



Netzwerke sind allgegenwärtig und entfalten ihre Bedeutung auf sämtlichen Handlungsebenen in der Erwachsenenbildung: Im Beitrag werden sie zunächst im Lichte vergangener als auch gegenwärtiger Entwicklungen und Diskurse beleuchtet, um dann die verschiedenen theoretischen Zugänge und ihre Grundannahmen genauer zu untersuchen. Bislang war ein sozialwissenschaftliches Netzwerkverständnis in der Erwachsenenbildung prägend, das in jüngster Zeit zunehmend mit funktional-technischen und ökonomischen Netzwerkbezügen verwoben wird. Daraus ergeben sich Implikationen für die zukünftige professionelle Netzwerkgestaltung.

Networks are ubiquitous and exert their influence across multiple levels of educational practice and governance. Drawing on past and current developments in the field, this article explores key discourses on networking before analyzing different theoretical approaches and their underlying assumptions. While adult education has traditionally been informed by a social-scientific understanding of networks, recent developments reveal an increasing entanglement with functional-technical and economic network concepts. This development raises important questions for the future professionalization and strategic shaping of networks in adult education.

Schlagworte: Netzwerk; Erwachsenenbildung; Region; Innovation; Transformation; Networks; Adult Education  
Zitiervorschlag: Alke, Matthias (2026). *Netzwerke in der Erwachsenenbildung zwischen Tradition und Transformation*. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 76(2), 29-38. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/HBV2602W004>

E-Journal Einzelbeitrag  
von: Matthias Alke

## Netzwerke in der Erwachsenenbildung zwischen Tradition und Transformation

aus: 80 Jahre hvv – Zeitläufte und Perspektiven (HBV2602W)  
Erscheinungsjahr: 2026  
Seiten: 29 - 38  
DOI: 10.3278/HBV2602W004



# Netzwerke in der Erwachsenenbildung zwischen Tradition und Transformation

MATTHIAS ALKE

## Zusammenfassung

Netzwerke sind allgegenwärtig und entfalten ihre Bedeutung auf sämtlichen Handlungsebenen in der Erwachsenenbildung: Im Beitrag werden sie zunächst im Lichte vergangener als auch gegenwärtiger Entwicklungen und Diskurse beleuchtet, um dann die verschiedenen theoretischen Zugänge und ihre Grundannahmen genauer zu untersuchen. Bislang war ein sozialwissenschaftliches Netzwerkverständnis in der Erwachsenenbildung prägend, das in jüngster Zeit zunehmend mit funktional-technischen und ökonomischen Netzwerkbezügen verwoben wird. Daraus ergeben sich Implikationen für die zukünftige professionelle Netzwerkgestaltung.

**Stichwörter:** Netzwerk; Erwachsenenbildung; Region; Innovation; Transformation

## Abstract

Networks are ubiquitous and exert their influence across multiple levels of educational practice and governance. Drawing on past and current developments in the field, this article explores key discourses on networking before analyzing different theoretical approaches and their underlying assumptions. While adult education has traditionally been informed by a social-scientific understanding of networks, recent developments reveal an increasing entanglement with functional-technical and economic network concepts. This development raises important questions for the future professionalization and strategic shaping of networks in adult education.

**Keywords:** Networks; Adult Education; Region; Innovation; Transformation

## 1 Einführung

Netzwerke spielen in der Erwachsenenbildung seit jeher eine wichtige Rolle, indem sie etwa Austausch, Wissenstransfer, Innovation oder die Bündelung von Ressourcen und

Kompetenzen forcieren und dadurch einen Beitrag zur langfristigen Kooperation und Strukturentwicklung leisten (sollen). Um diese Zielperspektiven zu erreichen, sind Strategien der Initiierung und Entwicklung von Netzwerken ebenfalls zentrale Bestandteile bildungs- und verbandspolitischer Förderprogramme. Die Bedeutung einer kontinuierlichen Netzwerkarbeit spiegelt sich auch in der Geschichte des Hessischen Volkshochschulverbands wider, die ihre Relevanz auf unterschiedlichen Ebenen – in den Regionen, auf Landes-, Bundes- oder EU-Ebene – und mit vielfältigen Akteuren aus Politik, Wissenschaft, Medien oder anderen Verbänden entfaltet (Hessischer Volkshochschulverband, 2024). Die Verbände der Volkshochschulen haben dadurch einen wichtigen Beitrag für die Professionalisierung der Vernetzungskompetenz und dem Management von Netzwerken in der Erwachsenenbildung geleistet (Dollhausen & Mickler 2011), etwa durch Qualifizierungs- und Fortbildungsprogramme für Lehrende, hauptamtlich pädagogische Mitarbeitende und Leitungskräfte. Vor diesem Hintergrund hat sich – auch in Folge der vielfältigen bildungspolitischen Förderprogramme und Professionalisierungsbemühungen – ein eigenständiger Forschungszweig herausgebildet, der sich der Kooperations- und Netzwerkforschung in der Erwachsenenbildung widmet (Alke 2023; Schwarz & Weber 2010).

Bisher wurden Netzwerke in der Erwachsenenbildung entlang ihrer Akteurskonstellationen, ihrer thematischen Ausrichtung und Ziele oder ihres Institutionalisierungsgrades unterschieden. In theoretischer Hinsicht ist vor allem ein sozialwissenschaftliches Begriffsverständnis von Netzwerken prägend, das mit Bezügen aus der Governance-, Regional-, Management- oder Innovationsforschung verknüpft wird (Feld 2011). Im Zuge der digitalen Transformation werden funktional-technische und ökonomische Netzwerkbezüge sichtbar, die sich auf die sozialen Vernetzungsstrukturen auswirken und in diese einschreiben. Das Ziel des Beitrags ist es, anknüpfend an die historischen und aktuellen Netzwerkdiskurse in der Erwachsenenbildung (Kapitel 2) die verschiedenen theoretischen Zugänge zum Netzwerkkonzept zu beleuchten (Kapitel 3), um daraus Implikationen für die zukünftige professionelle Netzwerkgestaltung abzuleiten (Kapitel 4).

## 2 Historische und aktuelle Netzwerkdiskurse

Mit Blick auf die diskursive Bedeutung von Netzwerken in der Erwachsenenbildung wurden bereits zentrale historische Etappen skizziert (Jütte 2002; Schwarz & Weber 2010). Zunächst lässt sich über Netzwerkkonzepte die Genese und historische Konstitution der Erwachsenenbildung hin zu einem eigenständigen System erklären: So beruhen die Gründungen vieler Anbieter-, Träger- und Verbandsorganisationen auf den akteursspezifischen Vernetzungen und Kooperationsaktivitäten, etwa im Kontext sozialer Bewegungen, Werte- und Interessensgemeinschaften wie Kirchen, Kammern oder Berufsverbänden. Auch die Gründung vieler Volkshochschulen und ihrer Verbandsorganisationen – ob in der Kaiserzeit, der Weimarer Republik oder nach dem Zweiten Weltkrieg – hat sich durch die regionale Vernetzung und Kooperation mit

Universitäten, Vereinen und politischen Organisationen vollzogen. In der Weimarer Republik spielten beispielsweise überregionale Netzwerke wie der *Hohenrodter Bund* für den fachlichen Austausch, die ideelle Verortung und die Formierung hin zu einer gemeinsamen Bewegung eine wichtige Rolle. Einige jüngere historiografische Studien konnten zudem herausarbeiten, dass bereits zu diesem Zeitpunkt einige Akteure der Volkshochschulbewegung international vernetzt waren und vielfältige Verbindungen und Kooperationsbeziehungen aufrechterhielten (z. B. Baker 2025). Jedoch sind Vernetzungsaktivitäten nicht nur als Phänomen sozialer Bewegungen zu begreifen, auch die bildungspolitische Inanspruchnahme von Netzwerken lässt sich historisch weit zurückverfolgen, indem sie etwa zur Lösung von Struktur- und Steuerungsproblemen in der Erwachsenenbildung beitragen sollten:

Entsprechende Postulate finden sich bereits in den Planungsdokumenten zur Etablierung eines Weiterbildungssystems in den 1960er- und 1970er-Jahren, die schließlich Eingang in die neu erlassenen Gesetze zur Förderung der Erwachsenenbildung in den Bundesländern fanden (Jütte 2002, S. 15–18). Als ein nächster historischer Marker wird in der Literatur die Förderung bildungsbereichsübergreifender Netzwerke als Teil der Regionalentwicklung beschrieben, die ab den 2000er-Jahren durch verschiedene Förderprogramme wie *Lernende Regionen*, *Lernen vor Ort* oder *Regionale Bildungslandschaften* auf Bundes-, Länder- und Kommunalebene forciert wurden, um durch regionale Kooperationen zwischen den Bildungssektoren und anderen relevanten Akteuren lebenslaufbegleitende Lernprozesse zu fördern, die zugleich Übergänge, Durchlässigkeit und eine höhere Beteiligung ermöglichen (Tippelt 2015). Im programmatischen Sinne wurden hier Vernetzung als Modernisierungsstrategie und Netzwerke als innovative Organisationsform betrachtet (Jütte 2002, S. 21).

Auch die verschiedenen bildungspolitischen Förderprogramme der letzten zwei Dekaden knüpfen an dieses Innovationsverständnis von Netzwerken an, wengleich hier Variationen sichtbar werden. So lässt sich etwa ein Schwerpunkt netzwerkimmantener Förderpolitiken in der Grundbildung Erwachsener und der Bildungsarbeit für sogenannte bildungsferne, häufig marginalisierte und schwer zugängliche Zielgruppen ausmachen, die auf Vernetzung als Lösung zielen. Dabei wird auf sozialräumliche Ansätze der Sozialen Arbeit rekurriert, die den Zugang über den lokalen Nahraum suchen und ihn als Kontext aufsuchender Bildungsarbeit adressieren (Frieling 2025). Im Mittelpunkt steht die Aktivierung lokaler Beziehungen und Netzwerke in den Lebenswelten von Adressatinnen und Adressaten, um sie für die Bildungsbeteiligung zu nutzen. Konkret wird etwa die Vernetzung mit Schulen, Kitas, Tafeln, Familienzentren, Jobcentern oder Gesundheitseinrichtungen anvisiert, um die genannten Zielgruppen niedrigschwellig zu erreichen. Eine besondere Aufmerksamkeit wird auf die Involvierung von *Brückenmenschen*, *Vertrauenspersonen* oder *Multiplikatoren* gelegt, die Barrieren abbauen (sollen) und den konkreten Zugang zu den Zielgruppen herstellen (können) (Mania 2021).

Ein weiterer aktueller Schwerpunkt lässt sich im Rahmen von bildungs- und verbandspolitischen Digitalisierungsstrategien und Förderprogrammen ausmachen, die ebenfalls auf Netzwerkkonzepte rekurrieren. Dabei liegt in der Vernetzung zwischen

den Akteuren der Erwachsenenbildung und anderen relevanten Akteuren zunächst eine zentrale Strategie, um überhaupt den professionellen Umgang mit der Digitalisierung sowie den innovativen Aufbau gemeinsamer digitaler Infrastrukturen und Geschäftsmodelle voranzutreiben, z. B. Lern-, Beratungs-, Kollaborations-, Informations- und Marketingplattformen (Überblick zur Plattformdebatte in der Weiterbildung: Alke et al. 2025). Innerhalb der gegenwärtigen, mit Fördermitteln unterlegten digitalen Infrastrukturentwicklung findet jedoch ein weiterer Rekurs statt, indem über die neu geschaffenen Portale und Plattformen direkte und indirekte Netzwerkeffekte erzeugt werden sollen. Denn – und hier liegt der Kern der Plattformökonomie – je mehr Nutzende auf die digitalen Strukturen zugreifen, umso mehr Vernetzungs- und Nutzungsoptionen sowie Optionen ökonomischer Verwertbarkeit der Netzwerkeffekte ergeben sich aus Anbietersicht.

Ein Blick in die aktuelle Bildungslandschaft zeigt, dass die in den letzten Jahren entstandenen digitalen Infrastrukturen häufig einen regionalen Zuschnitt besitzen und in bestehende Netzwerke eingebettet sind, indem etwa die Landesverbände der Volkshochschulen bundeslandspezifische Informationsportale oder digitale Geschäftsmodelle entwickeln (Leben 2025). Ähnlich spiegelt sich dies auch in aktuellen Förderpolitiken, z. B. der *Weiterbildungsoffensive* in Baden-Württemberg (2021–2024): Der Aufbau digitaler Weiterbildungsplattformen wurde hier in bestehende regionale und neu initiierte Netzwerkstrukturen eingeflochten. Für den Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde etwa flankierend zum Aufbau der digitalen Marketingplattform *südwissen* ein Netzwerk von 25 vom Land geförderten *Regional- und Fachvernetzungsstellen* aufgebaut, die dezentral in den Regionen verankert waren und Vernetzungen zwischen Hochschulen als Weiterbildungsanbietern und regionalen Unternehmen aufbauen sollten (Oehlers & Alke 2025). Auch hier wurde, ähnlich wie im skizzierten Sozialraumansatz, ein intermediäres Modell implementiert: Es wurden also Stellen geschaffen oder Personen aktiviert, deren zentrale vermittelnde Aufgabe in der regionalen/lokalen Hebung von Kontakten und Beziehungspotenzialen liegt. Derlei intermediäre Modelle sind nicht neu, ob in der allgemeinen Erwachsenenbildung, der beruflich-betrieblichen oder wissenschaftlichen Weiterbildung, auch wenn semantische Auslegungen und Teilaufgaben variieren.

### 3 Theoretische Zugänge zum Netzwerkkonzept

Im Diskurs der Erwachsenenbildung wurde bislang vornehmlich auf einen sozialwissenschaftlichen Netzwerkbegriff rekurriert, der sich auf multilaterale Beziehungsgeflechte zwischen Akteuren (Personen oder Organisationen) bezieht, die ihre Handlungen in Erwartung konkreter Vorteile und geteilter Überzeugungen koordinieren. Wie bereits im vorherigen Kapitel angeklungen, wird diese grundlegende Betrachtungsweise von Netzwerken in der Erwachsenenbildung häufig mit einem regionalen Verständnis verbunden, bei dem Netzwerke nicht primär als abstrakte soziale Strukturen verstanden werden, sondern als räumlich verankerte Gefüge von Akteuren, die durch

regionale Nähe miteinander verbunden sind und gemeinsam zur Entwicklung ihres lokalen oder regionalen Umfelds beitragen.

In klassischen Netzwerktheorien werden vor allem das Vertrauen, die Flexibilität, Autonomie und Selbstverpflichtung der beteiligten Akteure als spezifische Merkmale von Netzwerken betont. Sie grenzen sich als Koordinationsform von Organisationen ab, die durch formalisierte Mitgliedschaftsregeln und die Koordination durch formale Zuständigkeiten und stabile Hierarchien geprägt sind. Demgegenüber setzen Netzwerke in idealtypischer Hinsicht auf eine geringe Formalisierung und dynamische Verbindungen zwischen den beteiligten Akteuren, um Flexibilität und Offenheit im Netzwerk zu gewährleisten. Koordination erfolgt über gegenseitiges Vertrauen, Aushandlung und Austausch und eben nicht durch Hierarchie (Alke 2023). Vor diesem Hintergrund liegt im Netzwerk aus governancetheoretischer Sicht ein alternativer Steuerungstypus neben Markt und Hierarchie, der auf die verstärkte Selbstorganisation und die Beeinflussung des Bedingungs Umfelds von Akteuren setzt (Wilke 1995, S. 137). Aus der empirischen Netzwerkforschung ist hinlänglich bekannt, dass die Grenzen zwischen den beschriebenen Steuerungsansätzen fließend sind. Auch in der Erwachsenenbildung existieren formalisierte, mitunter vertraglich geregelte Netzwerkstrukturen und Verbände, die den Charakter formaler Organisationen annehmen. Des Weiteren ist zu vermerken, dass Netzwerke – und auch dies belegen etliche Studien aus der Weiterbildungsforschung – trotz ihres programmatischen Kooperationsanspruchs von Konkurrenz, Misstrauen, Widerständen, einseitiger Vorteilsnahme, informellen Hierarchien, Machtansprüchen oder Legitimationsverhalten geprägt sind, in denen häufig die Ursache für Interessens-, Verteilungs- und Wertekonflikte begründet liegt (Alke 2023). In der Förderung von Kooperation liegt zwar ein wesentlicher Ansatzpunkt für den Aufbau von Netzwerken, jedoch kann sie nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden. Netzwerke bilden einen Möglichkeitsraum, geben aber keine Garantie für langfristig angelegte Kooperationen.

### **Netzwerke und soziales Kapital**

Wie in Kapitel 2 beschrieben, werden aktuell in unterschiedlichen Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung Ansätze der Vernetzung und der Erschließung (latenter) Beziehungsressourcen vorangetrieben, um dadurch Zugänge zu schwer erreichbaren Zielgruppen, relevanten Multiplikatoren oder Stakeholdern und Unternehmen zu erhalten. Beziehungen und Beziehungsnetzwerke geraten dadurch in eine Betrachtungsweise als soziales Kapital. Im Wesentlichen lassen sich hierzu drei prominente theoretische Zugänge unterscheiden, in denen jeweils soziale Beziehungen und Netzwerke als soziales Kapital auf eine spezifische Weise konturiert werden. Bourdieu (1983) begreift soziales Kapital neben kulturellem und ökonomischem Kapital als eine Ressource der Macht, die exklusive Zugänge ermöglicht und in der Folge zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt. Soziales Kapital bildet die Gesamtheit der tatsächlichen oder potenziellen Ressourcen, die aus einem Netz dauerhafter Beziehungen, des gegenseitigen Kennens und Anerkennens resultieren und auf der exklusiven Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen. In dieser Perspektive sind Beziehungsres-

sources und Netzwerke Ausdruck zu einer bestimmten, über die soziale Herkunft geprägten Klasse, aber zugleich auch das Resultat einer ständigen, aktiv gepflegten *Beziehungsarbeit*. Demgegenüber begreifen Coleman (1988) und Putnam (2000) soziales Kapital als ein kollektives Gut, das identifikatorische, partizipative und solidarische Bindungen ermöglicht und schließlich zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beiträgt. Während Coleman vor allem den Nutzen des sozialen Kapitals zum Erreichen individueller Handlungsziele betont, differenziert Putnam zwei Formen, die soziale Zugehörigkeit und Zusammenhalt hervorbringen: *Bonding Social Capital* verweist auf die starke Verbindung innerhalb von Gruppen, während sich *Bridging Social Capital* auf schwächere, aber verbindende Beziehungen zwischen unterschiedlichen Gruppen bezieht. Wittpoth (2018) konstatiert, dass das Verhältnis von Sozialkapital und Erwachsenenbildung bislang nur wenig thematisiert wurde. Zwar existieren einzelne Studien, welche die Bedeutung des sozialen Kapitals für die Weiterbildungsbeteiligung (Field 2005) oder als generelle Voraussetzung für Lernprozesse im Erwachsenenalter thematisieren (Feldmann 2012), mit Blick auf die Vernetzungskompetenz und Beziehungsarbeit, die von den professionellen Akteuren ausgeht, werden Theorien sozialen Kapitals jedoch selten rezipiert.

### **Innovation und Kollaboration**

Ein weiterer klassischer Ansatz für eine ressourcenbezogene Sichtweise stammt von Granovetter (1985), der durch seine Netzwerkforschungen aufzeigen konnte, dass vor allem schwache Bindungen („weak ties“) weitaus wichtiger für den Informationsfluss sind als enge, vertraute Beziehungen („strong ties“). Gerade solche schwachen Bindungen ermöglichen es, verschiedene soziale Gruppen zu verbinden und den Wissenstransfer anzuregen. Damit liegt in ihnen das Potenzial für neue Kooperation und Innovation. Hier liegt zumeist der Grund, warum auf Netzwerkkonzepte im Rahmen von Entwicklungs- und Innovationsprojekten kontinuierlich rekurriert wird. Innovation – so die Grundannahme – entsteht vor allem dann, wenn sich heterogene Akteure mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen und Ressourcen vernetzen. Hier setzt das spezifische, vor allem im betriebswirtschaftlichen Kontext etablierte Konzept des Innovationsnetzwerkes an, das als Zusammenschluss mehrerer Unternehmen bzw. Akteure betrachtet wird, die gemeinsam neue Produkte, Dienstleistungen oder Kompetenzen entwickeln, um ihre Wettbewerbs- und Anpassungsfähigkeit zu stärken. In der Innovationsforschung gelten Netzwerke als zentrale Strukturform, um komplexe Innovationsprozesse zu ermöglichen, die ein einzelner Akteur allein nicht bewältigen könnte. Paradigmatisch wird dabei auf Experimentierfreude, Kreativität und Agilität gesetzt. Dabei rückt vor allem Kollaboration als gemeinsamer Handlungsmodus in den Vordergrund, auch in Abgrenzung zum skizzierten traditionellen Kooperationsbegriff, der die Arbeitsteilung zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels betont. Kollaboration setzt demgegenüber den Akzent auf die gemeinsame Arbeit an Aufgaben, Produkten oder Lösungen im fortwährenden Prozess. Dabei können die unterschiedlichen Rollen flexibel und emergent gehandhabt werden, um Innovation zu erreichen. Auch in der Erwachsenenbildung lässt sich im Zuge der digitalen Transformation eine

verstärkte Rezeption des Kollaborationsbegriffs beobachten, der seinen Ursprung in der Kreativitäts-, Design- und Innovationsforschung hat (z. B. Schenkel 2023), indem es darum geht, gemeinsame digitale Lern-, Kollaborations- oder Marketingplattformen im Sinne von Innovationen aufzubauen.

### **Funktional-technische und ökonomische Netzwerkbezüge**

Mit dem Aufbau solcher digitalen Infrastrukturen in der Erwachsenenbildung rückt zudem ein anderer, funktional-technischer Netzwerkbegriff in den Vordergrund, der zugleich ökonomische Implikationen mitführt. Wie in Kapitel 2 dargestellt, operieren Netzwerke in der Plattformökonomie als ökonomisch verwertbare Verstärkungsmechanismen, indem sich im funktional-technischen Sinne möglichst viele Nutzende mit den digitalen technischen Strukturen verbinden, die wiederum untereinander vernetzt und dadurch ökonomisch verwertet werden können. Die systematische, algorithmische Erfassung und Verwertung von Nutzerdaten bildet schließlich das Kapital der Plattformökonomie (Dolata & Schrape 2022; Kirchner 2022). Zwar werden die datenbasierten Netzwerkeffekte vornehmlich nach ihrer Quantität und Skalierbarkeit bewertet, wodurch sie in theoretischer Hinsicht zunächst funktional-technisch und ökonomisch zu betrachten sind. Dennoch sind sie gleichermaßen in soziale Interaktionsstrukturen eingebettet, indem Plattformstrategien darauf abzielen, Vertrauen und Reputation bei ihren Nutzenden und schließlich soziales Kapital zu erzeugen, das jedoch über Plattformen algorithmisch gesteuert und kontrolliert wird. Durch Empfehlungs- und Bewertungssysteme werden die Nutzenden zwar in die Erzeugung des sozialen Kapitals einbezogen, die Kontrolle darüber verbleibt aber bei den Plattformbetreibenden. In der Folge bringen digitale Infrastrukturen soziale (Reputations-)Effekte zwischen den Nutzenden hervor, die sich auch auf sozialen Netzwerken außerhalb des digitalen Raums auswirken (können).

## **4 Bilanz und Ausblick**

Netzwerke haben in der Erwachsenenbildung eine lange Tradition, und zugleich werden über neue Formen der Vernetzung Veränderungen angestoßen, die Transformationsprozesse begünstigen können. Diese Transformationen beziehen sich sowohl auf regionale als auch digitale Strukturentwicklungen, wobei aktuelle Diskurse zunehmend auf eine Verknüpfung regionaler und digitaler Netzwerklogiken hinweisen. Mit Blick auf zukünftige Entwicklungen ist kaum vorstellbar, dass Netzwerkkonzepte für Bildungspolitik, Verbände, Organisationen, das pädagogische Personal sowie für Adressat\*innen und Stakeholder an Bedeutung verlieren. Vernetzung und die Aktivierung sozialen Kapitals wird weiterhin eine wichtige Kernkompetenz für das professionelle pädagogische Handeln bleiben.

Die in diesem Beitrag rekonstruierten theoretischen Zugänge verdeutlichen, dass Netzwerke auch im Zuge einer zunehmenden Digitalisierung nicht nur funktional-technisch zu begreifen sind. Insbesondere sozialkapitaltheoretische Perspektiven –

etwa bei Coleman und Putnam – verweisen auf eine ressourcenorientierte Sichtweise, die für die gemeinwohlorientierte Erwachsenenbildung sehr anschlussfähig ist, um Inklusion und das Vertrauen zu marginalisierten oder schwer erreichbaren Zielgruppen zu fördern. Gleichzeitig wird jedoch auch auf Ambivalenzen in Bezug auf Netzwerke und Beziehungsressourcen verwiesen: Soziales Kapital ist ungleich verteilt, an (Macht-)Positionen in sozialen Feldern gebunden und kann Mechanismen sozialer Schließung und Exklusion stabilisieren. Für die Erwachsenenbildung, die sich normativ der Inklusion und Teilhabe verpflichtet sieht, ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Netzwerke nicht nur aufzubauen und zu pflegen, sondern ihre Zugangslogiken, Machtstrukturen und Ausschlusseffekte kritisch zu reflektieren. Weiterführend ist eine solche machtbezogene Perspektive auf Netzwerke und Beziehungsressourcen auf die individuellen und kollektiven Akteure (wie Verbände) zu beziehen, die sich ebenfalls in Machtkonstellationen sozialer Felder bewegen, um ihre Interessen politisch zu vertreten, Ressourcen zu erhalten und deshalb Bündnisse schließen (Jütte 2024), die ebenso exkludierende Züge annehmen können, auch wenn dies nicht immer intendiert sein mag.

Vor diesem Hintergrund umfasst professionelle Vernetzungskompetenz mehr als den praktischen Aufbau von Kontakten oder die Moderation von Netzwerken. Sie schließt die Fähigkeit ein, unterschiedliche Netzwerklogiken – soziale, regionale, ökonomische, machtbezogene und zunehmend funktional-technische – in ihren jeweiligen Annahmen zu verstehen, zueinander in Beziehung zu setzen, die Logiken zu übersetzen und im Lichte pädagogischer Zielsetzungen auszubalancieren. Gerade in hybriden regional-digitalen Konstellationen wird die professionelle Gestaltung von Netzwerken komplexer und umfasst neben sozialen und personalen Kompetenzen technisches Wissen und Kompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien.

Angesichts aktueller Entwicklungen im Kontext von Digitalisierung und Künstlicher Intelligenz, durch die sich funktional-technische Netzwerkbezüge sowie ökonomisch-quantifizierende Auslegungen verstärken und in bestehende soziale Netzwerkstrukturen einschreiben, erscheint es daher zukunftsweisend, den Fokus sowohl in der professionellen Netzwerkgestaltung als auch in der Netzwerkforschung konsequent auf die Qualität sozialer Beziehungen zu richten. Entscheidend wird sein, Netzwerke nicht allein nach Reichweite oder Effizienz zu bewerten, sondern die inklusiven Potenziale von Beziehungsressourcen sowie mögliche Exklusionseffekte systematisch in den Blick zu nehmen.

## Literatur

Alke, M. (2023). Kooperationen in der Weiterbildung – Überblick und aktuelle Herausforderungen. *Education Permanente*, 57 (2), 8–18. <https://www.ep-web.ch/de/artikel/kooperationen-in-der-weiterbildung-ueberblick-und-aktuelle-herausforderungen>.

- Alke, M., Bonnes, J. & Leben, N. (2025). Plattformen in der Weiterbildung: Überblick und Systematisierung. In S. Hofhues & J. Schütz (Hrsg.), *Digitalität und Bildung* (S. 283–300). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839475164-019>.
- Baker, F. (2025). Early Innovations in Professional Development for Adult Educators during the Weimar Republic in Germany. In B. J. Hake, K. Ahonen & C. Stifter (Hrsg.), *Reformers, Activists, Intellectuals, and the Circulation of Knowledge. Studies in Social, Cultural, and Popular Educational Movements in Europe, 1815–1973* (S. 83–101). Peter Lang.
- Bourdieu, P. (1983). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94 (1988), 95–120. <https://doi.org/10.1086/228943>.
- Dolata, U. & Schrape, J. F. (2022). Plattform-Architekturen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 74 (1), 11–34. <https://doi.org/10.1007/s11577-022-00826-7>.
- Dollhausen, K. & Mickler, R. (2012). *Kooperationsmanagement in der Weiterbildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/42/0030w>.
- Feld, T. (2011). *Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/14/1110w>.
- Feldmann, H. (2012). *Soziales Kapital als Voraussetzung und Ertrag des Lernens Erwachsener*. Ruhr-Universität Bochum.
- Field, J. (2005). *Social Capital and Lifelong Learning*. Policy Press.
- Frieling, G. (2025). Die AlphaDekade: Erste Erfolge und langfristige Erfordernisse. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 75 (4), 18–24. <https://doi.org/10.3278/HBV2504W003>.
- Granovetter, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *The American Journal of Sociology*, 91 (3), 481–510. <https://doi.org/10.1086/228311>.
- Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.) (2024). *Der Hessische Volkshochschulverband. Gestalter im Netzwerk der Erwachsenenbildung*. <https://vhs-in-hessen.de/Artikel/cmx61f7b163b93c7.html>.
- Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung: Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. wbv.
- Jütte, W. (2024). Kooperations-Kulturen, Netzwerk-Kulturen, Beziehungs-Kulturen: Zusammenarbeiten in der Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74 (1), 9–18. <https://doi.org/10.3278/HBV2401W002>.
- Kirchner, S. (2022). Kommt jetzt die Plattformgesellschaft? Organisation in der digitalen Transformation und Impulse für eine Soziologie der Digitalisierung. *Soziale Welt*, 73 (3), 514–545. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2022-3-514>.
- Leben, N. (2025). Platform-based business models in adult and continuing education. Navigating public responsibility and market-oriented platform logic. In F. Bellinger, R. Bolten-Bühler & M. Rohs (Hrsg.), *Adult Education Research on Digitalisation. Concepts – Scopes – Understandings* (S. 145–165). wbv.
- Mania, E. (2021). Sozialraumorientierte Bildungsarbeit für sogenannte „bildungsferne Gruppen“. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71 (4), 31–40. <https://doi.org/10.3278/HBV2104W004>.

- Oehlers, S. & Alke, M. (2025). Regional- und Fachvernetzung als neues Stellenprofil in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Befunde aus der Begleitforschung zum Projektverbund Hochschulweiterbildung@BW. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 48 (2), 203–225. <https://doi.org/10.1007/s40955-025-00320-5>.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community* (7. Aufl.). Simon & Schuster.
- Schenkel, R. (2023). Kollaboration schafft Sicherheit. *Education Permanente*, 57 (2). <https://www.ep-web.ch/de/artikel/kollaboration-schafft-sicherheit>.
- Schwarz, J. & Weber, S. M. (2010). Erwachsenenbildungswissenschaftliche Netzwerkforschung. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 65–90). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92500-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92500-4_4).
- Tippelt, R. (2015). Stichwort: Bildungslandschaften. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (4), 20–21. <https://www.die-bonn.de/id/31631/about/html>.
- Willke, H. (1995). *Systemtheorie 3: Steuerungstheorie: Grundzüge einer Überprüfung der Steuerung komplexer Sozialsysteme*. G. Fischer.
- Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Auflage), (S. 1149–1172). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5\\_56](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_56).

## Autor

Matthias Alke, Prof. Dr., Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Tübingen

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 22.01.2026 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication after qualitative peer review and editorial meeting on 22nd of January 2026.*