

Michael Schemmann (Hg.)

2025

Internationales
Jahrbuch der
Erwachsenenbildung

International
Yearbook of
Adult Education

Social-diagnostic Perspectives on Adult Education

wbv

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

Social-diagnostic Perspectives on Adult Education

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, Tabea Leibold

Manuskripte, Daten und Rezensionsexemplare senden Sie bitte an
die Redaktion des Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung:
IJEB, c/o Tabea Leibold, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln,
Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln. E-Mail: tabea.leibold@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.

Diese Publikation ist an der Universität zu Köln entstanden und wurde durch
den Open-Access-Publikationsfonds der Universität zu Köln finanziert.
Weitere Informationen finden Sie unter www.wbv.de/ijeb.

Michael Schemmann (Hg.)

2025

Internationales
Jahrbuch der
Erwachsenenbildung

International
Yearbook of
Adult Education

Social-diagnostic Perspectives on Adult Education

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.

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Passau

ISBN 978-3-7639-7895-3 (Print)
ISBN 978-3-7639-7896-0 (E-Book)
ISSN 0074-9818
e-ISSN 2194-3699
DOI 10.3278/9783763978960

Band 48

Printed in Germany

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

Diese Publikation mit Ausnahme des Umschlags
ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz ver-
öffentlicht:
<https://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.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining
nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne
Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Inhalt

Michael Schemmann

Social-diagnostic Perspectives on Adult Education. An Introduction to the topic . . . 7

I Thematischer Schwerpunkt/Key Subject 11

Anke Grotlüschen & Bernhard Schmidt-Hertha

The concept of 'Surveillance Capitalism' and its relevance for Adult Learning and Education 13

Julia Koller

To Network or Not to Network in German Adult Education: Rethinking Networks as learning opportunities based on Stäheli's sociology of de-networking 29

Hennig Pätzold & Michael Schemmann

Die Externalisierungsgesellschaft als Reflexionsanlass für die Weiterbildung 47

II Vermischtes/Miscellaneous 61

Ewelina Mania, Mara Winkens & Julia Koller

Innovationen in der Alphabetisierung und Grundbildung: eine Dokumentenanalyse 63

Tim Roor

Adult Education Research Between the Center and Periphery – Publication Practices and Topics of Adult Education Researchers in Countries of the So-Called Global South 81

III Rezensionen/Reviews 105

Michael Schemmann

Review: International and Comparative Perspectives on Adult Education 107

Jana Arbeiter

Rezension: Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung 111

Social-diagnostic Perspectives on Adult Education. An Introduction to the topic

MICHAEL SCHEMMANN

Volume 48 of the International Yearbook of Adult Education is dedicated to Social-diagnostic perspectives on adult education.

Since the so-called financial crisis in 2008, at the latest, society's problems and challenges have repeatedly been framed as crises. Since then, society has found itself in a variety of (supposed) crises, such as the climate crisis, the banking crisis, the refugee crisis, the Ukraine crisis, etc. The challenges facing society and the accompanying need for transformation are also increasingly reflected in sociologically based diagnoses of society and the times. In recent years, a large number of current diagnoses of society have been presented (for an overview, see Reese-Schäfer 2019).

Adult education and adult education research must address crises (and diagnoses of crises), if only because they regularly give rise to new tasks. Examples include the need for adult education in the context of refugee movements, the role of continuing education in the context of post-truth, and others (see also Wittpoth 2002). In this context, adult education research has repeatedly called for an explicitly critical approach to social diagnoses in order to counteract the tendency to derive unchecked demands on the education system from crisis diagnoses, which ultimately reduce it to the task of coping. Rather, it is the task of adult education research to critically examine current crises and to reflectively determine its role in them (Wittpoth 2002). This introductory article will start off by briefly focusing on the relationship of adult education and social-diagnostic perspectives. 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 Adult Education and Social-diagnostic Perspectives

Adult Education can be referred to social-diagnostic perspectives in two ways. On the one hand they convey an impression of the societal circumstances in which addressees are embedded. As such, they are an important basis for program planning and they are relevant for adult education practice. On the other hand they allow to reflect and analyze the importance of adult education in processes of change and transformation of societies. Thus, they are relevant for adult education research.

There is a tradition in adult education research to deal with social-diagnostic perspectives. In 2001 Wittpoth edited a book which brought together an analysis of all in all six analyses of perspectives ranging from Ulrich Beck's risk society (Kade 2001) to Nico Stehr's knowledge society (Nolda 2001). In his reflections Wittpoth pointed out the am-

bivalence when dealing with social-diagnostic perspectives. They are very stimulating since they offer different perspectives on adult education. However, this productivity can be referred to the careless emphasis of certain social phenomena (Wittpoth 2001). Thus, Wittpoth pleads for the plural usage of social-diagnostic perspectives.

2 On the concept and the individual contributions

The basic concept for the content structure of volume 48 of the International Yearbook of Adult Education was for the contributions to take recent social-diagnostic perspective as a starting point, discuss them and also reflect on implications for adult education research and practice.

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

The article “The concept of ‘Surveillance Capitalism’ and its relevance for Adult Learning and Education” by Anke Grotlüschen and Bernhard Schmidt-Hertha focuses on the perspective of ‘Surveillance Capitalism’ by Shoshana Zuboff. First, the authors discuss and develop the core themes of the concept of surveillance capitalism, concentrating on the fact that the surveilling agency is no longer a government, but a set of companies. Analyzing articles and studies which use Surveillance Capitalism as a theoretical framework, the article identifies four different aspects of the social-diagnostic perspective in adult education: firstly, the question of data protection and data literacy as goals of adult education; secondly, research on AI driven job search platforms; thirdly, activism and learning in social movements; and finally, learning analytics with regard to platforms. The authors make clear that Surveillance capitalism uses techniques of confusion, distraction and deception in all mentioned areas and thus argue for awareness and even protective legislation.

Julia Koller focuses on the idea of cooperation and network in her article titled “To Network or Not to Network in German Adult Education: Rethinking Networks as learning opportunities based on Stäheli’s sociology of de-networking”. Networking and networks have been considered a constituent element of adult education. Research on networks in adult education is well established (Bickeböller 2023) and always highlights the benefits of cooperative work in networks. Consequently, Urs Stäheli’s publication somehow questioning the general enthusiasm comes as a great challenge for adult education research. In his study titled “Sociology of de-Networking” (2021), Urs Stäheli focuses on the phenomena that can be observed when networks are dismantled and destabilized and thus sheds some light on the dark side of networks. On this background Koller carried out a systematic literature review of German adult education literature in order to identify de-networking topics.

The article “Die Externalisierungsgesellschaft als Reflexionsanlass für die Weiterbildung” by Henning Pätzold and Michael Schemmann takes Stephan Lessenich’s social-diagnostic perspective of externalisation as a starting point. According to Lessenich all capitalistic societies are externalization societies since they transfer costs of their

production mode and their capitalistic exploitation to the periphery. However, Lessenich's points out that the consequences of externalization are becoming increasingly visible in the center. The article analyses the role of adult education in this process of externalization and also what adult education can contribute to deal with these circumstances.

In addition to the articles to the main topic section, this year's volume of the International Yearbook of Adult Education also includes two articles in the Miscellaneous section.

In their article titled "Innovationen in der Alphabetisierung und Grundbildung: eine Dokumentenanalyse" Evelina Mania, Mara Winkens and Julia Koller use the method of document analysis to analyze the current situation of products and materials in the field of literacy and basic education. Adult basic education was the topic of volume 42 of the International Yearbook of Adult Education in 2019. However, the newly established Product Database for Literacy and Basic Education (PAG) hosted by the German Institute for Adult Education in Bonn offers a comprehensive repository of free materials and concepts developed under these funding programs. The article provides a criteria-based overview of the variety of products, including an analysis of the innovation topics, content areas, levels of action, addressees, and actors addressed.

Tim Roor analyzes the thematic focus and publication practices of adult education research in countries of the so-called Global South in his article "Adult Education Research Between the Center and Periphery – Publication Practices and Topics of Adult Education Researchers in Countries of the So-Called Global South". The article analyzed 830 empirical texts from mainstream and non-mainstream journals to identify topics in the texts. Roor found out that key from non-mainstream journals, such as sustainable development and social justice, remain invisible in the global publication space of adult education research.

This year's volume is completed by two reviews written by Jana Arbeiter and Michael Schemmann.

3 On our own Account

I would like to thank all authors of the contributions, who prepared their manuscripts within the deadlines. 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 and to Tabea Leibold who run the editorial department of the International Yearbook of Adult Education. They both worked on this year's volume, Eva when developing the concept and starting the whole process and Tabea finishing this year's volume. After a long period of time Eva will leave the editorial department. I am grateful for a long and faithful cooperation and for Eva's constant effort to improve the quality of processes which guarantee the standard of the International Yearbook of Adult Education.

Volume 49 of the International Yearbook of Adult Education will focus on the topic “Adult Education and Democracies under Pressure”. We welcome contributions to the key subject of this volume as well as contributions to the sections Miscellaneous and Reviews.

References

- Bickeböller, J. (2023). ‚Special offers for target groups that otherwise would not have been reached‘. Social participation through regional networks in adult literacy and basic education. A multiple-case study. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* 14(3), 411–425. <http://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4641>.
- Kade, J. (2001). Risikogesellschaft und riskante Biographien. Zur Wissensordnung der Erwachsenenbildung/Erziehungswissenschaft. In J. Wittpoth (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen*. Bielefeld: wbv, 9–38.
- Nolda, S. (2001). Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine mögliche Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In J. Wittpoth (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen*. Bielefeld: wbv, 91–117.
- Reese-Schäfer, W. (2019) (Hrsg.). *Deutungen der Gegenwart. Zur Kritik wissenschaftlicher Zeitdiagnostik*. Berlin: J. B. Metzler.
- Stäheli, U. (2021). *Soziologie der Entnetzung*. Erste Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Wittpoth, J. (2001). Zeitdiagnose: nur im Plural. In J. Wittpoth (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen*. Bielefeld: wbv, 155–178.
- Wittpoth, J. (2002). Erwachsenenbildung im Horizont konkurrierender Zeitdiagnosen. In: F. Achtenhagen (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften. Beiträge zum 17. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 247–261.

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

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

I Thematischer Schwerpunkt/Key Subject

The concept of 'Surveillance Capitalism' and its relevance for Adult Learning and Education

ANKE GROTLÜSCHEN & BERNHARD SCHMIDT-HERTHA

Abstract: The article starts from Wittpoths discussion of Adult Education and Social Diagnoses and adds a new social diagnosis, namely the idea of 'Surveillance Capitalism' as a contrast to Foucaults and Deleuzes surveillance theories, that had substantial effects for the adult education discourse. The authors develop the core themes of surveillance capitalism, especially the idea that the surveilling agency is no longer a government, but a set of companies. Zuboffs theory and its characteristics are displayed and lead to the question whether it has a similar relevance for adult education. The analysis builds on a collection of (empirical) literature that use Surveillance Capitalism as frame. This identifies four different themes of the relevance of surveillance capitalism in adult education: The question of data protection and data literacy as aims of adult education, research on AI driven job search platforms; Activism and learning in social movements despite surveillance capitalism as well as learning analytics with regard to two specific platforms. Surveillance capitalism uses techniques of confusion, distraction and deception in all these areas and the authors call for both awareness as well as protective legislation.

Keywords: Surveillance Capitalism; Adult Literacy Education; Data Literacy; AI Literacy; Learning Analytics; Adult Education

Zusammenfassung: Der Artikel nimmt Wittpoths Diskussion über Erwachsenenbildung und soziale Diagnosen als Ausgangspunkt und ergänzt diese um eine neue soziale Diagnose, nämlich die Idee des „Überwachungskapitalismus“ als Kontrast zu den Überwachungstheorien von Foucault und Deleuze, die erhebliche Auswirkungen auf den Diskurs der Erwachsenenbildung hatten. Die Autor:innen entwickeln zentrale Themen des Überwachungskapitalismus, insbesondere die Vorstellung, dass die überwachende Instanz nicht länger staatlicher Natur ist, sondern aus einer Vielzahl von Unternehmen besteht. Zuboffs Theorie und deren Merkmale werden dargestellt und führen zur Frage, ob ihr eine vergleichbare Relevanz für die Erwachsenenbildung zukommt. Die Analyse basiert auf einer Sammlung (empirischer) Literatur, die Überwachungskapitalismus als Bezugsrahmen verwendet. Dabei werden vier thematische Bereiche identifiziert, in denen der Überwachungskapitalismus für die Erwachsenenbildung von Bedeutung ist: die Frage des Datenschutzes und der Datenkompetenz als Bildungsziele der Erwachsenenbildung, Forschung zu KI-gestützten Plattformen zur Arbeitssuche, Aktivismus und Lernen in sozialen Bewegungen trotz Überwachungskapitalismus sowie Lernanalytik am Beispiel zweier spezifischer Plattformen. In all

diesen Feldern bedient sich der Überwachungskapitalismus Techniken der Verwirrung, Ablenkung und Täuschung. Die Autor:innen fordern daher sowohl ein erhöhtes Problembewusstsein als auch gesetzliche Schutzmaßnahmen.

Schlüsselwörter: Überwachungskapitalismus; Erwachsenenalphabetisierung; Datenkompetenz; KI-Kompetenz; Lernanalytik; Erwachsenenbildung

1 Introduction: Why Surveillance Capitalism matters

Scientific diagnoses of society significantly influence practices in Adult Learning and Education (ALE) and guide scientific research. This influence is well documented in the book "Adult Education and Societal Diagnoses" by Jürgen Wittpoth, published over twenty years ago in 2001. We will use the articles from Wittpoth's book as a model to discuss more recent theories and their relevance to the field.

One widely recognized contemporary theory examines the economic models of data collection and artificial intelligence in an era of constant surveillance (Zuboff, 2019). This theory highlights the increasing exploitation of data by major internet companies and argues that this trend poses fundamental threats to both economies and democratic societies. Since education is essential for equipping individuals with the skills needed in today's economies and for strengthening democracies, Zuboff's theory is particularly relevant as a societal diagnosis that encourages further research in adult education and learning.

This article is organized as follows: First, we discuss the development of the theory as it relates to disciplinary and control societies, approaching it from a distinctly economic perspective. Next, we aim to capture the main themes of the concept of Surveillance Capitalism. This task is challenging because the primary publications tend to focus on specific cases without relying on systematic empirical data or a well-developed terminology. However, Shoshana Zuboff has become a foundational reference for several empirical studies in the field of education.

While the topics of education, higher education, teacher professionalism, and family dynamics frequently appear in research on surveillance techniques, there is a noticeable lack of studies addressing adult education and learning in conjunction with the concept of Surveillance Capitalism. Therefore, the authors conduct a brief literature review to assess the relevance of Zuboff's theory in this context and to explore the perspectives and roles of adult education research and practice within a framework of Surveillance Capitalism.

2 Literature review: From Disciplinary Society to Control Society to Surveillance Society

Society theories often build on earlier models, whether intentionally or not. While this particular theory has relevant predecessors, it does not explicitly link to them. However, it is pertinent to suggest a connection to theories on disciplinary and control societies, as these concepts have become increasingly relevant to adult education and lifelong learning.

Foucault and Deleuze

Michel Foucault's concept of governmentality has significantly influenced theories of adult learning and lifelong learning. Scholars such as Rothe (2011, 2012) have used this idea to frame lifelong learning as a technique for subjectivation under the neoliberal objectives of governments. Kopecký (2011) interprets Foucault's central argument as a form of indirect pressure that is often invisible and operates through prevailing discourses (p. 258). Faulstich refers to Foucault's notion of a disciplinary society (Foucault, 1977), describing it as a panopticon where the supervisor remains unseen, and those being supervised are left uncertain about whether they are being observed (Faulstich, 2006). This perspective is supported by Fejes (2008), who discusses the role of disciplinary technologies in education.

However, when discussions shifted from Foucault's theories to Judith Butler's ideas on subjectivation, the inquiry into lifelong learning as a method of surveillance and governmentality became less prominent. Meanwhile, Gilles Deleuze (1992) expanded on Foucault's analysis of the disciplinary society, offering a visionary account of what he termed the "control society." In this framework, disciplinary societies primarily critique governments for implementing techniques of regulation and self-regulation that help maintain their power. In contrast, control societies move away from viewing governments as the main centers of power, instead recognizing corporations as pivotal players. As society transitioned from industries to services and from factories to computerization, the sophisticated technologies of a control society adopted principles of entrepreneurship and marketing. This shift emphasizes rapid turnover over sustained discipline, leading individuals to become metaphorically "locked up" in consumer debt rather than being confined in factories (p. 260). Deleuze's brief article from 1992 already pointed to computerization and marketing as instruments of social control (p. 260). Further education is thus perceived as an ongoing entrepreneurial endeavor.

As the company replaces the faculty, continuous training tends to replace the school, and continuous monitoring replaces the exam. This is the safest way to hand over the school to the company. In the disciplinary societies you never stop starting (from school to the barracks, from the barracks to the factory), whereas in the control societies you never finish anything: Company, further education, service are metastable and coexisting states of the same modulation (Deleuze, 1992, p. 156). [Own translation]

In 1992, before the advent of the internet, navigation systems, streaming services, and social media, Deleuze shifted the focus from governments to enterprises as the driving forces and controlling entities operating behind the scenes. Unlike technologies of subjectivation that suggest a governing structure, Deleuze's concept of a control society is governed by an ideology of entrepreneurship (Pongratz, 2007).

Zuboff's notion of surveillance capitalism does not describe a society; rather, it pertains to an economy. This economy is not managed by turning everyone into entrepreneurs who self-regulate according to their own business plans and the goals set by their governments. Instead, Zuboff identifies the key players, not mere puppets. Her economic theory examines the companies that create and profit from surveillance.

Zuboff: Surveillance Capitalism

Shoshana Zuboff starts with her term 'Surveillance Capitalism' (2019) and identifies five global companies that shape the digital markets: Google, Amazon, Facebook, Microsoft and Apple (2019, p. 24), she calls them the Top Five internet companies (2019, p. 38). She argues these companies are the main drivers behind "A new economic order that claims human experience as free raw material for hidden commercial practices of extraction, prediction, and sales" (Zuboff, 2019, no page number). She points to the role of the internet companies in the early 2000s, when they made their users dependent on them, before national or supra-national bodies applied data protection rules. Her thesis is that companies monetize behavioral data, especially for targeted advertising. According to her, the secret extraction of data is a characteristic of surveillance capitalism, moreover, the companies build on euphemisms and legal, but unfair strategies to hide their practices from the user (Zuboff, 2019).

Data on human behavior and preferences are sold to advertisers, prognosing behavior (of customers) to improve the sales. This is usually quite well known to the audiences, and they may develop a belief that they simply do not click the advertisements they see. However, Zuboff argues that users do not act as individuals, but are herded (p. 292–293). The significant others, the community, the herd builds social pressure for the individual (p. 496), orchestrates good behavior and our empathy causes us to swing with the herd (p. 501). This may be great in mobilizing for democratic elections, but it also explains why undemocratic statements go viral around the world. Another user strategy would be not to use social platforms and not to share data. However, Zuboff argues that individual data are not relevant anymore, as long as the herd provides data (p. 504–507). This is applied in health and car insurances, that vary according to the user characteristics.

The next step in surveillance capitalism is called "make them dance" (Zuboff, 2019). Data are not only sold for prognosing buyer behavior. They get sold to organize customer behavior, to make users act in ways that they would not do without the platforms. This is clear when we think of video surveillance or face and voice recognition – people behave differently when they feel supervised, especially when the supervision is invisible as in Foucault's (1977) notion of a Panopticon (Pongratz, 2007). But making

them dance is different: Zuboff calls them tuning, herding and conditioning (2019, p. 336).

The idea of tuning builds on nudging, the user receives nudges to act, e. g. to accept cookies because it is too complicated to modify them, or to book flights and hotels, to release the stress of all the pop-ups that indicate how many other users would currently try to book the same places. Nudges could close mobile phones at eleven p. m. and nudge the user to go to bed, fridges may close after too many calories used, smart-watches nudge us to stand up once per hour and cars may refuse to start when they realize drunken drivers (2019, p. 338). Tuning and nudging thus is a fundamental innovation for the internet of things. Herding means that we follow the herd, and conditioning applies techniques known from gamification. The best example is the Pokémon game, that directs the herd to real life places where Pokémon playfights take place, and drive them to local restaurants, that paid for this service (2019, p. 358, p. 363). The purpose of gamification is to direct the herd to where the advertised products are sold, confirming this positively with asterisks, praise symbols, or sounds. The herd is optimized to buy as many goods as possible, but it also has to work and produce data, so health games (fitness centers, apps, studios) play a big role in gamification and conditioning (p. 357).

Zuboff convincingly explains how surveillance capitalism takes over the economies, but she also claims that this is highly dangerous for democratic societies. Advertisement can consist of party programs for forthcoming elections – as well as propaganda, that is meant to destabilize societies. Users believe that they were self-determined in their decisions, and as long as users believe in this narrative, companies and ideologists can easily chase them around.

This is also the core message of the Israeli scholar Yuval Harari (2016), who argues that most of our decisions are not taken out of free will, because genes and brain neurotransmitters shape our will (Harari, 2016). He argues that neurotransmitters make us believe that we now want to eat this pizza, to marry this smart and fancy person, to vote for this or that party, but most of the decisions build on a humanistic understanding of introspection – the individual will – as the core authority for decision-making. His theory claims that Humanism is a religion among others, elevating humans above animals and robots and successful in times dominated by mass war and mass industrial workers. In times of drones and robots, Humanism loses its function and leads to the question whether and why humans claim they were equal and supreme to artificial intelligences or animals.

Harari claims that under the regime of data capitalism, algorithms will predict the profession and the partner that most probably make us happy throughout life, they will predict which goods we want to buy and appreciate (e. g. music) and which party we want to elect. Harari suggests that algorithms will often nudge us to make better decisions, react less spontaneously and more to our values (e. g. we would choose parties because of their programs and their actions instead of the personalities). If we open our data to algorithms, medical diagnostics and would become much better and rely on the latest research – as long as the algorithmic bias is overcome (Criado-Perez, 2020).

While lifelong learning has often been identified as a governmentality technique in Foucault's terminology and further education is mentioned several times in Deleuze's short text, there is little knowledge about the overlap between adult learning and education or lifelong learning with the more recent theory on surveillance capitalism by Zuboff (2019).

This article seeks to explore surveillance capitalism as a societal diagnosis relevant to adult learning and education. So, the main part of the analysis lies in embedding Zuboff's theory into earlier approaches that substantially influenced adult education research, and in selecting, presenting and embedding aspects of her theory that may inform the field. However, one of the functions of this kind of article – in line with Jürgen Wittpoth's (2001) collection – also lies in an overview of the research related to the theory under consideration. This leads to a leading question for a small-scale literature review: How does Surveillance Capitalism affect Adult Learning and Education? What are the roles Adult Learning and Education can play concerning Surveillance Capitalism?

3 Data Collection

Surveillance capitalism resonates much less with adult education research than disciplinary theory by Foucault, so in order not to overlook relevant research, a small systematic literature review, covering 2019 to 2024, seemed necessary. A first search was applied with google scholar and ERIC. The term "adult education" + "surveillance capitalism" led to nearly no results, while reducing adult education into "education" ends up in a wide discourse on school and higher education research, with the international discourse being more vivid than the German one.

A refined search was conducted with Publish or Perish with the terms "adult education" AND "surveillance capitalism". The number of results was limited to 100. Manual controls of the first 30 articles found that surveillance capitalism was either mentioned arbitrarily or applied to social media content or formal and higher education, but not related to adult learning and education. The search in the remaining 70 hits was then narrowed to Adult Learning and Education journals. The remaining articles are presented in the findings section.

4 Themes of research on Surveillance Capitalism and Adult Education

One major finding was that the theory of surveillance capitalism has led to a substantial amount of educational research (Pea et al., 2023), but mostly focusing formal (Gouseti et al., 2024) and higher education programs (Davies & Nyland, 2022). The Stanford University researchers Pea et al (2023) specify four different surveillance technologies: Location Tracking, Facial Identification, Automated Speech Recognition, and Social

Media Mining, and claim they are “all making headway into PreK-12 schools, universities, educational research” (Pea et al., 2023, p. 318). Location tracking is applied on American campuses: “On American campuses, college students are being watched, tracked, and managed by an accelerating nexus of technologies” (Pea et al., 2023, p. 319), and they report scenes that European students cannot imagine:

Beyond all the activity logging attendant to their uses of student IDs, video surveillance cameras record students’ faces, GPS tracks their movements, and their messages and photos are monitored on social media and email. Online courses and digital textbooks log their study habits minutely, and their pathways through campus buildings are recorded whether in class, dorm, cafe, library, or sporting events. Colleges say they’re using these surveillance data to keep students safe, engaged, and making progress, but we should ask how the reduced freedom to act without surveillance is shaping student agency and responsibility since surveillance is a means of control and suppression (Pea et al., 2023, p. 319)

Tracking and location data is also collected in formal education, especially with classroom software, and video surveillance in schools becomes normal (Pea et al., 2023, p. 319). As a consequence, authors call for better data protection and more digital or data literacy as aims of education.

These surveillance dynamics seem far away and barely imaginable for European adult education. Nevertheless, European adult education institutions are also part of the system if they utilise the possibilities of learning analytics and adaptive learning systems (Ahmad et al., 2023), social media marketing or artificial intelligence (Dreissiebner, 2022). In the medium term, it is likely to become increasingly difficult for adult education to escape the principles of surveillance capitalism. Based on our review, we identified some central aspects which are discussed in ALE research concerning the concept of surveillance capitalism: Data protection and data literacy, in particular in the context of job search platforms, activism and learning in social platforms, as well as learning analytics.

Data protection and data literacy as aims of adult education

Data protection is underway, e.g. with the General Data Protection Regulation (GDPR) in the European Union since 2018 as well as several initiatives regarding artificial intelligence. Surveillance capitalism and data collection is seen as one of the three core dangers of generative artificial intelligence (the others being hallucinations and algorithmic biases) (Grotlüschen et al., 2024, p. 4). They argue: “Both, the use of text as well as the collection of user data, can be understood as part of surveillance capitalism, that builds its revenue on making users transparent and dependent (2024, p. 4). The authors find from an ad-hoc survey that 42,3 % of generative AI users in a non-representative sample in 2023 expect correct information (p.8) and that this is worse when users are less experienced.

The US American scenarios confirm the lack of awareness, because research projects “have shown how people, on average, have a very weak understanding of exactly how their personal data is collected, linked, used, sold, and re-sold” (Hokka, 2022,

p. 268). The author claims that better digital literacy skills are needed. Her research uses the Disconnect software, an application that shows how data are used, to raise awareness among adults. One participant argues, that the Disconnect results were very confusing, not because of advertising or data analysis companies tracking, but "I was really confused to notice that [the file-hosting service] Imgur was in contact with a Russian news site. What should I think about this?" (Hokka 2022, p. 274–275) The author claims users are less concerned about their data but about the consequences on elections and democracy. This kind of confusion is one of the core techniques of surveillance capitalism, as several other findings show.

Digital literacy is interconnected with digital numeracy and has substantial overlap. Numeracy researchers state:

Zuboff's (2019) recent theory on surveillance capitalism calls for critical awareness of how human behavior is predicted and modified based on personal data to benefit leading internet companies. The upshot is that citizens who do not develop digital numeracy and a critical stance in this regard are vulnerable, e. g., to actions by various service providers. (Gal et al., 2020, p. 388)

Researchers obviously agree that adults need the competences to handle the new pressure from surveillance capitalism, but little is known about what kind of competences is needed. Awareness seems to play a role as well as understanding confusion as an instrument of surveillance. At the same time, Zuboff's work also shows considerable scepticism towards the possibilities of the individual as a critical and enlightened consumer to withdraw from the dynamics of surveillance capitalism. She also refers to failed or undermined attempts at legal regulation (Zuboff, 2019).

Job search platforms and the digital literacies they require

Very little educational research points to the effects of surveillance capitalism regarding platform economy, e. g. job search platforms. This seems disconnected from adult education and learning at first sight. However, a closer look reveals that adult education includes services for job searchers provided by community or training centres. Smythe (2019) follows users in community-based technology centres as they submit their resumes to job portals (indeed.com) that offer algorithmic preselection services to their customers (the employer). Findings show that the user is confused about where her information might go (p. 381). "Ray [pseudonym of the tutor] has experience applying for jobs online and after several weekly sessions in on indeed.com advises Carla [pseudonym of the learner] to avoid automated platforms such as indeed.com whenever possible because resumes "get lost" in a sea of other resumes, are subject to unknown filters and other "processes" that make it unlikely that people like Carla will find an appropriate position." (p. 382) This confirms that confusion is one of the main mechanisms of surveillance capitalism. Smythe et al.'s (2021) work on e-recruitment also confirms that complex literacy skills are needed to manage e-recruitment platforms and that users are confused about what data job advertisement platforms, employers and job agencies may collect about them. Following Zuboff, some scepticism of data pro-

tection in this context is indicated. The use of rather substantial data like resumes should be of great interest for commercial use and therefore of great value for firms that can sell it.

Activism and (learning in) social movements despite surveillance capitalism

Regmi (2024) claims that activism against systemic racism was made possible by social media, but connects the artificial intelligence behind the timelines with Zuboff's idea of Surveillance Capitalism: "For example, the video of the murder of George Floyd in May 2020 shared through social media reignited #BlackLivesMatter movement. However, the corporate push towards the creation of a technological world order has widened the digital divide in an increasingly unequal world. Moreover, the collection of psychological data for improving the performance of AI including the notion of surveillance capitalism (Zuboff, 2019)" (Regmi, 2024)¹. Similar arguments stem from the feminist movements. Jubas (2023) argues that social media allows social movements like #metoo, as well as their learning opportunities, to rise. They claim that the discourse on surveillance capitalism is only one side of a double-edged sword (Jubas, 2023, p. 136).

Regarding the chances of feminist empowerment in the Global South, Gurumurthy & Chami (2019) state that surveillance is not only a capitalist extraction for profit, it is also a government control system:

The 2013 exposé by the former CIA employee Edward Snowden of the United States PRISM surveillance programme has conclusively revealed the existence of a US government back door to data held by Apple, Google, Facebook and Microsoft. Governments from developing countries have also joined the surveillance game. For instance, the Chinese government is collaborating with the Alibaba group to set up Sesame Credit, a nationwide social credit system that will assign a trustworthiness score for all citizens based on extensive mining of behavioural and preference data. Gurumurthy & Chami 2019, p. 91)

Jeremic (2019, p. 117) claims that hashtag activism has more benefits than risks, but see the risks with Zuboff's warnings that "political surveillance has been transcended by a surveillance economy", and they continue by building on Harari (2018), who "warns that in the future algorithms will soon predict our feelings, moods and emotional reactions to further exploit or manipulate us" (Jeremic, 2019, p. 117).

We conclude that activists who see social movements interconnected with Adult Education and Learning, agree that they can benefit from social media despite surveillance capitalism, however, they contradict the theory: They argue that capitalism and surveillance state act hand in hand when it comes to the control and suppression of minorities or opposition. Again, the concerns are more articulate regarding democracies and less so in terms of capitalism, online advertisement or data surveillance. This might underestimate surveillance capitalism, where, according to Zuboff, the top five internet companies already are much more powerful than national governments or their supranational organisations (Zuboff, 2019).

¹ The article is online first and does not have page numbers.

So far, adult learning and education overlap with the notion of surveillance capitalism in three ways: First, research shows that data protection, awareness, and digital literacies are needed generally, and more specifically when it comes to platform economies like job search engines. Second, adult learning in its form of social movement and activism faces a double-sided sword of social media as a controlling and empowering structure. However, when the types of artificial intelligence that foster surveillance are considered, there is little adult education research: localisation tracking, and facial and voice recognition remain under-researched, probably because few can imagine how this could play a role in educational settings. However, Pea et al. (2023) indicated that schools and universities in the U. S. are well underway in applying all surveillance modes.

Learning analytics: the cases of Coursera and Blackboard

One major piece of research stands out, it is a dissertation on e-learning platforms Coursera and Blackboard by Petreski (2021). She loosely relies on Zuboff's and other concepts of surveillance and data capitalism (2019, p. 23). Her dissertation overcomes one of the most difficult methodological questions in researching surveillance capitalism in adult education and learning: surveillance technologies are invisible and closed up, they are hidden from public view. Petreski uses the privacy policies, consent agreements, and interviews with key actors within the organizations to capture the surveillance techniques applied by the two e-learning providers.

The author applies critical grounded theory and generates a "core category of Exploitation of the learning community, the constituent concepts such as; the Vendor-Institutional Complex, Use of learner-generated value for profit, and the Behavioral monitoring and engineering; and the sustaining category, the Magic Trick" (2021, p. 47). Not surprisingly, he finds that "both Coursera and Blackboard engage in such extraction of value to secure financial gains" (p. 48).

Platforms combine the data from individual learners with metadata of millions of other learners to suggest what learners see in their browsers, all this is organized to nudge the learner to enroll into costly online degrees. The author argues:

The fact that the learners are unaware that they are being shown specific content that influences them towards enrolling into an online degree and spending money, and furthermore the fact that they cannot opt out of being influenced unless they never use Coursera again, makes the extraction of value from data unfair. Additionally, once the learner enrolls in an online degree program, their data is being extracted and used to retain them in the programme, motivate them, and support them in order to continue learning. However, by continuing to be enrolled in these programmes, they are also continuing to pay and produce data. (2021, p. 49)

The most interesting finding is the so-called magic trick, that prevents massive learner protest or upheaval (2021, p. 67): "What makes this extraction unfair is the behavioural monitoring and engineering that supports this extraction, and the magic trick that maintains the exploited in a state of unawareness and confusion" (p. 48). Petreski compares the surveillance techniques:

Any good magician uses three basic methods to pull off a magic trick; confusion, distraction, and deception. Similarly, these practices are also present in the Magic Trick that big data based online education vendors are playing on the learning community (2021, p. 68)

His findings show how confusion is generated by not showing the learner what data are collected and how they can control it. Distraction is generated by constantly talking about privacy policies instead of data collection policies and deception is applied by suggesting the companies' aims were the learner success and degree which would lead to the learners' financial profit, instead of clarifying that all the company cares about is their profit (Petreski, 2021).

5 Discussion

Zuboff's understanding of power has been criticized as it is strongly based on Skinner's behaviorist theory (Ketels 2023, p. 48). Another point of critique is the lack of a social theory foundation for her theses and the credibility of the critical statements of an author who has long held a very optimistic view of the effects of big data and similar developments. Furthermore, the question arises as to the extent to which the analyses focusing on the business models of internet companies have such an impact on society in general that they can be seen as a diagnosis of social development as a whole. Beyond that critique, Zuboff's social analysis is now widely received and taken up, for example, in the context of a critical examination of digitalised health data (Maschewski & Nosthoff 2022). Concerning the use of the concept of surveillance capitalism in adult education research, three central aspects can be identified.

First, Surveillance Capitalism has a much smaller effect on ALE research than the earlier concepts like knowledge society, risk society or a hedonistic society. The theories discussed in the early 2000s also build on well-known scholars, like Pierre Bourdieu's field theory, that is interlinked with the notion of a hedonistic society (Tippelt & Pietraß, 2001), as well as Marx' definitions of work, in which the discourse on work society (Faustich, 2001) is rooted.

Second, as data and surveillance capitalism heavily rely on data protection regulation, the anglophone countries have a more active discussion regarding schools (Sef-ton-Green, 2022), higher education (Lauder & Mayhew, 2020) and the surveillance of teachers (Holloway & Lewis, 2021), because the surveillance practices are in line with the law. This is also relevant for family life and time regimes (Barassi, 2020).

Third, in answering the research question: How does Surveillance Capitalism affect Adult Learning and Education? What are the roles Adult Learning and Education can play about Surveillance Capitalism, we would summarize that the literature points to four issues:

- The call for data protection and data literacy: Adult education is seen as a means to improve data literacy of societies, but better data literacy cannot protect societies against damages based on surveillance capitalism – it also needs better legal protection.

- The change in job search (and other) platforms and the skills to handle them: Adult education often addresses job seekers or people who would like to redirect their careers, so they come across platform economy and surveillance techniques. Adult education providers need to be prepared to handle these.
- Social justice activism under surveillance, not only by capitalism, but states: Adult education has overlaps with grassroots organisations and activism and the literature reveals how social media become a double-sided sword for activism.
- Learning analytics on the rise and commercial adult education plays a role in it: Commercial adult education providers, especially online providers, substantially apply surveillance techniques and commercially benefit from extracting user data.

The literature shows that techniques of confusion, distraction and deception are the “magic tricks” to keep users on the platforms, further exploit their data and benefit commercially from them. In case the users have a choice, better awareness and critical digital literacy may protect them from further or more intense exploitation. However, in many ways, users are already dependent on surveillance capitalism, e. g. because all their contacts use widespread text messengers. In this case, better awareness does not lead to protection, this needs strong and protective legislation.

References

- Ahmad, A., Kiesler, N., Schiffner, D., Schneider, J. & Wollny, S. (2023). Caught in the life-long learning maze. Helping people with learning analytics and chatbots to find personal career paths. *International journal of information and education technology* 13 (3), 423–429.
- Barassi, V. (2020). Datafied times: Surveillance capitalism, data technologies and the social construction of time in family life. *New Media & Society*, 22(9), 1545–1560. <https://doi.org/10.1177/1461444820913573>
- Criado-Perez, C. (2020). *Invisible women: Exposing data bias in a world designed for men*. Vintage.
- Davies, D. & Nyland, J. (2022). Ways of Knowing: Towards an Ecology of Learning and Community. In J. Nyland & D. Davies (Hrsg.), *Curriculum Challenges for Universities* (S. 157–169). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8582-8_10
- Deleuze, G. (1992). Postscript on the Societies of Control. *October*, 59(2), 3–7 (First appeared in *L'Autre journal*, no 1 (May, 1990)).
- Dreisiebner, G. & Lipp, S. (2022). Künstliche Intelligenz und ihr Potenzial in der Erwachsenenbildung. Substitution vs. Augmentation – zwischen Möglichem und Erstrebenswertem. *Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe* 44–45. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>

- Faulstich, P. (2001). „Arbeitsgesellschaft“ als Zeitdiagnose – „Arbeitsorientierung“ als Bildungsprinzip? In J. Wittpoth (Ed.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose: Theoriebeobachtungen* (pp. 118–138). Bertelsmann.
- Faulstich, P. (2006). Lernen und Widerstände. In P. Faulstich & M. Bayer (Hrsg.), *Lernwiderstände: Anlässe für Vermittlung und Beratung; [eine Initiative von ver.di, IG Metall und GEW]* (S. 7–25). VSA-Verlag.
- Fejes, A. (Hrsg.). (2008). *Foucault and lifelong learning: Governing the subject* (1. publ.). Routledge.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*.
- Gal, I., Grotlüschen, A., Tout, D. & Kaiser, G. (2020). Numeracy, adult education, and vulnerable adults: a critical review of a neglected field. *ZDM*, 52(3), 377–394.
- Gouseti, A., Ilomäki, L. & Lakkala, M. (2024). Re-thinking Critical Digital Literacies in the Context of Compulsory Education. In H. S. Dunn, M. Ragnedda, M. L. Ruiu & L. Robinson (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Everyday Digital Life* (S. 261–281). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30438-5_15
- Grotlüschen, A., Dutz, G. & Skowranek, K. (2024). Writing with artificial intelligence? Ad-hoc-survey findings raise awareness for critical literacy at the International Literacy Day. *International Journal of Lifelong Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2349657>
- Gurumurthy, A. & Chami, N. (2019). Towards a political practice of empowerment in digital times: A feminist commentary from the global south. *Power, empowerment and social ...* Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.4324/9781351272322-6>
- Harari, Y. N. (2018). *21 lessons for the 21st century*. Jonathan Cape.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus: Eine Geschichte von Morgen* (A. Wirthensohn, Übers.) (1. Auflage in C. H. Beck Paperback). *C.H. Beck Paperback: Bd. 6329*. C. H. Beck.
- Hokka, J. (2022). Welfare Data Society? Critical Evaluation of the Possibilities of Developing Data Infrastructure Literacy from User Data Workshops to Public Service Media. In A. Hepp, J. Jarke & L. Kramp (Hrsg.), *Transforming Communications – Studies in Cross-Media Research. New Perspectives in Critical Data Studies* (S. 267–294). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96180-0_12#DOI
- Holloway, J. L. & Lewis, S. (2021). Datafication and Surveillance Capitalism: The Texas Teacher Evaluation and Support System (T-TESS). In C. Wyatt-Smith, B. Lingard & E. Heck (Hrsg.), *Critical Social Thought Ser. Digital Disruption in Teaching and Testing: Assessments, Big Data, and the Transformation of Schooling*. Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781003045793-9>
- Jeremic, R. (2019). What Would Gramsci Tweet? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2019(164), 109–120. <https://doi.org/10.1002/ace.20360>
- Jubas, K. (2023). More than a Confessional Mo(ve)ment? #MeToo's Pedagogical Tensions. *Literacy and Numeracy Studies*, 73(2), 133–149. <https://doi.org/10.1177/07417136221134782>
- Ketels, S. (2023). *Der Machtbegriff in Theorien der politischen Digitalökonomie*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kopecký, M. (2011). Foucault, Governmentality, Neoliberalism and Adult Education – Perspective on the Normalization of Social Risks. *Journal of Pedagogy/Pedagogický časopis*, 2(2), 246–262. <https://doi.org/10.2478/v10159-011-0012-2>
- Lauder, H. & Mayhew, K. (2020). Higher education and the labour market: an introduction. *Oxford review of education*, 46(1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1699714>
- Maschewski, F. & Nosthoff, A.-V. (2022). Überwachungskapitalistische Biopolitik. Big Data und die Regierung der Körper. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 32(2), 429–455.
- Pea, R. D., Biernacki, P., Bigman, M., Boles, K., Coelho, R., Docherty, V., Garcia, J., Lin, V., Nguyen, J., Pimentel, D., Pozos, R., Reynante, B., Roy, E., Southerton, E., Suzara, M. & Vishwanath, A. (2023). Four Surveillance Technologies Creating Challenges for Education. In H. Niemi, R. D. Pea & Y. Lu (Hrsg.), *AI in Learning: Designing the Future* (S. 317–329). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-09687-7_19
- Petreski, D. (2021). *Big Data and in online education: Who produces value and who reaps the rewards?* [Dissertation]. University of Glasgow, Glasgow. https://dissertations.gla.ac.uk/id/eprint/521/1/2021PetreskiIntM_dissertation.pdf
- Pongratz, L. A. (2007). Freiheit und Kontrollgesellschaft – Notizen zur Bildungsreform. 0947–9732, 13. <https://doi.org/10.25656/01:24413>
- Regmi, K. D. (2024). The rise of learning technology in an unequal world: potentials and limitations in enhancing lifelong learning. *International Review of Education*, 70(3), 433–452. <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10058-2>
- Rothe, D. (2011). *Lebenslanges Lernen als Programm: Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Reihe „Biographie- und Lebensweltforschung“ des Interuniversitären Netzwerkes Biographie- und Lebensweltforschung (INBL): Bd. 8.* Campus Verlag.
- Rothe, D. (2012). Lernen im Lebensverlauf? Zwischen Theoretisierung und bildungspolitischer Funktionalisierung. In H. von Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 22.-24.09.2011 in Hamburg.* (S. 23–33). Schneider Verlag Hohengehren.
- Smythe, S. (2019). THE NEW LITERACIES OF PLATFORM DESIGN AND AUTOMATION: RECONFIGURING LITERACY IN COMMUNITY-BASED TECHNOLOGY CENTRES. *Actes de la 38ème ACÉÉA conférence annuelle*. https://www.researchgate.net/profile/Marianne-Barker/publication/343166592_Localized_critical_pedagogy_in_a_politically_tense_EFL_context/links/5f19da4392851cd5fa41f9a6/Localized-critical-pedagogy-in-a-politically-tense-EFL-context.pdf#page=388
- Sefton-Green, J. (2022). Is there a 'theory of learning' for Cultural Studies and is it (still) relevant in an era of surveillance capitalism? *Continuum*, 36(5), 644–656. <https://doi.org/10.1080/10304312.2022.2049211>
- Smythe, S., Grotluschen, A. & Buddeberg, K. (2021). The automated literacies of e-recruitment and online services. *Studies in the Education of Adults*, 53(1), 4–22. <https://doi.org/10.1080/02660830.2020.1855870>

- Tippelt, R. & Pietraß, M. (2001). Erwachsenenbildung in der „Erlebnisgesellschaft“. In J. Wittpoth (Ed.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose: Theoriebeobachtungen* (pp. 69–90). Bertelsmann.
- Wittpoth, J. (Hrsg.). (2001). *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose: Theoriebeobachtungen*. Bertelsmann. <https://www.die-bonn.de/doks/wittpoth0101.pdf>
- Zuboff, S. (2019). Surveillance Capitalism – Überwachungskapitalismus. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 69(24–26), 4–9.
- Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: PublicAffairs.

Authors

Prof. Dr. Anke Grotlüschen is Professor of Lifelong Learning at the Faculty of Education at the University of Hamburg. Her work focuses on digital media and learning theory, adult education target group and interest research, literacy and basic education research, citizenship and cultural adult education.

Contact

Prof. Dr. Anke Grotlüschen
Professor for Lifelong Learning
Faculty of Education
Universität Hamburg
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
anke.grotlueschen@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha is Professor of General Pedagogy and Educational Research at Ludwig Maximilian University in Munich. His research interests include continuing education and higher education research, education in the second half of life, informal learning and digitization in adult education.

Contact

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha
Professor for General pedagogy and Educational Research
Faculty of Psychology and Education
Department Pädagogik und Rehabilitation
Ludwig-Maximilians-Universität München
Leopoldstraße 13, 80802 München
b.schmidt@edu.lmu.de

To Network or Not to Network in German Adult Education: Rethinking Networks as learning opportunities based on Stäheli's sociology of de-networking

JULIA KOLLER

Abstract: For years, the discussion in adult education has been conducted under the dictum of working in and on networks (Ebner von Eschenbach et al. 2023). Networks are discussed both as individual and organizational collaborations, locally, regionally, and transnationally, and empirically and analytically in the context of relational theory or educational governance approaches. Working on and in networks is seen as a great opportunity to be able to react quickly to social changes and to consolidate and shape educational activities. In this context, Urs Stäheli's 2021 publication can be seen as a challenge to this persistent enthusiasm for networks. In *Sociology of de-Networking* (2021), Urs Stäheli focuses on the phenomena that can be observed when networks are dismantled and destabilized. The concepts expand the discourse on networks, rather than to overthrow it. In this paper, the *Sociology of de-networking* is regarded as theoretical background for the identification of de-networking topics in the form of a systematic literature review in German adult education. This approach renders it feasible to rethink the 'dark side' of network discourse in adult education and to integrate de-networking as a functional practice.

Keywords: networks, adult education organizations, systematic literature review, loosely coupled systems

Zusammenfassung: Die Diskussion in der Erwachsenenbildung wird über Jahren unter dem Diktum der Arbeit in und an Netzwerken geführt (Ebner von Eschenbach et al. 2023). Netzwerke werden dabei sowohl als individuelle und organisationale Kooperationen, lokal, regional, transnational als auch empirisch-analytisch im Rahmen relationaler Theorie oder Educational Governance Ansätze diskutiert. Die Arbeit an und in Netzwerken wird als große Chance gesehen, schnell auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren und pädagogische Aktivitäten bündeln und gestalten zu können. Die 2021er Veröffentlichung von Urs Stäheli kann in diesem Zusammenhang als eine Kampfansage an dieser beharrlichen Zuversicht in Netzwerke verstanden werden. Urs Stäheli richtet in *Soziologie der Entnetzung* (2021) seinen Blick auf die Phänomene, die sich mit dem Abbau und der Destabilisierung von Netzwerken feststellen lassen. Der Autor stellt ein analytisches Begriffsinventar zur Verfügung, mit dem der Diskurs um Netzwerke nicht aus den Angeln gehoben, aber doch zumindest erweitert werden

kann. In diesem Beitrag wird die *Soziologie der Entnetzung* Perspektive für die Erarbeitung von Entnetzungsthematiken in Form eines Systematic Literature Reviews herangezogen. Dieses richtet den Blick auf die Schattenseiten des Netzwerkdiskurs in der Erwachsenenbildung und das Nicht-Netzwerken als funktionale Praktik zu integrieren.

Schlüsselwörter: Netzwerke, Organisationen der Erwachsenenbildung, Systematisches Literaturreview, Lose gekoppelte Systeme

1 Introduction

The network society describes the profound changes in modern societies in which networks represent the primary form of organization (Feld 2011a). Originally introduced by Manuel Castells (2009), the term refers to the increasing importance of global networks that transcend traditional hierarchies and territorial borders. This development is also understood as a reaction to digitalization, which enables new forms of networking and interaction (Feld 2011a). As a means of interpreting modern times, networks offer a powerful explanatory and solution-oriented approach in many scientific disciplines and in adult education, particularly with regard to their diverse forms of organization, funding, and types of cooperation in Germany (Feld 2011b, p. 127). These networks are regarded as vital instruments for responding to social transformations and of integrating educational initiatives (Feld 2011b).

The emergence and further development of adult education is generally placed in the context of social transformations related to modernity (Schrader 2011, p. 127). Therefore, the traditional references of adult education to diagnoses of modernity, theories of transformation, and theories of modernization are only reasonable (Schäffter 2001a, 2001b; Wittpoth 2001; Schrader 2011; Koller 2021a). On the one hand, references to transformation theories in the broader sense form an important basis for the practical design of further education offers and programs. On the other hand, social diagnoses enable the analysis and reflection of the importance of adult education in social change.

In his 2021 publication, *Sociology of de-networking*, Urs Stäheli challenges the assumption that networks are modern solutions to social problems. Instead, he examines the phenomenon of the erosion and destabilization of networks. In this context, his 2021 publication can be understood as a challenge to this persistent trust in networks. Stäheli provides an analytical inventory of concepts that can be used to expand the discourse on networks, if not to unhinge it. In this respect, the sociology of de-networking is linked to processes of social transformation and diagnoses of modern times, although Stäheli's work is explicitly focused on developing an analytical perspective, rather than a concerned diagnosis of society.

This paper addresses the discourse on networks as a form of expression of modernity and as a principle of German adult education. It explores the question of which strategies of de-networking and opting out of networks are being discussed in adult education. The objective of this article is to elaborate on the theoretical framework of

the sociology of de-networking and to apply them to the concept of networks within the context of adult education. This is based on a systematic review of the literature on adult education publications about networks.

The procedure is as follows: in a first step, findings on networks in adult education will be presented to illustrate that the concept of networks has essentially positive connotations. In a second step, the concept of de-networking will be presented on the basis of Urs Stäheli (2021). Next, these findings are applied empirically. To do this, the method of systematic literature reviews will first be explained. The empirical results will then be presented with a focus on topics of de-networking in German adult education research. In the conclusion, the findings will be discussed and, in particular, open questions regarding a sociological perspective of de-networking on adult education and beyond will be raised.

2 Network society and adult education in networks

The concept of the network society, as put forth by Castells (2009), is a pivotal element in sociological analyses of contemporary times. It elucidates the significant transformations in the structure and dynamics of modern societies. In the network society, social, economic and political processes are increasingly shaped by global networks that transcend traditional hierarchies and territorial boundaries. The analysis of the network society as a diagnosis of modern times aims to understand the implications of this far-reaching interconnectedness. It examines the ways in which networks transform structures of power, identities, and social relations, as well as the new forms of social organization and governance that emerge from them (Feld 2011b).

The concept of networks has an appealing power to explain and solve problems in everyday life and in many scientific disciplines, as well as in adult education. This is particularly true regarding the diverse forms of organization, funding and types of cooperation in Germany (Feld 2011b). Networks are discussed both as individual and organizational cooperation, locally, regionally, transnationally, and empirically and analytically in the context of relational theory or educational governance approaches.

In this context, networks serve as a foundation for elucidating the social and organizational processes of connection and association. Dollhausen, Feld, and Seitter (Dollhausen et al. 2013, p.10) emphasize the importance of prioritizing theoretical models and methodological approaches that facilitate the understanding of the processual and developmental dynamics of cooperation and networks in adult education. This is crucial for gaining insights into how these social formations can function in a self-regulating manner.

The concept of networks is closely linked to the concept of cooperation in the sense of a functional and educational policy-related requirement for adult education institutions. The term ‘cooperation’ refers to the collaboration of an adult education institution with at least one other institution or organization. It addresses the collaboration of independent partners with a shared perspective on a common goal. Cooperation

is a consciously planned and established collaboration (Dollhausen & Mickler 2012, p. 9). In particular, the focus is on interorganizational cooperation and networks (Franz 2014; Alke 2015; Jenner 2017).

In the field of German adult education, Wolfgang Jütte's 2002 study on networks represents a seminal contribution to the literature on networks. It examines the underlying structures of informal networked interactions (Jütte 2002, p. 330). The concept of networks is understood in empirical and analytical terms as a set of local relationship and interaction structures within the adult education system. Networks are understood empirically and analytically as local relationship and interaction structures in the adult education system. Jütte assumes both cooperation as a fixed organizational form, i. e. cooperation with a cooperation agreement, and empirically and analytically based on network analyses. We learned from this study that networking and cooperation activities not only take place between adult education organizations but are also maintained with relevant other actors in the extended social field or so called the "adult education network". In further studies, for example by Alke (2018), interorganizational cooperations were considered, which create a stronger link between educational, professional and life worlds. These create the structural conditions for expanding access to education and new possibilities for individuals to shape their educational, professional and working biographies well into old age. Working on and in networks is seen as a great opportunity to react quickly to social changes and to combine and structure educational activities (Feld 2011b). In general, networking and cooperation aim to achieve synergies between different actors, to combine resources or to exchange knowledge and experiences. In the field of adult education, the intention is to reach out to new target groups, develop collaborative programs and activities, ensure educational quality, and improve learning and educational opportunities for adults overall (Alke & Jütte 2016, p. 2). Dollhausen, Feld and Seitter (2013, p. 9) posit that institutionalized adult education is inherently characterized by cooperation and networking, insofar as it is established and maintained in collaboration with a multiplicity of actors.

Moreover, collaborations are regarded as a strategy for ensuring the future viability of adult education organizations, enabling them to secure resources and legitimacy within institutional environments (Alke 2015). As evidenced by a study in the field of literacy and basic education, this phenomenon can be observed in the context of regional cooperation structures (Bickeböller 2023). It may be reasonably assumed that a positive and optimistic attitude is conducive to both the formation and the development of networks.

The increased prevalence of networks and networking activities in the domain of German adult education is attributable to various factors, including the role of national education policy in fostering these activities. Illustrative here are state and federal programmes such as the *Lernende Region – Förderung von Netzwerken 2001–2008*¹ (Learning Regions – Support for Networks) programme, as well as numerous funding programs, in which networking between continuing education institutions and social partners is mandatory (Koller & Arbeiter 2023). European education policy places par-

1 https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/innovationsprojekt.html?innovationsprojekte_id=269

tical emphasis on the need for networking and cooperation (Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training, 2023). This is mainly addressed through public-private cooperation and international policy cooperation. Co-operation require Multiple actors including companies, educational institutions, training centres and research institutions (Pépin 2007).

Ebner von Eschenbach and others confirm this in 2023: There is an unshakeable belief in networks, which, just like the suppression of problems and blockages in networking activity, reflects the attitude that people must adopt in order to successfully maintain networks. They assume that networks have an inherent positive attitude, which is related to both the investments (in terms of time, money, and emotions) that they make in order to establish them and the efforts that they subsequently make to ensure their continued viability. Zaviska (2018, p. 22) also summarizes: Interorganizational networks are predominantly associated positively in the research literature, but at the same time they are associated with potential problems and challenges.

3 The sociology of de-networking

The euphoria described above – or network fever – is the topic of the work by sociologist Urs Stäheli (2021) entitled *Sociology of de-networking*. The necessity of networking in modern societies and the inherent challenges and problems of the network are the focus of the analysis of de-networking in networks. In the following, some basic assumptions of Stäheli's analysis will be presented.²

The starting point is the basic assumption that modern networks – or networks of modernity – are a paranoid structure in which zones of de-networking are created under the conditions of the network. The central thesis states that thinking in networks has become a practical rationality that obscures the view and practices of de-networking that are inevitably associated with networks. In this process, the network itself becomes its goal – a self-referential drive towards hyperconnectivity in order to maintain the network for the sake of the network (Stäheli 2021, p. 54). Network fever describes the rationale of a constant expansion of connections, which can also be understood as a reaction to over-networking.

Networks threat to become entangled in themselves, to the point of paralysis, and seek relief in developed techniques of de-networking (Stäheli 2021, p. 8 transl. JK).

Stäheli is interested in what practices of disconnection from networks can be observed and in understanding why this is functional. He approaches this through social phenomena that can be identified by terms such as information overload, burnout, exhaustion, the inescapability of networks – the so-called network fever – and its opposite,

2 The summary presented here necessarily remains incomplete, since Stäheli develops his project of a sociology of de-networking in a complex theoretical way and also deals with various fields, phenomena and figures in an exemplary manner. Some, but not all, of these examples will be presented here.

network fatigue. Among other things, he observes the digital detox movement, which he sees as an analytical focus rather than a romantic one. It is less a time-diagnostic, problem-solving or life-coaching approach than an analysis of the practices and strategies of this disconnection. A central element of its analytical approach is the idea that de-networking is not simply the opposite of networking, but rather an active and organized practice that takes place within existing networks. The particular sociological challenge here is not to think of de-networking in terms of new networks and practices of connectivity, but to find analytical perspectives completely outside of network rationales³. A joint reflection is required on the structural (im)possibilities of establishing forms of cooperation that are situated beyond the pressure to be permanently connected.

Heuristically, he introduces the so-called double agential cut (Stäheli 2021, p. 301). When actors are removed from the network, they lose their original form and transform into elements called discursive ruins. Stäheli distinguishes between the differentiation of units within a network (momentarization) and the detachment of elements from a network (elementarization). The first agential cut (momentarization) produces a cutting out of units from networks, through which their *relata* are generated. The double cut then consists in the fact that the moment of cutting out the units from the network is followed by the creation of de-networked units (elementarization). This second cut makes the isolated units visible, classifiable and expressible. This often happens in a problematizing and pathologizing way. Understanding the relationship between the two cuts is essential to focus on what happens between them. Stäheli refers to this as the passage of de-networking – the transition from a networked to a de-networked unit. In other words, initially, an individual or entity assumes a position of observation outside the network, becoming the *other*. This other is then also definable and describable as such by the network itself.

According to Stäheli, one way in which uncoupling could become exemplary, particularly for adult education, is through “loosely coupled systems” (Weick 1976). Loosely coupled systems describe systems or organizations whose elements are only weakly connected or connected by a few variables. These connections are often irregular, indirect and fragile, which means that changes or disturbances in one part of the system are not necessarily immediately or strongly transmitted to other parts of the system. This concept has been particularly influential in adult education (Lockstedt et al. 2022) and is applied as a perspective on the adult education system in Germany (Hartz 2005). Loosely coupled relationships and their practical implementation in the concept of modular organization can be seen as strategies of disconnection. The essential question that arises is how to loosen a relationship without immediately dissolving and damaging it (Stäheli 2021, p. 331). One practice that Stäheli examines is the formation of zones of indifference as a buffer zone that creates temporal space for decision-

3 This seems to be an open project for Stäheli as well, so it seems paradoxical to think of de-networking as a consequence of networking and at the same time to do so without relational explanatory approaches. This is also evident in Stäheli's introduction of social types (see below), which only acquire their contours through thinking in relations and without which they cannot exist. Based on relational theories such as actor-network theory, systems theory, Deleuze's rhizomatics, post-structuralist discourse theory and Simple's sociology of interaction, Stäheli develops approaches to *unrelationalities*.

making. Its counter-model would be the so-called open offices, where Stäheli observes the maximum networking of shared desks, coffee corners, meetings, etc., and the creation of spaces for privacy and practices of less networking (home office, unavailability, etc.).

4 Method

The aim of this paper is to explore approaches of de-networking in adult education. The basic assumptions of Stäheli (2021) serve as a perspective on de-networking. However, these can initially only be developed exploratively in terms of the fields, objects and phenomena of de-networking. This perspective makes it possible to explore possible intersections and dissonances in the network discourse in German adult education. On this basis, further research should develop the practices and types (Stähli 2021) that are related to de-networks.

As shown, the discourse on networks in German adult education is essentially characterized by an unshakeable belief in the power of networks (Zaviska 2018; Ebner von Eschenbach et al. 2023). In order to enable an unbiased view and systematic analysis of the discourse, the method of systematic literature review was chosen to answer the research question (Newman & Gough 2020; Zawacki-Richter et al. 2020). The purpose of this controlled approach is to reduce bias caused by a particular literature selection and to increase its reliability (Tranfield et al. 2003). Its origins and widespread use lie in medical research, but the approach is increasingly being applied in social and educational science contexts (Vetter et al. 2023). There are different versions of the method, here the basic distinction “between reviews that follow a broadly configurative synthesis logic and reviews that follow a broadly aggregative synthesis logic” (Newman and Gough 2020, p. 7) is followed in favor of the second variant.

The approach involves first formulating the initial situation and questions and then conducting an operationalized search in defined databases (Newman & Gough 2020). The following figure shows an overview of the research, the exclusion criteria and the texts included in the analysis.

The research was limited to German texts because the context in which networks are discussed in Germany is essentially related to national educational policy and structural conditions in adult education. International research would not have been comparable in view of these conditions. However, this should be considered in a next step, as an international comparative study would also provide insights into the structural challenges of networking and de-networking.

Identification	Results of the database search (n = 90)	FIS Education: Free text: Erwachsenenbildung oder Weiterbildung und (Netzwerk* oder Entnetz* oder Koop*) [Transl. JK] ADULT EDUCATION and network* or de-net* oder coop*] Year: 2018–2024
Preselection	Remaining after removal of duplicates (n = 82)	
	Screening of titles and abstracts (n = 77)	Excluded (n = 5) Exclusion of: • Social media (3x) • No reference to content (2x): <i>Netzwerk Köln e. V.; Critical life events</i>
Entrance	Full texts assessed for suitability (n = 77)	No full texts excluded
Included	Studies included in the lexicometric discourse analysis (n = 77)	

Figure 1: Table of search results SLR

In this study, some methods of lexicometric discourse analysis were used to examine the fields, topics and phenomena of de-networking in adult education science and practice-oriented research on the basis of word frequencies and word contexts (Dzudzek et al. 2009; Breyer 2020). In order to achieve the analytical objective, the texts were analysed according to the topics of the challenges and subjects of de-networking. The terms used by Stäheli served merely as search parameters, and the analysis was conducted in a thoroughly explorative and inductive manner. Such analyses have the advantage of making a large text corpus manageable and exploring topics.

The full texts found using the systematic literature review method outlined above were analyzed with the technical support of the analysis software Maxqda Dictio. First, the literature data was evaluated (frequencies of authors, years, publication organs, etc.). Then, the frequencies, collocations, multi-word units and concordance were analyzed using lexicometric methods (Breyer 2020, p. 210). Frequency lists are used to inductively evaluate word frequencies based on lemma and stop word lists. Collocations and multi-word units showing single or multiple terms in their contextual environment were analyzed. In addition, exemplary concordances were examined, which were analyzed in terms of content in a larger context. The following chapter shows the main findings of the analysis in summary.

5 Reframing De-Networking: From Deficit to Learning Opportunity

The corpus includes 77 texts published since 2018. The majority, 55.7% of these, are journal articles (47% of them peer-reviewed), 7% books and 37.3% articles in edited books. Most of the publications in 2023 belong to a volume of the *erwachsenenbildung.at* on the topic of networks.

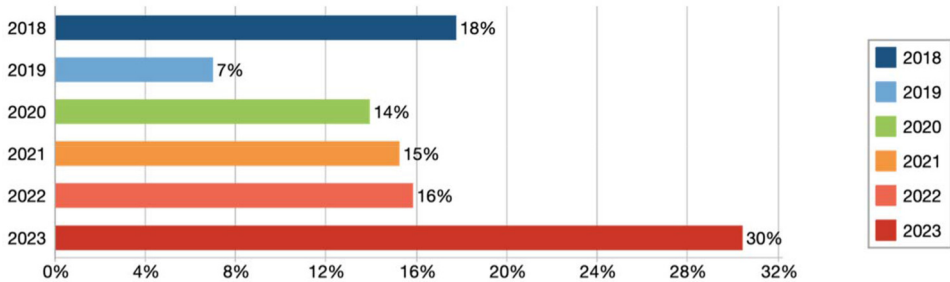


Figure 2: Publications by years

A review of the literature reveals that the authors address the topic of de-networking only in a cursory manner. The term *de-networking* (and related terms such as *disconnecting*, *de-networking*, *resistances*, and *conflicts*) is mentioned in only 16 of the 77 texts. In the aforementioned 16 texts, however, de-networking constitutes the primary focus. The studies either include a specific discussion of de-networking as a challenge to networking or do not address this topic at all.

As previously stated in the introduction, the authors employ the term *network* in a broad sense. They discuss contexts of cooperation, networks as loose affiliations of participants, and various theoretical references. These include, in particular, organizational theories, especially neo-institutionalism (Alke 2018), governance theories, especially the educational governance approach, in which the concept of networks is central (Koller et al. 2021; Bickeböller 2023) and classical network theories or the relational sociology approach in the form of actor-network theory (Koller 2021b). However, these are underrepresented.

The topic of loosely coupled networks, as described by Stäheli, is also treated as a characteristic of networks and cooperation (see above, Stäheli 2021, p. 330). Regarding this, Tippelt (2021) posits that adult education research has recommended a loose coupling of organizations to strengthen the culture of communication. An approach that may prove beneficial in addressing the challenges of de-networking. Nevertheless, the establishment of a shared cooperative culture among institutions is contingent upon the fulfillment of several conditions. These include the availability of financial resources through a diversified funding structure, an increase in public funding for adult education, transparency regarding costs, the enactment of further legal frameworks for adult education planning – such as those facilitating regional development

planning or adult education laws – and the assurance of quality standards and certification. Moreover, the establishment of support structures, comprising counseling and further training for personnel across all institutions, is imperative (Tippelt 2021, p. 21). On the one hand, this is associated with a culture of communication and cooperation between the actors. On the other hand, there are significant challenges at the macro level, including the need for adult education laws, transparency of financing, structural development for support, and so forth. These constitute the conditions necessary for the formation and maintenance of networks. In other words, the absence of structures at the macro level impedes the development of a culture of cooperation and fosters the dissolution of networks. Furthermore, a detailed analysis reveals that a high level of communicative competence at the individual level is becoming a central theme of this culture of communication. It can also be assumed that the requisite self-regulation of networks renders invisible and eclipses conflicting interests and power constellation (Bernhard-Skala 2019).

The analysis showed that the topics of demarcation, time effort, resistance and competition are essential in de-networking (see figure 3). These topics can be understood as relevant categories, although they are of course interrelated. For example, competition leads to resistance and/or vice versa. The separate illustration is to be understood here in an analytical and systematic way.

In most of the literature dealing with non-cooperation and de-networking, a deficit-oriented description is given that provides models and instructions for improving networking. A few exceptions describe de-networking as functional and as a learning opportunity. For this reason, and to illustrate the network-related appeal, the graphic below shows the problem-solving approach to overcoming a network problem (see figure 3).

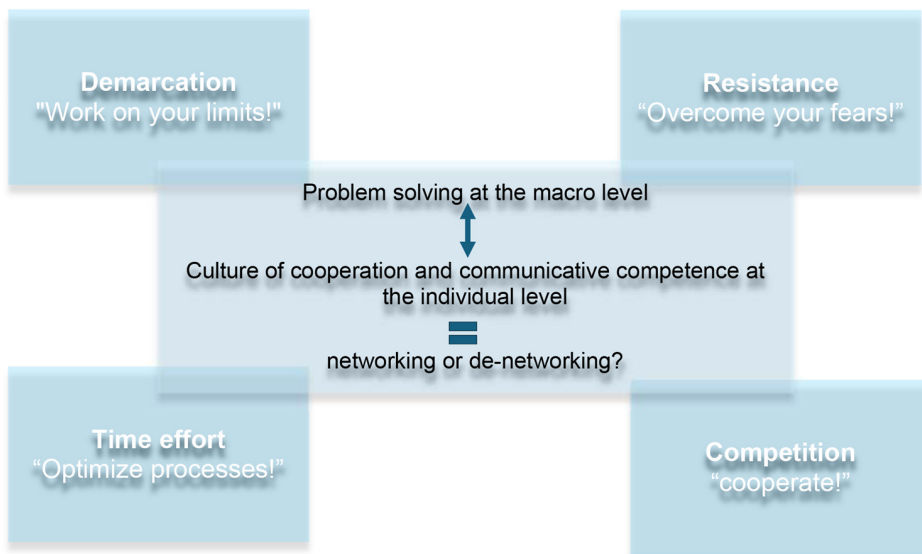


Figure 3: Themes and appeals of de-networking

5.1 Demarcation

Modes of demarcation serve to strengthen organizational identity and the culture of cooperation (Alke 2018). Conflicts of interest, distribution and values, as well as negative images and stereotypes are common points of conflict that arise in comparison to one's own identity and culture and that of other network partners (Alke 2021, p. 14). Implicit assumptions and stereotypes in interdisciplinary and multiprofessional networks often lead to conflicts and bad experiences (Duveneck & Schmachtel 2023, p. 235). Thus, the confrontation with the limits of one's own organization and the norms also raises questions of disciplinary and interdisciplinary action and interpretation (Spies & Wischmann 2023, p. 35). The actors are challenged to make the connections to the contexts found in the field in specific situations and to work on the conflicts between the different positions (Spies & Wischmann 2023, p. 40). This cultivated, shared knowledge is the basis for the actors to develop the ability to operate in the given situation based on their particular professional perspectives (Duveneck & Schmachtel 2023, p. 235).

The development of a common culture and identity can be crucial for the success of cooperation. Positions that are fundamentally different do not only lead to the risk of conflict, but also offer an opportunity to strengthen one's self-understanding and clarify one's purpose (Deigendesch et al. 2022, p. 85). Therefore, dealing with the boundaries of the organization in networks and collaborations can be understood as a chance for organizational learning (Jenner 2018).

5.2 Resistance

Trust and transparent communication are important for the success of networks, especially in heterogeneous, vertical ones. The level of participation, withdrawal or departure of actors is seen as an indicator of lack of interest and conflict (Zaviska 2018, p. 20).

Südekum (2018) has examined the concept of resistance in depth and provided an empirical framework for it. It is certainly the most densely defined concept in the context of de-networking⁴. Organizations and their members seek structural stability, cultural identity, and work-related autonomy. However, these aspirations are temporarily undermined by collaborative relationships, intensifying resistance (Südekum 2018, p. 92). Resistance can be understood as both a cause and an outcome of learning. The potential for learning lies primarily in the process of deceleration and the self-distancing and self-assurance (Südekum 2018, p. 101). Resistance occurs as a result of learning when the demands of cooperation are perceived as externally determined or restrictive (Südekum 2018, p. 101).

5.3 (Time) Effort

Networks are often characterized as time-consuming negotiation processes (Zaviska 2018, p. 22). These processes can lead to a conflict of interest if the individual benefit for the participating educational organizations is lower than the benefit for the target

4 The corpus includes a 2018 article that summarizes an extensive 2014 study by Franz (2014).

group. In such cases, the stability and existence of the network may be questioned (Zaviska 2018, p. 22).

Differences and conflicts need to be clearly stated in order to avoid subsuming all rationales under the appeal of networking without the benefit of such an action being obvious (Wunsch 2020, p. 40). An increasing amount of negotiation represents a significant area of tension in networks (Zaviska 2018, p. 14). Important influential factors are employee turnover and the exclusion of individual actors from the network. Strong regulation, standardization, formalization and bureaucratization can have a negative impact on activities in organizational networks. Due to the weak, informal and non-binding structures of (adult) education networks, professional network management is required to reduce structural instability (Zaviska 2018, p. 14).

5.4 Competition

The topic of competition is strongly linked to the phenomena of resistance and conflicts of interest (Südekum 2018). These conflicts arise from the simultaneous need for competition and legitimation, resulting in conflicts of interest, distribution and values. Studies show that cooperation often occurs in hybrid forms, with fluid boundaries between cooperative coordination, hierarchical control, and service provision (Alke 2021, p. 13).

Mistrust plays a central role in networks and cooperation, especially when competition and resistance need to be overcome. Networks in the adult education system compete for resources and target groups, even within their own institution. In urban areas, competition is stronger than in rural areas, where pooling of resources is more important (Alke 2021, p. 19).

Unequal power dynamics in networks typically manifest themselves less in a vertical relationship than in conflicts of interest between the center and the periphery. These conflicts affect both access to relevant information and the central or peripheral position in the network (Schäffter 2023, p. 14).

6 Discussion

The present article initiates a discussion about networks in German adult education. It aims to clarify that the concept of networks is essentially positive and that demands and expectations of increased networking are a characteristic of modernity. Subsequently, the concept of de-networking was presented based on Stäheli (2021), wherein theoretical assumptions, and practices of de-networking were delineated. Subsequently, these findings were empirically applied through the method of a systematic literature review.

It has been demonstrated that challenges, difficulties, and areas of conflict are occasionally addressed in German-language literature on networks and cooperation. Nevertheless, these are predominantly identified as deficiencies that require resolution. In certain instances, these areas of contention are situated within the context of learning opportunities, particularly those oriented towards organizational learning. The sub-

jects of demarcation, time, effort, resistance, and competition are pivotal elements of de-networking in networks of German adult education. A defining characteristic of networks in German adult education are the loosely coupled organizations, which is intended to reinforce a culture of communication. In contrast, a lack of structures at the macro level has been associated with de-networking and the absence of a culture of cooperation (Tippelt 2021, p. 21). The existence of high structural barriers necessitates the implementation of intensive cooperation. The occurrence of conflicts in cooperation, as well as the underlying rationales, interests, and motives of the participants, are significantly influenced by macro-structural factors. Consequently, we are confronted with a multitude of areas of tension at varying levels, oscillating between individual, organizational, and structural areas.

A significant opportunity for informed cooperation and comprehension of networks in adult education can be observed in the concept of de-networking as a learning opportunity for individuals and organizations. This leads to the question of which structural problems can be solved with networks and which cannot. In this context, the comprehensive response can be open-ended and non-prescriptive: increased networking is not the solution, but rather the reduction, dissolution, and temporary curtailment of connections. Stäheli (2021) emphasizes that de-networking involves practices that challenge the inherent positivity of networks by introducing elements of resistance and delay. He argues that buffering, which introduces a time delay into networks, can serve as a mechanism to manage the intensity and pace of interactions within networks. Additionally, Stäheli highlights the concept of shyness, which challenges the boundaries between the network and the individual's willingness to engage, thereby creating a space for reflection and selective engagement. These theoretical insights suggest that de-networking is not merely a reaction to deficiencies but a deliberate strategy to enhance the functionality and sustainability of networks. Südekum (2018) has described this as an effect of resistance, which can be viewed as a learning opportunity. Furthermore, these concepts (Stäheli 2021, p. 247) offers a multitude of connections by challenging the boundaries (demarcation) between the network and the individual's willingness to engage with others.

In sum, an analysis of the literature on adult education reveals significant potential in exploring de-networking practices. The key challenge lies in conceptualizing these practices not as deficiencies in networks, but as integral functional elements. The double agential cut (Stäheli 2021, p. 301) as mentioned above makes it possible to observe the transition from linked to de-linked units. This transition offers an opportunity for reflection and adaptation. By adopting an observational position outside the network, individuals or organisations can critically question their own practices and strategies and adapt them if necessary. The Reflection of the agential double cut provides learning opportunities by highlighting the processes of extracting and then visualising units, thus helping to gain new insights into the functioning of networks and develop innovative approaches to improve network structures. Organizational learning (Argyris & Schön 1978) offers a promising framework for understanding this phenomenon.

It should be noted that this is an exploratory work in which topics of de-networking were addressed through the analysis of literature from German-speaking adult education. It is not possible to identify any de-networking practices, as defined by Stäheli, through this approach. Moreover, further qualitative empirical research is required. The topics developed here can serve as initial starting points. Additionally, a specific section was selected for the systematic literature review. This encompasses both the time frame (the last five years) and the language and countries (the German-speaking area) of the analysis. It is recommended that international comparative studies be conducted, considering the respective structural conditions of the adult education systems.

References

- Alke, M. (2015): Verstetigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen. Wiesbaden.
- Alke, M. (2018): Kooperationskulturen von Weiterbildungsorganisationen zwischen Kontinuität und Wandel. Empirische Befunde und organisationspädagogische Anschlüsse. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (5), S. 659–679.
- Alke, M. (2021): Stichwort Kooperieren. In: weiter bilden 27 (3), S. 12–13. Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/39785>.
- Alke, M. & Jütte, W. (2016): Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In: Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1–17.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978): Organizational learning. A theory of action perspective. Reading, Massachusetts, London, Amsterdam, Don Mills, Ontario, Sydney.
- Bernhard-Skala, C. (2019): Unterhalb der Netzwerke. Anbieterorganisation von Erwachsenenbildung als ProduzentInnen von Region. In: Magazin Erwachsenenbildung.at 13 (35–36). <https://doi.org/166642>.
- Bickeböller, J. (2023): 'Special offers for target groups that otherwise would not have been reached'. Social participation through regional networks in adult literacy and basic education. A multiple-case study. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults 14 (3), S. 411–425.
- Breyer, L. (2020): Das Spannungsfeld von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik. Eine lexikometrische Analyse am Beispiel der Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz. Dissertation.
- Castells, M. (2009): The rise of the network society. Malden, Mass.
- Deigendesch, K.; Janicki, R. & Schulze, M. (2022): Aufbau nachhaltiger Kooperationen und Netzwerke: Gelingensbedingungen und Stolpersteine unter spezieller Berücksichtigung des Selbstverständnisses von Bildungsträgern und Einrichtungen der Sozialen Arbeit (Bieberstein et al. – 2022 – Grundbildung in der Lebenswelt vera, S. 81). In: Bieberstein, A.; Peuker, B.; Johannsen, U. & Langemack, S. (Hrsg.): Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven. Bielefeld, S. 81–90.

- Dollhausen, K. & Mickler, R. (2012): Kooperationsmanagement in der Weiterbildung. Bielefeld.
- Dollhausen, K.; Seitter, W. & Feld, T. C. (2013): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Zur Einleitung in den Band. In: Dollhausen, K.; Feld, T. C. & Seitter, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Wiesbaden, S. 9–12.
- Duveneck, A. & Schmachtel, S. (2023): Relational Agency Ein Ansatz zur kritisch-reflexiven Professionalisierung multiperspektivischer Zusammenarbeit in kommunalen Bildungslandschaften? In: Brüggemann, C.; Hermstein, B. & Nikolai, R. (Hrsg.): Bildungskommunen. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen. Weinheim, Basel, S. 233–247.
- Dzudzek, I.; Glasze, G.; Mattissek, A. & Schirmel, H. (2009): Verfahren der lexikometrischen Analyse von Textkorpora. In: Glasze, G. & Mattissek, A. (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Bielefeld, S. 233–260.
- Ebner von Eschenbach, M.; Steiner, P. H. & Lassnigg, L. (2023): Editorial. In: Magazin Erwachsenenbildung.at 48.
- Feld, T. C. (2011a): Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld.
- Feld, T. C. (2011b): Zur Relation von „Aufwand“ und „Bedeutung“ interorganisationaler Netzwerkteilnahmen für die Leistungserbringung von Weiterbildungseinrichtungen. Eine Typenbildung. In: Report : Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34 (4), S. 15–25.
- Franz, M. (2014): Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements. Wiesbaden.
- Hartz, S. (2005): Die Leistungen der Systemtheorie für die Generierung von Forschungsfragen. In: Report : Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (1), S. 27–33.
- Jenner, A. (2017): Lernen von Mitarbeitenden und Organisationen als Wechselverhältnis. Eine Studie zu kooperativen Bildungsarrangements im Feld der Weiterbildung. Dissertation. Philipps-Universität Marburg. Marburg.
- Jenner, A. (2018): Intermediarität als Anlass für das individuelle Lernen von Mitarbeitenden in kooperativen Bildungsarrangements. In: Feld, T. C. & Lauber-Pohle, S. (Hrsg.): Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung. Festschrift für Wolfgang Seitter. Wiesbaden, S. 71–88.
- Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld: Bertelsmann.
- Koller, J. (2021a): Dimensionen und Perspektiven von Innovationen in der Erwachsenenbildung. Ein systematic literature review 44, S. 133–155.
- Koller, J. (2021b): Vernetzte Lernkulturen. Eine Studie zu Konstruktionsweisen mediatisierter Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Springer VS. Wiesbaden.
- 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“. In: Magazin Erwachsenenbildung.at (48), S. 44–53.

- 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. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 44 (1), S. 43–62.
- Lockstedt, M.; Möller, C. & Feld, T. C. (2022): Zum Analysepotenzial einer systemtheoretischen Betrachtung empirischen Materials am Beispiel der Entwicklung und Steuerung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten. In: Alke, M. & Feld, T. C. (Hrsg.): Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung. Wiesbaden, 19–46.
- Newman, M. & Gough, D. (2020): Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In: Zawacki-Richter, O.; Kerres, M.; Bedenlier, S.; Bond, M. & Buntins, K. (Hrsg.): Systematic Reviews in Educational Research. Wiesbaden.
- Pépin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42: 121–132. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00288.x>
- Schäffter, O. (2001a): Transformationgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen. Bielefeld, S. 39–68.
- Schäffter, O. (2001b): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler.
- Schäffter, O. (2023): Netzwerke(n) in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Begriffsdefinition, Perspektiven und Voraussetzungen. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at* (48), S. 11–20. Online verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin/23-48/02-netzwerke-n-in-der-erwachsenenbildung-schaeffter.pdf>.
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld.
- Spies, A. & Wischmann, A. (2023): Der ‚historische Prototyp‘ einer Bildungslandschaft. Kohärenz als (primär)pädagogische Herausforderung in der kommunalen Bildungssteuerung. In: Brüggemann, C.; Hermstein, B. & Nikolai, R. (Hrsg.): *Bildungskommunen. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen*. Weinheim, Basel, S. 33–52.
- Stäheli, U. (2021): *Soziologie der Entnetzung*. Berlin.
- Südekum, M. (2018): Widerstand (als Lernanlass) in kooperativen Bildungsarrangements. In: Timm Feld und Sabine Lauber-Pohle (Hg.): *Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung. Festschrift für Wolfgang Seitter*. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–104.
- Tippelt, R. (2021): Scheitern ist möglich. Acht zentrale Bedingungen für erfolgreiche Bildungsk Kooperationen. In: *weiter bilden* 28 (3), S. 19–21.
- Tranfield, D.; Denyer, D. & Smart, P. (2003): Towards a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge by Means of Systematic Review*. In: *British Journal of Management* 14 (3), S. 207–222.

- Vetter, T.; Mulliez, G. & Bonn, E. (2023): Between Anything Goes and Methodical Rigor. An Empirical Analysis of Systematic Literature Reviews in Adult Education Research. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/International Yearbook of Adult Education Band 46, S. 141–160.
- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21 (1), S. 1–19.
- Wittpoth, J. (Hg.) (2001): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Wunsch, R. (2020): Pädagogik der Bildungslandschaften. Ein Arbeitsbuch. Bielefeld.
- Zaviska, C. (2018): Möglichkeiten und Grenzen von (Weiter-)Bildungsnetzwerken. In: Feld, T. C. & Lauber-Pohle, S. (Hrsg.): Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung. Festschrift für Wolfgang Seitter. Wiesbaden, S. 9–26.
- Zawacki-Richter, O.; Kerres, M.; Bedenlier, S.; Bond, M. & Buntins, K. (Hg.) (2020): Systematic Reviews in Educational Research. Springer VS. Wiesbaden.

Author

Jun.-Prof'in Dr. Julia Koller is a Junior Professor of Educational Sciences with a focus on Adult Education/Continuing Education at Johannes-Gutenberg-University Mainz in the Adult Education and Media Education working group.

Contact

Jun.-Prof.'in Dr. Julia Koller
Junior Professor for Adult Education/Continuing Education
Institute of Educational Sciences
Johannes-Gutenberg-University Mainz
Jakob-Welder-Weg 12, 55099 Mainz
jukoller@uni-mainz.de

Die Externalisierungsgesellschaft als Reflexionsanlass für die Weiterbildung

HENNIG PÄTZOLD & MICHAEL SCHEMMANN

Zusammenfassung: Der Aufsatz untersucht die Rolle der Erwachsenenbildung im Kontext der Externalisierungsgesellschaft nach Stephan Lessenich. Es wird die doppelte Perspektive beleuchtet: die Analyse der gesellschaftlichen Bedeutung von Weiterbildung im Wandel sowie die Verankerung der Bildungsakteur*innen in gesellschaftliche Verhältnisse, die Risiken und Ungleichheiten externalisieren. Dabei wird die kritische Reflexion der Aufklärung im Hinblick auf globale Ungleichheiten und normative Orientierungen thematisiert. Abschließend wird die Verantwortung der Erwachsenenbildung für gesellschaftliche Transformationen betont, insbesondere durch die Förderung kollektiven Lernens, um den Herausforderungen der Externalisierung wirksam zu begegnen.

Schlüsselwörter: Zeitdiagnose, Erwachsenenbildung, Externalisierung

Abstract: This essay examines the role of adult education in the context of Stephan Lessenich's externalization society. It highlights a dual perspective: the analysis of the changing social significance of continuing education and the anchoring of educational actors in social conditions that externalize risks and inequalities. In doing so, it addresses the critical reflection of the Enlightenment with regard to global inequalities and normative orientations. Finally, it emphasizes the responsibility of adult education for social transformation, in particular through the promotion of collective learning, in order to effectively address the challenges of externalization.

Keywords: Social-diagnostic perspective, Adult education, Externalization

1 Einleitung

Weiterbildung und Weiterbildungsforschung können auf eine durchaus beachtliche Tradition der Auseinandersetzung mit Zeitdiagnosen zurückgreifen. Im Jahr 2001 legte Wittpoth einen Sammelband mit vielzähligen Auseinandersetzungen mit zeitdiagnostischen Perspektiven und eine Diskussion ihrer Bedeutungen für die Weiterbildung vor.

Dabei hat die Weiterbildungsforschung immer wieder einen ausdrücklich kritischen Umgang mit Gesellschaftsdiagnosen eingefordert, um dem Kurzschluss entgegenzutreten, aus Krisendiagnosen ungeprüft Anforderungen an das (Weiter-)Bil-

dungssystem abzuleiten, die jenes letztlich auf die Aufgabe der Bewältigung reduziert. Vielmehr ist es Aufgabe der Weiterbildungsforschung, sich – unter Kenntnis sozialwissenschaftlicher Diagnosen – kritisch mit gegenwärtigen Krisen auseinanderzusetzen und ihre Rolle hierin reflexiv zu bestimmen (vgl. Wittpoth 2002).

Weiterbildung lässt sich auf zwei Weisen im Zusammenhang mit Gesellschaftsdiagnosen betrachten: Einerseits bieten Gesellschaftsdiagnosen eine Analyse der Bedeutung von Weiterbildung im Kontext gesellschaftlichen Wandels und gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Dadurch gewinnen sie für die Weiterbildungsforschung an Relevanz, insbesondere zur Reflexion.

Andererseits vermitteln Gesellschaftsdiagnosen einen Eindruck von den gesellschaftlichen Verhältnissen und Umständen, in die Adressat:innen wie Anbieter:innen von Weiterbildung eingebettet sind. Damit stellen sie eine wichtige Grundlage für die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten und -programmen dar. In dieser Hinsicht sind sie also relevant für die Weiterbildungspraxis.

Diese Doppelperspektive werden wir im Folgenden in diesem Beitrag anhand der Auseinandersetzung mit Stephan Lessenichs Externalisierungsgesellschaft erläutern.

Die zentrale Frage des Beitrages lautet daher, wie sich Weiterbildungsforschung und -praxis zur Gesellschaftsdiagnose der Externalisierungsgesellschaft verhält bzw. in Beziehung setzen lässt. Wir werden im Folgenden so verfahren, dass zunächst die Grundideen der Gesellschaftsdiagnose kurz skizziert und insbesondere Lessenichs Aufklärungskritik herausgearbeitet (2), sodann der Beitrag der Erziehungswissenschaft und der Weiterbildung zu den kritisierten Verhältnissen analysiert (3), Perspektiven der Erziehungswissenschaft und der Weiterbildung zum Umgang mit den kritisierten Verhältnissen aufgezeigt (4) und in abschließenden Überlegungen mögliche Konsequenzen diskutiert werden.

2 Eckpunkte der Argumentation und zentrale Begriffe

Bei der Kennzeichnung wesentlicher Eckpunkte der Argumentation ist zunächst herauszustellen, dass Lessenich die Externalisierungsgesellschaft nicht als Gesellschafts- oder Zeitdiagnose wie etwa die Risikogesellschaft von Beck (1986) bezeichnet. Vielmehr begreift er sie als übergeordneten Begriff oder ‚Gattungsbegriff‘. Zudem ist wichtig zu betonen, dass Lessenich sämtliche kapitalistische Gesellschaften oder Gesellschaften, die von der kapitalistischen Produktionsweise bestimmt sind, als Externalisierungsgesellschaften bezeichnet:

„Sie müssen zwangsläufig, ja geradezu zwanghaft externalisieren, um ihre Produktionsweise dauerhaft aufrecht und auf stetig erweiterter Stufe reproduzieren zu können“ (Lessenich 2020, S. 119).

In diesem Sinne versteht Lessenich kapitalistische Gesellschaften als Externalisierungsgesellschaften, die jedoch im historischen Verlauf ihre Gestalt wechseln und bei denen sich auch Funktionsmechanismen bzw. globale Konstellationen ändern (vgl. Lessenich 2016, S. 26).

Im Kern fasst Lessenich mit dem Begriff der Externalisierung die Auslagerung von negativen Folgen des kapitalistischen Wirtschaftens auf ärmere Weltregionen. Demnach lagerten die hochindustrialisierten Gesellschaften der Welt die nachteiligen Effekte ihres Handelns auf die weniger entwickelten Staaten aus:

„Damit ist die Externalisierung im engeren und eigentlichen Sinne angesprochen: Das intensive Bemühen, die Kollateralschäden und Folgekosten kapitalistischer Ausbeutungsbeziehungen so weit wie möglich in den externen Wirtschafts- und Sozialräumen zu belassen bzw. diese dorthin zu transferieren“ (Lessenich 2020, S. 121).

Neben den ökonomischen Kosten etwa mit Blick auf krisenanfällige Spezialisierungen der Ökonomien in peripheren Staaten weist Lessenich auch auf die ökologischen Kosten, die sozialen Kosten etwa durch Ausbeutung der Arbeitskräfte in den peripheren Ökonomien sowie auf die politischen und rechtlichen Kosten hin. Alle diese Kosten müssten eben nicht von den Externalisierungsgesellschaften getragen werden (vgl. Lessenich 2020, S. 121).

Als weitere zentrale Eckpunkte der Argumentation sind die Begriffe Macht, Ausbeutung und Habitus zur Kennzeichnung der Externalisierungsgesellschaft zu berücksichtigen (vgl. Lessenich 2016, S. 52).

In der globalen Gesellschaft ist eine strukturelle Machtasymmetrie konstituierend für die Externalisierung. Für Lessenich ist die Betrachtung von Ungleichheiten innerhalb eines Nationalstaates immer auch eingebettet in einen globalen Zusammenhang zu sehen (vgl. Lessenich 2016, S. 53).

Über die Verwendung des Begriffspaares Zentrum und Peripherie wird die gegenseitige Bedingtheit der Ungleichheitsdimensionen deutlich, d. h. Reichtum bedingt Armut.

„In der Geschichte des europäischen Kapitalismus ist es den Zentrumsökonomien gelungen, an ihren Peripherien entsprechende Positionen der Verletzbarkeit und damit der Ausbeutbarkeit, wo nicht ohnehin schon a priori gegeben, selbst aktiv herzustellen: zunächst in der klassischen, gewaltsamen Variante der Etablierung von kolonialen Herrschaftsbeziehungen und auf unfreier Arbeit beruhenden extraktivistischen Ökonomien, sodann in der modernen, rechtsförmigen Gestalt des ungleichen ökonomischen und ökologischen Tauschs im Rahmen asymmetrischer globaler Arbeits-, Produktions- und Handelsregime“ (Lessenich 2020, S. 120).

Den zweiten Begriff der Ausbeutung löst Lessenich aus der Engführung der Ausbeutungstheorie nach Marx heraus und erweitert ihn wie folgt:

„Ausbeutung findet demnach immer dann statt, wenn Menschen über eine Ressource verfügen bzw. über diese in einer Weise verfügen können, die sie dazu befähigt, andere Menschen zur Produktion eines Mehrwerts zu bringen, von dessen Genuss die Produzierenden selbst wiederum ganz oder teilweise ausgeschlossen bleiben“ (Lessenich 2016, S. 58). Dabei ist die Vorteilsnahme nicht nur im Sinne des Vorenthaltens von Lohn für die Arbeiter*innen zu sehen, sondern in sämtlichen Formen der Vorteilsnahme in sozialen Beziehungen: „... als Ausbeutung von Bodenschätzen anderer Länder, des Wissens anderer Kulturen, von Zwangslagen anderer Menschen“ (Lessenich 2016, S. 58).

Eng verbunden mit Ausbeutung ist der Begriff der Schließung. Dieser Mechanismus erlaubt, den Gruppenmitgliedern eine bestimmte Ressource zu reservieren und andere davon auszuschließen. „Ausbeutung und soziale Schließung stellen gemeinsam den modus operandi der Externalisierungsgesellschaft dar“ (Lessenich 2016, S. 59).

Schließlich knüpft Lessenich an Bourdieus Begriff des Habitus‘ an. Gleichwohl überträgt er das von Bourdieu eher in einem binnengesellschaftlichen Zusammenhang gedachte Konzept in einen globalen Rahmen. Entsprechend prägt er den Begriff des Externalisierungshabitus‘ verstanden als „... einer von Individuen wie von Kollektiven – Statusgruppen und Sozialmilieus, Nationalgemeinschaften und letztlich ganzen Weltregionen – habituell vollzogenen Praxis der Auslagerung der Kosten ihrer Lebensweise auf Dritte und der gleichzeitigen Ausblendung ebendieses Strukturzusammenhangs aus ihrer alltäglichen Lebensführung“ (Lessenich 2016, S. 61–62).

Krisenhaft erscheint die Gegenwart unter der Diagnose Lessenichs insofern, als die Konsequenzen der Externalisierung im Norden nun immer stärker sichtbar werden und sich nicht mehr umstandslos externalisieren lassen. So sei die Wahrscheinlichkeit von Rückkopplungseffekten und des Zurückschlagens auf die Verursacher deutlich gestiegen (vgl. Lessenich 2016, S. 27). Als ein Beispiel gilt Lessenich die Flucht-migration nach Europa.

Lessenich verhält sich auch ausgesprochen kritisch zur Aufklärung, indem er sie darauf hin befragt, ob sie historisch und vor allem ideell an der Ausformung einer Externalisierungsgesellschaft mitgewirkt hat. Für die Erwachsenenpädagogik ist diese Frage besonders relevant, insofern sie die Ideen der Aufklärung nicht selten als einen normativen Reflexionshorizont verwendet (vgl. z. B. Tietgens 2018, S. 22 f; Olbrich 2001, S. 28 f; Arnold 2006, S. 9 ff; Faulstich 2011; Gieseke 2019, S. 21). Zwar ist diese Positionierung nicht immer unkritisch. So setzt sich Faulstich (2011, S. 112 ff, vgl. hierzu auch Breitenstein 2023, 2024) ausführlich mit dem Rassismus des 18. Jahrhunderts auseinander, der im Zusammenhang mit der Ausbeutung von Sklaven als Teil des Wirtschaftssystems steht und der schon bei Vordenkern der Aufklärung zum Teil Unterstützung fand. Bereits im 17. Jahrhundert rechtfertigte beispielsweise John Locke die Landnahme durch Siedler*innen in Nordamerika damit, dass Indigenen das Land nicht in einer angemessenen (das heißt u. a. sesshaften) Weise nutzen würden (vgl. Graneß 2023, S. 230).

Die zentrale Bezugsfigur der Aufklärung in der Pädagogik im Allgemeinen und der Erwachsenenpädagogik im Besonderen ist sicher Immanuel Kant. Auch wenn die pädagogische Auseinandersetzung mit Kant – wie auch die mit anderen Klassiker*innen – in der jüngeren Vergangenheit nachgelassen hat, finden zumindest Ereignisse wie Kants 300ster Geburtstag auch in der Fachliteratur Widerhall (vgl. Fuchs et al. 2024).

Lessenich bezieht sich auf Kant, indem er hinterfragt, inwiefern in aufgeklärten Gesellschaften dem kategorischen Imperativ entsprochen würde. Letztlich argumentiert er, dass dies gar nicht möglich sei. Die Maximen des eigenen Handelns können allenfalls Grundlage für eine partikuläre Gesetzgebung sein, die in der Peripherie

nicht gelten darf, denn „das Externalisierungsleben steht und fällt mit seiner Exklusivität“ (Lessenich 2018, S. 80). Die kritische Kant-Lektüre identifiziert einen dazu passenden „Widerspruch zwischen dem ‚Universalismus‘, ohne den sich das Konzept der Menschenrechte und der unverlierbaren Würde des Menschen nicht denken lässt, und dem Partikularismus, wie er rassifizierenden, kulturalistischen und zivilisatorischen Differenzierungen sowie Hierarchisierungen zugrunde liegt“ (Breitenstein 2024, S. 27). An Beispielen wie dem von Locke lässt sich zeigen, dass etwa die Vorstellung allgemeiner Menschenrechte durch obskure Argumente wie vermeintliche Rasseneigenschaften oder bevorzugte Formen der Landbewirtschaftung relativiert wird.

Möchte also die Erwachsenenpädagogik sich auf die Aufklärung als Ressource (z. B. als normative Orientierung, Quelle von Werten und Begründungsfiguren o. Ä.) beziehen, so muss sie im Lichte der Externalisierungsdiagnose im Blick haben, dass Aufklärung – bei allen konstruktiven und weiterführenden Impulsen, die von ihr ausgegangen sind – auch eine Verbindung mit der Herstellung einer Weltordnung hat, deren externalisierungsbedingten Probleme aktuell in besonderer Weise sichtbar werden und den wesentlichen normativen Vorstellungen der Aufklärung zutiefst widersprechen.

3 Beitrag der Erziehungswissenschaft und Weiterbildung zu den kritisierten Verhältnissen

Zur Analyse des Beitrags der Erziehungswissenschaft und Weiterbildung zu den kritisierten Verhältnissen gilt es zunächst an Lessenichs Überlegungen zu Ungleichheiten innerhalb eines Nationalstaates anzuknüpfen, die immer auch eingebettet in einen globalen Zusammenhang seien (vgl. Lessenich 2016, S. 53). Lessenich verwendet hierzu das Begriffspaar Zentrum und Peripherie. In Erweiterung seiner Überlegungen greifen wir auf Johan Galtungs Theorie des strukturellen Imperialismus zurück (vgl. Galtung 1973). Dabei kennzeichnet Galtung eine Herrschaftsform, die sich nicht nur durch direkte politische oder militärische Machtausübung absichert, sondern sich auch durch strukturelle Ungleichgewichte in Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft manifestiert. Galtung geht ebenfalls von einer Zentrum-Peripherie-Struktur auf nationalstaatlicher Ebene aus. Allerdings sieht er darüber hinaus noch eine Zentrum-Peripherie Struktur in den jeweiligen Staaten des Zentrums und der Peripherie, zwischen denen zweifelsfrei Interessendisharmonie besteht. So unterscheidet Galtung also ein Zentrum des Zentrums und ein Zentrum der Peripherie sowie eine Peripherie des Zentrums und eine Peripherie der Peripherie (vgl. Galtung 1973).

Analytisch interessant wird nun die Bestimmung der Interessenkonstellationen, denn Galtung konstatiert, dass zwischen dem Zentrum des Zentrums und dem Zentrum der Peripherie Interessenharmonie, während zwischen der Peripherie des Zentrums und der Peripherie der Peripherie ein Interessenkonflikt bestehe.

In diesem Modell lässt sich nun der Beitrag der Erziehungswissenschaft und der Weiterbildung näher analysieren. So lässt sich etwa die These formulieren, dass die

Tatsache, dass Eliten der Peripherie ihre Kinder an Schulen und vor allem Hochschulen und Universitäten der Zentrums-Staaten schicken, dazu beiträgt, dass die Interessenharmonie zwischen Zentren des Zentrums und Zentren der Peripherie erhalten bleibt oder sogar stabilisiert wird. Ähnliches ließe sich für innerbetriebliche Weiterbildungsprogramme von global agierenden Konzernen analysieren. Aber auch Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung mit internationalem oder globalen Adressat*innenkreis lassen sich so analysieren.

4 Beitrag der Erwachsenenpädagogik im Umgang mit den kritisierten Verhältnissen

Inwiefern, so ist nun zu fragen, betrifft aber die allgemeine Externalisierungsthese konkret die Erwachsenenpädagogik? Findet hier die beschriebene Externalisierung in gleicher Weise statt? Und ergeben sich daraus spezifische Anforderungen an erwachsenenpädagogisches Handeln – einschließlich der Möglichkeit, Externalisierungseffekte auch zu begrenzen? Diese Fragen sollen im Folgenden in vier Richtungen untersucht werden. Zunächst geht es um eine Einschätzung des Ausmaßes der Externalisierung im Bildungssystem sowie um die Frage, was innerhalb des Bildungssystems externalisiert wird, dann um mögliche Beiträge der Erwachsenenpädagogik bei der Transformation der Externalisierungsgesellschaft und schließlich um die These der Unausweichlichkeit der erwachsenenpädagogischen Auseinandersetzung mit Externalisierung.

Vergleichsweise geringere Externalisierungstendenz im Bildungssystem

Auch innerhalb der Erwachsenenpädagogik lassen sich leicht Strukturen der Externalisierung nachweisen. So nutzt sie vielfach Produkte, die unter kritikwürdigen Bedingungen hergestellt werden (beispielhaft hierfür sind die in der Vergangenheit in großem Umfang beschafften digitalen Geräte wie z. B. Smartboards). Kritisch zu hinterfragen ist auch, ob und in welchem Umfang der Zu- und Abfluss von Bildungsdienstleistungen (oder deren Trägern, z. B. Dozent:innen) ungerecht verteilt und womöglich Teil eines „braindrains“ ist. Aber es ist auch zu beobachten, dass innerhalb des Bildungssystems bestimmte Externalisierungseffekte schwächer ausgeprägt sind, als in anderen Teilen der Gesellschaft. Das bedeutet (auch bezogen auf die folgende Argumentation) nicht, dass das Bildungssystem gerecht wäre oder dass hier keine derartigen Effekte erkennbar wären; es soll lediglich betrachtet werden, ob sie hier zumindest teilweise schwächer ausgeprägt sind und was für Konsequenzen daraus gezogen werden können. So gibt es in vielen Bereichen der Sozialpolitik heftige Diskussionen darüber, in welchem Umfang Menschen mit Migrationshintergrund Zugang zu den gleichen Leistungen haben sollen, wie Menschen ohne Migrationshintergrund (vgl. Lessenich 2018, S. 149). Im Kontext von frühkindlicher und schulischer Bildung erscheint das Recht auf Zugang demgegenüber vergleichsweise weniger umstritten. In der Erwachsenenbildung zeigt sich ein gemischtes Bild. Auf der einen Seite ist sie im

Kontext von Migration mit hohen Erwartungen konfrontiert, auf der anderen Seite erreicht sie jenseits des Kontexts von Integrationskursen Menschen mit Migrationshintergrund deutlich unterdurchschnittlich. So ist der Abstand zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund bei der Weiterbildungsteilnahme seit 2018 deutlich gewachsen und beträgt 2022 bei Menschen mit Migrationshintergrund in erster Generation 19 Prozentpunkte (vgl. BMBF 2024, S. 38). Gleichzeitig spielt Weiterbildung eine große Rolle beim Umgang mit Migration, zumindest insofern diese sich unmittelbar in erhöhten Teilnahmen an Integrationskursen (sowohl verpflichtet als auch freiwillig) niederschlagen (vgl. BAMF 2025, S. 4 f). Hier ist zu fragen, inwiefern Weiterbildung als Angebot sich auf alle Teile der Gesellschaft bezieht oder für Menschen mit Migrationshintergrund (auch) als Normalisierungsmaßnahme konzipiert wird (vgl. Heinemann und Vogt 2021). Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass die grundsätzliche Möglichkeit, an Bildung und Weiterbildung teilzuhaben nicht im gleichen Maße infrage gestellt wird, wie beispielsweise die Möglichkeit zur Teilhabe an finanziellen Transferleistungen.

Was externalisieren Bildungsprozesse?

Eine bei Lessenich nicht angedeutete, pädagogisch aber ebenfalls relevante Frage ist die, was für Aspekte eines Lernprozesses innerhalb von Bildungsmaßnahmen externalisiert werden. Gibt es, pointiert gefragt, beispielsweise eine Externalisierung von Risiken, Misserfolgen oder Kränkungen? Hierzu gibt es eine breite Diskussionstradition, etwa in der soziologischen und sozialpädagogischen Auseinandersetzung mit Stigmatisierung und Etikettierung, die auch im erwachsenenpädagogischen Konzept der Zielgruppenorientierung Niederschlag gefunden hat (vgl. Iller 2018). Konkret hat beispielsweise Grotlischen herausgearbeitet, inwiefern innerhalb eines eigentlich nicht unplausiblen Narrativs von Weiterbildung und Beschäftigungsfähigkeit die Verantwortung dafür, die Voraussetzungen für die Möglichkeit der Teilnahme an Weiterbildung zu schaffen, externalisiert wird. Dabei kann es durchaus unmöglich sein, dieser Verantwortung gerecht zu werden. So hat ein alleinerziehender Elternteil unter Umständen keine Chance, durch Weiterbildungsteilnahme die eigene Beschäftigungsfähigkeit zu steigern, weil er sonst vor einem unlösbaren Betreuungsproblem steht (vgl. Grotlischen 2008, S. 100) und natürlich gibt es auch beispielsweise hinsichtlich des Wohnorts oder des sozialen Kapitals wesentliche Unterschiede bei den Teilnahmevoraussetzungen (vgl. Wittpoth 2018, S. 1156 ff), die häufig durch einzelne Adressat*innen gar nicht beeinflussbar sind. Entsprechend kann Weiterbildung durchaus dazu beitragen, die gesellschaftliche Verantwortung für den Ausgleich ungleicher Lebenschancen zu externalisieren. Zu den damit verbundenen negativen Folgen gehören unter anderem materielle Nachteile, mitunter erhöhte gesundheitliche Risiken, Exklusionserfahrungen sowie seelisch belastende Selbst- und Fremdzuschreibung.

Bedeutung von Bildung für Transformation

Für Lessenich ist Externalisierung „weniger eine Zeitdiagnose als vielmehr eine strukturanalytische Formel“ (2018, S. 26). Sie gehört zu kapitalistischen Gesellschaftssystemen unweigerlich dazu, historisch wie gegenwärtig. Eine Zeitdiagnose ist sein Beitrag

dennoch, insofern er immer wieder deutlich macht, dass die Strukturen der Externalisierungsgesellschaft nicht nur ungerecht sind, sondern auch für diejenigen, die externalisieren, an ihre Grenzen kommen (vgl. auch Žižek 2017). Sollen chaotische und potenziell katastrophale Folgen abgewendet werden, so kann das nicht durch bloße Anpassungen innerhalb des Rahmens einer spätkapitalistischen Wirtschaftsordnung gelingen. Wenn andererseits tatsächlich eine „große Transformation“ (Polanyi, zit. n. WBGU 2011) erwartet wird, so wird Bildung hierbei eine große Rolle spielen. Das Bildungssystem ist damit in einer kaum zu überschätzenden Weise adressiert, insofern es hier um gesellschaftsweite transformative Lernprozesse geht, für die entsprechende Räume bereitstehen müssen. Ähnlich wie bei gesellschaftlichen Transformationen der Vergangenheit sind der Planbarkeit solcher Prozesse Grenzen gesetzt. Es wird also für die Erwachsenenbildungsforschung auch in hohem Maße darum gehen, welche Formen der transformativen Bildung (und welche Widerstände) sich individuell und kollektiv herausbilden. Natürlich ist damit auch die Frage verbunden, welche Beiträge hierzu aus dem System der Erwachsenenbildung kommen können (das in Fragen gesellschaftlicher Transformation oft übersehen wird, vgl. Orlović Lovren und Popović 2018). Aber es ist auch absehbar, dass hier, wie auch in anderen Umbruchzeiten und gesellschaftlichen Funktionssystemen (vgl. Heinze 2022, S. 60), neue Formen der Erwachsenenbildung emergieren werden, die sich parallel, komplementär oder auch in Konkurrenz zu Bestehendem positionieren werden.

Unausweichlichkeit der Aufgabe

Erwartungsgemäß ist die Frage, inwiefern ein Systemwechsel in Form einer umfassenden Transformation (einschließlich des Wechsels grundlegender Paradigmen einer konkurrenzökonomischen Weltwirtschaft) tatsächlich unausweichlich ist, diskussionswürdig (vgl. Heinze 2022, S. 61). Für Lessenich sind, wie dargestellt, die Externalisierungsprobleme untrennbar mit einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung verbunden und treten dabei als Begleiterscheinungen auf. Auch wenn man dieser Einschätzung nicht vollständig zustimmt, besteht ein weitgehender Konsens dahingehend, dass der Umgang mit globalen Herausforderungen umfassende gesellschaftliche Transformationen erfordert. Dabei stellt sich nicht die Frage, ob diese Veränderungen erfolgen, sondern allenfalls, ob sie produktiv gestaltet werden oder einfach unkontrolliert geschehen – mit unabsehbaren meist äußerst ungerecht verteilten Folgen.

Eine Aufgabe des Bildungssystems wäre in jedem Fall, einen Beitrag zur Gestaltung einer solchen Transformation in praktischer und pragmatischer Hinsicht zu leisten. Der Erwachsenenbildung kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, weil sie Akteur*innen adressiert, deren Handeln in viel größerem Maße unmittelbar auf die infrage stehenden Prozesse wirkt. Sie verfügen in der Regel über umfassendere politische, wirtschaftliche und oft auch soziale Macht, als etwa Kinder und Jugendliche.

Eine weitere Aufgabe besteht aber darin, die Möglichkeit der Alternativen herauszuarbeiten und zu vermitteln. Es geht um die gesellschaftliche Verhandlung des Unterschieds zwischen Risiko und Gefahr im Sinne „Ökologische[r] Kommunikation“ (Luhmann 1986, insb. S. 160 ff). Betrachtet man Bedrohungen wie die Folgen der Externalisierung als unausweichliche und gänzlich unbeherrschbare Gefahren, so leitet sich

daraus kein Handlungsbedarf ab: Die Dinge entwickeln sich auf die eine oder andere Weise, und Menschen können höchstens versuchen, sich individuell darauf vorzubereiten. Betrachtet man sie als Folgen gesellschaftlich gestaltbarer Entscheidungen, so wird die prinzipielle Möglichkeit alternativer Entscheidungen sichtbar. Diese auf den ersten Blick normative Frage lässt sich allerdings erwachsenenpädagogisch durch logische Erwägungen beantworten: Erwachsenenbildung gründet auf der Annahme, mit einem gesellschaftlichen Mandat einen Beitrag zu Fortbestand und Entwicklung der Gesellschaften zu leisten, in die sie eingebettet ist. Sie steht der gesellschaftlichen Veränderung also nicht neutral gegenüber. Vielmehr ist die Überzeugung, dass eine absichtsvolle Einflussnahme auf gesellschaftliche Entwicklungen prinzipiell möglich und erstrebenswert ist, eine Bedingung der Möglichkeit von Erwachsenenbildung. Freilich ist damit nicht gesagt, dass die konkreten Annahmen der Externalisierungsgesellschaft in gleicher Weise logisch unabweisbar wären. Die Konsequenz dieser Überlegungen ist also sicher nicht, dass sich ein prinzipieller Auftrag für die Erwachsenenbildung ergäbe, sich mit Lessenichs Diagnose auseinanderzusetzen, wohl aber, im Einklang mit den eigenen Existenzbedingungen Angebote zu entwickeln, in denen Fragen einer krisenhaften Gegenwart als Gestaltungsfragen lernend bearbeitet werden.

5 Abschließende Überlegungen

Aus Sicht der Autoren kann Erwachsenenbildung sich gegenüber Thesen, wie sie in Lessenichs Externalisierungsgesellschaft entwickelt werden, nicht neutral verhalten. Gleichzeitig hat sie auch kein Mandat, hier eine bestimmte Position womöglich ohne ausreichende Prüfung zu übernehmen. Vielmehr muss sie auch hier Erwachsene in ihren lernenden „Suchbewegung[en]“ (vgl. Tietgens 1986) unterstützen und ihnen Räume eröffnen, sich mit einer komplexen Gegenwart produktiv auseinanderzusetzen. Dabei muss sie sich aber auch fragen, in welchem Umfang sie selbst Teil an bedrohlichen gegenwärtigen Entwicklungen hat. Sie hat also die Aufgabe, ihre eigene Rolle in einer krisenhaften Gegenwart umfassend zu beobachten, zu reflektieren und daraus Konsequenzen zu ziehen. Die können von Fragen der angemessenen Beteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund über solche der allgemeinen Programmgestaltung bis zu solchen des Managements von Einrichtungen reichen. Hierbei kann sie auf ein elaboriertes theoretisches und empirisches Arsenal (etwa aus der Programmforschung, der Teilnahmeforschung, dem quantitativen Weiterbildungsmonitoring oder der Governance-Forschung, um nur einige zu nennen) zurückgreifen.

Als gesellschaftliches Funktionssystem, das in herausgehobener Weise mit Fragen der Transformation vertraut ist (nicht zuletzt ist der Begriff Transformation selbst im Kontext von Lernen und Bildung als Fachbegriff sehr gut ausgeschärft, vgl. Grotlischen und Pätzold 2021, S. 78 ff) hat sie aber auch eine besondere Verantwortung, Beiträge zu einer konstruktiven und gerechteren gesellschaftlichen Transformation zu leisten. Dabei treten gegenwärtig immer deutlicher Herausforderungen in den Vordergrund, die große Kollektive oder gar die gesamte Menschheit betreffen. Es scheint

mehr als fraglich, ob die vorherrschende Fokussierung auf individuelles Lernen hier ausreichend ist. Schöffter kritisierte in diesem Zusammenhang bereits 2010 den „methodischen Individualismus“ (2010, S. 297), der „Transformationsprozesse im Selbst- und Weltverhältnis von sozialen Gruppen, Familien und Organisationen nicht lerntheoretisch zu rekonstruieren“ (ebd.) vermöge. Die Erwachsenenpädagogik steht somit vor der Aufgabe, die Forschungsbemühungen verstärkt auf die Entwicklung lernender Kollektive auszurichten. Eine Richtung hierzu hat möglicherweise ungewollt schon Gregory Bateson vor 60 Jahren angedeutet. In seinem viel zitierten Aufsatz über die „Logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation“ (Bateson 1985, S. 362–399) spricht er spekulativ von einer vierten logischen Stufe des Lernens, in der sehr grundlegende individuelle Bedingungen des Lernens verändert werden. Bateson selbst vermutet, diese Lernform käme „bei keinem ausgewachsenen lebenden Organismus auf dieser Erde vor“ (ebd., S. 379) und verweist ihre Möglichkeit in den Bereich der stammesgeschichtlichen Entwicklung. Möglicherweise wird hier die Bedeutung von Kollektiven als Rahmen für die Herausbildung und Veränderung individuellen Denkens unterschätzt, sodass genau hier Möglichkeiten bestehen, im Wege kollektiven Lernens auch individuelle Lernbedingungen und -möglichkeiten umfassend zu beeinflussen. Falls die Herausforderungen einer Externalisierungsgesellschaft oder anderer zeitgemäßer (globaler) Krisendiagnosen lernend bewältigt werden sollen, ist es jedenfalls kaum vorstellbar, wie dies ohne die unmittelbare Adressierung von Kollektiven möglich sein sollte.

Literatur

- Arnold, R. (2006). *Erwachsenenbildung: eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2025). Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2024. BAMF. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2024-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf.
- Bateson, G. (1985). *Ökologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BMBF (2024). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*. Berlin.
- Breitenstein, P. H. (2023). Zwischen Vernunftkritik und Völkerschau. Kants Überlegungen zu Begriff und Theorie der Rasse und der Umgang mit ihnen im philosophischen Fachdiskurs. In K. Porges (Hrsg.), *Den Begriff „Rasse“ überwinden. Die „Jenaer Erklärung“ in der (Hoch-)Schulbildung*. (S. 100–122). Verlag Julius Klinkhardt. doi: 10.35468/6008–04
- Breitenstein, P. M. (2024). Weil es die „Pflicht der Achtung“ verbietet. Zur Diskussion rassistischer Äußerungen in Schriften Kants. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 46(1), S. 22–31.

- Choudhury, P., Ganguli, I., & Gaulé, P. (2023). Top Talent, Elite Colleges, and Migration: Evidence from the Indian Institutes of Technology (Working Paper No. 31308). National Bureau of Economic Research. doi: 10.3386/w31308
- Faulstich, P. (2011). Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne. Bielefeld: transcript.
- Fuchs, T., Mikhail, T., Ode, E. (2024). Kant und Pädagogik: Aktuelle Beiträge zum 300. Geburtstag. Pädagogische Rundschau, 78(1), 3–5.
- Galtung, J. (1973). Eine strukturelle Theorie des Imperialismus. In J. Galtung (Hrsg.), Imperialismus und strukturelle Gewalt: Analysen über abhängige Reproduktion (S. 29–104). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gieseke, W. (2019). Emotionen und ihre Sichtbarkeit in Lernkulturen. Emotionen als Einflussgrößen auf Bildung und Lernen – auch im Erwachsenenalter. Forum Erwachsenenbildung, 52 (2), S. 21–25.
- Graneß, A. (2023). Sklaverei und Philosophiegeschichtsschreibung. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 71(2), S. 226–250.
- Grotlüschen, A. (2008). Verantwortung und Verantwortungsabwehr bei der Zusammenarbeit mit bildungsfernen Schichten. In: H. Pätzold (Hrsg.), Verantwortungsdidaktik. Zum didaktischen Ort der Verantwortung in Erwachsenenbildung und Weiterbildung (95–112). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Grotlüschen, A., Pätzold, H. (2021). Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv. doi: 10.36198/9783838556222
- Heinemann, A., Vogt, L. (2021). Zur Optimierung der Anderen“ – differenzielle Inklusion im Bildungssystem am Beispiel der beruflichen Bildung. Internationales Jahrbuch für Erwachsenenbildung (44), 13–28.
- Heinze, R. G. (2022). Change by Design or Change by Disaster: Welche Transformation zeichnet sich ab? In M. Wannöfel, Y. Gensterblum (Hrsg.), Wirtschaft, Arbeit und Leben mit und nach der Corona-Krise (S. 55–72). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. doi: /10.5771/9783748927730–55
- Iller, Carola (2018): Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung (S. 845–860). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-19981-8_36
- Lang-Wojtasik, G., & Erichsen-Morgenstern, R. M. (2019). Transformation als Herausforderung. Globales Lernen als lebenslanger Bildungsauftrag für alle. In W. Leal Filho (Hrsg.), Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele (S. 251–270). Wiesbaden: Springer.
- Lessenich, S. (2016). Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. München: Hanser Berlin.
- Lessenich, S. (2018). Neben uns die Sintflut. Wie wir auf Kosten anderer leben. München: Piper.
- Lessenich, S. (2020). Doppelmoral hält besser: Die Politik mit der Solidarität in der Externalisierungsgesellschaft. Berliner Journal für Soziologie, 30, S. 113–130.
- Luhmann, N. (1986). Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Meyer-Drawe, K. (1986). Das Risiko des Lernens. *Friedrich Jahreshefte*, (IV), 138–141.
- Ngubia Kesse, E. (2023). Decolonizing the University. A BIPOC Compass for Navigating Racism in White Academic Spaces. In Y. Akbaba, A. Heinemann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren: Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 209–223). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Oelkers, J. (2004). Aufklärung. In D. Benner, J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 75–105). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Orlović Lovren, V., & Popović, K. (2018). Lifelong Learning for Sustainable Development – Is Adult Education Left Behind? In W. Leal Filho, M. Mifsud, P. Pace (Hrsg.), *Handbook of Lifelong Learning for Sustainable Development* (S. 1–17). Cham: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-63534-7_1
- Schäffter, O. (2010). Institutionalformen für das lebenslange Lernen. Eckpunkte eines erwachsenenpädagogischen Forschungsprogramms. In K. Dollhausen, T. C. Feld, W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 293–316). Wiesbaden: Springer VS.
- Singer-Brodowski, M., Förster, R., Eschenbacher, S., Biberhofer, P., Getzin, S. (2022). Facing Crises of Unsustainability: Creating and Holding Safe Enough Spaces for Transformative Learning in Higher Education for Sustainable Development. *Frontiers in Education*, 7, 787490. doi: 10.3389/feduc.2022.787490
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung: Annäherung an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (2018). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt, A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 19–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Wengrow, D., Graeber, D. (2022). *Anfänge. Eine neue Geschichte der Menschheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wieland, U. (2024). *Willkommenskultur in Krisenzeiten: Wahrnehmungen und Einstellungen der Bevölkerung zu Migration und Integration in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. doi: 10.11586/2024022
- WBGU (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin
- Wittpoth, J. (2001). Zeitdiagnose nur im Plural. In J. Wittpoth (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose: Theoriebeobachtungen* (S. 155–178). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Wittpoth, J. (2002). Erwachsenenbildung im Horizont konkurrierender Zeitdiagnosen. In F. Achtenhagen (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften. Beiträge zum 17. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 247–261). Opladen: Leske und Budrich.
- Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt, A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1149–1172). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-19979-5_56

Žižek, S. (2017). Der neue Klassenkampf: die wahren Gründe für Flucht und Terror. Berlin: Ullstein.

Autoren

Prof. Dr. Henning Pätzold ist Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen an der Universität Koblenz. Sein Forschungsschwerpunkt ist organisationales und kollektives Lernen, welches in unterschiedlichen Kontexten (z. B. Systemdenken, Nachhaltigkeit, Digitalisierung) zum Gegenstand wird.

Kontakt

Prof. Dr. Henning Pätzold
Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt
Forschung und Entwicklung in Organisationen
Universität Koblenz
Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz
paetzold@uni-koblenz.de

Prof. Dr. Michael Schemmann ist Universitätsprofessor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen die Strukturforschung in der Weiterbildung, erwachsenenpädagogische Organisationsforschung sowie die international vergleichende Weiterbildungsforschung.

Kontakt

Prof. Dr. Michael Schemmann
Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln
michael.schemmann@uni-koeln.de

II Vermischtes/Miscellaneous

Innovationen in der Alphabetisierung und Grundbildung: eine Dokumentenanalyse

EWELINA MANIA, MARA WINKENS & JULIA KOLLER

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht den aktuellen Stand der Produkte und Materialien im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) durch eine umfassende Dokumentenanalyse. Seit Jahrzehnten ist AuG ein zentrales Thema der Bildungspolitik, unterstützt durch zahlreiche Förderprogramme und Initiativen wie z. B. die Bund-Länder-Initiative AlphaDekade. Die „Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung“ (PAG) stellt eine Vielzahl kostenloser Materialien und Konzepte bereit, die in diesen Förderprogrammen entwickelt wurden. Trotz der Vielzahl der entwickelten Projekte und Produkte bleiben die Adressat:innen, die Zielrichtung und der Nutzen dieser Innovationen oft unklar. Ziel dieses Beitrags ist es, einen kriteriengeleiteten Überblick über die Vielfalt der Produkte zu erhalten. Dazu gehört eine Analyse der Innovationsgegenstände, der Inhaltsbereiche, Handlungsebenen sowie Adressat:innen und Akteure, die angesprochen werden. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der theoretischen Perspektive der sozialwissenschaftlichen Innovationsforschung betrachtet und systematisiert. Auf dieser Grundlage können die Produkte mit Blick auf spezifische Dimensionen ihres Innovationsgehalts für das Feld eingeschätzt werden.

Schlüsselwörter: Innovationen, Alphabetisierung und Grundbildung, Erwachsenenbildung, Dokumentenanalyse

Abstract: This article employs a comprehensive document analysis to examine the current situation of products and materials in the field of literacy and basic education. The topic of literacy and basic education has been a central focus of educational policy for decades, supported by a multitude of funding programs and initiatives, including the federal-state initiative AlphaDekade. The Product Database for Literacy and Basic Education (PAG) offers a comprehensive repository of free materials and concepts developed under these funding programs. Despite the considerable number of projects and products that have been developed, the intended recipients, outcomes, and benefits of these innovations often remain unclear. The purpose of this article is to provide a criteria-based overview of the variety of products, including an analysis of the innovation topics, content areas, levels of action, addressees, and actors addressed. The results are considered and systematized in the context of the theoretical perspective of innovation research. Based on this analysis, the products can be categorized according to specific dimensions relevant to the field.

Keywords: Innovations, literacy and basic education, adult education, document analysis

1 Problemaufriss und Ausgangslage

Das Thema Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) ist spätestens seit der Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen (2003–2012) und der vielfältigen bildungspolitischen Initiativen nicht mehr wegzudenken. Im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung (2016–2026) (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] & Kultusministerkonferenz [KMK], 2016) wurden und werden verschiedene Förderschwerpunkte eingerichtet, in welchen eine Vielzahl von Forschungs- und Entwicklungsprojekten gefördert wurden/werden. Als Bund-Länder-Initiative wird die AlphaDekade vom BMBF und der KMK gemeinsam mit 17 Partnerorganisationen umgesetzt (Deutscher Bundestag, 2023). Die Zielsetzung der AlphaDekade erstreckt sich auf Themen wie die Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenzen sowie des Grundbildungsniveaus Erwachsener in Deutschland, Verstärkung der Öffentlichkeitsarbeit, Ausbau der Forschung, Erweiterung der Lernangebote, Professionalisierung des Personals in Weiterbildungseinrichtungen, Aufbau, Weiterentwicklung und Verbreitung von Strukturen sowie Erfassung der Wirksamkeit.

Allein im Zeitraum von 2019 bis 2022 wurden in diesem Rahmen vier Förderrichtlinien mit dem Fokus auf Lebensweltorientierung, arbeitsorientierte Alphabetisierung und Grundbildung, Forschung sowie Transfer eingerichtet, aber auch außerhalb von Förderinitiativen insgesamt 94 Projekte gefördert (BMBF, 2023a). Im Rahmen einer externen Evaluation (Ramboll Management Consulting GmbH, 2022, S. 7) wurden diese Projekte folgenden vier Aktivitätsbereichen zugeordnet: „Sensibilisierung, Ansprache und Angebotsberatung“, „Lern- und Unterstützungsangebote für Betroffene“, „Maßnahmen zur Qualifizierung“, „Forschung“. Im Hinblick auf die Zielgruppen der Projekte wird dabei zwischen primären und sekundären Zielgruppen unterschieden. Unter die primäre Zielgruppe fallen „gering literalisierte Erwachsene, Fachkräfte in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit und das sogenannte mitwissende Umfeld, wie z. B. Familie, Freundinnen und Freunde oder Kolleginnen und Kollegen“ (ebd., S. 21). Die sekundäre Zielgruppe umfasst „Wissenschaft, Fachpraxis, Weiterbildungsträger/-einrichtungen, Betriebe mit einem hohen Anteil gering literalisierter Beschäftigter sowie lebensweltliche Einrichtungen wie Stadtteilzentren oder Sozialberatungsstellen“ (ebd.). Wenn es um die Hauptakteure der AuG geht, wird bisher vor allem die Bedeutung politischer und wissenschaftlicher Akteure herausgestellt (Hirschmann & Korfkamp, 2016; Tröster & Schrader, 2016). Unklar bleibt jedoch, welche Akteure und Akteurskonstellationen in den konkreten bzw. zur Verfügung gestellten/veröffentlichten Produkten bzw. Materialien adressiert werden und wer für den Transfer der entwickelten Produkte zuständig ist.

Wenn es um die Entstehung neuer Ansätze und Konzepte geht, werden oft *Innovationen* gefordert. *Innovationen* ist dabei ein schillernder und zumeist unpräziser Begriff. In der Erwachsenen- und Weiterbildung wird der Innovationsbegriff in den Kontext von didaktischen und methodischen Neuentwicklungen in einen weiten Kompetenzdiskurs gesetzt (Koller, 2021). Der Innovationsbegriff kann zudem als zentraler Begriff bezeichnet werden, durch den die Erwachsenen- und Weiterbildung „gestalte-

risch Einfluss (...) auf gesellschaftlichen Wandel“ nimmt (Koller, 2021, S. 151). Die Verbreitung von Innovationen ist bereits seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts ein Thema der Diffusionsforschung (Gräsel, 2010).

Die vom BMBF geförderte „Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung“ (PAG) stellt online (<https://alpha-material.de/>) eine Vielzahl kostenloser Materialien und Konzepte bereit, die als Innovationen in den genannten Förderprogrammen entwickelt wurden. Mit der PAG sollen die entwickelten Produkte für das Personal in der Erwachsenen- und Weiterbildung, aber auch für alle Interessierten an Themen der AuG bereitgestellt und klassifiziert werden. Bisher wissen wir jedoch wenig darüber, welche Art von Produkten entwickelt wurden, welche Themen und Felder der AuG bearbeitet wurden und an welche Akteure die Produkte gerichtet sind bzw. wer für die Umsetzung der Innovationen zuständig ist.

Ausgehend von diesen Forschungsbedarfen, sollen im Rahmen des Beitrags folgende Forschungsfragen beantwortet werden: Welche Produkte wurden entwickelt? In welche Inhaltsbereiche der AuG und Innovationsfelder sind diese eingebettet? Welche Akteure und Akteurskonstellationen werden in den Innovationen adressiert?

Ziel dieses Beitrags ist es daher, eine Bestandsaufnahme und Systematisierung der im Rahmen verschiedener Förderrichtlinien entwickelten Produkte im Lichte theoretischer Überlegungen aus der Innovationsforschung vorzunehmen. Dabei geht es nicht um eine Evaluation der entwickelten Produkte, sondern um eine Metaperspektive auf die Entwicklungen im Bereich AuG und den Beitrag der erfassten Produkte zur Bearbeitung der Herausforderungen der Bildungspraxis. Anschließend sollen Forschungsdesiderata abgeleitet werden.

2 Innovationen im Kontext von Transformationsprozessen

Die Transferforschung, Implementationsforschung und Innovationsforschung sind zentrale Themen in der Erziehungswissenschaft, die sich mit der Entwicklung, Verbreitung und nachhaltigen Umsetzung von Bildungsinnovationen beschäftigen (Roth et al., 2021; Gräsel, 2019). Diese Forschungsbereiche liefern wertvolle Erkenntnisse darüber, wie Bildungsinnovationen entwickelt, verbreitet und nachhaltig umgesetzt werden können und tragen so dazu bei, die Qualität und Wirksamkeit von Bildungsangeboten zu verbessern und den Zugang zu Bildung für alle zu fördern. Die Forschung zeigt, dass Governance-Strukturen entscheidend für den Erfolg von Innovationsprozessen sind. Gogolin und Souvignier (2021) betonen die Notwendigkeit klarer Strukturen und Zuständigkeiten, um die nachhaltige Verankerung von Konzepten im pädagogischen Feld zu gewährleisten.

Moderne Gesellschaften werden dabei als Innovationsgesellschaften betrachtet, in denen Wandlungsprozesse durch eine Vielzahl von Akteuren reflexiv hervorgebracht werden (Blättel-Mink & Menez, 2015; Rammert, 2010; Windeler, 2016). Reflexivität spielt dabei eine zentrale Rolle – sie bezieht sich auf die soziale Herstellung, Fortschreibung und Veränderung von Neuem, getragen durch kontinuierlich erneuerte

Informationen und fortlaufend weiterentwickeltes Wissen (Knoblauch, 2016). In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass Innovationen im hier vorliegenden Verständnis als analytische Praktiken und nicht als programmatisch-normative Verbesserungsinnovationen verstanden werden. Innovationen sind in erster Linie zu verstehen als „soziale Prozesse, die [...] nicht planbar, sondern ergebnisoffen sind“ und an denen heterogene Akteure beteiligt sind (Blättel-Mink & Menez 2005, S. 15).

Im Sinne eines reflexiven Innovationsbegriffs lässt sich analytisch zwischen der zeitlichen, sachlichen und sozialen Dimension (Rammert, 2010, S. 29) differenzieren. Zur zeitlichen Dimension ist hervorzuheben, dass Innovationen immer ein Vorher und Nachher sowie ein Alt und Neu umfassen, das es zu bestimmen gilt. Auf der sachlichen Ebene geht es um die genaue Bestimmung dessen, was als Innovation betrachtet wird. Es kann sich beispielsweise um eine technische Innovation, eine organisationale Innovation oder eine didaktische Innovation handeln, wie etwa Veränderungen in Organisationsstrukturen, neue Lernorte oder didaktische Ansätze. Diese können als Innovationsgegenstände und als Innovationsfelder systematisiert werden. Innovationsgegenstände als sachliche Dimension bilden pädagogische Materialien, Ansätze und Instrumente ab. Innovationsfelder zeigen bestimmte pädagogische Handlungsfelder und Handlungsformen, die besonders von Wandel betroffen sind und als Innovationen gekennzeichnet werden (Koller, 2021). Dabei spielen Aspekte eine wichtige Rolle, die auf den Strukturwandel und veränderte Steuerungsmechanismen in der Erwachsenen- und Weiterbildung hinweisen, wie beispielsweise die Etablierung und Ausgestaltung der AuG (Koller, 2022) und spezifische Problemlagen und Phänomene in der Arbeitswelt (Koller, 2021; 2025). Innerhalb der sozialen Dimension von Innovationen werden die sozialen Prozesse, Aushandlungen, Nutzungspraktiken etc. betrachtet, die zum Hervorbringen von Innovationen relevant sind. Innovationen entstehen im praktischen Handeln, werden durch die entsprechenden Akteure mit Sinn gefüllt und gegebenenfalls verstetigt bzw. dauerhaft eingeführt. Dabei ist auch relevant, welche Akteure und Akteurskonstellationen eingebunden sind. Schließlich können die Aggregationsebenen der Mikro-, Meso- und Makroebene betrachtet werden, die auch auf verschiedene Akteure der Handlungsfelder hinweisen (Windeler et al., 2017, S. 21).

Die Erwachsenen- und Weiterbildung geht von einem erweiterten Modell der Aggregationsebenen aus, in dem Weiterbildungsorganisationen und ihre institutionelle Umwelt in einem Mehrebenensystem verortet werden (Schrader, 2011). Hier lassen sich im Hinblick auf die Weiterbildungsakteure verschiedene Ebenen unterscheiden: die Ebene des Einrichtungsmanagements, die Ebene der Programmentwicklung und Angebotsplanung sowie die Ebene des Kursgeschehens bzw. der Lehr-Lern-Interaktion. Nach diesem Modell verantworten Leitungskräfte in Weiterbildungsorganisationen die organisationale, strategische und pädagogische Profilentwicklung. Die Fachbereichsleitungen, Programmplanenden oder hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden (HPMs) in Weiterbildungsorganisationen übernehmen die Aufgabe, Programme und Angebote mittel- und langfristig zu planen sowie Strategien der (alter-

nativen) Ansprache von potenziell Lernenden zu konzipieren, während die Lehrenden vor allem für die Gestaltung der Lehr-Lern-Interaktion zuständig sind.

Der Akteursbegriff bezieht sich auf „zielgerichtet handelnde Einheiten, die sich durch spezifische Fähigkeiten, Wahrnehmungen und Präferenzen auszeichnen“ (Schrader, 2008, S. 40). Darunter können Staaten, Organisationen und Individuen gefasst werden. Unter individuellen Akteuren werden einzelne Personen wie Lehrende, Programmplanende oder Lernende verstanden. Kollektive und Korporative zählen zu den organisierten Akteuren, welche sich darin unterscheiden, dass sie entweder die Präferenzen der Mitglieder berücksichtigen (kollektiv) oder ohne Einbezug der Interessen dieser handeln (korporativ). Eine Akteurskonstellation liegt dann vor, wenn mindestens zwei Akteure interagieren und ihre Interaktion wahrnehmen.

Auf der Grundlage der theoretischen Rahmung des Innovationsbegriffs systematisiert dieser Beitrag die Dimensionen und Perspektiven von Innovationen im Zusammenhang mit den Konzepten und Handlungsanleitungen, die im Rahmen der Dekade für Alphabetisierung als Produktdatenbank zur Verfügung stehen. Hierbei ist zu betonen, dass wir den Innovationsbegriff analytisch verstehen und nicht per se davon ausgehen, dass es sich bei jedem der Produkte, die als Innovation zusammengetragen wurden, um eine Verbesserung bisheriger Praxis handelt.

3 Methodisches Vorgehen

Für die hier durchgeführte Dokumentenanalyse wurde die Vorversion der PAG aus dem Jahr 2019 genutzt, die vom gleichnamigen Projekt zur Verfügung gestellt wurde. Die Vorversion der PAG umfasste 994 Produkte aus 85 Projekten. Die Analyse der Vorversion der Datenbank erfolgte im Rahmen des Projekts „Evaluationsstudie zu einem integrativen Beratungs- und Qualifizierungskonzept für die Alphabetisierungsarbeit in Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen“ (EIBE), das vom BMBF finanziert wurde. Die Daten wurden zudem für eine Masterarbeit zu Akteuren und Akteurkonstellationen aus der Perspektive der Educational Governance-Ansätze genutzt (Winkens, 2023). Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wurden die Daten reanalysiert und vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen aus der Innovationsforschung reinterpretiert.

Die Dokumentenanalyse stellt neben Fragebögen oder Interviews eine „eigenständige Verfahrensgruppe dar, um empirische Daten zu gewinnen und auszuwerten“ (Döring & Bortz, 2016, S. 533). Dabei wird auf bereits vorhandene und nicht eigens für den Forschungsprozess produzierte Dokumente zurückgegriffen, die als „Manifestationen menschlichen Erlebens und Verhaltens angesehen werden können“ (ebd.). Unter *Dokumenten* können unterschiedliche Arten von Texten bzw. Schriftstücken wie Briefe, Akten, Berichte oder Tagebücher sowie Gegenständen verstanden werden. Um diese Artenvielfalt von Dokumenten zu klassifizieren, entwickelte Hoffmann (2018) fünf verschiedene Kategorien. Diese umfassen die Ziele, methodischen Zugänge und spezifischen Bezeichnungen von Dokumentenanalysen. Für die Analyse von Konzep-

ten der AuG ist die erste Kategorie relevant, welche die Analyse von Dokumenten zur Erfassung von verschiedenartigen Sachordnungen, Mustern oder Zusammenhängen (Programmanalysen, inhaltsanalytisches Arbeiten) umfasst (Hoffmann, 2018).

Die Daten haben einen „qualitativen Charakter, da es sich nicht um numerisches Ausgangsmaterial“ (Döring & Bortz, 2016, S. 533) handelt, sondern um verbale, narrative und visuelle Dokumente. Als „qualitatives Rohdatenmaterial“ (ebd.) können Dokumente qualitativ oder quantitativ ausgewertet werden. In der vorliegenden Analyse wurden zunächst die Metadaten der Datenbank quantitativ ausgewertet, woraufhin eine qualitative Analyse der Dokumente in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse von Gläser und Laudel (2010) erfolgte.

Die Analyse erfolgte anhand eines deduktiv und induktiv entwickelten Kategoriensystems, das die Oberkategorien Innovationsgegenstand, Inhaltsbereiche der AuG, Innovationsfelder sowie primäre und sekundäre Akteure umfasst. Bei der Erstellung der jeweiligen Unterkategorien wurde auf vorhandene Systematiken zurückgegriffen. Beispielsweise wurde zur Unterscheidung verschiedener Inhaltsbereiche der AuG auf den Vorschlag von Mania und Tröster (2018) zurückgegriffen, die neben Lesen, Schreiben und Rechnen folgende Inhaltsbereiche unterscheiden: (Digitale) Informations- und Kommunikationstechnologien/Digital, Media Literacy oder Computer Literacy, Gesundheit/Health Literacy, Ernährung/Food Literacy, Financial Literacy, Politische Grundbildung/Civic Literacy, Fremdsprachen. Das Kategoriensystem baute auf den theoretischen Vorüberlegungen auf und war zugleich offen und wurde im gesamten Verlauf der Auswertung an die Besonderheiten des Materials angepasst. Anhand des Titels und der Beschreibung von 40 Produkten wurde ein Pretest des entwickelten Analyserasters vorgenommen, woraufhin die Kategorien erneut angepasst und weiterentwickelt wurden.

Um die Frage nach der Implementierung von Innovationen in der AuG beantworten zu können, wurden verschiedene Akteure und Akteurskonstellationen herausgearbeitet, die mit den Konzepten in der Praxis arbeiten sollen. Dazu wurden Kategorien entwickelt, die darstellen, an wen sich das jeweilige Konzept richtet bzw. wer mit wem zusammenarbeiten soll. Die Auskunft über die Akteure erfolgte entweder direkt über das Konzept oder wurde mit Blick auf den Kontext des Konzepts erschlossen. Zur Differenzierung der Akteure wurden zwei Ebenen gebildet: die primäre und sekundäre Ebene. Die primäre Ebene erfasst die Akteure, an die sich das Konzept konkret richtet, und die sekundäre Ebene die Akteure, die zusätzlich zur Umsetzung benötigt werden. Mit Blick auf die Differenzierung der Handlungs- und Fortbildungskonzepte werden die Ebenen daraufhin betrachtet, wer genau professionalisiert werden soll (sekundäre Ebene) und wer dafür zuständig ist (primäre Ebene).

Ergänzend zu den beiden eher handelnden Akteuren sollte auch berücksichtigt werden, an welche Gruppe von Lernenden sich die Konzepte in der praktischen Umsetzung richten, also die Endzielgruppe.

Zur Unterscheidung der verschiedenen Akteure wurden diese ausgehend vom beschriebenen theoretischen Rahmen in individuelle, kollektive und politische Akteure sowie Mehrfachnennungen und Akteurskonstellationen gegliedert. Eine Akteurskon-

stellation wurde dann kodiert, wenn in dem Konzept direkt angegeben war, dass bestimmte Akteure zusammenarbeiten sollen. Unter einer Mehrfachnennung wurden Aufzählungen verschiedener Akteure festgehalten, die ein Konzept nutzen sollen.

Für die Analyse der Akteure wurde der Fokus auf Handlungs- und Fortbildungskonzepte ($N = 189$) gelegt. Mit diesen 189 Konzepten konnte eine detaillierte Auswertung durchgeführt werden, die nicht nur auf den Inhalten des Titels und der Beschreibung basiert, sondern die Innovation in ihrer Gesamtheit untersucht. So konnten auch die Kategorien Innovationsgegenstand, Inhaltsbereich und Handlungsebene noch einmal überarbeitet und detaillierter systematisiert werden.

Da im Rahmen der Analyse die Version der Datenbank aus dem Jahr 2019 genutzt wurde, handelt es sich nicht um die Auswertung der aktuellen online verfügbaren Produkte. Des Weiteren ist in Bezug auf Vollständigkeit und Qualität der Daten anzumerken, dass die vorhandenen Daten aus unterschiedlichen Quellen, der Version einer alten Datenbank, Monitoringberichten der AlphaDekade, sowie Selbsteinträgen der Projektmitarbeitenden aus der PAG, bestehen.

4 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der Kategorien Produktart bzw. Innovationsgegenstand, Inhaltsbereich, Innovationsfeld sowie Akteure dargestellt.

4.1 Produktart bzw. Innovationsgegenstand

Insgesamt sind in der Datenbank 994 Produkte als Ergebnisse verschiedener Projekte gesammelt. Diese lassen sich in sieben Unterkategorien zusammenfassen (siehe Abbildung 1): Lehr-Lernmaterialien, Produkte zur Projekt- bzw. Themenvorstellung, Konzepte, wissenschaftliche Publikationen, Diagnostikinstrumente, Sonstiges sowie Informationen in leichter Sprache.

Die meisten Produkte innerhalb der PAG sind Lehr-Lern-Materialien mit 35,8%. Die Lehr-Lern-Materialien umfassen verschiedene Formate wie Texte und Arbeitsblätter, Lernplattformen bzw. Apps, Audiodateien, Videos, Lernspiele und Sonstige. Beispielshaft sind hier die Materialsammlungen und Arbeitsblätter der DVV Rahmencurricula¹ oder die Lernplattform eVideo² zu nennen.

Darauf folgen Produkte zur Projekt- bzw. Themenvorstellung, welche 19,7% umfassen. Unter dieser Kategorie wurden verschiedene Produkte wie Flyer, Broschüren oder Poster zusammengefasst. In den folgenden Auswertungen wird diese Art der Produkte nicht mehr berücksichtigt, da es sich um allgemeine Informationen und Inhalte zum Thema AuG handelt und keine direkten Produktinnovationen für die Alphabetisierungspraxis.

Bei 19 % der Produkte handelt es sich um Konzepte, darunter sowohl Handlungs- als auch Fortbildungskonzepte. Unter Handlungskonzepten sind Curricula, Handrei-

¹ <https://www.grundbildung.de/lehrrmaterial/index.php>

² <https://www.lernen-mit-evideo.de/>

chungen, Leitfäden oder Tool-Sammlungen zu finden. Beispielhaft seien hier das „Curriculum Finanzielle Grundbildung“ (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2019), die Handreichung „Ehrenamtliche Lese-/Lernpaten in der Region Trier gewinnen“ (Krämer, 2014), der Leitfaden „Arbeitsorientierte Grundbildung. Funktionale Analphabeten qualifizieren“ (Severing & Loebe, 2011) und die Tool-Sammlung „Lernangebote“ des Projekts „AlphaKommunal – Transfer“ (Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., 2018b) genannt. Fortbildungskonzepte sind Schulungen, Schulungskonzepte, Leitfäden sowie Informationen zur Planung und Durchführung von Fortbildungen. Beispiele dafür sind der Leitfaden „Kompetent für Arbeitsorientierte Grundbildung“ des Projekts ProfiTrain (Klein, 2020) oder das Schulungskonzept für Fachkräfte in der Sozialarbeit „Lese- und Schreibschwierigkeiten: Erkennen, ansprechen und zum Lernen motivieren“ des Projekts „InSole – In Sozialräumen lernen: Grundbildungsimpulse setzen!“ (Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., 2019).

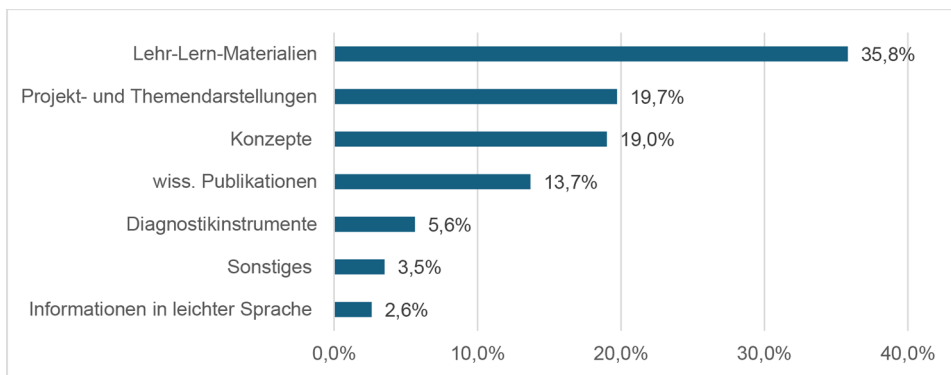


Abbildung 1: Produktart (eigene Darstellung)

Wissenschaftliche Publikationen nehmen 13,7% der Produkte ein. Weitaus weniger repräsentiert in der Datenbank sind Diagnostikinstrumente (5,6%) und Informationen in leichter Sprache für Lernende (2,6%).

4.2 Inhaltsbereiche

Insgesamt gibt es acht Inhaltsbereiche, denen sich die Innovationen (694 ohne die Produkt- und Themenvorstellung s. o.) zuordnen lassen. Abbildung 2 zeigt die prozentualen Anteile der verschiedenen Inhaltsbereiche der AuG.

Es wird deutlich, dass sich die Hälfte der Innovationen dem Bereich der *arbeitsorientierten Grundbildung* zuordnen lassen. Im Bereich des *Lesens und Schreibens* sind 38,6% der Innovationen zu verorten. Besonders auffällig an diesem Bereich ist, dass ein Viertel dieser Innovationen für den Bereich der Integrationskurse konzipiert sind, also für Menschen mit Deutsch als Zweitsprache. Zudem gibt es Innovationen, die Bezüge zu *mehreren Inhaltsbereichen* aufweisen, beispielsweise die Kombination aus Lesen, Schreiben und Rechnen.

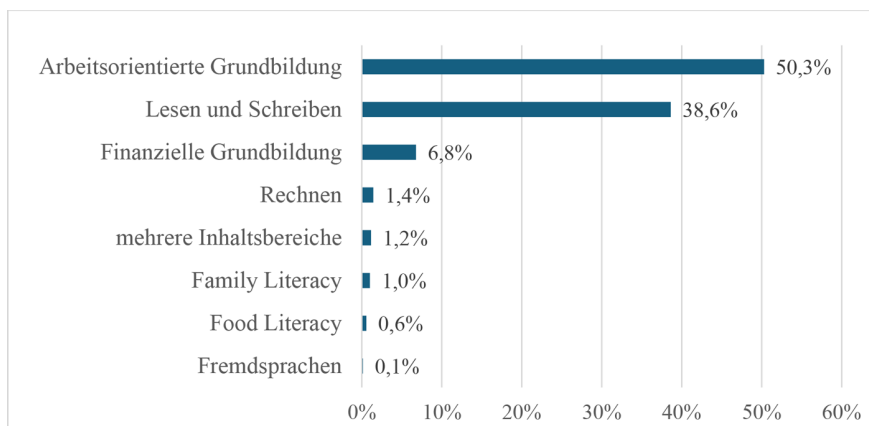


Abbildung 2: Inhaltsbereiche der Innovationen (eigene Darstellung)

4.3 Innovationsfelder

Im Hinblick auf Innovationsfelder lassen sich folgende Kategorien unterscheiden: Angebotsdurchführung, Teilnehmendengewinnung, Beratung und Diagnostik, Entwicklung von Strategien, Angebotsplanung und eine Kombination aus Angebotsplanung und Angebotsdurchführung, die hier als eigenes Feld kategorisiert wurde (Abbildung 3). Die meisten Innovationen (63,4%) sind im Feld *Angebotsdurchführung* zu finden, gefolgt von den Feldern *Teilnehmendengewinnung* (11,4%) sowie *Beratung und Diagnostik* (10,4%).

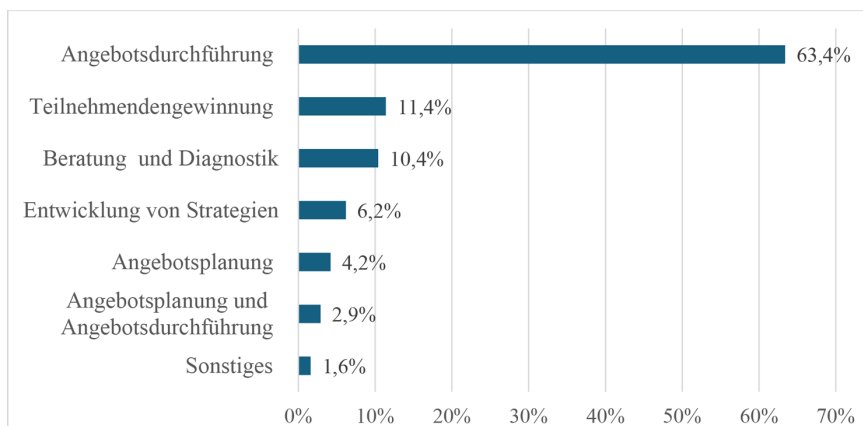


Abbildung 3: Innovationsfelder der Innovationen (eigene Darstellung)

Die Kategorie *Angebotsdurchführung* beinhaltet vor allem Lehr-Lernmaterialien sowie verschiedene Konzepte zur Durchführung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten. Dem Feld *Teilnehmendengewinnung* wurden zum einen Innovationen zugeordnet, die sich direkt an potenzielle Lernende richten. Mit Blick auf die di-

rekte Ansprache von Grundbildungsadressat:innen wurden beispielsweise vom ALFA-Mobil Videos produziert, die verschiedenen Zielgruppen dabei helfen sollen, den Weg in ein Lernangebot zu finden. Zum anderen lassen sich Konzepte finden, in denen es um die Öffentlichkeitsarbeit bzw. die Umsetzung von Strategien der Teilnehmendengewinnung geht (Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., 2018a).

4.4 Akteure in Innovationen

Im Folgenden werden die adressierten Akteure dargestellt. Die Akteure werden in den Produkten entweder über Handlungskonzepte oder über Fortbildungskonzepte angesprochen. Wir differenzieren darüber hinaus nach den bereits gezeigten Innovationsfeldern und Inhaltsbereichen.

Handlungskonzepte

Innerhalb der 144 Handlungskonzepte wurden auf der primären Ebene 68,8 % Akteure direkt in den Konzepten adressiert, bei 27,1 % konnten die adressierten Akteure aus dem Kontext erschlossen werden (z. B. *Lehrende* innerhalb Lehr-Lern-Materialien) und bei 4,1 % der Konzepte konnten keine Akteure zugeordnet werden. Vielen Handlungskonzepten fehlt es also an einer expliziten bzw. klaren Adressierung. Auf der primären Ebene lassen sich verschiedene Arten von Akteuren erkennen: individuelle, kollektive, politische Akteure, diverse Konstellationen sowie Mehrfachnennungen von Akteuren. Meistgenannt sind individuelle Akteure – wie beispielsweise Lehrende, Ehrenamtliche, Multiplikator:innen sowie Beratende. Bei den kollektiven Akteuren handelt es sich beispielsweise um Weiterbildungseinrichtungen wie die Volkshochschulen, aber auch Bibliotheken, Stadtteileinrichtungen und Kammern. Auf der sekundären Ebene – Akteure, die zur weiteren Umsetzung eingebunden werden – wurden 13,3 % direkt angegeben und 2,1 % konnten erschlossen werden. Bei 84,8 % der Konzepte wurden keine weiteren Akteure angegeben. Auch hier sind am häufigsten individuelle Akteure wie Lehrende, Ehrenamtliche und Multiplikator:innen und direkt angegebene Konstellationen wie beispielsweise die Zusammenarbeit mit Kommunen, kommunalen Beschäftigten, Institutionen wie Büchereien, Wirtschafts- sowie Hilfs- und Beratungsorganisationen zu finden.

Im Hinblick auf die Betrachtung der *Innovationsfelder* lässt sich festhalten, dass die Anzahl und die Konstellationen der Akteure variieren. Während die Konzepte zur „Angebotsdurchführung“ sich vor allem an einzelne Akteure wie Lehrende richten, werden in Konzepten zur „Teilnehmendengewinnung“ hauptsächlich Akteurskonstellationen genannt. So wird beispielsweise in dem Konzept „Alphabetisierung und Grundbildung. Zielgruppengewinnung durch Netzwerkarbeit“ (Wagner, 2011) aus dem Projekt ALBi die Zusammenarbeit zwischen „Netzwerkenden“ und „lokalen Akteuren“, „zur Gewinnung von Betroffenen für Alpha-Angebote“ (ebd.) thematisiert. Durch die in den Konzepten gefundenen Akteurskonstellationen zur Gewinnung von Teilnehmenden lässt sich erkennen, dass das Zusammenwirken verschiedener Akteure des gesamten Mehrebenensystems auch ebenenübergreifend gefordert wird.

Mit Blick auf die *Inhaltsbereiche* sticht die arbeitsorientierte Grundbildung heraus, da hier viele Akteure der Arbeitswelt auftauchen, beispielsweise Unternehmen, Betriebsräte, oder Führungskräfte. Keine dieser Nennungen lassen sich in den anderen Inhaltsbereichen wiederfinden.

Betrachtet man die *Innovationsfelder*, so werden vor allem im Rahmen der Entwicklung von Strategien politische Akteure – wie Kommunen, kommunale Beschäftigte oder politische Verantwortliche – oder arbeitsmarktliche Akteure – wie Unternehmen, Betriebe und Personalexpert:innen – angesprochen. Des Weiteren sind hier viele Mehrfachnennungen und direkt angegebene Konstellationen zu finden, was darauf schließen lässt, dass bei der Strategieentwicklung viele unterschiedliche Akteure relevant sind.

In den Konzepten zur Beratung und Diagnostik lassen sich einzelne Akteure wie Lehrende und Beratende der Ebene der Lehr-Lernprozesse zuordnen. Planendes Personal auf der Ebene der Organisation wird hier nicht angesprochen.

Fortbildungskonzepte

Bei den Fortbildungskonzepten ($N = 45$) ist zu berücksichtigen, dass die jeweiligen Inhaltsbereiche und Innovationsfelder Gegenstand der angestrebten Fortbildungen sind. Das bedeutet, dass hier betrachtet wird, zu welchen Inhaltsbereichen und Innovationsfeldern bestimmte Akteure professionalisiert werden sollen. Diese Akteure befinden sich dann auf der sekundären Ebene. Auf der primären Ebene werden die Akteure dargestellt, die für die Durchführung der Fortbildungskonzepte zuständig sind.

In den Fortbildungskonzepten ließen sich der primären Ebene 53,3 % der Akteure direkt zuordnen und 44,4 % konnten erschlossen werden. Am häufigsten sind die Akteure Dozent:innen und Trainer:innen auf der primären Ebene zu finden. Auf der sekundären Ebene wurden 46,7 % der Akteure direkt angegeben, 24,4 % wurden erschlossen und in 28,9 % der Konzepte konnten keine Akteure zugeordnet werden.

Wie auch bei den Handlungskonzepten sind in den Fortbildungskonzepten die Inhaltsbereiche arbeitsorientierte Grundbildung sowie Lesen und Schreiben am stärksten vertreten. Angesprochen in diesen Fortbildungskonzepten als Teilnehmende werden Lehrende, kommunale Stadtverwaltung (Gesundheitsamt usw.), andere Behörden (Agentur für Arbeit usw.) und Institutionen (Berufsschulen, Handwerkskammern usw.) sowie verschiedene Multiplikator:innen. In der arbeitsorientierten Grundbildung sind spezifische, auf die Arbeitswelt zugeschnittene Akteure zu erkennen: Im Konzept zum Workshop „Berufsbezogene Lese- und Schreibförderung initiieren und begleiten“ sollen beispielsweise eine Fachkraft eines Beschäftigungs- und Qualifizierungsunternehmens und eine Fachkraft einer lokalen Weiterbildungseinrichtung Praktiker:innen aus Maßnahmen zur aktiven Arbeitsförderung professionalisieren (GRUBIN – Grundbildung für die berufliche Integration, 2014). In den anderen Inhaltsbereichen sind nur wenige Akteure in Konstellationen der Zusammenarbeit zu erkennen.

In der Analyse der Innovationsfelder innerhalb der Fortbildungskonzepte wird deutlich, dass in der *Angebotsdurchführung* und der *Teilnehmendengewinnung* die meis-

ten Akteure bzw. Akteurskonstellationen adressiert werden. Auffällig innerhalb des Innovationsfeldes der Teilnehmendengewinnung ist, dass bei Mehrfachnennungen von Akteuren insbesondere verschiedene Multiplikator:innen angegeben sind. Dies lässt darauf schließen, dass die Konzepte auf eine breite Zusammenarbeit bei der Gewinnung von Teilnehmenden abzielen.

Abschließend lassen sich verschiedene Akteure identifizieren, die als Grundbildungsadressat:innen bezeichnet werden können. Dabei werden folgende Zielgruppen herausgestellt:

- funktionale Analphabet:innen/gering Literalisierte
- Mitarbeitende oder Auszubildende in einem Arbeitsverhältnis
- Kursteilnehmende
- Menschen mit Behinderung
- Muttersprachler:innen
- Migrant:innen.

5 Diskussion und Ausblick

Innovationen in der Erwachsenen- und Weiterbildung können als Kristallisationspunkte für mögliche, gestaltbare, offene und reflektive gesellschaftliche Modernisierung und Transformation verstanden werden (Koller, 2021). In diesem Beitrag wurden basierend auf der Auswertung einer Produktdatenbank in den letzten Jahren entwickelte Konzepte und Materialien für das Feld der AuG dokumentiert und im Hinblick auf die zeitliche, sachliche und soziale Dimension systematisiert.

Vor dem Hintergrund der zeitlichen Dimension von Innovationen handelt es sich explizit um *neue* Ansätze, die das Ziel haben, die AuG-Arbeit zu verbessern und einen Unterschied *zum Vorher* herzustellen. Das BMBF hat die Projekte, in welchen die Produkte entstanden sind, gefördert, um „innovative Ansätze zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener zu entwickeln und zu erproben sowie bewährte Ansätze in die Breite zu tragen und nachhaltig in den bestehenden Strukturen zu verankern“ (Deutscher Bundestag, 2023, S. 6).

Als Ergebnis der Analyse der sachlichen Dimension wurden die Kategorien Produktart, Inhaltsbereiche und Innovationsfelder herausgearbeitet. Die Kategorie Produktart gibt Rückschlüsse auf die Gegenstände der Innovationen, wobei deutlich wird, dass es sich vor allem um didaktische Materialien sowie Handlungs- und Fortbildungskonzepte handelt. In den letzten Jahren wurden zudem viele Inhaltsbereiche der AuG wie die arbeitsorientierte Grundbildung weiterentwickelt, indem eine Vielzahl von Lehr-Lern-Materialien und weitere Produkte in diesem Bereich entwickelt wurden. Im Hinblick auf Innovationsfelder sind vor allem die *Angebotsdurchführung* und *Teilnehmendengewinnung* sowie *Beratung und Diagnostik* hervorzuheben.

Vor dem Hintergrund der sozialen Dimension wird zudem deutlich, dass Innovationen die Zusammenarbeit und Koordination verschiedener Akteure auf unterschiedlichen Ebenen erfordern. Es fällt jedoch auf, dass nicht immer klar benannt wird, an wen sich die Produkte richten bzw. wer für die Umsetzung der jeweiligen Innovation

zuständig ist. Werden explizit Akteure angesprochen, so ist eine große Vielfalt von Akteuren und Akteurskonstellationen auf allen Ebenen des Weiterbildungssystems zu beobachten, die laut den Konzepten zusammenarbeiten sollen, um Innovationen voranzutreiben. Auf der Makroebene sind es etwa politische Akteure wie Kommunen oder kommunale Beschäftigte, auf der Mesoebene Weiterbildungseinrichtungen wie die Volkshochschulen sowie Akteure der Arbeitswelt (Unternehmen, Betriebsräte) und auf der Mikroebene Lehrende, Ehrenamtliche bzw. Lernende.

Auch die Forschung zu Governance in der AuG (Bickeböller, 2022; Koller et. al, 2021; Koller & Arbeiter, 2023) zeigt auf, dass Governance-Strukturen entscheidend für den Erfolg von AuG und dementsprechend auch für die Innovationsprozesse sind. Auch das Mehrebenenmodell von Schrader (2011) verweist auf die Notwendigkeit, verschiedene Akteure einzubinden, um Innovationen erfolgreich zu implementieren. Für die Gestaltung und Umsetzung von Transferkonzepten müssen entsprechend alle Ebenen berücksichtigt werden. Politische Akteure, Bildungseinrichtungen, Lehrkräfte und Teilnehmende spielen hierbei eine zentrale Rolle. Laut dem BMBF sollen aufgrund einer externen Evaluation der Förderschwerpunkte „künftig insbesondere Forschungs- und Entwicklungsvorhaben gefördert werden, die eine nachhaltige Struktur- bildung unterstützen (...). Ziel wäre eine strategische Zusammenarbeit von Partnern über Fachbereiche und bei Bedarf regionale Grenzen hinweg unter Einbeziehung einer konsistenten Transferstrategie“ (BMBF, 2023b, S. 14–15).

In der vorliegenden Studie wurden Produkte, die als Innovationen entwickelt und gefördert wurden, analysiert. Dies erlaubt weder Aussagen über die erfolgreiche Implementation noch Einschätzung zur Transfer- und Implementationsstrategie der Akteure der Bildungspraxis und der Bildungspolitik. Hier ist weitere Forschung notwendig. Der hier verfolgte Ansatz liefert einen ersten systematisierenden Überblick, auf dessen Grundlage eine weitere Analyse der Aushandlungsprozesse zwischen den Akteuren und Akteurskonstellationen erfolgen könnte.

Datenbanken wie die PAG, die auf die Sammlung und Bereitstellung im Sinne von Open Educational Resources (OER) abzielt, können als ein erster Schritt zur Dissemination und Implementation von Innovationen betrachtet werden. Die in der PAG enthaltenen *Produkte* stehen jedoch recht unverbunden nebeneinander, sodass Praktiker:innen vor der Herausforderung stehen, aus der Vielzahl der Produkte für die konkrete Zielgruppe passende und gut umsetzbare Konzepte zu finden und diese in die eigene Arbeit zu integrieren.

Im Hinblick auf Forschungsdesiderata fehlt es an Studien zu Verbreitung, Wirksamkeit und Nutzen der entwickelten Innovationen (Ramboll Management Consulting GmbH, 2022). Insbesondere die Transferprojekte könnten entlang der aus der Transferforschung bekannten Systematisierungen (Gräsel, 2010) in den Blick genommen werden. Dabei spielen die Fragen, welche Implementations- und Transferstrategien in den Projekten verfolgt werden und wie erfolgreich diese waren (z. B. Modellphase und danach bundesweite Implementierung), eine große Rolle. Ausgehend von den Ergebnissen der Diffusionsforschung zu den Einflussfaktoren des Transfererfolgs von Innovationen im Bildungswesen, könnten die Innovationen im Bereich AuG entlang der folgenden Merkmale einer Innovation analysiert werden: Vorteil gegenüber

bestehender Praxis, „Kompatibilität“ bzw. „Kohärenz“, geringe Komplexität, Reversibilität, schnelle Sichtbarkeit (Gräsel, 2010, S. 10–11). Dies könnte darüber hinaus durch die Analyse der Nutzungspraktiken von Innovationen (als Analyse der sozialen Prozesse von Innovation s. o. Windeler 2016) geschehen, wobei Faktoren der nachhaltigen Veränderungen der Praxis eine Rolle spielen.

Die hier vorgestellte Bestandsaufnahme und Analyse vorhandener Produkte diene im Rahmen des Projekts EIBE als Vorarbeit zur Erarbeitung eines integrativen Beratungs- und Qualifizierungskonzepts für die AuG-Arbeit (Mania et al., 2023. Als Beitrag zum Transfer bereits vorhandener Innovationen in die Bildungspraxis wurden ausgewählte Ansätze in Modelleinrichtungen umgesetzt, erprobt und im Hinblick auf Nutzen und Wirkung analysiert.

Literatur

- Bickeböller, J. (2022). „Wie sieht’s aus? Macht ihr wieder mit?“ – Handlungskoordination in regionalen Netzwerken der Grundbildung. Eine Fallstudie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00226-6>
- Blättel-Mink, B. & Menez, R. (2015). *Kompendium der Innovationsforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19971-9>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2023a). *Fortschrittbericht AlphaDekade. Bericht der Bundesregierung über die Fortschritte der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung*. <https://www.bmfr.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/2023/2023-08-30-zweiterbundesberichtzuralphadekade.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2023b). *Umsetzung der Zukunftsstrategie Forschung und Innovation. Bericht der Bundesregierung*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/DE/2023/umsetzungsbericht_zukunftsstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) & Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a3_alpha_dekade_Grundsatzpapier_zur_Nationalen_Dekade_Alphabetisierung_und_Grundbildung_final.pdf
- Deutscher Bundestag (2023). Zweiter Bericht der Bundesregierung über die Fortschritte der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016 bis 2026 (Fortschrittsbericht 2019 bis 2022). <https://dserver.bundestag.de/btd/20/082/2008200.pdf>
- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Projekt „AlphaKommunal – Transfer“, Hrsg.). (2018a). *Tool Sammlung Öffentlichkeitsarbeit. Leitfäden, Tipps und Vorlagen*.
- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Projekt „AlphaKommunal – Transfer“, Hrsg.). (2018b). *Tool-Sammlung Lernangebote. Leitfäden, Tipps und Vorlagen*. <https://www.grundbildung.de/downloads/teilnehmerge Gewinnung/grundbildungsplanung-lernangebote.pdf>

- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Projekt „InSole – In Sozialräumen lernen: Grundbildungsimpulse setzen!“, Hrsg.). (2019). *Lese- und Schreibschwierigkeiten: Erkennen, ansprechen und zum Lernen motivieren. Schulungskonzept für Fachkräfte in der Sozialarbeit*. <https://www.grundbildung.de/downloads/schulungen/Schlunlungskonzept-Fachkraefte-in-der-Sozialarbeit.pdf>
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). (2019). *Curriculum Finanzielle Grundbildung*. https://www.die-bonn.de/curve/content/PDF/Curriculum_Finanzielle_Grundbildung_zur%20webansicht.pdf
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., aktualisierte und erw. Aufl.). Berlin [u. a.]: Springer.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (Lehrbuch, 4. Auflage). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Gogolin, I. & Souvignier, E. (2021). Interventions-, Transfer- und Implementationsforschung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 767–773. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01045-0>
- Gräsel, C. (2010). Keyword: transfer and transfer research in education science. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Gräsel, C. (2019). Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und*, 11, 2–11. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0>
- GRUBIN – Grundbildung für die berufliche Integration. (2014). *Konzept zum Workshop „Berufsbezogene Lese- und Schreibförderung initiieren und begleiten“*. für Fachkräfte von Beschäftigungs und Qualifizierungsunternehmen.
- Hirschmann, D. & Korfkamp, J. (2016). Hauptakteure der Alphabetisierung Erwachsener in Deutschland. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 311–317). Münster [u. a.]: Waxmann.
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung* (Grundlagentexte Methoden, 1. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3800-2>
- Klein, R. (Hrsg.). (2020). *ProfiTRAIN Handbuch für das Selbststudium. Kompetent für Arbeitsorientierte Grundbildung*. Professionalisierung von Trainern für Arbeitsorientierte Grundbildung.
- Knoblauch, H. (2016). Kommunikatives Handeln, das Neue und die Innovationsgesellschaft. In W. Rammert, A. Windeler, H. Knoblauch & M. Hutter (Hrsg.), *Innovationsgesellschaft heute. Perspektiven, Felder und Fälle* (S. 111–131). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- 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 (ZfW)*, 44(1), 43–62. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00179-2>

- Koller, J. (2021). Dimensionen und Perspektiven von Innovationen in der Erwachsenenbildung – ein systematic literature review. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 44, 139–161.
- Koller, J. (2022). Die Profession als Innovation? Bildungspolitische Förderungen von Innovationen in der Alphabetisierung und Grundbildung. *ALFA-Forum*, (102), 57–60.
- 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. (i. E.2025). Das Verhältnis von Organisation und Innovation in der Erwachsenenbildung. Ein lexikometrisches Literaturreview. In S. Huber, A. Schröer, & C. Fahrenwald (Hrsg.), *Organisation und Innovation*.
- Krämer, N. (2014). Ehrenamtliche Lese-/Lernpaten in der Region Trier gewinnen. *Handreichung zum Projekt*. <https://grundbildung.trier.de/File/handreicherung-lernpatenschaften.pdf>
- Mania, E.; Wagner, F.; Schmitz, M. & Schröter, H. (2023): Das Projekt EIBE. Ein Beratungs- und Qualifizierungskonzept für die Alphabetisierungsarbeit. In: *EB Erwachsenenbildung* 69 (4), S. 160–163.
- Mania, E. & Tröster, M. (2018). Finanzen, Politik und Gesundheit als notwendige Inhalte der Grund-/Basisbildung. Stand, Bedarfe und Herausforderungen. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, (33), 09/2–10. https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/09_mania_troester.pdf
- Ramboll Management Consulting GmbH (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hrsg.). (2022). *Evaluation BMBF-geförderter Maßnahmen im Rahmen der AlphaDekade. Abschlussbericht*. https://www.alphadekade.de/SharedDocs/Downloads/DE/evaluationsbericht/Evaluationsbericht-AlphaDekade.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Rammert, W. (2010). Die Innovationen der Gesellschaft. In J. Howaldt & H. Jacobsen (Hrsg.), *Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma* (Dortmunder Beiträge zur Sozialforschung, S. 21–51). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roth, H.-J., Uçan, Y., Sieger, S. & Gollan, C. (2021). Stichwort: Implementationsforschung zwischen Intervention und Transfer im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 775–818. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01024-5>
- Schrader, J. (2008). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 31–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel in der Weiterbildung* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 1. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Severing, E. & Loebe, H. (2011). *Arbeitsorientierte Grundbildung. Funktionale Alphabeten qualifizieren* (Leitfaden für die Bildungspraxis, Bd. 47, 1. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

- Tröster, M. & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 43–58). Münster [u. a.]: Waxmann.
- Wagner, D. (2011). *Alphabetisierung und Grundbildung. Zielgruppengewinnung durch Netzwerkarbeit*. Empfehlungen für Weiterbildungseinrichtungen. Mainz. https://kursportal.info/files/rlp/grundbildung-rlp/DW_11_Zielgruppengewinnung_durch_Netzwerkarbeit.pdf
- Windeler, A. (2016). Reflexive Innovation: Zur Innovation in der radikalisierten Moderne. In W. Rammert, A. Windeler, H. Knoblauch & M. Hutter (Hrsg.), *Innovationsgesellschaft heute. Perspektiven, Felder und Fälle* (S. 69–110). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10874-8_4
- Windeler, A., Knoblauch, H., Löw, M. & Meyer, U. (2017). *Innovationsgesellschaft und Innovationsfelder: Profil und Forschungsansatz des Graduiertenkollegs „Innovationsgesellschaft heute: Die reflexive Herstellung des Neuen*. 2. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56679-3>
- Winkens, M. (2023): Akteure, Akteurkonstellationen und deren Bedeutung in Konzepten der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Eine Dokumentenanalyse. <http://www.die-bonn.de/id/41934>

Autorinnen

Dr. Ewelina Mania ist Nachwuchsgruppenleiterin am DIE in der Abteilung „Organisation und Programmplanung“.

Kontakt

Dr. Ewelina Mania
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn
mania@die-bonn.de

Mara Winkens ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIE in den Abteilungen „Organisation und Programmplanung“ sowie „Forschungsinfrastrukturen“.

Kontakt

Mara Winkens
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn
winkens@die-bonn.de

Jun.-Prof.'in Dr. Julia Koller ist Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz in der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung und Medienbildung.

Kontakt

Jun.-Prof.'in Dr. Julia Koller
Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt
Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Johannes-Gutenberg-Universität Mainz
Jakob-Welder-Weg 12, 55099 Mainz
jukoller@uni-mainz.de

Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W1482F0 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Adult Education Research Between the Center and Periphery – Publication Practices and Topics of Adult Education Researchers in Countries of the So-Called Global South

TIM ROOR

Abstract: This article aims to analyze the thematic focus and publication practices of adult education research in countries of the so-called Global South. A structural topic model that analyzed 830 empirical texts from mainstream and non-mainstream journals was used to identify topics in the texts, which included functional literacy, vocational education, sustainable development, and social justice. The results revealed that key themes that are frequently published in non-mainstream journals, such as sustainable development and social justice, remain invisible in the global publication space of adult education research. These perspectives could be better integrated into the international discourse and suggest directions for future research.

Keywords: Adult education research, Global South, Publishing practices, Non-mainstream journals, Topic modeling

Zusammenfassung: Ziel des Beitrags ist die Untersuchung der thematischen Schwerpunkte und Publikationspraktiken in der Erwachsenenbildungsforschung aus Ländern des Globalen Südens. Auf Grundlage eines Structural Topic Modells, das 830 empirische Texte aus Mainstream- und Non-Mainstream-Journals analysiert, werden unter anderem Themen wie funktionale Alphabetisierung, berufliche Bildung, nachhaltige Entwicklung und soziale Gerechtigkeit identifiziert. Die Ergebnisse zeigen, dass zentrale Themen wie nachhaltige Entwicklung und soziale Gerechtigkeit, die häufig in Non-Mainstream-Journals veröffentlicht werden, im globalen Publikationsraum der Erwachsenenbildungsforschung unsichtbar bleiben. Abschließend wird diskutiert, wie eine stärkere Einbindung dieser Perspektiven in den internationalen Diskurs gelingen könnte und welche Desiderate sich daraus für künftige Forschung ergeben.

Schlüsselwörter: Erwachsenenbildungsforschung, Globaler Süden, Publikationspraktiken, Non-Mainstream-Journals, Topic Modeling

1 Introduction

Publication in internationally oriented (peer-reviewed) journals is becoming increasingly important in educational science and adult education research, even though the publication culture of this sub-discipline has traditionally been characterized by highly diverse publication media (Heck et al., 2024, p. 368). Even in the discipline's more nationally oriented communities, such as Germany, the publication culture has shifted, and scholarly work is no longer aimed only at national publication and reception, but also international (Schmidt-Hertha et al., 2024; Stollfuß et al., 2021, p. 1).

The increasingly powerful publication gatekeepers – the international and prestigious journals of adult education research – also perceive this change, justifying it as the integration of the discipline into an overarching scientific culture that relies on performative evaluation criteria, such as impact factors and rankings. Thus, in addition to the tendencies toward mainstreaming and commercialization, this culture is increasingly oriented toward quantitative, globally applicable evaluation standards (Roor, 2025). These standards increase the pressure to publish, as academic careers and research funding are increasingly linked to the frequency and visibility of publications, which is further promoted by the prioritization of shorter formats by commercial publishers (Milana et al., 2016; Hodge et al., 2023).

An accurate insight into scientific publishing in high-ranking journals of adult education research is provided The bibliometric field surveys compiled in the edited volume *Mapping Out the Research Field of Adult Education and Learning* (Fejes & Nylander, 2019) provided an accurate insight into scientific publishing in high-ranking journals of adult education research: This publication culture is highly concentrated in English-speaking countries, such as the USA, the UK, Canada, and Australia, which dominate the majority of publications and citations in leading journals (Larsson et al., 2019, p. 74; Nylander et al., 2018; Fejes & Nylander, 2019, pp. 110–112). Thus, researchers from non-Anglophone countries face significant structural hurdles, as their work in their native language is rarely published in English-language journals (Nylander et al., 2018, p. 90). As a result, non-Anglophone researchers receive less visibility and recognition in the international scientific community than their Anglophone peers. This structural disadvantage is further reinforced by the Anglophone composition of editorial boards and the almost exclusive focus of international adult education journals on English-language publications, which further complicates access to central discourses and networks (Fejes & Nylander, 2019, p. 106). Furthermore, the lack of international networking is problematic, emphasizing national publication patterns and limiting the global dissemination and recognition of research results. Overall, these factors result in a distorted map of adult education research (Nylander & Fejes, 2019, pp. 232 f).

The Anglophone bias in adult education publishing identified by Fejes & Nylander (2017) is accompanied by socio-economic bias or, more specifically, a neo-colonial bias (Vetter, 2022, p. 123). For example, the proportion of articles in leading international

adult education journals by scholars from countries in the so-called Global South (GS)¹ is minimal (Vetter, 2022). Additionally, a study examining the phenomenon of predatory publishing in adult education research showed that, quantitatively, illegitimate open access (OA) journals do not pose a major problem in this field compared to other disciplines. However, when these journals are consulted, it tends to be by authors from countries in the so-called GS (Vetter & Schemmann, 2021).

Overall, from the perspective of the so-called Global North, the mapping of international adult education research seems to be sufficiently developed. According to the bibliometric data, little adult education research has occurred in the countries of the so-called GS. However, the bibliometric field studies conducted thus far have only examined journals indexed as adult education research journals, ignoring the journalistic periphery and the strong overlaps between adult education research and its neighboring disciplines (Elfert & Rubenson, 2015). This overlap suggests that adult education publications appear in journals that are not explicitly adult education journals.

This study aims to explore the adult education research contributions from countries in the so-called GS by examining peripheral or non-mainstream journals. While existing bibliometric studies have primarily focused on indexed mainstream journals, they often neglect research published in local or regional outlets, which may better reflect context-specific priorities and challenges. Building on the assumption that topics emerging from a GS perspective – which are underrepresented in the discursive center of adult education research – differ from those found in mainstream publication venues, the study briefly considers the notion of *intraversion* as a background dynamic. *Intraversion* refers to a tendency among academic communities to concentrate on nationally or regionally produced knowledge, often displaying limited engagement with external scholarly work (Collyer, 2016, p. 64), and may inform how thematic isolation or lack of global integration manifests in publishing practices.

The central research question is: To what extent are the thematic priorities of researchers from the so-called Global South related to their positioning and visibility within the global scientific publishing system?

To answer this question, the study applies a structural topic model to compare adult education publications authored by scholars from the GS in both mainstream and non-mainstream journals.

This paper's structure is as follows: First, as the central subject of this paper, the publication sphere of non-mainstream journals, which has been marginalized within the publication culture, is defined from a macrosociological perspective (Chapter 2). This section is followed by an explanation of the methodological approach, ranging from data generation (3.1) to the application of structural topic modeling (STM) to identify latent topics in both corpora (3.2). The subsequent presentation of the identified

1 In this study, „countries of the so-called Global South” is a relational category that describes economically disadvantaged regions of the world and, in combination with its counterpart, „countries of the so-called Global North,” emphasizes (economic) power asymmetries. The adjective „so-called” is always used to make it clear that „south” is not to be understood as a geographical classification. In the following, whenever the focus is economic asymmetry, this linguistic category will be used. When the focus is epistemic inequality between world regions, such as in the theoretical-conceptual framework of this article (Chapter 2), the terms center and (semi-)periphery are used.

latent topics is structured according to whether the topics appear to a similar extent in both publication groups (4.1) or are predominantly present in either the mainstream (4.2) or non-mainstream corpus (4.3). The concluding discussion of these topics (5), framed within a macrosociological perspective, focuses on the findings of Chapters 4.2 and 4.3 and derives assumptions that extend beyond the methodological framework of this study.

2 Theoretical-conceptual framework: Non-mainstream publishing in the context of the world system and world polity

Academic recognition processes are characterized by a structural decoupling between local relevance and international visibility, which reinforces asymmetries in the valuation of scholarly work across the global academic landscape (Beigel, 2018). These asymmetries have led to the emergence of two distinct journalistic communication spheres across disciplines: the mainstream and non-mainstream circuits. Understanding the formation of these spheres and their role within the academic system requires an analytical approach that considers power and resource dynamics as well as the processes of globalization and standardization in academia. Accordingly, this study employed world-polity and world-system perspectives to analyze non-mainstream journals both as products of global institutional norms and as manifestations of hierarchical positions within the economic and scientific world system.

Although scientometrics – the study of scientific networks through quantitative analyses of bibliometric data – is not known for its high level of theorization, Wallerstein's world-systems approach is frequently referenced via the center-periphery framework (e. g., Demeter & Toth, 2020; Hladchenko & Moed, 2021; Schubert & Sooryamoorthy, 2010). In this approach, Wallerstein described a global system of centers and peripheries interconnected by economic exchange processes. Building on the dependency theory, he introduced the concept of the semi-periphery, which is both peripheral to the center and central to the periphery. This structure blurs the boundaries between different levels of the world system, stabilizing its socio-economic order (Schubert & Sooryamoorthy, 2010, p. 182).

Applying this economic world-systems approach to academia, core nations with strong economies are positioned by their ability to process data sourced from the (semi)periphery, develop theories and methods, and export these back to the periphery in the form of literature, research conventions, and publication standards (Larson, 2017, p. 523). As Von Gizycki (1973, p. 474) noted, the center is a place where „works produced receive more attention and recognition than works produced elsewhere. A center is a place from which influence emanates.” Centre, semi-periphery, and periphery can thus be understood as epistemic categories.

From a world-systems perspective, scientific journals function as communication arenas within distinct power spheres. Journals controlled by the center align with Wal-

Wallerstein's center, operating as 'centres of excellence' and setting the norms for scientific quality, citation practices, and publication standards. This center-periphery distribution of the scientific publishing system aligns with the economic North-South asymmetry. Furthermore, the hegemony of the so-called core journals is reinforced by the hypercentrality of English and the standardization of impact criteria established through indexing systems such as the Science Citation Index, which was introduced in the 1960s (Beigel, 2014, p. 745). These systems have played a significant role in elevating the global prestige of certain research centers, while publications outside these frameworks have been dismissed as 'local science' (Beigel, 2021, p. 3). In the domain of scientific journals, the hegemonic position of the academic center is further perpetuated by self-referential citation networks within core journals (Larson, 2017, p. 525) and strengthened by the influential mechanism of the impact factor.

From a macrosociological perspective, the world-systems approach highlights the inequalities that define the scientific publishing landscape and underpin the dichotomy between core and peripheral journals. However, the reasons for the relevance and normative penetration of international scientific publishing across core and peripheral journal boundaries remain unclear, as these cannot solely be explained by power and resource dynamics given the decentralized nature of the scientific publishing system.

Unlike Wallerstein's world-systems perspective, Meyer's (2005) world polity approach conceptualizes world society as a network of social actors – nation-states, organizations, and individuals – 'embedded in and shaped by a global cultural, social, and political environment, resulting in a high degree of decoupled isomorphism among them' (Cole, 2017, p. 86). In the context of scholarly publishing, this implies that institutions and journals worldwide conform to global norms to attain legitimacy, which leads to institutional isomorphism, in which national or regional publishing practices increasingly mirror global models. For example, English publishing standards have been adopted in non-Anglophone countries. The world polity approach also addresses decoupling: institutions formally adopt global standards and practices but often fail to implement them fully. For instance, peripheral actors may establish journals that mimic global standards without being genuinely integrated into the global network (Silva & Avrichir, 2024).

These two perspectives, the world-systems approach and world polity theory, highlight the structural heterogeneity and hierarchies within the global academic system. They demonstrate how scholarly publications are segmented not only by power and resource dynamics but also by global norms and standards. To better understand the role and significance of non-mainstream journals in this context, Beigel's (2014) model of four academic publication circuits is a useful framework. Beigel outlined four distinct yet interconnected and segmented circuits of the global academic landscape, each reflecting different forms of academic prestige and scholarly visibility.

First, mainstream publishing circuits (a) are dominated by large commercial publishers, such as Elsevier and Thomson Reuters (Beigel, 2014, p. 745), and occupy central positions within the world system. These circuits set global standards and exert hegemonic influence. Semi-peripheral circuits (b), by contrast, operate as OA transnational

networks and repositories, offering an alternative to commercial publishing systems. Supported by non-profit institutions, they provide full-text access to scientific articles and promote global accessibility to scientific knowledge (Beigel, 2014, p.749). From a world-systems perspective, actors within semi-peripheral circuits consciously oppose the hegemonic power structures of the publishing industry and seek to establish systemic access for researchers outside economic centers. Within the framework of the (scientific) world polity, their efforts align with the institutional expectation of knowledge as a global public good, thereby gaining legitimacy. Simultaneously, actors in these semi-peripheral circuits, such as the DOAJ, are increasingly integrated into the global logic of science. The need to expand reach and enhance scientific recognition leads OA platforms to adopt structures and technologies similar to those of mainstream circuits.

Beigel (2014, p. 345) further distinguishes the field of peripheral or non-mainstream journals into regional Southern circuits (c). The scholarly publishing systems of the so-called GS are organized through OA platforms, such as SciELO, RedALyC, and AJOL. These platforms disseminate regional and local research, enable publication in non-English languages, and are primarily publicly funded. They not only provide an alternative to mainstream journals, which often charge fees but have greater international visibility and prestige (Beigel & Salatino, 2015, p. 16; Russo et al., 2024, p. 83), but also pursue counter-hegemonic objectives.

Finally, national circuits (d) represent local publishing systems characterized by non-indexed journals with limited distribution. These journals are predominantly print-based; are not listed in international or regional databases, such as SciELO or RedALyC; and target a local audience. With minimal international visibility, they occupy a marginalized position in the global scholarly system (Beigel & Salatino, 2015, p. 16). However, they may achieve some visibility through mega-indexes, such as Google Scholar, Dimensions, or Lens (Beigel et al., 2024, p. 5). Journals in this circuit reflect the material and institutional fragmentation of the periphery, as they are often published by underfunded universities or research institutions.

The distinctions within non-mainstream journals – such as those between regional, transnational, and national circuits – are often overlooked by the mainstream circuit. Instead, all publications outside the hegemonic networks are dismissed as peripheral and local. This disregard occurs either because these journals fail to meet the global standards established by mainstream indices and publishers (hegemonic quality justification) or because the topics addressed by the adult education periphery prohibit integration into the central publication space (topic-centered justification). This article explores the latter assumption: The generalized classification by the center ignores specific regional or transnational relevance, thereby contributing to the epistemic marginalization and invisibility of alternative scholarly networks.

In summary, non-mainstream journals mirror the hierarchical structures of the scientific world system, with national circuits remaining highly localized and marginalized, while regional southern circuits (e.g., SciELO) hold a semi-peripheral position. Transnational OA networks (Circuit b) bridge the periphery and the center by promot-

ing global knowledge access but simultaneously adhere to mainstream logics. From a world polity perspective, non-mainstream journals increasingly adopt global standards, such as peer review and citation metrics, yet remain decoupled from hegemonic networks. The mainstream circuit's hegemonic dominance is evident in its blanket classification of other venues as „local” or „peripheral” – a classification that disregards their transnational relevance. This leads to epistemic marginalization, despite these journals' offering vital alternatives to existing power asymmetries in the global scholarly system.

3 Methodical Design

This paper examines topics in adult education research from countries of the so-called GS, focusing on academic publications in both mainstream and non-mainstream journals. It aims to identify topics by authors from the so-called GS that remain overlooked in international adult education discourse by highlighting non-mainstream journals in this context for the first time. The following sections outline the data sampling for both corpora (3.1) and describe STM as the analytical method (3.2).

3.1 Sampling

As defined in Chapter 2, the distinction between mainstream and non-mainstream journals forms the basis for operationalizing the two corpora in this study. Mainstream journals are globally oriented, predominantly English-language publications (Guzmán-Valenzuela & Gómez, 2019, p. 118; Chavarro et al., 2017, p. 1668) that employ rigorous peer review, achieve high citation and retrieval rates, have an impact factor, and are indexed in leading services, such as Web of Science (WoS), Scopus, or PubMed (Vesuri et al., 2014, p. 650).

For the operationalization of mainstream journals, indices that include impact-factor journals are relevant. In education disciplines, the most pertinent indices are the Emerging Sources Citation Index (ESCI) and the Social Sciences Citation Index (SSCI). These indices are integrated into larger databases: the Journal Citation Report (JCR) within WoS and the Scimago Journal Rank (SJR) within Scopus. Both provide key metrics to assess journal visibility and impact.

To identify adult education studies by authors from the so-called GS, WoS and Scopus databases were utilized. Following database-supported systematic review procedures, the search strategy used predefined inclusion and exclusion criteria encompassing both formal (f) and content-related (i) criteria (Theurer, 2024, p. 99), which are summarized in Table 1. The intracoder reliability of these criteria yielded highly satisfactory values for formal criteria ($\alpha_f = .951$) and adequate values for the content criterion ($\alpha_i = .781$) as calculated using Krippendorff's alpha (De Swert, 2012, p. 5).

Table 1: Inclusion and exclusion criteria

Criteria No.:	Exclusion if:
f1	Not published between 01/01/2000 and 30/09/2024
f2	Type of journal publication: • Letter to the Editor • Editorial • Comment • Review • Conference report/summary
f3	The institution of at least one author of a contribution is not based in a country that is listed by the OECD's Development Assistance Committee (DAC) as a recipient of official development assistance (ODA) ²³
f4	Title, abstract and keywords not available in English
i1	There is no indication that the article can be categorised as adult education research in the narrow sense, as distinct from the discipline of higher education (Hill et al. 2023).

To investigate the visibility gap between the center and periphery, this study adopted the database indexing approach as the most effective search strategy following Di Césaire & Robinson-Garcia (2024). This approach assumes that non-mainstream journals are located outside the mainstream databases Scopus and WoS (López Piñeiro & Hicks 2015; Moed et al. 2021; Tijssen et al. 2006). Non-mainstream journals in adult education were defined as those not indexed in Scopus or WoS and not published by major commercial publishers, but rather through self-administration or similar means.

The classification framework proposed by Beigel (2014, p. 745) and Beigel and Salantino (2015, p. 16) (Chap. 2) served to systematize the diverse field of publication channels. Alongside (a) mainstream publication channels, the non-mainstream journals were categorized into three publication circuits, operationalized in this research as follows. First, the Directory of Open Access Journals (DOAJ) is the largest repository of its kind, indexing 21,143 journals from 136 countries in 2024, with minimal overlap with channel (a) (Cho, 2023). This research utilized the DOAJ database to represent transnational open access networks and repositories. Second, journals from channel (c) were indexed via OA platforms, such as SciELO, RedALyC, and AJOL. Given their distinct geographical focus, SciELO (South America) (Guzmán-Valenzuela & Gómez, 2019, p. 119) and AJOL (Africa) were used to identify adult education studies from countries in the so-called GS published in non-mainstream journals. Finally, the identification of journals from circuit (d) was relevant to this research only if these journals planned to transition from print to digital formats. Many of these journals use the open-source software Open Journal Systems (OJS), which manages the publication process and facilitates this transition. By supporting OA and standardizing metadata,

2 The present study uses the list from the reporting years 2024/2025. This can be found here: <https://www.oecd.org/en/topics/oda-eligibility-and-conditions/dac-list-of-oda-recipients.html> (accessed on November 20, 2024).

3 China was not considered in the study due to its economic strength and role as a donor, which contradicts the ODA criteria (Kitano & Miyabayashi, 2023).

OJS enhances journal visibility. Due to its free and user-friendly design, OJS is widely adopted, especially in the so-called GS (Yance-Yupari, 2018, p. 356; Vessuri et al., 2014, p. 655); it is used to manage over 44,000 journals in 148 countries.

For this study, the full January 2024 OJS dataset⁴ was used to represent the national circuits. This dataset, published by the Public Knowledge Project (PKP), contains CSV-formatted information about known public installations of OJS. It includes meta-data relevant to the operation, location, and subject coverage of these platforms. Table 2 outlines the search strategy for each source. Unlike the mainstream corpus, varying technical requirements prevented a uniform search strategy for these circuits. Additionally, the non-mainstream databases lacked the detailed filters of Scopus and WoS, necessitating manual research.

Table 2: Search strategies for each database

Publishing Circuit	Database	Search Strategy
(b)	DOAJ	Article-Search/Subject "Education": ABSTRACT ("adult") Year of Publication: 2000–2024 n = 3459
(c)	SciELO	Advanced Search: ABSTRACT ("adult") SciELO Thematic Areas: Human Sciences; Applied Social Sciences Type of Literature: Article; Review Article; Case Report Publication Year: 2000–2024 n = 2225
(c)	AJOL	Google Assisted Search on AJOL-Homepage: All fields ("adult education") n = 1231
(d)	OJS	In beacon.tab of Khanna et al. (2024): All fields ("educa*" OR „Pendidikan" OR "التعليم" OR "образование" OR "Éducat*" OR "Eğitim*" OR "शिक्षा" OR "Освіта" OR "onderwys" OR "Bildung") ⁵ n = 8260

In addition to the inclusion and exclusion criteria presented in Table 1, the non-mainstream corpus was checked to ensure that the journal of a relevant article was not listed in the SSCI or ESCI by entering the ISSN into Scopus and Web of Science. Moreover, given the proximity of some non-mainstream journals to potential predatory journals

4 <https://dataverse.harvard.edu/dataset.xhtml?persistentId=doi:10.7910/DVN/OCZNVY> (accessed on November 24, 2024)
5 In the OJS dataset, only a basic 'Ctrl-F' search is possible, covering the following languages: English, Portuguese, Spanish, Indonesian, Arabic, Russian, French, Hindi, Ukrainian, Afrikaans, and German. Journals meeting the inclusion and exclusion criteria are then manually searched for relevant papers.

(Mills & Inouye, 2021), each journal was evaluated using the checklist by Vetter and Schemmann (2021, p. 82) and excluded if necessary. The intracoder reliability for identifying journals in the publishing circle (d) was satisfactory ($\alpha = .804$).

The relevant articles identified during sampling were prepared for topic modeling by extracting titles, abstracts, and keywords into unformatted text files. Metadata, including authors' names, institutional affiliations (country), and publication years, were also recorded. The content of the texts in the mainstream and non-mainstream corpus was then analyzed using a probabilistic topic model.

3.2 Structural topic modelling: preprocessing and model selection

To address the research question, STM, a semi-automated quantitative text analysis method, was applied to compare two text corpora in a cumulative topic model using the R package *stm* (Roberts et al., 2019). Topic modeling is an unsupervised machine-learning technique that identifies latent topics in text corpora based on the bag-of-words hypothesis, which assumes word order can be ignored to analyze co-occurrence patterns (Blei et al., 2003; Sievert & Shirley, 2014). Topics, defined as probability distributions over words, emerge from probabilistic modeling and represent clusters of words likely to occur together (Goldenstein & Poschmann, 2019). Among topic modeling approaches, Latent Dirichlet allocation (LDA) and STM are prominent, with STM offering the advantage of incorporating metadata including geographic origin and publication year (Roberts et al., 2019).

A key aspect of topic modeling is the calculation of statistical indicators, such as beta and gamma values. Beta values measure the relevance of a term to a specific topic, while gamma values indicate the relative frequency of terms associated with a latent topic. These metrics enable comparisons between empirical texts and ideal-typical topics, revealing their thematic imprint (Kuckartz, 2019).

The topic modeling process involved data preparation, during which texts were tokenized, stop words were removed, and word forms were standardized to reduce bias (Muller et al., 2016). Probabilistic modeling was then applied to compute a latent thematic structure, facilitating objective and reproducible analysis of large text corpora (DiMaggio et al., 2013). The results were interpreted using visualization tools, such as *LDavis*, which illustrate relationships between topics and terms (Sievert & Shirley, 2014).

Topic modeling offers a robust foundation for examining how the thematic priorities of researchers from the so-called GS relate to those researchers' visibility and positioning within the global publication system. STM, in particular, enables the analysis of contextual factors and epistemic inequalities, as the method visualizes differences between mainstream and non-mainstream journals and supports the exploration of marginalized topics and disciplinary diversity in the global science system (Nylander et al., 2022).

For this study, models with varying topic numbers ($K = 3$ to $K = 20$) were computed to test various *min_docfreq* values and the use of word stemming. Models with a low *min_docfreq* of 0.005 and without word stemming produced the most selective and interpretable results. The optimal number of topics was determined using criteria in-

cluding semantic coherence and exclusivity. As shown in Figure 1,⁶ a model with $K = 7$ topics was selected for analysis.

The modeling results were visualized by extracting the most salient terms for each topic and generating an intertopic distance map with the LDAvis package (Sievert & Shirley, 2014), providing a two-dimensional representation of the seven topics and their lexical proximity or distance (Fig. 2).



Figure 2: Intertopic distance map

Gamma values (γ) were used to analyze the typical assignment of texts to topics. These values represent the estimated proportion of a document containing a particular topic, where the sum of all γ -values is 1 (Silge & Robinson, 2017). A text is considered typical for a topic if its γ -value is at least 0.5. Therefore, texts with γ -values of 0.9 or higher were deemed highly representative and formed the basis for further interpretations of the topic's content characteristics. The proportion of topics published in mainstream and non-mainstream journals was also calculated to determine which topics were more strongly influenced by each publication group and highlight differences in thematic priorities between the two.

6 Figure 1 is available in the appendix of the dataset at <https://doi.org/10.57743/smmcwc3f18yw8t0s>, located in the „Figures“ folder.

4 Results

The search process identified 415 articles published before September 30, 2024. Since an exhaustive search in non-mainstream journals was unfeasible due to frequent non-indexing, the search continued until the non-mainstream corpus also included 415 studies.

Analysis of the bibliometric metadata by authors' countries of institutional affiliation revealed that the non-mainstream corpus was dominated by lower middle income countries (LMICs; 49.88 %, $n = 207$), followed by upper middle income countries (UMICs; 36.02 %, $n = 149.5$) and least developed countries (LDCs; 14.10 %, $n = 58.5$). In this corpus, the most frequently represented countries included Nigeria (145 articles), South Africa (37.5⁷), and Indonesia (37.32). In contrast, the mainstream corpus was led by UMICs (64.33 %), with smaller shares for LMICs (24.04 %) and LDCs (11.58 %). The most frequently represented countries in the mainstream corpus were South Africa ($n = 106.82$), Brazil ($n = 43.33$), and Turkey ($n = 33$). These findings highlight the differences in the geographical distribution of contributions, particularly regarding the prominence of LMICs and LDCs.

Figure 3⁸ illustrates the publication years of articles from both corpora. While publications by adult education researchers from countries of the so-called GS were published at a low to moderate level in mainstream journals in the 2000s, non-mainstream journals only featured such publications from 2012 onward, with a sharp increase beginning in 2018.

The mainstream corpus, comprising 138 journals, was dominated by the *International Review of Education* (59 relevant articles) and the *International Journal of Lifelong Education* (53), both central to global adult education research. In contrast, articles in the non-mainstream corpus were distributed more widely among the 202 journals, with the *Journal of Vocational, Adult, and Continuing Education and Training* (23 articles) and the *Journal of Continuing and Development Education* (18) leading. Geographically, most mainstream journals were published in the United Kingdom (162.5 relevant articles across 35 journals), Germany (63/5), and Brazil (38/19), while the non-mainstream corpus was dominated by Nigeria (93/39), Indonesia (55/34), and South Africa (28/5). A full list of journals is available in the supplementary material⁹.

The computed model's topics were described and interpreted individually. Here, topics appearing in similar proportions in both the mainstream and non-mainstream journals are addressed first, followed by those that were predominant in the mainstream corpus and then those significant in the non-mainstream corpus.

7 The article counts reflect fractional authorship attribution. In cases of co-authorship across countries, the contribution was equally divided among the countries involved (e. g., a paper co-authored by researchers from South Africa and Ghana was attributed as 0.5 to each).

8 Figure 3 is available in the appendix of the dataset at <https://doi.org/10.57743/jwn52uam65y432gm> located in the „Figures“ folder.

9 A tabular overview of the journals included in both the mainstream and non-mainstream corpora, the reference list of all 830 included studies as a machine-readable RDF file, and the analyzed titles, abstracts, and keywords as plain text files are available in the appendix at <https://doi.org/10.57743/smmcwc3f18yw8t0s>, in the „Dataset“ folder.

The 30 most relevant terms for each topic are presented, reflecting various relevant concepts, from absolute frequency to exclusivity. Irrespective of occurrence frequency. LDavis controlled this weighting using the parameter λ ($0 \leq \lambda \leq 1$), where lower values emphasize terms that are highly specific to a single topic, while higher values highlight more frequent terms across topics. A value of $\lambda = 0.5$ represents a compromise between these two notions of relevance, balancing exclusivity and general frequency to provide a more nuanced view of each topic's most informative terms (Sievert & Shirley, 2014). For consistency, all reported terms are based on $\lambda = 0.5$. To complement the topic descriptions, texts with gamma values of $\gamma \geq 0.9$, considered highly representative, were included.

4.1 Topics that are emphasized in both publication groups

Topic 1 (Fig. 4)¹⁰ centered on the methodological development, implementation, and evaluation of adult education programs, emphasizing practice-oriented approaches and the application of andragogical principles. Terms such as *andragogy*, *methods*, *training*, *implementation*, and *evaluation* highlight the topic's focus on designing learning processes tailored to learners' needs and experiences. Key principles from Knowles, such as self-directed learning, relevance to learners' lives, and autonomy, played a pivotal role in this topic.

The non-mainstream texts emphasized the practical application of these principles, such as tutorial support in evening classes (A330¹¹) or work-based training (A314), often adapted to local contexts. In contrast, mainstream texts, such as B501 and B549, expanded these approaches by developing theoretical models for generalizable applications, including collaborative learning and active-learning methods. The corpora also differed in their objectives: non-mainstream texts prioritized contextual applicability, while mainstream texts focused on systematically developing transferable concepts and empirically validating them. Methodologically, the non-mainstream studies favored qualitative approaches to capture contextual factors, whereas mainstream studies employed quantitative and mixed methods to evaluate outcomes. Further, many studies explored how learning processes can foster intrinsic motivation, reflecting a central emphasis on motivation. Thus, this topic is best described as *learner-centered implementation of andragogical concepts in practice-oriented continuing education programs*.

Topic 4 (Fig. 5)¹² focused on transformative learning, particularly in the context of distance education and the reflection of social and cultural identities. Terms such as reflection, identity, and community highlight the focus on individual transformation and collective change in educational processes. The emphasis on distance underscored the role of distance education in fostering subject- and community-oriented transformation. Another notable term, indigenous, highlighted the importance of distance

10 Figure 4 is available in the appendix of the dataset at <https://doi.org/10.57743/smmcwc3f18yw8t0s>, located in the „Figures“ folder.

11 This is the randomized code of a text from the data set. „A“ stands for the corpus of „non-mainstream“ and „B“ for the corpus of „mainstream.“ The complete dataset is available for download here: <https://doi.org/10.57743/smmcwc3f18yw8t0s>.

12 Figure 5 is available in the appendix of the dataset at <https://doi.org/10.57743/smmcwc3f18yw8t0s>, located in the „Figures“ folder.

education for Indigenous communities, as this type of education helps overcome geographical and social barriers while offering flexible learning opportunities, especially for those with community or family responsibilities.

The non-mainstream texts explored practical applications of transformative principles, including Mezirow's theory of shifting frames of reference (A265) and the integration of cultural values, like Ubuntu (A340). Mainstream texts, such as B418 and B786, expanded on this perspective by incorporating cultural sensitivity and motivational techniques into distance education programs.

Topics 1 and 4 shared an application of andragogical principles and motivational teaching approaches, both aiming to empower learners and enhance educational effectiveness. However, Topic 1 prioritized measurable competence development and adopted a naturalistic perspective, while Topic 4 emphasized learning processes and their social impact, reflecting a social constructivist andragogical lens. Thus, Topic 4 can be aptly described as *transformative learning in distance education contexts*.

Exploring vocational education and training (VET), lifelong learning, and the role of educational programs in fostering employability and social justice, Topic 2 (Fig. 6)¹³ emphasized vocational education and economic integration policies, particularly in regions like South Africa. Key terms included TVET, training, policy, vocational, and market. Non-mainstream texts, such as A75 and A125, highlighted practice-oriented approaches, such as work-integrated learning, while A406 addressed challenges in lifelong learning for older adults. In contrast, mainstream texts, such as B658 and B752, analyzed policy frameworks and their impact on program effectiveness, particularly for industrial workers and global labor markets. A recurring theme was the fight against social inequalities, as discussed in B645 and B658, which demonstrated how education can promote economic and social integration for disadvantaged groups. However, B457 criticized insufficient political commitments to lifelong learning. As seen in these articles, Topic 2 is best described as *VET and lifelong learning for employability and social justice*. It was distinct from other topics due to its focus on labor market integration and structural reforms.

Topic 6 (Fig. 7)¹⁴ explored the role of education in historical, social, and political developments in South America, focusing on emancipatory approaches inspired by Paulo Freire's pedagogy and its connections to social movements. Within this topic, education was framed as a tool for promoting social justice, political participation, and the decolonization of knowledge (A325). Key terms including history, movement, and political, alongside references like Brazil and Brazilian, emphasized the topic's historical and geographical roots. Freire's concepts, particularly the pedagogy of the oppressed and conscientization, formed the theoretical foundation of many studies (A217; A347). These perspectives link education with political struggles and social change, as exemplified by movements like the *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST) (B686; B576).

13 Figure 6 is available in the appendix of the dataset at <https://doi.org/10.57743/smmcw3f18yw8t0s>, located in the „Figures“ folder.

14 Figure 7 is available in the appendix of the dataset at <https://doi.org/10.57743/smmcw3f18yw8t0s>, located in the „Figures“ folder.

Since history serves as both a subject of analysis and a methodological approach, studies in this topic analyzed historical developments and actors to reflect on structural challenges and the transformative potential of adult education. Here, education is viewed as a continuation of historical struggles aimed at individual liberation and collective transformation (B688; B613). Methodologically, studies on this topic relied on qualitative approaches, including historical analysis, document studies, and critical theory, facilitating in-depth reflections on education systems and their role in addressing social inequalities (B540; B585). Topic 6 is labeled *„historical-political education perspectives in South America: Emancipation through social movements.“*

4.2 Topics predominantly represented in the mainstream corpus

Topic 7 (Fig. 8)¹⁵ addressed functional literacy and women's education as central approaches to promoting autonomy and social participation. Educational programs combine basic skills, such as reading, writing, and arithmetic, with application-oriented skills to enable participants to actively shape their lives. A particular focus was placed on addressing intersectional disadvantages that arise from the intersection of gender, socioeconomic status, and geographic isolation (B622). The key terms of the topic – literacy, functional, women, rural, skills, and participation – underscored the programs' focus on strengthening individual skills and collective participation. The studies showed that women in rural areas benefit particularly from functional literacy, as it allows them to acquire practical skills, such as accounting and problem solving, which enhance their economic independence and social participation (A225). At the same time, the studies identified challenges, such as inadequate funding and a lack of infrastructure, that hinder the implementation of effective educational programs (A79).

Methodologically, the studies employed qualitative needs assessments to determine the specific needs of participants (B472) and used quantitative measurements to evaluate functional literacy levels and their impact on daily and working life (B471). The results demonstrated that functional literacy in rural areas not only contributes to individual empowerment but also facilitates collective development by breaking down social barriers and promoting economic participation (B702). A suitable label for the topic could therefore be *„functional literacy and women's education: promoting autonomy and social participation in rural areas.“*

4.3 Topics predominantly represented in the non-mainstream corpus

Topic 3 (Fig. 9)¹⁶ investigated the role of non-formal education as a pivotal instrument for advancing sustainable development, alleviating poverty, and addressing climate protection, with a particular emphasis on the Nigerian context. Central terms, such as non-formal, community, poverty, environment, challenges, and development, underscored the deliberate and strategic utilization of education to reduce social inequities and enhance environmental awareness. The non-mainstream texts, including A202

15 Figure 8 is available in the appendix of the dataset at <https://doi.org/10.57743/smmcw3f18yw8t0s>, located in the „Figures“ folder.

16 Figure 9 is available in the appendix of the dataset at <https://doi.org/10.57743/smmcw3f18yw8t0s>, located in the „Figures“ folder.

and A253, provided empirical insights into how non-formal education facilitates the realization of the Millennium Development Goals, and A302 and A243 emphasized the critical role of environmental adult education in addressing climate change. Furthermore, texts such as A407 and A393 highlighted structural challenges, such as inadequate funding and the importance of public–private partnerships (PPP) in sustaining adult education programs. The mainstream text B820.4 extended this discourse by analyzing the relationship between education and Nigeria’s political reform agenda.

The thematic connection between Topics 3 and 2 arises from their shared objective of leveraging education to foster social and economic participation. However, while Topic 2 primarily focused on labor market integration, Topic 3 emphasized community empowerment and sustainable development. Accordingly, Topic 3 was characterized as *non-formal education for sustainable development, social justice, and climate protection*.

Topic 5 (Fig. 10)¹⁷ is characterized by predominantly quantitative research and evaluation of educational programs, particularly within specific regional contexts, such as Nigerian states (state). Key terms, including questionnaire, data, survey, findings, learners, and programs, emphasize the focus on data collection and analysis to evaluate and adapt educational programs to regional conditions. Moreover, the significant presence of the term „state” underscored the regional grounding of this topic, with numerous studies addressing challenges and successes in Nigerian states. For instance, A129 and A130 investigated the effectiveness of regional entrepreneurial, agricultural, and political education initiatives for women, particularly in terms of poverty alleviation and social inclusion, utilizing validated questionnaire instruments. Similarly, the mainstream text B763 expanded this perspective by examining the role of libraries in facilitating educational resources through a descriptive questionnaire approach. Overall, the thematic focus and target groups were secondary to the methodological approach, which centered on quantitative data generation and analysis. The isolated position of this topic on the intertopic distance map reflects its distinct methodological orientation and differentiation from topics with a more subject-centered focus. Topic 5 was therefore described as *quantitative evaluation and data collection in regional education programs in Nigeria*.

Based upon the results presented, the following interpretation emerged for mapping adult education research from countries in the so-called GS: the vertical positioning of topics reflected a distinction between research on formal adult education and discussions of non-formal settings. Thus, the vertical axis was labeled as a *context dimension*. The horizontal axis, in contrast, distinguishes between studies that framed adult education interventions as application-oriented or instrumental and those that viewed these interventions as transformative and emancipatory. Thus, this axis was referred to as the *target dimension*. This distinction is exemplified horizontally by the intertopographically isolated Topic 5, which includes programs – often quantitatively researched and evaluated – that pursue functional goals such as poverty reduction or (agricultural) skills development. In contrast, the transformative-emancipatory side is

17 Figure 10 is available in the appendix of the dataset at <https://doi.org/10.57743/smmcwc3f18yw8t0s>, located in the „Figures” folder.

characterized by an epistemological orientation that, drawing on historical paradigms and framed within lifelong learning, conceptualizes adult education as largely detached from (economic) exploitation goals.

5 Discussion, Conclusion & Outlook

To enable a concise discussion and outlook, the labeled topics are analyzed within the macrosociological framework of this article. These reflections extend beyond the methodological limitations of the current analysis and highlight potential influencing factors. Implications for publication practices and directions for future research in the field are derived from these assumptions.

The overall analysis of the seven topics revealed that the thematic priorities of adult education research from the so-called GS were strongly influenced by regional specifics. For instance, texts from Nigeria dominated Topics 3 and 5, while Topic 4 was heavily shaped by contributions from Brazil (58.15 %) and other South American countries. Topic 2 comprised 58.23 % of works from Ukraine and South Africa, whereas Topic 1 was largely defined (40.41 %) by contributions from Indonesia. With the exception of Topic 1, country designations appeared among the most frequent terms in the „most frequent words” lists of the respective topics, emphasizing the strong localization of these discussions within national, regional, and local contexts.

In the non-mainstream corpus, papers from Nigeria had a high frequency (Topic 3: 68.35 %; Topic 5: 78.08 %), with Topic 5 consisting entirely of African contributions. The Nigerian research landscape reflects a complex interplay of colonial legacies, economic instability, and global dependencies. During the post-colonial era, international organizations, such as UNESCO and NGOs, have provided significant support for research and science. However, a sustained lack of state investment and political prioritization since the 1980s has led to a substantial reduction in public funding and infrastructure (Lebeau, 2003, pp. 184f.). Subsequently, international sponsors became central actors, supporting infrastructure but simultaneously fostering dependencies and aligning research priorities with global rather than national needs (Lebeau, 2003, pp. 193 f.). Thus, Nigerian researchers face significant challenges, including fragmented networks, insufficient state funding, and inadequate technical resources, and these challenges render their working conditions particularly precarious compared to other GS countries (Lebeau, 2003, 194 f.).

Additionally, universities in Nigeria frequently use international publications as a promotion criterion, irrespective of the bibliometric prestige of the journals (Omobowale et al., 2014, p. 672). This practice may account for the relatively high use of potential predatory journals by Nigerian adult education researchers (Vetter & Schemmann, 2021, p. 89). However, it does not explain the extensive local Nigerian journal output identified in this study or the finding that only $n = 17.5$ of the texts in the mainstream corpus were authored by Nigerians. Rather, the dominance of local Nigerian journals can be attributed to institutional requirements and national research structures. These

journals function less as vehicles for global visibility and more as tools to advance academic careers and secure promotions within the national context (Mills & Branford, 2022, p. 841).

The highly representative texts from Topic 5, which emphasize the evaluation and methodological research of educational programs within Nigerian local contexts, demonstrated the practical orientation of many studies that directly address the specific challenges of Nigeria's educational landscape. This research, deeply rooted in regional contexts, focuses on adapting education policies and practices to local conditions and needs, explaining the topic's strong prevalence in local journals (Mills & Branford, 2022, p. 842). Furthermore, these studies were frequently accompanied by direct appeals to educational policy institutions advocating for increased support for regional adult education projects, initiatives, and organizations.

The latter point – namely, the frequent appeals to educational policy institutions – also applies to another topic in the non-mainstream corpus, Topic 3: Unlike Topic 5, which was more theoretically and conceptually oriented than methodologically or empirically so, Topic 3 focused on education policy, advocating for increased financial support for adult education as a key instrument for sustainable national development. Contributions to this topic frequently discussed sustainability through the „three pillars of sustainability” framework, which considers social, economic, and environmental dimensions as equally significant and operationalized via the Sustainable Development Goals (Purvis et al., 2019). National challenges, such as discrimination against minorities, poverty, and water pollution, were framed as fields of action for adult education, aiming at national and community development. The strong emphasis on the government as a funding agency highlighted the marginalization of adult education, which stems partly from political decision-makers' limited understanding of the sector's role in promoting social inclusion, civic participation, and lifelong learning (Grotlüschen et al., 2024).

In summary, the topics primarily discussed in the non-mainstream corpus, particularly Topic 3, highlighted issues that were also highly relevant to the center, but within the non-mainstream corpus these were directed at specific audiences, such as national education policymakers or funding bodies. Thus, scientific influence on local or regional stakeholders is likely mediated through peripheral, locally oriented journals. However, the audience for these publications remains limited, as does their intended impact on decision-makers. This leads to the assumption that the struggle for recognition of adult education, particularly in Nigeria, occurs in isolation from the central discourse of adult education research, thereby diminishing its broader impact.

The only topic predominantly represented in the mainstream corpus was adult literacy, frequently analyzed in terms of risk variables, such as gender and rurality. The prominence of this topic in mainstream publications can be understood through a paradox highlighted by Hanemann and Robinson (2022, p. 242). In the so-called GN, literacy is once again receiving political attention despite ostensibly resolved challenges, whereas in the so-called GS, it has been increasingly marginalized due to national education policies that prioritize child and youth education. As a result, the so-called GS

continues to face significant literacy deficits, while literacy is sidelined in national agendas. Simultaneously, the so-called GN has reframed literacy within the context of emerging social and technological demands, thereby influencing global discourses. This observation supports the assumption that agenda-setting by the so-called GN not only shapes the central discourse in adult education research but also both enables and constrains the participation of peripheral scientific communities.

Considering the central research question of this study, the likelihood that adult education researchers from the so-called GS are represented in the center of the publication space increases in UMICs. In terms of the world-system approach, this suggests that authors from the semi-periphery oscillate more frequently between mainstream and non-mainstream publication spheres. Given the underrepresentation of adult education researchers in mainstream adult education journals (Vetter, 2022), the topic model revealed that Nigerian authors, in particular, often opt for peripheral and thus internationally less-visible publication pathways. In terms of content, these authors contribute to regional Southern circuits and national circuits by either employing quantitative methodologies to evaluate the needs and impacts of regional formal and non-formal adult education programs or emphasizing the importance of adult education initiatives in addressing social, economic, or environmental challenges through programmatic approaches. Both topics commonly focus on national education policy and advocate for increased public support. Other nations, such as Brazil (historical perspectives on liberation pedagogy), South Africa, and Ukraine (work and vocational pedagogy approaches), are visible both in mainstream publication venues and the (semi)periphery. In the South American context, this visibility reflects successful national efforts to promote locally oriented publication venues (Beigel, 2014).

While the topic model provides a broad cross-section of adult education research from previously underrepresented regions, it cannot claim full representativeness. For instance, the sampling excluded publication venues lacking an impact factor, even if they were produced by large commercial publishers. The robustness of the model could be improved by repeating the study with an expanded dataset ($n \leq 1000$). Moreover, including papers by authors from the so-called GN could help identify regional specificities in adult education research independently of publication venues and assess whether certain topics can be attributed to the so-called GS. Since questions of scientific quality were excluded from the analysis, addressing quality criteria would require reflection through a critical race theory lens. Discussions around „good” science often fail to mitigate inequalities, as they provide participants with opportunities to uncritically regard knowledge from the South as „unknown,” „untested,” or „of questionable relevance or validity” (Collyer, 2018, p. 70).

In the future, alongside the diversification of editorial boards to ensure greater geographical representation, a more reflective quality assessment of scientific contributions by the academic community as a whole will be needed. Alternative evaluation methods, such as Altmetrics, could complement the increasingly dominant quantitative indicators in adult education research, potentially enhancing bibliodiversity within the discipline. The findings of the topic model provide a basis for qualitative-recon-

structive research on publication decisions, exploring whether publications in peripheral channels represent deliberate choices aimed, for instance, at achieving greater national political impact.

References

- Beigel, F. (2014). Publishing from the periphery: Structural heterogeneity and segmented circuits. The evaluation of scientific publications for tenure in Argentina's CONICET. *Current Sociology* 62(5), 743–765. <https://doi.org/10.1177/0011392114533977>.
- Beigel, F. & Salatino, M. (2015). Circuitos segmentados de consagración académica: las revistas de Ciencias Sociales y Humanas en la Argentina. *Información, Cultura y Sociedad* 32, 11–36. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/1342>.
- Beigel, F. (2018). The power relations in world science. An anti-ranking to know the science produced in the periphery. *SciELO in Perspective*. <https://blog.scielo.org/en/2018/09/05/the-power-relations-in-world-science-an-anti-ranking-to-know-the-science-produced-in-the-periphery/>. Accessed December 18, 2024.
- Beigel, F. (2021). A multi-scale perspective for assessing publishing circuits in non-hegemonic countries. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society* 4(1). <https://doi.org/10.1080/25729861.2020.1845923>.
- Beigel, F.; Packer, A. L. & Salation, M. (2024). OLIVA: The Indexed Scientific Output in Latin America. *Disciplinary Diversity, Institutional Collaboration, and Multilingualism in SciELO and Redalyc (1995–2018)*. *Dados rev. ciênc. sociais* 67(1). 1–39. <https://doi.org/10.1590/dados.2024.67.1.307x>.
- Cole, W. M. (2017). World polity or world society? Delineating the statist and societal dimensions of the global institutional system. *International Sociology* 32(1), 86–104. <https://doi.org/10.1177/0268580916675526>.
- Collyer, F. M. (2018). Global patterns in the publishing of academic knowledge: Global North, global South. *Current Sociology*, 66(1), 56–73. <https://doi.org/10.1177/0011392116680020>.
- Chavarro, D., Tang, P. & Rafols, 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>.
- Cho, J. (2023). Analysis of DOAJ-Registered Open Access Journals in Asian Countries. *International Journal of Knowledge Content Development & Technology* 13(3). <https://journals.sfu.ca/ijkcddt/index.php/ijkcddt/article/view/829>.
- Demeter, M. & Toth, T. (2020). The world-systemic network of global elite sociology: the western male monoculture at faculties of the top one-hundred sociology departments of the world. *Scientometrics* 124, 2469–2495. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03563-w>.
- Di Césaire, V., & Robinson-Garcia, N. (2024). What is local research? Towards a multidimensional framework linking theory and methods. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14033473>.

- Elfert, M., & Rubenson, K. (2015). Adult education research: exploring an increasingly fragmented map. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 125–138. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9066>.
- Fejes, A., Nylander, E., (2017), The economy of publications and citations in educational research: What about the ‘Anglophone bias’? *Research in education*, 99(1), 19–30. <https://doi.org/10.1177/0034523717740146>,
- Fejes, A., Nylander, E. (2019). The Politics of Publications and Citations: A Cross Country Comparison. In: Fejes, A., Nylander, E. (eds) Mapping out the Research Field of Adult Education and Learning. Lifelong Learning Book Series, vol 24. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10946-2_6.
- Grotlüschen, A., Belzer, A., Ertner, M. & Yasukawa, K. (2024). The role of adult learning and education in the Sustainable Development Goals. *Int Rev Educ* 70, 205–221. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10066-w>.
- Guzmán-Valenzuela, C., & Gómez, C. (2019). Advancing a knowledge ecology: Changing patterns of higher education studies in Latin America. *Higher Education* 77(1), 115–133. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0264-z>.
- Hanemann, U. & Robinson, C. (2022). Rethinking literacy from a lifelong learning perspective in the context of the Sustainable Development Goals and the International Conference on Adult Education. *Int Rev Educ* 68, 233–258. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09949-7>.
- Heck, T., Keller, C. & Rittberger, M. (2024). Coverage and similarity of bibliographic databases to find most relevant literature for systematic reviews in education. *Int J Digit Libr* 25, 365–376. <https://doi.org/10.1007/s00799-023-00364-3>.
- Hill, L. H., Rogers-Shaw, C. A., & Carr-Chellman, D. J. (2023). But, is it Adult Education? Disciplinary Boundaries of Adult Education and Higher Education. *Adult Learning* 34(2), 59–67. <https://doi.org/10.1177/10451595231159430>.
- Hladchenko, M. & Moed, H.F (2021). National orientation of Ukrainian journals: means-ends decoupling in a semi-peripheral state. *Scientometrics* 126, 2365–2389. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03844-4>.
- Hodge, S., Brandi, U., Hoggan-Kloubert, T., Knight, E., & Milana, M. (2023). Books, book reviews and oppression. *International Journal of Lifelong Education*, 42(5), 445–450. <https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2262723>.
- Khanna, S., Raoni, J., Smecher, A., Alperin, J. P., Ball, J. & Willinsky, J. (2024). Details of publications using software by the Public Knowledge Project. *Harvard Dataverse*, V4. <https://doi.org/10.7910/DVN/OCZNVY>.
- Kitano, N. & Miyabayashi, Y. (2023). China’s foreign aid as a proxy of ODA: preliminary estimate 2001–2022. *Journal of Contemporary East Asia Studies* 12(1), 264–293. <https://doi.org/10.1080/24761028.2024.2316532>.
- Larson, J. (2018). Other voices: authors’ literary-academic presence and publication in the discursive world system, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 39(2), 521–535. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1278357>.

- Larsson, S., Fejes, A., Österlund, L. & Nylander, E. (2019). Invisible Colleges in Research on Adult Learning: A Bibliometric Study on International Scholarly Recognition. In: Fejes, A., Nylander, E. (eds) Mapping out the Research Field of Adult Education and Learning. Lifelong Learning Book Series, vol 24. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10946-2_5.
- Lebeau, Y. (2003). Extraversion Strategies within a Peripheral Research Community: Nigerian Scientists' Responses to the State and Changing Patterns of International Science and Development Cooperation. *Science, Technology and Society*, 8(2), 183–213. <https://doi.org/10.1177/097172180300800203>.
- López Piñeiro, C. & Hicks, D. (2015). Reception of Spanish sociology by domestic and foreign audiences differs and has consequences for evaluation. *Research Evaluation* 24(1), 78–89. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvu030>.
- Milana, M., Hodge, S., Holford, J., Waller, R., & Webb, S. (2016). Academic journals and the politics of publication in adult, continuing and lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 35(6), 587–589. <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1243380>.
- Mills, D., & Branford, A. (2022). Getting by in a bibliometric economy: scholarly publishing and academic credibility in the Nigerian academy. *Africa*, 92(5), 839–859. <https://doi.org/10.1017/S0001972022000481>.
- 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>.
- Moed, H. F., De Moya-Anegón, F., Guerrero-Bote, V., Lopez-Illescas, C. & Hladchenko, M. (2021): Bibliometric assessment of national scientific journals. *Scientometrics* 126(4), 3641–3666. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-03883-5>.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363. <https://doi.org/10.1086/226550>.
- Meyer, J. W. (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nylander, E., Fejes, A. (2019). The Research Field of Adult Education and Learning: Widening the Field. In: Fejes, A., Nylander, E. (eds) Mapping out the Research Field of Adult Education and Learning. Lifelong Learning Book Series, vol 24. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10946-2_13.
- Nylander, E., Österlund, L., Fejes, A. (2019). Exploring the Adult Learning Research Field by Analysing Who Cites Whom. In: Fejes, A., Nylander, E. (eds) Mapping out the Research Field of Adult Education and Learning. Lifelong Learning Book Series, vol 24. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10946-2_4.
- Omobowale, A. O., Akanle, O., Adeniran, A. I., & Adegboyega, K. (2014). Peripheral scholarship and the context of foreign paid publishing in Nigeria. *Current Sociology*, 62(5), 666–684. <https://doi.org/10.1177/0011392113508127>.
- Purvis, B., Mao, Y. & Robinson, D. (2019). Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins. *Sustain Sci* 14, 681–695. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0627-5>.

- 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. <https://doi.org/10.18637/jss.v091.i02>.
- Roor, T. (2025). Polyphonie vs. Homophonie – Über eine erziehungswissenschaftliche Publikationskultur im Wandel. *Debatte Beiträge zur Erwachsenenbildung. Sonderheft*. 72–86. <https://doi.org/10.3224/84743088.06>.
- Russo, M. G., Di Fabio Rocca, F., Spairani, J. A. & Sardi, M. L. (2023). ¿Indexar para no perecer?: Trayectoria de la Revista Argentina de Antropología Biológica entre 1996 y 2023. *Revista Ucronías* 9. 79–100. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12526119>.
- Schmidt-Hertha, Bernhard; Rittberger, Marrc & König, Anna (2024). Forschung und Publikationskulturen – In Bernhard Schmidt-Hertha; Anja Tervooren; Renate Martini & Ivo Züchner (Eds.). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (pp. 173–200). Opladen u. a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84743042>.
- Schubert, T. & Sooryamoorthy, R. (2010). Can the centre–periphery model explain patterns of international scientific collaboration among threshold and industrialised countries? The case of South Africa and Germany. *Scientometrics* 83, 181–203. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0074-2>.
- 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. <https://doi.org/10.3115/v1/W14-3110>.
- Silge, J. & Robinson, D. (2017): *Text mining with R: A tidy approach*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.
- Silva, A. d. O. & Avrichir, I. (2024). Decoupling institutional pressure: how and why academic journals do it. *International Journal of Organizational Analysis*, 32(6). 1165–1179. <https://doi.org/10.1108/IJOA-01-2023-3604>.
- Swert, K. D. (2012). Calculating inter-coder reliability in media content analysis using Krippendorff's Alpha. Center for Politics and Communication, 1–15. <http://www.polcomm.org/wp-content/uploads/ICR01022012.pdf>.
- Theurer, T. (2024). Kartierung des Forschungsfeldes Politische Erwachsenenbildung auf Basis eines probabilistischen Themenmodells. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung* 47, 93–119. <https://doi.org/10.3278/177017W006>.
- Tijssen, R. J. W., Mouton, J., van Leeuwen, T. N. & Boshoff, N. (2006). How relevant are local scholarly journals in global science? A case study of South Africa. *Research Evaluation* 15(3). 163–174. <https://doi.org/10.3152/147154406781775904>.
- Tonidandel, S., Summerville, K. M., Gentry, W. A., & Young, S. F. (2021). Using structural topic modeling to gain insight into challenges faced by leaders. *The Leadership Quarterly* 33. 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2021.101576>.
- Vanderstraeten, R. (2011). Scholarly Communication in Education Journals. *Social Science History*, 35(1), 109–130. <http://www.jstor.org/stable/23026434>.

- Vessuri, H., Guédon, J.-C., & Cetto, A. M. (2014). Excellence or quality? Impact of the current competition regime on science and scientific publishing in Latin America and its implications for development. *Current Sociology* 62(5), 647–665. <https://doi.org/10.1177/0011392113512839>.
- Vetter, T. & Schemmann, M. (2021). On the dark side of open access and new expectations of scientific productivity in adult education research. *Zeitschrift für Weiterbildungsfor-*
schung 44(2), 75–95. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00182-7>.
- Vetter, T. (2022). Who Publishes What? – A Bibliometric Study of Papers from the Global South in International Journals of Adult Education Research. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung* 45, 107–128. <https://doi.org/10.3278/I72685W007>.
- Yance-Yupari, V. (2018). Using Open Journal Systems in Peruvian scientific journals. *Cultura* 32. 353–366. <https://doi.org/10.24265/cultura.2018.v32.16>.

Author

Dr. Tim Roor (born Vetter) is a research associate at the Chair of Adult Education/ Continuing Education at the University of Cologne. In his doctoral dissertation, he examined issues of openness, transparency, and representation in the international publication system of adult education research. His research interests include the bibliometrics of adult education research, adult education organization studies, and workplace learning.

Contact

Dr. Tim Roor (born Vetter)
Universität zu Köln
Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln
t.roor@uni-koeln.de

III Rezensionen/Reviews

Review: International and Comparative Perspectives on Adult Education

MICHAEL SCHEMMANN

Field, John & Boeren, Ellen: International and Comparative Perspectives on Adult Education. Lehrbücher für Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld wbv/utb 2024, 164 Seiten.

As volume nine of the series “Textbooks for Adult and Continuing Education”, John Field and Ellen Boeren published a book titled “International and Comparative Perspectives on Adult Education”. It is the only volume in English of this series and the only volume written by non-German authors.

The book’s addressees are primarily students, but it should also be interesting for practitioners, stakeholders and policy actors. The aspiration of the authors is high: “Given the broad range of international and comparative adult education dimensions covered in this book, it is meant as a wholistic introduction to the field” (p. 12).

And to state this up front already, the authors fully meet their aspiration and present a well-balanced and didactically elaborated textbook. While the introduction of the characters of Lena and Felix, who accompany the reader throughout the book, might be a little too much didactically, the overall concept including highlighted definitions, notes, examples and above all questions and tasks at the end of each chapter (and suggested solutions at the end of the book) is very convincing.

Chapter one focuses on classifications and definitions of terms which is pivotal for international and comparative adult education research since it needs to be clear what exactly is being compared. The authors refer to classifications and typologies of international organizations like UNESCO or OECD as well as by researchers of the field like Desjardins or Boeren and Whittaker.

The development of the field of international and comparative adult education is discussed in chapter two. The authors introduce a three-phase-approach, distinguishing the phase of the beginning of international connections at the end of the 19th century, the institutionalization phase between 1918 and 1950 and the formalization phase of international links as policy goals as of the 1970s. This chapter develops a broader understanding of how international and comparative adult education impact on adult education policy and practice.

Chapters three, four and five are dedicated to international and comparative adult education research. Chapter three provides an overview of the field as well as of the state-of-the-art of research by referring to recently published review articles. It also displays an overview of journals specialized in international and comparative adult education research as well as book series dealing with the subject. As such this chapter provides an informative overview of the field. Chapter four focuses on theories and

basically follows the argument of the Handbook of Theory in Comparative and International Education that there are five so-called foundational theories used for studies in the field. As such the authors elaborate (1) structural-functionalism, (2) imperialism, colonialism and coloniality, (3) world system analysis and dependency theory, (4) Marxism and (5) Human Capital Theory.

Chapter five is dedicated to methodological approaches to the study of international and comparative adult education. The chapter gives a very broad overview of different methodologies starting by introducing Egetenmeyer's adaptation of the Bray and Thomas cube. The authors also focus on the selection of units of comparison as well as on the differentiation between case- and variable-oriented approaches. All in all, the three chapters equip the readers with a starting set needed to read and understand studies in international and comparative adult education as well as to take first steps towards conducting their own research.

Chapters six and seven are concerned with the role and influence of international organizations regarding international and comparative adult education. As such eminent organizations ranging from the European Union to World Bank and the International Labor Organizations are presented and analyzed as regards the impact on research, policy and practice in international and comparative adult education. Chapter seven concentrates upon international surveys which are carried out by international organizations. As such, the International Adult Literacy Study (IALS) and the Programme for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) by the OECD, the Labour Force Survey (LFS) by the European Union, the Global Reports on Adult Learning and Education (GRALE) by UNESCO and Skills Towards Employability and Productivity (STEP) by World Bank are discussed.

Chapter eight applies a non-Western perspective and concentrates on international and comparative adult education in low-income and Asian countries as well as countries of the so-called Global South. This is an important chapter since it makes clear, that there is research and knowledge production in adult education beyond the Western world.

Digitalization and the digital world are at the core of chapter nine. The chapter focuses on digital literacy, the importance of internet access, the growth of open education and on digital resources. Thus, it analyzes the impact of digitalization on international and comparative adult education.

Chapter ten focuses on adult education advocacy and organizations for advocacy. In particular, the International Council for Adult Education is presented with its campaigning work in different world regions.

The textbook concludes with chapter eleven focusing on international partnerships and exchange projects. By highlighting the Erasmus + program of the European Union this chapter provides some guidance where to apply for funding but also underlines the importance of the cooperations with countries of the Global South by focusing on the work of German DVV International.

In conclusion, I highly recommend this textbook to students, practitioners and policy actors who aim at getting started with international and comparative perspec-

tives on adult education. It is recommended as a basic textbook for formal education settings e. g. university seminars as well as a textbook for independent self-study.

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

Prof. Dr. Michael Schemmann
Professor for Adult and Continuing Education
Faculty of Human Sciences
Department of Educational and Social Science
University of Cologne
Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln
michael.schemmann@uni-koeln.de

Rezension: Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

JANA ARBEITER

Habeck, S. (Hrsg.): Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden Springer 2024, 257 Seiten.

„Die beiden Handlungsformen Lehren und Lernen werden (...) explizit in ihrer Verschränkung, ihrer Bezogenheit aufeinander und ihrem Verbindenden ernstgenommen und zugleich deren unterschiedlichen zugrunde liegenden Handlungslogiken nicht außer Acht gelassen.“ (S. 12)

Dieses Grundverständnis liegt dem Sammelband „Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung, herausgegeben in der Reihe Theorie und Empirie des lebenslangen Lernens, zu Grunde, der die beiden Handlungsformen Lehren und Lernen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit betrachtet. Lehr-/Lernkulturen entstehen demnach an der Schnittstelle der didaktischen Handlungsebenen deren verschiedene Sinnorientierungen und prägende Kontextbedingungen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene in sechs Beiträgen bearbeitet werden. S. Habeck leitet die Thematik zu Beginn des Bandes her, indem sie unter anderem auf das Desiderat verweist, dass die Mikro(didaktische)ebene, die konkrete Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements, in der wissenschaftlichen Weiterbildung bislang eher ungeachtet bleiben. Abschließend zieht S. Habeck ein perspektivverschränkendes Fazit und kommt zu dem Schluss, die Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung als ein spezifisches Segment der Erwachsenenbildung zu verstehen, das sich als wissenschaftliche Weiterbildungslehre als eine mehrdimensionale Schnittstelle konstituiert.

Mikrodidaktische Zugänge zu Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

In diesem Themenblock beleuchtet S. Habeck zunächst, wie unterschiedliche Lehr-/Lernsettings die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden prägen und welche Faktoren die Lernprozesse beeinflussen. Besonders hervorzuheben ist die differenzierte Betrachtung der Relevanzbereiche (das Übergangsmanagement, das Teamteaching, räumlich-atmosphärische Kooperationen sowie lehr-/lernbezogene und gesellige Supportstrukturen), die in verschiedenen Fachrichtungen unterschiedlich ausgeprägt sind. Die Autorin definiert die Kooperationsorientierung als ein zentrales Merkmal der wissenschaftlichen Weiterbildung, das die Art und Weise beschreibt, wie Lehrende und Studierende in Lehr-/Lernsettings zusammenarbeiten. Sie betont, dass Kooperationsorientierung nicht nur eine Methode, sondern ein grundlegendes Prinzip ist, das die Lehr-/Lernkultur prägt. Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass eine dienstleistungsorientierte pädagogische Professionalität, der Berufsbezug und die Wissen-

schaftsorientierung entscheidend für die Entwicklung von Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind.

In einem zweiten Beitrag geht es um die Analyse von Lehr-/Lernsettings in der wissenschaftlichen Weiterbildung, insbesondere im Hinblick auf die besonderen Bedürfnisse nicht-traditionell Studierender. C. Möller untersucht, wie Lehrende und Lernende in diesen Kontexten Lernanregungen schaffen und welche spezifischen Bildungsziele verfolgt werden. Die empirische Analyse, die auf fotografischer Begleitung und Beobachtung basiert, zeigt, dass die Charakteristika der Studierenden die Lehrmethoden stark beeinflussen. In beiden untersuchten Studiengängen (Rechtswissenschaft und Erziehungswissenschaft) wird die Berufsexpertise der Teilnehmenden in den Unterricht integriert, wobei eine Kommunikation auf Augenhöhe zentral ist. C. Möller versteht wissenschaftliche Weiterbildung als zirkulären Prozess, der über eine reine Wissensvermittlung hinausgeht.

Mesoodidaktische Zugänge zu Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

In ihrem Beitrag diskutiert M. Lockstedt die Studiengangsevaluation vor dem Hintergrund der Teilnehmenden- und Nachfrageorientierung als ein zentrales Element zur Entwicklung einer partizipativen Lehr-/Lernkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Im Rahmen von Planungsprozessen können diese genutzt werden, um direkt auf die identifizierten Bedürfnisse, Anforderungen und Lernerfahrungen der Teilnehmenden zu reagieren und Angebote zu gestalten, die auf die Teilnehmenden ausgerichtet sind. In ihrer Fallanalyse zeigt die Autorin, dass sich die ermittelten Erwartungen besonders in den Bereichen Praxisorientierung, Karriere- und Berufsorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Serviceanspruch sowie Netzwerk- und Austauschorientierung manifestieren.

Die Autorin, Asja Lengler, beleuchtet in einem nächsten Beitrag, wie wissenschaftliches Wissen und berufliche Kompetenzen miteinander verknüpft werden sollten, um den Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden. Es wird ein analytischer Blick auf das Lehramtsstudium und die wissenschaftliche Weiterbildung geworfen, um die Frage nach einem antizipierten und realisierten Berufsbezug zu klären.

Makrodidaktische Zugänge zu Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

S. Lauber-Pohle untersucht in dem vierten Beitrag des Bandes die Inklusionsorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus zwei Perspektiven: Zum einen betrachtet sie wissenschaftliche Weiterbildung als einen Weg zur Inklusion. Zum anderen analysiert sie die inklusive Gestaltung dieser Weiterbildung. Sie zeigt, dass die inklusive Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung sowohl organisationsbezogene als auch professionelle Herausforderungen auf allen Ebenen der Angebotsgestaltung und -umsetzung mit sich trägt.

In dem sechsten Beitrag befassen sich N. Sturm und H. Rundnagel mit dem Thema Digitalität in der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre. Durch eine quantitative Analyse untersuchen die Autor*innen, wie häufig Digitalität in wissenschaftlichen Veröffentlichungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung thematisiert wird. Sie legen offen, dass es vor allem im Bereich digitaler Lehr-/Lernmethoden und technologischer Ansätze ein erhebliches Forschungsdesiderat gibt.

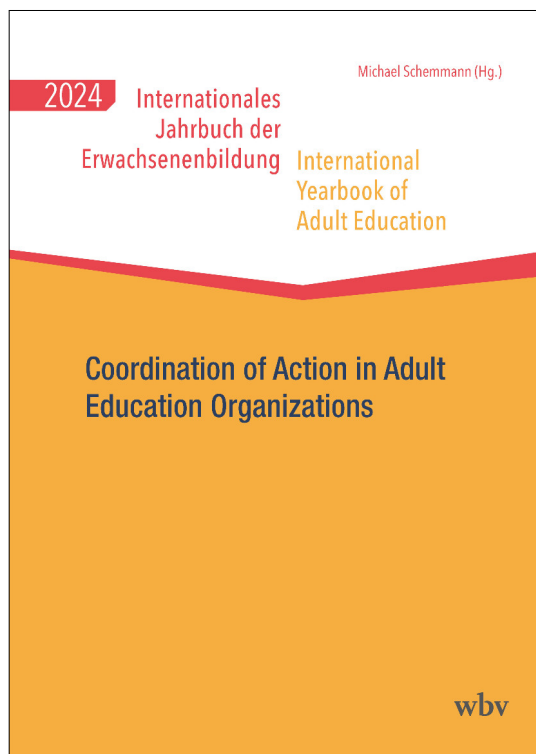
Der Sammelband bietet durch die verschiedenen Arbeiten eine mehrdimensionale Analyse der Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung, wobei die Wechselwirkungen und Abhängigkeiten zwischen den verschiedenen Ebenen hervorgehoben werden. Die Betrachtung der Schnittstellen zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene sei hierbei entscheidend, um die Komplexität der Lehr-/Lernkulturen zu erfassen und zu verstehen. Die Herausgeberin schließt mit einem Appell an die erziehungswissenschaftliche Scientific Community, sich kritisch, bildungstheoretisch fundiert und aktiv an der Weiterentwicklung der Lehr-/Lernkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu beteiligen.

Autorin

Dr. Jana Arbeiter ist Erziehungswissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Sie ist an der Universität zu Köln sowohl an der Professur für Weiterbildung als auch im ProfessionalCenter tätig. Hier beschäftigt sie sich mit den Bereichen der partizipativen Hochschulentwicklung, der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener und der Steuerung von Bildungssystemen & Organisationen.

Kontakt

Dr. Jana Arbeiter
Universität zu Köln
ProfessionalCenter der Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln



Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, 47
2024, 136 S., 39,00 € (D)
ISBN 978-3-7639-7690-4

Michael Schemmann (Hg.)

Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung / International Yearbook of Adult Education 2024

Coordination of Action in Adult Education Organizations

Verschiedene Akteure auf unterschiedlichen Ebenen tragen zur Ermöglichung der Erwachsenenbildung bei, sodass es notwendig ist, ihr Handeln zu koordinieren. Der Band untersucht die verschiedenen Formen und Kontexte der Handlungskoordination in Organisationen der Erwachsenenbildung.

wbv.de/erwachsenenbildung

Diskussionen und Forschungsstand



Kuper, Harm; Schemmann, Michael
Institutionen der Weiterbildung
Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde –
Diskurse – Transfer, 8
wbv. 1. A. 2023. 156 S.
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.

Die Autoren befassen sich in zahlreichen Forschungsprojekten sowohl theoretisch als auch empirisch mit institutionellen Strukturen der Weiterbildung.

2025

Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung International Yearbook of Adult Education

Social-diagnostic Perspectives on Adult Education

Volume 48 of the International Yearbook of Adult Education focuses on sociological diagnoses of the present – including concepts such as the Externalization Society, the Sociology of De-networking, and Surveillance Capitalism – and examines their implications for adult learning and educational practice. These diagnoses influence political discourse and frequently generate new demands on education and training. The volume engages with these dynamics and underscores the potential role of adult education in times of social transformation. At the same time, it calls for a critical engagement with contemporary diagnoses to prevent the premature derivation of educational measures.

The main section brings together contributions that approach adult education from diverse theoretical perspectives. The articles discuss current sociological debates and investigate how concepts such as Surveillance Capitalism, De-networking, and the Externalization Society shape both adult learning and educational practice.

The “Miscellaneous” section includes a document analysis of current materials in basic education as well as an article on publication practices in adult education research in the Global South. Two reviews conclude the volume.

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: 978-3-7639-7895-3