

Michael Schemmann (Hg.)

2024

Internationales
Jahrbuch der
Erwachsenenbildung

International
Yearbook of
Adult Education

**Coordination of Action in Adult
Education Organizations**

wbv

**Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung /
International Yearbook of Adult Education**

Coordination of Action in Adult Education Organizations

Michael Schemmann (Hg.)

**Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/
International Yearbook of Adult Education**

Begründet von: Joachim H. Knoll

Fortgeführt von: Klaus Künzel

Herausgegeben von: Michael Schemmann

Editorial Board: John Holford und Josef Schrader

Redaktion: Eva Bonn

Manuskripte, Daten und Rezensionsexemplare senden Sie bitte an
die Redaktion des Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung:
IJEB, c/o Eva Bonn, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln,
Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln. E-Mail: eva.bonn@uni-koeln.de

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.
Für die Beiträge tragen die Verfasserinnen und Verfasser Verantwortung.
Bereits erschienene Aufsätze werden nicht zur Veröffentlichung angenommen.

Die Auswahl der zur Rezension vorgesehenen Arbeiten bleibt der Redaktion
vorbehalten. Unverlangt eingesandte Bücher und Manuskripte können nicht
zurückgesandt werden.

Das Internationale Jahrbuch der Erwachsenenbildung wird gedruckt mit
Unterstützung des Rektorats und der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln.

Weitere Informationen finden Sie unter www.wbv.de/ijeb.

Michael Schemmann (Hg.)

2024

**Internationales
Jahrbuch der
Erwachsenenbildung**

**International
Yearbook of
Adult Education**

**Coordination of Action in Adult
Education Organizations**

wbv

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2024 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Passau

ISBN 978-3-7639-7690-4 (Print)
ISBN 978-3-7639-7701-7 (E-Book)
ISSN 0074-9818
DOI 10.3278/9783763977017

Band 47

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by/4.0/



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Inhalt

Michael Schemmann

Coordination of Action in Adult Education Organizations. An Introduction to the Topic 7

I Thematischer Schwerpunkt/Key Subject 15

Martina Engels

“...well advised to look at what the federal state is doing...” – An empirical analysis of constellations of actors and coordination of actions in Adult Education Centers 17

Gwennaëlle Mulliez

„Die größte Herausforderung ist, alle zufrieden zu stellen“ – Mesodidaktische Handlungskoordination in Migrant:innenselbstorganisationen 37

Eva Bonn

“It has a lot to do with trust...” – Mechanisms of Social Control in the Coordination of Action between Teaching and Planning Staff in Adult Education Organizations 57

Sara Reiter & Harm Kuper

Professional commitment of staff in continuing education – a professional characteristic compared across different working conditions 77

II Vermischtes/Miscellaneous 91

Thomas Theurer

Kartierung des Forschungsfeldes Politische Erwachsenenbildung auf Basis eines probabilistischen Themenmodells 93

III Rezensionen/Reviews 121

Marie Bickert

Rezension: In Education We Trust? Vertrauen in Bildung und Bildungsmedien .. 123

Julia Plechatsch

Review: Access, Lifelong Learning and Education for All 127

Tim Roor

Review: The Predator Effect: Understanding the Past, Present and Future of
Deceptive Academic Journals 131

Coordination of Action in Adult Education Organizations. An Introduction to the Topic

MICHAEL SCHEMMANN

Volume 47 of the International Yearbook of Adult Education is dedicated to researching the coordination of action in adult education organizations. Like no other segment of the educational system, adult education is characterized by its institutional heterogeneity. This can be seen at the level of education policy management and institutional framework conditions, for example in distributed legal responsibilities, diverse management impulses or in a large number of national, supra- or international and civil society actors (Schrader 2019). It is also characterized by a low level of regulation of professional requirements and access routes, so that professional positions can be achieved with different qualification profiles. At the organizational level, diverse forms of regulation can be seen in different funding structures, forms of financing, internal working and employment conditions or strategies for recruiting and developing staff. This institutional heterogeneity, which is realized in different forms at different levels, opens up scope for flexibility and innovation on the one hand, but on the other hand also entails specific requirements. At the level of adult education organizations, these are, for instance, reflected in the fact that they are dependent on successful coordination of action with a large number of individual and organized actors in order to sustainably enable adult learning both internally and in their interaction with their environment (Schemmann 2015). In addition, institutional heterogeneity implies specific arrangements such as the separation between teaching, which is predominantly provided on a part-time or freelance basis, and program planning and scheduling tasks. This division of labor additionally challenges the coordination of action within the organization (e. g. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022).

In view of this situation, volume 47 of the International Yearbook of Adult Education focuses on questions of sustainable coordination and regulation in organized adult education. The aim is to take up questions of coordination of action for different actor constellations and levels of adult education. Such questions have so far been largely neglected in adult education research. With this volume, we want to contribute to this debate.

This introductory article will start off by briefly focusing on the research activities regarding the coordination of action in adult education organizations. Next, the concept of this year's volume and articles will be presented. The article will conclude with some remarks on our own account.

1 Researching Coordination of Action in Adult Education Organizations

Division of labor and coordination of action are distinct characteristics of organizations following Mintzberg (1979) and other social scientists. This holds particularly true for adult education organizations which provide the formal and non-formal adult learning offers. However, for adult education organizations, the division of labor implies coordinating actors within and outside the organizations. Both program planning staff and freelance teaching staff need to work together to plan and realize educational offers (Schemmann & Bonn 2023, 10).

Against this background, it is astonishing that hardly any studies refer to “coordination of action” in their terminology (*ibid.*, 11). It has been the recent popularity of the educational governance perspective that brought about studies referring to ‘coordination of action’ explicitly, since next to multi-level system, institution and actors it is one of the key concepts within the perspective (Altrichter 2015). Particularly within the field of adult basic education, research studies were presented which employed the educational governance perspective and the category of ‘coordination of action’ explicitly. We want to refer to two examples. Bickeböller (2022) analyzed the coordination of action within a regional network of adult basic education and pointed to the relevance of the involvement of political actors for a successful implementation of a network. Koller, Arbeiter and Schemmann (2021) also analyzed constellations of actors and coordination of action within the rather fragile field of adult basic education. They found that adult basic education can be understood as a differentiated multi-level system of varying density in which the actors coordinate their actions in different ways when securing or developing their performance.

However, while not explicitly referring to ‘coordination of action’ “various studies focus on coordinative practices, forms of cooperation and collaboration or patterns of interaction between different actors in adult education organizations and beyond” (Schemmann & Bonn 2023, 11). In their analysis of research studies somehow addressing the coordination of action in adult education organizations, Schemmann and Bonn (2023) identify three key findings. Firstly, they point to the finding that coordination of action is mostly researched in a bilateral constellation, e.g. administration staff and planning staff or teaching staff and planning staff are focused on. Secondly, they refer to a gap as regards the relation of organizations and forms of coordination of action:

“Though a considerable share of studies presented here points to the significance of the organizational context when analyzing coordination of action, there are barely any studies which explicitly link specific organizational structures and different organizational forms to certain mechanisms of coordination.” (Schemmann & Bonn 2023, 20)

And thirdly, they find that a number of studies give insights into how actions are coordinated and how they are aligned to fit the organizational objectives even though they do not address coordination of action explicitly (*ibid.*). Schemmann and Bonn (2023)

argue for a research program that considers the complexity of coordination of action in adult education organizations.

“Consequently, it needs to be considered that there are multiple forms of coordination of action simultaneously going on within an organization which are likely to produce interaction effects or even dysfunctionalities. Thus, coordination of action has to be viewed as multiple coordination of action and also requires multimethodical approaches.” (Schemmann & Bonn 2023, 21)

2 On the Concept and the Individual Contributions

When planning the content structure for volume 47 of the International Yearbook of Adult Education, we were driven by two central goals. On the one hand, we wanted to include only empirical contributions in order to broaden the empirical basis of the debate. On the other hand, we sought to vary the institutional context within and between the contributions.

In detail, volume 47 of the International Yearbook of Adult Education comprises the following articles:

The article “...well advised to look at what the federal state is doing...’ – An empirical analysis of constellations of actors and coordination of actions in Adult Education Centers” by Martina Engels employs the educational governance perspective and aims at analyzing processes of governance in adult education organizations. Following the key concepts of the educational governance perspective, the article focuses on relevant actors, the constellations of actors and the coordination of action within the actor constellations as well as the impact on the educational performance profiles. Methodically, Engels employs a maximum contrasted case comparison. The study is based on episodic interviews with managing and program planning staff of adult education centers. Analyzed by means of qualitative content analysis, the article reveals profiles of adult education centers as regards the relevant actors, coordination of action and performance profiles. The study is based on data collected within the project “Governance structures and pedagogical performance profiles in continuing education organizations” (GLOW) funded by the German Research Association.

Gwennaëlle Mulliez focuses on migrant self-organizations in her article “‘Die größte Herausforderung ist, alle zufrieden zu stellen’ – Mesodidaktische Handlungs-koordination in Migrant:innenselbstorganisationen”. These organizations have not yet been at the center of interest in adult education research. Mulliez starts by stating that planning processes within adult education organizations are characterized by complex interdependencies which need diverse forms of coordination. Based on 17 semi-structured interviews which were analyzed by employing content analysis, the qualitative study explores actors and action-oriented interests in the context of program planning. The focus is on the internal perspective of employees in migrant self-organizations. The findings shed light on relevant actor constellations and task coordination within multiple interest constellations. In addition to the unique perspective on migrant sub-

jects and collectives as active actors in the multi-level system of adult education, the article provides several suggestions for analyzing interest-driven agency within coordination processes in adult education.

Eva Bonn's article "‘It has a lot to do with trust ...’ – Mechanisms of Social Control in the Coordination of Action between Teaching and Planning Staff in Adult Education Organizations" focuses on the coordination of action between teaching and planning staff. Bonn understands this coordination of action as a pivotal process for providing adult learning. Theoretically, Bonn draws back on system theory, structuration theory and neo-institutionalism. She argues that trust and power are key mechanisms of social control in the context of the analyzed process of coordination. Based on 18 expert interviews with teaching and planning staff of adult education organizations, the article analyzes mechanisms of social control within this constellation of actors. The findings suggest a particular significance of personalized mechanisms of social control while institutional arrangements seem to play a minor role.

The article "Professional commitment of staff in continuing education – a professional characteristic compared across different working conditions" by Sara Reiter and Harm Kuper aims at analyzing the relation between organizational conditions and professional commitment. The article starts from the fact that staff in adult education organizations vary greatly as regards the contract situations, the organization of work as well as the qualifications they have. In view of these challenging circumstances for professionalization in adult education, the article focuses on professional commitment as an attitude-based component of professional competence and analyzes in how far it is related to employment status, activity profiles, and (academic) qualifications. Based on data from the *wb-personalmonitor*, this article provides desiderata for future research on professionalization in adult education and gives hints to personnel development in adult education organizations.

Next to the articles to the key subject section, this year's volume of the International Yearbook of Adult Education also includes one article in the section Miscellaneous. Civic and political education is at the center of the article by Thomas Theurer. He develops a suggestion for mapping the heterogeneous research field. Theurer begins his paper by arguing for a probabilistic typification in view of a broad corpus of publications. Based on a database of 287 publications published between 2011 and 2022, he then employs a structural topic model and differentiates seven approaches. The article analyzes distinctive terminologies as well as the relations between the approaches and thus offers an outline of dimensions along which the articles can be located within the research field. The article also identifies desiderata for future research.

The volume is further complemented by three reviews written by Marie Bickert, Julia Plechatsch and Tim Roor.

3 On our Own Account

Unfortunately, two distinguished colleagues, who were of major importance for the International Yearbook of Adult Education, passed away this spring. On March 22, 2024, Joachim H. Knoll, the founder and long-term editor of the International Yearbook died in Hamburg. Born in 1932, Joachim H. Knoll studied History, German Studies and Economy in Munich and Erlangen. After his PhD in 1956, he worked as a journalist for two years and after that joined the University of Hamburg. In 1964, he became a full professor at the University of Bochum and stayed there until his retirement in 1998.

One of Joachim H. Knoll's central scientific achievements is that he already turned to international and comparative questions in the constitutive phase of adult education science. From the end of the 1960s, studies were presented on the German-German comparison or on the importance of inter- and supranational organizations. Another cornerstone of his international orientation was the founding of the International Yearbook of Adult Education. In the first volume, published 1969, Joachim H. Knoll wrote in the foreword:

"I have felt again and again that in adult education and in the scientific institutions that deal with adult education there is a lack of cooperation, of international knowledge and of a discussion that leads to improvements, corrections or even self-assurance. [...] This yearbook would like to try to become a forum for an international debate, whereby a problem that is of particular interest or concern to science or practice should be the focus."

All in all, Joachim H. Knoll edited 26 volumes of the International Yearbook of Adult Education. His contribution to the field of adult education and learning has been outstanding, especially in the quality of the research. He will be greatly missed.

On March 25, 2024, John Field, who served as a member of the editorial board of the International Yearbook of Adult Education from 1999 till 2012, passed away. Born in 1949, John held an initial degree in history and did his doctoral studies in Economy and Social History. Via Warwick and Bradford, John Field was appointed as a Professor of Continuing Education at Ulster University in 1994 and returned to Warwick University as a Professor for Lifelong Learning in 1998. In 2002, he moved to the University of Stirling as a Professor of Lifelong Learning and as Deputy Principal. John Field was an international scholar with an immense reputation. The record of his research and publications is more than impressive. He authored or edited 17 books and wrote about 100 journal articles as well as numerous book chapters. John Field was an advocate of social justice through learning and education and of international solidarity. He will be greatly missed, as well.

I would like to thank all authors of the contributions who prepared their manuscripts within the deadlines. What is more, I am also grateful to all reviewers of the articles and to the authors of the review section.

My personal thanks go to *Eva Bonn* who runs the editorial department of the International Yearbook of Adult Education. She constantly works on improving the quality of processes which guarantee the standard of the International Yearbook of Adult Education.

Volume 48 of the *International Yearbook of Adult Education* will focus on the topic “Social-Diagnostic Perspectives on Adult Education”. We welcome contributions to the key subject of this volume as well as contributions to the sections Miscellaneous and Reviews.

References

- Altrichter, H. (2015). Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Eds.). *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (pp. 21–63). Springer VS.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Bickeböller, J. (2022). „Wie sieht’s aus? Macht ihr wieder mit?“ – Handlungskoordination in regionalen Netzwerken der Grundbildung. Eine Fallstudie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45, 547–564. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00226-6>
- Koller, J., Arbeiter, J. & Schemmann, M. (2021). „Da baut sich was auf, da ist jemand, der ist verlässlich da, der hat auch Geld“ – Akteurskonstellationen, Handlungskoordination und Leistungen in fragilen organisationalen Strukturen am Beispiel der arbeitsorientierten Grundbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44(1). <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00179-2>
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations. A synthesis of research*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Schemmann, M. (2015). Steuerung. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Eds.). *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (pp. 255–262). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schemmann, M. & Bonn, E. (2023). Researching (multiple) coordination of action in adult education organizations – Theoretical approaches, empirical findings and future perspectives. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 46, 9–23. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00245-x>
- Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, K. C. Spieß & K. Zimmer (Eds.). *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (pp. 701–729). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Author

Prof. Dr. Michael Schemmann is Professor of Adult and Continuing Education at the University of Cologne. His research interests concern structural developments in continuing education, research on adult education organizations and international-comparative adult education research.

Contact

University of Cologne
Faculty of Human Sciences
Department of Educational and Social Science
Professorship for Adult and Continuing Education
Innere Kanalstraße 15, 50823 Cologne
Germany
michael.schemmann@uni-koeln.de
<https://orcid.org/0000-0003-0806-7632>

I Thematischer Schwerpunkt/Key Subject

“...well advised to look at what the federal state is doing...” – An empirical analysis of constellations of actors and coordination of actions in Adult Education Centers

MARTINA ENGELS

Abstract: The article aims at empirically understanding governance in adult education organizations using the governance perspective. The goal of the analysis is to examine the relevant actors and the coordination of action within the actor constellations, as well as their impact on the educational performance profiles. For this purpose, a maximum contrasted case comparison is carried out. The empirical approach is based on episodic interviews conducted with the directors and pedagogical staff of the adult education centers. The interviews were analyzed by means of qualitative content analysis. The findings are condensed at the level of the adult education center and thus the relevant actors, action coordination and performance profiles per institution are determined. The work is based on data collected in the project “Governance structures and pedagogical performance profiles in continuing education organizations” (GLOW).

Keywords: Educational governance; Constellation of actors; Forms of coordination of action; Adult Education Centers

Zusammenfassung: Der Beitrag will Steuerung in Organisationen der öffentlichen Weiterbildung unter Verwendung der Governance-Perspektive empirisch fassen. Ziel der Analyse ist es die relevanten Akteure und die innerhalb der Akteurskonstellationen herrschenden Handlungskoordinationen sowie ihre Bedeutung für die Leistungsebene in den Blick nehmen. Hierfür wird ein kontrastierender Fallvergleich durchgeführt. Der empirische Ansatz basiert auf episodischen Interviews mit den Leiter:innen und den pädagogischen Mitarbeitenden der Volkshochschulen. Diese Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Erkenntnisse werden auf Ebene der Volkshochschule verdichtet und so die relevanten Akteure, Handlungskoordinationen und Leistungsprofile je Einrichtung ermittelt. Die Arbeit stützt sich auf Daten, die im Projekt „Governance-Strukturen und pädagogische Leistungsprofile in Organisationen der Weiterbildung“ (GLOW) erhoben wurden.

Schlüsselwörter: Steuerung in der Erwachsenenbildung; Akteurskonstellationen; Handlungskoordinationen; Volkshochschulen

1 Introduction

When looking at the steering debate of adult education in politics and science, it can be noted that the origin of the political discussion dates back to the late 1960s (Schemmann 2014, p. 112, Schrader et al. 2015, p. 5; Hartz & Schrader 2008, p. 11). During this time, there was a strong political will to control the entire education sector, especially in adult education. In addition to the establishment of a uniform education system, efforts to increase economic productivity as well as individual and social emancipation can be stated (Schrader et al. 2015, p. 4; Schemmann 2014, p. 113). This genuine educational control will of politics, which was still predominant in the 1960s, was already replaced in the 1970s, but at the latest in the 1980s, by the labor market, economic and social policy use of adult education (Hartz & Schrader 2008, p. 13). In the 1990s, this was followed by a withdrawal of politics from adult education and, along with this, the idea of an adult education market was promoted. This retreat is accompanied by measures to reduce public funding on the one hand, while there is an expansion of public project funding happening simultaneously, as well as the introduction of personal participation certificates for certain measures, such as those funded by the Employment Agency. In addition to these developments, non-governmental control bodies such as the accreditation and quality certification agencies are being established. Structures that enable efficiency and effectiveness in an economically reasonable way are being implemented in the continuing education sector (Dollhausen 2008, p. 272). The 2007 federalism reform put the federal states in charge of educational curriculum planning. However, it only resulted in minor changes for adult education. More relevant is the Maastricht Treaty coming into effect, through which the European Union (EU) acquires competencies in the field of vocational and general education. The EU then becomes one of the most important stakeholders in the field of project funding (Schrader 2014, p. 186).

The above-mentioned political will to control stands vis-à-vis with a scientific discussion that is only slowly developing. Therefore, organizations, and even less the issue of control, were not addressed as topics of research work for a long time. This has changed and the research interest of the control of social systems has increased significantly in the last 10–15 years (Ioannidou 2013, p. 376). This also applies for the field of adult education where questions of the withdrawal of the government and debates about the implementation of economically oriented forms of governance are of particular interest. Furthermore, a change in the stakeholders, constellations of stakeholders and coordination of action as well as forms of control in the service structures can be noted (Schemmann 2014, p. 123). Based on this, a “new” governance regime in adult education research has been emerging (Schrader 2008).

Despite the increased research interest, there are hardly any empirical findings on governance structures in adult education. This also applies for the “new” governance regime and the composition of stakeholders and coordination of actions. On the one hand, this is because governance in adult education is a topic that is difficult to access as the area of adult education, in contrast to the primary, secondary and tertiary areas of

the education system, has a pluralistic and subsidiary structure. Compared to other educational sectors, adult education is subject to less regulation by the government (Hartz & Schrader 2008, p. 15). This makes it difficult to precisely and comprehensively determine governance in adult education. To address this challenge, this paper focuses on the field of public adult education which has a relatively homogeneous structure and thus allows a comprehensive view of governance. Based on the lack of empirical evidence, the article examines the questions of which stakeholders, stakeholder constellations and coordination of action are significant for organizations in public adult education? How do these protagonists and coordinated actions affect the services offered by the organizations?

This article aims at an empirical understanding of governance in organizations of public adult education in Germany. For this purpose, the current discourse in governance research will first be examined in order to subsequently elaborate the analytical potential of the governance perspective. Conceptual ambiguities are first clarified and basic assumptions of the governance perspective are presented. Thereby, the classical governance forms and coordination of actions are briefly outlined. This is followed by a maximum contrasted case comparison based on the data of the DFG project “Governance structures and educational performance profiles in adult education organizations” (GLOW)¹. To evaluate the data, the structuring and summarizing content analysis according to Mayring (2015) was combined. The cases are analyzed with regard to relevant stakeholders, constellations of stakeholders and coordination of actions as well as their significance for the performance level. Finally, the paper discusses the findings of the case-comparative analysis and opens up further research perspectives and subsequent questions.

2 Theoretical Framework

In the following chapter, the governance debate in adult education is outlined (2.1). After the reconstruction of the debate, the governance perspective will be examined (2.2) in order to provide the basis for the methodological and analytical approach of this paper.

2.1 Governance in Adult Education

If one looks at the scientific debate on the topic of (political) control in adult education, it is to be noted that the perspective of global control by the government occupies a large part within the discourse. This can be seen in the so-called “Länderstudien” of the 1990s (Nuissl & Schultz 2001), in which the question of governmental responsibility was investigated, and in some cases led to the assumption of a control deficit by the government (Schrader 2008). In the first ten years of the new millennium, this trend has continued, as exemplified by the examination of the effectiveness of adult educa-

1 DFG-Kennzeichen: SCHE 585/2–1; DO 746/3–1

tion laws in the federal states of Hesse and North Rhine-Westphalia (sfs 2005; DIE 2011). But also, the conceptual development in adult education research should be emphasized. Schrader (2008) succeeded in presenting a model that understands adult education as a multi-level system. His concept is based on the system-theoretical understanding of the variables of interaction, organization and system, which divides adult education into five levels. In the center is the level of teaching-learning processes of adult education, which is characterized by the offer, its use and the returns. This is followed, in ascending order, by the level of organization, institutional environment, and educational policy at the national and supranational levels. Thus, recent impulses of the control debate are dedicated to the different levels of the adult education system. As an example, we refer to works dealing with governance by inter- and supranational stakeholders (e.g. Ioannidou 2010; Schemmann 2007). Furthermore, it addresses the question of how organizations of adult education can develop into learning organizations and whether they can thereby react more flexibly to changing framework conditions (Dollhausen, Feld & Seitter 2010; Jenner 2018). Another strand of research incorporates neo-institutionalism and, by focusing on institutions and institutional expectations, opens up a more differentiated view of the actions of the actors. One example of this is Hartz (2011). Her research focuses on the quality debate and shows how the implementation of quality management systems increases the self-direction capabilities of adult education organizations. In this context, reference should be made to the work of Herbrechter. She examines the interconnectedness of the management's understanding of leadership and the institutional framework conditions, and makes the connection between the meso and micro levels (Herbrechter 2016). In addition to the outlined findings, the contributions using an educational governance perspective have increased (e.g. Knauber & Ioannidou 2016; Knauber 2017; Koller & Arbeiter 2023). Koller et al. also use the educational governance perspective to examine governance in the field of work-oriented basic education and to analyze which organizational structures can be identified (Koller et al. 2021). Bickeböller's contribution should also be mentioned here as he identifies the relevant players in the field of literacy and basic education and draws conclusions about their coordination and the regional governance-regime (Bickeböller 2022).

In summary, the perspective in adult education research has broadened from a context-specific control with the government as the main actor to a perspective that takes into account various stakeholders and diverse control instruments at different levels. In line with this, the governance perspective has become established in adult education looking at governance from a multi-level perspective and opening up the view for diverse stakeholders. This is also shown in the publication titled “Educational Governance & Leadership in Continuing Education Organizations” published in April 2023. It presents various research approaches, designs and results that illustrate the broad spectrum of possible approaches (Dollhausen et al. 2023). It becomes clear that there is little empirical research on the influence of actors and action coordination on educational performance profiles.

2.2 Governance Perspective

In the debate outlined above, it has become clear that governance in continuing education is not determined by one comprehensively acting government, but that a variety of stakeholders play a role in the governance of adult education. The resulting gain in knowledge while moving away from the government-centered perspective opens up the discussion of the governance perspective in educational research. The following chapter briefly summarizes the basic assumptions of the governance perspective, the basic coordination of action and forms of governance, in order to be able to analyze the results of the case comparison. It should be noted that the perspective outlined here serves only as a framework and has been adapted to the specifications in continuing education research.

The governance perspective is a concept that has been pursued as a separate field of research in the Anglo-American world for a long time. It is evident that governance research has also been established in the German-speaking world (Schrader et al. 2015; Schemmann 2014), not later than the publication of the anthology of the same name (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger 2007) and the publication of their own handbooks (e. g. Altrichter & Maag Merki 2010).

In educational research, the governance perspective is fundamentally concerned with the control and regulation of educational institutions (Herbrechter & Schemmann 2019, p. 187) and is applied across its entire spectrum, from school and higher education research to adult education (Schrader et al. 2015; Schemmann 2014). In the governance perspective, steering is understood as the coordination of action in complex structures (Herbrechter & Schemmann 2019, p. 187). Especially when interested in processes of coordination of action between stakeholders or constellations of stakeholders having interdependent relationships, the governance perspective offers analytical tools. It examines the regulation and control relationship between stakeholders (Herbrechter 2016, p. 282; Altrichter 2015, p. 33; Kussau & Brüsemeister 2007, p. 27) and opens up a more comprehensive picture of the educational landscape through the new perspective, in which not only governmental stakeholders come into focus, but a multitude of stakeholders and constellations of stakeholders. It looks at social systems from a multi-level perspective (Schemmann 2014, p. 126).

However, there are differences and ambiguities in the use of terms from the governance perspective. Institutionalized forms of coordination are sometimes referred to as governance forms (Kussau & Brüsemeister 2007, p. 40), modes (Blumenthal 2005, p. 1168) or governance types (Lütz 2010, p. 142). Despite the existing inconsistency, the following assumptions can be considered consensus: social stakeholders are not independent in the implementation of their goals of action, but depend on the coordination of action with other stakeholders. Different forms of coordination of action can be distinguished: *hierarchy*, *market*, *community* and *network*, which are based on observation, influence and negotiation (Kussau & Brüsemeister 2007, p. 37; Benz & Dose 2010, p. 252). It should be noted that hybrid and mixed forms of coordination of action also exist. The forms do not only coexist separately, but can in fact interact with each other (Schemmann 2020, p. 396).

In the case of *hierarchical coordination of action*, the decision-making authority lies with a higher-level management authority. It has the authority to issue directives and thus determines the actions of the members (Brüsemeister & Kussau 2007, p. 40). In contrast, the *market form of coordination* is based on the observation of other stakeholders and anonymous action (Benz & Dose 2010, p. 258 f). Reactions occur through the mutual anticipatory action of the other participants (ibid.).

The *coordination of action in communities* takes place along affectively shared norms and values. The relationships between them are characterized by a great autonomy (ibid., p. 257 f).

In *network coordination of actions*, peer relationships tend to prevail. The protagonists are not subject to fixed rules or rankings. The actions are based on trustful cooperation, mutual influence and exchange of resources or information (ibid., p. 262).

The forms of coordination identified here served as a framework for the category development described below and will be explained subsequently, as will the survey and evaluation strategy.

3 Methodological Procedure

In the following chapter, the multi-stage methodological procedure is explained. In the first step, the survey strategy is considered (3.1), in which the case selection is made on the basis of a cluster analysis, organizational data and the adult education act. The selected cases serve as the data basis for the subsequent evaluation strategy (3.2). Afterwards, data is evaluated and analyzed in a maximum contrasted case comparison (Yin 2009).

3.1 Survey Strategy

In line with the research interest in stakeholders and coordination of action in adult education organizations, Adult Education Centers in Germany serve as the data basis. In order to be able to make a selection that is as well-founded as possible, the case selection is carried out in a multi-stage procedure that includes a cluster analysis, the analysis of organizational data as well as the adult education act.

The cluster analysis serves to structure the population and to support a systematic case selection. The cluster analysis subsumes the Adult Education Centers and groups them into homogeneous groups that differ as little as possible within the cluster and have as high a difference as possible outside of the cluster. It was conducted using data from the Statistic on German “Volkshochschulen” (Adult Education Centers) from 2005 and 2015. In a first step, Schrader’s (2011) multi-level model was used to structure the approximately 900 Adult Education Centers in Germany. The variables of the Statistics on German “Volkshochschulen” were assigned to the individual levels of the multi-level model and then, the variables determined in this way were examined for changes between the years 2005 and 2015. Variables whose values did not show at least a 20 % difference between the year 2005 and 2015 were not included in the subsequent

cluster analysis. It is expected that if there is a change of at least 20 %, that change is large enough to draw conclusions about the institutional framework. The variable legal entity is excluded from this procedure. It is included in the cluster analysis despite the lack of analysis of the change between the years 2005 and 2015. This is because it reflects the legal form of the Adult Education Center and is therefore considered to have a decisive influence on the organizational structure. After the above-mentioned pre-selection, the following variables are included in the cluster analysis: Funding by federal and SGB² funds, legal entity, number of cooperation courses, and full-time pedagogical staff³ (Engels 2018).

The goal of the cluster analysis is to support the most reasoned case selection possible. The cluster analysis resulted in six clusters which served as the basis for case selection and from which one to three Adult Education Centers were selected. In addition to the cluster analysis, other factors were decisive for the case selection. For example, the results of an online research on the history, organizational structure and mission statements of the Adult Education Centers in question were included in the final selection. Finally, 10 Adult Education Centers were selected (see Table 1), in which 43 interviews were conducted.

Table 1: Sample

	Volkshochschule ⁴
Cluster 1	Heiden
	Falkenstein
Cluster 2	Arlingen
	Fahnbach
	Engelsheim
Cluster 3	Kornstedt
Cluster 4	Feldberg
Cluster 5	Höhenwalde
Cluster 6	Neustadt
	Haffstedt

The data basis for the subsequent evaluation were episodic interviews conducted with the directors and pedagogical staff on the premises of the adult education centers. Three to seven interviews were held per institution, lasting between 60 and 120 minutes. The data was anonymized before evaluation.

² Financial support for professional training

³ For the cluster analysis, the variables permanent and temporary HPM were combined to form the variable HPM.

⁴ The names mentioned here are pseudonyms.

3.2 Evaluation Strategy

The evaluation takes place in three sub-steps. It is divided into the development of the category system, the coding and the case analysis. Thus, the relevant stakeholder constellations and action coordination in Adult Education Centers as well as their influence on the pedagogical performance profiles are captured.

In the development of the category system, the content analysis of Mayring (2015) was used as a guideline. This method allows to structure large amounts of data and to elaborate essential contents. Mayring's structuring and summarizing content analysis were combined in order to identify relevant stakeholders and coordination of action concisely and in the most comprehensible way. The category system was first developed with the help of the summarizing content analysis; the governance forms *hierarchy*, *market*, *community*, *competition* and *network* as well as the coordination forms *observation*, *influence* and *negotiation* served as the theoretical framework of the developed categories. These deductively formed categories were further specified and differentiated based on the material. A 'preliminary saturation' of the developed category system occurred after two cases (8 interviews). For a better understanding of the findings, the categories *hierarchy* and *community* are presented below as examples. The category *hierarchy* comprises actions that are subject to a "command-obedience" mode. In this case, a superior authority shall be responsible for the decision-making with the right to issue instructions to the Adult Education Center. In contrast, in the *community* category, the action mainly takes place within the profession. Here, it is characterized by autonomous actions based on commonly shared convictions.

The resulting categories were the basis of the coding which was conducted using MAXQDA. Prior to coding, the transcripts were divided into sentence segments and structured using the developed categories. Moreover, the category system was further developed during coding when required by the data material. The coding was carried out independently by two trained coders in the sense of a structuring content analysis according to Mayring (2015). All material was coded with great openness and any uncertainties or ambiguities that arose were clarified in interpretation groups⁵. To ensure scientific quality, the intercoder reliability was determined in addition to the reflexive attitude towards one's own research and cognitive process that is characteristic of qualitative social research. This is at a satisfactory Cohens Kappa value of 0.64.

4 Results

In the following, the results of the maximum contrasting case comparison between the Adult Education Center Neustadt (4.1) and Engelsheim (4.2) are presented and explained. For this purpose, the similarities and differences between the two cases are elaborated and the findings of the individual interviews are condensed on the level of the Adult Education Center (VHS) in order to identify the relevant stakeholders, coordi-

5 As all the interviews and the coding were carried out in German, the quotations in the presentations of the findings were translated into English by the author.

nation of action and performance profiles per institution, and ultimately to contrast the two cases (4.3).

4.1 Adult Education Center Neustadt

The Adult Education Center Neustadt is a publicly funded Adult Education Center that is a municipal agency of the city government. It is managed by a director who is a civil servant and part of the city administration. The Adult Education Center Neustadt is divided into 8 program areas that are managed by 12 full-time employees, and it employs about 386 freelance lecturers. As a part of the city administration, the Adult Education Center Neustadt is bound to the city administration by a fixed hierarchically organized structure. In matters of financial and human resources, the management of the Adult Education Center depends on the approval of the relevant authorities. As described in the Continuing Education Act (WBG), the Adult Education Center is bound to provide educational programs in the areas of general, political, professional and cultural education as well as school graduation and parent/family education. The offer should promote the personal development, strengthen the ability to participate in shaping the democratic community and help coping with the demands of the working world. According to the WBG, the Adult Education Center has the right to plan its curriculum autonomously. The federal state is committed to promote further education and supports 75 % of the occupied positions in the adult education institutions and subsidizes 60 % of the average fees.

Due to its official structure and the law on continuing education, the Adult Education Center is closely linked to the municipality and the federal state. Thus, the federal state is given fundamental importance in terms of content as well, and the district government also plays a significant role for the Adult Education Center, as it has executive functions with regard to the Continuing Education Act. Due to being so closely connected to the city, stakeholders of the city administration, especially the treasury, become significant for the Adult Education Center. This relationship also results in important connections to the city's economy.

„And we even have a big project going, the ‘Neustädter Job Promise’, which we realize together with the IHK [Chamber of Industry and Commerce] the district craftsmen's association in the ‘Neustädter’ economy and the ‘Neustädter’ city administration under the patronage of the mayor [...]“ (Herr Kronberg, ll. 136–139).

The Federal Office for Migration and Refugees (BAMF) also plays a significant role in the institutional environment of the Adult Education Center, especially with regard to the funding structure of the Adult Education Center, and consequently the measures taken by the Adult Education Center. Likewise, other continuing education organizations in the city, such as family education institutions by the church or Protestant adult education, are being involved with a round table organized by the Adult Education Center. In addition to the aforementioned municipal stakeholders, the EU also enters the picture. By co-financing, the EU does not only exert influence on the structures of the Adult Education Center, but also ties up municipal funds as well as federal state funds.

Last but not least, the German Adult Education Association (DVV) as well as the federal state association are pointed out as supporting institutions in the interviews.

A closer look at the coordination of action reveals that it is basically hierarchically structured in relation to the federal state and the municipality. The federal state activates the control media of power and money through the Continuing Education Act, and the district government acts as the executive in this constellation. At the same time, the Adult Education Center aligns its program planning to the federal state and its funding priorities.

“Because budget responsibility, which is not only reflected or reflected in contacts with the treasury, is very important and shapes their actions as a framework condition” (Mr. Kronberg, ll. 375–377).

“[...] if, for example, the federal state particularly promotes certain things, let’s take basic education, then they are of course well advised to also look at what the federal state is doing [...]” (Mr. Kronberg, ll. 384–386)

Furthermore, in terms of hierarchical coordination with the municipality, the integration of the management into the structure of the municipal civil service opens up the possibility of exerting influence on the program, for example through management meetings with the city’s mayor. Additionally, as part of this close link, the organization has adopted elements of New Public Management, such as contract management, decentralized resource authority, and, in part, quality management.

“[...] we have a, each department just has a certain budget with which it budgets and designs its program [...]” (Ms. Warnecke, ll. 376–377).

The coordination of action with the EU is strictly hierarchical and the Adult Education Center is committed to the political guidelines and goals of the European Social Fund (ESF). With regard to stakeholders of the local economy, the Chamber of Industry and Commerce and the District Chamber of Crafts, it can on the other hand be characterized as a community. This also applies to other local education providers.

The findings presented here reveal key influencing factors for the performance level of the organization. Due to its legal form as a municipality VHS and its grant funding, the Adult Education Center Neustadt is not dependent on additional projects to secure its funding. The program offer is strongly oriented towards the Continuing Education Act. The law obliges the adult education center to provide an educational program in the areas of general, political, vocational, and cultural continuing education, as well as school-graduation qualification and family education. The three main areas are political education, German as a foreign language/integration courses and languages. It also reveals that the Adult Education Center complies with the federal state’s funding priorities and adapts its program planning accordingly.

“However, here you have naturally also quite substantial interrelationships, also on the program, if for example the country promotes certain things, let us take times basic education, particularly, then you are naturally well advised to look also, what does the country,

and/or conversely to take influence on the country, by saying to the country, ah yes, here would have to be thought times perhaps at this or that keyword" (Mr. Kronberg, ll. 384–387).

A particular focus of the program is the area of school-graduation qualifications. This area has been greatly expanded, also by dedicating a building exclusively to those courses. Furthermore, there is a close link with politics and the local economy through the Chamber of Industry and Commerce and the district craftsmen's association. The successful completion of the courses is encouraged and supported by granting apprenticeship training positions. In the area of school-graduation qualifications, project financing is sometimes used in order to respond to changes in funding, and thus to still be able to meet the demand.

4.2 Adult Education Center Engelsheim

The Adult Education Center Engelsheim is a non-profit limited liability company (gGmbH) loosely linked to the city, which means that it receives a small amount of subsidies. The city acts as a shareholder, which means that regular consultations take place with the mayor and the treasurer. Furthermore, due to the structure as an "Optionskommune"⁶, there is a close connection to the district and through this, economic stakeholders also become significant.

"the tenders in SGB II all go through the district of Heersland, i. e. through the job center, and of course we have very, very close contact with the district" (Ms. Gimsen, ll. 241–242).

The Adult Education Center Engelsheim is divided into six program areas that are supervised by three full-time employees, and employs about 204 freelance facilitators. The Continuing Education Act is primarily designed as a subsidy law and equally covers general, political, cultural and vocational continuing education. It grants the right to continuing education, the topics are determined by the needs of the adults and it supports 30 % of the basic funding and 70 % of the performance funding.

The branches of the Adult Education Center can be seen as a unique selling point; in addition to these, the other Adult Education Centers in the region are also linked to each other through close relationships. As an important economic player, the *Müller Werke* should be emphasized, which are represented by their economic power in various committees as well as networks, and without them as partners, many projects would not be feasible. Therefore, it is an important partner for the Adult Education Center in various fields, such as tourism or with the Chamber of Industry and Commerce.

6 An "Optionskommune" is a type of municipality in Germany that has the sole responsibility for providing certain social benefits, such as unemployment benefits and social assistance. This is in contrast to other municipalities where these benefits are provided by the Federal Employment Agency. The "Optionskommune" model gives municipalities more flexibility and autonomy in how they provide these benefits, but it also means that they have to bear the full financial responsibility for them.

“So that is, as said, in all committees, which are active here somewhere, whether that is now chamber or the training network or else, there are the *Müller Werke* simply always also active then” (Mrs. Gimsen, ll. 64–66).

Moreover, the State Association of Adult Education Centers (LVV) plays an important role for the Adult Education Center Engelsheim, where the Adult Education Center is involved in regional groups and the regional conference.

When considering the coordination of action with the various stakeholders and constellations of stakeholders, the form of coordination with the city can basically be characterized as hierarchical.

“Well, as I said, the city is quite clear, our shareholders are municipal, the mayor is basically my superior and of course we are in constant contact with the city, so there’s no question about that” (Ms. Gimsen, ll. 214–215).

However, it is possible for the city to ensure its support to the Adult Education Center through its sponsorship as a non-profit organization. On the other hand, the Adult Education Center is completely autonomous in its decision-making and human resources management.

“Well, it is actually so, if that becomes explosive then and becomes difficult, then it is quite clear that the city then says, no, you are a gGmbH, we have nothing to do with you. (Laughter) If it however, if the times look good and everything runs positively, then one also gladly falls back on it naturally” (Ms. Gimsen, ll. 97–98).

Likewise, the coordination of action with the district is to be characterized as hierarchical. In contrast, the coordination with the business associations takes place in the form of cooperation. Furthermore, the coordination with the other Adult Education Centers in the region is characterized by community and close cooperation.

“But we have some courses where we work very well together and always alternate, once she has the hat on, once I have the hat on, so with administration and so on, and that goes very well, also accounting-wise, that is excellent, because otherwise we could not offer these courses, they would not run otherwise” (Ms. Stolz, ll. 232–235).

The coordination of action with the state association (LVV) can be characterized as collaborative.

“On the one hand, the state association is a service provider for the Adult Education Centers, but on the other hand, it is also the executor of clients who have approached it.” (Mr. Sawusch, ll. 382–384).

As seen in the case of the Adult Education Center Neustadt, the structures and influential possibilities are reflected on the achievement level in the Adult Education Center Engelsheim, as well. Due to the low level of grant funding from the city, the general program area plays a subordinate role in the financing of the VHS and this is accompa-

nied by a strong expansion of the project area to compensate for the low level of grant funding.

“So that means grants, then a third project area, a third program business, but the program business, I don’t know how much that makes up at the moment, is minimal.” (Ms. Gimsen, ll.137–139).

In addition, it is clear that in the general program area, the focus is on continuing vocational education. The range of the vocational qualification steps into the foreground, for example the training to the specialized ‘Fachwirt’⁷ in long-term courses. The Adult Education Center Engelsheim offers 8 ‘Fachwirte’, partly in cooperation with nearby Adult Education Centers.

“[...] this is where our long-term courses start, business administrator, accountant, commercial administrator, so we have one, two, three, four, yes, seven, eight specialist courses in here [...]” (Mr. Ehrenfreid, ll.338–339).

Beyond that, corporate training courses are part of the regular range of services offered by the Adult Education Center, which are actively promoted and increase the funding of the Adult Education Centers. Another special feature is the link with the state association in the area of course offers. Thus, the commercial continuing education as well as the pedagogical long-term courses were launched by the LVV.

4.3 Case Comparison

After describing the cases examined in terms of the present stakeholders, coordination of actions and their influence on the level of performance, here is a brief summary and comparison of the cases.

Despite the contrasting case selection, some commonalities in the stakeholders and stakeholder constellations can be identified. For example, stakeholders such as the municipality, the federal state, the job center, business organizations, BAMF, ESF, and LVV play a role in both cases. In addition to the common stakeholders, other protagonists of the two Adult Education Centers differ, such as the district government at VHS Neustadt and the district at Engelsheim. This difference of significant stakeholders also includes ‘Müller Werke’, an important partner for the Adult Education Center Engelsheim due to its economic power and strong networking; there is no similar stakeholder for the Adult Education Center Neustadt.

Regarding the coordination of actions, there are different manifestations depending on the case. In both cases, the hierarchy and community appear as forms of coordination, but in different ways. This becomes clear when looking at the Adult Education Center as a whole.

At Adult Education Center Neustadt, the coordination of action can be characterized as predominantly hierarchical. On the one hand, this is due to its structure as an

7 business management specialist

office of the city, which means that coordination with the city's stakeholders, such as the mayor or treasurer, is also subject to hierarchical coordination. On the other hand, it is strongly oriented towards the Continuing Education Act, which only allows hierarchical coordination. Despite this structural constitution, it is precisely through these that the director manages to exert influence on policy-making. Thus, it is possible for the director to set own priorities in management meetings with the city. Further scope for action is provided by the adoption of elements of New Public Management, such as decentralized resource allocation and contract management. At the Adult Education Center Engelsheim, hierarchical coordination of action also occurs, for example, through the city as a shareholder and through stakeholders such as the ESF or the BAMF. Furthermore, elements of New Public Management such as reporting and controlling are also evident here. However, the focus is not on hierarchical coordination due to the Adult Education Center's status as a limited liability company.

Thus, when looking at the overall coordination of actions, it becomes clear that the hierarchical forms of coordination are not to be characterized as decisive, but that the joint coordination of actions is predominant. This becomes clear in the coordination with other Adult Education Centers, the state association and the 'Müller Werke'.

Looking at the performance level of the two adult education centers, the greatest differences become apparent here. Here, it is the continuing education law versus the project area.

For example, the Neustadt Adult Education Center is clearly governed by the Continuing Education Act in terms of the courses it offers, and within this framework it focuses on the areas of political education, integration courses (German as a foreign language) and school-graduation certificates. The Adult Education Center Neustadt focuses strongly on integration into the labor market (e.g. project 'Neustädter Job Promise') and less on additional qualification (such as 'Fachwirte', long-term courses). Moreover, it has a large language area as well as a decent environmental and technical area and thus meets the classic adult education topics. For them, the purpose of project funding is merely to cover additional supply needs in case grant funding is insufficient. In addition, corporate training does not play a role for the Neustadt Adult Education Center in its regular curriculum and is only considered when additional resources are available.

This is different for the Adult Education Center Engelsheim, for which the project area is the most developed part of their educational offer and ensures the main part of its funding. In contrast, the general program area plays a subordinate role for the financing and overall planning of the Adult Education Center, and in general, the focus here is in the area of vocational qualification. Another strong difference between the two Adult Education Centers is their handling of company training courses. In Neustadt, these are considered only when capacities are available, whereas in Engelsheim, they are part of the regular offer and are actively promoted. It should also be noted that many courses are created in cooperation with another stakeholder involved such as other Adult Education Centers or educational institutions.

Considering that two cases are not sufficient to draw conclusions about governance regimes, an attempt is being made to make a few general statements.

Looking at the prevailing stakeholder constellations and coordination of actions in the two cases as a whole provides some insights into interrelations and mechanisms. There is a dependency of the structural conditions, the stakeholders in the region and the prevailing coordination of action. Consequently, those have an influence on the performance profiles of the institution.

A strong connection to the city and a differentiated continuing education law promote hierarchical action coordination and offer financial predictability. As a result, the city's projects and the law on continuing education have an increasing impact on the educational offer. Networks and other stakeholders are also selected according to the projects offered by the city. In this structure, educational programs that go beyond this coverage are unlikely to be offered.

Less stronger connections to the city and a less differentiated continuing education law give the Adult Education Center more autonomy. However, they also ensure greater financial autonomy. To absorb the low level of financial support and assistance from the federal state/city, networks are established to strengthen the position in the region. This ensures a predominantly collaborative coordination of the institution's actions. The service profile primarily offers courses that contribute to the financial stability of the Adult Education Center. Projects of the city and offers required by the WBG have an inferior standing.

5 Conclusion

The main focus of this paper is on governance in organizations of public continuing education. Of particular interest are which stakeholders, constellation of stakeholders and coordination of actions play a role for organizations of public continuing education and what influence they have on the performance level of the organization.

It can be stated that despite strong structural differences between the two Adult Education Centers, there are similar constellations of stakeholders and coordination of actions. Only when looking at the Adult Education Center as a whole, the predominant constellation of stakeholders and coordination of action can be characterized, and it is precisely through the reconnection back to the performance level that the influence of certain framework conditions on the curriculum becomes clear. To what extent governance regimes can already be characterized by this is difficult to determine based only on this case comparison. Further analyses are necessary for this. Eventually, the findings will be placed in the context of the current academic discussion.

With regard to the debate on governance, this article provides an initial empirical and analytical view of governance in organizations of public continuing education. In doing so, the contribution not only enables the identification of relevant stakeholders and forms of coordination, but also points out their significance for the performance level. It becomes apparent that, in addition to the expected stakeholders and coordina-

tion of actions, surprising findings also emerge. This shows how important the study of steering in continuing education is, and that it is precisely the inclusion of the performance level that increases the added value of the results. As a next step, a systematization into governance regimes should be attempted after further analyses. It could also be considered to examine the governance of continuing education providers under other sponsorships, such as denominational or private educational institutions, in order to obtain a more comprehensive picture of governance in the continuing education landscape.

References

- Altrichter, H. (2015). Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In H. J. Abs et al. (Eds.), *Governance im Bildungssystem*, Educational Governance (pp. 21–63). Wiesbaden: Springer.
- Altrichter, H. (2017). Governance als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich et al. (Eds.), *Handbuch Organisationspädagogik* (pp. 1–12). Wiesbaden: Springer.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung und Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Eds.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (pp. 15–39). Wiesbaden: Springer.
- Aust, K. & Schmidt-Hertha, B. (2012). Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrument im Weiterbildungsbereich. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35(2), 43–55. <https://doi.org/10.3278/REP1202W043>
- Benz, A., Lütz, S., Schimank, U. & Simonis, G. (2007). *Handbuch Governance: theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Benz, A. & Dose, N. (2010). Von der Governance-Analyse zur Policytheorie. In A. Benz & N. Dose (Eds.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen – Eine Einführung*, 2nd ed. (pp. 251–276). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bickeböller, J. (2022). „Wie sieht’s aus? Macht ihr wieder mit?“ – Handlungskoordination in regionalen Netzwerken der Grundbildung. Eine Fallstudie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45, 547–564. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00226-6>
- Blumenthal, J. (2005). Governance – Eine kritische Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Politikwissenschaften*, 15(4), 1149–1180.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung [DIE] (2011). *Lernende fördern – Strukturen stützen. Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes (WbG) Nordrhein-Westfalen*. Bonn. <https://www.die-bonn.de/doks/2011-evaluation-weiterbildungsgesetz-nrw-01.pdf> [18.06.2019]
- Dollhausen, K. (2008). Steuerung der Angebotsentwicklung in Organisationen der Weiterbildung – zur Bedeutung von Planungskulturen. In S. Hartz & J. Schrader (Eds.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (pp. 271–291). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Dollhausen, K., Feld, T. C. & Seitter, W. (Eds.) (2010). *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dollhausen, K., Schrader, J. & Schmidt-Hertha, B. (2023). Editorial. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 46, 1–7. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00248-8>
- Engels, M. (2018). Zwischen Rechenschaftslegung und Wahrheitsfindung. Zur Problematik der Nutzung von Bildungsmonitoring-Daten in der Weiterbildungsforschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41, 27–40. <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0104-x>
- Hartz, S. & Schrader, J. (2008). *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hartz, S. (2011). *Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Herbrechter, D. (2016). „Im Schatten der Hierarchie“ – Eine empirische Annäherung an das Führungsverständnis und Orientierungen des Führungshandelns in Weiterbildungsorganisationen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39, 277–296. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0065-x>
- Herbrechter, D. & Schemmann, M. (2019). Educational Governance und Neo-Institutionalismus in der Weiterbildungsforschung. In R. Langer & T. Brüsemeister (Eds.), *Handbuch Educational Governance Theorien*. Educational Governance, vol. 43 (pp. 181–199). Wiesbaden: Springer VS.
- Ioannidou, A. (2010). *Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ioannidou, A. (2013). Lebenslanges Lernen als Steuerungsmodell staatlicher Bildungspolitik. *Bildung und Erziehung*, 66(4), 375–383.
- Jenner, A. (2018). *Lernen von Mitarbeitenden und Organisationen als Wechselverhältnis. Eine Studie zu kooperativen Bildungsarrangements im Feld der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Knauber, C. (2017). *Governance von Erwachsenenbildung im internationalen Vergleich: theoretische Zugänge und empirische Befunde am Beispiel von Politiken der Grundbildung*. Tübingen. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-23169>
- Knauber, C. & Ioannidou, A. (2016). Politiken der Grundbildung im internationalen Vergleich – Von der Politikformulierung zur Implementierung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39, 131–148. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0071-z>
- Koller, J. & Arbeiter, J. (2023). Zusammenarbeit in der arbeitsweltorientierten Alphabetisierung und Basisbildung. Netzwerkliche und gemeinschaftliche Formen des Handelns als Bedingung für die Realisierung von „Neuem“. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 48, 44–53. <https://doi.org/10.25656/01:26289>
- Koller, J., Arbeiter, J. & Schemmann, M. (2021). „Da baut sich was auf, da ist jemand, der ist verlässlich da, der hat auch Geld“ – Akteurskonstellationen, Handlungskoordination und Leistungen in fragilen organisationalen Strukturen am Beispiel der arbeitsorientierten Grundbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44, 43–62. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00179-2>

- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter et al. (Eds.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (pp. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lütz, S. (2010). Governance in der politischen Ökonomie I: Makro- und Mesoperspektiven. In A. Benz & N. Dose (Eds.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen – Eine Einführung*, 2nd ed. (pp. 137–154). Wiesbaden: VS Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Nuissl, E., & Schultz, E. (2001). *Systemevaluation und Politikberatung: Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem*. Bielefeld: wbv.
- Schemmann, M. (2007). *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierung und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schemmann, M. (2014). Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Eds.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (pp. 109–126). Wiesbaden: Springer VS.
- Schemmann, M. (2020). „Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Eds.), *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (pp. 391–403). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc>
- Schrader, J. (2008). Die Entstehung eines neuen Steuerungsregimes in der Weiterbildung. In S. Hartz & J. Schrader (Eds.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (pp. 387–413). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schrader, J. (2014). Steuerung in der Weiterbildung unter dem Anspruch der Evidenzbasierung – Modelle und Trends seit der Bildungsreform. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <http://www.die-bonn.de/id/11065>
- Schrader J., Schmid, J., Amos, K. & Thiel, A. (2015). *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sozialforschungsstelle Dortmund [sfs] (2005). *Evaluation der Wirksamkeit des Hessischen Weiterbildungsgesetzes HWBG*. Dortmund.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods* (4th ed.). vol. 5. California: Sage.

Author

Martina Engels is a project manager at LAG KEFB in NRW where she is responsible for the area of digitization. In her doctoral thesis, she examines structural developments in organizations of adult education and their influence on the educational performance profiles.

Contact

Martina Engels

Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung
in NRW e.V.

Breite Str. 108, 50667 Köln

engels@lag-kefb-nrw.de

„Die größte Herausforderung ist, alle zufrieden zu stellen“ – Mesodidaktische Handlungskoordination in Migrant:innenselbstorganisationen

GWENNAËLLE MULLIEZ

Zusammenfassung: Planend-disponierend Tätige auf organisationaler Ebene der Weiterbildung agieren in mehrbenenbezogenen Interdependenzbeziehungen, die mit vielfältigen Koordinationsanforderungen einhergehen. Einen bislang wenig erforschten Gegenstandsbereich zum Ausgangspunkt nehmend wird in der vorliegenden Interviewstudie aus der Binnenperspektive von Mitarbeiter:innen in Migrant:innenselbstorganisationen nach Akteuren und handlungsorientierenden Interessen im Zuge der mesodidaktischen Leistungserstellung gefragt. Hierzu werden n = 17 Expert:inneninterviews mittels inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse geben Aufschluss über bestehende Akteurskonstellationen und Koordinationsaufgaben im Zusammenspiel mit multiplen Interessenkonstellationen. Neben der originellen Perspektive auf migrantisch gelesene Subjekte und Kollektive als aktive Akteure im Mehrebenensystem der Weiterbildung werden vielfältige Anregungen für dezidierte Untersuchungen des Interessenhandelns in erwachsenenpädagogischen Handlungskordinationsprozessen ausgewiesen.

Schlüsselwörter: Migrant:innenselbstorganisationen; Erwachsenenbildung; planning table; Akteure; Interessen

Abstract: Planning processes at the organizational level of continuing education take place in complex interdependencies that are accompanied by diverse coordination requirements. Based on an organizational context that has not been researched much yet, this interview study investigates actors and action-oriented interests in the course of mesodidactic service provision from the internal perspective of employees in migrant self-organizations. For this purpose, n = 17 expert interviews are evaluated using content-structuring content analysis. The results provide information about existing actor constellations and coordination tasks in interaction with multiple interest constellations. In addition to the original perspective on migrant subjects and collectives as active actors in the multi-level system of continuing education, a variety of suggestions for a dedicated investigation of interest-driven action in coordination processes in adult education are identified.

Keywords: migrant self-organization; adult education; planning table; actors; interests

1 Einleitung

Die Ermöglichung von Bildungsprozessen Erwachsener ist der Hauptzweck von Weiterbildungsorganisationen. Die konkrete Planung und Ausgestaltung von Bildungsprogrammen und -prozessen vollzieht sich in einem hochgradig arbeitsteiligen und komplexen Mehrebenensystem (vgl. Schrader 2011). Zur Beschreibung des Zusammenwirkens unterschiedlicher Akteursgruppen innerhalb dieses Systems werden in der Weiterbildungsforschung seit längerer Zeit Anleihen aus der (ursprünglich politologischen) Governance-Forschung bezogen und für empirische Forschung fruchtbar gemacht (vgl. exemplarisch Schemmann 2014). Konsensual wird mit Blick auf die Steuerung organisierter Bildung eine Interdependenz der Akteure und Handlungslogiken angenommen. Mit der begrifflichen Präzisierung des Forschungsgegenstands als „Handlungskoordination“ wird dies auf besondere Weise auf den Punkt gebracht (vgl. Schemmann & Bonn 2023). Dieser Forschungsstrang ermöglicht eine Erweiterung des Wissens darüber, wie durch das Ineinandergreifen politischer, organisationaler und pädagogisch-didaktischer Faktoren Weiterbildung für unterschiedlichste Zielgruppen ermöglicht wird.

Reflektiert man die hier angezeichneten Einsätze erwachsenenpädagogischer Forschung im Kontext der Educational Governance-Perspektive unter der Gegenwartsdiagnose „Migrationsgesellschaft“ (vgl. Broden & Mecheril 2007, S. 7; Foroutan & İkliz 2016), so fällt auf, dass Personen mit einem sog. Migrationshintergrund zwar als Adressat:innen von Bildung seit längerem Berücksichtigung finden, jedoch vergleichsweise spät mit einer aktiven Rolle in der Organisation von Bildung assoziiert werden (vgl. Mulliez 2021). Dies überrascht insofern, als sogenannten Migrant:innenselbstorganisationen¹ (kurz: MSO) seit geraumer Zeit eine Brückenfunktion zwischen Zugewanderten und ihren Nachkommen einerseits und der autochthonen Bevölkerung und etablierten Institutionen andererseits zugeschrieben wird (vgl. Zitzelsberger & Latorre Pallares 2006). Laut einer Erhebung des Sachverständigenrats Migration und Integration schreiben MSO sich ein breites Spektrum an Tätigkeiten „zwischen Kulturpflege, Teilhabeorientierung und Interessenvertretung“ zu (SVR 2020, S. 39) – 73,1% begreifen sich selbst jedoch auch als Bildungsorganisation (ebd., S. 33). Zu ähnlichen Ergebnissen kam bereits eine explorativ angelegte Studie zu MSO in der Stadt Münster (vgl. Krannich & Metzger 2018). Jüngst wurden zwei umfassende Arbeiten vorgelegt, die eine genauere Verortung des Forschungsgegenstands MSO am Schnittpunkt von Sozialer Arbeit, Migrationsarbeit und (Erwachsenen-)Bildung erlauben. Hradská (2022) untersucht in ihrer professionalisierungstheoretischen Auseinandersetzung das Spannungsverhältnis zwischen individuellen Optionen von Mitarbeiterinnen, ermöglichen- und limitierenden Faktoren in den Organisationsstrukturen sowie den spezifischen organisationalen Feldern. Klevermann (2022) analysiert aus subjekt- und macht-

¹ Pries (2010) definiert ‚Migrantenorganisationen‘ als „kollektive Akteure [...], bei denen der bestimmende oder zumindest ein erheblicher Anteil der Mitglieder Menschen mit Migrationshintergrund sind und deren Programmatik wesentlich durch migrationsrelevante Themen bestimmt ist“ (S. 26). In der folgenden Studie wird der Terminus Migrant:innenselbstorganisationen verwendet, womit insbesondere die Selbstbezeichnung der Organisationen berücksichtigt werden soll.

theoretischer Perspektive spezifische Figurationen von Praktiken und Elementen, in denen Kollektiven ein Subjektstatus als migrantisch adressierte Organisationen zuerkannt wird (vgl., S.76). Beide Studien verdeutlichen, dass MSO qua gesellschaftlichem Auftrag vielfach als Expert:innen für die Integration (Neu-)Zugewanderter adressiert werden. Darüber hinaus vollziehen sich innerhalb dieser Organisationen vielschichtige Professionalisierungsprozesse.

In der Folge scheinen MSO zunehmend (auch) Orte organisierter (Erwachsenen-) Bildung zu werden. Angesichts dieser Beobachtung wird das Desiderat deutlich, empirisch die Bedingungen zu untersuchen, unter denen Erwachsenenbildung im spezifischen Feld der MSO gelingen kann. Um einen Beitrag zu diesem breiten Forschungsziel zu leisten, wird der Frage nachgegangen, welche Akteure und handlungsorientierenden Interessen Einfluss auf die Handlungskoordination in sog. MSO haben.

Hierfür wird zunächst ein kompakter Überblick über Forschungszugänge zur Handlungskoordination unter besonderer Berücksichtigung der Rolle von Akteuren und Interessen gegeben. Sodann wird mit Rückgriff auf das Konzept der Interessierung eine Erweiterung bisheriger Analyserahmen vorgeschlagen (Kap. 2). Die methodischen Implikationen dieser erweiterten Analyseinstellung werden in einer Interviewstudie mit 17 planend-disponierenden Mitarbeitenden von MSO berücksichtigt, deren Untersuchungsdesign anschließend vorgestellt wird (Kap. 3). Kapitel 4 widmet sich einer ausführlichen Darstellung der so generierten Befunde, bevor diese vor dem Hintergrund des theoretischen Analyserahmens diskutiert werden (Kap. 5). Im Fazit werden die Ergebnisse gebündelt und sich anschließende Desiderate ausgewiesen (Kap. 6).

2 Theoretischer Rahmen

In der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung wird die Educational Governance-Perspektive zunehmend zur Analyse von Steuerungsprozessen im Bildungssystem nutzbar gemacht (vgl. Dollhausen et al. 2023). In diesem Zusammenhang geraten Prozesse der Handlungskoordination ins Augenmerk. Im Folgenden soll zunächst auf wichtige Aspekte im Zusammenhang mit dieser forschungsleitenden Perspektive eingegangen werden (2.1.). Daran anschließend wird – vermittelt über das Modell der *planning tables* (Cervero & Wilson 1994) – argumentiert, inwieweit sich ein Erkenntniszuwachs durch verstärkte Berücksichtigung des Konzepts der Interessierung (Haipeter 2022) erwarten lässt (2.2).

2.1 Handlungskoordination im Kontext pädagogischer Leistungserstellung

Gemäß der Educational Governance-Perspektive lassen sich Entwicklungen im Bildungssystem nicht vordergründig auf Steuerungsimpulse aus der Politik zurückführen (vgl. Altrichter et al. 2007). Infolgedessen stellt sich zunächst die Frage, inwieweit andere Akteursgruppen am Regulationsprozess teilhaben und wie unter Bedingungen der Interdependenz handelndes Zusammenwirken gelingt (vgl. Herbrechter & Schem-

mann 2019, S. 182). Eine solche Erweiterung des Blickwinkels erweist sich insbesondere zur Analyse von Steuerungsprozessen im Feld der Weiterbildung als fruchtbar, da sich hier die Leistungserbringung im Mehrebenensystem hochgradig arbeitsteilig vollzieht (vgl. Schrader 2001, 2008; Schemmann 2014). Im Anschluss an Schemmann und Bonn (2023) lässt sich Handlungskoordination im Weiterbildungsbereich als ein vielschichtiges, mehrebenen-bezogenes und multiperspektivisches Phänomen fassen, dessen Erforschung die Analyse verschiedener Akteurskonstellationen, ihrer Handlungskoordination sowie der Interdependenzen innerhalb dieser Koordinationsprozesse erfordert (vgl. S. 10 f.).

In diesem komplexen Gefüge kommt Organisationen eine wichtige Schnittstellenfunktion zu, insofern sie zwischen gesellschaftlichen Anforderungen (Makroebene) und subjektiven Dispositionen der Lehrenden und Lernenden (Mikroebene) vermitteln (vgl. Breitschwerdt 2022, S. 455). Im Kontext der pädagogischen Leistungserstellung auf mesodidaktischer Ebene verdichten sich diese Vermittlungsanforderungen, wovon planend-disponierend Tätige auf besondere Weise betroffen sind (vgl. Hippel & Röbel 2016, S. 63). Als Konsens in der Weiterbildungsforschung kann festgehalten werden, dass Programmplanungshandeln mannigfaltige soziale Kommunikations- bzw. Aushandlungsprozesse impliziert. Im Detail unterscheiden sich Studienergebnisse bspw. dahingehend, ob Suchbewegungen und Antizipationsversuche der Bedürfnisse der Teilnehmenden (vgl. Tietgens 1982) oder Angleichungsbewegungen zwischen Angebot und Nachfrage (Gieseke 2003) ins Zentrum gestellt werden. Hippel (2011) begreift das Ausgestalten von Antinomien und Widerspruchskonstellationen als Bestandteil von Professionalität im Bereich der Programmplanung. Für die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Programmarten in betrieblichen Kontexten spielt weiterhin eine entscheidende Rolle, welche Funktionen die jeweiligen Verantwortlichen der Weiterbildung beimessen (vgl. Hippel & Röbel, 2016). Dollhausen (2008) zeichnet indes nach, dass nicht allein subjektive Perspektiven einzelner Akteure das Planungshandeln prägen, sondern auch die Einbettung in Organisationskulturen. In einigen Studien wird thematisiert, dass aufgrund der Involviertheit unterschiedlicher Akteure in Planungsprozessen multiple, mitunter divergierende Interessenkonstellationen mit zu bedenken seien (vgl. etwa Hippel & Röbel 2016, S. 63). Sork und Käpplinger (2020, S. 39) betonen, dass die jeweiligen Aushandlungen „within structured power relations“ stattfinden.

Cervero und Wilson (1994; 2006) konzeptualisieren erwachsenenpädagogisches Planungshandeln unter Rückgriff auf strukturations- und machttheoretische Überlegungen ausdrücklich als Aushandlung von Macht und Interessen. Als Verdichtung ihrer Studien kann die Metapher der *planning tables* gelten. Diese bezieht sich einerseits auf konkrete Tische, an denen Akteure über Bildungsprogramme verhandeln, andererseits – in umfassenderem und abstrakterem Sinne – auf Räume und Ebenen der Aushandlung von Bildungsprogrammen in sich historisch entwickelnden, ineinandergreifenden gesellschaftlich-strukturellen Kontexten (vgl. Cervero & Wilson 2006, S. 80 f.). Kerngedanke dieser Metapher ist die Annahme, dass pädagogische Leistungserstellung innerhalb von Weiterbildungsorganisationen in sozio-politische und organi-

sationale Kontexte eingebettete soziale Prozesse darstellen, in deren Rahmen sowohl Machtkonstellationen reproduziert als auch Macht ausgeübt wird (ebd., S. 85). Macht bzw. die Verfügung über Ressourcen ist zum einen Voraussetzung, um überhaupt an Verhandlungen teilzunehmen. Zum anderen ermöglicht sie Akteuren die Erreichung bzw. Durchsetzung ihrer Interessen. Wesentlich ist, dass bei Entscheidungen zu Bildungsprogrammen in erster Hand Bildungsinteressen ausgehandelt, in zweiter Hand jedoch soziale und politische (Neben-)Folgen auch für Interessengruppen hervorgebracht werden, die nicht selbst am *planning table* repräsentiert sind (ebd., S. 19 f.). Ausgehend von dieser stark komprimierten Darstellung scheinen für anknüpfende empirische Forschung zu Handlungscoordination zwei Komponenten essentiell: (1) *Akteure* und *Akteursgruppen*, die am/an Verhandlungstisch(en) vertreten sind und (2) die von ihnen verfolgten *Interessen* und ihr Verhältnis zueinander. Für den Interessenbegriff stellen Cervero und Wilson folgende Arbeitsdefinition bereit: „Interests are the motivations and purposes that lead people to act in certain ways when confronted with situations in which they must make a judgment about what to do or say” (Cervero & Wilson 2006, S. 88). Diese soll im Folgenden unter Bezugnahme auf das Konzept der Interessierung (vgl. Haipeter 2021) als Grundlage für eine empirische Operationalisierung erweitert werden.

2.2 Adjustierung des theoretischen Analyserahmens: Konzept der Interessierung

Ausgangspunkt der Konzeptentwicklung bildet die Feststellung, dass der Interessenbegriff häufige Anwendung in der Sozialtheorie findet, jedoch selten expliziert wird (vgl. Haipeter 2021, S. 13). In Anschluss an umfassende, paradigmengreifende Suchbewegungen in der Sozialtheorie der letzten Jahrhunderte werden Interessen definiert als „zumindest temporär reflektierte Handlungsmotive, die als Handlungsorientierungen auf die Zukunft gerichtete Aktivitäten anleiten und dabei auf den Erhalt und die Verbesserung der eigenen Handlungsfähigkeit auch auf Kosten anderer durch Verfügung über geeignete knappe Mittel abzielen“ (Haipeter 2021, S. 268). Dies verdeutlicht, dass Interessen einerseits ein zentrales Handlungsmotiv darstellen und andererseits dem Handeln eine Orientierung vorgeben. Das Konzept umfasst ein „kausales Wirkungsschema im Sinne einer Morphogenese“ (Haipeter 2021, S. 287) von Interessen, die in objektiven Positionen (z. B. Klassenlagen, Herrschaft, Status), subjektiven Positionen (z. B. Bedürfnisse, Sicherheit, Körperlichkeit) sowie Ideen ihre Quellen haben (vgl. ebd., S. 269). Aus diesen heraus plausibilisieren sich die Inhalte von Interessen. Diese lassen sich unterscheiden in *instrumentelle* Interessen (z. B. materielle Interessen – „die eigene Handlungsfähigkeit durch Verfügung über [...] bewertete Ressourcen, seien es Güter oder Personen, zu erhöhen“ oder politische Interessen – „Teilhabe an politischen Entscheidungen“) und *ideelle* Interessen (z. B. Statusinteressen und kognitive Interessen) sowie *ontologische* Interessen (vgl. ebd., S. 272). Die bis hierhin dargestellten Dimensionen beschreiben die Möglichkeiten und Grenzen konkreter Interessensentwicklung (vgl. ebd., S. 275). Haipeter erläutert weiterführend vier Mechanismen der Formung von Interessen: Identitätsfindung, Deutung so-

zialer Situationen, Verständigungen und Aushandlungen und zuletzt mit Blick auf kollektive Interessen: Organisation, Definition und Artikulation (vgl. ebd., S. 276). Voraussetzungen für die Herausbildung kollektiver Interessen sind ein sozialer Konstruktionsprozess sowie – neoutilitaristischen Annahmen folgend – die individuelle Entscheidung, welche (auch) ökonomischen Überlegungen folgt (vgl. ebd., S. 277 f.). Wie Interessen in Interessenhandeln münden, steht in Zusammenhang zu konkreten Interferenzen mit anderen (Handlungs-)Orientierungen, die bspw. mit Werten und Normen, Emotionen und Routinen assoziiert sind (vgl. ebd., S. 287 f.). Dem Konzept liegt ein prozedurales Verständnis von Interessen zugrunde, in dem das Zusammenspiel von Strukturen und Handeln, individuellen und kollektiven Handlungen oder der materiellen und ideellen Handlungsmotive als kontingenter Ablauf verstanden wird, in dessen Verlauf Akteure Interessen interpretieren, konstruieren, formen und ausführen. Das vollzogene Interessenhandeln erzeugt wiederum Konsequenzen, die sich auf seine Ausgangsbedingungen (soziale Position, subjektive Bedingungen oder Ideen) auswirken und auf diese Weise neue Grundlagen für das Interessenhandeln schaffen (vgl. ebd., S. 26).

Interessenhandeln wird im weiteren Verlauf zum einen als Voraussetzung für Handlungskoordination verstanden und zum anderen in Anlehnung an den prozeduralen Charakter des Konzepts als ein Einflussfaktor, der das jeweilige Handeln der beteiligten Akteure im Prozess der pädagogischen Leistungserstellung orientiert.

In Kapitel 2.1 wurde aus dem Spektrum bisheriger Forschungsansätze zu Handlungskoordination das Modell der *planning tables* hervorgehoben, insofern dieses mit dem Fokus auf (nicht-)repräsentierte Akteure und Interessen als besonders passend für den bislang wenig beforschten Gegenstandsbereich ‚Bildung in MSO‘ erscheint. Daran anschließend stellt sich die Frage, welchen Akteurs- und Interessenkonstellationen planend-disponierende Mitarbeitende in MSO Bedeutung beimessen. Im Anschluss an die theoretisch-begrifflichen Klärungen, die mit dem Konzept der Interessierung einhergehen, lässt sich das Gegenstandsverständnis in dieser Fragestellung analytisch nachschärfen. Insbesondere empirische Forschung ist dazu herausgefordert zwischen unterschiedlichen Inhalten von Interessen zu differenzieren. Dem versucht die im Folgenden vorgestellte Untersuchungsanlage Rechnung zu tragen.

3 Methodisches Design

Im Folgenden wird das Vorgehen bei der Datenerhebung sowie das generierte Sample ausführlich beschrieben. In einem weiteren Schritt wird auf die Auswahl von Analyseinheiten und das konkret angewandte inhaltsanalytische Auswertungsverfahren eingegangen.

Aufgrund der unübersichtlichen Datenlage zu MSO in Deutschland (vgl. Priemer et al. 2017, S. 41) und damit fehlender Kriterienkataloge wurde sich im Zuge der Datenerhebung für ein exploratives Vorgehen entschieden. Der Feldzugang gestaltete sich wie folgt: Zunächst wurden über die Webseiten des Bundesverband Netzwerk von Mi-

grant:innenorganisationen², diverser MSO-spezifischer Projekte (bspw. Interkulturelle Zentren, Samofa³, House of Resources⁴) und städtischer Integrationsbüros-/agenturen MSO identifiziert. Im Anschluss wurden diejenigen Organisationen via E-Mail-Anfrage kontaktiert, die sich auf ihrer Internetseite erstens selbst als MSO bezeichneten und zweitens Erwachsenenbildung als Tätigkeitsbereich mit konkreten Ansprechpartner:innen auswiesen. Auf diese Weise konnten im Zeitraum von April bis Juni 2022 insgesamt $n = 17$ leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit in Teil- oder Vollzeit beschäftigten Mitarbeitenden geführt werden, die aktiv in die Konzeption und Organisation von Erwachsenenbildung in einer MSO eingebunden sind.

Die Erhebung von Expert:inneninterviews begründet sich durch den Fokus des Erkenntnisinteresses auf das spezifische Wissen, die Erfahrungen mit sowie die Einschätzung zu Voraussetzungen der und Einflussfaktoren auf die Organisation erwachsenenpädagogischer Angebote (vgl. Schwarz 2022, S. 1011). Denn Expert:innen „repräsentieren mit ihrem in einem Funktionskontext eingebundenen Akteurswissen kollektive Orientierungen und geben Auskunft über funktionsbereichsspezifisches Wissen“ (Liebold & Trinczek 2009, S. 53). Der zur Strukturierung des Interviewablaufs eingesetzte Leitfaden gliedert sich in drei thematische Schwerpunkte: Weiterbildung als Tätigkeitsbereich, Organisation von Weiterbildung und Rekrutierung von Lehrkräften.

Insgesamt zeichnet sich das akquirierte Sample durch Heterogenität in Bezug auf organisationale Merkmale aus. Gemeinsam ist den Organisationen die Rechtsform des eingetragenen Vereins und die überwiegende Ansässigkeit in Nordrhein-Westfalen. Das Sample setzt sich aus $n = 10$ Vereinen und $n = 7$ lokalen MSO-Verbünden mit unterschiedlichen „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten“ (Mecheril 2003) zusammen. Sieben MSO verfügen über mindestens ein nach Weiterbildungsgesetz anerkanntes Bildungswerk, wohingegen zehn MSO ausschließlich projektfinanziert arbeiten. Die Anzahl der hauptamtlich Tätigen reicht von einer bis ca. 200 Mitarbeiter:innen. Auch mit Blick auf die Gründungszeit gestaltet sich das Sample divers: einige MSO reichen zurück bis in die Zeit kurz nach der Anwerbung der sog. Gastarbeiter:innen in den 1960er Jahren ($n = 5$), andere wurden in den Folgejahren des Mauerfalls gegründet ($n = 6$) und wieder andere im Zuge des sog. „Sommers der Migration“ (Hess et al. 2016) bis 2020 ($n = 6$).

Im Durchschnitt dauerten die Interviews 63 Minuten, wurden auf Tonband aufgezeichnet, anschließend transkribiert und nach inhaltlichen Sinnabschnitten segmentiert. Das aufbereitete Datenmaterial wurde mittels der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (2016) ausgewertet. Für jedes Interview wurde eine ausführliche stichpunktartige Zusammenfassung verfasst, welche zusätzlich zum Leitfaden der Identifikation von für die Analyse inhaltlich interessierenden Segmenten diene. Als Analyseeinheit für diesen Beitrag wurde der thematische Leitfadenabschnitt zu ‚Organisation von Erwachsenenbildung‘ herangezogen. Anschließend wurde mittels iterativem Kodierprozess ein Kategoriensystem,

2 <https://www.bv-nemo.de>

3 <http://www.samofa.de>

4 <https://house-of-resources.de>

bestehend aus gemischt deduktiv-induktiven Kategorien, entwickelt (s. Tabelle 1). Die Intracoderreliabilität des erstellten Kategoriensystems konnte durch Errechnung eines Kappa-Werts (vgl. Brennan & Prediger 1981) von 0.86 bestätigt werden.

Tabelle 1: Übersicht des gemischt deduktiv-induktiven Kategoriensystems zum Themenbereich ‚Organisation von Erwachsenenbildung‘

Kategorie 1 – Einflussnehmende Akteure	Herleitung der Kategorie
1. Externe Akteure	
a) Politische Akteure	deduktiv: Regmi 2023 & Schrader 2011
b) Zivilgesellschaftliche Akteure	deduktiv: Regmi 2023
c) Akteure der unmittelbaren organisationalen Umwelt	deduktiv: Schrader 2011
2. Interne Akteure	
a) Leitungsebene: Vorstand / Geschäftsführung	induktiv
b) Operative Ebene: Fachbereiche	induktiv
c) Verein- bzw. Verbundmitglieder	induktiv
Kategorie 2 – Wahrgenommene Interesseninhalte	Herleitung der Kategorie
1. Instrumentelle Interessen	deduktiv: Haipeter 2021
a) Politische Interessen	deduktiv: Haipeter 2021
b) Materielle Interessen	deduktiv: Schrader 2011
2. Ideelle Interessen	deduktiv-induktiv: Haipeter 2021
3. Antizipierte und herangetragene Bildungsinteressen	induktiv

Aus Platzgründen werden die ausführlichen Kategoriendefinitionen im Zuge der Ergebnisdarstellung vorgenommen.

4 Ergebnisse

Die Darstellung der Befunde der inhaltsanalytischen Untersuchung erfolgt in zwei Schritten: zunächst werden Akteure, die in den Interviews als einflussnehmend markiert werden, unter Rückgriff auf das Mehrebenensystem der Weiterbildung (vgl. Schrader 2011, S. 103) systematisierend dargestellt. Anschließend erfolgt eine differenzierte Auseinandersetzung mit den von den Expert:innen artikulierten Interesseninhalten.

4.1 Einflussnehmende Akteure im Kontext erwachsenenpädagogischer Leistungserstellungsprozesse in MSO

Die Kategorisierung unterscheidet zwischen *externen* und *internen* Akteuren.

Externe Akteure

Ein zentrales Resultat der Analyse ist, dass eine Vielzahl externer Akteure im Zuge der erwachsenenpädagogischen Leistungserstellung in MSO als einflussnehmend beschrieben werden. Weiter ausdifferenzieren lassen sich diese Akteure entlang der Kategorien politische, zivilgesellschaftliche und Akteure aus der unmittelbaren organisationalen Umwelt.

Unter *politischen Akteuren* wurden im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung Akteure auf kommunaler, Landes- oder Bundesebene sowie der supranationalen Ebene mit ihren Behörden, Ministerien und Planungskommissionen verstanden (vgl. Regmi 2023, S. 5 & Schrader 2011, S. 100).

Über die politischen Ebenen hinweg zeigt sich, dass Akteure unterschiedlicher Politikfelder von Arbeit und Soziales, Innenpolitik über Familienpolitik bis Bildungspolitik involviert zu sein scheinen. Auf Bundesebene werden von den befragten Expert:innen folgende benannt: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Ministerium für Bildung und Forschung, Bundesagentur für Arbeit und die Bundeszentrale für politische Bildung. Auf Landes- und Kommunalebene treten ebenfalls entsprechende Akteure in Erscheinung. Insbesondere Befragte aus Nordrhein-Westfalen verweisen auf das Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes. Daneben wird von Kontakten zu diversen Bezirksregierungen und -ämtern berichtet sowie den Jobcentern. Weiterhin werden kommunale Akteure als wichtige Einflussgrößen beschrieben. Hierunter fallen bspw. Integrationszentren und Ausländerämter, Sozialraum- und Seniorenkoordinationen, Stadtteilbüros sowie Lokalpolitiker:innen.

Eine weitere Gruppe von Akteuren lässt sich unter dem Oberbegriff *Zivilgesellschaft* zusammenfassen, analytisch wurden hier Zusammenschlüsse von Individuen erfasst, deren Handeln auf Gerechtigkeit, Gleichheit und Demokratie ausgerichtet ist und die sich ggf. staatlichen Vorgaben sowie Dynamiken des neoliberalen Markts widersetzen (vgl. Regmi 2023, S. 7).

Konkret benannt wurden zum einen sozialgesellschaftliche Akteure (z. B. Paritätischer Wohlfahrtsverband, Deutscher Familienverband oder das Rote Kreuz), zum anderen migrationsspezifisch und entwicklungspolitisch orientierte Akteure (z. B. Bundesverband Netzwerk der Migrantenorganisationen, Verband Elternnetzwerk NRW, Bündnis gegen Rassismus oder Eine Welt Netz). Zudem wird die Relevanz von Religionsgemeinschaften hervorgehoben (bspw. Kirchen, Moscheegemeinden oder jüdische Gemeinden).

Eine dritte Gruppe externer Akteure lässt sich in der *unmittelbaren organisationalen Umwelt* (vgl. Schrader 2011) verorten, insbesondere in der lokalen Bildungslandschaft. Vielfach wird im Zuge von Prozessen der pädagogischen Leistungserstellung auf (Fach-)Arbeitskreise als Orte für fachlichen Austausch und zur Findung von Posi-

tionen gegenüber politischen Akteuren verwiesen (z. B. Interkulturelle Zentren, Migration und Gesundheit, Verbund der Integrationskursträger, Runder Tisch gegen Rassismus, Weiterbildung, Netzwerk Deutsch, Migration). Neben diesen häufig regional agierenden Arbeitskreisen wurden auch bundesweit agierende Arbeitskreise hervorgehoben (z. B. Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V., Bundesarbeitsgemeinschaft islamische Akademien oder die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke). Zusätzlich zu den benannten Arbeitskreisen werden die Industrie- und Handelskammer sowie die Handwerkskammer als bedeutsame Akteure der organisationalen Umwelt benannt. Hinsichtlich der Thematisierung von Weiterbildungsorganisationen der organisationalen Umwelt von MSO sticht heraus, dass vielfältige Kooperationsverhältnisse mit Bildungswerken in unterschiedlicher Trägerschaft (z. B. Arbeiterwohlfahrt, Caritas oder Diakonie) bestehen. Nicht zuletzt werden auch städtische Kultureinrichtungen wie Museen, Theater oder Büchereien und Universitäten als Kooperationspartner benannt.

Interne Akteure

Die Analyse unterstreicht die Vielfalt der Akteure, die *innerhalb* der MSO mit der Erbringung mesodidaktischer Leistungen befasst sind. Damit korrespondiert eine große Heterogenität organisationaler Strukturen und Zielsetzungen. Mit Blick auf Weiterbildung lässt sich das Spektrum der untersuchten MSO beschreiben von „Anbietern beigeordneter Bildung“ (Gieseke & Opelt 2005) bis hin zu Organisationen, deren Hauptzweck Weiterbildung darstellt.

Die Kategorie *interne* Akteure wurde induktiv ausdifferenziert in die *Leitungsebene*, auf der Vereinsvorstände und ggf. Geschäftsführende angesiedelt werden können; die *operative Ebene*, auf der verschiedene Mitarbeitende in unterschiedlichen Anstellungsverhältnissen und organisationalen Strukturen (z. B. Gliederung verschiedener Aufgabenbereiche in Fachbereiche) planend und/oder lehrend tätig sind und die Ebene der *Vereins- bzw. Verbundmitglieder*. Die Inhaltsanalyse offenbart, dass einerseits Strukturmerkmale der jeweiligen MSO explizit benannt und beschrieben werden. Beispielhaft hierfür steht die mehrfache Benennung unterschiedlicher Hierarchieebenen. Andererseits wird deutlich, dass die tatsächliche innerorganisationale Zusammenarbeit nicht direkt durch organisationsstrukturelle Faktoren determiniert wird. In einigen Fällen wird von innerorganisationaler Zusammenarbeit auf Augenhöhe berichtet: „Und der Vorstand, die Mitglieder des Vorstandes, wir arbeiten so eng zusammen, planen gemeinsam, wir tauschen uns sehr intensiv aus“ (F. 1 Verbund: 57). In anderen Fällen wird die Beteiligung der Leitungsebene am Tagesgeschäft als eher gering beschrieben: „Wir haben einen Geschäftsführer, dann einen Vorstand – der ist nicht so sehr involviert. [...] Wird alles über die Projekte geregelt“ (F. 10 Verein: 14). Ähnlich vielfältig wie die Funktion der Leitungsebene gestaltet sich die interne Verbundenheit auf *operationaler Ebene*. Hier zeigt sich mitunter eine lose Koppelung unterschiedlicher projektbasierter Arbeitszusammenhänge: „Jedes Projekt arbeitet so ein bisschen eigenverantwortlich“ (F. 14 Verein: 84). Im Gegensatz dazu finden sich Organisationen, die sich durch eine enge fachbereichsübergreifende Zusammenarbeit auszeichnen: „Wir sind

ja, auch alle hier unter einem Dach und sind sehr stark miteinander verzahnt“ (F. 2 Verein: 65). Die hier beschriebenen Aspekte lassen sich kongruent auf die Ebene der *Vereins- bzw. Verbundmitglieder* übertragen, je nach organisationalen Strukturmerkmalen und Zielen spielen (ehrenamtliche) Mitglieder und ihre Ideen zu erwachsenenpädagogischen Lehr-Lernprozessen eine unterschiedlich organisational verankerte Rolle.

4.2 Wahrgenommene Interesseninhalte im Zuge erwachsenenpädagogischer Leistungserstellung in MSO

Die Kategorisierung der von den befragten Expert:innen artikulierten Interesseninhalte wurde in Anlehnung an das Konzept der Interessierung (s. Kapitel 2.2) deduktiv in *instrumentelle* und *ideelle* Interessen untergliedert. Im Zuge der sukzessiven (Weiter-)Entwicklung zeigte sich, dass Bildungsinteressen sich weder eindeutig noch vollständig durch diese beiden Kategorien operationalisieren lassen. Zur Erhöhung der Exklusivität des Kategoriensystems wurde daher induktiv eine dritte Kategorie gebildet, die von MSO *antizipierten und an sie herangetragenen Bildungsinteressen*.

Instrumentelle Interessen – Politische und materielle Interessen

Zu ersteren lässt sich festhalten, dass die befragten Akteure ihr Handeln durch unterschiedlich gelagerte *politische Interessen* beeinflusst sehen. Hierbei spielen sowohl migrations- und integrationspolitische Zusammenhänge als auch arbeitsmarktpolitische Interessen eine gewichtige Rolle. Besonders für lokalpolitische Akteure sehen sich die Befragten gerade dann als „Ansprechpartner, wenn es um Migrantenfragen geht“ (F. 1 Verbund: 116). Gleichzeitig scheinen Lösungen erwartet zu werden: „wir werden oft in der Gesellschaft als der Ansprechpartner von ausländischen Themen wahrgenommen. Und dann heißt es: Ja, Ukraine, ja, was macht ihr?“ (F. 4 Verbund: 77). Auch arbeitsmarktpolitische Interessen werden im Zusammenhang mit bildungsbezogenen Aktivitäten in den Interviews angesprochen. Exemplarisch zeigt sich dies daran, dass MSO als Gatekeeper zu, in Hinsicht auf Erwerbstätigkeit, problematisch definierten Zielgruppen durch die Agentur für Arbeit oder Jobcenter adressiert werden: „Die Akteure hier in [Großstadt] waren ganz scharf darauf, mal einen Ansprechpartner zu haben, der Zugang zur Zielgruppe hat“ (F. 3 Verein: 7). Diese unterstellten Zugänge zu spezifischen Zielgruppen prädestinieren MSO als Kooperationspartner für gezielte Maßnahmen und Projekte bspw. zur Steigerung der „Frauenerwerbsquote“ (F. 17 Verbund: 97).

Eine weitere Facette politischer Interessen, auf die im Datenmaterial Bezug genommen wird, ist die Rolle von MSO als Interessensvertretung von migrantisch gelesenen Subjekten und Vereinen. „Wir haben halt die Verantwortung und die Verpflichtung auch die Meinung dieser Vereine, die bei uns drin sind, halt zu vertreten. Also sprich wir funktionieren [...] als Brücke, aber auch als Sprachrohr“ (F. 4 Verbund: 67). Insbesondere die Befragten aus lokalen MSO-Verbünden verweisen im Interviewverlauf immer wieder auf Interessensvertretung im Sinne alternierender Interessen.

Bildungspolitische Interessen kennzeichnen sich außerdem im Bestreben der MSOs, an der Gestaltung der regionalen Weiterbildungslandschaft aktiv teilzuhaben:

„Also wir sind da in den entsprechenden Gremien auch mit vertreten und versuchen die Bildungslandschaft so ein bisschen mitzugestalten. Uns geht es also nicht nur um Geld, sondern auch ein bisschen, darum eine Richtung mit zu weisen und auch neue Aspekte mit reinzubringen“ (F. 2 Verein: 86).

Mit dem Verweis auf finanzielle Mittel werden *materielle Interessen* thematisiert. Zentral ist hier, die eigene Handlungsfähigkeit über Ressourcen zu erhöhen (vgl. Haipeter 2021, S. 272). Die Befunde zeigen, dass es hier einerseits um notwendige ökonomische Voraussetzungen geht, insbesondere aber um die Nachhaltigkeit bisheriger und den Ausbau professioneller Strukturen und Tätigkeiten in Bezug auf die erwachsenenpädagogische Leistungserstellung innerhalb der MSO.

„Man muss die Strukturen, wenn man ein Projekt anfängt schon auch irgendwie selber aufbauen. Das braucht Zeit bis das dann etabliert ist, auch im Umfeld. [...] Wir wollen zwar immer, dass es dann in Regelstrukturen übergeht, aber dieses Projekt war schon recht lang [...] und trotzdem nicht lang genug um Strukturen zu schaffen, die weitergehen könnten, wenn das Projekt ausläuft“ (F. 10 Verein: 48).

Interessant ist, dass sich im Interviewmaterial an diesen Stellen immer wieder Verweise auf die Professionalität der MSOs finden. „Im Laufe der Zeit haben wir uns schon einen Namen als professionelle Institution gemacht und werden auch als ernster Ansprechpartner wahrgenommen und entsprechend angefragt“ (F. 2 Verein: 91). *Materielle Interessen* sind eng verwoben mit der organisationalen Notwendigkeit für die Legitimation ihrer Zwecke Sorge zu tragen (vgl. Schrader 2011). Finanzielle Ressourcen stellen eine Bedingung dafür dar, Bildung „auf dem höchsten Level“ (F. 7 Verein: 102) vorhalten zu können und gleichzeitig müssen Organisationen einem Qualitätsanspruch genügen, um ökonomische Mittel zu erhalten. Die Möglichkeiten, sowohl qualifiziertes Verwaltungspersonal, hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende und Lehrkräfte einzustellen als auch anderweitige Ressourcen (wie etwa lernförderliche Räumlichkeiten, Lehr-Lern-Mittel, qualifiziertes Personal) zu generieren, sind hierdurch bestimmt. Im Zusammenhang mit materiellen Interessen werden auch die Lebenslagen der Teilnehmenden seitens der Befragten berücksichtigt: „Wir gehen davon aus, dass nicht alle unsere Besucherinnen und Besucher, also ökonomisch so auf dem Stand sind, dass sie sich teure Seminare leisten können“ (F. 2 Verein: Pos. 67). Insbesondere mittels der materiellen Interessen zeigt sich die Verwobenheit von Interesseninhalten, Legitimation und institutionalisierten Anerkennungsstrukturen.

Ideelle Interessen – Gesellschaftliche Gestaltungsinteressen und organisationale Zielvorstellungen

Die deduktive Kategorie der *ideellen Interessen* verweist darauf, dass soziale Akteure einer Idee folgen, die ihnen eine Orientierung dahingehend liefert, worauf sie ihre Handlungsfähigkeit und den Versuch diese zu steigern, richten können (vgl. Haipeter 2021, S. 272).

Ausgehend vom Interviewmaterial fungiert Bildung als maßgeblicher Bezugspunkt ideeller Interessen. Vermittelt über Bildung verfolgen die befragten Expert:innen den Anspruch, den gesellschaftlichen Umgang mit (migrationsbedingter) Vielfalt zu gestalten. Normative Horizonte sind hier bspw. das „friedliche Zusammenleben“ (F. 5 Verein: 74) innerhalb der jeweiligen Stadtgesellschaft, in der die „Bereicherung durch Vielfalt“ (F. 9 Verbund: 25) sichtbar wird und Räume zum Austausch über „Themen wie Kultursensibilität und Interkulturalität“ (F. 17 Verbund: 79) eröffnet werden. Gleichzeitig bezieht sich das bildungsbezogene Handeln der Befragten auf den Abbau von Partizipationsbarrieren mit Blick auf Teilhabe an organisierter Erwachsenenbildung, aber auch an der Gesellschaft im Allgemeinen. Dabei werden Inhalte auf eine Art und Weise aufgegriffen, die sich wesentlich von Angeboten autochthoner Weiterbildungseinrichtungen unterscheiden: „So was wird da in den großen Instituten nie angeboten“ (F. 4 Verbund: 32).

Neben dem ideellen Interesse an der Gestaltung des gesellschaftlichen Umgangs mit (migrationsbedingter) Vielfalt und dem Abbau von Teilhabebarrrieren finden sich auch Interessen, die in engerem Bezug zur Bildungsorganisation stehen. So bspw. das Interesse an einer *Diversifizierung der Zielgruppen*. Dies zeigt sich daran, dass sich das MSO-eigene Bildungsangebot nicht „nur auf Migrantinnen und Migranten, sondern eigentlich auf die gesamte Gesellschaft“ (F. 2 Verein: 51) bezieht. Andererseits kann mit Kooperationen mit autochthonen Bildungseinrichtungen das Interesse verknüpft sein, dass sich diese für die Teilnehmenden der MSO öffnen:

„Und [andere Bildungseinrichtung] hatte nie vorher diesen Zugang für diese Menschen, weil die kannten die [andere Bildungseinrichtung] nicht, und das war für [andere Bildungseinrichtung] komplett Neuland (lachen) oder Fremdland – je nachdem wie man das sehen will. Und ja, da hat sich halt etwas Schönes draus entwickelt“ (F. 4 Verbund: 118).

Gleichzeitig erreichen MSO über gemeinsame Bildungsformate und Veranstaltungen mit anderen Bildungseinrichtungen selbst neue Zielgruppen: „Es ist so ein bisschen Win-Win dann für beide Seiten“ (F. 1 Verein: 64).

Antizipierte und herangetragene Bildungsinteressen

Eine eindeutige Zuordnung von Bildungsinteressen zu instrumentellen oder ideellen Interessen erwies sich als nicht praktikabel, daher wird diese induktiv ermittelte Facette von Interesseninhalten im Folgenden separat ausgeführt. Im Unterschied zu ideellen Interessen, die sich eher auf makro- und mesogesellschaftliche Verhältnisse beziehen, stehen hier expliziter die mit Bildung verknüpften Interessen (potenzieller) Teilnehmer:innen im Fokus, die sich auf mikrodidaktische Fragen erwachsenenpädagogischer Lehr-Lern-Prozesse beziehen. Differenziert wird einerseits nach von den Mitarbeitenden der MSO antizipierten und andererseits an Mitarbeitende der MSO herangetragene Bildungsinteressen. *Antizipierte Bildungsinteressen* sind Ausdruck der unterstellten (Bildungs-)Bedarfe der Zielgruppen und Teilnehmenden aus Perspektive der Planenden. Handlungsorientierend scheint hier der Wunsch Teilnehmende zu unterstützen und „eine Erleichterung für die zu sein“ (F. 8, Verein: 49) sowie der An-

spruch ihre Lebensrealitäten mittels Bildung und in manchen Fällen auch Beratung zu verbessern. Zentral scheint die Schaffung inklusiver (Bildungs-)Räume, wie folgendes Zitat exemplarisch veranschaulicht:

„Man spricht immer von Bildungsferne. Aber die Leute sind eigentlich gar nicht so bildungsfern unbedingt. Das ist nur eine Definitionssache, [...] in Sachen Abschlüsse haben die vielleicht nicht so viel vorzuweisen. Aber die sind deswegen nicht bildungsfern, und viele würden vielleicht auch gerne mitdiskutieren“ (F. 14 Verein: 67).

Es fällt auf, dass sich insbesondere in MSO mit anerkanntem Bildungswerk das *Antizipieren von Bildungsbedarfen* auf Neuzugewanderte ungeachtet ihrer natio-ethno-kulturellen Herkunft bezieht. Kontrastierend sei hier auf das Beispiel einer MSO verwiesen, deren organisierte Bildungsveranstaltungen sich eher auf die eigene Religionsgemeinschaft beziehen. Aufgrund des wahrgenommen innerorganisationalen Generationenwechsels werden weniger politische Bildungsveranstaltungen mit Bezug zum Heimatland und stattdessen mehr Bezüge zu europapolitischen und deutschlandspezifischen Themen hergestellt (vgl. F. 6 Verbund: 22).

Neben dem Antizipieren von Bildungsinteressen durch Mitarbeitende der MSO werden Bildungsinteressen auch ausdrücklich an die MSO *herangetragen*. Bspw. äußern Teilnehmende direkt Wünsche bezüglich der Bildungsinhalte: „[Teilnehmende einer Bildungsreise] haben dann gemerkt, dass Englisch ganz interessant sein könnte [...] und hatten dann den Wunsch geäußert Englisch zu lernen“ (F. 13 Verein: 20). Auch Lehrkräfte bringen sich mit Ideen zu Bildungsinhalten aktiv ein. Verschiedene MSO berichten, dass sie auch dezidiert für Bildungsveranstaltungen von externen Akteuren angefragt werden: „[...] vor allem von Institutionen, von Schulen und ähnlichen. Polizei oder JVA – verschiedenste staatliche Institutionen oder auch NGOs, die eben gerne zu verschiedenen Themen Informationen haben möchten oder Seminare“ (F. 2 Verein: 50). Eine weitere Facette der *herangetragenen Bildungsinteressen* bezieht sich auf gesellschaftliche Herausforderungen, zu denen sich die MSOs positionieren. Hier deutet sich eine bestehende Verwobenheit mit ideellen Interessen dahingehend an, als dass die Befragten artikulieren, ihre bildungsbezogenen Aktivitäten zeichneten sich durch ein hohes Maß an Flexibilität und einer Orientierung „am Puls der Zeit“ (F. 11 Verein: 30) aus. Zugespitzt verdeutlicht sich dies an folgendem Interviewausschnitt: „Weder Corona noch der Ukraine-Krieg waren ja vorhersehbar. Sind aber zwei große Themen, die unsere Arbeit auch mitbestimmen“ (F. 9 Verbund: 68). Diese proklamierte Sensibilität für gesellschaftliche Herausforderungen schlägt sich auch auf Ebene der Bildungsinhalte und -formate nieder. So wurden bspw. in Reaktion auf die politischen Maßnahmen im Umgang mit der Covid-19 Pandemie vermehrt Veranstaltungen zu Gesundheit und Digitalisierung bzw. Medienkompetenz (F. 8 Verein: 104) angeboten oder für Geflüchtete aus der Ukraine schnell und unbürokratisch (häufig aus Eigenmitteln finanziert) Sprachkurse und informelle Treffs eingerichtet.

5 Diskussion und Einordnung der Ergebnisse

Die zusammenfassend-strukturierende Analyse des Interviewmaterials indiziert eindrücklich, dass die Ermöglichung von Bildungsangeboten mit einer Pluralität an internen und externen *Akteuren* in Zusammenhang gebracht wird. Dieser Befund kontrastiert insofern mit dem Forschungsstand, als dass bislang davon ausgegangen wurde, dass die Konstitution von MSO und ihren organisationalen Praxen in erster Instanz durch Adressierung von integrationspolitischen Akteuren geprägt ist – etwa in Gestalt der Beauftragung zur Umsetzung von Integrationskursen (vgl. Klevermann 2022, S. 151). Im engeren Kontext des Organisierens von Weiterbildung kommt im analysierten Interviewmaterial zudem eine Interdependenz mit Akteuren aller Ebenen des Mehrebenensystems zum Ausdruck (vgl. Schrader 2011). Gleichwohl werden der Vernetzung und Kooperation mit Akteuren auf regionaler Ebene mit Blick auf bereits realisierte Initiativen besondere Bedeutung beigemessen. Die Metapher der *planning tables* aufgreifend kann also konstatiert werden, dass Expert:innen in MSO über eine Sensibilität für die Zusammensetzung verschiedenartiger Koordinationsrunden (mit unterschiedlichen Befugnissen und Reichweiten) verfügen⁵. Dieses Wissen um Akteurskonstellationen kann als ein wichtiger Bestandteil professionellen Handelns und weiterer Professionalisierung gesehen werden.

Auch hinsichtlich der *Interessen*, die von den befragten Expert:innen für die eigene Organisation als handlungsleitend herausgestellt und hinsichtlich anderer Akteure antizipiert werden, erlauben die Ergebnisse der Inhaltsanalyse ein differenziertes Bild. Ein zentrales – wenngleich keineswegs auf Bildungsorganisation in MSO beschränktes – *materielles Interesse* ist im organisationalen Selbsterhalt angesichts prekärer Finanzierungs- und Projektstrukturen zu sehen (vgl. Koller & Arbeiter 2023; Iller & Kamrad, 2010). Parallel dazu bestehen *politisch-instrumentelle Interessen*, nicht zuletzt im Bestreben um erhöhte Partizipation an *planning tables* der regionalen Weiterbildungslandschaft. Als antizipierte Voraussetzung hierfür wird unter anderem die Erfüllung von Qualitätsanforderungen seitens anderer, etablierter Bildungsträger angeführt. Dadurch ergibt sich aus Perspektive der planend-disponierend Tätigen die Notwendigkeit, *ideelle Interessen und Bildungsinteressen* intern auszuhandeln – allerdings ohne den Anspruch gänzlich aufzugeben, den antizipierten und herangetragenen Bildungsinteressen der je eigenen Zielgruppen gerecht zu werden. Hierin zeigen sich Analogien zu den von Hippel (2011) beschriebenen professionellen Antinomien sowie Studien zur Autonomie im Planungshandeln (vgl. Alke & Graß 2019, Stimm et al. 2020). Konkurrenz und Kooperation, Anpassung und Distinktion deuten sich als rahmende Modi des Interessenhandelns von MSO an.

Zudem lassen sich die Befunde als eine empirische Erdung des von Haipeter (2021) theoretisch dargelegten morphogenetischen Interessierungskonzepts interpretieren: Kontingente Interessenkonstellationen und realisierte Handlungen wirken als

5 Hierauf verweist besonders eindrücklich das für den Titel des Beitrags ausgewählte Zitat, indem neben dem Bewusstsein über den professionellen Handlungskontext das Handeln in multiplen Interessenskonstellationen als Herausforderung für die meso-didaktische Tätigkeit am *planning table* explizit wird.

Interferenzen auf die je eigene Positionierung der MSO im Feld und die daraus resultierende (Neu-)Formation von Interessen zurück.

6 Fazit und Ausblick

Ein wesentlicher Ertrag der vorliegenden Studie liegt darin, dass sie einen bisher wenig erforschten Kontext organisierter Weiterbildung, nämlich in sog. MSO, analysiert. Dabei wurden mehrerebenenbezogene Akteurskonstellationen und Koordinationsanforderungen im Zusammenspiel mit multiplen Interessenkonstellationen auf mesodidaktischer Ebene aus der Binnenperspektive der planend-disponierend Tätigen in MSO identifiziert. Mit dieser Analyseinstellung wurde an das Desiderat angeknüpft, als migrantisch gelesene Subjekte und Kollektive nicht allein als Adressat:innen bzw. Auftragnehmer:innen zu untersuchen, sondern als aktive Akteure im Mehrebenensystem der Weiterbildung.

Nicht im Fokus der Untersuchung standen Reflexionen der befragten Akteure über spezifische Umgangsweisen mit widersprüchlichen und ggf. divergenten Interessenlagen am *planning table*. Diese könnten in Folgestudien unter besonderer Berücksichtigung der Thematisierung von Interessenkonflikten und Machtverhältnissen sowie ihrer Übersetzung in konkrete Bildungsprogramme näher analysiert werden. Um dem multiperspektivischen Forschungsgegenstand der Handlungskoordination empirisch adäquat Rechnung zu tragen, müssten zusätzliche Perspektiven externer und interner Akteure im Kontext von MSO untersucht werden, um die in der vorliegenden Studie analysierte Binnenperspektive zu erweitern. Angesichts des konstatierten Forschungsdesiderats zu organisierter Weiterbildung in MSO sowie der explorativ-empirisch ermittelten organisationalen Heterogenität der unter der Kennzeichnung MSO subsumierten Organisationen, die in diesem Beitrag aufgezeigt werden konnte, könnte zukünftig nach Typen von Weiterbildungs-MSO und vorherrschenden Bildungsverständnissen differenziert werden. Für den vorliegenden Versuch der Operationalisierung von Interessen, die das Handeln von MSO beeinflussen und sich ihrerseits in einem dynamischen, unabgeschlossenen Prozess der Re-Formierung befinden, erwies sich die Auseinandersetzung mit Haipeters (2021) Interessierungskonzept als ertragreich. Gleichzeitig ist dessen Potential für die genauere Erforschung mesodidaktischer Handlungskoordination – auch über den hier gewählten Fokus auf MSO hinaus – keineswegs in Gänze realisiert worden, da vordergründig Interesseninhalte untersucht wurden. In zukünftigen Studien könnte das Zusammenspiel von Macht und beteiligten Akteuren unter Berücksichtigung des Interessenhandelns nochmals dezidiert anhand von Fallstudien untersucht werden.

7 Literatur

- Alke, M. & Graß, D. (2019). Spannungsfeld Autonomie. Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69 (2) Programmplanung – Programmforschung, S. 133–141. <https://doi.org/10.3278/HBV1902W133>
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6>
- Breitschwerdt, L. (2022). *Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung & Weiterbildung als Mehrebenen-Phänomen. Eine qualitative Einzelfallanalyse am Beispiel einer Organisation der beruflichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38076-2>
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41 (3), S. 687–699.
- Broden, A. & Mecheril, P. (2007). Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. Broden, A. & Mecheril, P. (Hrsg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Oldenburg: IBIS e.V. S. 7–28.
- Cervero, R. M. & Wilson, A. L. (1994). The Politics of Responsibility: A Theory of Program Planning Practice for Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 45 (1), S. 249–268.
- Cervero, R. M. & Wilson, A. L. (2006). *Working the Planning Table. Negotiating Democratically for Adult, Continuing and Workplace Education*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch*. Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/14/1102w>
- Dollhausen, K., Schrader, J. & Schmidt-Hertha, B. (2023). Editorial. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 46 (1), Educational Governance & Leadership in Weiterbildungsorganisationen, S. 1–8. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00248-8>
- Fouroutan, N. & İkliz, D. (2016). Migrationsgesellschaft. Mecheril, P. (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 138–151.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. Gieseke, W. (Hrsg.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 189–211.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2005). Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H & Börjesson, I. (Hrsg.): *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster: Waxmann, S. 43–107.
- Haipeter, T. (2021). *Interessen und Interessierung. Das Interessenkonzept in der Sozialtheorie*. Wiesbaden: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33727-8>

- Herbrechter, D. & Schemmann, M. (2019). Educational Governance und Neo-Institutionalismus in der Weiterbildungsforschung. Langer, R. & Brüsemeister, T. (Hrsg.): *Handbuch Educational Governance Theorien*. Wiesbaden: VS Springer, S. 181–199. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_9
- Hess, S., Kasperek, B., Kron, S., Rodatz, M., Schwertl, M. & Sontowski, S. (2016). *Der lange Sommer der Migration GRENZREGIME III*. Verlag: Assoziation A.
- Hippel, A. v. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34 (1), S. 45–57. <https://doi.org/10.3278/REP1101W045>
- Hippel, A. v. & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 39, S. 61–81. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1>
- Hradská, I. (2022). *Self-Empowerment und Professionalisierung in Migrant:innenselbstorganisationen. Eine biografieanalytische und differenzreflektierende Untersuchung*. Wiesbaden: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36332-1>
- Iller, C. & Kamrad, E. (2010). Auswirkungen von bildungspolitischen Förderprogrammen auf Organisationen der Weiterbildung am Beispiel eines Modellprojekts. Dollhausen, K., Feld, T. C. & Seitter, W. (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS Springer, S. 177–196. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92500-4_9
- Krannich, S. & Metzger, S. (2018). Netzwerke für Bildung. Das bildungsbezogene Engagement von Migrantenorganisationen zwischen Integration und Transnationalität. Zloch, S., Müller, L. & Lässig, S. (Hrsg.): *Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenburg, S. 69–90. <https://doi.org/10.1515/9783110538076>
- Klevermann, N. (2022). *Organisationen der postmigrantischen Gesellschaft. Eine Subjektivierungsanalyse von Kollektiven*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742523>
- Koller, J. & Arbeiter, J. (2023). Zusammenarbeit in der arbeitsweltorientierten Alphabetisierung und Basisbildung. Netzwerkliche und gemeinschaftliche Formen des Handelns als Bedingung für die Realisierung von „Neuem“. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 48, S. 45–53.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Liebold, R. & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. Kühl, S., Strodtholz, P. & Taffertshofer, A. (Hrsg.): *Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden*. Wiesbaden: VS Springer, S. 32–56. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_3
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.
- Mulliez, G. (2021). Forschung zu Weiterbildung und Migration? Eine Bestandsaufnahme mittels eines Scoping-Reviews. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 44, S. 163–189.

- Priemer, J., Krimmer, H., & Labigne, A. (2017). *ZiviZ-Survey 2017. Vielfalt verstehen. Zusammenhalt stärken*. Hg. Von ZiviZ im Stifterverband. Berlin. Online abrufbar unter: https://www.ziviz.de/sites/ziv/files/ziviz-survey_2017.pdf.
- Pries, L. (2010). (Grenzüberschreitende) Migrantenorganisationen als Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Forschung: Klassische Problemstellungen und neuere Forschungsbefunde. Pries, L. & Sezgin, Z. (Hrsg.): *Jenseits von ‚Identität oder Integration‘. Grenzen überspannende Migrantenorganisationen*. Wiesbaden: VS Springer, S. 15–60. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92280-5_2
- Regmi, K. D. (2023). Political Economy Model of Program Planning: Adult Education for Marginalised Adults, Civil Society and Democracy. *Studies in Continuing Education*. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2023.2211523>
- Schemmann, M. (2014). Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung. Maag Merki, K., Langer, R. & Altrichter, H. (Hrsg.): *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze*. Wiesbaden: VS Springer, S. 109–126. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19148-5_4
- Schemmann, M. & Bonn, E. (2023). (Multiple) Handlungskoordination in Weiterbildungsorganisationen – theoretische Zugänge, empirische Befunde und zukünftige Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 46 (1), S. 9–23. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00245-x>
- Schrader, J. (2001). Bindung, Vertrag, Vertrauen: Grundlagen der Zusammenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 51 (2), S. 142–154.
- Schrader, J. (2008). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. Hartz, S. & Schrader, J. (Hrsg.): *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31–61.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1108w>
- Stimm, M., Gieseke, W., Thöne-Geyer, B. & Fleige, M. (2020). Relative Autonomie von Programmplanenden in kooperativen Beziehungen der Volkshochschule. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70 (4), S. 9–18. <https://doi.org/10.3278/HBV2004W002>
- Schwarz, J. (2022). Institutionen und Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Reinders, H., Bergs-Winkels, D., Prochnow, A. & Post, I. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer Nature, S. 1003–1023. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7>
- Sork, T. J. & Käpplinger, B. (2019). „The Politics of Responsibility Revisited”. An Analysis of Power as a Central Construct in Program Planning. Finnegan, F. & Grummell, B. (Hrsg.): *Power and Possibility. Adult Education in a Diverse and Complex World*. Leiden: Koninklijke Brill NV, S. 39–49. https://doi.org/10.1163/9789004413320_004
- SVR (2020). Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich). *Vielfältig engagiert – breit vernetzt – partiell eingebunden? Migrantenorganisationen als gestaltende Kraft in der Gesellschaft*, Berlin. Online abrufbar unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/01/SVR-FB_Studie_Migrantenorganisationen-in-Deutschland-8.pdf

Tietgens, H. (1982). Angebotsplanung. Nuissl, E. (Hrsg): *Taschenbuch der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider, S. 122–144.

Zitzelsberger, O. & Latorre, P. (2006). *Selbstorganisationen von Migrantinnen – ihre Bedeutung für die Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft*. Darmstadt: Abschlussbericht für das Ministerium Wissenschaft und Kunst, Förderprogramm: Fokus Geschlechterdifferenzen.

Autorin

Gwennaëlle Mulliez, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität zu Köln. Ihre Forschungsinteressen umfassen migrationsgesellschaftliche und organisationsbezogene Weiterbildungsforschung.

Kontakt

Universität zu Köln/Zentrale Poststelle
Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln
mulliez.gwennaëlle@uni-koeln.de
<https://orcid.org/0000-0001-7601-1820>

“It has a lot to do with trust...” – Mechanisms of Social Control in the Coordination of Action between Teaching and Planning Staff in Adult Education Organizations

EVA BONN

Abstract: The coordination of action between teaching and planning staff is a key process for the facilitation of adult learning in organizational settings. Informed by system theory, structuration theory and neo-institutionalism, trust and power are identified as mechanisms of social control in the context of such coordination processes. The present paper explores how these mechanisms regulate the coordination of action between teaching and planning staff in adult education organizations. 18 expert interviews were analyzed by means of structuring qualitative content analysis in order to address the research question. The findings point to the regulative significance of personalized mechanisms of social control against the background of rather weak institutional arrangements.

Keywords: coordination of action; adult education; trust; power; adult education organization

Zusammenfassung: Die Handlungskoordination zwischen planend-disponierendem und lehrendem Personal stellt einen Schlüsselprozess für die Ermöglichung des Lernens Erwachsener in organisationalen Kontexten dar. Angelehnt an die Systemtheorie, die Strukturationstheorie und den Neo-Institutionalismus werden Vertrauen und Macht als Mechanismen sozialer Kontrolle in diesen Koordinationsprozessen identifiziert. Der vorliegende Beitrag erkundet, wie diese Mechanismen die Handlungskoordination zwischen planend-disponierendem und lehrendem Personal in Weiterbildungsorganisationen regulieren. Um dieser Frage nachzugehen, wurden 18 Expert:inneninterviews anhand qualitativ strukturierender Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse weisen auf die regulative Bedeutsamkeit personalisierter sozialer Kontrollmechanismen vor dem Hintergrund eher schwach ausgeprägter institutioneller Strukturierungen hin.

Schlüsselwörter: Handlungskoordination; Erwachsenenbildung; Weiterbildung; Vertrauen; Macht; Weiterbildungsorganisation

1 Introduction

Coordination of action is a social phenomenon that is immanent to society, not only in everyday bilateral interactions but also as a structuring feature in more complex social systems. In organizations, coordination of action is of particular significance since various actors are subsumed here in a social system with a specific purpose and their individual efforts and interests need to be aligned accordingly. Therefore, organizational governance is concerned with researching

“...how agents, pursuing their own interests, and differing in terms of preferences, knowledge/information and endowments, may deploy instruments of control and influence to regulate their transactions” (Foss & Klein 2007, 5).

In adult education, questions of organizational governance are particularly relevant due to the constitutive structure of the division of labor in the provision of adult learning which is especially delicate in the interaction between planning staff within the organization and teaching staff with usually no formalized or permanent organizational affiliation. Adult education research has thus far looked at leadership in adult education organizations (e. g. Herbrechter 2016), at interactions in the context of program planning (e. g. von Hippel & Röbel 2016, Alke & Graß 2019) or at the intersections between different actor groups (e. g. administrative staff and educational managers, Franz & Scheffel 2017; for an overview, see Goeze & Stodolka 2019). While there are a few studies on the interaction between teaching and planning staff, these focus on what constitutes the basis for such interaction (Schrader 2001), on recruitment practices and different patterns of division of labor (Schneider 2019) or modes of selecting and governing trainers based on economic logics (Howe 2005).

However, following the organizational governance perspective, it still remains unclear how the actions of teachers and trainers are oriented towards the organizational goal under the condition of them usually being only loosely tied to the organization. Here, trust and power come into play as social control mechanisms (Bachmann 2002), i. e. social coordinative mechanisms that account for regulating behavior in interactive settings. Trust has been identified as a crucial means of coordinating interpersonal cooperation in adult education organizations, especially in flexible organizational settings which lack stabilizing formal and depersonalized rules (Schrader 2001). Power permeates coordination of action in different forms and constellations, for example through hierarchical practices, orientations and rules in adult education organizations (Herbrechter 2016). The present study therefore explores the question of how trust and power as mechanisms of social control regulate the coordination of action between teaching staff and planning staff in adult education organizations. The objective is to shed light on coordinative practices in adult education organizations and their embeddedness in personal, organizational and institutional arrangements based on a sociological, multi-level perspective on coordination of action.

First, the theoretical framework will be unfolded focusing on trust and power as coordinative control mechanisms (chapter 2.1). As a part of the theoretical foundation,

the phenomenon of coordination of action will be framed in the specific context of adult education (chapter 2.2). Following explanations on the methodical design (chapter 3), the findings on the mechanisms of social control will be presented and discussed (chapter 4). Finally, the article concludes with a summary and implications for further research (chapter 5).

2 Theoretical Framework

In order to examine mechanisms of social control in the context of coordination of action between teaching and planning staff in adult education organizations, the theoretical framework first needs to modify trust and power as coordinative control mechanisms based on insights from structuration theory, system theory and institutional theory (chapter 2.1). Following, coordination of action will then be contextualized in the specific field of adult education and condensed to the interaction between teaching and planning staff (chapter 2.2).

2.1 Trust and Power as Social Control Mechanisms

From an actor-oriented sociological theory viewpoint, coordination of action is a social phenomenon which occurs whenever “a subject gets into the perception and relevance field of another¹” (Schimank 2016, 44) providing a need for coordinating expectations and actions. Following system theory, coordination of action is a continuous process of reducing complexity and uncertainty (Luhmann 2014). While coordination of action appears as a regular social phenomenon in modern societies, it is of crucial significance in organizations since different responsibilities, tasks and actions of various actors need to be aligned towards the organizational goals (Foss & Klein 2007). According to Bachmann (2002), “the question of how to integrate different actors’ expectations and interaction lies at the heart of any organization’s identity” (p.2). Coordinating different actions and interests is an essential precondition for the existence and persistence of an organization (ibid.). Given that stable organizations exist and usually continue to exist even when their environment changes, actors come and go and interests diverge, it can be assumed that coordination of action is regulated not by individual persons but by “certain social mechanisms” (Bachmann 2002, 2). Trust and power have been identified as such social control mechanisms in (organizational) actor relations (Bachmann 2001/2002/2003, Martin 2003). In the following, these mechanisms and the respective theoretical framings from structuration theory, system theory and institutional theory will be explained allowing for an analysis of the coordination of action between teaching and planning staff in adult education organizations while also acknowledging its embeddedness in multi-level structures and institutional contexts.

According to Luhmann (2014), trust serves as a means of reducing complexity in any social interaction. It is granted in advance thus allowing for specific assumptions of

1 All translations from German publications and from the interviews were made by the author.

another actor's behavior (Bachmann 2001, Luhmann 2014). Likewise, the trustee is able to make assumptions about the preferred behavior which might direct his or her choices of (re)action (Bachmann 2001). However, trust still remains a “risky engagement” (Bachmann 2001, 342; Luhmann 2014). The trustor manages the risk by identifying “objective clues” (Luhmann 2014, 40) which make the risk acceptable. Objective clues might be based on information about the trustee, e.g. their overall trustworthiness or their motives, or they might be based on possibilities for sanctions that can be applied in cases of deviant behavior, e.g. based on legal regulations (Luhmann 2014). Similarly, structuration theory points to the perspective that actors not only refer to and interact with *each other*. Instead, structural arrangements influence the coordination of action in that they serve as orientation frameworks to which the actors refer in their actions, thus reproducing these structures. Following this, Giddens (1991) incorporates a personal and structural component in his concept of trust and defines it as “confidence in the reliability of a person or system, regarding a given set of outcomes or events” (p.48).

Thus, there is a personalized and a depersonalized component of trust depending on whether objective clues are found in the trustees themselves or whether they are rooted in structural arrangements. These structural arrangements do not necessarily refer to legal regulations or other formalized structures but have a more latent aspect to them which can be clarified when complemented by insights from institutional theory. Scott (1999) defines institutions as “cultured-cognitive, normative, and regulative elements that, together with associated activities and resources, provide stability” (p.48). Stable institutions in the form of shared norms, values and common standards of behavior thus contribute to minimizing the risk of being betrayed and regulate behavior in accordance with expectations (Bachmann 2001; see also Zucker 1986, Powell 1996, Fukuyama 1995). Likewise, “social rules” (Bachmann 2002, 5) existing within the organization regulate the actions of its members. This “structural inventory of the organization” can be found for instance in “patterns of division of work and the distribution of responsibilities” or in “various other agreements and practices” that are established within an organization thus creating a “world-in-common” (ibid., 6). Accordingly, it is assumed that stable institutional arrangements within or outside of the organization create a reliable basis for trust (Bachmann 2001, 2002).

Consequently, based on the previous theoretical explanations, the concept of trust will be further distinguished here into “*personal trust*” (Bachmann 2002, 8), i. e. trust in a specific person and their reliability and competences based on experiences in direct interactions or other objective clues (e.g. formal qualifications), and “*institutional trust*” (ibid.), i. e. trust in stable institutional arrangements within or beyond the organization that make deviant behavior of the trustee less probable. The category of *system trust* referring to manifest structures such as “formal social positions as well as [...] the reliability of technical systems, standards and procedures” (Bachmann 2002, 9) also needs to be mentioned here. However, this form of trust is not included in the analysis as it incorporates system *power* as an antecedent and is thus not reliably empirically distinguishable from this power mechanism (see below).

While trust is a very resource-preserving mechanism of social control, it is also risky and fragile and, in some cases, a social actor might not (yet) be able to identify sufficient objective clues for establishing trust (Bachmann 2001, 2002). Here, power comes in as another mechanism to coordinate actions and regulate the social dynamics. According to Luhmann (1979), power works by influencing “the *selection* of actions (or inaction) in the face of other possibilities” (p.112; emphasis in original). In contrast to trust, which builds on the trustor having positive assumptions about the trustee’s behavior, power is wielded in order to control hypothetically assumed deviant behavior (Bachmann 2001, 350). According to Giddens (1984), the ability to exert power is based on the possession of “authoritative” and “allocative” resources (p.32) referring to the capability to coordinate the activities of human actors (authoritative resources) and to the control over the distribution and use of material objects (allocative resources). An actor might choose to use his or her resources in order to control another actor’s behavior whenever trust is considered too risky which especially occurs in social systems with weak “institutional regulation” (Bachmann 2001, 352). Simultaneously, in cases of strong institutional frameworks, individual power as well as personal trust become less relevant and institutional trust is likely to be more dominant. However, this does not necessarily mean that no power mechanism is at work at all. It might be present “as *system power* in the form of law, powerful trade associations, inflexible business practices, technical standardization, and rigid structures of hierarchy” (Bachmann 2001, 352; emphasis in original). System power thus serves as a prerequisite for system trust and might complement institutional trust. Subsequently, power as a means of influencing the selection opportunities of another actor (Luhmann 2012) also appears in a personalized and depersonalized form. *Personal power* refers to the capability of an individual actor using their authoritative or allocative resources in order to influence the selection possibilities of another actor while *system power* depicts structural conditions beyond individual actors that influence their scope of action.

To sum up, coordination of action between actors within and beyond organizations can be regulated by the social control mechanisms of trust and power. Both mechanisms can appear in a personalized and actor-specific form (personal trust, personal power) or in a depersonalized form referring to institutional or structural arrangements (institutional trust, system power). This distinction brings about the need to take into consideration the different organizational and institutional settings in adult education (see chapter 2.2). While it has already been elaborated on that coordination of action is mostly realized with both trust and power dynamics at work (Bachmann 2001, 2002), it is of great significance in the upcoming analysis which mechanisms are dominant, which mechanisms co-occur and under which conditions they appear in the specific context of adult education organizations.

2.2 Coordination of Action in Adult Education Organizations

In adult education organizations, such need for coordination of action is distinctly coined by a multi-level framework (Schemmann & Bonn 2023). Various actors on the micro-level of teaching and learning processes (e. g. teaching staff, learners), the meso-

level of the organization (e.g. planning staff, leaders, administrative staff) and the macro-level of the institutional environment (e.g. providers, international organizations) (Schrader 2011) coordinate their actions in order to provide educational offers for adult learners. The micro-meso interaction of facilitators and trainers with their responsibility for facilitating learning processes and planning staff (e.g. educational managers, department heads, human resource managers) with their responsibility for recruiting and guiding the teaching staff is at the core of coordinated action in adult education since it is immediately directed at the overall objective, namely the provision of adult learning. While it is a crucial moment of coordination, it is also a very complex one considering that the facilitators and trainers are mostly loosely tied to the organization without any formal or permanent affiliation (Hahnraht & Herbrechter 2022) while the planning staff is responsible to coordinate their actions towards the organizational goal and align their individual offers with a comprehensive educational program. In addition, most of the work of adult education facilitators for an organization is conducted autonomously without any direct supervision making social control mechanisms particularly relevant.

Furthermore, this coordination of action is not only realized in a context of blurring organizational affiliations but also in different institutional settings in the field of adult education in Germany which are known as reproduction contexts (Schrader 2011). Schrader (2011) identifies four reproduction contexts based on how organizations gain legitimacy (private vs. public interests) and how they secure resources (mandate vs. contract) (*ibid.*). In the context “communities” (Schrader 2011, 116), resources are secured by means of contract, i.e. “a voluntary, joint declaration of intent by two contracting parties” with equal rights (*ibid.*, 115), and legitimacy is gained by appealing to public interests. The context “state” (Schrader 2011, 116) is distinguished by mandates as a means of resource securement and public interests as the source of legitimacy. A mandate is conceptualized as an order that “presupposes authority to issue instructions on the basis of which the commissioned body or person can be obliged to provide a specific service” (*ibid.*, 115). In the contexts “market” and “companies” (Schrader 2011, 116), private interests are referred to in order to gain legitimacy. In the market context, contracts are the basis for securing resources whereas in the context of companies, mandates are used to obtain resources. Since these institutional contexts significantly shape the functioning of adult education organizations, it is essential to take them into consideration when researching mechanisms of social control.

3 Methodical Design

The methodical design for researching mechanisms of social control in the context of coordination of action between teaching and planning staff in adult education will be presented here focusing on the data collection and sampling procedure (chapter 3.1) followed by a brief overview on the analytical procedure (chapter 3.2).

3.1 Data Collection and Sampling Procedure

The present study aims to not only observe certain actions and mechanisms of social control but to *understand* and *explain* why and under which conditions these occur (Strübing 2018). Therefore, a qualitative approach is employed which allows to “explore, describe, or explain social phenomena” and to “make micro-macro links” (Leavy 2020, 2), i. e. illuminating the embeddedness of individuals and their interactions in broader contexts.

18 digital and in-person guideline-based expert interviews were collected between November 2021 and August 2022 with an average length of 60 minutes. Experts are conceptualized as actors with specific interpretive and experiential knowledge who “structure the concrete area of action for others in a meaningful and guiding way through their own interpretations” (Bogner et al. 2014, 13). Against the background of the research question, facilitators and trainers in adult education were interviewed as experts (N=8) as well as actors responsible for planning and coordinating educational programs in adult education organizations (N=10). This entanglement of perspectives allows for grasping views on an actor’s own actions and intentions and also on how actions or intentions are perceived by other actors in a specific cooperative setting thus providing a comprehensive view on social control mechanisms. The guideline focused on the overall cooperation between teaching and planning staff and included questions on practices, experiences and perceptions of the actors regarding different facets and phases of this cooperation. As concerns regulative mechanisms of coordination of action, the guideline included specific questions on how and why influence is exerted and autonomy is granted or perceived in the course of the cooperation between teaching and planning staff.

The sampling procedure was oriented towards common principles of sampling in qualitative studies thus looking for the inclusion of contrast dimensions and aiming towards a representation of the diversity of empirical constellations in the researched field (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014). Therefore, the sampling strategy aimed at the selection of diverse sociocultural backgrounds of the actors (e. g. educational background, experience, area of expertise) and characteristics of the educational programs and at the consideration of different organizational and institutional characteristics. Following the latter, the organizations from which the planning actors were recruited were to be as prototypical as possible for the respective reproduction context (Schrader 2011, see chapter 2.2) in order to exemplify the different areas of the German adult education system and to contrast different institutional conditions. While teaching staff cannot be exclusively assigned to one reproduction context as they move freely within the adult education system, it was still assessed in which fields they are most active in order to systematically complement the sample.

3.2 Data Analysis

In preparation for the analysis, the interviews were audiotaped and transcribed (Lamnek & Krell 2016). The transcribed interviews were further separated into analytical content units (segments) following Schreier (2012). The interviews were then analyzed

by means of structuring content analysis (Mayring 2014). For the overall category system, an intra-coder reliability value (Brennan & Prediger 1981) of 0.88 was assessed which can be considered very good (Rädiker & Kuckartz 2019).

The present study builds on an in-depth analysis of the category ‘*autonomy*’. The category was assigned to all segments in which the actors uttered perspectives and interpretations on their own or the other actor’s scopes of actions or how these are managed, i. e. to what extent and under which conditions or for which reasons scopes of actions are restricted or granted.

Thus, the category provides distinct insights into coordinative practices and mechanisms of social control. A total of 94 segments were coded with this category across the 18 interviews and included in the in-depth analysis. Based on the theoretical framework on social control mechanisms in coordinative processes, two categories with each two subcategories (TRUST: institutional trust & personal trust; POWER: system power & personal power) were deductively derived from the theoretical conceptualizations in chapter 2.1. The category TRUST comprises all segments that include assumptions on the reliability of a person or system. ‘Personal trust’ was coded when the reliability assumption was directly linked to a specific person, for instance based on previous cooperation experiences with that person. In contrast to this, the code ‘institutional trust’ was assigned for utterances showing trust in institutional arrangements such as the adult teaching profession in general or established mechanisms of learner feedback. In parallel, the category POWER comprises all segments in which the actors’ scope of action is influenced by another actor (‘personal power’), e. g. when the planning staff hierarchically controls the planning process, or by means of structural conditions (‘system power’), e. g. when formalized funding conditions guide the actors’ behavior.

4 Findings

Having established the analytical framework, the following chapter will now focus on the results by separately zooming in on the mechanisms of trust (4.1) and power (4.2) and then ending in a consolidating discussion on mechanisms of social control in adult education organizations (4.3).

4.1 Trust

Overall, trust, i. e. general confidence in someone’s or something’s reliability (Giddens 1991) without further specification, is very present in the coordination of action between teaching and planning staff in adult education. While facilitators and trainers across different reproduction contexts report a high degree of autonomy when conducting educational offers (e. g. UL-10, pos. 26; SL-09, pos. 13; SL-05, pos. 11), the planning actors equivalently explain that they usually trust the teaching staff and hardly interfere in their work (e. g. GP-03, pos. 83; GP-04, pos. 99; UP-14, pos. 62).

Institutional Trust

Institutional trust as trust that is rooted in stable institutional arrangements can be found in the coordination of action between teaching and planning staff in adult education in different manifestations. First and foremost, the interviewees across all contexts mention trust in an institutional arrangement that can be described as a system of feedback and “vote by feet” (Schrader 2001, 145). Both actor groups share the perception that trust is granted in the coordinative constellation as long as there is no negative feedback from the learners (e. g. GP-04, pos. 93; MP-08, pos. 77; UL-12, pos. 23). Accordingly, the facilitators and trainers are granted a leap of faith while being indirectly controlled through the institutional arrangement of learner feedback. Learner feedback is mostly referred to as the aforementioned “vote by feet”, i. e. everything is fine “as long as we don’t hear about any complaints” (GP-04, 93), but standardized evaluations also come into play here (GP-03, pos. 84; UL-12, pos. 23).

Only in some cases, the actors mention a fundamental, non-personalized trust in the overall expertise of adult education facilitators and trainers (GP-06, pos. 104; MP-08, pos. 77; GP-15, pos. 30/31). For instance, one planning actor explains that their organization leaves the content design mostly to the trainers instead of working with standardized curricula “since we rely very much on the expertise of the trainers” (MP-08, pos. 13). It is worth noting that this form of general trust in the expertise of facilitators and trainers, i. e. trust in the profession, seems to be quite weak. Considering the discourse on profession and professionalization in adult education, this observation might be explained by the yet developing professionalization of adult education teaching staff (Schrader et al. 2019). Most importantly, there is no standardized qualification for facilitators and trainers (*ibid.*) which might serve as an institutionally established objective clue for granting trust. Instead, more personalized approaches to trust prevail in the coordination of action (see section below). One trainer seems to note this lack of trust regarding the professional status of adult education teaching staff and even formulates the desire to be recognized in his “profession” and that the planning staff should acknowledge that he, as a trainer, knows best what format is needed “and that they can trust in that” (GL-16, pos. 75).

In relation to that, one planning actor explains that trust can easily be granted when it comes to educational offers with a clear curriculum and a clearly defined area of expertise (e. g. “camera trainings”, GP-15, pos. 111) while more control is needed in knowledge areas that are less regulated, e. g. “the field of ethics” (*ibid.*). Accordingly, institutional arrangements in the form of different “forms of knowledge” (Schrader 2003, 228) might also serve as anchor points for the coordination of action between teaching and planning staff in adult education. Furthermore, one planning actor mentions trust in the institutional arrangement of the facilitator community, i. e. that the facilitators resolve any issues “among themselves” (MP-11, pos. 65) thus providing a stabilizing control mechanism. However, the interviewee states he regards this form of institutional trust as the only, but not ideal, option since his resources for control and intervention are very much restricted due to a lack of time considering the number of facilitators he is responsible for. This observation might point to the relevance of pro-

fessional learning communities (Herbrechter et al. 2018) not only as a means of professionalization but also of relieving and stabilizing coordinative processes.

Personal Trust

In contrast to institutional trust, personal trust appears much more dominant across different reproduction contexts in the given sample. It can be observed that both facilitators and trainers and planning actors share the perception that their coordination of action is often regulated and stabilized through personalized shared experiences (e. g. SL-05 pos. 48; GP-06, pos. 104; MP-08, pos. 77; ML-18, pos. 13; ML-17, pos. 32). For instance, one interviewee who works in a human resources position for a large international company states that “it has a lot to do with trust and cooperation” (UP-14, pos. 119) and while new trainers are supervised quite closely, trainers with whom a solid basis of cooperation has developed over time are trusted completely. Here, trust in the expertise of the trainers does not build on a certain qualification but is developed through repeated good experiences thus providing solid objective clues for trust: “And when I know it’s working, why would I interfere, do it, do it, you are the expert, you have proven that to me, I already know that” (ibid., pos. 121). In one case, a trainer even explains that personal trust gained through longstanding cooperation might replace processes of clarifying the mandate and objectives (UL-12, pos. 42) which usually serve to build trust and to negotiate and coordinate expectations and responsibilities regarding the development of an educational offer (Schneider 2019).

The pivotal function of recruitment processes and processes of clarifying the mandate and objectives in building trust which has already been pointed to by Schneider (2019) is further underlined in the given sample (e. g. GP-15, pos. 113; GL-16, pos. 33). One trainer exemplifies this observation by stating: “[...] we talked about what should be the outcome and we trust you with the process” (ML-17, pos. 19). During such clarification processes in which trust has yet to be established, power dynamics usually come into play (see chapter 4.2).

Complementary to these and the previous findings on institutional trust, it becomes obvious that (personal) trust sometimes appears not as a matter of choice but as the only option. For example, one facilitator who works for different adult education centers, explains that the department head at one of the adult education centers trusts her due to a lack of time resources for any form of close supervision or professional exchange (SL-05, pos. 48). Accordingly, structural arrangements within the organization potentially modify the coordination of action and the mechanisms of social control. In addition, not only organizational structures serve as modifiers but personal, actor-specific characteristics as well. For instance, a trainer describes that there might be planning actors with a distinct need of control and information which she cannot fulfil and “the only thing that helps is the fact that they trust me” (ML-17, pos. 53).

To sum up, trust serves as a crucial mechanism of social control in the coordination of action. The planning staff often finds objective clues that support taking the risk of trust either in institutional arrangements (system of learner feedback, profession and professional community, knowledge structures) or, more frequently, in the indi-

vidual person based on shared experiences and agreements in the context of recruitment and mandate clarification processes or through a more longstanding cooperation while the latter might further be shaped by both individual and organizational factors.

4.2 Power

System Power

Complementary to trust, mechanisms of power regulate the coordination of action between teaching and planning staff in that choices of action are influenced. While institutional trust refers to the reliance on strong institutional arrangements making deviant behavior of a trustee improbable, system power represents manifest structural conditions shaping an actor's behavior options. System power can often be found in the form of predefined curricula and other standards or structural frameworks for the educational program thus representing "technical systems, standards and procedures" (Bachmann 2002, 9). Such frameworks might either be provided by an actor in the institutional environment of the organization, e.g. ministries as public principals (e.g. SL-09, pos. 4), or they can be rooted in the organizational structure itself, e.g. in the form of standardized trainings in a company (e.g. UL-10, pos. 13).

Here, it becomes obvious that patterns of social control might actually vary depending on the reproduction context. In the given sample, it can be observed that system power is often perceived by actors in the reproduction contexts "state" and "companies" in which mandates serve as the main means of gaining resources. Accordingly, the structural framework might be tighter and more powerful here since the outcome of an educational program is directly linked to a specific mandate and thus to the securement of resources. Furthermore, the regulatory framework of single educational offers might be controlled through system power. This can be exemplified by the case of integration courses offered (amongst others) at adult education centers in Germany. The learning objective, the content and the learning materials are prescribed by the ministry and there is an obligation to report about the learning processes which directly affects the coordination of action between facilitators and planners since they need to be in close communication about what happens in the courses (SL-09, pos. 4). In addition, any educational offer working towards a formalized qualification is pre-structured by means of system power (e.g. MP-11, pos. 19, GP-04, pos. 103). For these kinds of offers, there are predefined curricula and standardized exams relieving the coordinative complexity for both actors and making deviant behavior of the facilitators and trainers less probable.

Furthermore, organizational conditions might shape the actors' scopes of action for example through "inflexible business practices", "standardization" or "structures of hierarchy" (Bachmann 2001, 352). Organizational routines, practices or rules can influence the process of educational program development mostly with regard to the content and temporal structure of an educational offer (UL-10, pos. 13/19; UL-12, pos. 16). Some utterances of the interviewees might even indicate that there are certain organization-specific preferences, or even cultures, of how educational offers are set up. For instance, one interviewee mentions "there is one agency that is super strict, they are

very, very strict” (ML-18, pos. 14) and another trainer explains that it depends very much on the organization and some “want to know everything from A to Z” (UL-12, pos. 20).

Interestingly, some facilitators and trainers problematize mechanisms of system power since it restricts their professional autonomy. One interviewee feels “confined” (GL-16, pos. 36), another one describes a feeling of being “cooped up in a corset” (UL-10, pos. 19) and even though system powers prescribe certain directions, it is still up to the facilitators and trainers to re-interpret these by means of their personal powers: “So, I do take liberties but the goal is, eh, prescribed [...]” (SL-09, pos. 14).

Personal Power

Personal power, in contrast to system power, is linked to a specific actor and his or her authoritative or allocative resources (cf. chapter 2.1). Mostly, personal power comes into play when content and outline of the educational offer need to be negotiated between the educational manager and the facilitator or trainer and the different perspectives and interests need to be aligned towards the organizational goal (e. g. SP-02, pos. 83; GP-04, pos. 98; MP-08, pos. 22; UL-12, pos. 29). In such processes of clarifying the mandate and objectives, the planning staff usually acts on behalf of organizational aspirations while the teaching staff seems to exert personal power on behalf of personal and professional interests. For example, a human resources manager intends to make sure that the educational offer meets the demands and needs of the company and matches their philosophy (ML-17, pos. 20) or an educational manager in a private, politically oriented adult education organization uses his authoritative resources in order to align the facilitator’s concept with their organizational learning culture (GP-04, pos. 50). Furthermore, the planning staff might use their power as long as trust has not yet been established and supervision is deemed necessary (UP-14, pos. 64/117) or in case of deviant, trust-breaking behavior of the trainers: “But if I have the feeling that someone is not adhering to the guidelines at all [...], then he will not be reinstated” (GP-15, pos. 85).

Meanwhile, the facilitators and trainers use their personal power to secure their professional autonomy in order to be able to conduct teaching and learning processes according to their personal and professional standards. Here, two power strategies can be identified since the facilitators and trainers either use their authoritative resources by making the degree of autonomy a precondition for working for the organization at all (e. g. GL-16, pos. 48) or by taking liberties in how they actually realize their educational offers (e. g. SL-09, pos. 14; UL-10, pos. 27). While the first type more directly shapes the opportunities of action for the planning staff in the context of recruitment processes, the latter more implicitly retroacts on the coordination of action. It can be assumed that the liberties taken by the teaching staff only stimulate re-actions in case of negative feedback, either in the form of participants’ voices or in the form of failed exams or tasks, i. e. when the organizational goal is perceived to be at risk. Thus, institutional trust prevails on the side of the planning staff without any need for action as long as facilitators and trainers use their personal power in alignment with the organizational objectives. In the given sample, this requirement is usually fulfilled since the facilitators and trainers justify their actions against the background of learner interests

which they anticipate through their professional experience or observe or assess in the context of the immediate teaching and learning setting (e.g. ML-13, pos. 64; UL-10, pos. 130, SL-09, pos. 14).

Apart from professional reasons, this kind of personal power on the side of the teaching staff sometimes seems to be dependent on the personality of the respective actor and their readiness to use that power on behalf of their beliefs and objectives. For instance, one trainer who works for companies repeatedly states that “I regard this as my personal freedom” (UL-10, pos. 27). He strongly dislikes prescribed “schedules” (ibid., pos. 135) and too much involvement by the planning staff is considered “interference” (ibid., pos. 129). Accordingly, he uses his allocative resources, namely the power over his own didactic plans and pedagogical realization of his seminars, and thus reinterprets the power dynamics emanating from the organization and the planning staff. In parallel, another facilitator argues that the plans presented by the planning staff need to correspond with both his values and beliefs and with his work philosophy (GL-16, pos. 48). Since his educational offers in the field of diversity and discrimination are strongly value-based, this might intensify the need for an alignment of personal values and educational plans thus indicating another example of knowledge forms (Schrader 2003) influencing the coordination of action. This case can also be found in a reverse setting with the planning actor using his or her personal power whenever the knowledge field of a certain educational offer is value-based and not clearly defined and the facilitators are more directly instructed and prepared for their work (GP-15, pos. 111).

Accordingly, personal power is displayed by both actors in order to restrict or regain autonomy. However, once a cooperative agreement has been made, the planning staff usually holds crucial authoritative and allocative resources enabling them to “determine[s] which specific mixture of trust and power will dominate the relationship” (Bachmann 2002, 16).

4.3 Mechanisms of Social Control in Adult Education Organizations

In the following, an initial suggestion for an understanding of how mechanisms of social control regulate the coordination of action between teaching and planning staff in adult education will be approached and contextualized. Overall, it can be observed that personalized mechanisms of social control (personal trust, personal power) dominate across different reproduction contexts while institutional or structural arrangements are less prevalent. As a general pattern across different organizational and institutional contexts, it can be identified that coordination mechanisms evolve around processes of clarifying the mandate and objectives which serve not only to negotiate interests and ideas regarding the educational offer by means of personal power but also to build personal trust between the actor groups thus reducing complexity and uncertainty for both actors. Continued good experiences in the cooperation then further stabilize this basis of trust and mechanisms of power are shifted to the background. Recruitment practices oriented towards the fit between a facilitator and trainer and the organizational identity and values have been found to be quite common in adult educa-

tion organizations (Ambos et al. 2015) and might serve to initially regulate this trust building process (Schneider 2019).

However, as it appears in the given sample, thorough and systematically structured processes of clarifying the mandate and objectives are no standard in adult education. Rather, they seem to be most prevalent in the reproduction context "companies" while in the other reproduction contexts, these processes seem to depend on the individual practice of the educational managers as well as on the format of the educational offer and the organizational interests related to the specific offer. The risk evaluation on the side of the planning actors regarding the trust in facilitators and trainers apparently differs with regard to the educational offers concerned. In some instances, the planning actors more willingly take the risk of simply trusting a facilitator or trainer and start with a 'trial balloon' which is also supported by the structural arrangement of the usual short-term contracts making it easy to terminate an unsuccessful cooperation after a test phase of one course length. These instances of 'trial trust' could be observed in the context of educational offers that relate not only to specified learning goals but also to leisure activities (e. g. sports and health courses) or in contexts where there is no third party involved (e. g. a principal outside of the organization) or, lastly, in cases where no special organizational interest is behind the educational offer.

Furthermore, clearly defined knowledge areas, i. e. knowledge-related institutional arrangements, might relieve the coordinative efforts. Trust is strengthened by the existence of clear knowledge fields while especially "orientation knowledge" (Schrader 2003, 244) seems to challenge the coordination of action and require profound communication and exchange between the two parties in the context of which personal power shifts to the foreground again.

Accordingly, personal trust and processes of clarifying the mandate and objectives usually compensate weak institutional arrangements in adult education since facilitators and trainers are usually only loosely tied to the organization and its goals, there are no qualification standards (Schrader et al. 2019) and also no generally valid definitions of the success of teaching and learning processes (Hartz & Meisel 2011) which might serve as stabilizing arrangements for trust. The coordination of action between teaching and planning staff in adult education organizations is therefore not only rooted in questions of organizational governance but also directly linked to the discourse on profession and professionalization in adult education. Instead of profession-related arrangements, institutional trust can often be found in the form of trust in the learners, i. e. that the educational managers rely on the learners to verbalize negative feedback or utter concerns creating a "control body of content participants" (Schneider 2019, 204). Accordingly, the common orientation of planning and teaching staff towards the learner interests helps in setting up a stable framework, a "world-in-common" (Bachmann 2002, 6) for the coordination of action.

Finally, these patterns are in some cases further shaped and complemented by system power. This mechanism often appears when there are strong influences from the institutional context of the organization, mostly when the resources are secured by means of orders in the reproduction contexts "state" and "companies" or whenever cur-

ricula are regulated and oriented towards common qualification standards, for example in the context of vocational education. Furthermore, the organizational setting co-structures the actors' scopes of action and their coordinative activities even to a point where one might assume that underlying organizational cultures of educational planning (and teaching) might take effect here (see Franz 2017, Dollhausen 2008).

5 Conclusion and Outlook

With regard to the question of how mechanisms of social control regulate the coordination of action between adult education teaching staff and planning staff in adult education organizations, it can be concluded that there appears to be a conglomerate of power and trust with a personalized pattern in the foreground while institutional arrangements (yet) seem to remain mostly latent and system power appears in isolated cases only. This also demonstrates the multi-level framing of the coordination of action between teaching and planning staff since their coordinative practices are shaped both by the learners on the micro level, the organizational context on the meso-level and by institutional arrangements in the organizational environment.

In the present study, the focus has been set on exploring mechanisms of social control in adult education organizations across different contexts. The study might serve as a starting point for further engaging in research on coordinative practices in different settings and from various discourse perspectives in order to advance both scientific knowledge and professional practices. For instance, further research might focus on identifying "regimes of organizational control" (Bachmann 2002, 20) in specific adult education organizations by means of a case study. This might inform both the discourse on coordination of action and the organizational discourse in adult education by producing knowledge on how coordinative practices and organizational characteristics are interconnected. In addition, following initial hints to differences with regard to reproduction contexts in this study, future research might further engage in analyzing coordination of action in different institutional settings, for example by means of contrastive designs.

Finally, having established that the coordination of action between teaching and planning staff in adult education organizations is directly linked to the issue of professionalization, it is up to future research to examine how efforts of competence validation (e. g. Autorengruppe GRETA-Konsortium 2022) might affect not only processes of recruitment but also of cooperation and whether such competence frameworks might, for instance, increase institutional trust and thus promote resource efficient coordinative practices.

References

- Alke, M. & Graß, D. (2019). Spannungsfeld Autonomie. Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(2), 133–141. <https://doi.org/10.3278/HBV1902W133>
- Ambos, I., Koscheck, S. & Martin, A. (2015). *Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern – Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2014*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/7599> (accessed on 01/07/2023).
- Autorengruppe GRETA-Konsortium (2022). Erwachsenenpädagogische Professionalität entwickeln. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 29(3), 52–56. <http://www.die-bonn.de/id/41616> (accessed on 01/07/2023).
- Bachmann, R. (2001). Trust, Power and Control in Trans-Organizational Relations. *Organization Studies*, 22(2), 337–365. <https://doi.org/10.1177/0170840601222007>
- Bachmann, R. (2002). *Trust and power as means of co-ordinating the internal relations of the organization: a conceptual framework*. s. n. <https://doi.org/10.4337/9781843767350.00010>
- Bachmann, R. (2003). The Coordination of Relations Across Organizational Boundaries. *International Studies of Management & Organization*, 33(2), 7–21. <https://doi.org/10.1080/00208825.2003.11043681>
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699. <https://doi.org/10.1177/001316448104100307>
- Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung: Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/14/1102w>
- Foss, N. J. & Klein, P. G. (2007). *Organizational Governance*. SMG Working Paper No. 11/2007. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1026897>
- Franz, J. (2017). Lehren in Organisationen der Erwachsenenbildung – eine qualitativ-rekonstruktive Studie. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 63(2), 163–181.
- Franz, J. & Scheffel, M. (2017). Zur Zusammenarbeit zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Mitarbeitenden in der Erwachsenenbildung – Eine empirische Analyse der Perspektive von Verwaltungskräften. *Zeitschrift für Weiterbildungsfor-schung – Report*, 40(1), 9–23. <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0083-3>
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: Social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York: Free Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.

- Goeze, A. & Stodolka, F. (2019). Das Personal als Ressource der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung: Ein systematisches Review über das Zusammenwirken unterschiedlicher Personalgruppen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(4), 354–364. <https://doi.org/10.3278/HBV1904W354>
- Hahnraht, E. & Herbrechter, D. (2022). (Wie) Können Weiterbildungsorganisationen die Professionalität ihrer Lehrenden durch professionelle Lerngemeinschaften unterstützen?. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 53, 469–481. <https://doi.org/10.1007/s11612-022-00660-7>.
- Hartz, S. & Meisel, K. (2011). *Qualitätsmanagement*. 3rd ed. Bielefeld: Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/42/0016aw>
- Herbrechter, D., Hahnraht, E. & Kuhn, X. (2018). Professionelle Lerngemeinschaften als Konzept zur berufsbegleitenden Professionalitätsentwicklung der Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung? Ein narratives Review. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 41, 85–105.
- Herbrechter, D. & Schrader, J. (2018). Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*, 6th ed. (pp. 295–318). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_15
- Herbrechter, D. (2016). "Im Schatten der Hierarchie" - Eine empirische Annäherung an das Führungsverständnis und Orientierungen des Führungshandelns in Weiterbildungsorganisationen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39, 277–296. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0065-x>
- von Hippel, A. & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39(1), 61–81. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1>
- Howe, M. (2005). *Auswahl und Steuerung externer Trainer in der betrieblichen Weiterbildung*. München, Mering: Hampp. <https://doi.org/10.1177/239700220501900413>
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien*. 6th rev. ed. Weinheim, Basel: Beltz.
- Leavy, P. (2020). Introduction to The Oxford Handbook of Qualitative Research, Second Edition. In P. Leavy (ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. 2nd ed (pp. 1–20). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190847388.001.0001>
- Luhmann, N. (1979). *Trust and Power*. Chichester [et al.]: Wiley.
- Luhmann, N. (2012). *Macht*. 4th ed. Konstanz & München: UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838537146>
- Luhmann, N. (2014). *Vertrauen*. 5th ed. Konstanz & München: UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838540047>
- Martin, A. (2003) (ed.). *Organizational Behaviour – Verhalten in Organisationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssao-395173> (accessed on 09/08/2023).

- Powell, W. W. (1996). Trust-based forms of governance. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (eds.), *Trust in organizations. Frontiers of theory and research* (pp. 51–67). Thousand Oaks: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452243610.n4>
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4th ed.). Berlin/Boston: Oldenbourg Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio, Video*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>
- Schemmann, M. & Bonn, E. (2023). (Multiple) Handlungskoordination in Weiterbildungsorganisationen – theoretische Zugänge, empirische Befunde und zukünftige Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 46 (1), S. 9–23. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00245-x>
- Schimank, U. (2016). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. 5th ed. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schneider, D. (2019). *Rekrutierungserfahrungen und –strategien von KursleiterInnen und TrainerInnen. Über den Zugang in und die Zusammenarbeit mit Bildungsorganisationen*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004620w>
- Schrader, J. (2001). Bindung, Vertrag, Vertrauen: Grundlagen der Zusammenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 51(2), 142–154. <https://doi.org/10.3278/14/1108w>
- Schrader, J. (2003). Wissensformen in der Weiterbildung. In W. Gieseke (ed.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (pp. 228–253). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schrader, J., Anders, Y. & Richter, D. (2019). Fortbildung des pädagogischen Personals in der frühen Bildung, der Schule und der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (eds.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (pp. 775–808). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles [et al.]: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529682571>
- Scott, R. W. (1999). *Institutions and Organizations*. London: Sage.
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*. 2nd ed. Berlin/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110529920>
- Zucker, L. G. (1986). Production of trust: Institutional sources of economic structure. *Research in Organizational Behavior*, 8, 53–111.

Author

Eva Bonn, M. A., is a research associate and doctoral candidate at the Chair of Adult Education/Continuing Education at the University of Cologne. Her research interests include coordination of action in adult education, competencies of adult education teaching staff and organization-related research in adult education.

Contact

University of Cologne
Faculty of Human Sciences
Department of Educational and Social Science
Professorship for Adult and Continuing Education
Innere Kanalstraße 15, 50823 Cologne
Germany
eva.bonn@uni-koeln.de
ORCID-ID: 0000-0001-7342-1672

Professional commitment of staff in continuing education – a professional characteristic compared across different working conditions

SARA REITER & HARM KUPER

Abstract: Staff in continuing education institutions work on the basis of various contractual, organisational, and qualification requirements. Regarding these unique circumstances for professionalisation in continuing education, this article examines to what extent professional commitment as an attitude-based component of professional competence is related to employment status, activity profiles, and (academic) qualifications. This study was conducted using data from the *wb-personalmonitor*. The purpose of this article is to provide additional clarity regarding the research requirements for the professionalisation of continuing education and to outline potential paths for personnel development in institutions of continuing education.

Keywords: continuing education; professionalisation; professional commitment

Zusammenfassung: Das Personal in Weiterbildungseinrichtungen übt seine Tätigkeit auf der Grundlage differenter arbeitsvertraglicher, arbeitsorganisatorischer und qualifikatorischer Voraussetzungen aus. Vor dem Hintergrund dieser besonderen Bedingungen für die Professionalisierung in der Weiterbildung wird im Beitrag untersucht, inwiefern das berufliche Engagement als eine einstellungsbezogene Komponente professioneller Kompetenz in einem Zusammenhang mit dem Beschäftigungsverhältnis, der Tätigkeiten und der (akademischen) Qualifikation steht. Für die Analysen werden Daten des *wb-personalmonitors* herangezogen. Zielsetzung des Beitrags ist es, die Desiderata der Forschung zur Professionalisierung der Weiterbildung weiter zu spezifizieren und Anknüpfungspunkte für die Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen aufzuzeigen.

Schlüsselwörter: Weiterbildung; Professionalisierung; berufliches Engagement

1 Introduction

With a critical comment in 2016, the Authoring Group Educational Reporting provided suggestions for a research agenda on professionalism in continuing education. “Despite its high proportion of academics, the sector appears rather semi-professional, as a unifying professional criterion is not recognisable” (155; our translation) – is the conclusion of the indicator-based presentations on employment and income relationships,

the main areas of activity and qualifications of staff in continuing education. Their key points can be summarised as follows: among continuing education staff, part-time employment and self-employment on a fee basis dominate with shares of 42 per cent and 57 per cent respectively. The proportion of employment relationships varies according to the type of institution. The income of those for whom it is the main source of employment is below the general average income of full-time employees. The majority of part-time employees have other sources of income that secure their livelihood. Teaching activities dominate quantitatively – especially among part-time employees; however, a significant proportion of staff also carry out planning or management activities – especially among full-time employees. Two thirds of staff have an academic education, two thirds of staff have no previous academic training in education. In this respect, too, the proportions vary between the types of institution.

The keywords “institutional heterogeneity”, “instability of forms of employment” and “the question of a professional core and a professional identity” (ibid.) suggest starting points for a more detailed definition of the research desiderata. The Authoring Group Educational Reporting is in broad agreement with the state of the debate in educational science on personnel in continuing education, which addresses the special features of practical work in institutionally diversified continuing education (cf. Dobischat et al. 2018; Nittel 2018).

In this article, we address a specific aspect of research into professions in continuing education in the form of professional commitment. We place it within the framework of institutional conditions of professionalisation in continuing education, in which some desiderata of professions research are also specified (2.). We then substantiate it theoretically with models of professions research and the job-demands-resources model, which provide a link to an international discussion (3.). Thereafter, we present the design and descriptive results of an explorative analysis of data from the *wb-personalmonitor* (4. /5.).

2 Professionalisation in a heterogeneous field of activity

The historically observed development of practical single-path professions into other pedagogical fields of action based on academic professionalisation paths can only be found in adult and continuing education to a limited extent at best. It has also remained rudimentary in respective political initiatives. By way of example, reference is made to the relevant passages from the two policy advisory reports that mark the development stages of institutionalised educational work with adults. The German Committee (Deutscher Ausschuss 1960, 71; our translation) did not assign those working in adult education (“*Volksbildner*”) a professional category, but rather a “type” that “does not necessarily require the knowledge and experience of the teaching profession”. Full-time and part-time activities were seen as a matter of course, also in order to allow “members of many occupations to participate in adult education in a teaching and educational capacity”. In anticipation of an expansion of continuing education following

the implementation of its ambitious plans for institutionalisation, the German Education Council (Deutscher Bildungsrat 1970, 208; our translation) did aim to “significantly increase the number of full-time teachers for continuing education [...]” and to “test new job profiles [...] for continuing education”. However, no detail at all is given about the outlines of such job profiles. There is no use even of the points of reference introduced into the discussion (“possibilities of reactivating what has been learned”, “blunting of motivation to learn through the routine of everyday professional and non-professional life”, “the constantly occurring informal learning processes [as] the basis for systematic continuing education”, 206; our translation) and instead it is assumed that “individual functions from the complex role of the teacher [...] will be replaced by technical media” even before any professionalised job profile is defined. The path of a professional concept that leads to scientifically sound expertise for adult or continuing education therefore remains conceptually undefined. The discussion of a professional model that develops knowledge based on empirical research as the foundation of professional expertise is much more recent (e. g. Digel & Schrader 2013). It refers to many valuable elements and approaches, but does not form an integrated concept for the development of a required reference discipline. In particular, it remains unclear how the teaching of content-specific knowledge – the heterogeneity of which, in terms of topics and levels of demand, results in an extremely diversified curriculum in continuing education – can be integrated with the professionalisation of educational work with adults. The lack of regard given to content-specific didactic considerations in continuing education (see Nolda 2001) requires widespread, if not regular, consideration of specialist expertise via lateral entry into educational work with adults. The institutional constellation has not changed to this day, so that the statement continues to be true that there is “still a lack of a common system of basic adult education that is independent of the provider” (Tippelt & Lindemann 2018, 79; our translation). Against this background, the focus of the discussion has been on professionalisation in the course of practical professional experience. “Association-based socialisation” (*“Verbandliche Sozialisation”*) (Gieseke 2018, 63) should compensate for the lack of a common scientific basis for the development of professional competence. This model points to the responsibility of providers and institutions to promote professional competence. It also raises the question of the organisational conditions under which this is possible and how professional skills and attitudes relate to the organisational conditions under which the work is carried out.

The findings from the education report mentioned in the introduction suggest that the professionalisation of continuing education should be addressed under three organisational aspects:

- employment relationships, taking into account main and secondary employment (or permanent employment and fee-based work);
- the qualification paths, taking into account pedagogical and content-specific competences as well as academic and non-academic qualifications;
- the job requirements, taking into account teaching and, in the broadest sense, planning, organising and administrative tasks.

3 Professional commitment as a facet of professional self-regulation

Professional competencies and professional attitudes are divided into many dimensions. In a comparison of comprehensive competence models for school teaching positions on the one hand (cf. Baumert & Kunter 2006) and for continuing education on the other (cf. Strauch et al. 2020), it is noticeable that the competence dimensions of content-specific teaching and learning have a far greater significance for teachers in schools than for those in continuing education. Generic competencies, by contrast, dominate the professional model of continuing education. They must be conceptually distinguished from those cognitive dimensions that can be differentiated into content-specific, content-related-didactic and educational science knowledge. In addition to the convictions which guide teaching and learning, attitudes also include motivational orientations, which are of paramount importance for coping with professional demands and self-regulation in professional activities. Professional commitment is considered one of the “primary factors of psychological regulation” (Baumert & Kunter 2006, 504; our translation). It belongs to a complex of work-related resources that are not only closely related to the individual’s well-being and ability to cope with demands, but also have an influence on the quality of their professional work.

In this article, we focus on professional commitment as a generic, attitude-related component of professional competence and enquire about the connection between the level of professional commitment and the organisational conditions of work in continuing education.

A connection between the above-mentioned organisational conditions – in particular the employment relationships and job requirements – and professional commitment is also apparent in the approaches of work-related and organisational psychology. In an empirically well-established *Job Demands-Resources model*, Bakker and Demerouti (2007, Fig.1) understand commitment as a dependent variable of work-related resources and demands in a motivational process. This interacts with an impairment process in which resources and demands affect the experience of stress. The main effects and interactions of both processes – impairment (strain) and motivation – result in the individual and organisational performance.

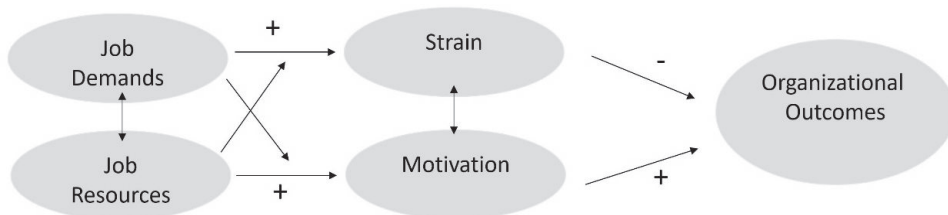


Figure 1: Job Demands-Resources model (Bakker & Demerouti 2007, 313; own simplified illustration)

The model assumes that organisational resources can provide motivational incentives and thus influence professional commitment – and indirectly also performance. These include working conditions (e.g. pay, job security, career opportunities), the type of tasks (e.g. skill variety, personal responsibility) and social relationships in the work context (e.g. support) (cf. Demerouti & Nachreiner 2019). Studies in the educational context have found positive effects from resources such as support from superiors/colleagues, appreciation, work autonomy, availability of information, learning opportunities and a positive organisational climate on the professional commitment of teachers (cf. Hakanen et al. 2006; Bakker et al. 2007; Bakker & Bal 2010). These favourable conditions for professional commitment have also been confirmed for teachers and academic staff at universities (cf. Alzyoud et al. 2015; Mudrak et al. 2018). In addition, findings indicate that work resources are particularly important for maintaining professional commitment in situations with high work demands (including challenging student behaviour) (cf. Bakker et al. 2007). In some studies, the Job Demands-Resources model was also supplemented by personal resources (cf. Demerouti & Nachreiner 2019; Xanthopoulou et al. 2007). For example, Kunz-Heim et al. (2014) were able to demonstrate positive correlations between teachers' self-concept of competence and their professional commitment. This justifies the additional consideration of the connection between qualification paths and professional commitment.

Overall, the theoretical arguments and findings suggest that the extent of professional commitment in continuing education also develops in connection with the conditions of the work situation and the associated organisational and personal resources. The first indications of such a connection can be found in an analysis by Martin (2016), who points to differences in the level of professional commitment between temporary versus permanent employees and between freelance staff in different organisational contexts, whereby the relatively low level of professional commitment among freelance staff in state-run adult education centres (*Volkshochschulen*) is striking. This differs from the professional commitment of staff at private-commercial continuing education institutions, for which more favourable values tend to be reported.

Against the background of the particular institutional and organisational conditions for the professionalisation of continuing education, this article presents descriptive findings. These relate to the level of professional commitment as an attitude-related component of professional competence according to differences in employment relationships, activities and (academic) qualifications. With this objective in mind, we follow on exploratively from the findings of Martin (2016) and supplement them with further contextual characteristics relevant to professionalisation. The connection between the conditions and strains or impairment is not considered here, as the focus is on the dimension of professional commitment that is relevant to the profession.

4 Data and operationalisation

4.1 Data and sample

The data from the standardised personnel survey of the *wb-personalmonitor*¹ (*'continuing education – personnel monitor'*) as part of a cooperation project with the German Institute for Adult Education – Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE) (Prof. Dr. Josef Schrader; Prof. Dr. Andreas Martin) is used to analyse the level of professional commitment in continuing education. As part of this survey, staff in openly accessible continuing education in Germany were asked about their employment situation there. The respondents only include people who are entrusted with tasks in continuing education. In addition to teachers, this also includes those who work in areas such as management/controlling, administration, consulting or programme and offer planning. The respondents were recruited via the employing continuing education institutions (for details on the study population, survey and response rate of the staff survey, see Koscheck & Martin 2016). The survey was conducted in a two-stage procedure. As part of the first survey (field phase: June to August 2014), key aspects of employment and socio-demographic characteristics were initially collected. The second in-depth survey (on topics such as professional commitment) (field phase: October to November 2014) was then aimed at those respondents in the first survey who agreed to take part in the follow-up survey (cf. Koscheck & Martin 2016). The following analyses are based on data from respondents from the second stage of the survey. Information on the topics of both the first and second survey is available for these respondents. With regard to the correlation between employment relationships and professional commitment, we focus on salaried and freelance staff in continuing education. Due to the low number of cases, part-time staff on limited hours (*mini-jobs*), employees in the context of an internship or federal voluntary service, volunteers and temporary workers were not included in the analyses. In addition, cases were excluded if information was missing for the variables included in this analysis ($n = 81$). The sample for the following analyses contains 1117 cases. The case numbers and distributions of the sample by employment relationship, activity and (academic) qualification are shown in Table 2.

4.2 Operationalisation

Professional commitment

The object of the study is the professional commitment of staff in continuing education. Professional commitment was recorded as part of the *wb-personalmonitor* staff survey using short scales based on the AVEM Inventory for recording work-related behaviour and experience patterns (*arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster*) according to Schaarschmidt and Fischer (2003). The AVEM Inventory comprises eleven dimen-

¹ The *wb-personalmonitor* is a research project of the German Institute for Adult Education – Leibniz Centre for Lifelong Learning e.V., the Federal Institute for Vocational Education and Training and the Department of Business Education/Vocational Education and Training at the University of Duisburg-Essen, the aim of which was to collect representative data on employees and employment conditions in continuing education institutions. The project was funded by the Federal Ministry of Education and Research (BMBF).

sions that can be categorised into the three overarching areas of professional commitment (*berufliches Engagement*), resilience to stress (*Widerstandskraft gegenüber Belastungen*) and emotions (*berufsbegleitende Emotionen*). According to the AVEM Inventory, the five dimensions associated with professional commitment are the subjective significance of work (*subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit*), professional ambition (*beruflicher Ehrgeiz*), commitment (*Verausgabungsbereitschaft*), striving for perfection (*Perfektionsstreben*) and emotional distancing (*Distanzierungsfähigkeit*), where emotional distancing also represents a dimension of perceived resilience to stress (cf. Schaarschmidt & Kieschke 2013). In the *wb-personalmonitor*, three of the five dimensions assigned to professional commitment were recorded with 4 items each (AVEM short scale). These include the subjective significance of work (example item: “Work is the most important thing in my life”; our translation), professional ambition (example item: “As far as my professional development is concerned, I consider myself to be quite ambitious”; our translation) and commitment (“If I have to, I will work to the point of exhaustion”; our translation) (for information on how the dimensions are recorded in the *wb-personalmonitor*, see Martin 2016). The items were assessed by the respondents on a 5-point Likert scale (1 “strongly disagree” to 5 “strongly agree”).

Organisational conditions for professional commitment

The organisational conditions for professional commitment included in the analysis are employment relationships, academic or pedagogical qualifications and the work activity. With regard to employment relationships, a distinction is made between employees, civil servants, self-employed owners/partners and self-employed persons on fee-based contracts. Against the background of heterogeneous qualification paths in continuing education, we distinguish between non-academically qualified persons and academically qualified persons with and without a degree in education or educational science. With regard to the tasks of continuing education staff, we focus on three central fields of activity for continuing education, namely teaching, i. e. the delivery of seminars/events (teaching/training/coaching etc.), management/controlling and programme planning/concept development. For the recording of activities, a variable is available in the data that provides information on how the working time is proportionately distributed across the individual activities. In the present analyses, we differentiate according to whether the respondents are entrusted with the above-mentioned activities and therefore spend a proportion of their working time on them or not. The information on the employment relationship and the activity was reported by the respondents in relation to the organisation through which they were invited to participate in the survey (see questionnaire stage 1).

5 Empirical analysis: level of professional commitment in continuing education

5.1 Examination of the factorial structure

The confirmatory factor analysis (CFA) using the software R (version: 4.3.0) and the lavaan package (version: 0.6–16) (Rosseel 2012)² was used to confirm the factorial structure of the utilised ADEM short scales (see also Martin 2016). The results of the CFA indicate a satisfactory model fit ($\chi^2(51) = 237.16$; $p < 0.05$; Comparative Fit Index (CFI) = 0.95; Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.06; Standardised Root Mean Square Residual (SRMR) = 0.04; for an evaluation of the model quality, see Schermelleh-Engel et al. 2003). Table 1 shows that all three scales (subjective significance of work, commitment, professional ambition) have sufficient internal consistency with values of $\alpha > 0.7$. The factor loadings of the indicator variables are significant and are also in the satisfactory range for the scales with values > 0.6 (cf. Weiber & Mülhausen 2014)³. The scale means show that the respondents' professional ambition and commitment are slightly more evident overall than the subjective significance of work.

Table 1: Descriptive statistics (scale means), factor loadings, internal consistency (Cronbach's alpha) and correlations between the latent constructs (Source: *wb-personalmonitor* 2014; $n = 1117$; unweighted, own calculations)

Scale	M (SD)	Factor Loading	α	1	2
1. Subjective significance of work (4 Items)	2,44 (0,86)	0,63–0,72	0,77		
2. Commitment (4 Items)	2,89 (0,89)	0,63–0,74	0,79	0,54***	
3. Professional ambition (4 Items)	3,17 (0,81)	0,63–0,74	0,77	0,53***	0,43***

To describe the professional commitment of the staff in continuing education, the following analyses are based on the standardised factor scores of the subjective significance of work, commitment and professional ambition. The factor scores have an overall mean value of zero and a standard deviation of 1.

5.2 Professional commitment according to organisational conditions

Table 2 shows the levels of the subjective significance of work, commitment and professional ambition according to employment relationship, qualification and activity. Based on normally distributed data and given variance homogeneity, the inferential

2 The model estimation was achieved using the robust maximum likelihood estimation method ("MLR") according to Yuan & Bentler (2000).

3 A multi-group factor analysis was employed to evaluate the measurement invariance across groups, which is required for mean value comparisons. To assess (configural, metric, and scalar) measurement invariance, we used chi-square difference tests and analysed changes in goodness of fit measures (CFI; RMSEA; see Chen 2007; Cheung & Rensvold 2002) among models with increasing restrictions. The findings supported at least partial metric and scalar measurement invariance between the groups based on employment relationship, qualification, and areas of activity.

statistical testing of group mean values was carried out using a T-test for groups with two levels and using one-factor analysis of variance (ANOVA) for groups with more than two levels. The post-hoc test with Bonferroni correction was used to determine deviations between three or more groups.

As the findings in Table 2 show, the subjective significance of work differs significantly only according to the level of qualification, with staff members in continuing education with non-academic qualifications demonstrating a higher level of the subjective significance of work compared to those with academic qualifications without a degree in education.

Table 2: Professional commitment according to organisational characteristics (Source: *wb-personalmonitor* 2014; n = 1117; unweighted, own calculations.)

	Subjective significance of work				Commitment			Professional ambition			
	n (%)	M (SD)	t/F	Post-hoc Test	M (SD)	t/F	Post-hoc Test	M (SD)	t/F	Post-hoc Test	
Employment relationship											
self-employed owner/partner	44 (3,9)	0,33 (1,05)	1,781		0,14 (1,02)	3,181*	3 > 2	0,58 (0,88)	5,989**	1 > 2	
self-employed hourly/service contract	424 (38,0)	−0,03 (1,01)			−0,12 (0,99)			−0,08 (1,03)		1 > 3	
employed	604 (54,1)	−0,01 (0,99)			0,06 (1,00)			0,02 (0,98)		1 > 4	
civil servant	45 (4,0)	0,06 (0,87)			0,11 (0,96)			−0,06 (0,99)			
Qualification											
non-academic qualification	320 (28,6)	0,10 (1,02)	4,033*	1 > 2	0,11 (0,98)	3,933*	1 > 2	0,04 (1,03)	1,077		
academic qualification (no pedagogical component)	375 (33,6)	−0,11 (0,97)						−0,10 (1,02)		−0,06 (0,98)	
academic qualification (with pedagogical component)	422 (37,8)	0,02 (1,01)						0,00 (0,99)		0,02 (1,00)	
Areas of activity											
active in teaching (yes)	879 (78,7)	0,00 (0,98)	0,079		0,01 (0,98)	−0,459		0,00 (1,01)	−0,217		
active in teaching (no)	238 (21,3)	0,00 (1,06)			−0,03 (1,06)		−0,01 (0,97)				
active in management (yes)	442 (39,6)	0,04 (0,98)	−1,187		0,11 (0,98)	-3,112**		0,12 (0,96)	-3,231**		
active in management (no)	675 (60,4)	−0,03 (0,01)			−0,08 (1,00)		−0,08 (1,02)				
active in programme planning (yes)	711 (63,7)	0,01 (0,96)	−0,597		0,06 (0,98)	-2,843**		0,06 (0,98)	-2,651**		
active in programme planning (no)	406 (36,3)	−0,02 (1,06)			−0,11 (1,02)		−0,10 (1,03)				

***: $p < 0,001$; **: $p < 0,01$; *: $p < 0,05$

With regard to commitment, it can be seen that this is lower among self-employed persons with fee-based contracts compared to employees. The differences in the mean values of commitment compared with the groups of self-employed owners and civil servants are probably not significant due to the small group sizes. As with the subjective significance of work, there is also a difference in commitment between staff members with non-academic and academic training without a degree in education, with the former showing a higher commitment. In addition, commitment is more evident among staff members who work in management and/or programme planning than among staff members who stated that they do not work in these areas. The average commitment among academically trained staff with a pedagogical study component and teaching staff has unremarkable levels in the medium range.

With regard to professional ambition, it is initially noticeable that this is higher among self-employed owners/partners compared to the other groups. There are also differences according to activity. As already shown in commitment, professional ambition is also more evident among staff members who are entrusted with activities in management and/or programme planning than in the respective comparison group who do not perform such activities. There are no differences between the qualification groups.

6 Summary and discussion

The aim of this article was to establish links between organisational conditions and the professional commitment of staff in continuing education.

With regard to the findings of this article, it should be noted that the calculations of the mean values for owners/partners and civil servants were based on relatively small numbers of cases. It should also be noted that the analyses did not take into account the fact that staff members in continuing education can also be employed by more than one provider in continuing education (Elias 2016) and consequently the professional commitment of these individuals can also be related to different employment conditions. A distinction should also be made between professional commitment in part-time continuing education activities and commitment where it is the main occupation.

With regard to employment relationships in continuing education institutions, the findings suggest a comparatively low level of commitment and professional ambition among self-employed persons with fee-based contracts compared to employees or self-employed owners/partners. Following on from the perspective of the Job Demands-Resources model, this first raises the question of the extent to which the lower level of professional commitment among self-employed persons with fee-based contracts is related to a lack of resources (e.g. job security, salary, organisational support opportunities). From this theoretical perspective, the comparatively higher level of commitment and professional ambition of staff members entrusted with management and/or programme planning activities can also be interpreted as an initial indication

that beneficial resources (e.g. autonomy, variety of tasks, collegial support) may be more evident in these fields of activity. These results point to the conditions within the organisation of employment relationships and the division of labour which can be shaped in continuing education institutions as part of personnel development and which – according to theory – can have a beneficial effect on professional commitment.

According to the findings, however, neither academic training nor a degree in education appears to be a sufficient prerequisite for the development of professional commitment. The classic qualification markers of professionalism are not positively associated with professional commitment. The comparatively higher level of significance of the work and commitment even shows that those with non-academic qualifications are more committed than those with academic qualifications. The question is what role professional competences play in this context. With regard to personnel development, continuing education qualification paths for staff in continuing education institutions are of interest.

Overall, the findings make it clear that it seems worthwhile to consider professional commitment in continuing education from a resource-oriented perspective. In view of the institutional heterogeneity, questions also arise regarding the conditions for professional commitment and its development in relation to providers and institutions following the thesis of “association-based socialisation”. As already mentioned, findings by Martin (2016) indicate divergent levels with regard to professional commitment between private-commercial and public institutions. The composition of staff in the types of organisation differs significantly with regard to the independent variables of qualification, employment relationships and activity included in the study. This confounding of the type of institution and the organisational and qualification conditions of the profession raises the theoretically and practically relevant question of the extent to which differences in the average levels of professional attitudes between the types of institution can be explained by the prevailing organisational conditions in each case. Answering this question calls for more complex approaches to analyses; it determines the further path for personnel development. The question of whether different professional attitudes are the result of institution-typical patterns of staff selectivity or whether the institution types offer different development environments for professional attitudes and competences must be addressed. It will only be possible to answer this question reliably by using more complex research data.

Bibliography

- Alzyoud, A. A. Y., Othman, S. Z., & Mohd Isa, M. F. (2015). Examining the role of job resources on work engagement in the academic setting. *Asian Social Science*, 11(3), 103–110. doi: 10.5539/ass.v11n3p103.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. doi: 10.3278/6001820ew.

- Bakker, A. B., & Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189–206. doi: 10.1348/096317909X402596.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. doi: 10.1108/02683940710733115.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.274.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. doi: 10.1007/s11618-006-0165-2.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464–504. doi: 10.1080/10705510701301834.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233–255. doi: 10.1207/S15328007SEM0902_5.
- Demerouti, E., & Nachreiner, F. (2019). Zum Arbeitsanforderungen-Arbeitsressourcen-Modell von Burnout und Arbeitsengagement – Stand der Forschung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 73, 119–130. doi: 10.1007/s41449-018-0100-4.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). *Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen „Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung“*. Bonn.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen, Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Digel, S., & Schrader, J. (2013). *Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann. doi: 10.3278/6004363w
- Dobischat, R., Elias, A., & Rosendahl, A. (2018). Vorwort der Herausgeber. In Dobischat R., Elias A. & Rosendahl A. (Eds.), *Das Personal in der Weiterbildung* (pp. 1–18). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-17076-9_1.
- Elias, A. (2016). Erwerbstätigkeit. In Martin A., Lencer S., Schrader J., Koscheck S., Ohly H., Dobischat R., Elias A. & Rosendahl A. (Eds.), *Das Personal in der Weiterbildung: Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf* (pp. 69–97). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. doi: 10.3278/85/0015w.
- Gieseke, W. (2018). Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Historische Prozesse und strukturelle Herausforderung der Gegenwart. In Dobischat R., Elias A. & Rosendahl A. (Eds.), *Das Personal in der Weiterbildung* (pp. 57–77). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-17076-9_3.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001.

- Koscheck, S., & Martin, A. (2016). Standardisierte Befragungen des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In Martin A., Lencer S., Schrader J., Koscheck S., Ohly H., Dobischat R., Elias A. & Rosendahl A. (Eds.), *Das Personal in der Weiterbildung: Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf* (pp. 30–52). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. doi: 10.3278/85/0015w.
- Kunz-Heim, D., Sandmeier, A., & Krause, A. (2014). Effekte von arbeitsbedingten und personalen Ressourcen auf das Arbeitsengagement und das Engagement für die Schulentwicklung bei Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 28(2), 147–170.
- Martin, A. (2016). Einstellungen zur Erwerbstätigkeit in der Weiterbildung. In Martin A., Lencer S., Schrader J., Koscheck S., Ohly H., Dobischat R., Elias A. & Rosendahl A. (Eds.), *Das Personal in der Weiterbildung: Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf* (pp. 131–142). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. doi: 10.3278/85/0015w.
- Mudrak, J., Zabrodskaja, K., Kveton, P., Jelinek, M., Blatny, M., Solcova, I., & Machovcova, K. (2018). Occupational Well-being Among University Faculty: A Job Demands-Resources Model. *Research in Higher Education*, 59, 325–348. doi: 10.1007/s11162-017-9467-x.
- Nittel, D. (2018). Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Die Grenzen eines ambitionierten Projekts. In Dobischat R., Elias A. & Rosendahl A. (Eds.), *Das Personal in der Weiterbildung* (pp. 21–55). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-17076-9_2.
- Nolda, S. (2001). Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(1), 101–120. doi: 10.25656/01:5263.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48, 1–36. doi: 10.18637/jss.v048.i02.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2003). *AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Handanweisung*. Frankfurt: Swets & Zeitlinger.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In Rothland M. (Ed.) *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (pp. 81–97). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-531-18990-1_5
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23–74.
- Strauch, A., Alberti, V., & Schneider, M. (2020). Professionelle Handlungskompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung anerkennen mit dem GRETA PortfolioPlus. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70(1), 90–98. doi: 10.3278/HBV2001W010.
- Tippelt, R., & Lindemann, B. (2018). Professionalität in der Weiterbildung – Anspruch und Wirklichkeit. In Dobischat R., Elias A. & Rosendahl A. (Eds.), *Das Personal in der Weiterbildung* (pp. 79–93). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-17076-9_4.
- Weiber, R., & Mülhhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler. doi: 10.1007/978-3-642-35012-2.

- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. doi: 10.1037/1072-5245.14.2.121.
- Yuan, K.-H., & Bentler, P. M. (2000). Robust mean and covariance structure analysis through iteratively reweighted least squares. *Psychometrika*, 65(1), 43–58. doi: 10.1007/BF02294185.

Author

Dr. Sara Reiter is a research associate at the Department of Continuing Education and Education Management at Freie Universität Berlin. Current topics of her research are digitalization in continuing education as well as analyses of continuing education participation and motivation of continuing education staff.

Contact

Dr. Sara Reiter
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
sara.reiter@fu-berlin.de

Author

Prof. Dr. Harm Kuper is Professor of Continuing Education and Education Management at Freie Universität Berlin in the Department of Education and Psychology. In his research, he is concerned with educational institutions and educational monitoring.

Contact

Univ.- Prof. Dr. Harm Kuper
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
harm.kuper@fu-berlin.de

II Vermischtes/Miscellaneous

Kartierung des Forschungsfeldes Politische Erwachsenenbildung auf Basis eines probabilistischen Themenmodells

THOMAS THEURER

Zusammenfassung: Ziel des Beitrags ist die Entwicklung eines Vorschlags zur Kartierung des seit jeher heterogenen Forschungsfeldes ‚Politische Erwachsenenbildung‘. Aus methodologischer Perspektive wird zunächst für den Mehrwert einer probabilistisch fundierten Typenbildung unter Berücksichtigung eines breiten Korpus an Publikationen argumentiert. Als forschungspraktische Umsetzung wird ein *structural topic model* zur Diskussion gestellt, das auf einer Datenbasis von $n = 287$ Publikationen (erschienen zwischen 2011 und 2022) sieben idealtypische Forschungszugänge unterscheidet. Ausgehend von den charakteristischen Begrifflichkeiten und den Relationen zwischen den Zugängen wird ein Interpretationsvorschlag unterbreitet, entlang welcher Dimensionen sich Beiträge in der Forschungslandschaft verorten lassen und welche Desiderate sich für künftige Forschung abzeichnen.

Schlüsselwörter: Politische Erwachsenenbildung; Forschungslandkarte; topic model

Abstract: The aim of this paper is to develop a proposal for mapping the research field of ‘political adult education’, which has always been heterogeneous. From a methodological perspective, the paper first argues for the advantage of a probabilistic typification taking into account a broad corpus of publications. As a practical research implementation, a structural topic model is put up for renegotiation, which distinguishes seven ideal-typical research approaches based on a database of $n = 287$ publications (published between 2011 and 2022). Based on the characteristic terminology and the relations between these approaches, the article offers an interpretation proposal concerning the dimensions along which contributions can be located in the research field and which desiderata accordingly emerge for future research.

Keywords: political adult education; research map; topic model

1 Einleitung: Politische Erwachsenenbildung unter unübersichtlichen Bedingungen

In der jüngeren Vergangenheit häufen sich Gegenwartsdiagnosen, die spätmoderne Gesellschaften in verschiedentlicher Hinsicht in einem Krisenzustand wähen (vgl. Alkemeyer et al. 2019; Crouch 2021). Zur Debatte steht in diesem Zusammenhang

auch, ob und inwieweit sich bestimmte subjektive Dispositionen als mehr oder weniger kompatibel mit der Demokratie als Herrschaftsordnung und Wertesystem qualifizieren lassen. Insofern derartige Dispositionen mit mangelndem Wissen und unzureichenden Kompetenzen bestimmter Gruppen von Bürger:innen assoziiert werden, wird dies auch zum Anlass genommen, über die Rolle der politischen Bildung angesichts gegenwärtiger (multipler) Krisen zu reflektieren. Als eindrücklicher Indikator hierfür mag gelten, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen ausgehend von Quantität und Qualität ihrer politischen Beteiligung als „politikfern“ und/oder „bildungsfern“ klassifiziert werden (vgl. kritisch dazu Bremer 2012). Nicht zuletzt betrifft dieser Problemhorizont die politische *Erwachsenenbildung*, sind doch wesentliche Möglichkeiten der politischen Beteiligung – gerade auch das Wahlrecht – noch immer an die Volljährigkeit gekoppelt. Gerade weil die politische Erwachsenenbildung seit jeher mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen im Austausch steht (vgl. Scheidig 2016, S. 131–139), ist kaum überraschend, dass mittlerweile ein heterogenes Spektrum an wissenschaftlichen Publikationen vorliegt. Auch bei einem (zumindest auf den ersten Blick) einheitlichen Gegenstandsverständnis können sich gravierende Unterschiede hinsichtlich des Wissensideals und Aufgabenverständnisses zeigen, die prägend für die jeweiligen Beiträge zum Fachdiskurs sind. Die resultierende Unübersichtlichkeit des Forschungsfeldes erschwert die Ausbildung handlungsleitender Orientierungen sowohl für Praktiker:innen, die nach theoretischen wie empirischen Reflexionsfolien für ihr professionelles Handeln Ausschau halten, als auch für Forschende, die die Relevanz und Reichweite ihrer Studien auf Basis einer Momentaufnahme des Forschungsstandes begründen.

Vor diesem Hintergrund zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, einen methodisch fundierten Ordnungsvorschlag für unterschiedliche Weisen der wissenschaftlich ausgerichteten Befassung mit dem Gegenstandsbereich ‚Politische Erwachsenenbildung‘ herauszuarbeiten. Im Sinne einer methodologischen Einbettung wird in Abschnitt 2 zunächst auf den Stellenwert von Überblicksarbeiten resp. Forschungssynthesen in unterschiedlichen (sozial-) wissenschaftlichen Disziplinen eingegangen. Zudem soll verdeutlicht werden, inwieweit ausgewählte computerlinguistische Ansätze ein methodisches Instrumentarium offerieren, um unterschiedliche Schwerpunktsetzungen innerhalb der (Sub-)Disziplin zu identifizieren und ihre Relationen zueinander näher zu beschreiben. In Abschnitt 3 wird das gegenständliche Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags konkretisiert und die methodische Praxis in der Literaturrecherche, Datenaufbereitung und der Erarbeitung eines *structural topic models* (STM; Roberts et al. 2019) nachgezeichnet. Die hierbei identifizierten Themen werden in Abschnitt 4 zunächst einer separaten Interpretation als idealtypische Herangehensweisen (der Forschung) unterzogen. In Abschnitt 5 wird die anvisierte Kartierung des Forschungsfeldes um Erläuterungen zur topographischen Nähe bzw. Distanz der Themen ergänzt und ein Vorschlag entwickelt, entlang welcher Dimensionen Positionsbestimmungen im Feld nachvollziehbar werden. Der Beitrag schließt mit einer zusammenfassenden Reflexion über die Anschlussfähigkeit der Ergebnisse und die Erkenntnisgrenzen der Studie (Abschnitt 6).

2 Kartierung von Forschungsfeldern – Methodologisch-methodische Ausgangsüberlegungen

Die Darlegung des Forschungsstandes zum interessierenden Gegenstandsbereich gilt gemeinhin als Grundlage eines jeden Forschungsvorhabens. So werden Überblicksarbeiten, die auf einer intersubjektiv nachvollziehbaren Methodik fußen, auch in der Erwachsenenbildungsforschung als eigenständige Beiträge zum wissenschaftlichen Diskurs publiziert. Dabei sind verschiedene Spielarten von *literature review*-Studien zu unterscheiden, die von den ersten Suchbewegungen nach relevanter Literatur bis hin zu der Art der ermöglichten Erkenntnisse je eigene methodologisch-methodische Ansprüche mit sich bringen (Vetter et al. 2023). In Anschluss an Gough et al. (2017) lassen sich Forschungssynthesen in methodologischer Hinsicht auf einem Kontinuum verorten, das von aggregierenden bis hin zu konfigurierenden Synthesen reicht. Zu ersteren zählen die ursprünglich aus der medizinischen Forschung stammenden *systematic literature reviews*. Diese zielen auf die Identifizierung von Quasi-Kausalitäten bzw. belastbare(re) Evidenzen hinsichtlich eines vergleichsweise eng definierten Untersuchungsgegenstands ab, indem sie die Ergebnisse einer möglichst großen Zahl vorliegender Experimentalstudien unter genauer Berücksichtigung aller Kontrollvariablen gegeneinander aufwiegen. Zweiteren sind etwa *integrative*, *narrative* sowie *scoping reviews* unterzuordnen. Diese ‚weicheren‘ Ansätze beanspruchen nicht, Evidenz zu einer konkreten Fragestellung zu erhärten (oder zu entkräften), sondern geben eine geordnete Übersicht über die Eigenheiten bestehender Studien in einem Gegenstandsbereich – sowohl hinsichtlich der theoretischen und methodischen Prämissen als auch hinsichtlich der Ergebnisse und Schlussfolgerungen. Dies erlaubt eine „Kartierung auch breit gesteckter Felder“ (Kröner et al. 2021), entsprechend werden vergleichbare methodische Herangehensweisen mitunter als „systematische mappings“ bezeichnet (Otto et al. 2021).

Ausgangspunkt beider Herangehensweisen bildet die Entwicklung von Suchsträngen für die Literaturrecherche in facheinschlägigen Datenbanken. Diese sind so zu gestalten, dass möglichst alle in Frage kommenden Beiträge zum entsprechenden Fachdiskurs eingefangen werden können. Angesichts der schiereren Datenmenge vollziehen sich die weiterführenden Auswertungen oft als inhaltliche Strukturierungen der (vorab gescreenten) Veröffentlichungen mithilfe von Kategoriensystemen. In dieser Hinsicht besteht eine grundsätzliche Ähnlichkeit zwischen konfigurierenden Forschungssynthesen bzw. ‚weicheren‘ Review-Verfahren mit anderen qualitativ-inhaltsanalytischen Ansätzen (Schreiber & Cramer 2022). Dabei ist jedoch oft zu konstatieren: Je umfangreicher der interessierende Forschungsbereich und die korrespondierende Menge an Beobachtungen (hier: Publikationen), desto weniger lassen sich subjektive Selektionen durch Forschende vermeiden. Häufig resultiert daraus, dass entweder die Menge der als relevant eingeschätzten Beiträge reduziert werden muss, um latente Zusammenhänge zwischen inhaltlichen Teilaspekten rekonstruieren zu können, oder zwar auf eine Verkleinerung des Textkorpus verzichtet wird, die Analysen aber lediglich deskriptive Häufigkeitsstatistiken zu einzelnen Kategorien oder die Untersuchung

bivariater Zusammenhänge beinhalten (bspw. mit Metadaten wie Ort und Zeitpunkt der Veröffentlichungen).

Demgegenüber erlauben algorithmische *topic modeling* Verfahren Abhilfe, die u. a. in der Computerlinguistik seit längerer Zeit Beachtung finden und sukzessive weiterentwickelt werden. *Latent dirichlet allocation* (LDA; Blei et al. 2003), *structural topic modeling* (STM; Roberts et al. 2019) und andere Varianten des *natural language processing* offenbaren latente Zusammenhänge in einer großen Menge sprachlicher Daten, ohne dabei auf subjektive Selektionen angewiesen zu sein. Charakteristisch für diese Ansätze sind folgende Grundannahmen: Sowohl einzelne Dokumente als auch Textkorpora setzen sich aus einer endlichen Menge an manifesten Textmerkmalen (in der Regel: Wörter bzw. Wortstämme/*terms*) zusammen. Daraus ergibt sich ein n -dimensionaler Merkmalsraum. Mittels bayes'scher Statistik lässt sich die Wahrscheinlichkeit des gemeinsamen Auftretens von bestimmten Termen in Teilmengen schätzen. Themen/*topics* sind dahingehend Ausdruck einer solchen probabilistischen Wahrscheinlichkeitsmodellierung, als dass in ihnen bestimmte Terme mit einer hohen Wahrscheinlichkeit gemeinsam auftreten, während andere (nahezu) fehlen. Dennoch sind Terme *a priori* nicht ausschließlich für je ein Thema reserviert, sondern lediglich mehr oder weniger exklusiv. Analog dazu wird angenommen, dass einzelne Dokumente nicht eindeutig aus einem einzigen Thema bestehen, sondern mehr oder weniger stark durch unterschiedliche, themenspezifische Terme geprägt sind. Statistisch lässt sich dies durch *document-topic probabilities* zwischen 0 und 100 % bemessen. In dieser Hinsicht ähneln Topic Modeling Ansätze anderen typenbildenden Verfahren: Die einzelnen Dokumente eines Textkorpus lassen sich als Realtypen begreifen, in denen die musterhafte Merkmalsverteilung der idealtypischen Themen auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Maße realisiert ist (Kuckartz 2019).

Zur Bestimmung der Güte eines Themenmodells mit einer zu bestimmenden Themenanzahl k sind zwei Indikatoren besonders aussagekräftig: Die Exklusivität der Terme (*exclusivity*) und die semantische Kohärenz der modellierten Themen (*semantic coherence*)¹. Erstere sagt aus, in welchem Maße ein Thema Terme enthält, die in anderen Themen vergleichsweise selten oder nie auftreten (Bischof & Airolti 2012). Zweitere gibt Auskunft über die tatsächliche Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens themenspezifischer Terme in ein und demselben Dokument. Auf Basis dieser Kennwerte lässt sich die topographische Nähe bzw. Distanz zwischen den probabilistisch modellierten Themen in einer zweidimensionalen Matrix abbilden. Dadurch werden *topic models* dem Anspruch einer Kartierung von Forschungsfeldern auf besondere Weise gerecht.

Derartige Ansätze werden mittlerweile auch in der Erwachsenenbildungsforschung rezipiert und in ausgewählten Anwendungskontexten erprobt. Als methodisch instruktives Beispiel kann eine Studie von Nylander et al. (2022) gelten. Diese geht unter Berücksichtigung von 1.185 Abstracts als Datenbasis der Frage nach, „what kind of

¹ Beide Indikatoren lassen sich zwar beziffern, da sich jedoch jeder Textkorpus in der Gesamtzahl der Dokumente sowie der absoluten und relativen Häufigkeit der Terme unterscheidet, lassen sich keine korpusübergreifend gültigen *cut off*-Werte definieren. Dementsprechend ist für eine sinnvolle Interpretation der Kennwerte ihre Relation zueinander entscheidend.

research“ (ebd., S. 29) in 40 Jahrgängen des *International Journal of Lifelong Education* publiziert wurde und veranschaulicht inhaltliche und paradigmatische Konjunkturen in diachroner Perspektive. Weitere Beispiele mit je unterschiedlichem Gegenstandsbe- reich sind die Studien von Micheli et al. (2021), Chae et al. (2017) sowie Ali und Tan (2022). Für das Forschungsfeld ‚Politische Erwachsenenbildung‘ liegt eine vergleich- bare Arbeit bislang nicht vor. An dieses Desiderat knüpft der vorliegende Beitrag an.

3 Forschungspraxis: Structural Topic Modeling

Im Folgenden wird die forschungspraktische Methodenadaption zur Kartierung der wissenschaftlichen bzw. an der Wissenschaft orientierten Publikationslandschaft zur politischen Erwachsenenbildung veranschaulicht. Dieses Forschungsinteresse wird zunächst näher begründet und auf eine Leitfragestellung zugespitzt (3.1). Anschlie- ßend werden zentrale Aspekte der Literaturrecherche und der Datenaufbereitung nachvollziehbar gemacht (3.2). Schließlich wird der Prozess der Modellfindung durch iteratives *structural topic modeling* (STM) nachgezeichnet (3.3).

3.1 Konkretisierung des Forschungsinteresses

Das Kompositum ‚Politische Erwachsenenbildung‘ erweist sich in mindestens zweier- lei Hinsicht als vieldeutig. Wenngleich das Präfix ‚Erwachsenen-‘ zumindest eine ge- wisse Festlegung derjenigen Subjekte mit sich bringt, denen ‚Bildung‘ zuteilwerden soll, so besteht doch eine kaum überschaubare Anzahl an Vorschlägen zur inhaltlichen Füllung des Bildungsbegriffs (vgl. etwa Rittelmeyer 2012). Ähnliches gilt für das ‚Politi- sche‘, das im Mittelpunkt der jeweiligen Bildungsprozesse steht (vgl. Meints-Stender & Lange 2016). Diese begriffliche Vielfalt macht verständlich, dass nicht nur die Bil- dungspraxis, sondern der gesamte Fachdiskurs von großer Heterogenität geprägt ist. Entsprechend können auch wissenschaftliche Publikationen in ihren Titeln und in den Selbstkennzeichnungen durch *keywords* weitestgehend identisch sein, ansonsten aber in verschiedener Hinsicht – angefangen von ihrem Politik- und Bildungsbegriff, über die Fragestellungen und methodischen Herangehensweisen bis hin zu den ver- anschlagten praktischen Implikationen – sehr unterschiedlich oder gar konträr ausfal- len. Die vorausgehenden, allgemeinen methodologischen Überlegungen zum Stellen- wert von Überblicksarbeiten gelten daher in besonderem Maße für das Feld der politischen Erwachsenenbildung. In den interessierenden Gegenstandsbereich der vorliegenden Studie fallen alle Publikationen, die auf den wissenschaftlichen Diskurs der politischen Erwachsenenbildung Bezug nehmen bzw. sich als eigenständige For- schungsbeiträge dazu verstehen².

Auf Grundlage eines *topic models* soll im Folgenden ein empirischer Beitrag zur Beantwortung der folgenden Fragestellung geleistet werden:

2 Im Sinne eines erleichterten Leseflusses wird im Folgenden mit Bezug auf derartige publizierte Diskursbeiträge synonym von „Zugängen“ und „Herangehensweisen“ die Rede sein.

Welche idealtypischen *Herangehensweisen* kennzeichnen den wissenschaftlich orientierten deutschsprachigen³ Fachdiskurs über politische Erwachsenenbildung und welche Relationen bestehen zwischen diesen?

Als Datengrundlage für dieses Vorhaben ist ein möglichst exhaustiver Korpus aus Dokumenten anzulegen, die sich als explizite Beiträge zu diesem Diskurs verstehen.

3.2 Literaturrecherche und Datenaufbereitung

Abbildung 1 visualisiert die Ablaufschritte bei der Literaturrecherche und Datenaufbereitung, die untenstehend ausführlicher erläutert werden.

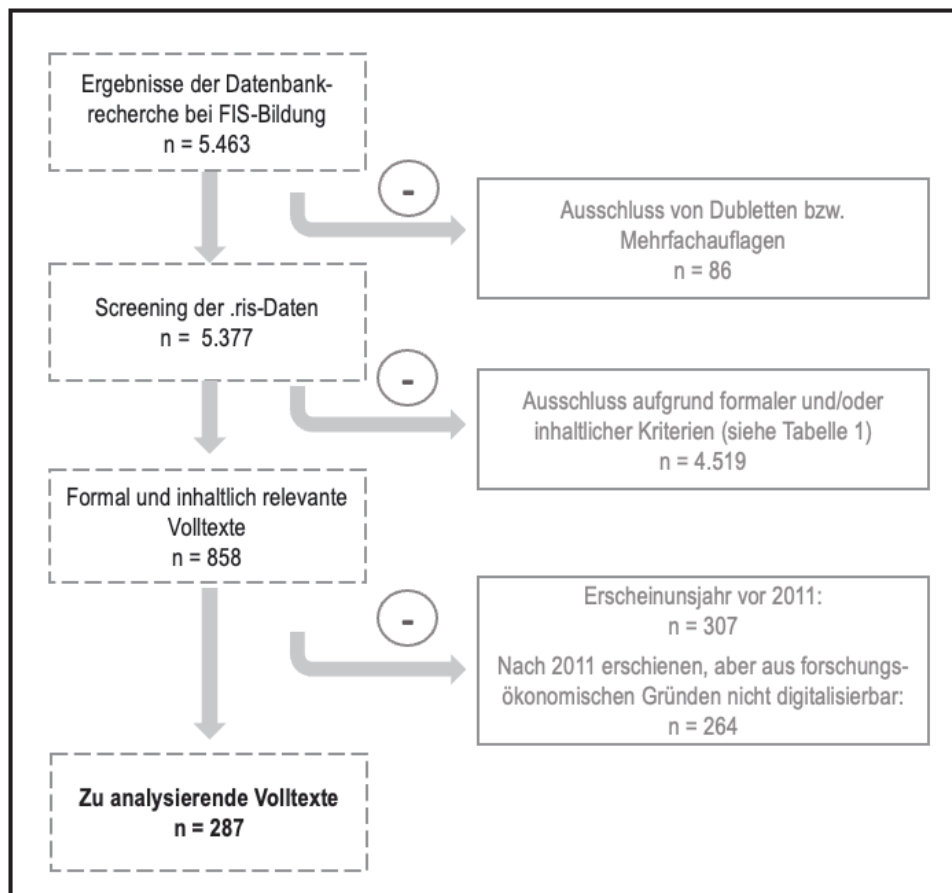


Abbildung 1: Übersicht Literaturrecherche

³ Dass sich das Forschungsinteresse auf Beiträge zum deutschsprachigen Fachdiskurs beschränkt, ist auf forschungspragmatische Überlegungen – gerade auch im Zusammenhang mit dem unter 3.3 näher beschriebenen *topic modeling* Ansatz – zurückzuführen. Bei einem mehrsprachigen Textkorpus stiege die Wahrscheinlichkeit eklatant, dass die modellierten Themen zuvorderst durch jeweils gängige Buchstabenkombinationen der Einzelsprachen geprägt sind, während semantische Relationen in den Hintergrund rücken.

Datenbankrecherche mittels Suchstrang: Mittels des folgenden Suchstrangs wurde im Juni 2022 eine Literaturrecherche über die Datenbank FIS Bildung durchgeführt.

(Freitext: POLITI* **oder** DEMOKRATI*)

UND

(Freitext: *BILDUNG* **oder** LERNE* **oder** *KOMPETEN* **oder** *WISSEN* **oder** *KENNTNIS* **oder** *FAEHIGKEIT* **oder** *FERTIGKEIT* **oder** GRUNDBILDUNG **oder** BASISBILDUNG)

UND

(Freitext: ERWACHSENE* **oder** LEBENSLANG*)

UND

(Jahr >=2000)

Durch die Verknüpfung mehrerer verwandter Begriffe mittels der Operatoren ‚und‘/ ‚oder‘ wurde eine möglichst große und damit für die Gesamtheit der Publikationen im deutschsprachigen Forschungsbereich ‚Politische Erwachsenenbildung‘ repräsentative Trefferanzahl angestrebt. Insgesamt führte die Datenbankabfrage zu N = 5.463 Treffern. FIS-Bildung erlaubt einen Download der Trefferliste im ris-Dateiformat, welches verschiedene bibliografische Daten sowie Abstracts beinhaltet. Allerdings weist der Suchstrang auch Publikationen als Treffer aus, die nicht politische Bildung als Teilbereich erwachsenenpädagogischer Forschung und Praxis zum Gegenstand haben, sondern beispielsweise politische Dynamiken, die die Erwachsenenbildung insgesamt betreffen. Weiterhin beinhaltet die Trefferliste auch Publikationen, die sich dahingehend als irrelevant für die Beantwortung der Forschungsfrage erweisen, als dass sie sich zwar mit politischer Erwachsenenbildung beschäftigen, dabei aber weder selbst als Forschungsarbeiten zu charakterisieren sind noch erkennbare Bezüge auf den wissenschaftlichen Diskurs erkennen lassen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer vollständigen Überprüfung der Trefferliste.

Screening: In Weiterführung der obigen Überlegungen wurde nach Sichtung von zunächst 200 zufällig ausgewählten ris-Angaben ein Kriterienkatalog entwickelt, der regelgeleitete Entscheidungen über den Einschluss bzw. Ausschluss ermittelter Publikationen erlaubt. Dieser umfasst sowohl formale (f) als auch inhaltliche (i) Kriterien, die in Tabelle 1 nachvollzogen werden können. Anhand 200 weiterer Treffer wurde die intersubjektive Nachvollziehbarkeit dieser Kriterien durch Vergleich und Diskussion der Entscheidungen des Autors des vorliegenden Beitrags und einer geschulten wissenschaftlichen Hilfskraft geprüft und die Definition der Kriterien entsprechend nachjustiert. Die abschließende Berechnung von Krippendorffs Alpha als Kennmaß für die Interrater-Reliabilität ergab dabei sowohl für die formalen ($\alpha_f = .822$) als auch für die inhaltlichen Kriterien ($\alpha_i = .807$) zufriedenstellende Werte.

Tabelle 1: Ein- und Ausschlusskriterien

Kriterium-Nr.:	Ausschluss, wenn:
f1	Dopplungen, z. B. ältere Auflagen eines erneut publizierten Beitrags
f2	Art der Veröffentlichung: • Monografien • Sammelbände, Herausgeberwerke, Nachschlagewerke, Wörterbücher u. ä. <i>als Ganze</i> • Tagungsberichte/-zusammenfassungen • Einleitungen/Editorials von Themenheften und Sammelbänden • Rezensionen
f3	Umfang der Veröffentlichung ≤ 3 Seiten (z. B. Beiträge in Lexika)
i1	<u>Keine</u> Hinweise darauf, dass im jeweiligen Dokument der Fokus auf <i>politischer Bildung</i> als Subdisziplin liegt – sondern bspw. auf Politik bzgl. Erwachsenenbildung
i2	<u>Kein Bezug</u> auf „ <i>Erwachsenenalter</i> “ oder nur als Randnotiz/Kontrastfolie, etwa in Abhandlungen zur schulischen Politikdidaktik
i3	<u>Kein Bezug</u> auf <i>wissenschaftliche(n)</i> Diskurs(e) der politischen Bildung, sondern bspw. Handreichungen für und Abhandlungen über <i>singuläre</i> Praxisformate, historische Entwicklungen <i>einzelner</i> Bildungseinrichtungen/-träger etc.
i4	Fokus auf politische Bildung im genuin <u>hochschulischen Kontext</u>

Volltextbeschaffung und Digitalisierung: Schließlich wurde der Versuch angestellt, sämtliche als relevant eingestuft Beiträge als Volltext zu beschaffen. Damit hebt sich die vorliegende Studie von methodisch vergleichbaren Übersichtsarbeiten ab, die lediglich Abstracts berücksichtigen. Veröffentlichungen, die nicht kostenfrei über die Heimatinstitution des Autors bzw. über kooperierende Bibliotheken akquiriert werden konnten, konnten nicht in den Korpus eingehen. Ein Teil der Beiträge konnte lediglich in Papierform beschafft werden. Hier zeigte sich ein deutlicher Zusammenhang mit dem Erscheinungsjahr der Publikationen, weshalb aus forschungsökonomischen Gründen Beiträge, die im Jahr 2010 oder früher erschienen, ebenfalls aus den vorliegenden Analysen ausgeschlossen wurden. Alle später erschienenen, nicht-digitalisierten Dokumente wurden gescannt, mittels OCR-Software bearbeitet und die resultierenden Dateien händisch kontrolliert bzw. korrigiert. Sämtliche Dokumente wurden anschließend für eine Weiterverarbeitung in R Studio ins txt-Format überführt. In diesem Zuge wurden Literaturverzeichnisse, Abstracts, Kopfzeilen, Abbildungen und Autor:innenangaben manuell aus den Dokumenten entfernt.

Die im weiteren Verlauf vorgestellten Analysen fußen auf einen Textkorpus, der sich aus $n = 287$ zwischen 2011 und Juni 2022 erschienenen Volltext-Beiträgen in Fachzeitschriften und Sammelbänden zusammensetzt.

3.3 Structural Topic Modeling: Pre-Processing und Modellauswahl

Zur Verfolgung der oben formulierten Forschungsfrage wurde auf die Methodik des *structural topic modeling* unter Anwendung des R Packages stm zurückgegriffen (Roberts et al. 2019). Zunächst wurden automatisiert alle Sonderzeichen, Symbole sowie

reine Zahlen aus dem Datensatz entfernt und alle Großbuchstaben durch Kleinbuchstaben ersetzt. Zudem wurden nicht bedeutungstragende Wörter (Artikel, Konjunktionen usw.) mittels einer sog. *stop words*-Liste entfernt und die verbleibenden Wörter mithilfe eines im *stm*-Package enthaltenen *stemming*-Algorithmus auf die Wortstämme reduziert. Ein dritter Vorbereitungsschritt, der die Modellfindung (inkl. der *exclusivity* und der *semantic coherence* als Güteindikatoren) maßgeblich beeinflusst, ist der Ausschluss von Termen, die im Verhältnis zur Gesamtzahl der Dokumente im Korpus besonders häufig oder selten vorliegen. Um diesbezüglich eine reflektierte Entscheidung zu treffen, wurde mit verschiedenen Parametereinstellungen experimentiert und deren Einfluss auf die Güte unterschiedlicher *topic models* untersucht. Nach Vergleich von 15 verschiedenen Einstellungen wurden für die weiterführend dargestellten Analysen sämtliche Terme ausgeschlossen, die in weniger als 1 % bzw. in mehr als 75 % aller Dokumente auftauchen sowie alle Terme, die im gesamten Korpus weniger als zehnmal auftreten.

Abbildung 2 gibt für Themenmodelle mit einer unterschiedlichen Anzahl von Themen k einen Überblick über die jeweils damit einhergehende *semantic coherence* und *exclusivity*.

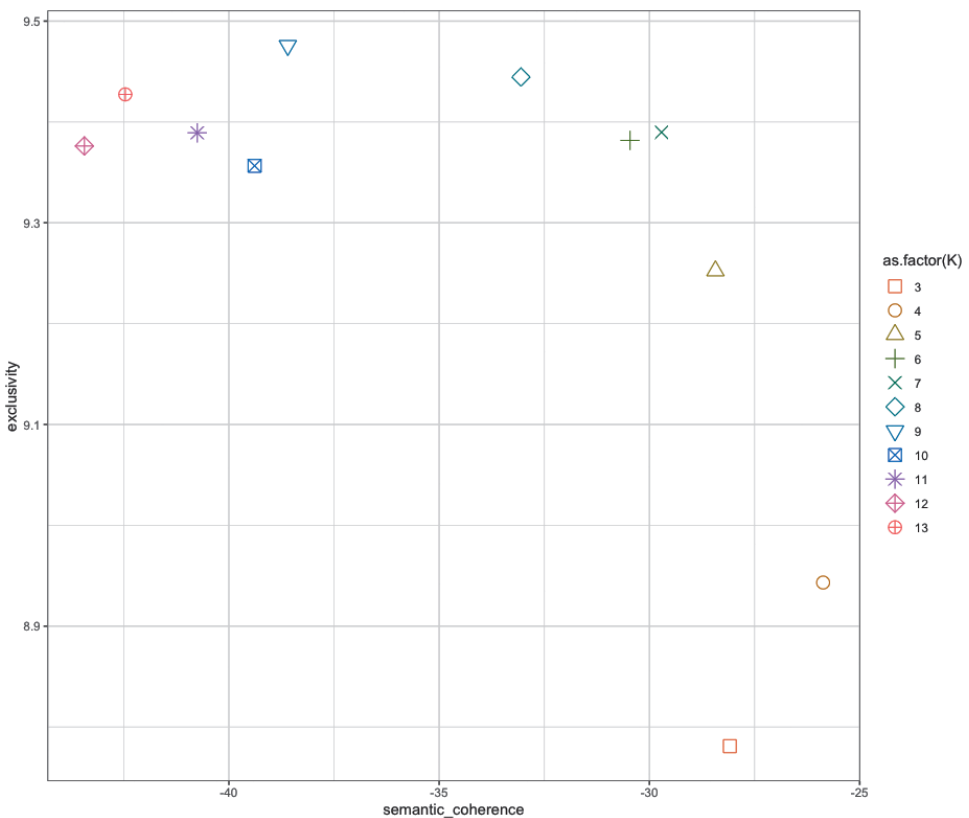


Abbildung 2: Überblick: Güte der Themenmodelle

Wiegt man beide Indikatoren gegeneinander auf, so verspricht das Modell mit $k=7$ Themen die vergleichsweise höchste Güte: Modelle mit höherer Themenanzahl weisen eine geringere *semantic coherence* auf, ohne eine wesentlich größere *exclusivity* mit sich zu bringen. Umgekehrtes gilt für Modelle mit geringerer Themenzahl. Aus diesen Gründen werden im weiteren Verlauf die Besonderheiten des Modells mit sieben Themen genauer beleuchtet. Das Package LDavis (Sievert & Shirley 2014) erlaubt eine zweidimensionale Visualisierung des Umfangs der sieben Themen und ihrer lexikalisch-topographischen Nähe bzw. Distanz. (vgl. Abb. 3).

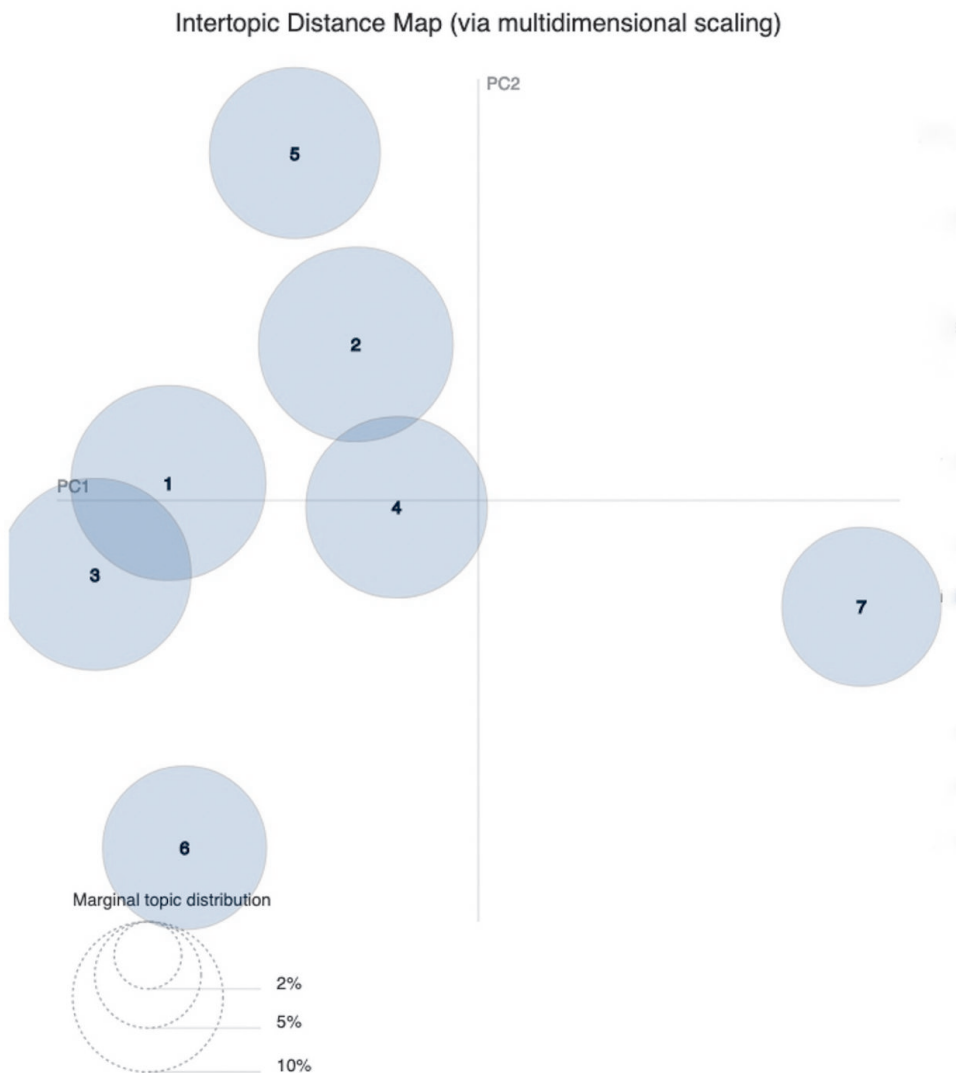


Abbildung 3: Intertopic Distance Map

4 Inhaltliche Interpretation der Themen als idealtypische (Forschungs-)Zugänge

Im Folgenden wird eine separate inhaltliche Interpretation der sieben Themen angestellt. Hierfür werden die jeweils 30 relevantesten Terme pro Thema als Balkendiagramm referiert. Dabei sind verschiedene Auffassungen von Relevanz – von der absoluten Häufigkeit der Terme bis hin zu ihrer Exklusivität ungeachtet der Häufigkeit – abzuwägen. In LDAvis ist hierfür als Schieberegler der Gewichtungsfaktor λ integriert, der Werte im Bereich von 0 bis 1 annehmen kann (Sievert & Shirley 2014). Je näher der Wert von λ gegen 0 geht, desto weniger wird die Häufigkeit der Terme gewichtet und desto deutlicher wird auf Terme fokussiert, die ausschließlich mit dem jeweiligen Thema assoziiert sind. Aus Platzgründen berichtet die vorliegende Publikation lediglich relevante Terme auf Basis eines λ -Wertes von 0.5, der einen Kompromiss zwischen unterschiedlichen Auffassungen von Relevanz offeriert.

Im Sinne einer Rückkopplung der statistischen Ergebnisse an die Ausgangsfragestellung des Beitrags wird in der Betitelung und Beschreibung vom algorithmischen Themenbegriff Abstand genommen und stattdessen von idealtypischen (Forschungs-) Zugängen gesprochen. Zur Plausibilisierung der Interpretationen wird weiterhin auf ausgewählte Dokumente referenziert, die sich ausgehend von den statistisch ermittelten *document-topic probabilities* durch einen hohen Anteil themenspezifischer Terme auszeichnen.

Zugang 1: Kritisch-subjektwissenschaftliche sowie bildungstheoretisch inspirierte Perspektiven

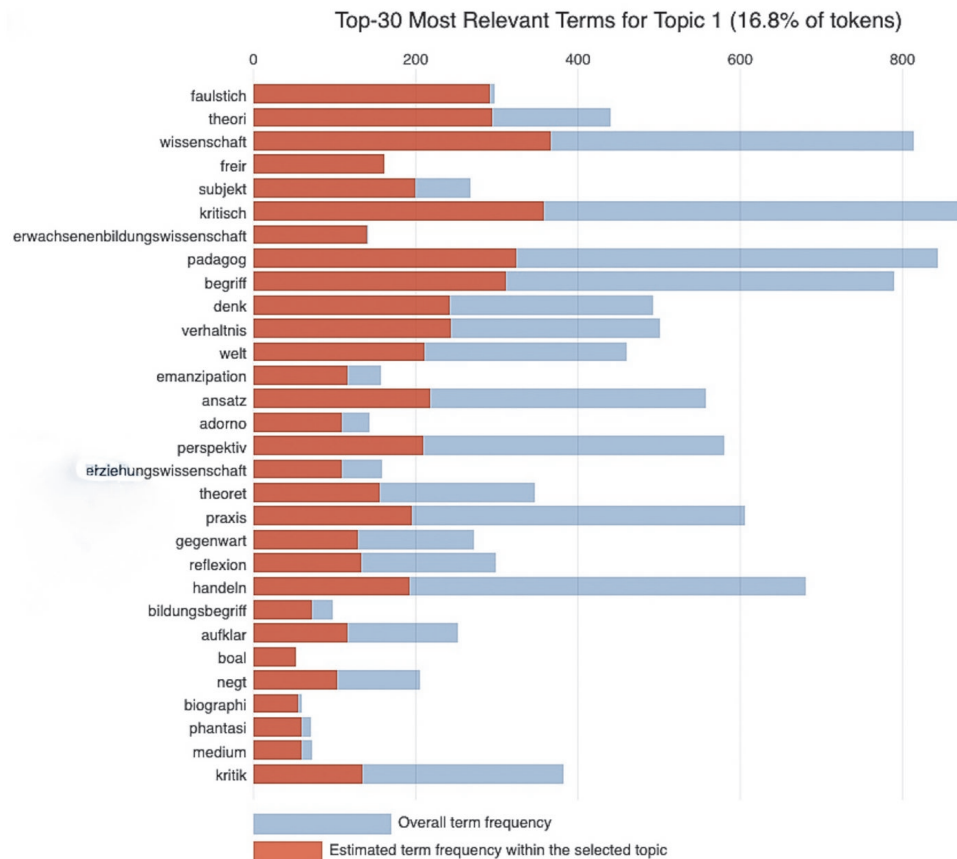


Abbildung 4: Zugang 1: Kritisch-subjektwissenschaftliche sowie bildungstheoretisch inspirierte Perspektiven

Typische Terme wie „theori“ und „erwachsenenbildungswissenschaft“ suggerieren, dass die Bearbeitung des Feldes ‚Politische Erwachsenenbildung‘ im idealtypischen Zugang 1 explizit als wissenschaftlich fundiert ausgewiesen wird. Weiterhin deuten etwa „padagog“ und „bildungsbegriff“ darauf hin, dass hier die „erziehungswissenschaft“ als maßgebliche Bezugsdisziplin gesetzt wird. Lernende in der politischen Erwachsenenbildung werden dabei oft ausdrücklich als „subjekt[e]“ begriffen, deren „emanzipation“ angestrebt wird. Namentlich stehen Peter Faulstich, Paolo Freire und Augusto Boal als pädagogische Denker in Verbindung mit diesem Zugang, darüber hinaus Vertreter kritischer Gesellschaftstheorie wie Theodor W. Adorno und Oskar Negt. Auch mit Blick auf Publikationen mit einer hohen *document-topic probability* verdichtet sich die Interpretation, dass in diesem Forschungszugang theoretische Reflexionen gegenüber empirischen Zugängen überwiegen. Insofern auf empirische Me-

thoden zurückgegriffen wird, steht die Biografieforschung im Fokus. Häufig wird reflektiert, inwieweit Subjektivierungsprozessen und Bildungsbiografien im Allgemeinen (vgl. etwa Felden 2019), der beruflichen Bildung im Speziellen (vgl. Ahlheim 2012) sowie der Erwachsenenbildungswissenschaft per se (vgl. Engel & Bretting 2020) ein politisches Moment innewohnt – auch dann, wenn das Bildungsgeschehen nicht ausdrücklich als ‚politische‘ Erwachsenenbildung ausgewiesen ist.

Zugang 2: Einrichtungen, Trägerstruktur und Profession der politischen Erwachsenenbildung in vergleichender Perspektive

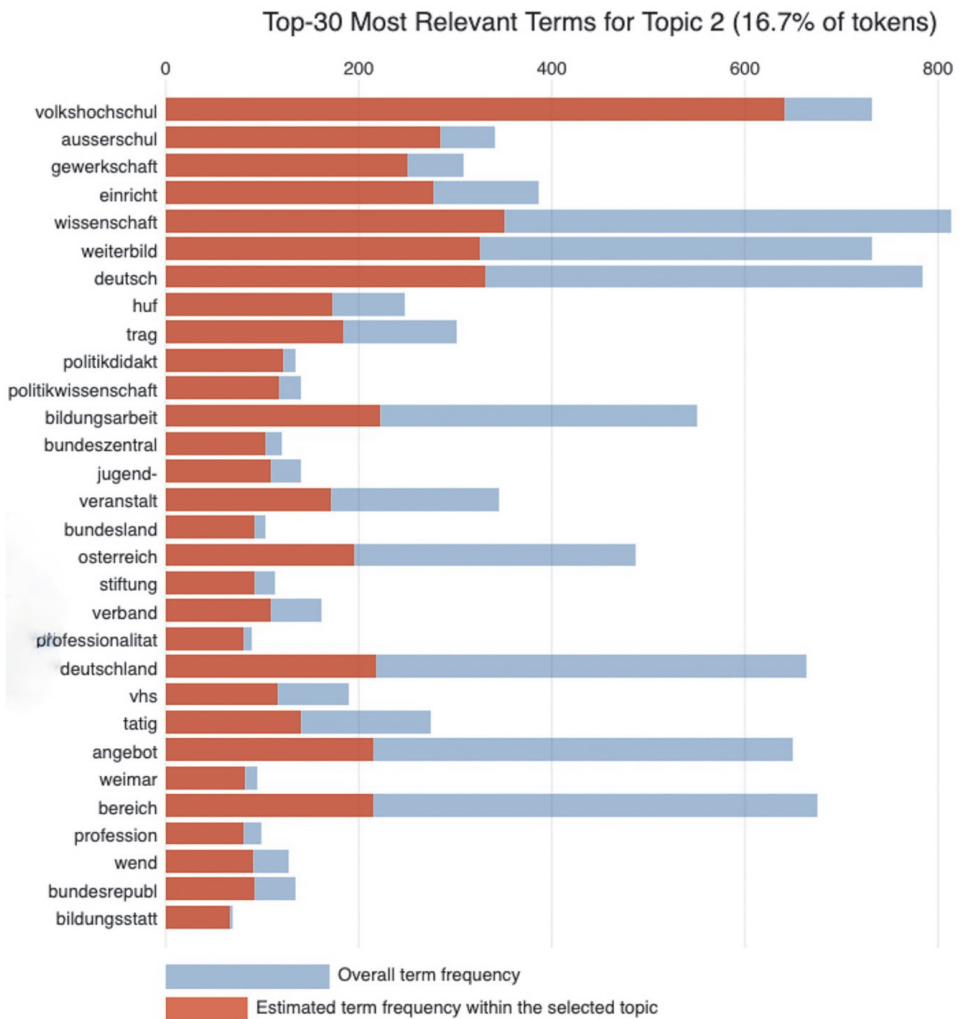


Abbildung 5: Zugang 2: Einrichtungen, Trägerstruktur und Profession der politischen Erwachsenenbildung in vergleichender Perspektive

Die hohe Relevanz von Termen wie „volkshochschul“, „einricht“, „gewerkschaft“, „stiftung“ und „bundeszentral“ deutet an, dass ein besonderes Augenmerk in diesem idealtypischen Zugang auf Einrichtungen und Trägern der politischen Erwachsenenbildung liegt. Ein Autor, auf den in diesem Zusammenhang häufig referenziert wird, ist Klaus-Peter Hufer (Wortstamm „huf“). Weiterhin lässt sich die Kookkurrenz der Terme „ausserschul“ und „jugend“ als Indiz dafür sehen, dass in diesem Zugang ein besonderes Interesse den Distinktionsmerkmalen der politischen *Erwachsenen-* und *Weiterbildung* als „profession“ gilt. Auch die Sichtung von Dokumenten mit hohen *document-topic probabilities* legt nahe, dass Professionalität und Professionalisierung das Gegenstandsverständnis dieses Zugangs bestimmen (vgl. exempl. Scheidig 2013). Wissenschaftliche Disziplinen, auf die in diesem Zusammenhang häufig Bezug genommen wird, sind die Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Entwicklung von Organisation und Profession in ihrer historischen („weimar“, „wend“) und räumlichen Kontextualität („bundesland“, „osterreich“, „deutschland“) betrachtet wird (vgl. etwa Hufer 2016; Frech 2016).

Zugang 3: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen aus Perspektive von Demokratietheorie und politischer Philosophie

Eine Vielzahl der Terme, die als typisch für Zugang 3 gelten können, lassen sich als Grundbegriffe der politischen Theorie bzw. Demokratietheorie auffassen („demokrat“, „recht“, „staat“, „entscheid“, „regier“) (vgl. Abb. 6). Gleichwohl scheint nicht allein *die* Politik als institutionelle Ordnung diskutiert zu werden, sondern gerade auch normative Abwägungen („ide“, „moral“) über Varianten der politischen Gemeinschaft („burg“, „volk“, „gemeinwesen“, „zivilgesellschaft“). Wichtige Bezugsautoren sind Kant und Dewey (vgl. exempl. Oelkers 2020). Zugleich treten in diesem Thema wirtschaftstypische Begriffe wie „ökonom“ und „markt“ vergleichsweise häufig auf. So werden etwa ökonomische Dynamiken hinsichtlich ihrer Einflüsse auf demokratische resp. deliberative Entscheidungsprozesse in der Zivilgesellschaft befragt (vgl. exempl. Lassnigg 2017). Die ebenfalls thementypische Beschäftigung mit Populismus kann als Spezialfall hiervon gedeutet werden, insofern damit eine Grenzziehung zwischen Volk und von diesem (vermeintlich) entfremdeten ökonomischen, politischen „elit[en]“ impliziert ist (vgl. exempl. Selk 2019).

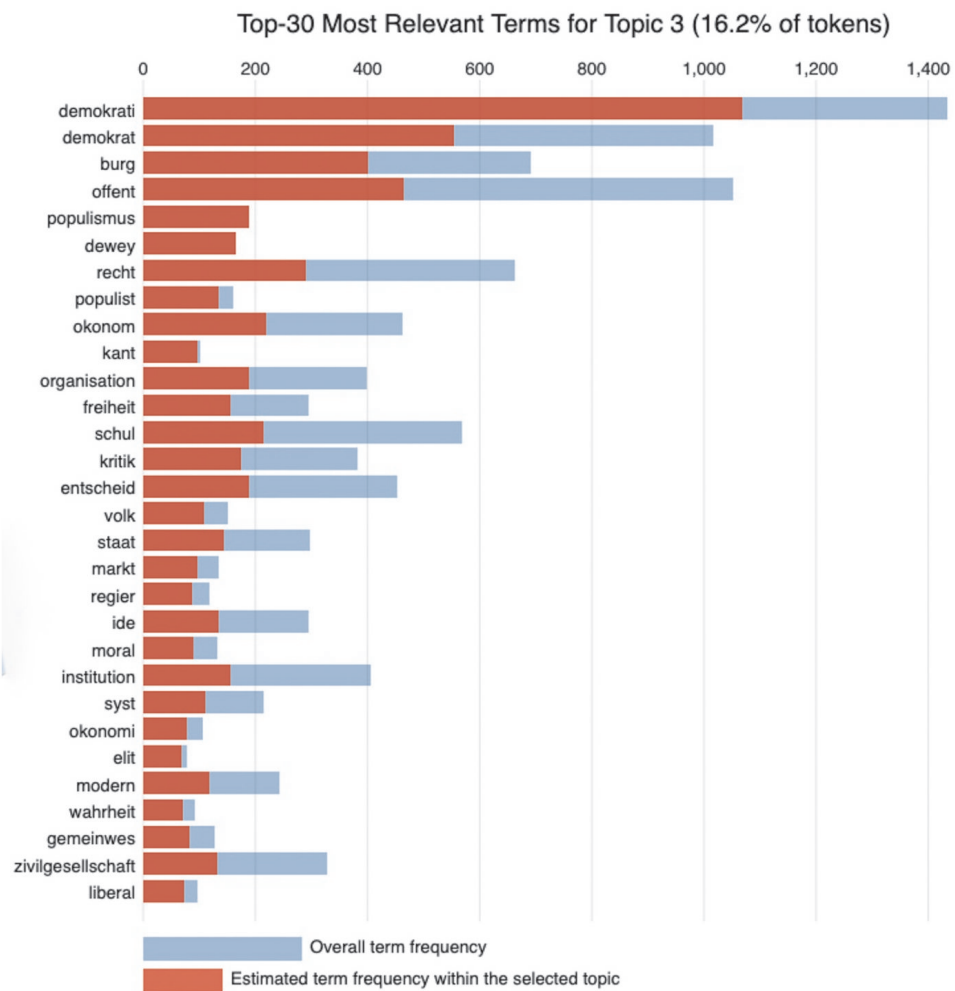


Abbildung 6: Zugang 3: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen aus Perspektive von Demokratietheorie und politischer Philosophie

Zugang 4: Teilnehmende im Fokus – Medialisierung und inklusive Zielgruppenerreichung

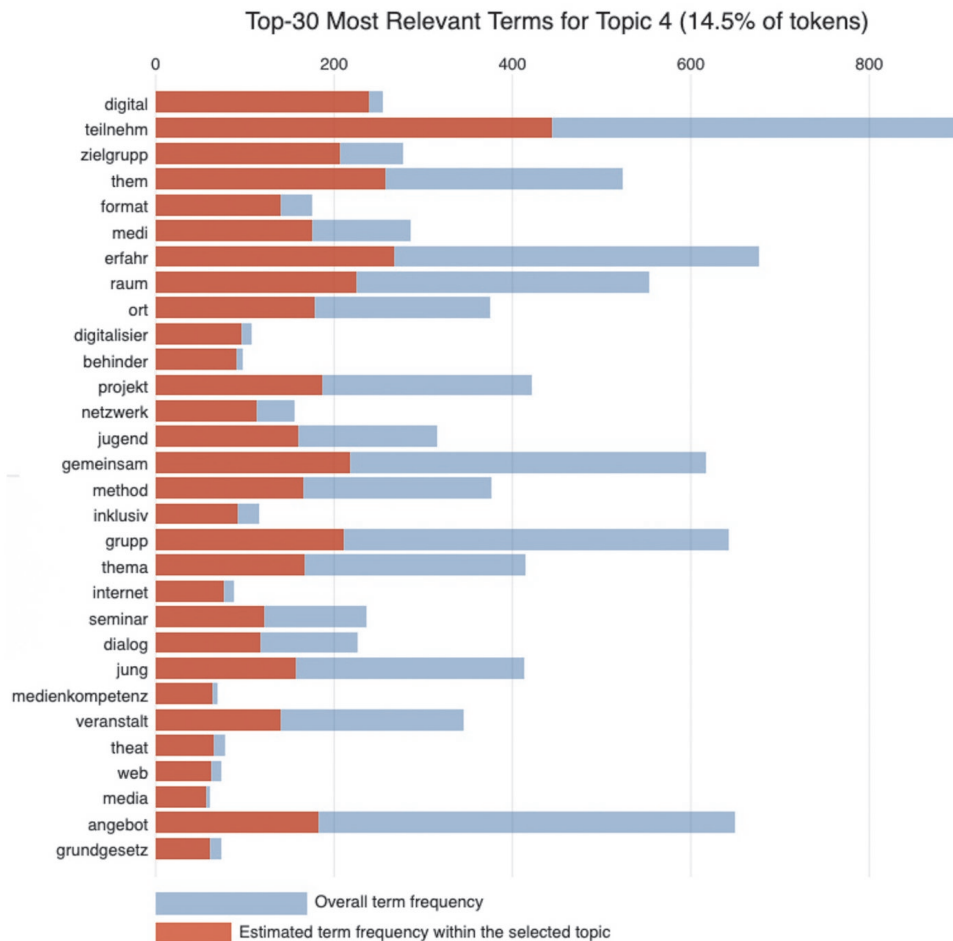


Abbildung 7: Zugang 4: Teilnehmende im Fokus – Medialisierung und inklusive Zielgruppenerreichung

Ausgehend von „digital“, „medi“, „internet“, „web“ und vergleichbaren Termen scheint sich dieses Thema durch einen Fokus auf Medialisierung der politischen Erwachsenenbildung auszuzeichnen. Wie ein Blick auf Publikationen mit hoher *document-topic probability* verdeutlicht, steht auch der Term „netzwerk“ innerhalb dieser idealtypischen Herangehensweise zumeist im Kontext von sozialen Netzwerken (vgl. etwa Qasem 2016). Neben diesen Verweisen auf neue Medien lassen sich bspw. auch „gemeinsam“, „dialog“ und „theat“ als Indikatoren einer spezifischen didaktisch-interaktiven Ausrichtung lesen. Damit korrespondiert mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Gruppe von Termen, die auf eine Auseinandersetzung mit der ‚Wer‘-Frage der politischen Erwachsenenbildung hindeuten: In einem umfassenden Sinne geht es um „teil-

nehm[er]“, „zielgrupp[en]“ (vgl. exempl. Medebach 2022), im Speziellen um die Teilnahme von Menschen mit „behinder[ung]“ an „inklusiv[en]“ Angeboten (vgl. etwa Eggersmann & Gorlikowski 2019). Eine Gemeinsamkeit zwischen der Befassung mit Fragen der Medialisierung der politischen Bildung und mit einer inklusiv(er)en Gestaltung von Angeboten kann darin gesehen werden, dass stets das Ziel besteht, durch Innovationen auf (meso-)didaktischer Ebene bislang kaum erreichte Zielgruppen für die politische Erwachsenenbildung zu gewinnen.

Zugang 5: Bezugspunkte jenseits natio-kultureller Begrenzungen

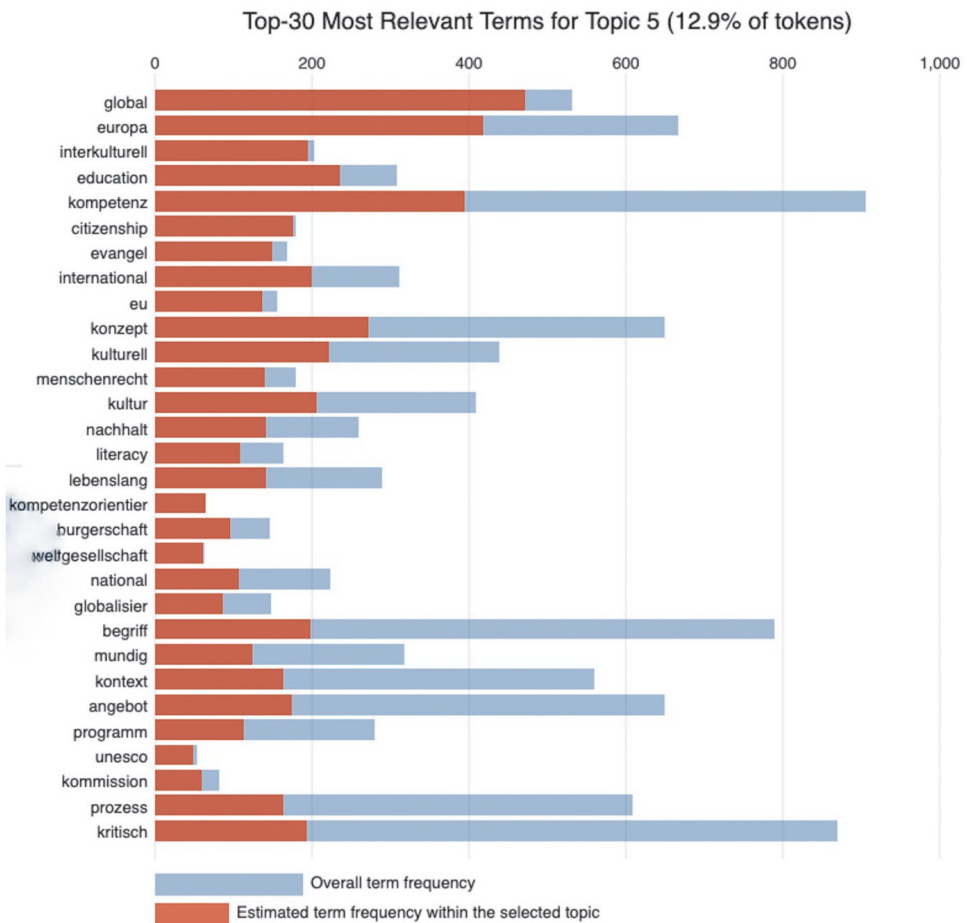


Abbildung 8: Zugang 5: Bezugspunkte jenseits natio-kultureller Begrenzungen

Obzwar die Datenbasis der Untersuchung aus deutschsprachigen Volltexten besteht, erweisen sich für Zugang 5 bestimmte begriffliche Anleihen aus dem Englischen als besonders relevant („citizenship“, „education“, „literacy“). Das gepaarte Auftreten von Termen wie „global“, „europa“ und „weltgesellschaft“, „interkulturell“ und „internatio-

nal“ ist ein eindrücklicher Hinweis auf eine kritische Auseinandersetzung mit bzw. Dezentrierung von national und kulturell begründeten Kategorien. Besonders deutlich werden beide Tendenzen in Arbeiten zur „Global Citizenship Education“ (vgl. exempl. Hauser 2021; Klemm 2019), in denen traditionelle, an nationale Zugehörigkeit geknüpfte Bürgerschaftskonzepte hinterfragt werden. Zugleich wird mit „eu“ und „unesco“ auf international bzw. transnational agierende Institutionen referiert (vgl. exempl. Heldt 2016). Als normative Leitlinien, die in diesem Zugang diskutiert werden, deuten sich zum einen Nachhaltigkeit, zum anderen die Menschenrechte an.

Zugang 6: Diskriminierung, politische Gewalt und Extremismus

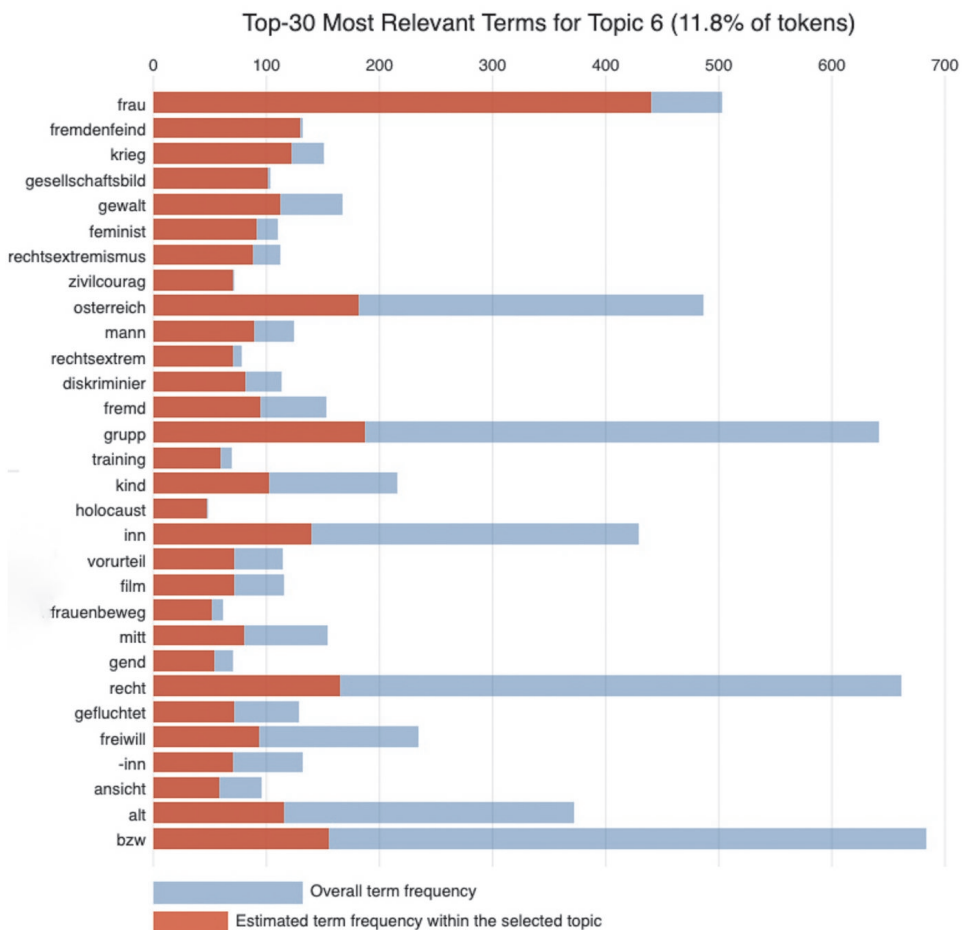


Abbildung 9: Zugang 6: Diskriminierung, politische Gewalt und Extremismus

Typisch für Zugang 6 sind Terme, die auf konkrete Identitäts- und Differenzkategorien hinweisen, etwa Gender/Geschlecht („frau“, „mann“) und Herkunft („fremd“,

„gefluchtet“). Insbesondere der Term „frauenbeweg“ lässt sich als Indikator auffassen, dass in diesem Zugang nicht ausschließlich institutionalisierte Bildungsprozesse Berücksichtigung finden (vgl. exemplarisch Sauer 2015). In einem engen Zusammenhang damit stehen Bezüge auf individuelle Haltungen und politische Orientierungen, die teilweise positiv konnotiert sind („zivilcourage“), größtenteils jedoch negativ (bspw. „fremdenfeind“, „rechtsextrem“, „vorurteil“). Darüber hinausgehend ist typisch für dieses Thema, dass mit „diskriminier“, „gewalt“, „krieg“ und „holocaust“ besonders tiefgreifende (historische) Manifestationen derartiger Dispositionen angesprochen werden (vgl. Ballis 2020).

Zugang 7: Grundbildung und weitere Prädiktoren politischer Partizipation – Quantitative Befunde

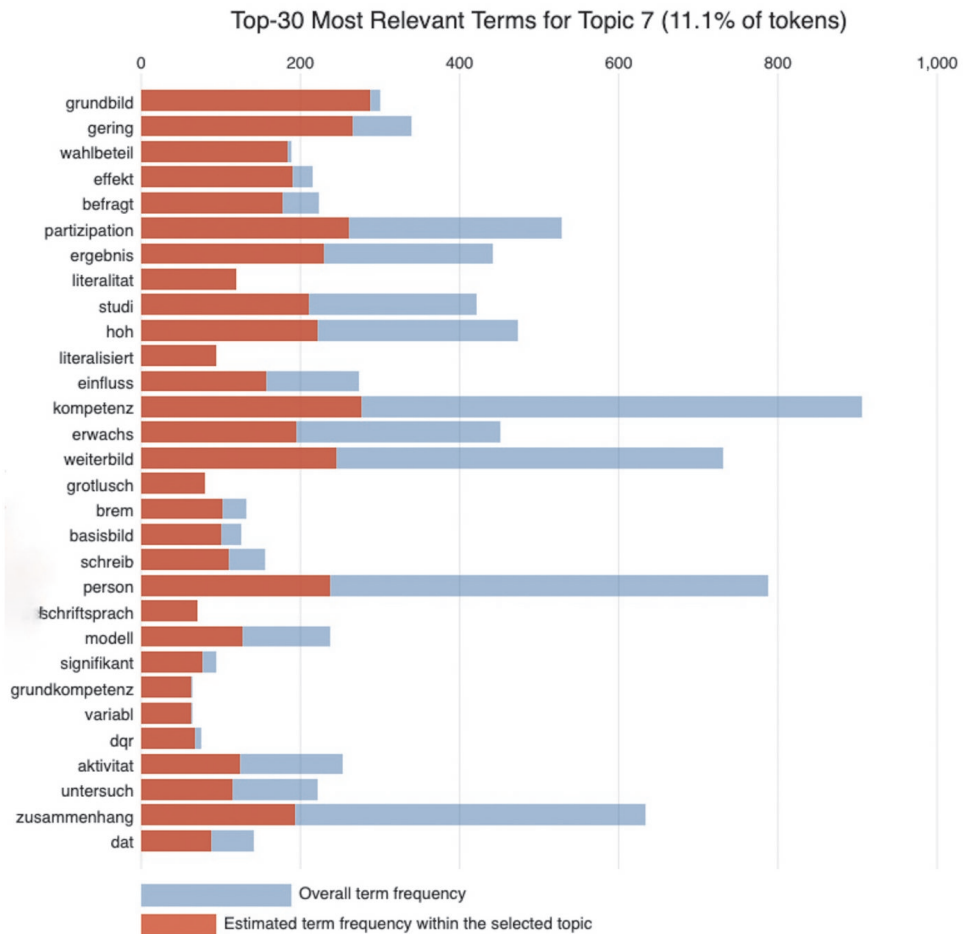


Abbildung 10: Zugang 7: Grundbildung und weitere Prädiktoren politischer Partizipation – Quantitative Befunde

In Zugang 7 treten erstens mit hoher Wahrscheinlichkeit Terme auf, die auf ein abstuftes Verständnis von Bildung hindeuten („grundbildung“, „basisbildung“, „grundkompetenz“, „gering“, „hoch“) und dieses in Zusammenhang mit politischer Partizipation bringen („wahlbeteil“). Zweitens finden sich hier häufig Begriffe, die mit Schriftsprache zu assoziieren sind („literalität“, „schreib“). Drittens erweisen sich mit „befragt“, „ergebnis“ und „studi“ Terme als relevant für diesen idealtypischen Forschungszugang, die auf empirische Forschung hindeuten, „effekt“ und „signifikant“ weisen darüber hinaus auf ein statistisch-induktives, an die ‚hard sciences‘ angelehntes Wissensideal hin. In einigen Texten mit hohen *document-topic probabilities* geht es allgemein um mit Bildung assoziierte Prädiktoren für politische Beteiligung (vgl. exempl. Lischewski et al. 2020), in anderen steht explizit das Kompositum ‚politische Grundbildung‘ im Blickpunkt (vgl. exempl. Dutz 2020)

5 Relationen zwischen den idealtypischen Forschungszugängen und Dimensionen der Kartierung

Die Modellbildung auf Basis der *likelihood* des gemeinsamen Auftretens von Termen impliziert zum einen die Möglichkeit, dass bestimmte Terme in mehreren idealtypischen Zugängen Verwendung finden, zum anderen sich unterschiedliche idealtypische Herangehensweisen in einzelnen Dokumenten (als ‚Realtypen‘) widerspiegeln. Ersteres manifestiert sich in Schnittmengen der Kreise, die die Themen in der *intertopic distance map* visualisieren. Zweiteres lässt sich daraus ableiten, dass die *document-topic probabilities* für zwei oder mehr Zugänge ähnlich hoch ausfallen.

So können die folgenden Publikationen als veranschaulichende Beispiele für Forschungsarbeiten gelten, in denen die idealtypischen Zugänge 1 (Kritisch-subjektwissenschaftliche und bildungstheoretische Perspektiven) und 3 (Gesellschaftliche Rahmenbedingungen aus Perspektive von Demokratietheorie und politischer Philosophie) in ähnlichem Maße zur Geltung kommen: So apostrophiert Negt (2016) die gegenseitige Abhängigkeit zwischen Demokratie als Ordnung des Zusammenlebens eines Kollektivs und einer dementsprechenden Befähigung der ihm angehörigen Subjekte durch politische Bildung. Rödel (2020) reflektiert über das Phänomen „rechtsgerichteter Metapolitik“, das sich nicht nur in der Politik als Funktionssystem bemerkbar macht, sondern auch in der Erziehungs- und Erwachsenenbildungswissenschaft. Faulstich (2015) argumentiert für die Kompatibilität ausgewählter postmodernerer politiktheoretischer Überlegungen (z. B. von Hardt und Negri) mit dem kritisch-konstruktiven Bildungskonzept Wolfgang Klafkis. Analog dazu korrespondieren Überschneidungen in der Terminologie der idealtypischen Zugänge 2 (Einrichtungen, Trägerstruktur und Profession in vergleichender Perspektive) und 4 (Teilnehmende im Fokus – Medialisierung und inklusive Zielgruppenerreichung) mit vergleichbar hohen *document-topic probabilities* bei einigen Studien: Dörner und Damm (2020) gehen davon aus, dass sich die Angebote und Orte der politischen Erwachsenenbildung auf einem Kontinuum zwischen etablierten Organisationen und Graswurzelbewegungen verorten lassen und

eingeschlagene „Wege in der Motivierung und Beteiligung ihrer Adressaten“ (S. 103) dementsprechend heterogen ausfallen. Lesky et al. (2017) diskutieren anhand der Beteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen an unterschiedlichen Angeboten die Zukunftsfähigkeit der Institution Volkshochschule.

Auf Basis der bisherigen Ergebnisdarstellungen scheint folgende Interpretation hinsichtlich der Dimensionen der Kartierung des Forschungsfeldes plausibel (vgl. Abbildung 11): Die Verortung der idealtypischen Zugänge in der Vertikalen lässt sich auf eine Differenz dahingehend zurückführen, ob eher spezifische Defizite und Krisen als Anlässe oder eher – dem Anspruch nach – verallgemeinerbare Zielgrößen für die politische Erwachsenenbildung diskutiert werden. Ersteres gilt in besonderem Maße für die Auseinandersetzung mit ausgewählten Konflikt- und Differenzlinien in Zugang 6, in anderer Gestalt auch für die Ermittlung von Faktoren für als mangelhaft bewertete politische Partizipation in Zugang 7. In deutlichem Kontrast dazu stehen die Bezüge auf *citizenship*-Kompetenzen, die in Zugang 5 von spezifischen natio-kulturell begründeten Kontexten abheben und damit tendenziell einen hohen Grad an Verallgemeinerbarkeit beanspruchen. Die Verortungen in der Horizontalen lassen sich hingegen durch eine Orientierung an den Geisteswissenschaften auf der einen Seite und an einem eher an die Naturwissenschaften angelehnten Wissensideal erklären. Ersterer Tradition lassen sich auch qualitative Forschungsarbeiten in hermeneutischer, diskurs- und/oder biografiethoretischer Ausrichtung zuordnen. Für letztere ist hingegen ein Erkenntnisinteresse typisch, das auf die Erhellung statistisch signifikanter Zusammenhänge zielt, woraus sich wiederum (evidenzbasierte) Optimierungsversuche bestehender Praxen ableiten lassen.

Gleichwohl weisen einige Dokumente ähnlich hohe *document-topic probabilities* einerseits für die Zugänge 1 (Kritisch-subjektwissenschaftliche sowie bildungstheoretisch inspirierte Perspektiven) und 3 (Gesellschaftliche Rahmenbedingungen aus Perspektive von Demokratietheorie und politischer Philosophie) sowie andererseits für Zugang 7 (Grundbildung und weitere Prädiktoren politischer Partizipation) auf. Exemplarisch hierfür steht ein Beitrag, in dem zunächst theoretisch-begriffliche Überlegungen zum Kompositum ‚politische Grundbildung‘ angestellt werden, die anschließend mit empirischen Ergebnissen aus der PIAAC-Studie und der Shell-Jugendstudie in Beziehung gesetzt und schließlich Forschungsdesiderate vor dem Hintergrund der gesamtgesellschaftlichen Zugewinne des Rechtspopulismus abgeleitet werden (Grotlischen 2016). Dies verdeutlicht, dass die Orientierung an empirischen Evidenzen – auch im Modus quantitativer Forschung – keineswegs notwendigerweise die Vernachlässigung (kritischer) theoretischer Reflexionen impliziert. Analoges gilt etwa für eine Arbeit, die die Entwicklungen ausgehend von den Ursprüngen einer dezidiert zielgruppenorientierten politischen Bildung für Ausländer:innen hin zu einer tendenziell universalistischen Migrationspädagogik mitsamt ihren politischen Implikationen nachzeichnet (Aydt & Steindl 2015). Damit korrespondieren einerseits Terme, die typisch für Zugang 6 sind (Diskriminierung, politische Gewalt und Extremismus), andererseits ebenso Terme, die mit Zugang 5 (Bezugspunkte jenseits natio-kultureller Begrenzungen) assoziiert sind.

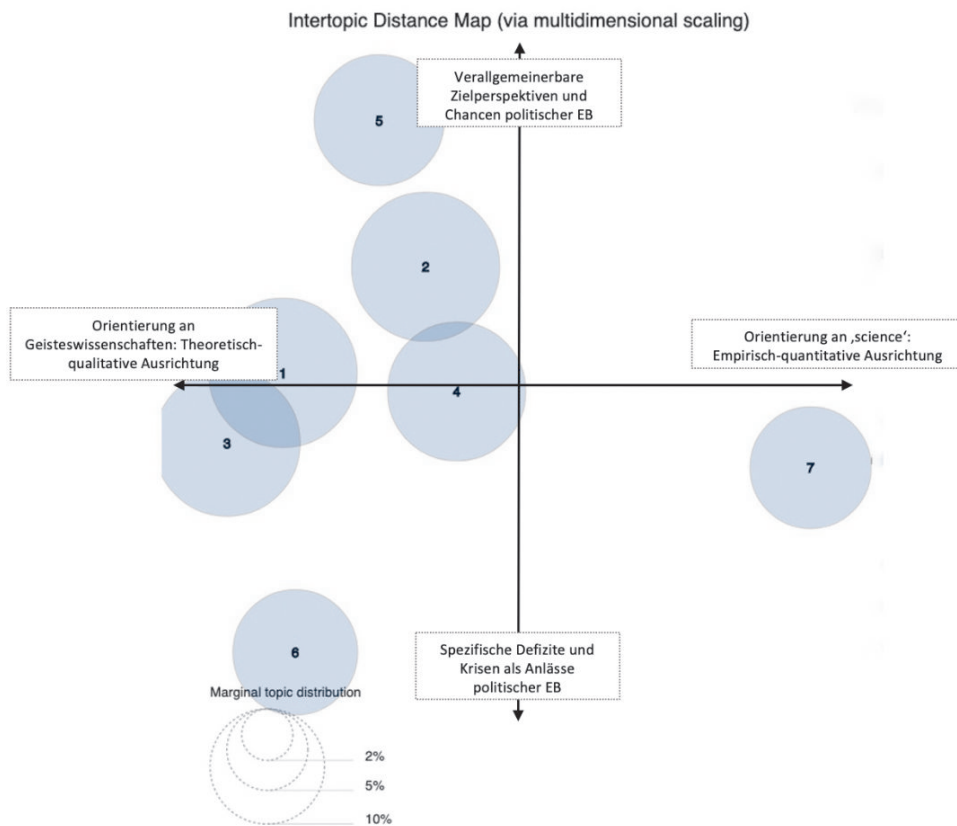


Abbildung 11: Kartierung des Forschungsfeldes

Während sich die Forschungszugänge als Idealtypen also zwar durch je unterschiedliche Vokabulare unterscheiden, ist aus einer topographischen Distanz nicht notwendigerweise eine Unvereinbarkeit abzuleiten. Allerdings kann auf dieser Basis davon ausgegangen werden, dass Verzahnungen der jeweiligen Zugänge im untersuchten Zeitraum eher die Ausnahme darstellen.

6 Zusammenfassung der Ergebnisse und Limitationen der Studie

Der Erkenntnisgewinn des dargestellten *topic modeling*-Ansatzes zur Kartierung des Forschungsfeldes ‚Politische Erwachsenenbildung‘ ist zum einen darin zu sehen, dass sieben idealtypische Herangehensweisen der Forschung charakterisiert werden konnten. Von hier aus wurde unter Berücksichtigung der topographischen Nähe bzw. Distanz der Zugänge ein Vorschlag entwickelt, entlang welcher Dimensionen das Feld beschreibbar wird. Hieran können künftige Arbeiten dahingehend anschließen, dass

eine genauere Verortung der je eigenen Vorhaben im Fachdiskurs erfolgt, indem expliziert wird, welche (Leer-)Stellen der Forschungslandkarte durch welche theoretische und methodische Architektur bearbeitet werden.

Weiterführend werden im Hinblick auf den hier berücksichtigten Publikationszeitraum (2011–2022) einige weitestgehend unerschlossene Spielräume für Forschung ersichtlich. Ausgehend von den angestellten Analysen kann beispielsweise konstatiert werden, dass empirisch-quantitative Zugänge im Feld der politischen Erwachsenenbildungsforschung tendenziell eine marginale Position einnehmen und kaum an theoretisch-konzeptuelle Diskurse angeschlossen werden – die am Ende von Abschnitt 5 skizzierten Ausnahmeerscheinungen sind dementsprechend als Bestätigung der Regelmäßigkeit zu betrachten. Die leeren Räume in den oberen und unteren, rechten Quadranten der *intertopic distance map* weisen auf Forschungslücken hin, auf die durch eine empirische Erdung der Zugänge 5 und 6 mit ihren jeweiligen inhaltlichen Aufmerksamkeitsrichtungen zu reagieren wäre. So finden sich im vorliegenden Textkorpus weder Untersuchungen zu etwaigen Wirkungsweisen erwachsenpädagogischer Interventionen gegenüber Diskriminierung und politischen Extremismen (Zugang 6) noch Operationalisierungsansätze für verallgemeinerbare, vom nationalen Kontext gelöste *citizenship*-Kompetenzen (Zugang 5).

Gleichwohl ist darauf hinzuweisen, dass die methodologischen Potentiale von *topic modeling* Ansätzen in der hier beschriebenen forschungspraktischen Anwendung gewissen Grenzen unterliegen. Aus forschungsökonomischen Gründen sind die Analysen auf einen Textkorpus limitiert, der sich auf die Ergebnisse der Abfrage lediglich einer Datenbank beschränkte und im weiteren Verlauf nur Treffer aus einem stark begrenzten Publikationszeitraum berücksichtigt wurden. Zudem konnten die hier eruierten Treffer nicht vollständig als digitalisierte Volltexte beschafft werden. Auch aus diesen Gründen ist der gemeinhin mit quantitativer Forschung verbundene Repräsentativitätsanspruch nur eingeschränkt eingelöst. Weiterhin konnte aus Platzgründen die Frage nicht weiterverfolgt werden, welche Zusammenhänge zwischen den identifizierten Themen/Zugängen und bibliometrischen (Meta-)Daten wie dem Veröffentlichungszeitpunkt und Publikationsorgan bestehen. Dadurch würden auch Rückschlüsse auf Themenkonjunkturen in diachroner Perspektive ermöglicht. Ferner wäre genauer in den Blick zu nehmen, inwieweit Themenschwerpunkte in einem Zusammenhang mit den Publikationsorganen stehen, die in dem Volltextkorpus berücksichtigt wurden. Durch das hier vorgestellte Vorgehen kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Konstitution der Themen zu einem nicht unwesentlichen Anteil durch das Agenda-Setting von Herausgeber:innen und Redaktionsgremien von Sammelwerken und Themenheften bedingt ist.

Literatur

- Ahlheim, K. (2012). Berufliches und politisches Lernen in der Erwachsenenbildung. In Gieseke, W., Nuissl, E. & Schüßler, I. (Hrsg.), *Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold* (S. 226–236). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ali, F. & Tan, S. C. (2022). Emotions and lifelong learning: synergies between neuroscience research and transformative learning theory. *International Journal of Lifelong Education*, 41 (1), 76–90. doi: 10.1080/02601370.2021.2015635
- Alkemeyer, T., Buschmann, N. & Etzemüller, T. (Hrsg.) (2019). *Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematierungen in der der Moderne*. Bielefeld: transcript. doi: 10.1515/9783839441343
- Aydt, S. & Steindl, M. (2015). Interkulturalität als Zugang zu politischer Bildung. In Baumgartner, R. & Gürses, H. (Hrsg.), *Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich* (S. 63–74). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Ballis, A. (2020). Die Migrationsgesellschaft als Herausforderung für Holocaust Education im Jugend- und Erwachsenenalter. *Bildung und Erziehung*, 73, 226–241. doi: 10.13109/buer.2020.73.3.226
- Bischof, J. & Airoidi, E. M. (2012). Summarizing topical content with word frequency and exclusivity. In Langford, J. & Pineau, J. (Hrsg.), *ICML'12: Proceedings of the 29th International Conference on Machine Learning* (S. 8–16). Edinburgh: Omnipress.
- Blei, D. M., Ng, A. Y. & Jordan, M. I. (2003). Latent Dirichlet Allocation. *Journal of Machine Learning Research*, 3, 993–1022.
- Bremer, H. (2012). „Bildungsferne“ und politische Bildung. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das politische Feld. In Widmaier, B. & Nonnenmacher, F. (Hrsg.), *Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen* (S. 27–41). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Chae, C., Han, S. J., You, J. & Kim, J. (2017). *Research Trends in Adult Education (2007–2016): A Topic Modelling Analyses*. Online verfügbar unter URL (letzter Aufruf 21.10.2023): https://www.researchgate.net/publication/315779421_Research_Trends_in_Adult_Education_2007_-_2016_A_Topic_Modeling_Analysis
- Crouch, C. (2021). *Postdemokratie revisited*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dörner, O. & Damm, C. (2020). Zur Organisation politischer Erwachsenenbildung zwischen Graswurzelbewegung und institutioneller Etabliertheit. In Schröer, A., Engel, N., Fahrenwald, C., Göhlich, M., Schröder, C. & Weber, S. M. (Hrsg.), *Organisation und Zivilgesellschaft. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. (S. 95–104). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-18005-8_9
- Dutz, G. (2020). Geringe Literalität und politische Grundbildung: Die Bedeutung schriftsprachlicher Fähigkeit für die Selbsteinschätzung politischer Grundkompetenzen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43, 395–211. doi: 10.1007/s40955-020-00172-1
- Eggersmann, S. & Gorlikowski, M. (2019). Inklusive politische Erwachsenenbildung. Engagement, Empowerment und Selbstvertretung. *Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung*, 2, 58–65.

- Engel, N. & Bretting, J. (2020). Engagiertes Denken. Zum gesellschaftspolitischen Engagement der Erwachsenenbildungswissenschaft. *Debatte – Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3 (2), 87–107. doi: 10.3224/debatte.v3i2.02
- Faulstich, P. (2015). Erwachsenenbildung und Gemeinwohl. Bildung nach der Postmoderne. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 25; Online verfügbar unter URL (letzter Aufruf 21.10.2023): <https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf>
- Felden, H. v. (2019). Biographie als Konzept von Subjekt und Struktur in der Biographieforschung – und das politische daran. In Grotlüschen A., Schmidt-Lauß, S., Schreiber-Barsch, S. & Zeuner, C. (Hrsg.), *Das Politische in der Erwachsenenbildung* (S. 243–254). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Frech, S. (2016). Die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung – Politische Bildung im öffentlichen Auftrag. In Hufer, K.-P. & Lange, D. (Hrsg.) *Handbuch Politische Erwachsenenbildung* (S. 259–271). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2017). *An Introduction to systematic reviews*. Los Angeles: SAGE.
- Grotlüschen, A. (2016). Politische Grundbildung – Theoretische und empirische Annäherungen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39, 138–203. doi: s40955-016-0063-z
- Hauser, W. (2021). Global Citizenship Education. Impulse für die Erwachsenenbildung. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 42, 6 S. doi: 10.25656/01:22040
- Heldt, I. (2016). Europäische Rahmungen der Erwachsenenbildung. In Hufer, K.-P. & Lange, D. (Hrsg.), *Handbuch Politische Erwachsenenbildung* (S. 9–108). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hufer, K.-P. (2016). Volkshochschulen. In Hufer, K.-P. & Lange, D. (Hrsg.) *Handbuch Politische Erwachsenenbildung* (S. 247–251). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Klemm, U. (2019). Global Citizenship Education als Transformationsauftrag für die Erwachsenenbildung. In Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation: Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 177–189). Opladen/Berlin: Barbara Budrich. doi: 10.2307/j.ctvpbnpz8
- Kröner, S., Christ, A. & Penthin, M. (2021). Stichwort: Digitalisierung in der kulturell-ästhetischen Bildung – eine konfigurierende Forschungssynthese. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 9–39. doi: 10.1007/s11618-021-00989-7
- Kuckartz, U. (2019). Typenbildung. In Mey, G. & Muck, K. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-18387-5_59-2
- Lassnigg, L. (2017). Kapitalisierung, Deliberation und (Erwachsenen-)Bildung. *Magazin Erwachsenenbildung.at*. Online verfügbar unter URL (Letzter Aufruf 21.10.2023): <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf>.
- Lesky, M., Schams, M. & Wachter, S. (2017). Demokratie braucht Volkshochschule. In Klemm, U. (Hrsg.), *Die Idee der Volkshochschule und die politische Gegenwart* (S. 112–124). Zürich: Offizin.

- Lischewski, J., Busse, R., Seeber, S. & Baethge, M. (2020). Der Einfluss von schulischer, nachschulischer und Erwachsenenbildung auf die politische Partizipation. Ein integratives Modell unter Kontrolle des familiären Hintergrundes. *Soziale Welt*, 71 (4), 375–406. doi: 10.5771/0038-6073-2020-4-375
- Medebach, M. (2022). Politische Erwachsenenbildung für alle? Ein Versuch, das Zielgruppenpendilemma zum Tanzen zu bringen. *Journal für Politische Bildung*, 38–42. doi: 10.46499/1928.2312
- Meints-Stender, W. & Lange, D. (2016). Das Politische in der politischen Bildung. In Hufer, K.-P. & Lange, D. (Hrsg.), *Handbuch politische Erwachsenenbildung* (S. 43–52). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Micheli, G. J. L., Vitrano, G. & Calabrese, A. (2021). Occupational Safety and Health Education and Training: A Latent Dirichlet Allocation Systematic Literature Review. In Black, N. L., Neumann, W. P. & Noy, I. (Hrsg.) *Proceedings of the 21st Congress of the International Ergonomics Association (IEA 2021). Volume III: Sector Based Ergonomics* (S. 491–502). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-030-74608-7
- Negt, O. (2016). Versuch einer Ortsbestimmung der politischen Bildung. In Hufer, K.-P. & Lange, D. (2016), *Handbuch politische Erwachsenenbildung* (S. 10–21). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Nylander, E., Fejes, A. & Milana, M. (2022). Exploring the themes of the territory: a topic modelling approach to 40 years of publications in International Journal of Lifelong Education (1982–2021). *International Journal of Lifelong Education*, 41 (1), 27–44. doi: 10.1080/02601370.2021.2015636.
- Oelkers, J. (2020). Öffentliche Bildung und partizipatorische Demokratie. Ein Essay. *Magazin Erwachsenenbildung.at*. Online verfügbar unter URL (letzter Aufruf 21.10.2023): <https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-39/meb20-39.pdf>.
- Otto, D., Schröder, N., Diekmann, D. & Sander, P. (2021). Offen gemacht: Der Stand der internationalen evidenzbasierten Forschung zu Open Educational Resources (OER). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 1061–1085. doi: 10.1007/s11618-021-01043-2.
- Qasem, S. (2016). Herausforderung 2.0: Politische Bildung und Soziale Netzwerk. In Moltzen, D. & Schöne, T. (Hrsg.), *Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung in einer vielfältigen Gesellschaft* (S. 156–169). Bonn: Dietz.
- Rittelmeyer, C. (2012). *Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer. doi: 10.17433/978-3-17-022852-8
- Roberts, M. E., Stewart, B. M. & Tingley, D. (2019). stm. An R Package for Structural Topic Models. *Journal of Statistical Software*, 91 (2), 1–40. doi: 10.18637/jss.v091.i02.
- Rödel, S. S. (2020). (Erwachsenen-)Bildung in Zeiten rechtsgerichteter Metapolitik – Für eine Re-Politisierung der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildungswissenschaft. *Debatte – Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3 (2), 132–149. doi: 10.3224/debatte.v3i2.05.

- Sauer, B. (2015). Feministisches Wissen und Politik. Dimensionen und Paradoxien am Beispiel der österreichischen Anti-Gewalt-Bewegung. In Baumgartner, R. & Gürses, H. (Hrsg.), *Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich* (S. 37–48). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Scheidig, F. (2013). Profession, Professionalisierung und Professionalität politischer Erwachsenenbildung. Eine vorläufige Bilanz. *Journal für Politische Bildung*, 3 (4), 8–15.
- Scheidig, F. (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schreiber F. & Cramer, C. (2022) Towards a conceptual systematic review: proposing a methodological framework. *Educational Review*. doi: 10.1080/00131911.2022.2116561
- Selk, V. (2019). Unsicherheit und Angst in der liberalen Demokratie. Populismus und die Furcht in der Postdemokratie. *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 65 (3), 107–110.
- Sievert, C. & Shirley, K. (2014). LDAvis: A method for visualizing and interpreting topics. In *Proceedings of the Workshop on Interactive Language Learning, Visualization, and Interfaces*, (S. 63–70). Baltimore: Association for Computational Linguistics. doi: 10.3115/v1/W14-3110
- Vetter, T., Mulliez, G. & Bonn, E. (2023). Between Anything Goes and Methodical Rigor. An Empirical Analysis of Systematic Literature Reviews in Adult Education Research. *International Yearbook of Adult Education*, 2023, 141–160. doi: 10.3278/I73910W008

Autor

Dr. Thomas Theurer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erwachsenen-/Weiterbildung der Universität zu Köln und Koordinator des NRW Forschungsnetzwerks Grundbildung und Alphabetisierung.

Kontakt

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln
thomas.theurer@uni-koeln.de

III Rezensionen/Reviews

Rezension: In Education We Trust? Vertrauen in Bildung und Bildungsmedien

MARIE BICKERT

Eckhard Fuchs und Marcus Otto (Hrsg.) (2022). In Education We Trust? Vertrauen in Bildung und Bildungsmedien. Göttingen: V&R Unipress. 270 S.

Der in der Reihe „Bildungsmedienforschung“ erschienene Sammelband thematisiert Vertrauen in Bildung und Bildungsmedien aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, u. a. in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Insgesamt finden, neben einem Prolog von M. Otto (Hrsg.), 14 Beiträge in fünf Themenblöcken Berücksichtigung. Die Beiträge sind sowohl theoretisch als auch empirisch (qualitativ und quantitativ) angelegt. Im *einleitenden Beitrag* (Themenblock I) von M. Fabel-Lamla wird die unterschiedliche Konzeptualisierung von Vertrauen, zum einen als reflexiv zugängliches und zum anderen als prä-reflexiv rekonstruierbares Phänomen, deutlich. Die Prozessperspektive auf Vertrauen, Ambivalenzen und Gefahren aktiver Vertrauensarbeit in Bildungskontexten sowie die Beforschung von Misstrauen werden als Forschungsdesiderate herausgearbeitet.

Für das *Vertrauen in Bildung als gesellschaftliche Institution* (Themenblock II) stellt B. Hemetsberger dar, dass öffentliches Schulvertrauen vor allem in Krisenzeiten relevant wird. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass dieses Vertrauen auch als Gegenstand von Krisen instrumentalisiert wird. K. Scharl analysiert praxeologisch-diskursanalytisch Publikationen aus dem Bereich der Lehrkräftebildung und arbeitet dafür drei Vertrauensverhältnisse in die Institution Schule heraus: Erstens das Vertrauen in das Unterrichten nach Lehrbuch, zweitens das Vertrauen in die didaktische Lehrfreiheit der Lehrperson und drittens das Vertrauen in reflektiert agierende Lehrpersonen durch Lehrkräftebildung. Besonders hervorzuheben ist der Beitrag von F. Rehlinghaus, da sich die Autorin auf das Feld der Weiterbildung bezieht. Hierbei betont sie, dass „den sich wandelnden Vertrauensbeziehungen im Weiterbildungsprozess selbst aus analytischer Perspektive bislang wenig Beachtung geschenkt worden“ ist (S. 80). Sie zeigt, wie in den 1960er und 1970er Jahren versucht wurde, „die Basis für Vertrauen in Weiterbildung und im Bildungsprozess herzustellen und zu rationalisieren“ (S. 82). Die Ergebnisse verweisen auf vertrauensvolle Atmosphären im Unterricht, die Stärkung der emotionalen Bindung durch Evaluationsmaßnahmen aber auch die Unterwerfung von Vertrauen durch Kosten-Nutzen Maßstäbe.

Aus *biografiethoretischer Perspektive* (Themenblock III) führen I. Bormann und B. Thies in ihrem Beitrag in ein Modell des habituellen Vertrauens bei der Transition zur Hochschule ein. Entlang unterschiedlicher Typen können sowohl Bedingungen für Vertrauen erklärt als auch Vertrauensprozesse bei der Transition zur Hochschule beschrieben werden. Im Beitrag von S. Bartmann, N. Pfaff und N. Welter werden ver-

schiedene Vertrauensaspekte beim vorzeitigen Beenden einer Ausbildung dargestellt: Personales Vertrauen z. B. zu den Eltern und systemisches Vertrauen in Ausbildungslogik und Bildungsinstitutionen aber auch der Vertrauensverlust in den Ausbildungsbetrieb und das Vertrauen in sich selbst nach dem Ausbildungsabbruch. Die Autorinnen diskutieren, dass generalisiertes Vertrauen in Bildung auch dazu führen kann, dass Bildungsinstitutionen vor Kritik abgeschirmt bleiben. A. Epp rekonstruiert anhand zweier empirischer Fallbeispiele, dass Biografiearbeit dazu beitragen kann, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken und Möglichkeiten zur Ausgestaltung der Biografie auszuloten.

B. Christophe bezieht sich auf *Vertrauen in schulische Bildungsmedien* (Themenblock IV) und kommt auf Basis der dokumentarischen Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen zu dem Schluss, dass Vertrauen in der asymmetrischen Unterrichtsinteraktion dazu führen kann, dass nicht kommunizierte Fehltritte oder Deutungskontroversen über komplexe historische Zusammenhänge entstehen. M. Fabrykant untersucht in ihrem Beitrag kritisch, welche Strategien der Erzeugung von Vertrauen in Geschichte in Schulbuchdarstellungen herausgearbeitet werden können. Die Autorin arbeitet das Dilemma heraus, dass Vertrauen in das Gelehrte aufgebaut und gleichzeitig kritisches Denken der Lernenden gefördert werden muss. E. Luku widmet sich dem Vertrauen bzw. Misstrauen in videografierte Berichte von Holocaust-Überlebenden indem sie, neben einem Literaturreview, sieben Interviews mit Geschichts-Lehrkräften heranzieht. Die Autorin betont, dass videografierten Berichten nicht uneingeschränkt vertraut werden kann und diese in Kombination mit weiteren Quellen im Unterricht verwendet werden sollten.

Im Rahmen von *Vertrauen und digitalen Bildungsmedien* (Themenblock V) beschäftigt sich S. Fahrner mit der Frage nach vertrauensbildenden Maßnahmen zu Open Educational Resources. Es werden Möglichkeiten der Qualitätssicherung exemplarisch dargestellt und deren Umsetzbarkeit diskutiert. P. Deny, M. Priedigkeit und A. Weich stellen die Wechselwirkung zwischen digitalen Wandlungsprozessen im Unterricht und Herausforderungen für das Vertrauen in etablierte Umgangsstrategien dar. Die so entstehenden Aushandlungsprozesse beziehen sich nicht nur auf die Aneignung von digitalen Medien, sondern auch auf das Vertrauen in deren Entwicklung. J. Troeger, J. Lükes und A. Bock blicken auf Lernsoftware als „(un-)sichtbaren Akteur“ in der schulischen Vermittlung von Wissen (S. 255). Mit einem durchaus kritischen Blick gelingt es, die Relevanz des reflektierten Umgangs offenzulegen, indem Lerndatenanalysen problematisiert und die Konsequenzen für das Bildungsverständnis dargestellt werden.

Insgesamt wird im vorliegenden Band eine große Vielfalt der erziehungswissenschaftlichen Vertrauensforschung abgebildet. Darüber hinaus leisten die Artikel durch das Überwiegen von qualitativen Studien einen wichtigen forschungsmethodischen Beitrag, da das Phänomen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bislang hauptsächlich mittels standardisierter Verfahren untersucht wurde. Es wird deutlich, dass Vertrauen in Bildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Herausforderungen und aktueller Krisen zunehmend an Bedeutung gewinnt. Allerdings erfährt das

Phänomen, wie ein Beitrag im Sammelband zeigt, in der Weiterbildungsforschung nur wenig Aufmerksamkeit. Ein Blick auf Vertrauen erscheint dennoch lohnenswert, da sich die Finanzierungsstrukturen und gesetzlichen Rahmungen dieses Bildungsbereichs stark von anderen Bereichen unterscheiden und damit einen spezifischen Kontext zur Beforschung von Vertrauen darstellen. Der Mehrwert des Sammelbands liegt somit in den direkten Anschlussperspektiven für die Weiterbildungsforschung, insbesondere zu den prozesshaften Darstellungen zu Vertrauenskrisen, den Grenzen aktiver Vertrauensarbeit im Bildungskontext und den Ausführungen zu Vertrauen und (digitalen) Bildungsmedien.

Autorin

Marie Bickert, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihre Forschungsinteressen umfassen das Teilnahmeverhalten und die Bedeutung von Vertrauen in Weiterbildungssettings.

Kontakt

Ludwig-Maximilians-Universität München
Leopoldstr. 13, 80802 München
m.bickert@edu.lmu.de

Review: Access, Lifelong Learning and Education for All

JULIA PLECHATSCH

Parry, G., Osborne, M. & Scott, P. (Eds.) (2023). *Access, Lifelong Learning and Education for All*. Cham: Palgrave Macmillan, 352 pp.

The three domains *access*, *lifelong learning*, and *education for all* seem almost synonymous at times, overlapping due to missing demarcation. Consequently, the particularities of the individual domains are lost from focus. Dedicated to regaining precision, Gareth Parry, Michael Osborne, and Peter Scott take a closer look at *access*, *lifelong learning*, and *education for all* in their anthology. While still engaging with overlaps, they underline the distinction of the three domains to reflect and understand the different dynamics. The anthology is preceded by introductory words from the editors in which they provide the reader with their understanding of the respective domains, present two frameworks that illustrate their connections, and finally draw attention to the differences to be emphasized. The editors state that overarching efforts are made to blur the boundaries between the three domains. As an example of that trend, it is pointed out that, while permeability within higher education is increasing and universities are expanding their offers to include former post-secondary education programs, post-secondary education, for its part, is striving for greater institutionalization of its programs. It is against this background that Parry, Osborne, and Scott warn of a lack of differentiation between the three domains. Such obscurity leads to conceptual differences being overlooked and, as a consequence, domains being mixed up incorrectly.

The 12 papers of the collection are organized into three chapters and discuss the topics mainly from a theoretical perspective. The first part is titled *Access Beyond Elites* and addresses the broad theme of policy, theory, and research. In its primary contribution, Peter Scott discusses the ambiguity of access from three angles. Firstly, he addresses the overall issue that despite the noteworthy development of mass higher education access for socially disadvantaged groups remains unequal and restricted. Secondly, the specific political instruments used to counteract this inequality are examined. Lastly, Scott discusses access at a conceptual level debating competing ideas of fairness and the illusion of meritocracy addressing the question of what makes a 'good society'. In the second article, Gavin Moodie and Leesa Wheelahan critically debate the limitations of human capital theory as the theory dominating higher education policy. Following on from this, human rights and the capabilities approach are presented as two alternative foundations for post-secondary education. Maria Slowey and Hans G. Schuetze conclude the first part of the collection with a comparative study of lifelong learning opportunities in higher education for refugees and older adults in Ireland and Germany. Against the background of two important socio-demographic trends, migra-

tion and the ageing of the population, the effects on widening access to higher education are examined. Slowey and Schuetze show that although there is progress in accessibility for those 'non-traditional' learners, "formidable and well-founded barriers to securing fundamental cultural and meaningful change in the global higher education system" (p. 124) remain.

Contributions to the second part, *Alternative Pathways*, are bound together by the theme of examining boundaries and pathways in and through post-secondary education. In the first article, the German 'dual system' of post-school qualification is discussed by Andrä Wolter. For many decades, there was a strict segmentation between the two educational paths of non-academic vocational training and higher education. However, the boundaries between these segments are becoming increasingly blurred due to the increasing participation in mass higher education and the formation of alternative types of qualification. Rebecca S. Natow discusses the development of US community colleges with regard to governmental and financial aspects, their multiple missions, and current challenges. She highlights the special role of US community colleges as institutions that respond to various educational needs such as preparation for college, training for the job market, and providing valuable community services. Natow emphasizes the great adaptability of US community colleges to changing educational requirements as the key to fulfilling diverse missions.

The third part of the collection, *Learning in Community Settings*, addresses movements, communities, and centres. Srabani Maitra, Saikat Maitra, and Sadaf Sethwala consider India's striving for the creation of 'smart cities' and its implications for lifelong learning, particularly for poor and marginalised citizens. In their study, 58 semi-structured qualitative interviews were conducted in different regions of India. They observed a disjunction between the technology-driven concept of 'smart cities' and inclusive forms of development since "the crucial link between 'smart' development and lifelong learning seems to be left unaddressed" (p. 268). Finally, the authors urge better development of lifelong learning opportunities as these play an important role in social inclusion in 'smart cities' where jobs are rarely available for the low-skilled. The paper by Khau Huu Phuoc and Chris Duke deals with Community Learning Centres (UNESCO initiative) as a concept and significant institutional reality specifically looking at the Asia-Pacific region. With the purpose of empowering local communities, Community Learning Centres are highlighted as multi-purpose instruments for joint development of individuals and their communities. Thereby emphasized is the of-by-for principle – "[o]f the people, by the people, and for the people" (p. 285) – as the core element of rooting from within.

As a whole, the anthology covers various relevant aspects that arise from the consideration of the three domains *access*, *lifelong learning*, and *education for all*. Particularly convincing is its sectioning according to broad themes which does not force the three domains into a rigid framework but allows their flowing connections to run through the anthology like a reoccurring thread. Thereby, the question of interplay or counterplay between the domains is reflected, highlighting potential for future research and consideration. Overall, the authors have compiled a well-structured and comprehen-

sive collection that opens up a new perspective on the field of tension between *access*, *lifelong learning*, and *education for all*.

Author

Julia Plechatsch, M. A., is a postgraduate student at the German Institute for Adult Education (DIE) in Bonn, where she is part of a Junior Research Group. Her research interests include adult education with a focus on recruitment of adult learners to adult literacy and basic education programs.

Contact

German Institute for Adult Education
Leibniz Centre for Lifelong Learning
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Germany
plechatsch@die-bonn.de

Review: The Predator Effect: Understanding the Past, Present and Future of Deceptive Academic Journals

TIM ROOR

Simon Linacre (2022). *The Predator Effect: Understanding the Past, Present and Future of Deceptive Academic Journals*. Charleston: ATG LLC (Media). 69 pp.

Predatory journals, or predatory publishing, as an unintended effect of a combination of the open access movement in academia and changing governance structures in higher education organizations, pose a major risk to scholarly integrity and communication. In his 2022 monograph “The Predator Effect – Understanding the Past, Present and Future of Deceptive Academic Journals”, Simon Linacre, formerly of Cabell’s Scholarly Analytics and now working at Digital Science, explores what predatory journals are, how they came to be, how they have become an undesirable part of contemporary academic publishing, and how scholars can protect themselves from them.

The book is divided into 9 chapters which can be subdivided into three parts which are also reflected in the subtitle of the book. Chapters 2–5 look at the history of predatory publishing from its beginnings to the present day. First, Linacre develops a working definition of the publishing phenomenon, which reads as follows:

“Predatory journals are deceptive and often fake, giving the appearance of legitimate peer-reviewed journals and impact academic stakeholders by exploiting the Open Access model while using misleading tactics to solicit article submissions” (p. 11).

Chapters 3 and 4 trace the history of the emergence of predatory journals with a particular focus on the facilitating factors, such as the rise of digital publishing (p. 13), the commercialization of the academic publishing market after World War II and finally the successive success of the open access movement (p. 19), which aimed to facilitate public access to research results and whose funding model via author fees provided the economic breeding ground for predatory journals. Finally, Chapter 5 is devoted to Jeffrey Beall, a key figure in the recent history of predatory journals. Beall’s contributions, such as the coining of the term “predatory journal” and the creation of Beall’s List (p. 25), the first blacklist of predatory journals and publishers, are discussed.

Chapters 6 and 7 focus on the post-Beall period and thus the present of predatory practice. Chapter 6 draws on a number of quantitative studies on the status quo and the global spread of the publication phenomenon. Chapter 7 focuses on authors who publish in predatory journals and, with the use of qualitative studies on the publication phenomenon, examines the reasons why authors choose to publish in such journals. Linacre comes to the conclusion that a combination of unethical, i. e. consciously act-

ing authors, and inexperienced or ignorant authors can be found in the article reviews of predatory journals (p. 42).

Finally, chapters 8 and 9 focus on the future handling of predatory journals and concentrate in particular on changes to structures and the establishment of organizational and individual prevention strategies. Linacre highlights the development of AI to check reference lists for citations from predatory journals as a promising development (p. 55).

Overall, Linacre presents a compact, open access published, reader-friendly and historically precise overview that can be a guide to action, especially for novices in academic publishing. However, despite citing a large number of empirical studies on the topic of predatory journals, it also has scientific gaps and ultimately misses a great opportunity to question fundamental assumptions in the debate.

First of all, it is critical to note that the author does not make explicit the major role of commercially oriented core publishers of science in the emergence of predatory journals in the context of his explanations on the history of predatory journals. While the monopolistic pricing power of Elsevier and Co. was the main driver of the journal crisis of the 1990s, from which the non-profit-oriented Open Access (OA) movement eventually emerged, they also contributed to the “author-pays model” becoming established as a common business model in OA, contrary to the basic anti-commercial orientation of the OA movement. Although many OA publishers and journals only use article processing charges (APCs) to cover their costs, this financing method offered commercial academic publishers the opportunity to enter the OA market. The previously classic commercial providers have tapped into the OA ‘business field’ in such a way that Elsevier, one of these publishers, currently publishes the most OA journals and subscription prices for libraries have even risen to such an extent that the nationwide supply of scientific knowledge can no longer generally be guaranteed (Morrison 2017, p. 53; Beck-Sickinger et al. 2019, p. 245).

The work also lacks a critical examination of the “Predatory Reports” blacklist published by Cabells, which is prominently highlighted in several places in the book as an alternative to the Beall’s List, which was closed in 2017. For example, the literature points out the lack of transparency and objectivity of the inclusion criteria or criticizes the payment barrier for the list (Dony et al. 2020).

Finally, the most comprehensive point of criticism is closely linked to the author’s uncritical attitude towards the many studies cited that investigate the phenomenon of predatory publishing. The majority of studies use blacklists such as Beall’s List as a data basis for investigating predatory journals without cross-checking the results due to the subjectivity and lack of transparency of the inclusion criteria. This can lead to distortions, particularly to the detriment of publishers from countries in the Global South, as it reproduces the bundling of misconduct and poor or lower quality (Eriksson & Helgesson 2018). Without investigative journalistic methods, it is not possible to clarify beyond doubt whether journals are pursuing honest intentions or acting illegitimately by simply looking at publications from the outside. Thus, there is a great risk that authors who are forced to publish in non-mainstream journals (Chavarro et al. 2017) for reasons of “Northern” disciplinary gatekeeping (Mills & Inouye 2020, p. 102), for exam-

ple, will be falsely discredited. For a comprehensive critical examination of the concept of predatory publishing, such a fundamentally critical perspective would have been expected.

References

- Beck-Sickinger, A., Schwappach-Pignataro, B., Herrmann, J. & Buchner, J. (2019). *Open Access und die Zukunft wissenschaftlicher Veröffentlichungen*. *Biospektrum* 25(3), 245. <https://doi.org/10.1007/s12268-019-1040-z>.
- Chavarro, D., Tang, P., & Ràfols, I. (2017). Why researchers publish in non-mainstream journals: Training, knowledge bridging, and gap filling. *Research Policy* 46(9), 1666–1680. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.08.002>.
- Dony, C., Raskinet, M., Renaville, F., Simon, S., & Thirion, P. (2020). How reliable and useful is Cabell's Blacklist? A data-driven analysis. *LIBER Quarterly: The Journal of the Association of European Research Libraries* 30(1), 1–38. <https://doi.org/10.18352/lq.10339>.
- Eriksson, S. & Helgesson, G. (2018). Time to stop talking about 'predatory journals'. *Learned Publishing* 31(2), 181–183. <https://doi.org/10.1002/leap.1135>.
- Mills, D. & Inouye, K. (2021). Problematizing 'predatory publishing': A systematic review of factors shaping publishing motives, decisions, and experiences. *Learned Publishing* 34(2), 89–104. <https://doi.org/10.1002/leap.1325>.
- Morrison, H. (2017). From the field: Elsevier as an open access publisher. *The Charleston Advisor* 18(3), 53–59. <https://doi.org/10.5260/chara.18.3.53>.

Author

Tim Roor (born Vetter), M. A., is a research associate at the Chair of Adult Education/ Continuing Education at the University of Cologne. In the context of his dissertation, he deals with questions of openness, transparency and representation of the international publication system of adult education research. His research interests include bibliometrics of adult education research, adult educational organization research, and workplace learning.

Contact

University of Cologne
 Faculty of Human Sciences
 Department of Educational and Social Science
 Professorship for Adult and Continuing Education
 Innere Kanalstraße 15, 50823 Cologne
 Germany
 t.vetter@uni-koeln.de
 ORCID-ID: 0000-0003-1139-8328

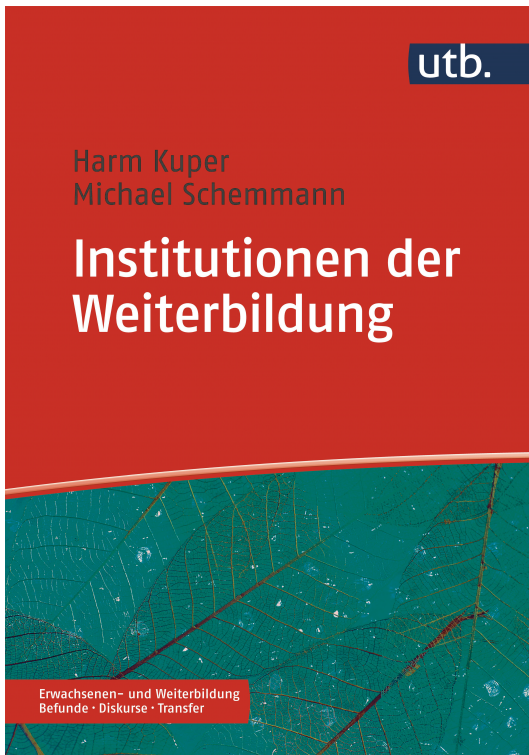
Eine Einführung in die Erwachsenenbildungsforschung



Das Lehrbuch bietet insbesondere Studierenden und Promovierenden, aber auch Lehrenden und Forschenden im Feld eine kompakte und systematische Einführung in die Forschung der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Nach einer eingehenden Vorstellung der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung erfolgt ein Überblick in exemplarische Forschungsfelder und -zugänge. Es werden grundlegende Begriffsdefinitionen vorgenommen, auf den empirischen Forschungsprozess eingegangen und in ausgewählte Forschungsmethoden und empirische Vorgehensweisen eingeführt. Exemplarische Forschungsarbeiten in Form von kommentierten Steckbriefen geben Einblick in konkrete Forschungen. Forschungspragmatische Aspekte runden die Einführung optimal ab.

Diskussionen und Forschungsstand



Kuper, Harm; Schemmann, Michael
Institutionen der Weiterbildung
Erwachsenen- und Weiterbildung.
Befunde – Diskurse – Transfer, 8
wbv. 1. A. 2023. 156 S., 3 Abb.
ISBN 978-3-8252-6223-5
€ 24,90 | € (A) 25,60 | sfr 32,50

Dieses Lehrbuch bietet einen Überblick über den Diskussions- und Forschungsstand zu den Institutionen der Weiterbildung. Weiterbildung ist ein Teil des Bildungswesens. Da sie aber zugleich auf vielfältige Weise mit der Gesellschaft verknüpft ist, lässt sie sich im Vergleich zu den anderen Bereichen des Bildungssystems nur unscharf institutionell abgrenzen. Um diese institutionelle Differenziertheit der Weiterbildung zu erschließen, werden sozialwissenschaftliche Konzepte aufgegriffen.

Auf diese Weise soll ein grundlegendes Verständnis für die institutionellen Strukturen der Weiterbildung ermöglicht werden. Dieses ist Voraussetzung dafür, in der Weiterbildung pädagogisch professionell handeln zu können. Ausgehend von grundlegenden terminologischen, systematischen und historischen Aspekten geben die Autoren einen Überblick über einzelne Typen von Trägern und Einrichtungen in der differenzierten Institutionenstruktur in der Weiterbildung und gehen abschließend auf institutionalisierte Mechanismen der Steuerung von Weiterbildung ein.



Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, 51
2023, 168 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7132-9
E-Book im Open Access

Lisa Breitschwerdt, Jörg Schwarz, Sabine Schmidt-Lauff (Hg.)

Comparative Research in Adult Education

Global Perspectives on Participation, Sustainability and Digitalisation

The volume presents research that emerges from the 9th international Adult Education Academy (2022), which brings together researchers, students and practitioners from around the world to share perspectives comparatively. More than 80 participants from almost 20 different countries have exchanged, compared and expanded their individual knowledge and experience on adult learning and education.

This volume consisting of eight contributions (including one fundamental article beforehand) assumes that globalisation affects national, regional and local levels of adult learning and education. Transformational relations are observed and analysed through the lens of participation, sustainability and digitalisation.

All contributions apply an international comparative research approach to empirically investigate these areas with their upcoming needs. This approach takes place under consideration of comparison as a research method which not only grounds on a long tradition and relies on a set of rules and techniques, but also on an inner attitude and sensitivity with which we look at the world and its global needs while trying to understand.

wbv.de/ebblbl

"The comparative approach has already become anchored in all authors as a 'way of thinking' and 'attitude'. This provides a better understanding of the global challenges in adult education."
Matthias Alke, Professor of Educational Sciences at the Eberhard Karls University of Tübingen

2024

Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung

International Yearbook of Adult Education

Coordination of Action in Adult Education Organizations

In the multi-level system of adult education, various actors on different levels contribute to the facilitation of adult learning resulting in a need for coordinating their actions.

This volume of the International Yearbook of Adult Education aims at exploring multiple modes and contexts of coordination of action in adult education organizations. The volume includes four empirical articles compiling different perspectives on coordination of action. Actor constellations and coordination of action in public adult education centers are examined and actor and interest constellations in migrant organizations are researched. Furthermore, coordinative mechanisms in the interaction between teaching and planning staff in adult education are explored and professional commitment of staff in continuing education is analyzed against the background of different working conditions.

In the category "Miscellaneous", the volume is complemented by an article which provides an empirical cartography of the research field of political adult education.

Im *Internationalen Jahrbuch der Erwachsenenbildung* (IJEB/IYAE) werden gegenwärtige und grundsätzliche Fragen der Bildung im Erwachsenenalter in international-vergleichender Perspektive diskutiert. Dabei widmet sich jede Ausgabe einem Schwerpunktthema, das in englischen und deutschen Artikeln verschiedene Aspekte wissenschaftlich betrachtet. Beiträge zu aktuellen Themen und ein Rezensionsteil ergänzen die Ausgaben.

wbv.de/ijeb

wbv



ISBN: 978-3-7639-7690-4