch, dass hinsichtlich der theoretischen Ausarbeitung weiterer Bedarf besteht, da empirische Arbeiten mitunter widersprüchliche Ergebnisse aufzeigen. Das aufgezeigte Grundparadoxon weist auf Klärungsbedarf hin, z. B. wie Veränderungen entstehen und durch Entwicklungsversuche beeinflusst werden.

9.5.4 Entscheidungen statt Enkopplungen

Die Studie hat sich in der Beschreibung institutioneller Prozesse insbesondere auf Legitimität bezogen. Frühere Prozesse, wie Isomorphien, sind vor dem Hintergrund aktueller theoretischer Diskussionsstände weitgehend unberücksichtigt geblieben. Hier könnte es weiterführend interessant sein, die Interaktionen zwischen den Mitgliedern sowie den jeweiligen Meta-Organisationen auf Isomorphien zu untersuchen. Die Feststellung von Entkopplungsprozessen als institutioneller Prozess war kein Ziel der Studie, sondern ein in der Literatur aufgezeigtes Phänomen. Da sich im NI auch ein Entkopplungskonzept¹⁵⁵ findet und Bildungsorganisationen wie Verbände etabliert als lose gekoppelte Systeme bezeichnet werden, wurde das Konzept versuchsweise aufgenommen. Die ausgeführten Einschränkungen hinsichtlich der Datenerhebung von Entkopplungen (s. Kap. 4.6.2) hat sich im Prozess bestätigt (s. Kap. 7.4). Über formale Beschreibungsprozesse hinaus weist die Kategorie wenig Aussagekraft auf. Es ist also nicht gelungen, hier im explorativen Sinne Erkenntnisse zu gewinnen. Reflektierend ist es auch möglich, dass die eigene Perspektive mitunter zu stark von den deduktiven Kategorien geleitet wurde.

Im weiteren Nachdenken über die Daten und das Entkopplungskonzept lassen sich allerdings zwei Überlegungen ergänzen: Bei weiterführenden Forschungen wäre es vielleicht zielführender, statt

¹⁵⁵ Hier zeigt sich allerdings auch ein grundlegender Konflikt der theoretischen Annahmen der Ansätze von Meyer und Rowan sowie denen von Zucker. Wenn Institutionen daran definiert werden, dass sie Handeln auslösen, beeinflussen und formen, wie es die Grundannahme des NI ist, sind Entkopplungen nicht kompatibel. Durch eine theoretische Verankerung von Kognitionen auf der Interaktionsebene könnte dieses Problem gelöst werden. (vgl. Klatetzki 2006, S. 60) Hier ist noch zu ergänzen, dass in kritischen Auseinandersetzungen mit Entkopplungen schon verdeutlicht wurde, dass diese nicht dauerhaft bestehen und ggf. dennoch Handlungen auslösen können (s. Kap. 4.6.2).

Entkopplungsprozessen Entscheidungsprozesse zu fokussieren. Im Material zeigt sich in den Schilderungen zu allen Funktionen ein gewisses Ausmaß an (gemeinsamer) Erarbeitung, Modifizierung, Absprachen, Abstimmungen, Informationen, Beratungen, Aushandlungen, Abwägungen, Vernetzungen. Die IP sehen sich in ihrer Rolle, aber auch die Organisation LV als Vermittler und sind zentral an der Vorbereitung von Abstimmungsprozessen beteiligt oder nehmen moderierende Rollen ein. Wenn es also darum geht, Aufgaben oder ganze Funktionen vor dem Hintergrund verfügbarer Ressourcen und Personal zu priorisieren, wäre es aus einer forschenden Perspektive interessanter, die Entscheidungswege und -Pfade auszuleuchten, die zu diesen Priorisierungen führen und welche Ziele hier verfolgt werden. Entscheidungen sind in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung z. B. durch die Arbeiten von Heuer (2010), Käßlinger (2010) sowie Gieseke und Heuer (2011) unter dem Fokus betrieblicher Weiterbildung bzw., allgemeiner gefasst, der beigeordneten Bildung erforscht. Mit Blick auf den Forschungsgegenstand könnte also auch interessant sein, Entscheidungen in (Weiter-)Bildungsverbänden zu analysieren. Denn die Studie zeigt auf, dass die Fortbildungsfunktion institutionalisiert ist, die anderen Funktionen aber ebenso als Teil der Satzung und in geschilderten Prozessen institutionalisiert sind. Es würde also nicht eindeutig zutreffen, in den Volkshochschul-LV von beigeordneter Bildung zu sprechen – gleichzeitig ist nicht nur Fortbildung als Ziel der LV angegeben.

Mit Blick auf theoretische Fundierungen für die Untersuchung von Entscheidungen könnte eine systemtheoretische Perspektive aufgrund ihrer zentralen Begriffe Entscheidung und Kommunikation potenziell ertragreicher als eine Fundierung im NI sein. Ein weiterer Aspekt könnte hier auch sein, inwiefern diese Entscheidungen bewusst getroffen werden, inwiefern sie eine festgelegte Vorgabe oder eine etablierte Routine sind.

Die Studie hat sich in der Erläuterung und Konkretisierung der theoretischen Konzepte bemüht, Unterschiede, kritische Fragen und offene theoretische Punkte deutlich zu machen. Fundamentale Kritikpunkte (übersichtlich dargestellt etwa bei Walgenbach 2019, S. 332–350, in Verweisen auch bei Miebach 2007, S. 137) wurden antizipiert und mit den Vorteilen der theoretischen Brille abgewogen. Mit der Nutzung von aktueller Grundlagenliteratur konnte skizziert werden, wie die Vertreter und Vertreterinnen neo-institutionalistischer Ansätze auf kritische Aspekte eingegangen sind. In der Studie wird das u. a. in Bezugnahmen auf Dynamiken, aktive Gestaltungsbemühungen sowie die Versuche, Aspekte der Makro- und Mikroebene zu berücksichtigen, sichtbar. Damit entspricht die Studie allerdings auch der theoretischen Nicht-Geschlossenheit.

Begriffe wurden auf Basis aktueller Diskussionsstände (soweit möglich) dargestellt und diskutiert; gleichzeitig fand – auch durch das Erkenntnisinteresse der Studie und den Forschungsgegenstand bedingt – keine direkte theoretische Weiterentwicklung statt, die über den Rahmen der Studie hinausreicht. Immerhin wurde durch das Aufzeigen offener theoretischer Fragen und die Nachzeichnung begrifflicher Veränderungen deutlich, was Walgenbach (2014) anlässlich des offenen

Akteurskonzepts als typisch für Diskussionen im Wissenschaftssystem und mit einer Lebendigkeit der Theorie bezeichnet (vgl. S. 350). Für die Anwendung des NI in der Forschung bleibt kritisch festzuhalten, dass die Vielfalt von Ansätzen nicht dazu verleiten sollte, alle möglichen organisationalen Phänomene mit dem Verweis auf den NI erklären zu wollen. Eine theoretische Nicht-Geschlossenheit sowie ein unfertiges Forschungsprogramm (vgl. Preisendörfer 2016, S. 173) müssen kein direktes Ausschlusskriterium sein, da sonst Weiterentwicklungsbemühungen erschwert sind; ein unreflektierter Einsatz dürfte allerdings auch nicht hilfreich sein.

Mit der Untersuchung einer Meta-Organisation ist unter Berücksichtigung der aufgeführten Limitationen ein empirischer Beitrag geleistet, der hoffentlich durch weitere Studien ergänzt wird.

9.6 Diskussion des empirischen Aufbaus

Die Aussagekraft der Studie auf Basis ihrer methodischen Anlage und Durchführung kann auf Basis der dargestellten Ergebnisse und ihrer Limitationen abgewogen werden.

Angesichts der geringen Verfügbarkeit von Daten zu Verbänden in der Disziplin und fehlender Beschreibungen für Fortbildungsfunktionen in den Sozialwissenschaften wurde es als sinnvoll gesehen, explorativ und unter Zuhilfenahme mehrerer Perspektiven an den Forschungsgegenstand heranzutreten. So konnte ein erster Überblick geschaffen werden. Die Vereinfachung durch eine starke Fokussierung auf allgemeine Erkenntnisgewinnung unter (transparent gemachter) Vernachlässigung einiger struktureller Voraussetzungen hat es ermöglicht, der Fragestellung folgend grundlegende Aufgaben und Prozesse der Fortbildungsfunktion sichtbar zu machen. Diese können anhand weiterführender Analysen unter Verwendung von Theorien und Methoden mit Fokussierung der Mikroebene ergänzt und ausgefüllt werden kann. Auch aus der Perspektive der Anonymität war das Vorgehen vorteilhafter als Einzelanalysen ausgewählter LV. Mit der gewählten Auswertungsmethode konnten verbandsübergreifende Themen in verschiedenen Variationen herausgearbeitet werden.

Damit bleibt die Studie allerdings auch auf der Überblicksebene und eine Annäherung. Es wurden bewusst keine Herausarbeitung von Detailergebnissen verfolgt, weil das theoretisch und methodisch unzulässig wäre. Eine Verallgemeinerung von Aspekten, die nur auf einzelne LV zutreffen, könnte die Ziehung unzutreffender Schlüsse auf alle anderen LV zu Folge haben.

Positiv anzumerken ist, dass es gelungen ist, alle LV zu befragen. So konnte ein Überblick gewonnen werden, der durch weitere Studien detaillierter ausgefüllt und ergänzt werden kann. Eingewendet werden muss, dass es nur eine Erhebung unter Anwendung einer Methode gab. Das ist zwar nicht per se falsch oder unzulässig; in Kombination mit dem eher annähernden Charakter der Studie und dem Erhebungszeitpunkt liegt so jedoch eine gewisse Limitation vor. Auch wenn der Erhebungszeitraum nicht direkt in den ersten Monaten der COVID-19-Pandemie lag und mitunter von einer Art neuem Normal gesprochen wurde, schienen einige Schilderungen eher unter dem Eindruck der Pandemie zu stehen. Durch Nachfragen, ob bestimmte Aspekte pandemiebedingt oder unabhängig davon wichtig seien, konnten Aussagen im Interviewverlauf sortiert werden. Die IP haben diese

Sortierungen vorgenommen, indem sie ihre Schilderungen in eine Art ‚vorher‘ und ‚jetzt‘ präzisiert haben. Dennoch ist es denkbar, dass manche Prozessbeschreibungen oder inhaltliche Schwerpunktsetzungen unter nicht-pandemischen Bedingungen anders verlaufen wären. In diesem Kontext wäre es interessant, ein ‚nachher‘ zu erforschen. Die COVID-19-Pandemie wurde im Frühjahr 2023 für weitgehend beendet erklärt – mit Blick auf die beschriebenen Veränderungen könnte es interessant sein, nachzuforschen, welche von diesen geblieben sind oder eher ein Phänomen der Pandemie waren.

Mit Blick auf die Durchführung der Interviews kann nach der Auswertung und Reflexion des Erhebungsprozesses eine z. T. gemischte Bilanz gezogen werden. Die pandemiebedingten Einschränkungen wurden bereits aufgezeigt (6.3.2), auch wurde der Umgang der IP in den Situationen selbst dargestellt. In der Durchsicht von unverständlichen Textsegmenten und sowie der Aufbereitung der Ergebnisse ist an einigen Stellen deutlich geworden, dass Gelegenheiten zur Nachfrage und Spezifizierung versäumt wurden. Mögliche Gründe können reflektierend einerseits in der Situation selbst verortet werden, etwa Nervosität der Forscherin insbesondere zu Beginn der Interviews, vereinzelte Ton- und Transkriptionsfehler, Ablenkungen bzw. unterbrochene ‚rote Fäden‘ durch Unterbrechungen bei den IP (hereinkommende Personen, klingelnde Telefone). Ein anderer Aspekt kann biografisch verortet werden: Durch eigene Kursleitungstätigkeit an Volkshochschulen und vorangegangene (wissenschaftliche) Beschäftigungen wurden bestimmte Begriffe oder auch Argumentationsverläufe mitunter zu wenig detailliert erfragt oder hinterfragt. Auffällig wurde dies in der Durchsicht von geschilderten Herausforderungen: man wusste, was gemeint ist, weil man es selbst schon in der eigenen Tätigkeit erlebt hat; dementsprechend blieben spezifische Nachfragen teilweise aus. Die zum Erhebungszeitraum noch geringen Interviewerfahrungen können hier ebenfalls genannt werden. Mit Blick auf die Interviewverläufe wurden zwar keine direkten Unverständlichkeiten oder Missverständnisse sichtbar, aber die in der Literatur angeführte Kunst des Fragenformulierens und -stellens (s. Kap. 6.2.1) hat in der persönlichen Reflexion eine erfahrungsbasierte und gesteigerte Bedeutung erfahren.

Mit Blick auf die vorangegangenen Berührungspunkte mit dem befragten Feld kann abwägend gesagt werden, dass diese nicht per se ungünstig sind; immerhin können diese als Ausgangspunkt, vorstrukturierendes Wissen und Voraussetzung für tiefergehende Erforschung nützlich sein. Risiken können hier die unhinterfragten Übernahmen von Begriffsfüllungen oder Argumentationslinien sein; auch die Rolle als Forscherin aus einer vermeintlich neutralen und ggf. hinterfragenden¹⁵⁶ Perspektive kann durch ein vermeintlich gleiches Verständnis potenziell überlagert werden.

¹⁵⁶ Hier muss hinzugefügt werden, dass sog. Neutralität in Forschungsprozessen und ein beständiges Hinterfragen von Äußerungen nicht vollständig erreichbar oder nicht zwangsläufig zielführend sind. Im Sinne des Erkenntnisgewinns kann es sinnvoll sein, verschiedene Positionen einzunehmen. Durch eigene gedankliche und theoretische Vorstrukturierungen und -einschätzungen können Erhebungen nicht vollständig neutral durchgeführt werden. Mit Blick auf die Qualitätskriterien qualitativer Forschungsprozesse erscheint es relevanter, die eigenen Positionen, Rollen und potenziellen (Selbst-)Zuschreibungen nach Möglichkeit vor und

An dieser Stelle wird die Interviewbereitschaft der IP sowie deren weiterführenden Erläuterungen und mitunter sprachlichen Spezifizierungen im Interviewverlauf wertschätzend aufgezeigt. Dass einige IP den Interviewrahmen im Nachgespräch als Gelegenheit zur Reflexion eigener Tätigkeiten empfunden haben (mitunter auch durch konkrete Beschreibungen derselben), kann als positives zusätzliches Ergebnis betrachtet werden.

Die Reflexion des eigenen (laufenden oder abgeschlossenen) Forschungsprozesses ist nicht nur mit dem Ziel persönlichen Lernens und der Weiterentwicklung von Forschungspraktiken relevant, sondern auch im Sinne der Nachvollziehbarkeit für Dritte, insbesondere mit Blick auf die Einordnung der Ergebnisse. Auch in der Rahmung einer Expertenbefragung und damit weitgehenden versuchten Ausblendung von Biografien zugunsten der Erschließung von Wissensbeständen, sollten die Beteiligten und die Situation selbst in der Ergebniserarbeitung mindestens mitgedacht werden. In der Darstellung ist zu berücksichtigen, dass es sich um Rekonstruktionsprozesse handelt, die nicht als objektiv und einzige mögliche oder ‚richtige‘ Vorgehensweise einzustufen sind.

Nach Abwägung des gesamten Forschungsprozesses stellt sich die Frage nach möglicher Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Qualitative Forschung bzw. hier speziell Interviews, sind nicht reproduzierbar. Dass die Erhebung gezwungenermaßen in die krisenhaften Umstände der COVID-19-Pandemie gefallen ist, hat in vielerlei Hinsicht Einfluss auf den Forschungsprozess genommen. Insofern sind die Daten einzigartig. Gleichzeitig hat die Studie angesichts des relativ geringen Erforschungsgrads von Volkshochschul-LV in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung darauf abgezielt, grundlegende Strukturen, Prozesse und Handlungen überblicksartig sichtbar zu machen, was durch die Befragung aller Länder sowie differenzierter Schilderungen der IP unter Berücksichtigung von Limitationen gelungen ist. Ob und inwiefern Themen pandemiebedingt von der Forscherin oder den IP nicht berücksichtigt, überlagert bzw. verdeckt oder anders fokussiert wurden, kann mit den verfügbaren Daten nur dahingestellt sein – hier bräuchte es weitere Erhebungen, um Vergleiche anzustellen und Korrekturen vorzunehmen.

In Rekursion auf die ausgewiesenen Gütekriterien qualitativer Forschung (s. Kap. 6.2.1) hat sich die Studie durch die reflektierende Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses bzgl. gewählter theoretischer Fundierungen, methodischer Entscheidungen und Ergebnisdarstellung um Nachvollziehbarkeit bemüht. Die Diskussion der Ergebnisse unter Berücksichtigung der Limitationen zeigt die Grenzen der eingenommenen Perspektiven und methodischen Entscheidungen auf, die sich auch in den Ergebnissen widerspiegeln.

nach dem Erhebungsprozess, ggf. im Kreis der Kolleginnen und Kollegen bzw. der Forschungsgruppe, zu reflektieren.

9.7 Schlussbemerkungen

Die vorgelegte Dissertation hat auf Basis ausgewiesener Desiderate den Versuch unternommen, die Landesverbände der Volkshochschulen als Forschungsgegenstand zu erschließen. Unter Einbeziehung sozialwissenschaftlicher Funktionszuschreibungen, dem Zusammentragen beschreibender Leitbilder, der Bemühung um pädagogisch fundierte Begriffspräzisierungen und einer organisations-theoretischen Fundierung konnten anhand leitfadengestützter Experteninterviews Erkenntnisse bzgl. einer Fortbildungsfunktion in Volkshochschul-Landesverbänden gesammelt werden. Diese konnte im Verhältnis zu anderen Verbandsfunktionen und hinsichtlich ihrer Prozesse im Kontext eines aggregierten Organisationalen Felds weiter ausgeleuchtet werden.

Verbandliche Strukturen allgemein sind in der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht völlig unadressiert. Sie werden insbesondere in Beschreibungen des Sektors gewissermaßen ‚mitbenannt‘. Je nach Ausführlichkeit werden sie hinsichtlich ihrer zugeschriebenen Positionen und Aufgabenzuweisungen als intermediärer Akteure ausgewiesen (vgl. Nuissl 2007, S. 381 f.). Gleichzeitig ist auffällig, dass Verbände trotz hoher (mitunter normativer) Relevanzzuschreibungen für den Erwachsenen- und Weiterbildungssektor selbst als Forschungsgegenstand wenig erschlossen sind. Nach den eigenen Erfahrungen des Forschungsprozesses können mögliche Gründe in der Komplexität des Forschungsgegenstands liegen. Auch besteht die Herausforderung, in einem theoretisch heterogenen Angebot und in einer wenig ausgearbeiteten organisationstheoretischen Fundierung für pädagogische Meta-Organisationen angemessene Forschungsdesigns zu entwickeln.

Vielleicht ist ein anderer Grund die durch die Interessenvertretungsfunktion erhöhte Nähe von Verbänden zu ‚der Politik‘ und daraus entstehenden Anforderungen hinsichtlich der Anonymität und Einordnung der Ergebnisse. Wenn davon ausgegangen wird, dass alle Beteiligten in Forschungsprozessen ihre Interessen haben und (un-)bewusst verfolgen, können Ergebnisse als Legitimierung politischer Forderungen oder Bestätigungen eigener Positionen ausgelegt werden. Für die Studie kann gesagt werden, dass es in der grundlagenorientierten Erarbeitung darum ging, Weiterbildungsverbände in erster Linie als Forschungsgegenstand für die pädagogische Organisationsforschung sichtbar zu machen. Das Erkenntnisinteresse der Studie entstand in erster Linie an den ausgesprochenen Desiderata hinsichtlich der Ausleuchtung ausgewiesener Forschungslücken. Für Praxis und Akteure in der Verbandsarbeit mag die Studie ein Stück weit das ermöglichen, was in den Interviews z. T. schon als Effekt der Interviewsituation ausgedrückt und von Käßlinger (2017) gefordert wurde: Die Reflexion des eigenen Selbstverständnisses, der alltäglichen Aufgaben und Zielsetzungen sowie das Entdecken von Gestaltungspotenzialen in den jeweiligen Funktionen.

Die Reflexion der Ergebnisse hat Überlegungen zu weiterführenden und tiefergehenden Erforschungen des Forschungsgegenstands ausgelöst. Die ausgewählten Anknüpfungspunkte machen sichtbar, wie viel es noch zu entdecken und unter verschiedenen Perspektiven zu erforschen gibt. Sie können sicherlich auch als Anregungen oder Einladung zur weiteren (wissenschaftlichen) Auseinandersetzung verstanden werden.

Es bleibt zu hoffen, dass sowohl die Volkshochschul-LV als auch andere Erwachsenen- oder Weiterbildungsverbände nach den hier vorgenommenen Annäherungen zukünftig und vielfältig als Forschungsgegenstand erschlossen werden – sei es unter den vorgeschlagenen Anschlussperspektiven oder durch gänzlich andere Zugänge. In jedem Fall wäre eine weitere Erforschung ohne die Einschränkungen einer Pandemie ein Wunsch, den ich für alle weiteren Studien zu diesem Themenfeld aussprechen möchte.

Literaturverzeichnis

Abels, Gabriele; Behrens, Maria (2009): ExpertInnen-Interviews in der Politikwissenschaft. Eine sekundäranalytische Reflexion über geschlechtertheoretische und politikfeldanalytische Effekte. In: Bogner, Alexander, Littig, Beate und Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–179.

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) (2024): Über uns. Online verfügbar unter <https://www.aewb-nds.de/aewb/ueber-uns/>, zuletzt geprüft am 21.11.2024.

Ahrne, Göran; Brunsson, Nils (2008): *Meta-Organizations*. Cheltenham: Edward Elgar.

Ahrne, Göran; Brunsson, Nils (2009): Internationale Metaorganisationen und ihre Mitglieder. In: Dingwerth, Klaus, Kerwer, Dieter und Nölke, Andreas (Hrsg.): *Die Organisierte Welt. Internationale Beziehungen und Organisationsforschung*. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos, S. 41–59.

Albareda, Adrià (2018): Connecting Society and Policymakers? Conceptualizing and Measuring the Capacity of Civil Society Organizations to Act as Transmission Belts. In: *Voluntas* 29 (6), S. 1216–1232. DOI: 10.1007/s11266-018-00051-x.

Alemann, Ulrich von (1989): *Organisierte Interessen in der Bundesrepublik*. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

Alke, Matthias (2017): *Nachfolge in Weiterbildungsorganisationen. Den Leitungswechsel strategisch planen und gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann.

Alke, Matthias (2023): Netzwerke - Kooperationen. In: Arnold, Rolf, Nuissl, Ekkehard und Schrader, Josef (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 308.

Alke, Matthias; C. Feld, Timm (Hrsg.) (2022): *Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung*. 1st ed. 2022. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens). Online verfügbar unter <https://permalink.obvsg.at/AC16542503>.

Alke, Matthias; Jütte, Wolfgang (2018): Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf und Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Living reference work, continuously updated edition. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 605–621.

American Association for Adult and Continuing Education Education (AAACE) (2023): Who We Are. Online verfügbar unter <https://www.aaace.org/page/WhoWeAre>, zuletzt aktualisiert am 15.09.2023.

Anheier, Helmut K.; Seibel, Wolfgang (1990): Sociological and Political Science Approaches to the Third Sector. In: Anheier, Helmut K. und Seibel, Wolfgang (Hrsg.): *The Third Sector: Comparative Studies of Nonprofit Organizations*. Berlin: de Gruyter, S. 7–20.

Arnold, Rolf (2023a): Fortbildung. In: Arnold, Rolf, Nuissl, Ekkehard und Schrader, Josef (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 169–170.

Arnold, Rolf (2023b): Kompetenz. In: Arnold, Rolf, Nuissl, Ekkehard und Schrader, Josef (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 243–244.

Arnold, Rolf; Faulstich, Peter; Mader, Wilhelm; Nuissl von Rein, Ekkehard; Schlutz, Erhard (2000): *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. Frankfurt am Main.

Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2010): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2., überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Arnold, Rolf; Nuissl, Ekkehard; Schrader, Josef (Hrsg.) (2023): *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Aufderklamm, Kurt; Filla, Wilhelm; Leichtenmueller, Erich (Hrsg.) (1991): *Dienstleistung Erwachsenenbildung. Strukturen, Arbeitsweisen und Möglichkeiten*. Baden: Grasl (Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, 8). Online verfügbar unter <https://perma-link.obvsg.at/AC00256829>.

Badelt, Christoph (1990): Institutional Choice and the Nonprofit Sector. In: Anheier, Helmut K. und Seibel, Wolfgang (Hrsg.): *The Third Sector: Comparative Studies of Nonprofit Organizations*. Berlin: de Gruyter, S. 53–63.

Bank, Volker; Busemeyer, Marius R.; Dohmen, Dieter; Frommberger, Dietmar (2015): *Governance und Finanzierung kooperativer Berufsbildung. Die Rolle von privaten Akteuren und Verbänden stärken*. Hg. v. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Bonn.

Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (2018): Lebenswelt, Lebenslange, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf und Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Living reference work, continuously updated edition. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 161–184.

Bastian, Hannelore (2002): Der Teilnehmer als Kunde - der Bildungsauftrag als Dienstleistung. In: Bastian, Hannelore, Beer, Wolfgang und Knoll, Jörg (Hrsg.): *Pädagogisch denken - wirtschaftlich handeln*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11–24.

Bastian, Hannelore; Frieling, Gundula (2010): Volkshochschulen. In: Arnold, Rolf, Nolda, Sigrid und Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 297–298.

Bastian, Hannelore; Meisel, Klaus; Nuissl, Ekkehard; Rein, Antje von (2004): Kursleitung an Volkshochschulen. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.

Bauer, Rudolph (2005): Ist der "Dritte Sektor" theoriefähig? Anmerkungen über Heterogenität und Intermediarität. In: Birkhölzer, Karl, Klein, Ansgar, Priller, Eckhard und Zimmer, Annette (Hrsg.): Dritter Sektor/Drittes System. Theorie, Funktionswandel und zivilgesellschaftliche Perspektiven. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105–109.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Becker, Michael (2022): Einführung in das politische System der Bundesrepublik Deutschland. Grundstrukturen und Funktionen. 2., überarbeitete Auflage. Opladen: Barbara Budrich.

Becker-Ritterspach, Jutta C.E.; Becker-Ritterspach, Florian A.A. (2006): Organisationales Feld und Gesellschaftlicher Sektor im Neo-Institutionalismus. In: Senge, Konstanze und Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 118–136.

Bennewitz, Hedda (2010): Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje und Pregel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa, S. 43–59.

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1966): The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge. New York: Doubleday.

Bilger, Frauke; Strauß, Alexandra (2022): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey - AES-Trendbericht. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin.

Birkhölzer, Karl (2005): Soziale Unternehmungen wirtschaften anders - eine Einführung. In: Birkhölzer, Karl, Klein, Ansgar, Priller, Eckhard und Zimmer, Annette (Hrsg.): Dritter Sektor/Drittes System. Theorie, Funktionswandel und zivilgesellschaftliche Perspektiven. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201–207.

Birkhölzer, Karl; Klein, Ansgar; Priller, Eckhard; Zimmer, Annette (2005): Theorie, Funktionswandel und zivilgesellschaftliche Perspektiven des Dritten Sektors/Dritten Systems - eine Einleitung. In: Birkhölzer, Karl, Klein, Ansgar, Priller, Eckhard und Zimmer, Annette (Hrsg.): Dritter

Sektor/Drittes System. Theorie, Funktionswandel und zivilgesellschaftliche Perspektiven. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–15.

Bode, Ingo (2014): Wohlfahrtsstaatlichkeit und Dritter Sektor im Wandel: Die Fragmentierung eines historischen Zivilisationsprojekts. In: Zimmer, Annette E. und Simsa, Ruth (Hrsg.): Forschung zu Zivilgesellschaft, NPOs und Engagement. Quo vadis? Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 81–95.

Boeßenecker, Karl-Heinz; Vilain, Michael (2013): Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege. Eine Einführung in Organisationsstrukturen und Handlungsfelder sozialwirtschaftlicher Akteure in Deutschland. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2009): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2009a): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander, Littig, Beate und Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–98.

Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2009b): Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In: Bogner, Alexander, Littig, Beate und Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–31.

Böttcher, Wolfgang; Terhart, Ewald (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Zur Einleitung in diesen Band. In: Böttcher, Wolfgang und Terhart, Ewald (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–15.

Bremer, Helmut (2018): Sozialisierungstheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf und Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Living reference work, continuously updated edition. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), 127-144.

Brüggemeier, Martin (2023): Controlling. In: Arnold, Rolf, Nuissl, Ekkehard und Schrader, Josef (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 84–85.

Bundeministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (1987): Konzertierte Aktion Weiterbildung - Ansprache von Bundesminister Möllemann.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) (2016): Leitfaden zum Vereinsrecht. Berlin. Online verfügbar unter https://www.bmjv.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschueren/Leitfaden_Vereinsrecht.pdf?__blob=publicationFile&v=6, zuletzt geprüft am 18.09.2024.

Bundesvereinigung Prävention und Gesundheitsförderung e.V. (2024): Aufgaben und Ziele. Online verfügbar unter <https://bvpraevention.de/cms/index.asp?inst=newbv&snr=12368>, zuletzt geprüft am 10.10.2024.

Castells, Manuel (2001): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Christ, Johannes; Koscheck, Stefan; Martin, Andreas; Ohly, Hana; Widany, Sarah (2021): Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020. 1. Auflage. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Cross, Kathryn Patricia (1992): Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Czada, Roland (1994): Konjunkturen des Korporatismus: Zur Geschichte des Paradigmenwechsels in der Verbändeforschung. In: *Politische Vierteljahresschrift* (Sonderheft 25), S. 37–64.

Dathe, Dietmar; Kistler, Ernst (2005): Zur arbeitsmarktpolitischen Funktion des Dritten Sektors. In: Birkhölzer, Karl, Klein, Ansgar, Priller, Eckhard und Zimmer, Annette (Hrsg.): Dritter Sektor/Drittes System. Theorie, Funktionswandel und zivilgesellschaftliche Perspektiven. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–176.

Dausien, Bettina; Rothe, Daniela (2005): Wissenschafts-Praxis-Kooperation als Erfahrungsraum. Entwicklung und Umsetzung eines Fortbildungskonzepts "Pädagogische Biographiearbeit". In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Neue Lerndienstleistungen. Vision und Wirklichkeiten. Berlin, S. 107–135.

Deephouse, David L.; Bundy, Jonathan; Tost, Leigh Plunkett; Suchman, Mark C. (2018): Organizational Legitimacy: Six Key Questions. In: Greenwood, Royston, Oliver, Christine, Lawrence, Thomas B. und Meyer, Renate (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*. 2. Auflage: SAGE, S. 27–54.

Deephouse, David L.; Suchman, Mark (2008): Legitimacy in Organizational Institutionalism. In: Greenwood, Royston, Oliver, Christine, Suddaby, Roy und Sahlin, Kerstin (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*: SAGE, S. 49–78.

Denninger, Anika; Käßlinger, Bernd (2021): COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. In: *ZfW* 44 (3), S. 161–176. DOI: 10.1007/s40955-021-00190-7.

Deutscher Bundestag (2023): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter <https://www.bundestag.de/gg>.

Deutscher Bundestag (2025): Lobbyregister für die Interessenvertretung gegenüber dem Deutschen Bundestag und der Bundesregierung. Online verfügbar unter <https://www.lobbyregister.bundestag.de/startseite?lang=de>, zuletzt geprüft am 03.01.2025.

Deutscher Volkshochschul-Verband (2023): Kleine Chronologie des Deutschen Volkshochschulverbandes e.V. Bonn. Online verfügbar unter https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/dvv/selbstververstaendnis/Kleine_Chronologie_des_Deutschen_Volkshochschulverbandes.pdf.

Deutscher Volkshochschul-Verband (dvv) (2023): Jahresbericht 2022. Bonn.

Deutscher Volkshochschul-Verband (dvv) (2024a): Fachlicher Austausch und Vernetzung. Online verfügbar unter <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/dvv/Fachdiskurs.php>, zuletzt geprüft am 26.09.2024.

Deutscher Volkshochschul-Verband (dvv) (2024b): Mitgliedschaften und Beteiligungen des dvv. Online verfügbar unter <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/dvv/mitgliedschaften-beteiligungen.php>, zuletzt aktualisiert am 04.03.2024.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2023): Geschichte des Instituts. Online verfügbar unter <https://die-bonn.de/li/330>.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2024): FaUn. Fachliche und organisatorische Unterstützung der Konzertierten Aktion Weiterbildung (KAW). Online verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/id/31924/about/html>, zuletzt aktualisiert am 14.06.2024.

DiMaggio, Paul J. (1988): Interest and Agency in Institutional Theory. In: Zucker, Lynne G. (Hrsg.): *Institutional Patterns and Organizations. Culture and Environment*. Cambridge: Ballinger, S. 3–22.

DiMaggio, Paul J.; Powell, Walter W. (1991a): Introduction. In: Powell, Walter W. und DiMaggio, Paul J. (Hrsg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: Chicago University Press, S. 1–38.

DiMaggio, Paul J.; Powell, Walter W. (1991b): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: Powell, Walter W. und DiMaggio, Paul J. (Hrsg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: Chicago University Press, S. 41–62.

Dobischat, Rolf (2023): Berufliche Weiterbildung. In: Arnold, Rolf, Nuissl, Ekkehard und Schrader, Josef (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 46–47.

Dollhausen, Karin (2010): Methoden der Organisationsforschung. In: Dollhausen, Karin, Feld, Timm C. und Seitter, Wolfgang (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*.

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 91–122.

Dollhausen, Karin; Feld, Timm C.; Seitter, Wolfgang (2010): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Zur Einleitung in den Band. In: Dollhausen, Karin, Feld, Timm C. und Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 13–18.

Dollhausen, Karin; Mickler, Regine (2012): Kooperationsmanagement in der Weiterbildung. 1. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.

Dollhausen, Karin; Schrader, Josef (2015): Weiterbildungsorganisationen. In: Dinkelaker, Jörg und Hippel, Aiga von (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 174–182.

Dominnik-Bindi, Swetlana (2024): Erwachsenenpädagogische Qualifizierung für Migrantinnen und Migranten. Ein Praxisbeispiel. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 74 (2), S. 63–73.

Dörner, Olaf (2012): Experteninterviews. In: Schäffer, Burkhard und Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 321–331.

Dörner, Olaf; Schäffer, Burkhard (2012): Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorie zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, Burkhard und Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 11–22.

Draper, James A.; English, Leona M. (2013): Adult Education in Canada. Online verfügbar unter <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/adult-education>, zuletzt aktualisiert am 25.04.2016, zuletzt geprüft am 15.09.2023.

Eberl, Peter; Jäckel, Ariane; Klug, Christopher (2011): "Sensemaking"-Prozesse von Meta-Organisationen am Beispiel eines diakonischen Landesverbands. In: Conrad, Peter und Sydow, Jörg (Hrsg.): Organisation und Umwelt. 1. Aufl. Wiesbaden: Gabler (Managementforschung, 21), S. 1–39.

Ebner von Eschenbach, Malte; Dinkelaker, Jörg (2020): "Die Volkshochschule will in erster Linie dem Lern- und Bildungsbedürfnis der werktätigen Bevölkerung dienen". Explorationen zur Historiographie erwachsenenpädagogischer Angebotskommunikation anhand von Arbeitsplänen der Volkshochschule Halle zu Beginn der 1920er Jahre. In: Dörner, Olaf, Grotluschen, Anke, Käßlinger, Bernd, Molzberger, Gabriele und Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): Vergangene Zukünfte - Neue

Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung. Opladen: Barbara Budrich, S. 92–106.

Ehres, Christiane (2016): Von der Euphorie des Anfangs zu pragmatischen Strategien. Bilanz der langjährigen Qualitätsentwicklung der hessischen Volkshochschulen im Kontext von LQW. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 66 (2), S. 150–160.

English, Leona M. (2023): Nonprofit Organizations and Leadership. In: Martin, Larry G., Conceição-Runlee, Simone und Knox, Alan B. (Hrsg.): *Mapping the Field of Adult and Continuing Education. An International Compendium*. New York, London (Leadership and Administration, 3), S. 433–435.

European Association for the Education of Adults (EAEA) (2023a): History. Unter Mitarbeit von Martin Dust. Online verfügbar unter <https://eaea.org/about-us/history/>, zuletzt geprüft am 15.09.2023.

European Association for the Education of Adults (EAEA) (2023b): *Workplan 2021*. Hg. v. EAEA. Online verfügbar unter https://eaea.org/wp-content/uploads/2021/09/eaea_workplan_2021.pdf, zuletzt geprüft am 15.09.2023.

Evers, Adalbert (1990): Im intermediären Bereich - Soziale Träger und Projekte zwischen Haushalt, Staat und Markt. In: *Journal für Sozialforschung* 30 (2), S. 189–210.

Faulstich, Peter (1977): *Interessenkonflikte um die Berufsbildung. Das Verhältnis von gesellschaftlichen Interessenstrukturen und staatlicher Bildungspolitik*. 1. Auflage. Weinheim: Beltz.

Faulstich, Peter (1994): Erwachsenenbildung in Hessen. In: *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 33, S. 81–88.

Faulstich, Peter (2001): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung - Das Beispiel Hessen. In: Nüssli von Rein, Ekkehard und Schlutz, Erhard (Hrsg.): *Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 76–90.

Faulstich, Peter; Graebner, Gernot (2010): Studium. In: Arnold, Rolf, Nolda, Sigrid und Nüssli, Ekkehard (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2., überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 272–274.

Faulstich, Peter; Haberzeth, Erik (2007): *Recht und Politik*. Bielefeld: Bertelsmann (Studententexte für Erwachsenenbildung). Online verfügbar unter <https://permalink.obvsg.at/AC06381518>.

Faulstich, Peter; Vespermann, Per (Hrsg.) (2002): *Weiterbildung in den Bundesländern. Materialien und Analysen zu Situation, Strukturen und Perspektiven*. Weinheim u.a.: Juventa-Verl. (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, 38). Online verfügbar unter <https://permalink.obvsg.at/AC03484268>.

- Feld, Timm C. (2010): Organisationaler Wandel als Thema der Erwachsenenbildung. In: Dollhausen, Karin, Feld, Timm C. und Seitter, Wolfgang (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 45–63.
- Feld, Timm C.; Seitter, Wolfgang (2016): Organisieren als pädagogische Praktik. In: Schröer, Andreas, Göhlich, Michael, Weber, Susanna Maria und Pätzold, Henning (Hrsg.): *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden, München: Springer VS; Ciando, S. 63–72.
- Feld, Timm C.; Seitter, Wolfgang (2018): Weiterbildung/Erwachsenenbildung und Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael, Schröer, Andreas und Weber, Susanne Maria (Hrsg.): *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (17), S. 83–93.
- Filla, Wilhelm (1991): Der Dachverband als Dienstleistungseinrichtung. In: Aufderklamm, Kurt, Filla, Wilhelm und Leichtenmueller, Erich (Hrsg.): *Dienstleistung Erwachsenenbildung. Strukturen, Arbeitsweisen und Möglichkeiten*. Baden: Grasl (Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, 8), S. 41–56.
- Fleige, Marion; Gassner, Julia; Mareike Schams (2020): *Kulturelle Erwachsenenbildung: Bedeutung, Planung und Umsetzung*. Bielefeld: wbv.
- Flick, Uwe (2009): *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2011): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiehl, Lutz von; Wolff, Stephan (Hrsg.) (2012): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 3., neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Fligstein, Neil (1997): Social Skill and Institutional Theory. In: *American Behavioral Scientist* 40, S. 397–405.
- Fojkar, Thiemo (2023): Bundesverband der Träger beruflicher Bildung. In: Arnold, Rolf, Nuissl, Ekkehard und Schrader, Josef (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 80–81.
- Franz, Julia (2020): Spuren "verbandlicher" Identität. Eine explorative Analyse von Protokollen und Geschäftsberichten des hessischen Volkshochschulverbandes. In: Dörner, Olaf, Grotlüschen, Anke, Käßplinger, Bernd, Molzberger, Gabriele und Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): *Vergangene Zukünfte - Neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 248–259.

- Franz, Julia (2022): Die institutionelle Staffelung im Diskurs der Erwachsenenbildung. In: Schrader, Josef (Hrsg.): *Wissenschaft für die Praxis. Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland*. Bielefeld: wbv (42), S. 105–121.
- Franz, Melanie; Feld, Timm C. (2015): Vernetzen. In: Dinkelaker, Jörg und Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 117–123.
- Freidson, Eliot (2001): *Professionalism. The third Logic*. Chicago: University of Chicago Press. Online verfügbar unter <https://permalink.obvsg.at/AC03506330>.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.) (2010): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa.
- Friedland, Roger; Alford, Robert R. (1991): Bringing Society Back in: Symbols, Practices, and Institutional Contradictions. In: Powell, Walter W. und DiMaggio, Paul J. (Hrsg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: Chicago University Press, S. 232–266.
- Fröhlich-Sandner, Gertrude (1991): Bildungsarbeit ist Dienstleistung und mehr als das. In: Aufderklamm, Kurt, Filla, Wilhelm und Leichtenmueller, Erich (Hrsg.): *Dienstleistung Erwachsenenbildung. Strukturen, Arbeitsweisen und Möglichkeiten*. Baden: Grasl (Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, 8), S. 9–12.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2009): ExpertInnengespräche in der interpretativen Organisationsforschung. In: Bogner, Alexander, Littig, Beate und Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239–258.
- Gampper, Joerg-Friedrich (2023): Dachverband der Weiterbildungsorganisationen. In: Arnold, Rolf, Nuissl, Ekkehard und Schrader, Josef (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87–88.
- Gerstenmaier, Jochen; Mandl, Heinz (2018): Konstruktivistische Anätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf und Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Living reference work, continuously updated edition. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 221–233.
- Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V. (2024): Verein. Online verfügbar unter <https://www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/verein/>, zuletzt aktualisiert am 18.09.2024.
- Gierke, Willi B.; Loeber-Pautsch, Uta (2000): *Die pluralen Strukturen der Erwachsenenbildung. Zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Niedersachsen 1947-1960*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BIS) (1).

- Gieseke, Wiltrud (2015): Programme und Angebote. In: Dinkelaker, Jörg und Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 165–173.
- Gieseke, Wiltrud (2018): Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf und Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Living reference work, continuously updated edition. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 1051–1069.
- Gieseke, Wiltrud (2019a): Forschungen zu Programmplanungshandeln. In: Fleige, Marion, Gieseke, Wiltrud, Hippel, Aiga von, Käßlinger, Bernd und Robak, Steffi (Hrsg.): *Programm- und Angebotsentwicklung*. 2., korrigierte Auflage. Bielefeld: wbv, S. 52–63.
- Gieseke, Wiltrud (2019b): Programm und Angebot. In: Fleige, Marion, Gieseke, Wiltrud, Hippel, Aiga von, Käßlinger, Bernd und Robak, Steffi (Hrsg.): *Programm- und Angebotsentwicklung*. 2., korrigierte Auflage. Bielefeld: wbv, S. 19–27.
- Gieseke, Wiltrud (2019c): Programmplanung als Konzept und Forschungsgegenstand. In: Fleige, Marion, Gieseke, Wiltrud, Hippel, Aiga von, Käßlinger, Bernd und Robak, Steffi (Hrsg.): *Programm- und Angebotsentwicklung*. 2., korrigierte Auflage. Bielefeld: wbv, S. 38–51.
- Gieseke, Wiltrud (2023): Programmplanung. In: Arnold, Rolf, Nuissl, Ekkehard und Schrader, Josef (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 348–351.
- Gieseke, Wiltrud; Heuer, Ulrike (2011): Weiterbildungsentscheidungen und beigeordnete Bildung. In: Arnold, Rolf und Pachner (Hrsg.): *Lernen im Lebenslauf*. Hohengehren: Schneider (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 69), S. 107–123.
- Gieseke, Wiltrud; Nittel, Dieter (Hrsg.) (2016): *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779944621.
- Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin; Stock, Helga; Börjesson, Inge (2005): *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster: Waxmann.
- Gieseke, Wiltrud; Reich, Ria (2006): Weiterbildungsinteressen von Weiterbildungner/innen. In: Heuer, Ulrike und Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung*. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Oldenburg: Verlag TextWeinberg, S. 35–184.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Göhlich, Michael (2005): Pädagogische Organisationsforschung - Eine Einführung. In: Göhlich, Michael, Hopf, Caroline und Sausele, Ines (Hrsg.): *Pädagogische Organisationsforschung*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–24.

Göhlich, Michael (2010): Pädagogische Organisationsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Probleme, Trends und Bedarfe. In: Dollhausen, Karin, Feld, Timm C. und Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 277–291.

Göhlich, Michael (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, Werner und Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Beltz, S. 138–152.

Göhlich, Michael (2018): Geschichte der Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael, Schröer, Andreas und Weber, Susanne Maria (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (17), S. 17–28.

Göhlich, Michael; Hopf, Caroline; Sausele, Ines (Hrsg.) (2005): Pädagogische Organisationsforschung. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Göhlich, Michael; Schröer, Andreas; Weber, Susanne Maria (2018): Organisationspädagogik - erziehungswissenschaftliche Subdisziplin und pädagogisches Arbeitsfeld. In: Göhlich, Michael, Schröer, Andreas und Weber, Susanne Maria (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (17), S. 1–13.

Griese, Christiane (2023): Bildungsmanagement. In: Arnold, Rolf, Nuissl, Ekkehard und Schrader, Josef (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63–64.

Grimme Institut (2024): Historie. Online verfügbar unter <https://www.grimme-institut.de/ueberuns/historie>, zuletzt aktualisiert am 14.03.2024.

Grothe-Hammer, Michael (2019): Membership or Contributorship? Managing the Inclusion of Individuals into Organizations. In: Ahrne, Göran und Brunsson, Nils (Hrsg.): Organization outside Organizations: Cambridge University Press, S. 84–111.

Grotluschen, Anke; Haberzeth, Erik (2018): Weiterbildungsrecht. In: Tippelt, Rudolf und Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Living reference work, continuously updated edition. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 543–563.

Grotz, Florian; Schroeder, Wolfgang (2021): Das politische System der Bundesrepublik Deutschland. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Gudjons, Herbert (2012): Pädagogisches Grundwissen. 11. Auflage. Stuttgart: Klinkhardt UTB.

Hardy, Cynthia; Maguire, Steve (2008): Institutional Entrepreneurship. In: Greenwood, Royston, Oliver, Christine, Suddaby, Roy und Sahlin, Kerstin (Hrsg.): The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism: SAGE, S. 198–217.

Hardy, Cynthia; Maguire, Steve (2018): Institutionale Entrepreneurship and Change in Fields. In: Greenwood, Royston, Oliver, Christine, Lawrence, Thomas B. und Meyer, Renate (Hrsg.): The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism. 2. Auflage: SAGE, S. 1–33.

Hartz, Stefanie; Schardt, Vanessa (2010): (Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenpädagogischen Arbeiten. Eine Bestandsaufnahme. In: Dollhausen, Karin, Feld, Timm C. und Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 21–43.

Hartz, Stefanie; Schrader, Josef (2008): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung - ein vernachlässigtes Thema? In: Hartz, Stefanie und Schrader, Josef (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 9–30.

Hasse, Raimund; Krücken, Georg (2005): Neo-Institutionalismus. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bielefeld: transcript.

Hebborn, Klaus (2022): Moderne Volkshochschulen - zentraler Bestandteil kommunaler Infrastruktur für Bildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 72 (1), S. 76–81.

Hellmann, Kai-Uwe (2006): Organisationslegitimität im Neo-Institutionalismus. In: Senge, Konstanze und Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 75–88.

Helmcke, Martina (2008): Handbuch für Netzwerk- und Kooperationsmanagement. Bielefeld: Kleine.

Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret, Marotzki, Winfried und Schewpe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 64–102.

Helsper, Werner (2010): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann und Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 9. Auflage. Opladen: Barbara Budrich, S. 15–49.

Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. 1. Auflage. Opladen: Barbara Budrich.

Herbrechter, Dörthe; Schemmann, Michael (2010): Organisationstypen der Weiterbildung. Eine empirische Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus. In: Dollhausen, Karin, Feld, Timm C. und Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung.

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 125–141.

Herbrechter, Dörthe; Schemmann, Michael (2023): Organisationsforschung. In: Arnold, Rolf, Nussl, Ekkehard und Schrader, Josef (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 318–321.

Herbrechter, Dörthe; Schrader, Josef (2018): Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf und Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Living reference work, continuously updated edition. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 295–318.

Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hrsg.) (2016): 70 Jahre hvv - Verbände und Supportstrukturen: wbv (66).

Heuer, Ulrike (2010): Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Fallstudienbericht. Bonn (Heft-Nr. 115). Online verfügbar unter [urn:nbn:de:0035-0420-8](http://nbn:de:0035-0420-8), zuletzt geprüft am 25.09.2024.

Hinings, C. R.; Logue, Danielle; Zietsma, Charlene (2018): Fields, Institutional Infrastructure and Governance. In: Greenwood, Royston, Oliver, Christine, Lawrence, Thomas B. und Meyer, Renate (Hrsg.): The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism. 2. Auflage: SAGE, S. 163–189.

Hippel, Aiga von (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen - ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. In: *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (1), 45-57. Online verfügbar unter [Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-programmforschung-02.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-programmforschung-02.pdf).

Hof, Christiane (2022): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Hoffjann, Olaf; Stahl, Roland (Hrsg.) (2010): Handbuch Verbandskommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92028-3>.

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.

Holzkamp, Klaus (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema Lernen. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 5), S. 21–30.

Hopf, Christel (2012): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von, Keupp, Heiner, Rosenstiehl, Lutz von und Wolff, Stephan (Hrsg.):

- Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 3., neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 177–182.
- Hopf, Christel (2016): Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung. Herausgegeben von Wulf Hopf und Udo Kuckartz. Wiesbaden: Springer VS.
- Houben, Daniel (2019): Theorieentwicklungen des soziologischen Neoinstitutionalismus und seine Potentiale für die Educational Governance-Perspektive. In: Langer, Roman und Brüsemeister, Thomas (Hrsg.): Handbuch Educational Governance. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 147–179.
- International Council for Adult Education (ICAE) (2023): History of ICAE. Online verfügbar unter <http://icae.global/en/about/history-of-icae/>, zuletzt geprüft am 15.09.2023.
- Jepperson, Ronald L. (1991): The Development and Application of Sociological Neoinstitutionalism. In: Powell, Walter W. und DiMaggio, Paul J. (Hrsg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago: Chicago University Press, S. 229–266.
- Jütte, Wolfgang (2009): Vernetzung und Kooperation - zwischen Modernisierungsmetapher und fachlicher Gestaltungsaufgabe. In: *BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 35 (2), S. 10–13.
- Jütte, Wolfgang (2022): Kollaboration, Kollektive, Komplizenschaft. Ein erweitertes Vokabular für mikropolitische Innenansichten der Weiterbildung. In: *Journal Volkshochschulen in Berlin* (2), S. 14–16. Online verfügbar unter https://www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/wp-content/uploads/2022/06/Journal-2022-komplett_3.pdf, zuletzt geprüft am 01.10.2024.
- Jütte, Wolfgang (2024): Kooperations-Kulturen, Netzwerk-Kulturen, Beziehungs-Kulturen. Zusammenarbeiten in der Weiterbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), S. 9–16. Online verfügbar unter [10.3278/HBV2401W002](https://www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/wp-content/uploads/2024/01/Hessische-Blätter-für-Volksbildung-1.pdf), zuletzt geprüft am 01.10.2024.
- Kade, Jochen; Nittel, Dieter; Seitter, Wolfgang (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalb, Ulrike (2005): Zur alltäglichen Gratwanderung eines sozialen Unternehmens im Dritten System. In: Birkhölzer, Karl, Klein, Ansgar, Priller, Eckhard und Zimmer, Annette (Hrsg.): Dritter Sektor/Drittes System. Theorie, Funktionswandel und zivilgesellschaftliche Perspektiven. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 233–242.
- Kaplan, Abbott (1953): An International Association for Adult Education: A Proposal. In: *Adult Education* 3 (6), S. 175–178, zuletzt geprüft am 15.09.2023.
- Käpplinger, Bernd (Hrsg.) (2010): Weiterbildungsentscheidungen und Bildungscontrolling. Impulse aus der Bildungsforschung für die Bildungspraxis. Bonn (Heft-Nr. 117). Online verfügbar unter [urn:nbn:de:0035-0430-1](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-0430-1), zuletzt geprüft am 25.09.2024.

Käpplinger, Bernd (2016): Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. Bielefeld: Bertelsmann.

Käpplinger, Bernd (2017): Die (Un-)Verantwortlichkeiten von Verbänden und Trägern für die "Allmenden der Weiterbildung". In: *Magazin Erwachsenenbildung* 32 (11).

Käpplinger, Bernd (2022a): Arbeitspläne und Leitideen in der Weimarer Republik - Divergente Richtungen der Volkshochschulen in Bremen und Gießen. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsfor-*
schung 45, S. 175–293.

Käpplinger, Bernd (2022b): Programmanalysen und Fortbildungen an der Pädagogischen Arbeitsstelle. In: Schrader, Josef (Hrsg.): *Wissenschaft für die Praxis. Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland*. Bielefeld: wbv (42), S. 123–135.

Käpplinger, Bernd (2023): Betriebliche Weiterbildung. In: Arnold, Rolf, Nuissl, Ekkehard und Schrader, Josef (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50–51.

Käpplinger, Bernd; Ehses, Christiane; Dust, Martin (2021): Weiterbildung in der Krise - Krise der Weiterbildung. (Corona-)Krise und Weiterbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 71 (2), S. 5–9.

Käpplinger, Bernd; Nistal, Lydia (2019): Educational Borrowing: 100 Jahre Volkshochschulen als Fallbeispiel eines komplexen internationalen Institutionentransfers. Gießen (Jahrbuch des Fachbereich 03 Justus-Liebig-Universität Gießen).

Käpplinger, Bernd; Reuter, Martin (2019): Verschiebungen bei Personal- und Programmstrukturen an Volkshochschulen: Explorationen der Volkshochschulstatistik und Forschungsdesiderate. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 69 (2), S. 142–150.

Kardorff, Ernst von (2012): Qualitative Sozialforschung - Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von, Keupp, Heiner, Rosenstiehl, Lutz von und Wolff, Stephan (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 3., neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 3–8.

Keim, Helmut (1999): Politische Strukturen der Weiterbildung. Arbeitsmarkt-, Tarif-, Fiskalpolitik und Weiterbildung. In: Knoll, Joachim H. (Hrsg.): *Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung*. Neuwied: Luchterhand, S. 62–78.

Kelle, Udo; Erzberger, Christian (2017): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von und Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 299–309.

Klatetzki, Thomas (2006): Der Stellenwert des Begriffs "Kognition" im Neo-Institutionalismus. In: Senge, Konstanze und Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 48–61.

Kleinfeld, Ralf (2007): Die historische Entwicklung der Interessenverbände in Deutschland. In: Winter, Thomas von und Willems, Ulrich (Hrsg.): Interessenverbände in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 51–83.

Klemm, Ulrich (2006): Bildung als gesellschaftsverändernde Praxis. Lernende Regionen: Erwachsenenbildung als Entwicklungsfaktor. ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006) 1/2, S. 39-44. In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29, S. 39–44. DOI: 10.25656/01:6097.

Klemm, Ulrich; Kufner, Jürgen (2021): "Bildung für alle". Überlegungen zu Anspruch und Grundverständnis eines pädagogischen Paradigmas (4), S. 8–20.

Klingovsky, Ulla (2016): Von der Institution zur Organisation. Über ein ungeklärtes Verhältnis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Maier, Maja S. (Hrsg.): Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–115.

Klubertz, Thomas (2004): Zur aktuellen Diskussion über die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes. Vortrag anlässlich des Referententages des Verbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen in Münster. Bonn. Online verfügbar unter <https://d-nb.info/970671776/34>.

Koch, Sascha (2009): Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie - Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In: Koch, Sascha und Schemmann, Michael (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Organisation und Pädagogik, 6), S. 110–131.

Koch, Sascha (2018): Die Legitimität der Organisation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Koch, Sascha (2022): Legitimität, Legitimation und Legitimierung von Bildungsorganisationen. Zur Theorie und Empirie einer vernachlässigten Bedingung von Steuerung. In: Alke, Matthias und Feld, Timm C. (Hrsg.): Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 151–178.

Koch, Sascha; Schemmann, Michael (2009a): Entstehungskontexte und Grundlegungen neo-institutionalistischer Organisationsanalyse. In: Koch, Sascha und Schemmann, Michael (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. 1.

Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Organisation und Pädagogik, 6), S. 20–27.

Koch, Sascha; Schemmann, Michael (2009b): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft - eine einleitende Verhältnisbestimmung. In: Koch, Sascha und Schemmann, Michael (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Organisation und Pädagogik, 6), S. 7–18.

Koch-Baumgarten, Sigrid (2014): Verbände zwischen Öffentlichkeit, Medien und Politik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Körper, Klaus (2010): Nonprofit-Sektor. In: Arnold, Rolf, Nolda, Sigrid und Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 220–223.

Korte, Karl-Rudolf; Fröhlich, Manuel (2009): Politik und Regieren in Deutschland. Strukturen, Prozesse, Entscheidungen. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Kraft, Susanne (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n - Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. DIE-Reports zur Weiterbildung. Hg. v. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn.

Kropp, Sabine (2005): Interessenpolitik. In: Gabriel, Oscar W. und Holtmann, Everhard (Hrsg.): Politisches System der Bundesrepublik Deutschland. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Oldenbourg, S. 653–686.

Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Küfner, Jürgen; Unruh, Berbel; Käpplinger, Bernd (2023): Marketing und Angebotskommunikation. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 74, S. 4–8. DOI: 10.3278/HBV2302W001.

Kuhlenkamp, Detlef (2003): Weiterbildung als Teil öffentlicher Wohlfahrt? In: Dewe, Bernd, Wiesner, Gisela und Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Erwachsenenbildung und Demokratie. Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung, S. 25–41.

Kuper, Harm (2001): Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4 (1), S. 83–106.

Kuper, Harm; Schemmann, Michael (2023): Institutionen der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.

- Liebold, Renate; Trinczek, Rainer (2009): Experteninterview. In: Kühl, Stefan, Strodtholz, Petra und Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 32–56.
- Luhmann, Niklas (1996): Soziale Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lux, Thomas; Huntemann, Hella; Bachem, Andreas (2023): Volkshochschul-Statistik. Bielefeld: wbv.
- Macha, Hildegard (2013): Organisation und Partizipation aus pädagogischer Sicht - eine Einführung. In: Weber, Susanne Maria, Göhlich, Michael, Schröer, Andreas, Fahrenwald, Claudia und Macha, Hildegard (Hrsg.): Organisation und Partizipation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 45–58.
- Marschall, Stefan (2014): Das politische System Deutschlands. 3., aktualisierte Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Martin, Larry G.; Conceição-Runlee, Simone; Knox, Alan B. (Hrsg.) (2023): Mapping the Field of Adult and Continuing Education. An International Compendium. New York, London (Leadership and Administration, 3).
- Meier, Frank (2011): Die Akteure des soziologischen Neo-Institutionalismus. In: Lüdtke, Nico und Matsuzaki, Hironori (Hrsg.): Akteur - Individuum - Subjekt. Fragen zu 'Personalität' und 'Sozialität'. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 199–218.
- Meisel, Klaus (2006): Gelernte Flexibilität als Vorteil öffentlicher Weiterbildungsorganisationen im gegenwärtigen Strukturwandel. In: Meisel, Klaus und Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Ekkehard Nussl von Rein zum 60. Geburtstag. Bielefeld: Bertelsmann, S. 129–140.
- Meisel, Klaus (2019a): Herausforderungen an die öffentliche Erwachsenenbildung und strukturelle Ressourcenprobleme. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (4), S. 324–334.
- Meisel, Klaus (2019b): Herausforderungen an die öffentliche Erwachsenenbildung und strukturelle Ressourcenprobleme. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 69 (4), S. 324–334.
- Meisel, Klaus (2022): Dienstleistung für die Weiterbildungspraxis. In: Schrader, Josef (Hrsg.): Wissenschaft für die Praxis. Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland. Bielefeld: wbv (42), S. 265–282.
- Meisel, Klaus; Sgodda, Regine (2018): Die Zukunft der Volkshochschule. In: *Zeitschrift Bildung und Erziehung* 71 (2), S. 229–240.

- Mense-Petermann, Ursula (2006): Das Verständnis von Organisation im Neo-Institutionalismus. Lose Kopplung, Reifikation, Institution. In: Senge, Konstanze und Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 62–74.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, Detlef und Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-Empirische Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander, Littig, Beate und Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–60.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2010): Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa, S. 457–471.
- Meyer, Heinz H. (2010): Netzwerke. In: Arnold, Rolf, Nolda, Sigrid und Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 218–220.
- Meyer, John W.; Jepperson, Ronald L. (2000): The "Actors" of Modern Society: The Cultural Constitution of Social Agency. In: *Sociological Theory* 18, S. 100–120.
- Meyer, John W.; Rowan, Brian (1991): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: Powell, Walter W. und DiMaggio, Paul J. (Hrsg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago: Chicago University Press, S. 41–62.
- Meyer, Marshall W.; Zucker, Lynne G. (1989): Permanently Failing Organizations. Thousand Oaks: SAGE.
- Meyer, Michael; Simsa, Ruth (2013a): Besonderheiten des Managements von NPOs. In: Simsa, Ruth, Meyer, Michael und Badelt, Christoph (Hrsg.): Handbuch der Nonprofit-Organisation. Strukturen und Management. 5., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 145-157.
- Meyer, Michael; Simsa, Ruth (2013b): NPOs: Abgrenzungen, Definitionen, Forschungszugänge. In: Simsa, Ruth, Meyer, Michael und Badelt, Christoph (Hrsg.): Handbuch der Nonprofit-Organisation. Strukturen und Management. 5., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 3–14.
- Meyer, Renate; Hammerschmid, Gerhard (2006): Die Mikroperspektive des Neo-Institutionalismus. In: Senge, Konstanze und Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 160–171.

- Miebach, Bernhard (2007): *Organisationstheorie. Problemstellung - Modelle - Entwicklung*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Mieg, Harald A. (2016): Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In: Dick, Michael, Marotzki, Winfried und Mieg, Harald A. (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (utb, 8622 : Erwachsenenbildung), S. 27–40.
- Milana, Marcella (2024): Advocating for European education: An embedded case study of two Brussels-based non-governmental organisations. In: *Int Rev Educ*. DOI: 10.1007/s11159-024-10086-6.
- Minderop, Dorothea; Solzbacher, Claudia (2007): Ansätze und Dimensionen - eine Einführung. In: Solzbacher, Claudia und Minderop, Dorothea (Hrsg.): *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse*. München: Luchterhand, S. 3–13.
- Möller, Svenja (2023): Marketing. In: Arnold, Rolf, Nuissl, Ekkehard und Schrader, Josef (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 285–286.
- More-Hollerweger, Eva; Rameder, Paul (2013): Freiwilligenarbeit in Nonprofit-Organisationen. In: Simsa, Ruth, Meyer, Michael und Badelt, Christoph (Hrsg.): *Handbuch der Nonprofit-Organisation. Strukturen und Management*. 5., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 381–399.
- Nittel, Dieter (1997): Teilnehmerorientierung - Kundenorientierung - Desorientierung...? Votum zugunsten eines "einheimischen" Begriffs. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 163–184.
- Nittel, Dieter (1999): Von der "Teilnehmerorientierung" zur "Kundenorientierung" - Zur Bedeutung von systematischen Begriffen für pädagogische Feldanalysen. In: Arnold, Rolf und Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): *Die Weiterbildungsgesellschaft*. Neuwied: Luchterhand, S. 161–184.
- Nittel, Dieter (2000a): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Online verfügbar unter <https://permalink.obvsg.at/AC03094303>.
- Nittel, Dieter (2000b): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektive der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, Dieter (2018): Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf und Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Living reference work, continuously updated edition. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 145–159.

- Nolda, Sigrid (2010): Programme. In: Arnold, Rolf, Nolda, Sigrid und Nuisssl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 246–247.
- Nolda, Sigrid (2015): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. 3., aktualisierte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).
- Nolda, Sigrid; Pehl, Klaus; Tietgens, Hans (Hrsg.) (1998): Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: DIE (DIE-Analysen für Erwachsenenbildung). Online verfügbar unter <https://perma-link.obvsg.at/AC02528300>.
- Nuisssl, Ekkehard (2005): Professionalisierung in Europa. In: *REPORT* 28 (4), S. 47–56.
- Nuisssl, Ekkehard (2006): Akteure der Weiterbildung. In: Heuer, Ulrike und Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Oldenburg: Verlag TextWeinberg, S. 371–383.
- Nuisssl, Ekkehard (2007): Akteure der Weiterbildung. In: Heuer, Ulrike und Siebers, Ruth (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster: Waxmann, S. 371–383.
- Nuisssl, Ekkehard (2010a): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Arnold, Rolf, Nolda, Sigrid und Nuisssl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 80–82.
- Nuisssl, Ekkehard (2010b): Trends in der Weiterbildungsforschung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.): Trends in der Weiterbildung - DIE Trendanalyse 2010. Bielefeld: Bertelsmann, S. 171–181.
- Nuisssl, Ekkehard (2022): Weiterbildungsrecht. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 72 (1), S. 18–31.
- Oliver, Christine (1991): Strategic Responses to Institutional Processes. In: *Academy of Management Review* (16), S. 145–179.
- Oliver, Christine (1992): The Antecedents of Deinstitutionalization. In: *Organizational Studies* (13), S. 563–588.
- Opelt, Karin (2004): Volkshochschule in der SBZ / DDR. Historische Quellenanalyse zur Struktur- bildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Opelt, Karin (2005): DDR-Erwachsenenbildung. Münster: Waxmann.

Opelt, Karin (2007): Volkshochschule - die Transformationsinstitution der Moderne. In: Heuer, Ulrike und Siebers, Ruth (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster: Waxmann, S. 464–475.

Oswald, Hans (2010): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa, S. 183–201.

Otto, Volker (1991): Verbandlicher Konsens und pädagogisches Interesse. In: Aufderklamm, Kurt, Filla, Wilhelm und Leichtenmueller, Erich (Hrsg.): Dienstleistung Erwachsenenbildung. Strukturen, Arbeitsweisen und Möglichkeiten. Baden: Grasl (Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, 8), S. 57–66.

Pätzold, Henning (2015): Organisationstheorien in der Erwachsenenbildung: Rezeption und Nutzung. In: Schemmann, Michael (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. International Yearbook of Adult Education. Köln: Böhlau (Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung: Theorie, Methoden, Befunde, 38), S. 19–36.

Pätzold, Henning; Schemmann, Michael (2013): Partizipation und Mitgliedschaft aus organisationstheoretischer Sicht. Eine Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus und der Akteur-Netzwerk-Theorie. In: Weber, Susanne Maria, Göhlich, Michael, Schröer, Andreas, Fahrenwald, Claudia und Macha, Hildegard (Hrsg.): Organisation und Partizipation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 103–113.

Pennerstorfer, Astrid; Badelt, Christoph (2013): Zwischen Marktversagen und Staatsversagen? Nonprofit-Organisationen aus ökonomischer Sicht. In: Simsa, Ruth, Meyer, Michael und Badelt, Christoph (Hrsg.): Handbuch der Nonprofit-Organisation. Strukturen und Management. 5., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 107–123.

Powell, Walter W.; DiMaggio, Paul J. (Hrsg.) (1991): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago: Chicago University Press.

Preisendörfer, Peter (2016): Organisationssoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Priller, Eckhard; Zimmer, Annette (2005): Wandel von Funktion und Dynamik von Dritte-Sektor-Organisationen - eine Einführung. In: Birkhölzer, Karl, Klein, Ansgar, Priller, Eckhard und Zimmer, Annette (Hrsg.): Dritter Sektor/Drittes System. Theorie, Funktionswandel und zivilgesellschaftliche Perspektiven. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113–116.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3., korrigierte Auflage. München: Oldenbourg.

- Quack, Sigrid (2006): Institutioneller Wandel. Institutionalisierung und De-Institutionalisierung. In: Senge, Konstanze und Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 172–184.
- Rehder, Britta; Willems, Ulrich; Winter, Thomas (Hrsg.) (2009): Interessenvermittlung in Politikfeldern. Vergleichende Befunde der Policy- und Verbändeforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://media.obvsg.at/AC06438676-4001>.
- Reich-Claassen, Jutta; Tippelt, Rudolf (2011): Wandel von Institutionenforschung und Institutionenspektrum 1990-2010. Institutionalisierung lebenslangen Lernens. In: Möller, Svenja, Zeuner, Christine und Grotlüschen, Anke (Hrsg.): Die Bildung der Erwachsenen. Perspektiven und Utopien. Weinheim: Juventa, S. 150–164.
- Reischmann, Jost (2011): Kapitel 1: Das Lernen Erwachsener. In: Fuhr, Thomas, Gonon, Philipp und Hof, Christiane (Hrsg.): Erwachsenenbildung - Weiterbildung, S. 111–122.
- Reuter, Martin; Koscheck, Stefan; Martin, Andreas (2020): Qualitätsmanagement und organisationale Felder in der Weiterbildung. In: Dörner, Olaf, Iller, Carola, Schüßler, Ingeborg, Felden, Heide von und Lerch, Sebastian (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 159–173.
- Reutter, Gerhard (2008): Vom wohlfahrtsstaatlichen Paradigma zum Marktparadigma - aufgezeigt am Wandel der Steuerungsformen der Bundesagentur für Arbeit. In: Hartz, Stefanie und Schrader, Josef (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 197–216.
- Reutter, Werner (2001): Korporatismus, Pluralismus und Demokratie. In: Reutter, Werner und Rütters, Peter (Hrsg.): Verbände und Verbandssysteme in Westeuropa. Opladen: Leske + Budrich, S. 9–30.
- Robak, Steffi (2008): Volkshochschulen als Transformationsinstitution. Abschürfungen und Angleichungen im empirischen Rückblick. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (4), S. 330–336.
- Robak, Steffi; Petter, Isabell (2014): Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rohling, Stefanie; Ehses, Christiane; Käßlinger, Bernd (2020): Zusammenarbeit von Volkshochschulen und ihrem Verband: "Es ist gut, dass der Verband eine Art Scharnier ist". Interview mit Steffi Rohling, ehemalige Verbandsdirektorin des Verbands der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e.V. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (4), S. 84–92.
- Rohlmann, Rudi (1991a): Finanzwissenschaftliche Begründung der öffentlichen Förderung von Erwachsenenbildung. In: Aufderklamm, Kurt, Filla, Wilhelm und Leichtenmueller, Erich (Hrsg.):

Dienstleistung Erwachsenenbildung. Strukturen, Arbeitsweisen und Möglichkeiten. Baden: Grasl (Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, 8), S. 89–98.

Rohlmann, Rudi (1991b): Im Dienst der Volksbildung. Dienstleistungen und Politik für die Volkshochschulen in Hessen in den Jahren 1945 - 1989. 1. Aufl. Frankfurt am Main: dipa-Verl. Online verfügbar unter <https://permalink.obvsg.at/AC03567123>.

Röhrig, Paul (2018): Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf und Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Living reference work, continuously updated edition. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 235–255.

Rose, Amy D. (1989): Beyond Classroom Walls: The Carnegie Corporation and the Founding of the American Association for Adult Education. In: *Adult Education Quarterly* 39 (3), S. 140–151. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/0001848189039003002>, zuletzt geprüft am 15.09.2023.

Rose, Amy D. (2008): AAACE: Where are we going and where have we been? The Future of AAACE in light of its Past. In: *Adult Learning* 19, S. 34–36. Online verfügbar unter DOI: 10.1177/104515950801900110, zuletzt geprüft am 15.09.2023.

Rossmann, Ernst Dieter (2018a): Die Personalfrage aus der Sicht der Volkshochschulen. In: Dobischat, Rolf, Elias, Arne und Rosendahl, Anna (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 439–460.

Rossmann, Ernst Dieter (2018b): Die Volkshochschulen und ihre Verbände - eine starke Struktur für die Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift Bildung und Erziehung* 71 (2).

Rossmann, Ernst Dieter (2022): Hans Tietgens und die Zukunft der Volkshochschulen. In: Schrader, Josef (Hrsg.): Wissenschaft für die Praxis. Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland. Bielefeld: wbv (42), S. 283–302.

Rudzio, Wolfgang (2019): Das politische System der Bundesrepublik Deutschland. 10., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Salamon, Lester M.; Anheier, Helmut K. (1998): Der Nonprofit-Sektor: Ein theoretischer Versuch. In: Anheier, Helmut K., Priller, Eckhard, Seibel, Wolfgang und Zimmer, Annette (Hrsg.): Der dritte Sektor in Deutschland. Organisationen zwischen Staat und Markt im gesellschaftlichen Wandel. 2., durchgesehene Auflage. Berlin: Ed. Sigma, S. 211–246.

Schäffer, Burkhard; Dörner, Olaf (Hrsg.) (2012): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. ebrary, Inc. Opladen: Verlag Barbara Budrich. Online verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10641981>.

- Schäffter, Ortfried (2003): Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 59–81.
- Schäffter, Ortfried (2004): Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken - Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 29–48.
- Schäffter, Ortfried (2005): "Pädagogische Organisation" aus institutionentheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: Göhlich, Michael, Hopf, Caroline und Sausele, Ines (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 77–92.
- Schäffter, Ortfried (2023): Organisation. In: Arnold, Rolf, Nuissl, Ekkehard und Schrader, Josef (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 312–315.
- Schäffter, Ortfried; Schicke, Hildegard (2012): Organisationstheorie. In: Schäffer, Burkhard und Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 166–179.
- Schiersmann, Christiane (2007): Berufliche Weiterbildung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiersmann, Christiane (2021): Beraten im Kontext lebenslangen Lernens. Stuttgart, Deutschland: utb GmbH.
- Schiersmann, Christiane (2023): Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In: Arnold, Rolf, Nuissl, Ekkehard und Schrader, Josef (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 44–46.
- Schiersmann, Christiane; Thiel, Heinz-Ulrich (2018): Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Online verfügbar unter <https://permalink.obvsg.at/AC15126274>.
- Schlutz, Erhard (1999): Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Knoll, Joachim H. (Hrsg.): Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied: Luchterhand, 20-38.
- Schlutz, Erhard (2004): Dienstleistung oder Selbstbedienung? Zum Aufgaben- und Ideologiewandel in der Weiterbildung. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 125–140.
- Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann.
- Schmid, Josef (1998): Verbände. Interessenvermittlung und Interessenorganisation. München: R. Oldenbourg.

- Schmid, Josef (2023): Politikwissenschaftliche Bildungsforschung. In: Arnold, Rolf, Nuissl, Ekkehard und Schrader, Josef (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 337–338.
- Schmidt, Josef; Mansour, Julia I. (2007): Wohlfahrtsverbände. Interesse und Dienstleistung. In: Winter, Thomas von und Willems, Ulrich (Hrsg.): Interessenverbände in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 244–270.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Habil.-Schr., 2008. Münster u.a.: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 509). Online verfügbar unter <https://perma-link.obvsg.at/AC07052576>.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2018): Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf und Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Living reference work, continuously updated edition. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 319–338.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2023): Professionalisierung. In: Arnold, Rolf, Nuissl, Ekkehard und Schrader, Josef (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 342–343.
- Schöll, Ingrid (2008): "Wissensvermittlung und Lesestoff haben mein Leben geprägt". Ein Gespräch mit dem Leiter der Volkshochschule Leipzig, Rolf Sprink. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 58 (4), S. 371–375.
- Schrader, Josef (2010): Reproduktionskontexte der Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (2), S. 267–284.
- Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schrader, Josef (2023): Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. In: Arnold, Rolf, Nuissl, Ekkehard und Schrader, Josef (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 92–93.
- Schreyögg, Georg; Geiger, Daniel (2016): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien. 6., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schubert, Klaus (2005): Neo-Korporatismus - und was dann? In: Woyke, Wichard (Hrsg.): Verbände. Eine Einführung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 9–36.
- Schubert, Klaus; Klein, Martina (2018): Das Politiklexikon. Begriffe, Fakten, Zusammenhänge. 7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bonn: Dietz.

Schübler, Ingeborg (2006): Erwachsenenbildung als Lerndienstleistung? Paradoxien und Herausforderungen eines Entwicklungstrends. In: Forneck, Hermann J., Wiesner, Gisela und Zeuner, Christine (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Hohengehren: Schneider, S. 234–248.

Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Schütz, Alfred (1972): Gesammelte Aufsätze. 2: Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Schütz, Alfred (1991): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: eine Einleitung in die verstehende Soziologie. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs-, und Sozialforschung* (1), S. 49–96.

Schwarz, Jörg (2022): Institutionen und Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Reinders, Heinz, Bergs-Winkels, Dagmar, Prochnow, Annette und Post, Isabell (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1002–1023.

Scott, Richard W. (2001): *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: SAGE.

Scott, W. Richard (1995): *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks, Calif. u.a.: SAGE (Foundations for organizational science).

Scott, W. Richard (2008): *Institutions and organizations. Ideas and interests*. 3. ed. Los Angeles, Calif. u.a.: SAGE. Online verfügbar unter <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0806/2007020493-b.html>.

Scott, W. Richard (2013): *Institutions and organizations. Ideas and interests*. 4. ed. Los Angeles, Calif. u.a.: Sage Publications. Online verfügbar unter <https://permalink.obvsg.at/AC11044508>.

Sebaldt, Martin; Straßner, Alexander (2004): *Verbände in der Bundesrepublik Deutschland*. Eine Einführung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Seitter, Wolfgang (2007): *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Eine Einführung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.

Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2009): *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Seitter, Wolfgang (2015): Profession und Professionalität. In: Dinkelaker, Jörg und Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 88–92.
- Seitter, Wolfgang (2016): Herausforderungen und Möglichkeitsräume eines intermediär verorteten Verbands. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 66 (2), S. 116–123.
- Sektion Organisationspädagogik (2023): Über die Sektion. Online verfügbar unter <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-14-organisationspaedagogik/ueber-die-sektion>, zuletzt aktualisiert am 19.09.2023.
- Senge, Konstanze (2006): Zum Begriff der Institution im Neo-Institutionalismus. In: Senge, Konstanze und Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): *Einführung in den Neo-Institutionalismus*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–47.
- Senge, Konstanze (2011): *Das Neue am Neo-Institutionalismus. Der Neo-Institutionalismus im Kontext der Organisationswissenschaft*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Senge, Konstanze; Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.) (2006a): *Einführung in den Neo-Institutionalismus*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Senge, Konstanze; Hellmann, Kai-Uwe (2006b): Einleitung. In: Senge, Konstanze und Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): *Einführung in den Neo-Institutionalismus*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–31.
- Siebert, Horst (2018): *Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Alte Bundesländer und neue Bundesländer*. In: Tippelt, Rudolf und Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Living reference work, continuously updated edition. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 59–88.
- Simsa, Ruth (2013): Gesellschaftliche Restgröße oder treibende Kraft? Soziologische Perspektive auf NPOs. In: Simsa, Ruth, Meyer, Michael und Badelt, Christoph (Hrsg.): *Handbuch der Nonprofit-Organisation. Strukturen und Management*. 5., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 125–143.
- Simsa, Ruth (2014): 'Drifting apart'? Unterschiedliche Handlungslogiken von formalisierten und nichtformalisierten zivilgesellschaftlichen Akteuren. In: Zimmer, Annette E. und Simsa, Ruth (Hrsg.): *Forschung zu Zivilgesellschaft, NPOs und Engagement. Quo vadis?* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 181–195.
- Stang, Richard (2007): Veränderte Institutionalformen gestalten. Learning Centres als Anlaufpunkte für Erwachsenenbildung. In: Heuer, Ulrike und Siebers, Ruth (Hrsg.): *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster: Waxmann, S. 427–443.

Stang, Richard (2023): Bildungs- und Kulturzentren als kommunale Lernwelten. Konzepte, Umsetzungen und Perspektiven. Berlin, Boston: De Gruyter Saur (Lernwelten). Online verfügbar unter <https://www.degruyter.com/isbn/9783110501117>.

Stecker, Christina; Nährlich, Stefan (2005): Die 'dunkle Seite' von Dritte-Sektor-Organisationen. Funktionen, Effekte und Konsequenzen. In: Birkhölzer, Karl, Klein, Ansgar, Priller, Eckhard und Zimmer, Annette (Hrsg.): Dritter Sektor/Drittes System. Theorie, Funktionswandel und zivilgesellschaftliche Perspektiven. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177–198.

Steinke, Ines (2017): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von und Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319–331.

Straßner, Alexander (2010): Verbände: Funktionen und Strukturen. In: Hoffjann, Olaf und Stahl, Roland (Hrsg.): Handbuch Verbandskommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 21–38.

Streeck, Wolfgang (1987): Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung: Die Rolle der Sozialpartner in der Ausbildung und beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Sigma.

Strunk, Gerhard (1999): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich, S. 443–454.

Suchman, Mark C. (1995): Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. In: *Academy of Management Review* 20 (3), S. 571–610.

Süssmuth, Rita; Eisfeld, Karl Heinz (2018): Volkshochschule. Erwachsenenbildung/Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. In: Tippelt, Rudolf und Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Living reference work, continuously updated edition. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 763–784.

Szameitat, Andrea; Strobel-Dümer, Claudia; Tippelt, Rudolf (2018): Vernetzung in der Weiterbildung. Lernende Regionen. In: Tippelt, Rudolf und Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Living reference work, continuously updated edition. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 587–604.

Tacke, Veronika (2006): Rationalität im Neo-Institutionalismus. Vom exakten Kalkül zum Mythos. In: Senge, Konstanze und Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–101.

Teetz, Adrian (2010): Das strukturelle Dilemma der Verbandskommunikation. In: Hoffjann, Olaf und Stahl, Roland (Hrsg.): Handbuch Verbandskommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 135–154.

Terhart, Ewald (1986): Organisation und Erziehung. Neu Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (2), S. 205–223.

The European Language Certificate (telc) (2024): Wir sind telc. Online verfügbar unter <https://www.telc.net/wir-sind-telc/>, zuletzt aktualisiert am 04.03.2024.

Tietgens, Hans (1982): Fünfundzwanzig Jahre Pädagogische Arbeitsstelle 1957-1982. Mit einem Rückblick auf die 'Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung' 1927-1933. Frankfurt am Main: PAS DVV.

Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hrsg.) (2018): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Living reference work, continuously updated edition. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9>.

Tippelt, Rudolf; Lindemann, Barbara (2018): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf und Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Living reference work, continuously updated edition. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 521–542.

Troßmann, Ernst (2023): VWA-Bundesverband. In: Arnold, Rolf, Nuissl, Ekkehard und Schrader, Josef (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 421–422.

Türk, Klaus (2010): Organisation in der modernen Gesellschaft. Theorien - Perspektiven - Probleme. In: Faßnacht, Michael, Kuhn, Hubert und Schrappner, Christian (Hrsg.): Organisation organisieren. Gruppendynamische Zugänge und Perspektiven für die Praxis. Weinheim: Juventa, S. 13–29.

UNESCO (1972): Prospects. Quarterly Review of Education. Hg. v. UNESCO (Vol 2, Nr. 3). Online verfügbar unter https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::us-marcodef_0000014280&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_c6d01b8f-50bc-4f87-a242-ef8ee6e25089%3F_%3D002553engo.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000014280/PDF/002553engo.pdf#%5B%7B%22num%22%3A382%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D.

Verbund Berliner Volkshochschulen (2023): Über uns. Online verfügbar unter <https://www.berlin.de/vhs/ueber-uns/>, zuletzt geprüft am 27.05.2023.

Voelzkow, Helmut (2007): Die Institutionalisierung der Politikbeteiligung von Verbänden in Deutschland. In: Winter, Thomas von und Willems, Ulrich (Hrsg.): Interessenverbände in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 139–169.

Vogt, Klaus (2023): Verband Deutscher Privatschulverbände. In: Arnold, Rolf, Nuissl, Ekkehard und Schrader, Josef (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 418–419.

Volkshochschul-Landesverband Thüringen (2024): EPQmigra: Qualifizieren Sie sich als Kursleiter*in an der vhs! Online verfügbar unter <https://www.vhs-th.de/epqmigra>, zuletzt aktualisiert am 06.03.2024.

Walgenbach, Peter (2014): Neoinstitutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, Alfred und Ebers, Mark (Hrsg.): Organisationstheorien. 7., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 295–345.

Walgenbach, Peter (2015): DiMaggio, Paul J./Powell, Walter W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: *American Sociological Review*, Jg. 48, S. 147 – 160. In: Kühl, Stefan (Hrsg.): Schlüsselwerke der Organisationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–233.

Walgenbach, Peter (2019): Neoinstitutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, Alfred und Ebers, Mark (Hrsg.): Organisationstheorien. 8., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 300–350.

Walgenbach, Peter; Meyer, Renate (2008): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart: Kohlhammer.

Weber, Jürgen (1977): Die Interessengruppen im politischen System der Bundesrepublik Deutschland. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Weber, Susanne Maria (2020): Welche Organisation? Welcher Wandel? Organisationswandel im Diskursfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 25 (1), S. 26–29.

Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: *Administrative Science Quarterly* 21, S. 1–19.

Weick, Karl E. (1985): Der Prozeß des Organisierens. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Weick, Karl E. (1988): Enacted Sensemaking in Crisis Situations 25 (4), S. 305–317.

Weick, Karl E. (2009): Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In: Koch, Sascha und Schemmann, Michael (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft.

- Grundlegende Texte und empirische Studien. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Organisation und Pädagogik, 6), S. 85–109.
- Weisbrod, Burton Allen (1988): *The Nonprofit Economy*. Cambridge, Mass. u.a.: Harvard Univ. Press. Online verfügbar unter <https://permalink.obvsg.at/AC00109207>.
- Weiß, Manfred (2001): Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse. In: *Zukunftsfragen der Bildung* Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, S. 69–85. DOI: 10.25656/01:7915.
- Weiß, Reinhold (2018): Bildungsökonomie und Finanzierung von Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf und Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Living reference work, continuously updated edition. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 565–586.
- Willems, Ulrich; Winter, Thomas von (2007): Interessenverbände als intermediäre Organisationen. Zum Wandel ihrer Strukturen, Funktionen, Strategien und Effekte in einer veränderten Umwelt. In: Winter, Thomas von und Willems, Ulrich (Hrsg.): *Interessenverbände in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 13–50.
- Winter, Thomas von; Willems, Ulrich (Hrsg.) (2007): *Interessenverbände in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90602-7>.
- Wittpoth, Jürgen (2009): *Einführung in die Erwachsenenbildung*. 3. Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
- Wittpoth, Jürgen (2013): *Einführung in die Erwachsenenbildung*. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
- Wooten, Melissa; Hoffmann, Andrew J. (2008): Organizational Fields: Past, Present and Future. In: Greenwood, Royston, Oliver, Christine, Suddaby, Roy und Sahlin, Kerstin (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*: SAGE, S. 130–147.
- Wooten, Melissa; Hoffmann, Andrew J. (2018): Organizational Fields: Past, Present and Future. In: Greenwood, Royston, Oliver, Christine, Lawrence, Thomas B. und Meyer, Renate (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*. 2. Auflage: SAGE, S. 55–72. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.4135/9781526415066>.
- Zech, Rainer (2010a): Grundlinien einer allgemeinen Theorie der Form der Weiterbildungsorganisationen. In: Zech, Rainer, Dehn, Claudia, Tödt, Katia, Rädiker, Stefan, Mrugalla, Martin und Schunter, Jürgen (Hrsg.): *Organisationen in der Weiterbildung*. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 244–270.

Zech, Rainer (2010b): Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. In: Zech, Rainer, Dehn, Claudia, Tödt, Katia, Rädiker, Stefan, Mrugalla, Martin und Schunter, Jürgen (Hrsg.): Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–71.

Zentrale Prüfstelle Prävention (ZPP) (2024): Impressum. Online verfügbar unter <https://www.zentrale-pruefstelle-praevention.de/impressum/>, zuletzt aktualisiert am 14.03.2024.

Zeuner, Christine (2020): Zur Bedeutung historischer Forschung für die Erwachsenenbildung. In: Dörner, Olaf, Grotlüschen, Anke, Käpplinger, Bernd, Molzberger, Gabriele und Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): Vergangene Zukünfte - Neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung. Opladen: Barbara Budrich, S. 18–33.

Zeuner, Christine; Faulstich, Peter (2009): Erwachsenenbildung - Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim: Beltz.

Zimmer, Annette (2007): Verbände als Dienstleister und Träger öffentlicher Aufgaben. In: Winter, Thomas von und Willems, Ulrich (Hrsg.): Interessenverbände in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 393–412.

Zimmer, Annette E.; Paulsen, Friedrich (2010): Verbände als Dienstleister. In: Hoffjann, Olaf und Stahl, Roland (Hrsg.): Handbuch Verbandskommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 39–55.

Zucker, Lynne G. (1991): The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. In: Powell, Walter W. und DiMaggio, Paul J. (Hrsg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago: Chicago University Press, S. 83–107.

Anhang 1: Leitbilder der Volkshochschul-Landesverbände in alphabetischer Reihenfolge

Baden-Württemberg

Landesverband

Der Volkshochschulverband Baden-Württemberg ist der Fach- und Interessenverband der 162 Volkshochschulen des Landes mit ihren knapp 650 Außenstellen.

Wir verfolgen das Ziel, die Volkshochschulen als die führende Institution der öffentlich verantworteten Weiterbildung in ihrer inhaltlichen wie in ihrer bildungspolitischen Arbeit so zu unterstützen, dass sie ihre für die Zukunft unserer Gesellschaft notwendigen Aufgaben erfüllen können.

Der Volkshochschulverband Baden-Württemberg ist wie seine Mitglieder weltanschaulich und parteipolitisch neutral und als gemeinnützig anerkannt. Besonders eng arbeitet er mit dem Land Baden-Württemberg, mit den Kommunalen Landesverbänden und mit der Landesarbeitsgemeinschaft der Kirchlichen Erwachsenenbildung (KiLAG) zusammen. Das Land Baden-Württemberg unterstützt die Arbeit des Landesverbandes ideell und finanziell.

Die zentralen Aufgaben und Dienstleistungen des Landesverbandes

Zentrale Aufgaben des Volkshochschulverbandes sind:

- Die Förderung des Lebensbegleitenden Lernens und dabei vor allem der Weiterbildung als dessen längste Phase.
- Die Vertretung der Interessen der Volkshochschulen und deren Repräsentation auf Landes- und Bundesebene.
- Die Information der Öffentlichkeit über den öffentlichen Bildungsauftrag der Volkshochschulen, ihre Angebote und ihre Arbeit.
- Die Unterstützung und Beratung der Volkshochschulen in inhaltlicher, finanzieller und organisatorischer Hinsicht sowie bei ihrer strukturellen und Qualitätsentwicklung.
- Die bedarfsgerechte Fortbildung der Lehr-, Leitungs-, Planungs- und Verwaltungskräfte der Volkshochschulen.
- Die Durchführung von Sprachprüfungen und von Prüfungen im beruflichen Bereich.
- Die Bewilligung der Mittel, mit denen das Land Baden-Württemberg die Volkshochschulen fördert, und die Prüfung der Verwendungsnachweise.
- Die Vernetzung der Volkshochschulen untereinander und die Bündelung der gemeinsamen Interessen.

Vorstand und Regionalversammlungen

Die Mitglieder des Verbandes bilden 13 Regionalversammlungen. Jede Regionalversammlung wählt für die Dauer von drei Jahren eine*n Vorsitzende*n, eine*n Vertreter*in für den Vorstand des Verbandes sowie jeweils deren Stellvertreter*innen.

Vorstand

Der Vorstand des Verbandes setzt sich zusammen aus dem*der Vorsitzenden, den von den Regionalversammlungen gewählten Vorstandsmitgliedern, je eine*r Vertreter*in der Kommunalen Landesverbände, drei von der Mitgliederversammlung direkt gewählten Vorstandsmitgliedern sowie einem von der Mitgliederversammlung auf Vorschlag des Diversity-Rats gewähltes Vorstandsmitglied, das für die Chancengleichheit im Sinne von Diversity eintritt.

Der Vorstand leitet den Verband und befasst sich mit aktuellen bildungspolitischen, verbandspolitischen, pädagogischen und allen sonstigen Angelegenheiten des Volkshochschulverbandes Baden-Württemberg.

Regionalversammlungen

Die Regionalversammlungen haben die Aufgabe, die Zusammenarbeit und den Erfahrungsaustausch der Mitglieder zu fördern, die Mitarbeitenden der Volkshochschulen in der Region weiterzubilden, den Vorstand bei der Aufnahme oder dem Ausschluss eines Mitglieds in der Region zu beraten sowie Grundsatzangelegenheiten vorzubereiten.

Zur Planung und Koordination der **regionalen Fortbildungen** wählt die Regionalversammlung eine*n regionale*n Fortbildungsbeauftragten

Bayern

Der Bayerische Volkshochschulverband e.V. (bvvh) ist die Dachorganisation der bayerischen Volkshochschulen und größter Träger der Erwachsenenbildung in Bayern.

Der Bayerische Volkshochschulverband e.V. ist die nach Art. 2 des [Bayerischen Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung \(BayEbFÖG\)](#) staatlich anerkannte Landesorganisation der Volkshochschulen (vhs) in Bayern.

Die [nach dem 2. Weltkrieg wieder gegründeten Volkshochschulen](#) beschlossen am 15. September 1946 die Gründung des „Bayerischen Landesverbandes für freie Volksbildung“. Ende 1947 existierten bereits 88 Volkshochschulen, die vom amerikanischen Hochkommissariat finanziell gefördert wurden.

Heute gehören dem Verband rund 190 Mitgliedseinrichtungen an, die mit über 1.000 Betriebsstätten in ganz Bayern für Bildung sorgen, die nahe liegt und weiterbringt, zu fairen Preisen und in garantierter Qualität. Jedes Jahr besuchen rund 2,5 Mio. Menschen in Bayern die Volkshochschule.

Berlin

Servicezentrum Berlin

... befindet sich im Spandauer Spiegelturm. Das Servicezentrum zeigt, dass die Volkshochschulen auch im Verbund arbeiten und stark sind. Es übernimmt zentrale Dienstleistungen wie Prüfungen, technischen Support, Projektunterstützung und Marketingaktivitäten. Es repräsentiert den Verbund überregional wie im Deutschen Volkshochschulverband. Es bündelt die Interessen aller, vertritt diese auf Landesebene und stärkt die Öffentlichkeitsarbeit in der Berliner Stadtgesellschaft.

Die zwölf Berliner Volkshochschulen arbeiten individuell in ihren Kiezen. Dennoch wird Zusammenarbeit zwischen ihnen allen groß geschrieben. Um diese effizient zu gestalten, hat das Berliner Abgeordnetenhaus die Einrichtung eines gemeinsamen Servicezentrums beschlossen.

Hier haben wir Ihnen die Kontaktmöglichkeiten zu den einzelnen Ansprechpartner:innen in den verschiedenen Bereichen und Ressorts zusammengestellt.

Weiterentwicklung des Netzwerkes der Berliner Volkshochschulen; Verbindungsstelle zwischen Landesverbänden, dem Deutschen Volkshochschulverband und Akteur:innen aus Wissenschaft, Wirtschaft und Politik; Anlaufstelle für strategische Partner:innen

Brandenburg

Leitbild des Brandenburgischen Volkshochschulverbandes e.V.

beschlossen auf der 23. Mitgliederversammlung des BVV, am 22.09.2006

Identität und Auftrag

Der Brandenburgische Volkshochschulverband e. V. (BVV) ist der Fachverband der brandenburgischen Volkshochschulen und ihrer kommunalen Träger (Mitglieder). Der BVV versteht sich als Partner der kommunalen Gebietskörperschaften, orientiert sich an erwachsenenbildnerischen Leitvorstellungen, berät und unterstützt seine Mitglieder fachlich und bildungspolitisch.

Gemäß unseren Ziele entwickeln und erbringen wir Dienstleistungen zur Unterstützung der Mitglieder bei der Bereitstellung eines anspruchsvollen und flächendeckenden Angebotes in der Erwachsenenbildung. Wir vertreten die Belange unserer Mitglieder bei der Wahrung ihrer Selbständigkeit gegenüber dem Landtag, der Landesregierung, anderen Institutionen und Organisationen der Erwachsenenbildung sowie der Öffentlichkeit.

Allgemeine Ziele

Hauptziel ist die Förderung allgemeiner, beruflicher, politischer und kultureller Erwachsenenbildung in den Volkshochschulen des Landes Brandenburg. Dazu arbeitet der Brandenburgische Volkshochschulverband als Netzwerkpartner im Landesbeirat für Weiterbildung und auf Bundesebene als Mitglied im Deutschen Volkshochschulverband und seinen Gremien. Wir engagieren uns für die Umsetzung der Idee des lebensbegleitenden Lernens, indem wir uns für deren stärkere Verankerung im öffentlichen Bewusstsein einsetzen und die Rahmenbedingungen mit Blick auf die demografische Entwicklung im Land Brandenburg mitgestalten. Wir streben eine überregionale Zusammenarbeit mit den VHS-Interessenvertretungen anderer Bundesländer an.

Werte

Wir fühlen uns den Traditionen der deutschen Volkshochschulbewegung verpflichtet. Aufbauend auf diesen Traditionen gestalten wir zukunftsorientierte Erwachsenenbildung im Land Brandenburg mit. Wir sind parteipolitisch, weltanschaulich und von gesellschaftlichen Verbänden unabhängig. Die ständige Überprüfung unserer erbrachten Leistungen und die Kommunikation mit unseren Mitgliedern und Kooperationspartnern sichert im Sinne der Qualitätsentwicklung die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Arbeit der Gremien des Verbandes. Wir gehen kollegial, fair und vertrauensvoll miteinander um.

Kunden

Unsere Mitglieder, deren haupt- und nebenberufliche Mitarbeiter und Kooperationspartner sind unsere Kunden. Um unsere Ziele zu erreichen, gehen wir im Interesse unserer Mitglieder Kooperationen und Geschäftsbeziehungen mit Institutionen, Bildungseinrichtungen, Organisationen Verbänden und Fachministerien ein.

Als Dienstleistungseinrichtung stellen wir Kundenorientierung und Kundenzufriedenheit ins Zentrum unserer Arbeit.

Leistungen und Kompetenzen

Zentrale Leistungen des BVV sind die Beratung und Unterstützung seiner Mitglieder bei der Umsetzung ihres Bildungsauftrages, die Entwicklung und Koordination gemeinsamer Projekte. Der BVV konzipiert und organisiert fachorientierte Weiterbildung von haupt- und nebenberuflichen Volkshochschulmitarbeitern. Wir stellen erwachsenenbildnerische Fachkompetenz bereit, leisten konzeptionelle Arbeit und managen Projekte und komplexe Abläufe. Zu unseren Kompetenzen gehören Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit, Kontinuität und Lernbereitschaft. Wir arbeiten qualitätsorientiert und verstehen uns als lernende Organisation.

Ressourcen

Der BVV finanziert sich aus Mitgliedsbeiträgen, Zuwendungen des Landes Brandenburg und erwirtschafteten Eigenmitteln. Damit soll eine angemessene personelle und sächliche Ausstattung seiner Geschäftsstelle und die Arbeitsfähigkeit seiner Gremien gewährleistet werden. Wir arbeiten nach dem Prinzip der Wirtschaftlichkeit.

Gelungene Dienstleistung

Als gelungen schätzen wir unsere Arbeit dann ein, wenn Mitglieder und Kooperationspartner unser Dienstleistungsangebot abrufen, aber auch mit eigenen Ideen, Vorschlägen und Projekten die Verbandsarbeit mitgestalten und die Stellung des Verbandes stärken.

Erfolgreich ist unsere Arbeit dann, wenn sich unsere Kunden als Netzwerkpartner verstehen und einen Mehrwert aus der Zusammenarbeit ableiten.

Bremen

BREMER VOLKSHOCHSCHULE –

die erste Adresse für Weiterbildung in Bremen

Die Neugier treibt uns an

In den Stadtteilen finden Sie uns ebenso wie in der Innenstadt. Als kommunaler Bildungsanbieter haben wir den Auftrag, ungleiche Lebenschancen auszugleichen, neue Perspektiven zu eröffnen und das friedliche Zusammenleben aller Bremer*innen zu ermöglichen. Was uns antreibt, sind die Menschen unserer Stadt und deren Neugier auf die vielen noch unbekanntten Facetten des Lebens. Mit ihnen gemeinsam zu lernen und erworbenes Wissen weiterzutragen, macht uns Freude. Denn wir sind, in Anlehnung an Paul Mommetz, überzeugt: "Wer einen Stein ins Wasser wirft, der verändert auch das Meer." Und wer, wenn nicht die Bremer*innen, wissen, wie sich das Wasser schon durch geringste Veränderungen neue Wege sucht und Neues schafft.

Unabhängigkeit ist uns wichtig

Als städtischer Eigenbetrieb bieten wir den Bremer*innen auf Grundlage des Bremischen Weiterbildungsgesetzes ein hochwertiges, flächendeckendes und kundenorientiertes Bildungsprogramm für alle Gruppen der Bevölkerung an. Unsere interdisziplinär arbeitenden Teams in ganz Bremen tragen dazu bei, das in der Landesverfassung verbürgte Recht aller Bürger*innen auf Bildung zu sichern.

Unser kommunaler Auftrag macht uns unabhängig und verpflichtet uns allein dem Gemeinwohl. Wir verstehen uns als Weiterbildungs-, Kommunikations- und Begegnungsstätte für alle Menschen in der Stadt. Unsere Maßstäbe sind Qualität und Professionalität, Erreichbarkeit und Erreichbarkeit von Weiterbildung.

Jährlich verzeichnen wir mehr als 56.000 Teilnahmen an ca. 5.000 Veranstaltungen aus den Programmbereichen Fremdsprachen, Politik und Gesellschaft, Kultur, Gesundheit, Grundbildung und Deutsch als Fremdsprache.

Wir haben die Bremer*innen im Blick

Mit unterschiedlichen Lernarrangements wie Kursen, Bildungszeiten, Wochenendveranstaltungen, Lehrgängen, Exkursionen oder Vorträgen fördern wir den Dialog und die Verständigung zwischen den Generationen, den Geschlechtern und Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen. Das Programm umfasst deshalb auch maßgeschneiderte Angebote für besondere Gruppen, beispielsweise für Jugendliche, für Ältere, für Zugewanderte, für Erwerbslose oder für Menschen mit Lese-Rechtschreib-Schwächen.

Bei der Entwicklung aktueller Angebote und dem Einsatz neuer Lehrmethoden orientieren sich unsere Programmentwickler*innen an den Lebensphasen und -umständen der Menschen unserer Stadt sowie an den Themen und gesellschaftlichen Entwicklungen unserer Zeit – seien es die Einflüsse der Digitalisierung, die in nahezu alle Lebensbereiche einzieht, die

Frage nach der Widerstandskraft und Sicherung unserer wehrhaften Demokratie oder die Umsetzung der 17 Nachhaltigkeitsziele der UN bis 2030.

Ein Netzwerk für Bremen

Wir sind stolz auf jede einzelne unserer über 181 Kooperationen. Durch sie sind wir innerhalb Bremens bis tief in die Quartiere vernetzt und können uns auch bundes- und europaweit Gehör verschaffen. Die Zusammenarbeit mit Partner*innen macht es beispielsweise möglich, interkulturelle Projekte gemeinsam auf breiter Ebene umzusetzen, gesellschaftliche Aufgaben wie die Integration voranzutreiben oder unsere inklusiven Unterrichtskonzepte für Menschen mit Behinderungen auszubauen.

Im Auftrag der Kommune engagiert sich die Bremer vhs im [DVV \(Deutscher Volkshochschul-Verband\)](#), in dem über 900 Volkshochschulen in Deutschland Mitglied sind. Außerdem ist sie über die vhs-Direktion als Kuratoriumsmitglied im [DVV international](#) vertreten, der in über 50 Ländern beim Auf- und Ausbau von nachhaltigen Strukturen der Jugend- und Erwachsenenbildung unterstützt.

Auf Bundesebene arbeiten wir vor allem mit dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, der Agentur für Arbeit, vielen Landes- und Bundesbehörden sowie dem Europäischen Sozialfonds (ESF) eng zusammen. Dadurch können wir den Bremer*innen ein breites Angebot an Integrationskursen, berufsbezogener Deutschförderung, Erstorientierungskursen für Geflüchtete (ELMA) und Grundbildungskursen im Bereich Lesen, Schreiben und Rechnen machen sowie die Fachstelle für Alphabetisierung des Landes Bremen betreiben.

Unser Zuhause

Seit 2007 laufen alle Fäden im historisch bedeutsamen Bamberger-Haus in der Faulenstraße 69 zusammen. Es ist einer der zentralen Orte des Erwachsenenlernens und der Begegnung in unserer Stadt geworden. Seinen Besucher*innen bietet es einen grandiosen Blick über Bremen vom bepflanzten Dachgarten im 9. Stock. Eine Dauerausstellung im vorderen Treppenhause informiert über den jüdischen Kaufmann und einstigen Besitzer des Hauses, Julius Bamberger. Ab Sommer 2020 errichten wir im Erdgeschoss ein lebendiges „Denk mal“ – einen Ort des freien Denkens, Begegnens und Austausches zur Förderung von Demokratie und Zusammenhalt in Bremen und der Region.

Hamburg

Unser Leitbild: Bildung für alle!

Unsere Weiterbildungsangebote sind allgemein zugänglich durch inhaltliche, methodische und organisatorische Vielfalt, unsere Präsenz in allen Hamburger Bezirken, die Berücksichtigung von Zielgruppen- und Minderheiteninteressen und ein angemessenes Preis-/Leistungsverhältnis. Wir unterstützen das lebensbegleitende Lernen des Einzelnen durch unsere Ausrichtung an den breit gefächerten Bildungsinteressen in unterschiedlichen Lebensphasen und Zusammenhängen. Wir gehen von der prinzipiellen Gleichberechtigung der Lehr- und Lernpartner aus und betrachten die Lerngruppen als Orte sozialer Begegnung, in denen Toleranz, Respekt und Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen gefördert werden.

Unser Selbstverständnis: Lernen wird als Element der Lebensgestaltung immer bedeutsamer!

Gegründet 1919 sind wir die traditionsreichste und bekannteste öffentliche Weiterbildungseinrichtung der Freien und Hansestadt Hamburg für das Lernen Erwachsener.

Unser Gründungsmotto: "Demokratie braucht Bildung" ist für uns nach wie vor aktueller Anspruch und Verpflichtung. Deshalb zielen unsere Bildungsangebote auf Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung und damit auf die aktive und selbstbestimmte Teilhabe der Menschen am kulturellen, politischen und gesellschaftlichen Leben als unverzichtbare Voraussetzung für eine demokratische Gesellschaft.

Unser Angebot orientiert sich sowohl an der Nachfrage als auch an unserem öffentlich vorgegebenen Bildungsauftrag, der der Nachhaltigkeit der demokratischen Entwicklung verpflichtet ist. Als öffentlich geförderte Einrichtung sind wir uns einer besonderen sozial-, kultur- und arbeitsmarktpolitischen Verantwortung bewusst. Dabei ist unsere Arbeit unabdingbar verknüpft mit den sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Die von uns angebotenen Möglichkeiten zur Weiterbildung, die sowohl im Bereich der Vermittlung von Wissen und Strategien des Wissenserwerbs, als auch zunehmend im Bereich der Vermittlung von Orientierungs- und Gestaltungskompetenzen liegen, werden – bei zugleich ständig wachsender Verfügbarkeit von Informationen – immer wichtiger.

Wir sind eine anerkannte, vertrauenswürdige, kompetente Partnerin für die Vermittlung demokratischer Grundwerte und auf unterschiedliche Lebenslagen bezogene Handlungskompetenzen und arbeiten mit allen zusammen, die an einer zukunftsorientierten, bildungspolitischen Entwicklung interessiert sind.

LEITBILD

Unser Auftrag: Bildung für alle

ein breites Themenspektrum
offen für alle
bezahlbare Angebote für jeden Bedarf
Kurse für jedes Zeitbudget
kompetente persönliche Beratung
vor Ort und gut erreichbar
Unser Programm: mehr als Lernen

Orientierung finden
wissen, was früher geschah
verstehen, was heute passiert
selbstbewusst in die Zukunft sehen
bewegen, gestalten, genießen
miteinander ausprobieren, lernen, lachen
verantwortungsvoll handeln: sich selbst, anderen, der Umwelt gegenüber
Kompetenz erwerben, weiterkommen, dranbleiben
einander mit Respekt und Toleranz begegnen
mitreden, sich einmischen
Unsere Arbeit: engagiert und professionell

Vielfalt leben, Stärken entfalten
Anerkennung geben, Wertschätzung zeigen
kundenorientiert, kollegial und kooperativ
sich weiterentwickeln
Ressourcen maßvoll einsetzen
Zukunft aktiv mitgestalten
Die Hamburger VHS: der Öffentlichkeit verpflichtet

Nachfrage bedienen, Neues entwickeln
Veränderungen gestalten, aktuell bleiben
Maßstäbe für Qualität setzen
Transparenz herstellen, Rechenschaft ablegen
mit anderen partnerschaftlich zusammenarbeiten: regional, national, international
Position beziehen für Demokratie und Vielfalt
Leuchtturm - an diesen Werten orientiert sich die Hamburger Volkshochschule
Unsere Weiterentwicklungsstrategie VHS 2025: Für die Menschen, für die Gesellschaft, für die Zukunft
Um auch in Zukunft attraktive und innovative Bildungsangebote, Lernräume und Begegnungsforen für digitales und kreatives Lernen und Arbeiten bieten zu können, haben wir mit unserer Strategie „VHS 2025“ ambitionierte Ziele für die Zukunft erarbeitet. Vier Themen stehen dabei im Fokus: Digitalisierung, demographischer Wandel, das Zusammenleben in einer diversen Gesellschaft sowie politische Weiterbildung.

Sozial | FÜR DIE MENSCHEN: Bildung vor Ort: Die VHS stellt Bildungsnähe her. Das bedeutet, dass sie verstärkt auch niedrighschwellige und kostenlose Angebote ausbaut.

Digital | FÜR DIE ZUKUNFT: Die VHS wird durch die Ausweitung ihres Programms mit Online- und Hybridformaten zu einer Bildungsbrücke in die digitale Welt. Gleichzeitig bleibt sie durch die vielfältigen Präsenzformate ein Ort der echten Begegnung.

Demokratisch | FÜR DIE GESELLSCHAFT: Die VHS ist und bleibt der ultimative Lernort für tolerantes, friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben in einer diversen Gesellschaft. Sie betrachtet den einzelnen Menschen als Ausgangspunkt und Mittelpunkt in der Gesellschaft und erkennt alle Menschen als gleichwertig an.

Vielfältig | FÜR DIE VIELFALT: Die VHS ist konkurrenzlos hinsichtlich der Vielfalt und Qualität ihres Programms. Durch die Integration aller Lebens- und

Wissensbereiche vermittelt sie Menschen Fähigkeiten, um sich persönlich zu entfalten und sozial kompetent zu orientieren.

Hessen

Die Mitglieder des hvv e.V. sind die Landkreise und die kreisfreien Städte Hessens oder die von ihnen beauftragten Träger einer Volkshochschule. 32 Volkshochschulen - mit über 500 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und mit über 13.000 Kursleiterinnen und Kursleitern - sind im Verband vertreten. Weiteres Mitglied ist die Burg Fürsteneck, Akademie für berufliche und musisch-kulturelle Weiterbildung.

Der Hessische Volkshochschulverband wird satzungsgemäß durch drei Gremien konstituiert: den Vorstand, die Verbandsversammlung und die Leitungskonferenz.

Der Hessische Volkshochschulverband e.V. (hvv) ist die landesweite Dachorganisation der öffentlichen Träger und Landesarbeitsgemeinschaften nach § 14 des Hessischen Weiterbildungsgesetzes (HWBG).

Die Geschäftsstelle des Hessischen Volkshochschulverbands (hvv) ist die Supporteinrichtung für die Volkshochschulen in Hessen und für die hessische Weiterbildung. Sie erbringt ihre Dienstleistungen auf der Grundlage des Hessischen Weiterbildungsgesetzes

Die zweite Seite

Der Hessische Volkshochschulverband wird satzungsgemäß durch drei Gremien konstituiert: den Vorstand, die Verbandsversammlung und die Leitungskonferenz.

Der **Vorstand** tritt viermal jährlich zusammen. Der gewählte Vorstand besteht aus sieben Mitgliedern, drei weitere Mitglieder sind in den Vorstand delegiert.

Die **Verbandsversammlung** tritt jeweils zu Beginn und zur Mitte einer Legislaturperiode des Hessischen Landtages zusammen. Mitglieder sind jeweils zwei Vertreterinnen und Vertreter der hessischen Städte und Landkreise - als Träger der Volkshochschulen.

Die **Leitungskonferenz** ist das bildungspolitische und fachliche Beratungsorgan der Hessischen Volkshochschulen. Die Versammlung findet zweimal jährlich statt.

Auf der Verbandsversammlung am 22. September 2016 in Frankfurt wurde der langjährige Verbandsvorsitzende **Baldur Schmitt** zum **Ehrenvorsitzenden** des Hessischen Volkshochschulverbands gewählt.

Der Hessische Volkshochschulverband e.V. (hvv) ist die landesweite Dachorganisation der öffentlichen Träger und Landesarbeitsgemeinschaften nach § 14 des Hessischen Weiterbildungsgesetzes (HWBG). Der hvv ist Mitglied des [Deutschen Volkshochschulverbandes](#) (DVV). Der hvv vertritt die Interessen der Träger der kommunalen Weiterbildungseinrichtung Volkshochschule gegenüber Öffentlichkeit, Parlament und Regierung sowie im Landeskuratorium für Erwachsenenbildung (LAKU). Der hvv kooperiert mit dem öffentlichen Bildungswesen und der Weiterbildung in freier Trägerschaft sowie den mit ihm nach dem HWBG eng verbundenen Landesarbeitsgemeinschaften „Arbeit und Leben“ sowie „Erwachsenenbildung im Justizvollzug“. Der hvv e.V. unterstützt Volkshochschulen und andere Einrichtungen der Weiterbildung in Hessen in pädagogischen, wissenschaftlichen und organisationsbezogenen Fragen. Vorsitzende: Heike Habermann, Vizepräsidentin des Hessischen Landtags a. D. Ehrenvorsitzender: Baldur Schmitt, Rechtsanwalt und Erster Kreisbeigeordneter a. D.

ie Geschäftsstelle des Hessischen Volkshochschulverbands (hvv) ist die Supporteinrichtung für die Volkshochschulen in Hessen und für die hessische Weiterbildung. Sie erbringt

ihre Dienstleistungen auf der Grundlage des Hessischen Weiterbildungsgesetzes. Kooperationspartner sind u.a. der [Deutscher Volkshochschul-Verband \(DVV\)](#), das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), der Hessische Rundfunk, die telc GmbH, die Landesverbände im dvv, die Hessencampus-Initiativen, Ministerien des Landes Hessen, Schulen, Berufsschulen und Hochschulen des Landes Hessen. Der hvv vertritt die Interessen seiner Mitglieder, der Träger der Volkshochschulen, im Rahmen regionaler sowie landes- und bundesweiter Bildungspolitik. Der hvv bietet Leistungen zur Fortbildung Lehrender und hauptberuflicher vhs-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter, zum Qualitätsmanagement, zur Bildungsberatung, zum Netzwerkmanagement, zum Medienverbund Funkkolleg, zum Prüfungswesen, zur Dokumentation und zum europäischen Austausch. Es ist Transferstelle zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis. Es begleitet die Implementierung neuer pädagogischer Entwicklungen in der Erwachsenenbildung (z.B. in der Gesundheitsbildung, beim Internet gestützten Lernen, zu Alphabetisierungskonzepten oder zur Einführung von Studium Generale-Lehrgängen) Der hvv unterstützt das Land Hessen beim Transfer von Modellprojekten, aktuell insbesondere die [HESSENCAMPUS](#)- und Weiterbildungsinitiativen. Es vermittelt Projekte des DVV, von Bundesministerien und von der EU. Der hvv koordiniert den Marketingverbund der hessischen Volkshochschulen. Der hvv ist Landesprüfungszentrale und Lizenznehmer für die Sprachenzertifikate des Goethe-Instituts, der telc language tests und der Celi Università Perugia. Der hvv ist Herausgeber der Hessischen Blätter für Volksbildung – Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland (4x jährlich); Wiss. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. Mit den Fortbildungsseminaren erreicht der hvv jährlich über 2.000 vhs-Dozentinnen und -Dozenten sowie hauptberufliche vhs-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter. Nahezu 9.000 Prüfungsteilnahmen werden pro Jahr über die Landesprüfungszentrale organisiert. Im hvv sind auf 12 Planstellen 19 Kolleginnen und Kollegen tätig. Die Geschäftsstelle finanziert sich aus einem Zuschuss des Landes Hessen (ca. 40%) und aus Eigeneinkünften. Der hvv hat wiederholt nach dem lernerorientierten Qualitätsverfahren LQW einen Qualitätsprozess durchlaufen und ist seit 2013 neuerlich testiert.

Mecklenburg-Vorpommern

Der Volkshochschulverband Mecklenburg-Vorpommern e. V. ist der Fach- und Interessenverband der kommunalen Träger der Volkshochschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Auf Basis seiner Satzung vertritt er bildungspolitisch die Interessen seiner Mitglieder. Der Volkshochschulverband arbeitet gemeinnützig. Die Verbandsgeschäftsstelle ist das Kompetenzzentrum des Verbandes und qualitätstestiert.

Leitbild der Verbandsgeschäftsstelle

Identität & Auftrag

Wir – die Mitarbeiter*innen der Verbandsgeschäftsstelle – engagieren uns für die öffentliche Weiterbildung und die Entwicklung der Volkshochschulen als Einrichtungen des lebensbegleitenden Lernens.

Ziele

Das Hauptziel unserer Arbeit ist die Förderung und Mitgestaltung der Volkshochschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Dabei setzen wir uns für eine stärkere Verankerung lebensbegleitenden Lernens in Politik und Öffentlichkeit sowie für eine Verbesserung der Rahmenbedingungen von Lernprozessen an Volkshochschulen ein.

Werte

Wir arbeiten weltanschaulich und parteipolitisch neutral, agieren offen und tolerant, und fühlen uns den Traditionen der Volkshochschularbeit verpflichtet. Wir berücksichtigen Nachhaltigkeitsaspekte und binden sie in unsere Arbeitsabläufe ein. Wir handeln mit einem hohen Qualitätsbewusstsein auf der Basis von Wertschätzung, Kollegialität und Vertrauen. Wir bekennen uns zum Diversity-Ansatz und beziehen bei der Gestaltung und Umsetzung unserer Ziele die vielfältigen Blickwinkel der Adressat*innen ein (z. B. Geschlecht, Ethnie, Alter, Behinderung, Religion, soziale Herkunft).

Adressat*innen

Unsere Dienstleistungen richten sich vorrangig an die Volkshochschulen mit ihren haupt- und nebenberuflichen Mitarbeiter*innen.

Leistungen

Als Dienstleister stehen für uns Kundenorientierung und Kundenzufriedenheit im Zentrum unserer Arbeit:

Wir unterstützen und beraten die Volkshochschulen bei der Entwicklung und Durchführung von Bildungsangeboten (z. B. digitalen Lernformen) sowie bei der qualifizierten, kontinuierlichen Fortbildung der Leitungen und der haupt- und nebenberuflichen Mitarbeiter*innen der Volkshochschulen.

Wir fördern die Kooperation der Volkshochschulen untereinander und mit anderen Bildungsbeteiligten, Fachministerien und Verbänden.

Wir sichten, analysieren, bearbeiten und übermitteln Informationen an die Volkshochschulen.

Wir vertreten die gemeinsamen Interessen der Volkshochschulen gegenüber dem Land, den Behörden, Organisationen und der Öffentlichkeit.

Wir sind Ansprechpartner für die Akquise, Entwicklung, Durchführung und Evaluierung von Landes-, Bundes- und EU-Projekten.

Wir fördern und begleiten Qualitätsprozesse.

Wir unterstützen die Volkshochschulen bei der Vorbereitung und Durchführung von (Sprach)Prüfungen.

Fähigkeiten & Ressourcen

Zur Erfüllung dieser Leistungen stehen uns materielle und personelle Ressourcen zur Verfügung.

Die Zuwendungen des Landes (auf Grundlage des Weiterbildungsförderungsgesetzes), Mitgliedsbeiträge und Projektmittel bilden die finanzielle Grundlage der Arbeitsfähigkeit des Verbandes und der Verbandsgeschäftsstelle. Moderne Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglichen uns eine effiziente und flexible Arbeitsweise sowie eine produktive Vernetzung mit Volkshochschulen, weiteren Volkshochschulverbänden, dem Deutschen Volkshochschul-Verband sowie anderen Bildungseinrichtungen und Institutionen. Das umfassende Arbeitsnetzwerk wird stetig gepflegt, mitgestaltet und ausgebaut.

Entscheidende personelle Ressourcen sind unsere fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen, unser Reflexionsvermögen und unsere Zusammenarbeit in der Geschäftsstelle sowie mit den Mitarbeiter*innen der Volkshochschulen. Um unsere Aufgaben bestmöglich umzusetzen, bilden wir uns kontinuierlich weiter.

Definition gelungener Dienstleistung und gelungenen Lernens

Eine Dienstleistung ist gelungen, wenn

sie als Prozess der Planung, Organisation, Durchführung und Evaluation verstanden wurde und verlief.

Vereinbarungen zu Zielen, Inhalten und Methoden sowie Erwartungen der Kund*innen, Partner*innen im Dienstleistungsprozess sowie der Mitarbeiter*innen der Verbandsgeschäftsstelle erfüllt wurden.

Kriterien der Ressourcenorientierung, Wirtschaftlichkeit und Nachhaltigkeit berücksichtigt wurden.

Ein Lernprozess gilt als gelungen, wenn

alle Rahmenbedingungen und das Lernangebot auf die Lernenden ausgerichtet waren.

er die Handlungsfähigkeit der Lernenden erweiterte, an vorhandene Kompetenzen anknüpfte und die Lernenden weitere fachliche, persönliche und soziale Kompetenzen auf Grundlage neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse erwerben konnten.

die Teilnehmenden mit dem Lernergebnis zufrieden waren und ihre Ziele erreichten.

LQW

Der Volkshochschulverband Mecklenburg-Vorpommern e. V. ist qualitätstestiert nach LQW, dem Modell der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. LQW ist ein anerkanntes Qualitätsmanagementsystem, u. a. gem. § 4 WBLVO M-V.

Der Landesverband hat den intensiven und konstruktiven Qualitäts- und Testierungsprozess der inzwischen vierten LQW-Retestierung erfolgreich absolviert und im November 2021 erneut das **Testat** erhalten.

Die Volkshochschulen in Mecklenburg-Vorpommern nutzen ebenfalls die Qualitätsentwicklung/-testierung nach LQW, um – ausgehend von sich verändernden Umwelтанforderungen - die Qualität für die Lernenden zu sichern bzw. weiterzuentwickeln und die internen Organisationsabläufe zu optimieren.

Der Volkshochschulverband Mecklenburg-Vorpommern unterstützt die Qualitätsentwicklung/-testierung von Volkshochschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Auf Anfrage werden Beratungen zur Qualitätsentwicklung, Follow-up-Workshops bzw. Workshops zu einzelnen Qualitätsbereichen durchgeführt.

Niedersachsen

Der Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e. V. ist der Zusammenschluss aller 57 Volkshochschulen im Bundesland. Gegründet im Jahr 1947 in Celle, vertreten wir die Interessen der niedersächsischen Volkshochschulen gegenüber der Landespolitik und in verschiedenen Gremien auf Bundes- und Landesebene.

57 Volkshochschulen gibt es in Niedersachsen. Das bedeutet: 57 Bildungseinrichtungen, die sich auf die jeweiligen Rahmenbedingungen vor Ort eingestellt haben und ihr Bildungs- und Beratungsangebot stetig den lokalen und regionalen Bedarfen anpassen. Damit sind die Volkshochschulen der größte flächendeckende Bildungsanbieter im Bundesland, der allen Menschen in Niedersachsen wohnortnahe Weiterbildung zu unterschiedlichsten Themen ermöglicht. Wir arbeiten mit verschiedenen -Kooperationspartnern wie Behörden, Institutionen, Vereinen und vielen anderen zusammen, um gemeinsam Projekte zu entwickeln, die sowohl die Menschen vor Ort als auch den Ort an sich weiterbringen.

Keine Volkshochschule ist wie die andere! Denn so unterschiedlich wie das Land Niedersachsen sich regional zeigt, so unterschiedlich sind auch die einzelnen Volkshochschulen.

Der Kern der Bildungsarbeit an Volkshochschulen bleibt jedoch trotz der Vielfalt stets der gleiche: Wir bieten Bildung für Menschen aller sozialen Schichten und Einkommensgruppen, aller Milieus und Kulturen, mit und ohne Behinderungen, mit unterschiedlichen Lerninteressen und Lernerfahrungen.

Bildungsprozesse sind interaktiv. Erst im Austausch mit anderen können neue Inhalte umfassend verinnerlicht werden. Volkshochschulen sind der zentrale Lernort für Erwachsene in der Kommune. Wir ermöglichen Begegnung, Diskussion und Miteinander – sowohl im persönlichen Kontakt als auch digital. Neben den zahlreichen analogen Lernräumen, die niedersachsenweit zu finden sind, gibt es mit der vhs.cloud auch eine virtuelle Lernheimat. Speziell entwickelt für die Anforderungen der Volkshochschulen, lassen sich auf dieser Plattform zahlreiche Kursangebote mit digitalen Elementen anreichern.

Volkshochschulen sind kommunale Bildungseinrichtungen. Ihr Fokus liegt auf der Konzeption eines regionalen Weiterbildungsangebots, die kommunale Unterstützung erfolgt im Rahmen der kommunalen Daseinsfürsorge.

Diese enge Verzahnung spiegelt sich auch im Landesverband wider: Die kommunalen Spitzenverbände Niedersachsens sind gemeinsam mit den Volkshochschulleitungen im Vorstand vertreten.

Kooperationen bilden die Basis für innovative Ideen in komplexen Gesellschaften. Erst im Miteinander, im direkten Austausch können verschiedene Perspektiven beleuchtet, Lösungsansätze entwickelt und Konzepte umgesetzt werden. Gemeinsam für eine starke Erwachsenenbildung – aus diesem Grund arbeiten wir eng mit

verschiedenen Ministerien und Hochschulen, Verbänden wie Institutionen zusammen. Nur im Verbund lassen sich Themen setzen, lassen sich Strukturen nachhaltig gestalten.

Nordrhein-Westfalen

Als größte Landesorganisation der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen vertreten wir seit unserer Gründung im Jahr 1947 die bildungspolitischen und finanziellen Interessen von 131 Volkshochschulen in kommunaler Trägerschaft sowie von zwei Einrichtungen in anderer Trägerschaft.

Wir sind ein eingetragener und gemeinnütziger Verein, dessen Mitglieder die Kommunen als Trägerinnen der Volkshochschulen sind.

Sitz des Verbandes mit 28 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist die Landeshauptstadt Düsseldorf.

Unsere Arbeit finanziert sich durch Einnahmen aus Zertifikatsprüfungen, aus den Mitgliedsbeiträgen der Kommunen und aus Zuschüssen des Landes Nordrhein-Westfalen.

Der Verband unterstützt die Arbeit seiner Mitgliedseinrichtungen als Zentrale für Zertifikatsprüfungen, durch Fortbildungsveranstaltungen, durch die Entwicklung von Projekten und Konzepten, durch die Bereitstellung von statistischen Daten, durch Öffentlichkeitsarbeit, sowie als Projektagentur für Weiterbildungsmaßnahmen, die aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert werden.

Die wichtigsten Verbandsgremien sind das Präsidium, der Aufsichtsrat und der geschäftsführende Vorstand. Hinzu kommen die Arbeitsgemeinschaften der vhs-Leitungen in den fünf Regierungsbezirken sowie Kommissionen und Arbeitsgruppen.

Wie auch die anderen 15 Landesverbände der Volkshochschulen in der Bundesrepublik Deutschland sind wir Mitglied des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. mit Sitz in Bonn.

Rheinland-Pfalz

Der Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e.V.

ist der Interessen- und Fachverband der 63 nach rheinland-pfälzischem Weiterbildungsgesetz anerkannten Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz. Hauptaufgaben des Verbandes sind die Entwicklung von Grundsätzen und Leitlinien für die Arbeit der Volkshochschulen, die Beratung und Unterstützung seiner Mitglieder und die Weiterbildung für das Leitungs-, Verwaltungs- und pädagogische Personal sowie der Kursleitenden.

Die Arbeit des Verbandes wird durch das Land Rheinland-Pfalz gefördert. Der Verband der Volkshochschulen vertritt seine Mitgliedseinrichtungen auf Landes- und Bundesebene.

Dienstleistungen des Landesverbandes für die Volkshochschulen:

Vertretung ihrer Interessen gegenüber dem Landtag, der Landesregierung, den Behörden und in der Öffentlichkeit

Förderung des Erfahrungsaustauschs mit deutschen und ausländischen Bildungseinrichtungen

Umfangreiche Bildungsangebote für die Mitarbeiter*innen der Volkshochschulen und die Kursleitenden

Förderung und Begleitung von Qualitätsentwicklungsprozessen

Koordination und Vernetzung

Prüfungszentrale für international anerkannte Prüfungen für Sprachen und Berufliche Bildung

Öffentlichkeitsarbeit und Marketing

Saarland

Im Verband der Volkshochschulen des Saarlandes gestalten die 16 saarländischen Volkshochschulen gemeinsam die öffentlich verantwortete Weiterbildung im Land. Fest verankert in den Kommunen, machen sie mit ihren 52 Außenstellen Weiterbildung für alle saarländischen Bürgerinnen und Bürger zugänglich.

Im Jahr 2019, so die aktuellste VHS-Statistik, nahmen etwa 70.000 Personen an 7.500 Kursen und Veranstaltungen teil. Insgesamt wurden 175.000 Unterrichtsstunden erbracht. Die Volkshochschulen ermöglichen damit überall im Saarland wohnortnah ein attraktives Weiterbildungs- und Kulturangebot.

Der Verband unterstützt die Volkshochschulen bei der Entwicklung innovativer Angebote z. B. im Bereich der arbeitsplatzorientierten Grundbildung durch das Projekt KLAR. Er koordiniert das gemeinsame Frankreich- und Europaprogramm, mit dem die saarländischen Volkshochschulen zur Frankreichstrategie der Landesregierung beitragen. Im Auftrag verschiedener Landesministerien realisiert der Verband Projekte wie Elternschule und „Mama lernt Deutsch“

Die Prüfungszentrale des Verbandes führt Sprachprüfungen der telc GmbH, des Goethe-Instituts, von Cambridge und im DELF-/DALF-Programm durch. Bei den Prüfungen Deutsch-Test für Zuwanderer, die am Ende der Integrationskurse abgenommen werden, ist der Verband im Saarland der alleinige Partner des BAMF.

Ausführlichere Informationen über unseren Verband können den Geschäftsberichten und der Satzung entnommen werden.

Am Samstag, 02. Mai 1959, gründeten Vertreter von zwölf saarländischen Volkshochschulen im Kreisständehaus in Saarbrücken den Verband der Volkshochschulen des Saarlandes e.V. als Landesverband "zur Wahrung gemeinsame Interessen und zur Förderung gemeinsamer Ziele". Mehr zur Verbandsgründung und ihrer Vorgeschichte enthält der nachfolgende Artikel.

"Die Volkshochschule - Bildung in öffentlicher Verantwortung" ist der Titel der neuen Standortbestimmung, die auf dem XIII. Deutschen Volkshochschultag im Mai 2011 in Berlin erstmals der Öffentlichkeit vorgestellt wurde. Die Langfassung in Buchform kann gegen eine Schutzgebühr von 5 Euro beim Deutschen Volkshochschul-Verband (info@dvv-vhs.de) bestellt werden. Nachfolgend finden Sie Downloads der entsprechenden Versionen.

Die Geschäftsstelle des Landesverbands der Volkshochschulen Saarland ist von der Deutschen Gesellschaft für Qualität (DGQ) erfolgreich zertifiziert nach EFQM.

Sachsen

Leitbild des Sächsischen Volkshochschulverbandes e.V.
in der Fassung vom 02.12.2022

Präambel

Volkshochschulen stehen in Deutschland wie keine zweite Institution für lebensbegleitendes Lernen und die Idee „Bildung für alle“. Mit ihren breitgefächerten Angeboten sind sie für alle Menschen offen – unabhängig von formaler Qualifikation und Bildungsstand, von kulturellem und religiösem Hintergrund oder finanziellen Möglichkeiten. Als kommunal verankerte sowie weltanschaulich und parteipolitisch ungebundene Einrichtungen sind sie Teil der Daseinsvorsorge in den jeweiligen Regionen. Volkshochschulen ermöglichen in diesem Zusammenhang Teilhabe durch Bildung. Diese Aufgabe ist heute angesichts des rasanten technologischen, wirtschaftlichen und soziokulturellen Wandels wichtiger denn je.

Der Sächsische Volkshochschulverband e.V. (SVV) ist der Zusammenschluss der Träger der sächsischen Volkshochschulen. Oberste Organe des Verbandes sind die Mitgliederversammlung sowie der ehrenamtlich tätige Vorstand. Das folgende Leitbild bezieht sich insbesondere auf die Geschäftsstelle des SVV. Die Geschäftsstelle ist für die Operationalisierung der satzungsgemäßen Aufgaben des Verbandes verantwortlich.

Identität und Auftrag

Unseren Arbeitsauftrag leiten wir ab aus

der über 100-jährigen Tradition der deutschen Volkshochschulen,
der Verfassung und dem Weiterbildungsgesetz des Freistaates Sachsen sowie
der Satzung des Verbandes und den Grundsatzbeschlüssen der Mitgliederversammlung
und des Vorstandes.

Für den Landesverband vertreten wir die Interessen der sächsischen Volkshochschulen und ihrer Träger auf regionaler, Landes- und Bundesebene. Wir beraten Entscheidungsträgerinnen und -träger in Politik und Verwaltung. Wir setzen uns dafür ein, dass der Beitrag allgemeiner Weiterbildung für Teilhabe und eine demokratische Gesellschaft wertgeschätzt wird.

In der Geschäftsstelle des Verbandes fördern und unterstützen wir die Bildungsarbeit der Volkshochschulen auf operativer sowie strategischer Ebene. Die Kooperation und Vernetzung unserer Mitglieder – untereinander sowie mit anderen Einrichtungen – ist dabei ein entscheidender Beitrag für eine qualitätsgeleitete und zukunftsfähige Weiterbildung. Unseren Mitgliedseinrichtungen bieten wir Fachaustausch und Serviceleistungen, die den unterschiedlichen Bedarfslagen einzelner Volkshochschulen gerecht werden. Wir haben darüber hinaus den Anspruch, die sächsische Weiterbildungslandschaft mit Innovationen und neuen Perspektiven/Ideen zu bereichern.

Werte

Wir sind überzeugt, dass informierte, mündige sowie verantwortungsbewusst handelnde Bürgerinnen und Bürger die Grundlage für gesellschaftlichen Zusammenhalt, Teilhabe und das Funktionieren unserer Demokratie sind. Unser Antrieb ist es, mit unserem Handeln einen entscheidenden Beitrag zu leisten, um „Bildung für alle“ zu ermöglichen.

Dabei sind wir den Grundsätzen der vhs-Arbeit von

weltanschaulicher Unabhängigkeit und inhaltlicher Vielfalt,
Toleranz und Gleichberechtigung,
Tradition und Innovation,
Nachhaltigkeit und globalem Lernen,
Flächendeckung und Regionalität,
Seriosität, Effektivität und Qualität,
Wirtschaftlichkeit und Bezahlbarkeit von Weiterbildung
gleichermaßen verpflichtet.

Unsere Zusammenarbeit untereinander ist geprägt von Respekt, Kollegialität, Fairness und Vertrauen.

Adressatinnen und Adressaten

Die Mitglieder des Verbandes sind die Träger der Volkshochschulen in Sachsen – also Landkreise, Städte, kommunale Eigenbetriebe, gGmbH oder Vereine. Im Interesse der sächsischen Volkshochschulen arbeiten wir in Gremien auf Landes- und Bundesebene, z. B. im Landesbeirat für Erwachsenenbildung, im Deutschen Volkshochschul-Verband oder in der Landesarbeitsgemeinschaft Weiterbildung (LAG). Darüber hinaus sind wir in zahlreichen Fachgremien wie der Sächsischen Landesvereinigung für Gesundheitsförderung oder dem Netzwerk Medienpädagogik Sachsen aktiv.

Weitere Adressatinnen und Adressaten unserer Arbeit sind

Abgeordnete auf kommunaler Ebene, im sächsischen Landtag und im Bundestag,
mit Fragen der Weiterbildung befasste Mitarbeitende in den Bundes- und Landesministerien sowie der Landesdirektion,
haupt- und neben- bzw. freiberufliche Mitarbeitende der sächsischen Volkshochschulen,
Vertreterinnen und Vertreter der Träger der sächsischen Volkshochschulen,
für die Weiterbildung in den Kommunen und Landkreisen Verantwortliche und ihre Gremien, z. B. die kommunalen Spitzenverbände,
Verantwortliche in anderen Weiterbildungseinrichtungen, Verbänden und Institutionen,
Verlagen, Krankenkassen und Unternehmen sowie zivilgesellschaftliche Akteure,
Teilnehmende an Prüfungen in den Volkshochschulen,
Universitäten und Hochschulen bundesweit,
Medienvertreterinnen und -vertreter sowie die Öffentlichkeit.
Allgemeine Ziele

Unser vorrangiges und in der Satzung verankertes Ziel ist es, die öffentlich verantwortete Weiterbildung in Sachsen im Allgemeinen sowie der Volkshochschulen im Besonderen zu stärken.

Dazu wollen wir gemeinsam mit den Volkshochschulen Folgendes erreichen:

Volkshochschulen schaffen mit ihren Angeboten Bildungszugänge für alle Menschen in Sachsen, ermöglichen lebensbegleitendes Lernen und leisten somit einen entscheidenden Beitrag für gesellschaftliche Teilhabe.

Volkshochschulen sind moderne Lern-, Bildungs- und Begegnungsorte und werden als solche wahrgenommen. Sie sind bei den Bürgerinnen und Bürgern bekannt und genießen hohes Vertrauen.

Die Finanzierung und Förderung der Volkshochschulen ist nachhaltig, bedarfsorientiert und planungssicher.

Volkshochschulen sind flächendeckend in allen Landkreisen und kreisfreien Städten als fester Bestandteil der kommunalen Daseinsvorsorge verankert.

In den Volkshochschulen sind kompetente und professionelle Mitarbeitende und Kursleitende tätig.

Volkshochschulen sind in der Lage, gesellschaftliche Transformationsprozesse in ihrer Organisation abzubilden und diese zu gestalten.

Volkshochschulen profitieren von der landes- und bundesweiten Vernetzung untereinander sowie mit wichtigen Partnerinnen und Partnern.

Wir sind bestrebt, die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der sächsischen Volkshochschullandschaft umzusetzen.

Unser Ziel ist, dass die Volkshochschulen beim Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung / BNE den Whole Institution Approach verfolgen. Das heißt, BNE wird zum einen inhaltlich in die Angebote integriert und zum anderen richtet die vhs ihre organisationalen, personalen und wirtschaftlichen Entscheidungen an den Prinzipien der Nachhaltigkeit aus.

Fähigkeiten

Als Mitarbeitende der Geschäftsstelle des SVV sind wir kompetente Partner für unsere Adressatinnen und Adressaten. In unseren jeweiligen Fach- und Aufgabengebieten verfügen wir über fundiertes Know-how in inhaltlichen Fragen, in Methodik-Didaktik, Organisation und Verwaltung. Die Nutzung moderner Informations- und Kommunikationsmethoden ist für uns selbstverständlich. Wir beraten sachkundig und flexibel in komplexen Zusammenhängen und vielschichtigen Abläufen.

Wir suchen immer nach den besten Lösungen im Sinne unseres Auftrages und verstehen uns als lernende Organisation. Das beinhaltet die Bereitschaft neue Wege zu gehen und uns kontinuierlich fortzubilden. Wir arbeiten interdisziplinär, sind initiativ und kommunikativ. Beratung sehen wir als Lernprozess für beide Seiten an.

Leistungen

Unseren Adressatinnen und Adressaten bieten wir vielfältige und am jeweiligen Bedarf ausgerichtete Leistungen an, insbesondere

bildungspolitische Beratung,
Interessensvertretung auf Landes- und Bundesebene,

Öffentlichkeitsarbeit und zielorientierte Kommunikation,
Image- und Markenpflege,
bedarfsgerechte Konzeption und qualitativ hochwertige Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen in den Programmbereichen und für Querschnittsthemen,
fachliche Beratung, Recherche, Dokumentation, Statistik,
Schaffen von Austausch- und Kommunikationsformaten,
Erprobung und Verbreitung von innovativen Bildungsangeboten,
inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Gremienarbeit,
Unterstützung bei der Akquise von Fördermitteln,
Projektarbeit und -unterstützung,
Entwicklung und Einkauf sowie Vertrieb von Konzepten für Weiterbildungsangebote oder Marketing,
Betrieb einer Prüfungszentrale für international anerkannte Prüfungen für Sprachen (telc und Goethe),
konstruktive Mitarbeit in formellen und informellen Zusammenschlüssen auf Landes- und Bundesebene,
Erschließen und Aufbereiten aktueller Themen und Trends.
Ressourcen

Die Geschäftsstelle des SVV finanziert sich aus Zuwendungen des Freistaates Sachsen, Mitgliedsbeiträgen sowie Eigen- und Drittmitteln. Wir arbeiten nach den Kriterien der Wirtschaftlichkeit und Effizienz.

Wir sind ein Team von kompetenten und engagierten Mitarbeitenden. In der Geschäftsstelle des Verbandes sowie in seinen Projektbüros verfügen wir über die erforderliche Infrastruktur, um unsere Aufgaben zu erfüllen. Wir nutzen die vielfältigen Möglichkeiten der modernen Information und Kommunikation.

Die satzungsgemäßen Gremien des Sächsischen Volkshochschulverbandes stärken die Arbeit der Geschäftsstelle und bestimmen die inhaltliche Ausrichtung.

Für unsere Arbeit nutzen wir ein umfassendes Netzwerk, das wir selbst mitgestalten und kontinuierlich ausbauen.

Gelungenes Lernen und gelungene Beratung

Gelungenes Lernen bedeutet für uns, dass die Teilnehmenden in unseren Veranstaltungen bedarfsgerechte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben oder vertiefen, die ihnen für ihre Arbeit sowie für ihre persönliche und professionelle Kompetenzentwicklung nützlich und hilfreich sind. Insofern ist unser Handeln darauf ausgerichtet, das inhaltliche Angebot, den erwachsenengerechten Unterricht und die Rahmenbedingungen zu optimieren.

Zum gelungenen Lernen gehört, dass unsere Teilnehmenden mit der Veranstaltung zufrieden sind. Dies überprüfen wir mit der Evaluation unserer Veranstaltungen.

Gelungene Beratung bedeutet für uns, dass die Adressatinnen und Adressaten unserer Beratungs- und Informationstätigkeit motiviert und befähigt sind, sich in ihrem jeweiligen

Aufgaben- und Verantwortungsbereich verstärkt für die Weiterbildungsbelange der Menschen in Sachsen zu engagieren. Unsere Arbeit ist darauf ausgerichtet, das Verständnis für Inhalte, Qualität, Vielfalt, Finanzierung und Strukturen des lebensbegleitenden Lernens zu verbessern und relevante Akteure zum eigenen Handeln anzuregen.

Bei der Beratung von Volkshochschulen und ihren Trägern wollen wir zur Lösung konkreter Herausforderungen an den einzelnen Einrichtungen beitragen, Potenziale aufzeigen und einen Beitrag zur Organisationsentwicklung/Professionalisierung leisten. Wir sorgen in diesem Zusammenhang für einen Wissenstransfer, beispielsweise aus Bundesgremien oder der Wissenschaft.

Zur gelungenen Beratung gehört, dass unsere Adressatinnen und Adressaten mit der Beratung zufrieden sind.

Sachsen-Anhalt

Der Landesverband der Volkshochschulen Sachsen-Anhalt e.V. ist ein durch das Ministerium für Bildung anerkannter landesweiter Zusammenschluss von Volkshochschulen. Er wirkt bei der Regelung von Stellung und Aufgabe der Volkshochschulen im System der Bildung und Kultur des Landes Sachsen-Anhalt mit, vertritt die Interessen der Volkshochschulen, berät die Volkshochschulen in pädagogischen, organisatorischen und finanziellen Fragen, fördert die Zusammenarbeit und den Erfahrungsaustausch, bietet ein breites Spektrum an Fortbildungen an, informiert die Öffentlichkeit über die Erwachsenenbildung, arbeitet mit den kommunalen Spitzenverbänden zusammen, entwickelt Bildungsprogramme und stellt Lehr- und Lernmaterialien bereit und unterstützt die Volkshochschulen bei der Umsetzung weiterbildungspolitischer Zielstellungen.

Unsere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind hoch qualifiziert und motiviert, um die bestmöglichen Arbeitsergebnisse zu erzielen. Wenn Sie Anregungen haben, Sie Themen vermissen oder einen Vorschlag haben, wie wir uns verbessern können, sprechen Sie uns an. An unsere eigenen Leistungen stellen wir die höchsten Qualitätsansprüche, die wir in jährlichen externen Audits im Rahmen unseres Qualitätsmanagements nach ISO 9001:2015 und nach AZAV immer wieder unter Beweis stellen. Das Zertifikat ist Ausdruck dafür, dass wir unsere Prozesse beherrschen.

Schleswig-Holstein

Der Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e.V. ist der Verband der schleswig-holsteinischen Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen und Bildungsstätten mit Sitz in Kiel. Er ist ein eingetragener Verein und verfolgt ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Interessen. Gegründet wurde der Landesverband 1948 in Rendsburg, er hat gegenwärtig 147 Mitglieder. Die Organe des Landesverbandes sind die Mitgliederversammlung, der Vorstand und der Geschäftsführende Vorstand.

Der Landesverband vertritt seine Mitglieder in bildungspolitischen Fragen auf Landes- und Bundesebene. Er ist Impulsgeber und Initiator für die Entwicklung und Förderung der Weiterbildung und ihrer Strukturen in Schleswig-Holstein.

Er ist darüber hinaus Kooperationspartner für die Politik und die Verwaltung des Landes und der Kommunen, für andere Verbände, Institutionen und Träger.

Die Geschäftsstelle des Verbandes berät und unterstützt die Mitgliedseinrichtungen und andere Weiterbildungseinrichtungen und ist Fortbildungsinstitut und Prüfungszentrale.

Zu den Mitgliedseinrichtungen zählen Volkshochschulen, Kreiseinrichtungen sowie Heimvolkshochschulen und Bildungsstätten in Schleswig-Holstein sowie eine Bildungsstätte in Dänemark.

Die Volkshochschulen sind öffentliche Bildungseinrichtungen gemäß Art. 13, Abs. 3 der schleswig-holsteinischen Landesverfassung. Für den Prozess des lebenslangen Lernens stellen sie ein flächendeckendes Angebot für alle Bürgerinnen und Bürger in der allgemeinen, beruflichen, gesundheitlichen, kulturellen, politischen und sprachlichen Bildung sicher. Hinzu kommen spezielle Zielgruppenprogramme. Damit sind die Volkshochschulen der zentrale inter- und intrakommunale Dienstleister in Sachen Fort- und Weiterbildung. Die Heimvolkshochschulen und Bildungsstätten ergänzen dieses Angebot um die Möglichkeit, an einem anderen Ort und damit zeitlich wie inhaltlich konzentriert zu lernen.

Der Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e.V. bietet jährlich ein qualifiziertes Programm zur Fortbildung von Mitarbeitenden und Kursleitenden in der Weiterbildung zu Fragen der allgemeinen Erwachsenenpädagogik, fachspezifischen Aspekten sowie zur Leitung und Verwaltung der Einrichtungen. Daneben bietet der Landesverband die Möglichkeit, Sprachenzertifikate der telc gGmbH zu erwerben und Prüfungen des Goethe Instituts abzulegen. Alle Zertifikate sind international anerkannt.

Volkshochschulen und Landesverband kooperieren in zahlreichen Partnerschaften auf unterschiedlichen Ebenen zu vielen verschiedenen Themen. Volkshochschule ist parteipolitisch, religiös und ethisch unabhängig und damit eine neutrale Weiterbildungseinrichtung – offen für lokale wie auch regionale und überregionale Zusammenarbeit – kompetent, flexibel, bürgernah, Stellung beziehend, sich einsetzend in allen Fragen der Weiterbildung.

Bundes- und landesweite Zusammenarbeit

Die Landesverbände der Volkshochschulen sind Mitglied im Deutschen Volkshochschulverband und stehen miteinander im lebendigen Austausch. Für die bundesweite Zusammenarbeit sind eine Reihe von Arbeitsgruppen und Fachausschüssen eingerichtet, in denen der vhs-Landesverband Schleswig-Holstein mitarbeitet.

Der Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e.V. ist Mitglied in der European Association for the Education of Adults (EAEA), dem europäischen Verband für Erwachsenenbildung, der als Interessenvertretung für die non-formale Erwachsenenbildung den grenzübergreifenden Austausch innerhalb Europas fördert.

Er arbeitet darüber hinaus mit dem Bundesministerium des Inneren sowie mit verschiedenen Ministerien des Landes Schleswig-Holstein gut und eng zusammen. Beispielhaft seien hier die Staatskanzlei, das Ministerium für Wirtschaft, Verkehr, Arbeit, Technologie und Tourismus, das Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur sowie das Ministerium für Soziales, Jugend, Familie, Senioren, Integration und Gleichstellung genannt.

Thüringen

Als Landesverband aller 22 Volkshochschulen in Thüringen verstehen wir uns als Impulsgeber und Vernetzer in der Erwachsenenbildung.

Wir engagieren uns für die Umsetzung der Idee des lebensbegleitenden Lernens und gestalten mit bildungspolitischer Verantwortung zukunftsorientierte Erwachsenenbildung.

Wir sind qualitätstestiert nach IWIS.

Wir sind Mitglied in der Charta der Vielfalt und bekennen uns zu einer Unternehmenspolitik der Vielfalt.

Erklärung der Mitgliederversammlung des Thüringer Volkshochschulverbandes e.V.
"Volkshochschulen sind Orte der Demokratie"

Identität

Der Thüringer Volkshochschulverband e.V. ist die Landesorganisation der öffentlichen Träger der Volkshochschulen in Thüringen. Mitglieder sind die Landkreise und die kreisfreien Städte Thüringens. Im Sinne des Thüringer Erwachsenenbildungsgesetzes fördern wir die gemeinsamen Ziele unserer Mitglieder und vertreten deren Interessen.

Ziele

Wir fördern die allgemeine, politische, kulturelle, sprachliche und berufliche Erwachsenenbildung. Wir leisten einen Beitrag zur Chancengleichheit und Nachhaltigkeit. Wir stärken die Orientierungs- und Urteilsfähigkeit sowie die Reflexionsfähigkeit der in der Erwachsenenbildung tätigen Personen. Wir engagieren uns für die Umsetzung der Idee des lebenslangen Lernens, indem wir uns für deren stärkere Verankerung in der Erwachsenenbildung und im öffentlichen Bewusstsein einsetzen und die Rahmenbedingungen mitgestalten.

Auftrag

Gemäß unseren Zielen entwickeln und erbringen wir Dienstleistungen zur Unterstützung der Mitglieder bei der Bereitstellung eines anspruchsvollen und flächendeckenden Angebotes in der Erwachsenenbildung.

Wir vertreten die Belange unserer Mitglieder bei der Wahrung ihrer Selbstständigkeit gegenüber dem Landtag, der Landesregierung, allen Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie der Öffentlichkeit. Wir sind Ansprechpersonen für alle, die mit ihrer Arbeit für erfolgreiche, gelungene Bildung und Integration von Menschen aller Altersklassen und Hintergründe in die Gesellschaft eintreten, und somit für ein gemeinsames Zusammenleben auf der Grundlage der Werte der Verfassung und gegenseitiger Achtung und Toleranz. Dabei stellen wir uns aktuellen Erfordernissen, wie z.B. der Inklusion, der Digitalisierung der Gesellschaft und dem Umweltschutz.

Werte

Wir fühlen uns den Traditionen der deutschen Volkshochschulbewegung verpflichtet, die 1919 ihren Ausgangspunkt in Thüringen nahm. Aufbauend auf diesen Traditionen gestalten wir mit bildungspolitischer Verantwortung zukunftsorientierte Erwachsenenbildung.

Unsere Arbeit ist gekennzeichnet durch eine offene und gleichberechtigte Begegnung mit allen Menschen. Wir agieren unabhängig von parteipolitischen und religiösen Interessen.

Wir überprüfen unsere erbrachten Leistungen und kommunizieren mit Kund*innen und Kooperationspartnern, um die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Arbeit des Landesverbandes sicherzustellen. Dadurch garantieren wir die Qualität unserer Tätigkeit.

Wir arbeiten zuverlässig und verantwortungsbewusst. Unsere Zusammenarbeit ist durch Kollegialität, Fairness und vertrauensvolles Miteinander geprägt. Wir sind der Unternehmensinitiative Charta der Vielfalt beigetreten. Unsere Unternehmenskultur ist von Anerkennung, Wertschätzung und Einbeziehung von Vielfalt gekennzeichnet, unser Arbeitsumfeld ist frei von Vorurteilen. Alle Mitarbeiter/-innen erfahren Wertschätzung – unabhängig von Geschlecht, Nationalität, ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexueller Orientierung und Identität. Wir bekennen uns zu unserer Verantwortung gegenüber Gesellschaft und zukünftigen Generationen. Nachhaltiges Handeln ist daher Ziel unserer Aktivitäten. Bei unserer Arbeit achten wir auf umweltschonendes Handeln.

Kund*innen und Kooperationspartner*innen

Als Dienstleistungseinrichtung orientieren wir uns an den Bedürfnissen unserer Kund/-innen und Kooperationspartner*innen.

Zu unseren Kund*innen gehören unsere Mitglieder - die Landkreise und kreisfreien Städte mit ihren Volkshochschulen in Thüringen und deren haupt-, neben- und freiberufliche Mitarbeiter*innen sowie alle Teilnehmer*innen an Fortbildungsveranstaltungen und Prüfungen.

Wir kooperieren im Interesse unserer Mitglieder mit Ministerien auf Bundes- und Landesebene, dem Thüringischen Landkreistag, dem Gemeinde- und Städtebund, dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, nationalen und internationalen Einrichtungen sowie den Landesverbänden der Volkshochschulen in den Bundesländern und dem Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. Wir arbeiten in Gremien und Netzwerken auf Landes-, Bundes- und Europaebene. Der Thüringer Volkshochschulverband e.V. ist Mitglied im Deutschen Volkshochschul-Verband e.V., im Landeskuratorium für Erwachsenenbildung und im Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e.V.

Fähigkeiten

Wir sind fachkompetent in Pädagogik und Beratung, arbeiten konzeptionell und managen Projekte und komplexe Abläufe.

Zu unseren persönlichen Fähigkeiten gehören Lernbereitschaft, interdisziplinäres und interkulturelles Denken, Gewissenhaftigkeit, Leistungsbereitschaft, Kreativität und Verantwortungsbewusstsein. Wir arbeiten im Team und gehen kompetent mit Konflikten um.

Leistungen

Wir arbeiten pädagogisch in den Fachbereichen Politik-Gesellschaft-Umwelt, Kultur-Gestalten, Gesundheit, Sprachen-Integration, Arbeit-Beruf und Grundbildung-

Alphabetisierung-Schulabschlüsse. Im Bereich Alphabetisierung-Grundbildung ist der TVV e.V. die Koordinationsstelle für das Land Thüringen.

Wir erschließen und bearbeiten aktuelle Themen, wie z.B. die Digitalisierung der Gesellschaft. Wir organisieren Fortbildungen und Fachtagungen und gewährleisten deren qualitative Durchführung und Evaluation. Wir sind Prüfungszentrale von anerkannten Prüfungen. Wir akquirieren und managen Projekte. Wir beraten in fachlichen und organisatorischen Fragestellungen.

Ressourcen

Der Thüringer Volkshochschulverband e.V. finanziert sich aus Zuwendungen des Landes Thüringen, des Bundes und der Europäischen Union, Mitgliedsbeiträgen und erwirtschafteten Eigenmitteln. Damit wird die finanzielle Sicherung des Landesverbandes mit seiner Geschäftsstelle gewährleistet. Wir arbeiten wirtschaftlich und achten auf umweltschonendes Handeln. Die flächendeckende Struktur der Mitglieder des Landesverbandes in Thüringen unterstützt die Erfüllung unseres Auftrages und unserer Ziele.

Wir nutzen unsere Ressourcen und Erfahrungen für den Ausbau und die Begleitung eines interkulturellen und interreligiösen Dialogs. Der Landesverband ist über das Land Thüringen hinaus bundes- und europaweit vernetzt.

Gelungenes Lernen und gelungene Beratung

Für unsere Arbeit sind „Gelungenes Lernen“ und „Gelungene Beratung“ wichtige Qualitätsstandards. Gelungenes Lernen erweitert fachliche, persönliche und soziale Kompetenz.

Wir unterstützen die individuelle und institutionelle Fähigkeit zu handeln und das eigene Handeln zu reflektieren. Gelungenes Lernen ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe und fördert das Prinzip des lebenslangen Lernens.

Ausgehend von den Lernbedürfnissen der Teilnehmer*innen an Fortbildungen wird praxisnahes Wissen und Können vermittelt. Die Lerninhalte werden in Zusammenhänge eingebettet.

Gelungenes Lernen findet in einer anregenden Lernatmosphäre statt. Gelungene Beratung unterstützt Organisationen und die beteiligten Personen in Entscheidungssituationen. Sie eröffnet neue Sicht- und Denkweisen.

Sie erhöht die Reflektionsfähigkeit bzw. -bereitschaft der Organisationen und Personen.

Als Wegbereiter des lebenslangen Lernens sind Fortbildung und Reflektion des eigenen Handelns Teil unseres Professionsverständnisses.

In diesem Sinne verstehen wir uns als lernende Organisation.

Anhang 2: Interviewleitfaden

Fragen zum Leitfadeninterview (Dissertationsprojekt Lydia Nistal)¹⁵⁷

Einstieg: Berufsbiografischer Hintergrund

- Erzählen Sie bitte von Ihrem beruflichen Weg in den Landesverband.
- Gibt es wichtige Stationen oder Erlebnisse, die Ihnen dabei in Erinnerung kommen?

Themenblock I: Verbandsarbeit und Verbandslandschaft

- Was sind aus Ihrer Sicht die Aufgaben Ihres Landesverbands?
- Wie erfüllen Sie diese Aufgaben?
 - Welche Prozesse sind bei der Aufgabenerfüllung wichtig?
 - Wie werden diese Prozesse gestaltet?
- Was sind wichtige Institutionen und Kontaktpersonen in der Verbandsarbeit (z.B. Kooperationspartner, dvv, vhs, andere wichtige Akteure)?
- Wie legitimiert der Landesverband seine Arbeit?
- Woraus speisen sich Ihre Anliegen als Verband?
- Welchen Einfluss hat die Finanzierungsstruktur auf die Aufgabengestaltung Ihres Verbands?

¹⁵⁷ Zum Zeitpunkt der Leitfadenerstellung war geplant, die KL als Adressatengruppe zu fokussieren. Im weiteren Forschungsprozess wurde diese Fokussierung aufgegeben. Der Leitfaden wurde nicht geändert, stattdessen wurde die Frage im Gespräch spezifiziert.

Themenblock II: Fortbildung und Professionalisierung

- Welche Rolle nehmen Landesverbände allgemein bei der Fortbildung von Kursleitenden ein?

- Seit wann/ab wann ist das Thema Fortbildung oder im weiteren Sinne Professionalisierung in Ihrem Verband ein Anliegen?

- Welche Aufgaben übernimmt Ihr Verband bei der Fortbildung von Kursleitenden?
 - Wer sind Kooperationspartner, Mitorganisator*innen etc.?
 - Welche Organisationen sind an Fortbildungsprozessen beteiligt?

- Stellen Sie sich vor, dass Sie unabhängig von Ressourcen und Vorgaben die Professionalisierung in Ihrem Landesverband organisieren könnten. Gibt es Abläufe oder allgemein Dinge, die Sie verändern wollen würden?

Herzlichen Dank für Ihre Zeit und Ihre Bereitschaft zur Unterstützung dieses Dissertationsprojekts!

Anhang 3: Kategorien und Codierleitfaden

Kategorien Stand Februar 2023

Name/Bezeichnung Kategorie	Art der Kategorie	Zuordnung Theorie/Vorannahmen	Definition/wann wird codiert
<p>Verbandsfunktionen Allgemein</p> <p>Subkategorie allgemein:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lobbying/Interessenvertretung <ul style="list-style-type: none"> o Intern/extern - Mitgliederintegration <ul style="list-style-type: none"> o Intern/extern - Dienstleistung (ggf. Expertise) <ul style="list-style-type: none"> o Intern/extern <p>Subkategorie fortbildungsspezifisch</p>	Themenkategorie	<p>Verbandsfunktionen nach Zimmer bzw. Zimmer/Paulsen</p> <p>Überlegung theor. Erweiterung: Sind Fortbildungen in Weiterbildungsverbänden Dienstleistungen oder bilden sie eine eigene Funktion, die spezifisch für Weiterbildungsverbände ist?</p>	<p>Verbandsfunktionen werden codiert, wenn im Text die Funktionen oder auch Aufgaben von Verbänden genannt werden. Die IP nutzen Aufgaben und Funktionen oft synonym. Hier können auch Erkenntnisse zu Gewichtungen der Funktionen gezogen werden</p> <p>Die Subkategorien spezifisch für Landesverbände bzw. Fortbildung werden codiert, wenn Aufgaben genannt werden, die mit Bildung bzw. Fortbildungsarbeit verknüpft werden können</p> <p>In der Auswertung mit Oberkategorie Fortbildung verbinden</p> <p>Hinweise auf strukturelle Merkmale oder Prozesse und ob die IP Fortbildungen auch als Funktion bezeichnen</p>

			Ggf. bei Codierungen die Unterscheidung, dass die genannten Funktionen in intern/extern eingeordnet werden.
Verbandsstrukturen	Themenkategorie	Beschaffenheit von Verbänden, Abgleich mit Definitionen und Beschreibung der Handlungsfelder abgeleitet aus SoWi-Zugang Evtl. Subkategorien nach rechtlichen Vorgaben, regionaler Lage etc. anlegen	Verbandsbeschreibungen werden codiert, wenn im Text Angaben zu den Verbänden gemacht werden, die Strukturen und den Aufbau des Verbands beschreiben. In Abgrenzung zu Funktionen und Aufgaben werden Beschreibungen codiert, also wie der Verband ist bzw. in den Subkategorien rechtlich gerahmt und im Institutionengefüge platziert ist. Auch Verweise auf WB-Gesetze und Satzungen der Verbände gehören dazu
Organisationales Feld Subkategorie Interaktion <ul style="list-style-type: none"> - Ritualisierte/Regelmäßige Treffen - Absprachen und Entscheidungen - Kommunikationswege - Orte und Anlässe - Aufträge Subkategorie Ressourcen <ul style="list-style-type: none"> - Finanzielle Mittel (Beschaffung) - Personal 	Theoretische Kategorie	Neo-Institutionalismus, Organisationales Feld bei Wooten/Hoffmann Annahme ist, dass LVs ein ebenen-übergreifendes (kommunal und regional) organisationales Feld haben, in dem Akteure und Entscheidungsträger (Politiker und Finanzgeber), Konkurrenten und Kooperationspartner unterschiedlich agieren. Diese haben nicht unbedingt Bildung als ihr hauptsächlichliches Ziel. Annahme, dass O.F. Orte strategischer Handlungen und zu Dynamik fähig sind, die nicht zwangsläufig Isomorphien sind	Wird codiert, wenn die Beziehungen zu anderen Akteuren des Verbandsumfelds deutlich gemacht werden. Das können Kooperationspartner, Volkshochschulen, Vertreter der Politik und anderer Vereine/Verbände sein (z.B. deutscher Städtetag), ebenso der dvv. Interaktionen geben Rückschlüsse auf die Dynamik des O.F. sowie die Beziehungen (evtl. auch Hierarchien) der Akteure untereinander Wird codiert, wenn Angaben zur Ausstattung oder auch den personellen sowie zeitlichen Ressourcen gemacht werden

<ul style="list-style-type: none"> - Zeit <p>Subkategorie Legitimität</p> <ul style="list-style-type: none"> - Berichte - Rechenschaft - Anerkennung (Wertschätzung) - Evtl. Rückmeldungen 		<ul style="list-style-type: none"> - Das Erringen von Vorteilen oder Erhalt des Status Quo - Sicherung von Ressourcen <p>Konstanter Erhalt von Legitimität</p> <p>Annahme, dass das Organisationale Feld die Beschreibung „Intermediarität“ und „Organisationale Umwelten“ konkretisiert.</p>	<p>Wird codiert bei:</p> <p>1) (Rechenschafts-)Berichten, Projektberichten, Abrechnungen, (aber auch Koordinationsgespräche und Zielsetzungen) auftauchen</p> <p>2) wenn es Hinweise auf Anerkennung der Arbeit der LVs gibt. Sei es durch Politik, die Verbandsmitglieder, Teilnehmende oder Kooperationspartner</p>
<p>Bildung, Fort- und Weiterbildungen</p> <p>Subkategorie Organisation von FB/WB</p> <p>Subkategorie Herausforderungen bei der Organisation von FB/WB</p>	<p>Theoretische Kategorie</p>	<p>Link Erwachsenen- und Weiterbildungsfor-</p> <p>schung</p>	<p>Wird codiert, wenn spezifische Prozesse der FB/WB angesprochen werden</p> <p>Darunter fallen konkrete Aufgaben, Arten der FB/WB, Durchführungsprozesse und weitere beteiligte Akteure, ebenso Herausforderungen bei Organisation oder Durchführung. Ggf. noch mit induktiven Codes ergänzen</p>
<p>Formale Aktivitätsebene</p>	<p>Theoretische Kategorie</p>	<p>NI nach Meyer/Rowan</p> <p>Formale Strukturen: Geschäftsordnungen, Satzungen etc.</p> <p>Formale Strukturen verändern sich auch auf Basis ändernder Werte in der Umwelt. → Verlinkung Legitimität</p>	<p>Wird codiert, wenn IP Zusammenhänge oder Diskrepanzen von formalen Ordnungen und Aktivitäten aufzeigen. Insbesondere bei Abläufen oder Prozessen kann das deutlich werden. Der Abgleich von Aktivitäten mit formalen Strukturen kann aus Dokumenten (Leitbilder und Satzungen) gezogen werden</p>

		<p>Aktivitätenebene: vollzogene Handlungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausführung formaler Strukturen - entgegen/anders/Varianten der formalen Strukturen (näher oder weiter weg von formalen Strukturen (z.B. Zuständigkeiten werden formal eingerichtet oder eingegangen, aber so ausgeführt, dass der vorherige Ablauf wenig oder nicht verändert wird) 	<p>Wenn IP außerdem veränderte oder neue Anforderungen, Erwartungen oder auch veränderte Normen aus ihrer Umwelt thematisieren und inwiefern auf diese Veränderungen eingegangen werden muss oder auch nicht muss</p>
Institutioneller Wandel	Theoretische Kategorie	<p>NI-Verknüpfung</p> <p>Wandel von organisationalen Feldern, aber auch Organisationen kann durch Institutional Entrepeneurs oder Formen der Agency vorangetrieben werden.</p> <p>Institutioneller Wandel kann aber auch durch feldexterne Ereignisse ausgelöst werden, etwa Digitalisierung, Corona, Sparmaßnahmen, politische Veränderungen</p>	<p>Wird codiert, wenn Veränderungs- oder Wandlungsprozesse beschrieben werden. Das können selbst gesetzte Themen oder Themen von anderen Mitgliedern des organisationalen Felds sein. Auch Hinweise auf angefangene Prozesse gehören dazu</p>
Szenarien/Wünsche		<p>Frage zum Interviewausklang und Reflexionsanlass</p>	<p>Codierung meist am Ende des Interviews. IP beschreiben gewünschte Veränderungen oder Szenarien, die Fortbildungs- bzw. Professionalisierungsarbeit fördern, vereinfachen oder verbessern würden.</p>

Anhang 4: Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der ‚Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis‘ niedergelegt sind, eingehalten.

Datum: 21.01.2025

.....

Unterschrift Lydia Johanna Nistal