

# **Regionale Handlungskoordination in der Alphabetisierung und Grundbildung**

—

## **Angebote, Akteur\*innen und Akteurkonstellationen**

Inauguraldissertation  
zur  
Erlangung des Doktorgrades  
der Humanwissenschaftlichen Fakultät  
der Universität zu Köln  
nach der Promotionsordnung vom 18.12.2018  
vorgelegt von

Jakob Bickeböller

aus

Frankfurt am Main

Oktober/2023

# Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	1
<b>Regionale Handlungskoordination in der Alphabetisierung und Grundbildung – Angebote, Akteur*innen und Akteurkonstellationen.</b>	
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>2</b>
<b>2 Theoretische Rahmung.....</b>	<b>11</b>
2.1 Der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus.....	11
2.1.1 Die grundlegenden Beiträge des Neo-Institutionalismus.....	15
2.1.2 Weiterentwicklungen des Neo-Institutionalismus: Institutional Entrepreneurship und Institutional Logics.....	22
2.2 Die Perspektive der Educational Governance.....	27
2.3 Zur Perspektivenverschränkung aus Neo-Institutionalismus und Educational Governance.....	32
<b>3. Methodologische und methodische Rahmung.....</b>	<b>34</b>
3.1 Zum Forschungsansatz der Fallstudie.....	34
3.2 Methodische Einordnung der Teilstudien.....	39
<b>4. Teilstudie 1: Institutional Entrepreneurship in der Grundbildung.....</b>	<b>46</b>
4.1 Thematische Einordnung in den Gesamtrahmen.....	46
4.2 Institutional Entrepreneurship in Adult Basic Education. Recent Theoretical Developments and Empirical Analyses.....	48
<b>5. Teilstudie 2: Territoriale und funktionale Regionen in der Grundbildung.....</b>	<b>62</b>
5.1 Thematische Einordnung in den Gesamtrahmen.....	62
5.2 ‘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.....	63
<b>6. Teilstudie 3: Zur regionalen Handlungskoordination in der Grundbildung.....</b>	<b>79</b>
6.1 Thematische Einordnung in den Gesamtrahmen.....	79
6.2 „Wie sieht’s aus? Macht ihr wieder mit?“ – Handlungskoordination in regionalen Netzwerken der Grundbildung. Eine Fallstudie.....	80

<b>7 Zusammenfassung der Befunde und methodologisch-methodische Reflexion</b> .....	97
<b>8 Abschließende Reflexion: Die regionale Ebene der Grundbildung – Handlungskoordination zwischen Ambivalenzen</b> .....	102
<b>9 Literatur</b> .....	106
<b>10 Abbildungen und Tabellen</b> .....	120

## Danksagung

Ein im Rahmen der vorliegenden Studie häufig bemühter Begriff ist der des Netzwerks. Bildungsprozesse sind beeinflusst von den Handlungen vieler Akteur\*innen, die im Rahmen ihrer Vor- und Nachbereitung oder Begleitung auf sie einwirken. Ein Beispiel für einen solchen Bildungsprozess ist die vorliegende Studie selbst. Und obwohl ich im Laufe der letzten Jahre viel Energie und Gedanken in sie investiert habe, hätte ich sie nicht auf diese Art fertigstellen können, wenn ich nicht von dem Netzwerk an Menschen profitiert hätte, das mich in der Zeit begleitet und unterstützt hat. Deswegen möchte ich kurz ein paar Worte des Dankes verlieren.

Ich danke zunächst meinen *Interviewpartner\*innen* und allen Personen aus der Praxis, die mir ihre Zeit geschenkt, Einblicke in ihre Arbeit gewährt oder Kontakte hergestellt haben. Ohne Ihre Bereitschaft wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Ich danke außerdem meinem Betreuer *Michael Schemmann*, der diese Arbeit von Beginn an mit Rat und Tat unterstützt hat. Tür und Ohr waren immer offen, was vor allem in Momenten großer Fragezeichen eine wichtige Stütze war. Mein Dank gilt ebenso meiner zweiten Betreuerin *Dörthe Herbrechter*, die mir neben ihrer Unterstützung die Gelegenheit gegeben hat, praktische Erfahrungen in der Erwachsenenbildung zu sammeln. Ein großes Dankeschön geht auch an meine *Kolleg\*innen* aus dem Alpha-Funk, die meine Arbeit in den Jahren durch ihre Anmerkungen und Hinweise vorangebracht haben. Selbes gilt für meine Kolleg\*innen *Thomas, Jana, Lena, Gwen, Eva* und *Tim* an der Uni Köln. Vielen Dank für eure Anmerkungen und Fragen im Rahmen von Korrekturarbeiten oder Diskussionen sowie für viele gemeinsame Mittags- und Kaffeepausen. Ich danke *Julia Koller*, die mir zu Beginn dabei geholfen hat, in der Forschung und meiner Arbeit anzukommen. Ein großer Dank gilt *Annabel Jenner* für ihre Unterstützung innerhalb des Studiums und darüber hinaus. Vielen Dank für unsere vielen und langen Gespräche, nach denen ich immer anders und klarer denke.

Außerdem danke ich den Menschen in meinem Leben, die für meine Zeit jenseits der Arbeit in den letzten Jahren so wertvoll waren. Ich danke *Jana, Mona, Johanna, Maike, Sophia, Franzi und Ronja* für die vertrauensvollen Gespräche und ganz viel Freundschaft und Liebe für und durch die Erwachsenenbildung. Ich bin *Angie, Deborah, Kati, Franzi, Isa, Leonie, Linda, Niko, Tamara* und *Tina* dankbar für die vielen Ressourcensteine und Fragen, durch die ich mich und meine Grenzen neu kennengelernt habe. Ein großer Dank gilt meinem Vater *Ralf* fürs am Spielfeldrand stehen – im wörtlichen und übertragenen Sinne. Ich danke meiner Mutter *Christiane* für ihre einzigartige Aufmerksamkeit, mit der sie Menschen begegnet. Meiner Schwester *Theresa* danke ich für gemeinsames Reden, Weinen, Lachen und Wir-Sein seit Tag 1. Ich danke *Laura*, die mich auch dann noch versteht, wenn ich es selbst nicht mehr tue.

# Regionale Handlungskoordination in der Alphabetisierung und Grundbildung - Angebote, Akteur\*innen und Akteurkonstellationen.

## 1 Einleitung

Ein wesentliches Merkmal des Übergangs der vormodernen zur modernen Gesellschaft war die Ausbildung und Entwicklung von Organisationen. Auch wenn die Staatsverwaltung des Römischen Reiches oder die Katholische Kirche des Mittelalters als Beispiele für Organisationen gelten können, waren die „vormodernen Gesellschaften ungleich weniger von formalen Organisationen durchzogen [...] als es die moderne Gesellschaft heute ist“ (Schimank, 2005, S. 19). So zeigt auch Émile Durkheim in seiner 1893 veröffentlichten Schrift *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften* auf, dass sich vormoderne Gesellschaften zunehmend von modernen abkoppeln (vgl. Tippelt & Nittel, 2016, S. 137). Durkheim (2012) konstatiert:

Heute ist das Phänomen so offensichtlich, daß es jedermann in die Augen springt: Niemand mehr kann sich über die Tendenzen unserer modernen Industrie täuschen. [...] Nicht nur innerhalb der Fabriken sind die Beschäftigungen getrennt und bis ins Unendliche spezialisiert, sondern jede Fabrik stellt ihrerseits eine Spezialisierung dar, die andere voraussetzt. (S. 83)

Die Schrift befasst sich in Folge der gesellschaftlichen Veränderungen der Industrialisierung mit dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft (vgl. Büttner, 2017). Die Veränderung bestehe laut Durkheim (2012) in der „unendlichen Vielfalt der industriellen Betriebe“ (S. 83), und deren „wachsenden Einfluß in den verschiedensten Gebieten der Gesellschaft“ (S. 84). Der Begriff der Organisationsgesellschaft verdeutlicht, dass sich mittlerweile nahezu alle Bereiche des Lebens in Organisationen vollziehen oder maßgeblich von ihnen geprägt sind. Ob Unternehmen in der Wirtschaft, Schulen und Hochschulen in der Erziehung und Bildung, Universitäten in der Wissenschaft oder Ministerien und Verwaltungen in der Politik – Organisationen erfassen und prägen sämtliche gesellschaftliche Teilbereiche (Kühl, 2015; Schimank, 2005). Mit Organisationen korrespondierende Merkmale wie beispielsweise eine formal strukturierte, rationalisierte und hierarchisch legitimierte Arbeitsteilung, die Regelmäßigkeit von Prozessen sowie die Trennung von Arbeit und Familie gelten als bedeutende Charakteristika der heutigen Gesellschaft (vgl. Kühl, 2015, S. 75f.). Folglich ist die Beforschung von Organisationen und ihren Prozessen im 20. Jahrhundert zu einem großen Forschungsfeld avanciert.

Für die Entwicklung des Forschungsfelds der Organisationsforschung legt Scott (1961) ein 3-Phasen-Modell vor, das sich in die klassische, neoklassische und moderne Organisationstheorie gliedert. Klassische Organisationstheorien wie beispielsweise der Bürokratieansatz von Max Weber, der Administrative Ansatz nach Henri Fayol oder der Arbeitswissenschaftliche Ansatz von Frederick W. Taylor<sup>1</sup> drehen sich laut Scott (1961) um die vier Säulen der Arbeitsteilung, funktionellen Prozesse, Struktur und der Kontrollspanne (vgl. S. 9f.). Den klassischen Ansätzen der Organisationstheorie ist gemein, dass „the interplay of individual personality, informal groups, intraorganizational conflict, and the decision-making processes in the formal structure appears largely to be neglected“ (Scott, 1961, S. 10). Die vier Säulen der klassischen Ansätze werden von neoklassischen Organisationstheorien aufgegriffen und mit Berücksichtigungen von informellen Abläufen ergänzt. So richtet der von den Hawthorne-Experimenten (1924-1932) inspirierte Human-Relations-Ansatz den Blickpunkt darauf, dass „sich in jeder formalen Organisation unvermeidlicherweise auch informelle Regeln und Gruppen herausbilden, die für die Zufriedenheit der Mitarbeiter von Bedeutung sind und ihre Leistungen wesentlich beeinflussen“ (Schreyögg, 2004, S. 1074). Chester I. Bernard fokussierte im Rahmen seiner Anreiz-Beitrags-Theorie erstmals die organisationale Umwelt als Bezugspunkt der Organisationsgestaltung (vgl. Schreyögg, 2004, S. 1047). Moderne Organisationstheorie zeichnet sich durch ihre „conceptual-analytical base, its reliance on empirical research data and, above all, its integrating nature“ (Scott, 1961, S. 15) aus.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts rückt die theoretische Auseinandersetzung mit Organisationen in das Blickfeld der Pädagogik. Organisation wird hier jedoch mehr als ein der Pädagogik dienendes Instrument und weniger institutionell begriffen (Göhlich, 2016; Schröer et al. 2016). Darüber hinaus werden bis in die 1970er Jahre hinein die Begriffe Organisation und Organisieren „dem Pädagogischen antagonistisch gegenübergestellt“ (Feld & Seitter, 2016, S. 63) und „als Bedrohung des Pädagogischen angesehen“ (Göhlich, 2016, S. 8). Erst in den 1980er Jahren verändert sich dieser Blickwinkel und es bilden sich in unterschiedlichen Disziplinen der Pädagogik unabhängige und schließlich ein gemeinsamer organisationspädagogischer Diskurs aus. Die Anerkennung einer Arbeitsgruppe Organisationspädagogik in der DGfE im Jahr 2007 kann als Signal der Etablierung der Organisationspädagogik als eigenständigen Arbeitsbereich der Erziehungswissenschaft gelesen werden. Diese Entwicklung findet 2018 ihren Höhepunkt in der Sektionswerdung der Arbeitsgruppe und in der Verleihung des DGfE-Forschungspreises an das Forschungsnetzwerk Organisationspädagogik. Jährliche

---

<sup>1</sup> Für eine ausführliche Erläuterung der einzelnen Ansätze, siehe Schreyögg (2004).

Tagungen, zahlreiche Veröffentlichungen und der Zuwachs an Professuren unterstreichen die Bedeutung der Forschungsdisziplin (Göhlich, 2016, S. 9).

Im Kontext der Weiterbildungsforschung wurde Organisationen lange Zeit wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Herbrechter & Schrader, 2018; Dollhausen et al., 2010). Die Organisation wurde hier ebenfalls zunächst als „Störfaktor des Pädagogischen thematisiert“ (Herbrechter & Schrader, 2018, S. 296), der Handlungsspielräume durch Verwaltungsarbeit überformt. Sie wurde als erforderliche Rahmenbedingung pädagogischen Handelns gesehen, deren Beforschung jedoch der Politik oder anderen wissenschaftlichen Disziplinen überlassen wurde (Herbrechter & Schrader, 2018).

Im Zuge der Verrechtlichung und Verberuflichung der Weiterbildung in den 1960er und 70er Jahren begannen sich ihre institutionellen und organisationalen Strukturen zu stabilisieren, während sich die Erwachsenenbildung als Wissenschaft konstituierte. Die Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung institutionalisierte sich schließlich in den 1990er Jahren (Herbrechter & Schrader, 2018; Schemmann, 2016). Vor dem Hintergrund der Komplexität moderner Gesellschaften, in denen individuelles und kollektives Wissen maßgeblich für das Zusammenleben sind, gewann die Frage, „wie das Lernen Erwachsener möglich ist, auch für die Untersuchung von Organisationen an Bedeutung“ (Herbrechter & Schrader, 2018, S. 298). Die 1990er Jahre gelten somit als „Phase der eigentlichen Institutionalisierung“ (Schemmann, 2016, S. 10) der Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Entwicklungen wie das New Public Management sowie die Qualitätssicherung stellten Einrichtungen vor die Herausforderung, qualitätsorientierte und wirtschaftlich effiziente Bildungsangebote zu konzipieren. „Entsprechend orientierte sich die Erwachsenenbildungsforschung in ihrer Hinwendung zum Organisationsthema vor allem an Arbeiten und Ansätzen zur Dienstleistungsarbeit im Profit- und Nonprofitbereich“ (Schemmann, 2016, S. 10). Seit den 2000er Jahren rücken Fragen bezüglich der Ausgestaltung interner Strukturen und Prozesse von Weiterbildungsorganisationen sowie der Wechselwirkung mit ihrer Umwelt (z.B. Politik, Markt) in das Blickfeld der Forschung. Schemmann (2016) beschreibt diese Zeitspanne als Phase der „Konsolidierung und Expansion“ (S. 11) der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung.

Das Forschungsfeld hat sich seitdem weiter ausdifferenziert und eine breite Palette an wissenschaftlicher Produktivität, Publikationen und Themensträngen hervorgebracht.<sup>2</sup> So stehen Fragen des organisationalen Wandels im Zentrum von Forschungsarbeiten der Erwachsenenbildung, die auf die Besonderheit hinweisen, dass die Institutionenstruktur der

---

<sup>2</sup> Eine systematische Darstellung theoretischer Zugänge und empirischer Befunde der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung findet sich bei Herbrechter und Schrader (2018).

Erwachsenenbildung „in ihrer geschichtlichen Entwicklung stärkere Wandlungseffekte aufzeigte als die Institutionenstrukturen anderer Bildungssegmente“ (Feld, 2010, S. 55). Ein weiterer Diskurs setzt sich mit der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen in Organisationen der Weiterbildung auseinander (Hartz, 2011; Ambos et al., 2018; Jenner, 2022). Fragen der Führung in unterschiedlichen institutionellen Kontexten der Weiterbildung werden in der Dissertation von Herbrechter (2018) fokussiert. Darüber hinaus wurden Kooperationen und Netzwerke zwischen Weiterbildungsorganisationen durch die „politikinduzierte Steuerungsstrategie der Netzwerkbildung“ (Mickler & Seitter, 2010, S. 163) und dem Umstand, dass „Weiterbildung auf allen Ebenen ihrer Verwirklichung hochgradig von der Zusammenarbeit und den Wechselbeziehungen Vieler abhängt“ (Dollhausen et al., 2013, S. 10) zu einem zentralen Forschungsfeld der Erwachsenenbildung. Die Bedeutsamkeit des Themas erschließt sich weiterhin vor dem Hintergrund der von 2010 bis 2013 geförderten Leibniz Graduate School für empirische Weiterbildungsforschung, die Organisationsformen und Entwicklungsstrategien von kooperativen Bildungsarrangements fokussierte und eine große Anzahl an Publikationen hervorbrachte. Gegenstand der Untersuchung waren hier beispielsweise Prozesse der Verstetigung von Netzwerken, durch die „Kooperationshandeln [...] zum Teil organisationalen Handelns“ (Alke 2013, S. 63) wird. Nichtsdestotrotz sind Kooperationen „durch organisations-, arbeits- und professionskulturelle Hintergründe der kooperierenden Akteure präformiert“ (Franz, 2013, S. 72) und beinhalten Widerstände. Ihre erfolgreiche Ausgestaltung birgt jedoch Entwicklungsmöglichkeiten für das organisationale „Selbst- und Aufgabenverständnis“ (Dollhausen, 2013, S. 27) von Organisationen und ihren Mitarbeitenden (Jenner, 2013). Netzwerke können weiterhin unter steuerungstheoretischer Sicht als Medium der Selbststeuerung und Türöffner in andere institutionelle Felder fungieren (vgl. Alke, 2014, S. 79f.). Während diese Arbeiten insbesondere innerorganisationale Prozesse bearbeiten, die in Verbindung mit Kooperationen und Netzwerken stehen, bleiben übergeordnete Fragen der Handlungskoordination innerhalb von Akteurskonstellationen unbeantwortet. Hier ergeben sich Anchlüsse für die vorliegende Arbeit.

Neben dem Interesse der Erwachsenenbildungsforschung an Kooperationen und Netzwerken werden diese seit den 1990er Jahren zunehmend politisch forciert, „um regionale Zusammenarbeit zu fördern“ (Alke, 2021, S. 12). Der Begriff der *Region* steht gleichermaßen für eine neue räumliche Perspektive in der Erwachsenenbildung, die „Tätigkeiten des Planens, Koordinierens und Steuerns von Bildungsmöglichkeiten auf der Ebene oberhalb einzelner Organisationen in den Vordergrund“ (Bernhard-Skala, 2019, S. 2) stellt. Frühere Diskussionen zur räumlichen Situiertheit des Lernens befassten sich vielmehr mit der Vielfalt von Lernorten (Kraus, 2016), den „Chancen, aber auch Grenzen [...] raumbezogener Infrastrukturen“ (Stang,

2016, S. 75) oder den Herausforderungen, die diese für pädagogisch Tätige mit sich bringen (Kipper & Wahl, 2016). Das politische Interesse an der regionalen Ebene der Weiterbildung gründet auf der Annahme, dass sie ein „großes Potenzial heterogener Akteure mit komplementärem Wissen und gemeinsamen Wertvorstellungen“ (Adrian & Bock, 2002, S. 32) beinhaltet, mit denen gesellschaftlichen Herausforderungen begegnet werden kann. So wurde die regionale Ebene der Weiterbildung im Rahmen des BMBF-Projekts „Lernende Regionen“ (BMBF, 2008; Emminghaus & Tippelt, 2009) zum Zielobjekt von Strukturentwicklung. Ziel des Programms war es, „Bildungsanbieter und Bildungsnachfrager sowie weitere Interessierte im regionalen Umfeld bildungsbereichs- und trägerübergreifend“ (Emminghaus & Tippelt, 2009, S. 9) zusammenzuführen. Trotz des politischen Interesses und der Aufmerksamkeit, die die regionale Ebene der Weiterbildung genießt, hat die „Beforschung von Regionalentwicklung [...] bisher in der Erwachsenenbildung eine eher kleine Rolle gespielt“ (Bernhard, 2014, S. 88). Besonders Fragen bezüglich der Handlungskoordination zwischen relevanten Akteur\*innen wurden auf dieser Ebene bislang vernachlässigt. Schemmann et al. (2014) analysieren die Anbieterstruktur der hessischen Weiterbildung aus räumlicher, organisationsstruktureller und thematischer Perspektive. Die Studie fokussiert aufgrund ihrer deskriptiven Anlage die Anbieterstruktur und das Leistungsspektrum und beschäftigt sich weniger mit der Frage, wie sich die Akteur\*innen innerhalb der beschriebenen Strukturen koordinieren. Im Rahmen der Auswertung des Deutschen Weiterbildungsatlas‘ weist Bürmann (2017) auf eine starke regionale Ungleichheit in der Weiterbildung hin. Hier wurde deutlich, dass in Bezug auf die Weiterbildungsteilnahme „die Unterschiede zwischen den Regionen stärker ausfallen als zwischen den Bundesländern“ (Bürmann, 2017, S. 19). Wie sich Akteur\*innen innerhalb dieser unterschiedlichen Regionen koordinieren, wird auch in dieser Arbeit nicht in den Blick genommen. Robak et al. (2022) betrachten die kulturelle Erwachsenenbildung im ländlichen Raum und analysieren hier Kooperationsnetzwerke für die Realisierung von Bildungsmöglichkeiten. Sie konzentrieren sich hierbei allerdings auf Prozesse der Programmplanung und weniger auf überorganisationale Aspekte der Steuerung. Bernhard (2017) beschäftigt sich mit den Fragen, wie sich Erwachsenenbildung innerhalb von Regionen verortet und welche Grenzen von Regionen hierdurch entstehen. Der Fokus der Analyse wird hier jedoch erstens auf Grenzregionen gerichtet. Zweitens behandelt auch er die Handlungskoordination innerhalb von Regionen nur marginal. Bezüglich der Handlungskoordination auf der regionalen Ebene der Erwachsenenbildung besteht demnach weiterer Forschungsbedarf, der zum Anlass der vorliegenden Arbeit genommen wird.

Kooperationen und Netzwerken wird darüber hinaus ein hohes Potenzial zur Lösung von Struktur- und Steuerungsproblemen zugeschrieben (vgl. Alke, 2021, S. 12), denn sie

erscheinen „besonders geeignet, um gesellschaftlich relevante Querschnittsaufgaben zu bewältigen“ (Dollhausen, 2013, S. 16). Eine solche Querschnittsaufgabe stellt beispielweise die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener dar. Seit Veröffentlichung der leo. – Level-One Studie (Grotlüschen & Riekmann, 2012), die die geringe Literalität von 6,2 Millionen Erwachsenen in Deutschland offenlegte, rückt das Thema zunehmend in den Fokus von Politik, Praxis und Forschung (Duncker-Euringer, 2017, S. 13). Auf internationaler Ebene war die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener bereits vorher Teil politischer Programme zur Förderung der sozialen Gerechtigkeit und Inklusion. So wurde beispielsweise im Jahr 2000 auf dem Weltbildungsforum in Dakar, Senegal, die Grundbildung für Erwachsene zu einem Recht für alle erklärt (UNESCO, 2000). Die Ausrufung der United Nations Literacy Decade im Jahr 2003 unterstreicht die Bedeutung und das politische Interesse an dem Thema. Die Grundbildung Erwachsener wird mit einer „improved quality of life“ (UNESCO, 2002, S. 5) in Verbindung gebracht. Auf nationaler Ebene in Deutschland entwickelten Bund und Länder zwischen 2012 und 2016 eine gemeinsame Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (Tröster & Schrader, 2016). Die Nationale Strategie wurde am Weltalphabetisierungstag 2015 in eine Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2016-2026) überführt. Auch hier werden die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener als „Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes Leben, für lebenslanges Lernen sowie für gesellschaftliche und berufliche Teilhabe“ (BMBF & KMK, 2016, S. 3) beschrieben. Der Ausruf der Alpha-Dekade führte schließlich zu einem enormen Anstieg an Projekten und Initiativen in dem Bereich. Im Jahr 2021 wurden im Kontext der Alpha-Dekade insgesamt 73 Projekte in den Bereichen der arbeits- und lebensweltorientierten Grundbildung, Angebotsentwicklung für Lehrende und Lernende, Öffentlichkeitsarbeit sowie Forschung gefördert (BMBF, 2023, S. 6). Die Erkenntnisse und Gelingensbedingungen aus den Projekten sind außerdem in diverse Publikationen eingeflossen (siehe z.B. Johannsen et al., 2022; Lernende Region – Netzwerk Köln e.V., 2021; Koller et al., 2020; Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung, 2018). Die Alphabetisierung und Grundbildung wird gleichzeitig zu einer großen Aufgabe für Organisationen der Erwachsenenbildung, da die „soziale Integration und (Bildungs-)Partizipation zentrale Bezugsgrößen [bilden], deren Realisierung Fragen der Organisationsgestaltung der Einrichtung tangiert“ (Feld, 2010, S. 55).

Die Bedeutsamkeit von Kooperationen und Netzwerken für das Handlungsfeld erschließt sich vor dem Hintergrund des Aufrufs, „dem gesamtgesellschaftlichen Problem des funktionalen Analphabetismus mit einem breiten Bündnis zu begegnen“ (BMBF & KMK, 2016, S. 4). So wurde der Ausbau regionaler Kooperationen und Netzwerke in den Zielsetzungen und Handlungsempfehlungen der Alpha-Dekade festgeschrieben (BMBF & KMK, 2016, S. 8). Die

Verankerung zusätzlicher Fördermöglichkeiten für die Vernetzung von Organisationen in der Weiterbildung in der Novellierung des Weiterbildungsgesetzes in NRW zum 01. Januar 2022 zeigt auf, dass das politische Interesse an Vernetzung auf der regionalen Ebene der Weiterbildung aktuellen Bestand hat. Die Novellierung zielt auf die Vernetzung von Volkshochschulen innerhalb regionaler Bildungslandschaften ab und hebt dabei explizit Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung hervor (§ 13a Abs. 1 WbG NRW). Blickt man jedoch auf die Forschung, zeigt sich ein ähnliches Bild wie in der allgemeinen Erwachsenenbildungsforschung: auch in der Alphabetisierung und Grundbildung hatte die Beforschung der regionalen Handlungskoordination und der Institutionalisierung von Angeboten auf der regionalen Ebene bisher wenig Konjunktur. Fragen der Handlungskoordination wurden hier bisher eher auf der internationalen und nationalen Ebene behandelt. So untersucht Knauber (2017) in international-vergleichender Perspektive, „welche Akteure mit welchen Handlungsressourcen auf die inhaltliche, prozessuale Dimension von Grundbildungspolitik einwirken“ (S. 86). Auf nationaler Ebene analysiert Euringer (2016) die bildungspolitischen Ein- und Abgrenzungsinteressen von Akteuren der Grundbildung und merkt an, dass die Handlungskoordination im Feld „nicht unabhängig von den Interessen der beteiligten Akteure sowie den Machtverhältnissen zu verstehen“ (S. 51) ist. Regionale Unterschiede finden in der leo. – Level-One Studie Erwähnung, indem das prozentuale Vorkommen von geringer Literalität in Abhängigkeit der Gemeindegröße analysiert wird (Grotlüschen et al., 2012, S. 36). Großstädte mit über 500.000 Einwohner\*innen weisen diesbezüglich den größten und Städte zwischen 100.000 und 499.000 Einwohner\*innen den proportional geringsten Anteil geringer Literalität vor. Welche Konsequenzen dies für die Handlungskoordination zwischen Bildungsorganisationen in den unterschiedlichen Regionen hat, wird jedoch nicht weiter diskutiert. Koller et al. (2021) betrachten Akteurkonstellationen, Handlungskoordination und Leistungen auf der regionalen Ebene der Grundbildung. Sie merken an, dass sich die Handlungskoordination „in Abhängigkeit zu den strukturellen Bedingungen in den jeweiligen Regionen“ (Koller et al., 2021, S. 58) ausgestaltet, betrachten hierbei jedoch lediglich das Feld der arbeitsorientierten Grundbildung. Die Autor\*innen weisen darüber hinaus auf die Fragilität der Strukturen des sich in der Institutionalisierung befindlichen Felds hin. Hier bietet sich weitere Forschung an, um neue Erkenntnisse über derartige Prozesse zu generieren. Koller und Arbeiter (2023) nehmen netzwerkliche und gemeinschaftliche Formen des Handelns zwischen Akteur\*innen der arbeitsorientierten Grundbildung in den Blick und heben hervor, dass diese die „Entwicklung von „Neuem“ [begünstigen] und somit notwendig für die Weiterentwicklung des Feldes“ (S. 50) sind. Die Fragen danach, welche Akteur\*innen aufgrund welcher spezifischen Fähigkeiten und Ressourcen an diesen Prozessen beteiligt sind, bleiben jedoch offen. Schemmann (2020) weist auf die bedeutsame Rolle ressourcenstarker Akteur\*innen bei der Institutionalisierung arbeitsorientierter Grundbildung hin. Über

welche speziellen Fähigkeiten und Ressourcen diese verfügen wird hier jedoch auch nicht weiter spezifiziert. Jenseits der arbeitsorientierten Grundbildung befassen sich Dörner und Damm (2019) mit den Umgangsweisen etablierter und weniger etablierter Akteur\*innen in regionalen Netzwerken der Alphabetisierung und Grundbildung, blenden Fragen der Handlungskoordination jedoch aus. Vielmehr formulieren sie die organisationspädagogisch relevante Anschlussfrage, inwieweit „organisationale Lernprozesse in und zwischen den beteiligten Organisationen möglich und notwendig sind, die ein organisiertes Netzwerk zu einem werden lassen, das (a) kooperative Strukturen institutionalisiert, die (b) gelingende Alphabetisierungsarbeit ermöglichen“ (Dörner & Damm, 2019, S. 160).

Aus den Ausführungen ergeben sich mehrere Anchlüsse für weitere Forschungen. Erstens betrachten organisationspädagogische Forschungsarbeiten Kooperationen und Netzwerke vorwiegend auf der innerorganisationalen Ebene. Hier bieten sich Anchlüsse für Analyseperspektiven, die Koordinationsprozesse innerhalb von Akteurkonstellationen an der Schnittstelle zwischen Meso- und Makroebene des Weiterbildungssystems in den Blick nehmen. Zweitens besteht Forschungsbedarf innerhalb der Erwachsenenbildung bezüglich der regionalen Ebene. Hier gibt es Studien, die regionale Disparitäten beschreiben, die Anbieterstrukturen unterschiedlicher Regionen darstellen oder sich mit der Angebotsplanung in peripheren Räumen beschäftigen. Im Hinblick auf die Fragen, wie sich Akteur\*innen auf der regionalen Ebene koordinieren und mit welchen Akteurkonstellationen sie versuchen, Angebote in ihrer Region zu institutionalisieren, besteht jedoch noch Forschungsbedarf. Ein ähnliches Bild zeichnet sich drittens innerhalb der Forschung im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung. In Analysen der Handlungskoordination wurde die regionale Ebene bisher vernachlässigt. Studien aus der arbeitsorientierten Grundbildung zeigen, dass sich das Feld aufgrund seiner Heterogenität und fragilen Strukturen für eine Betrachtung der Handlungskoordination und Institutionalisierungsprozesse eignet (Koller & Arbeiter, 2023; Koller et al. 2021). Hier schließt die vorliegende Dissertation an, indem sie die Handlungskoordination und Institutionalisierung von Angeboten der Alphabetisierung und Grundbildung auf der regionalen Ebene unter besonderer Berücksichtigung der beteiligten Akteur\*innen und Akteurkonstellationen in den Blick nimmt. Die Studie geht den Fragen nach, welche Akteur\*innen auf der regionalen Ebene der Grundbildung aktiv sind, wie sie regional agieren und mit welchen Kompetenzen, Ressourcen, Konstellationen und Formen der Handlungskoordination sie versuchen, Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung in ihrer Region zu institutionalisieren. Werden diese leitenden Forschungsfragen ausdifferenziert, ergeben sich folgende Teilfragen:

- Welche Akteur\*innen sind für die Institutionalisierung von Angeboten der Alphabetisierung und Grundbildung auf der regionalen Ebene besonders relevant? (-> Forschungsarbeit 1, 2 und 3)
- Mit welchen Fähigkeiten und in welchen Akteurkonstellationen versuchen sie, Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung auf der regionalen Ebene zu institutionalisieren? (-> Forschungsarbeit 1)
- Welche Verständnisse des Begriffs ‚Region‘ lassen sich im Feld rekonstruieren und inwiefern orientieren die Akteur\*innen ihr Handeln an diesen Verständnissen? (-> Forschungsarbeit 2)
- Welche Formen der Handlungskoordination lassen sich innerhalb der Akteurskonstellationen rekonstruieren? (-> Forschungsarbeit 3)

Derartige Fragen stehen im Zentrum der theoretischen Perspektiven des organisationssoziologischen Neo-Institutionalismus und der Educational Governance. Eine zentrale Prämisse des Neo-Institutionalismus ist die Annahme, dass institutionelle Regeln im Organisationsumfeld als Mythen fungieren, die Organisationen inkorporieren (vgl. Meyer & Rowan, 1977). Die Perspektive der Educational Governance kommt ursprünglich aus der Schulforschung. Sie wurde an die Weiterbildungsforschung adaptiert und hat sich hier für die Analyse von Steuerungsprozessen in einer Mehrebenenperspektive als fruchtbar erwiesen (Schemmann, 2020a). Im folgenden Abschnitt (2) wird zunächst die Perspektive des Neo-Institutionalismus unter besonderer Berücksichtigung der Konzepte des institutional entrepreneurs und der institutional logics vorgestellt, bevor die Perspektive der Educational Governance ausführlicher erläutert wird. Das Kapitel schließt mit einer Diskussion der Chancen einer Perspektivenverschränkung aus Neo-Institutionalismus und Educational Governance ab. Im darauffolgenden Teil der Arbeit (3) wird die methodologisch-methodische Gesamtrahmung der Studie beschrieben. Das Kapitel beginnt mit einer Darstellung der Konzeption der multiple case-study, in deren Kontext insbesondere die Definition des Begriffs der ‚Region‘ ausschlaggebend war. Es folgen Schilderungen zur Erhebungs- und Auswertungsmethode. Im weiteren Verlauf (Abschnitt 4, 5 & 6) werden die drei Teilstudien vorgestellt, auf denen die vorliegende Dissertation beruht. Diese werden jeweils kurz in den Gesamtrahmen der Studie eingeordnet. Es folgt eine Zusammenfassung der Befunde und eine Reflexion des methodologisch-methodischen Gesamtrahmens (7), bevor die Befunde abschließend diskutiert und Implikationen für Bildungspolitik, -praxis und -forschung herausgearbeitet werden (8)

## 2. Theoretische Rahmung

Im vorherigen Abschnitt wurde die Entwicklung der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung bereits nachgezeichnet. Neben Fragen nach Organisationstypen in der Weiterbildung, der Erforschung von Strategien zur Sicherung ihres Leistungsversprechens oder der Analyse von organisationalen Veränderungsprozessen, ist eine zentrale Frage der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung, wie Organisationen sich zu ihrer Umwelt verhalten (Herbrechter & Schrader, 2018). So heterogen diese Fragestellungen in ihrem Inhalt sind, so heterogen sind die organisationstheoretischen Perspektiven, mit denen man sich ihnen nähern kann. Vor dem Hintergrund der zuvor entwickelten Fragestellungen, die auf die Handlungskoordination in Akteurkonstellationen auf der regionalen Ebene der Alphabetisierung und Grundbildung abzielen, werden insbesondere theoretische Perspektiven relevant, die die Beziehung zwischen Organisationen und ihrem Umfeld in den Blick nehmen. Eine dieser theoretischen Perspektiven ist der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus. Die Perspektive gilt aktuell als eine der prominentesten organisationstheoretischen Zugänge (Herbrechter & Schemmann, 2022; Hasse & Krüger, 2020; Alvesson & Spicer, 2019). Ihr Potenzial liegt unter anderem in „der Analyse von Bildungsbereichen, die [...] pluralistisch und subsidiär verfasst sind“ (Schemmann, 2016a, S. 2). Die Perspektive hat sich infolge dessen bereits als geeignet für Untersuchungen im Feld der Erwachsenenbildung (Bernhardt & Kaufmann-Kuchta, 2022; Herbrechter, 2018; Hefler et al., 2017; Zapp & Powell, 2016; Hartz, 2011; Schreiber-Barsch, 2009) und Alphabetisierung und Grundbildung (Koller et al., 2021; Schemmann, 2020; Euringer, 2016) erwiesen. Im Folgenden werden einige Grundbegriffe, zentrale Beiträge (2.1.1) und theoretische Weiterentwicklungen (2.1.2) des Neo-Institutionalismus vorgestellt, bevor dieser mit der Perspektive der Educational Governance (2.2) ergänzt wird. Das Kapitel schließt mit einer Darstellung der Vorteile einer Perspektivenverschränkung der beiden Ansätze ab (2.3).

### 2.1 Der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus

Der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus hat im Laufe der letzten Jahrzehnte verschiedene Variationen hervorgebracht, weswegen schwerlich von einem einheitlichen Theoriegerüst gesprochen werden kann. Eine Gemeinsamkeit der Variationen liegt jedoch „vor allem in der Kritik solcher Organisations- bzw. Gesellschaftstheorien, in denen individuelle bzw. kollektive Akteure als autonom und ‚rational‘ handelnde Entitäten in einem gesellschaftsfreien und geschichtslosen Raum konzipiert werden“ (Koch & Schemmann, 2009, S. 10). Laut neo-institutionalistischer Perspektive befinden sich Akteur\*innen in einem ständigen wechselseitigen Verhältnis mit ihrer Umwelt. Die Perspektive fragt folglich danach, wie sich diese

Wechselseitigkeit als Prozess darstellt und welche Folgen hieraus für Akteur\*innen und die institutionelle Umwelt resultieren (Koch & Schemmann, 2009, S. 10).

Mit dem Begriff der Institution adressiert die Perspektive ein Konzept, dessen Ursprung weit in die Tradition der soziologischen Theorieentwicklung zurückreicht. So beschreibt Émile Durkheim in seinem 1895 erschienenen Werk *Die Regeln der soziologischen Methode* die Soziologie als „die Wissenschaft von den Institutionen, deren Entstehung und Wirkungsart“ (Durkheim, 1995, S. 100). Soziale Prozesse führen „notwendigerweise zu dem Ergebnis, außerhalb unseres Bewußtseins gewisse Arten des Handelns und gewisse Urteile auszulösen und zu fixieren, die von jedem Einzelwillen für sich genommen unabhängig sind“ (Durkheim, 1995, S. 100). Der Begriff der Institution beschreibt somit „alle Glaubensvorstellungen und durch die Gesellschaft festgesetzten Verhaltensweisen“ (Durkheim, 1995, S. 100). Eine weitere Definition des Begriffs legen Berger und Luckmann (1966) vor und legen ihren Fokus hierbei stärker auf den Aspekt der Handlung und der Institutionalisierung. Erfolgreiche Handlungen, mit denen der Mensch mit seiner Umgebung interagiert, werden als Modell aufbewahrt und wiederholt. „Durch die bloße Tatsache ihres Vorhandenseins halten Institutionen menschliches Verhalten unter Kontrolle. Sie stellen Verhaltensmuster auf, welche es in eine Richtung lenken, ohne »Rücksicht« auf die Richtungen, die theoretisch möglich wären. Dieser Kontrollcharakter ist der Institutionalisierung als solcher eigen“ (Berger & Luckmann, 1966, S. 58). Institutionen stehen den Akteur\*innen demnach als objektive Fakten gegenüber. Hier besteht eine Parallele zu den von Durkheim (1995) beschriebenen „durch die Gesellschaft festgesetzten Verhaltensweisen“ (S. 100). Bergers und Luckmanns (1966) Definition betont jedoch stärker den dynamischen Aspekt der Institutionalisierung, „dass das Individuum sich seiner Mitwirkung an der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit immer bewusst bleiben – und sie einfordern – muss“ (Abels, 2010, S. 103).

Eine Rahmung des Institutionenbegriffs, die sich im Neo-Institutionalismus etabliert hat, ist das Modell von Scott (2008). Das Modell schreibt Institutionen eine kausale und handlungsleitende Kraft zu, die sich über unterschiedliche Mechanismen entfalten kann. *Regulative Institutionen* wirken beispielsweise über explizit formulierte Regeln und Gesetze. Sie werden insbesondere aufgrund der Befürchtung möglicher Sanktionen befolgt und entfalten ihre Kraft in Form von Zwang (Scott, 2008, 52ff.). *Normative Institutionen* entwickeln ihre handlungsleitende Kraft über Normen und Werte. Sie beinhalten Vorstellungen „of the preferred or the desirable“ (Scott, 2008, S. 54) oder „specify how things should be done“ (Scott, 2008, S. 54f.). Akteur\*innen richten ihr Handeln nach normativen Institutionen aus, weil sie sie entweder internalisiert haben oder innerhalb eines rationalen Entscheidungsprozesses vor dem Hintergrund einer abstrakten moralischen Instanz als angemessen bewertet haben (Scott, 2008, S. 54ff.). Hier spielt

ebenfalls Erwartungsdruck eine besondere Rolle. *Kognitive Institutionen* sind letztendlich „shared conceptions that constitute the nature of social reality and the frames through which meaning is made“ (Scott, 2008, S. 57). Sie sind in diesem Sinne Wahrnehmungsskripts. Handlungen, die auf kognitiven Institutionen basieren, werden dementsprechend routinemäßig und wie selbstverständlich ausgeführt, ohne hinterfragt zu werden (Scott, 2008). Der gemeinsame Kern von Institutionen nach Scott (2008) ist somit das Hervorbringen verbindlicher und regelhafter Handlungen. Senge (2006) kritisiert an dem Modell die Ebenengleichheit, die Scott (2008) den drei Formen der Institutionen zuschreibt.

Hinterfragt man seine Zuordnung, wird nämlich deutlich, daß Scotts kognitive Institution eine Art Oberkategorie bezeichnet, unter die sich sowohl regulative als auch normative Institutionen unterordnen lassen. [...] Das bedeutet, daß mit diesen allgemeinen Scripten oder Modellen im Grunde alle Phänomene der sozialen Welt wahrgenommen werden und damit auch Gesetze, Regeln, Werte und Normen, welche Scott nicht der kognitiven Kategorie zuordnet. (Senge, 2006, S. 41)

Das bedeutet, dass alle Institutionen eine kognitive Verankerung besitzen, auch regulative und normative Institutionen. Senge (2006) greift das beschriebene Modell auf, ergänzt es jedoch mit weiteren Merkmalen. So verweist sie auf den von Jepperson (1991) betonten Aspekt der Maßgeblichkeit. Dieser bezieht sich auf die Unterschiedlichkeit im Verhalten von Akteur\*innen, die auf eine Institution zurückgeführt werden kann. Dieser Einfluss muss den jeweiligen Akteur\*innen dabei nicht bewusst sein: „one may take for granted some pattern because one does not perceive it, or think about it“ (Jepperson, 1991, S. 147). Ein weiteres wichtiges Moment ist das der Dauerhaftigkeit oder Beständigkeit. Institutionen müssen somit über einen längeren Zeitraum handlungsleitend für Akteur\*innen sein und gewinnen im zeitlichen Verlauf an Verbindlichkeit und Objektivität. Zum Beispiel, indem sie von Generation zu Generation weitergegeben werden (Berger & Luckmann, 1966, S. 63). Zusammengefasst formuliert Senge (2006) folgende Definition des Begriffs der Institution, die für die vorliegende Arbeit handlungsleitend ist: *„Eine soziale Regel ist dann eine Institution, wenn sie maßgeblich für ein empirisches Phänomen ist, wenn sie in sozialer Hinsicht für einen oder mehrere Akteure verbindlich ist und wenn sie zeitlich von Dauer ist“* (S. 44, Herv. i. O.).

Organisationen befinden sich somit in neo-institutionalistischer Perspektive in einem ständigen Wechselverhältnis mit in ihrer Umwelt institutionalisierten Regeln. Nachdem der Begriff der Institution umrissen wurde, gilt es im Folgenden, das Verständnis des Organisationsbegriffs zu klären, das der Perspektive zugrunde liegt. Hierfür bietet sich zunächst ein Blick auf Definitionen anderer Perspektiven sowie der allgemeinen Organisationsforschung an. So beschreibt Scott (1986) Organisationen als „soziale Strukturen, geschaffen von einzelnen in der Absicht,

gemeinsam mit anderen bestimmte Ziele zu verfolgen“ (S. 31). Die Zweckgebundenheit ist ebenfalls ein zentrales Merkmal der Organisation bei Luhmann (2019), der sie als „soziale Systeme [beschreibt], die einen näher angebbaren *Mechanismus struktureller und prozeßmäßiger Spezialisierung realisieren*“ (S. 6). Weitere Merkmale sind die Mitgliedschaft (Kühl, 2020; Luhmann, 2019), Hierarchie sowie die „Autonomie bei der Bestimmung von Zwecken“ (Kühl, 2020, S. 13). Laut Scott (1986) ergeben sich hieraus für alle Organisationen gleichgeartete Herausforderungen:

Alle müssen ihre Ziele definieren (und umdefinieren); alle müssen ihre jeweils Beteiligten dazu bringen, gewisse Dienste zu leisten; alle müssen diese Dienste kontrollieren und koordinieren; Geldmittel und Ressourcen müssen beschafft und Produkte oder Dienstleistungen verteilt werden; Mitglieder müssen ausgewählt, geschult und ersetzt werden. (S. 31)

Organisationen sind demnach soziale Systeme, die mit Hilfe geregelter Kooperation und Koordination spezielle Ziele verfolgen. So zielen die Bemühungen von Organisationen im Bildungssystem schlussendlich darauf, „Lehr- und Lernprozesse so zu steuern, dass jene Wirkungen erzielt werden, die interessierte Akteure – von der Politik über Mitarbeiter bis hin zu Kunden und Teilnehmenden – erwarten“ (Schrader, 2008, S. 46).

Im Gegensatz zu organisationstheoretischen Zugängen, die die interne Funktionslogik von Organisationen untersuchen, nimmt der Neo-Institutionalismus das Verhältnis von Organisationen zu ihrer Umwelt in den Blick und impliziert somit eine Außenperspektive. Der Ansatz grenzt sich explizit von Theoriemodellen ab, die nur organisationsinterne Akteure fokussieren und macht die außergewöhnliche organisationsübergreifende Homogenität formaler Strukturen zu seinem Ausgangspunkt. „Diese kann nach neo-institutionalistischer Überzeugung [...] nur durch Rekurs auf institutionalisierte Regeln und Rollen sowie Selbstverständlichkeitsannahmen erklärt werden, die ‚oberhalb‘ des einzelnen Akteurs und der einzelnen Organisation angesiedelt sind“ (Mense-Petermann, 2006, S. 63). Die formalen Strukturen von Organisationen sind demnach das Ergebnis einer Orientierung an und Adaption von institutionalisierten Regeln und Erwartungen aus der Umwelt. Laut Mense-Petermann (2006) kann nicht von einem einheitlichen Organisationsbegriff des Neo-Institutionalismus gesprochen werden, sondern von drei unterschiedlichen Ansätzen. So wird im ersten Ansatz die „*Organisation als ‚Bausatz‘ institutioneller Elemente*“ (Mense-Petermann, 2006, S. 66, Herv. i. O.) begriffen. Innerhalb dieses Ansatzes können Organisationen strategisch darüber entscheiden, welche institutionellen Elemente aus der Organisationsumwelt sie übernehmen möchten und welche nicht. Für die Adaption an Erwartungsstrukturen erhalten Organisationen Belohnungen in Form von Legitimität oder Ressourcen und sichern ihr Überleben (Mense-Petermann, 2006, S. 66). Der zweite Ansatz begreift die „*Organisation als Reifikation institutioneller Umwelten*“ (Mense-Petermann,

2006, S. 69, Herv. i. O.). In dieser Perspektive werden die Akteure selbst als Resultat kultureller Vorstellungen, institutioneller Regeln und Verkörperung dieser Vorgaben verstanden. Es „geht nicht mehr um das klassische organisationssoziologische Interesse an der Erklärung von organisationalen Strukturen und Prozessen, sondern um die Rolle von Organisationen [...] für (welt-)gesellschaftliche Prozesse“ (Mense-Petermann, 2006, S. 69). In einem dritten Ansatz wird letztendlich *die Organisation selbst als Institution* begriffen. Die Organisation ist somit nicht Gegenstand, sondern die Quelle von Institutionalisierung. Im Fokus dieses Ansatzes steht „die Rolle von Organisationen für die Genese und Persistenz kultureller Muster – hier: der Form ‚Formale Organisation‘“ (Mense-Petermann, 2006, S. 70, Herv. i. O.). Allen Ansätzen gemeinsam ist die Analyse des Verhältnisses von Organisationen zu ihrer institutionellen Umwelt, wobei die Grenze dieses Verhältnisses verschwimmt, wenn Organisationen institutionalisierte Erwartungen adaptieren, durch sie konstituiert oder selbst Institutionen sind.

*Die Organisation wird dann als ein Phänomen zweiter Ordnung gefaßt, nämlich eine soziale Konstruktion, die erst nachträglich und aufgrund von auf der Makroebene institutionalisierten Kulturmustern als kollektiver Akteur und einheitliches Phänomen ausgeflaggt wird. Folgerichtig interessiert dann auch nicht in erster Linie die Organisation, sondern die Form „Organisation“, die Tatsache des Formal-Organisiert-Seins. (Mense-Petermann, 2006, S. 71)*

Nachdem der Institutionenbegriff und das Verständnis von Organisation im Neo-Institutionalismus umrissen wurden, sollen nun drei Beiträge vorgestellt werden, die die Perspektive in ihrer Entwicklung maßgeblich geprägt haben. Auch wenn nicht von einem einheitlichen Theoriegerüst gesprochen werden kann, hatten die Beiträge von Meyer und Rowan (1977), DiMaggio und Powell (1983) und Zucker (1977) einen richtungsweisenden Einfluss auf den Neo-Institutionalismus und bilden damit die Grundbausteine der theoretischen Rahmung der vorliegenden Studie. Die Beiträge werden im Folgenden vorgestellt und ihre Unterschiede und Gemeinsamkeiten diskutiert, da sie jeweils spezifische Wirk- und Entfaltungsmechanismen von Institutionen beschreiben.

### *2.1.1 Die grundlegenden Beiträge des Neo-Institutionalismus*

Den Anfang nehmen neo-institutionalistische Überlegungen in einem Beitrag von Meyer und Rowan (1977), in dem sie Abstand von Erklärungsmodellen technisch-funktionalistischer Organisationstheorien nehmen. Ein wichtiger Referenzpunkt der Autoren ist das Bürokratiemodell Webers, laut dem Organisationen durch Strukturmerkmale von idealtypischen Bürokratien gekennzeichnet sind. Bürokratien basieren auf formal gesetzten Regeln wie Weisungsbefugnissen, Amtshierarchie, Aktenmäßigkeit der Vorgänge sowie professionellen Ausbildungen der Mitglieder (Kieser, 2019, S. 55f.). Aufgrund ihrer Maschinenartigkeit, Arbeitsteilung und Rationalisierung sei die Bürokratie anderen Verwaltungsformen an Effizienz überlegen (Kieser,

2019). Meyer und Rowan (1977) kritisieren nun die Annahme Webers, dass Organisationen tatsächlich gemäß ihrer Formalstruktur funktionieren würden (S. 341f.).

Laut Meyer und Rowan (1977) stellt die Formalstruktur von Organisationen weder die effektivste Variante von Steuerung, noch das effizienteste Mittel zur Koordination von Arbeitsprozessen dar. Sie sei vielmehr das Resultat von institutionalisierten Rationalitätsmythen in der Organisationsumwelt, die Organisationen inkorporieren: „That is, organizations are driven to incorporate the practices and procedures defined by prevailing rationalized concepts of organizational work and institutionalized in society” (Meyer & Rowan, 1977, S. 340).

Der Begriff *Rationalitätsmythos* ist ein zentrales Konzept des Neo-Institutionalismus und „verbindet die Verzauberung des Mythos und die entzauberte Rationalität“ (Hericks, 2020, S. 138). Der Aspekt des Mythos verweist auf quasi-religiöse Glaubenssätze oder Rituale und stellt eine Abkehr von rationalen und funktionalen Imperativen dar. Meyer und Rowan (1977) definieren Mythen als „prescriptions“ (S. 343) – Rezepte – die Mittel und Zweck bestimmen und darüber hinaus soziale Zwecke als technische bestimmen. Rationalitätsmythen beanspruchen demnach, mit Rationalität identisch zu sein. In der Verbindung der beiden Charakteristika der Mystifizierung und Rationalisierung liegt ihre besondere Eigenschaft, „ihre soziale Herkunft und damit ihre Geschichte abzulegen und uns als »von Natur aus« rational und funktional zu erscheinen“ (Hericks, 2020, S. 140).

Die Effektivität der Rationalitätsmythen und Handlungserwartungen spielt bei ihrer Übernahme eine untergeordnete Rolle. Organisationen orientieren sich an ihnen „[to] increase their legitimacy and their survival prospects, independent of the immediate efficacy of the acquired practices and procedures” (Meyer & Rowan, 1977, S. 340). Meyer und Rowan (1977) möchten die generelle Effizienz formaler Organisationsstrukturen nicht negieren. Sie richten den Fokus der Aufmerksamkeit vielmehr auf die Funktion, die die Übernahme institutionalisierter Rationalitätsmythen für die Sicherung des Fortbestandes der Organisationen erfüllt. Organisationen erhalten hierdurch Legitimität, Stabilität und Ressourcen (Meyer & Rowan, 1977).

Organisationen sind somit in einen institutionellen Kontext eingebettet, der Erwartungen an ihre formale Ausgestaltung beinhaltet. Die Heterogenität moderner Gesellschaften führt dazu, dass sich viele verschiedene Bereiche ausdifferenzieren, in denen institutionalisierte Regelsysteme existieren. In unterschiedlichen Akteurskonstellationen<sup>3</sup> können dementsprechend verschiedene Vorstellungen darüber existieren, welche Strukturen und Strategien am effektivsten zur Zielerreichung sind. Diese dominieren das Handeln in einem bestimmten Kontext nicht, weil ihre Effizienz objektiv nachgewiesen ist, sondern weil innerhalb des Kontexts an

---

<sup>3</sup> Der Begriff der Akteurkonstellation wird im Kapitel zur Perspektive der Educational Governance näher umrissen.

ihre Wirksamkeit und Effektivität *geglaubt* wird (Walgenbach & Meyer, 2008, S. 25). Organisationen sind für ihren Fortbestand auf die Legitimierung durch ihre Organisationsumwelt angewiesen. Wichtige Akteur\*innen erwarten eine Anpassung an die gängigen Managementpraktiken. Eine Abkehr von diesen würde Rechtfertigungsdruck nach sich ziehen.

Aus der Abhängigkeit von der Übereinstimmung mit institutionalisierten Rationalitätsmythen ergeben sich für die Organisationen unterschiedliche Komplikationen. So können inkorporierte Rationalitätsmythen, da sie aus unterschiedlichen Kontexten stammen, in Konflikt geraten. Außerdem sind institutionalisierte Rationalitätsmythen, „although they count as virtuous ceremonial expenditures, [...] pure costs from the point of efficiency“ (Meyer & Rowan, 1977, S. 355). Organisationen bieten sich nun zwei unterschiedliche Formen im Umgang mit diesen Inkonsistenzen. Die erste Strategie ist die der *Entkopplung*. Wie bereits beschrieben sind die formalen Strukturen einer Organisation nicht dazu geeignet, die entstehenden Konflikte vollständig aufzulösen. „Deshalb werden strukturelle Elemente untereinander und von den eigentlichen Aktivitäten der Organisation entkoppelt“ (Walgenbach & Meyer, 2008, S. 30). Laut Meyer und Rowan (1977) besteht dieser Prozess beispielsweise aus der Delegation von Aktivitäten an Professionelle, der vagen Formulierung von Zielen, dem Schutz der formalen Organisationsstruktur vor einer Überprüfung der technischen Leistung und der Aufwertung zwischenmenschlicher Beziehungen, indem die Koordination und Lösung technischer Inkonsistenzen informell durch Organisationsmitglieder bearbeitet wird. Die Entkopplung versetzt die Organisation in die Lage, standardisierte und formale Prozesse aufrecht zu erhalten, während sich interne Aktivitäten an praktischen Anforderungen orientieren. Die zweite Strategie des Umgangs mit Konflikten ist die der *Logik des Vertrauens und des guten Willens*. Organisationen versuchen durch Zertifikate und spezialisierte Mitarbeitende ihre Vertrauenswürdigkeit und Übereinstimmung mit den institutionalisierten Mythen zu markieren. Dieses Vertrauen gilt es sowohl intern als auch extern zu vermitteln. Dies erhöht „confidence in the organization, and ultimately reinforces confidence in the myths that rationalize the organization’s existence“ (Meyer & Rowan, 1977, S. 358).

Meyer und Rowan (1977) liefern mit ihrem Beitrag eine neue Perspektive auf die Entstehung und Entwicklung von formalen Organisationsstrukturen. Ohne technisch-funktionalistische Ansätze generell in Frage zu stellen, richten sie den Fokus auf Aspekte der Formalstruktur von Organisationen, die unterhalb oder neben formal gesetzten Regeln ablaufen. Mit der besonderen Berücksichtigung des Aspektes der Legitimität arbeiten die Autoren die bedeutende Rolle der Anerkennung durch die Organisationsumwelt für das Überleben von Organisationen heraus.

Zugespitzt kann man sagen, dass aus dieser Sicht die organisationale Form und Praxis bzw. das Fortbestehen einer Organisation nicht bzw. nur nachrangig über ihre rationale (effektive und effiziente) Leistungserbringung erklärt wird, sondern vornehmlich darüber, dass ihre Strukturen und Praktiken dem entsprechen, was *nach gesellschaftlicher Übereinkunft* erstrebenswerte Ziele sowie als angemessen und rational betrachtete Wege zur Verwirklichung dieser Ziele sind. (Koch, 2022, S. 155)

DiMaggio und Powell (1983) greifen ebenfalls die Kritik von Meyer und Rowan (1977) an technisch-funktionalistischen Organisationstheorien auf und heben hervor, dass die Effektivität formaler Organisationsstrukturen bei der Gestaltung von Organisationen eine untergeordnete Rolle spielt. Sie legen den Fokus auf Prozesse der Bürokratisierung, die Organisationen angleichen: „Instead, we will contend, bureaucratization and other forms of organizational change occur as the result of processes that make organizations more similar without necessarily making them more efficient“ (DiMaggio & Powell, 1983, S. 147).

DiMaggio und Powell (1983) stellen die Fragen danach, was Organisationen gleich macht und warum eine so starke Homogenität zwischen organisationalen Strukturen und Praktiken besteht. Sie führen im Anschluss aus, dass Organisationen in identifizierbare organisationale Felder eingebettet sind. Diese bestehen aus der gesamten relevanten Umwelt für Organisationen. Der Begriff ist somit weit gefasst und geht über Konkurrenz- und Netzwerkbeziehungen hinaus, da auch Behörden, Ämter oder soziale Bewegungen Teil des organisationalen Felds sein können. „By organizational field, we mean those organizations that, in the aggregate, constitute a recognized area of institutional life: key suppliers, resource and product consumers, regulatory agencies, and other organizations that produce similar services or products“ (DiMaggio & Powell, 1983, S. 148).

Organisationale Felder existieren nur in dem Maße, in dem sie institutionell definiert sind. Der Prozess der Institutionalisierung oder Strukturierung besteht laut DiMaggio und Powell (1983) aus vier Schritten (vgl. S. 148): einer erhöhten Interaktion zwischen den Organisationen im Feld (1), der Entwicklung von Dominanzverhältnissen sowie Koalitionen zwischen den Organisationen (2), einer Steigerung des Informationsgehalts, den die Organisationen im Feld bewältigen müssen (3) und der Entwicklung eines gemeinsamen Bewusstseins unter den beteiligten Akteur\*innen (4).

Innerhalb des Felds entwickeln sich Beziehungen und Verbindungen zwischen den Organisationen – sie orientieren sich aneinander. Dies führt dazu, dass sie sich strukturell angleichen und die Möglichkeiten für einen grundsätzlichen Strukturwandel eingeschränkt werden. Die Prozesse der Strukturangleichung werden unter dem Begriff der *Isomorphie* gefasst. Im weiteren Verlauf wird näher auf drei verschiedene Wirkmechanismen der Isomorphie eingegangen.

*Strukturangleichung durch Zwang* entsteht durch „formal and informal pressures exerted on organizations [...] and by cultural expectations in the society” (DiMaggio & Powell, 1983, S. 150). Diese Art der Strukturangleichung umfasst dementsprechend Erwartungen an Organisationen, die von relevanten Instanzen an sie gestellt werden. Je mehr eine Organisation von anderen Organisationen oder den Ressourcen anderer Organisationen abhängig ist, desto mehr wird sie ihre Strukturen jenen Organisationen angleichen (DiMaggio & Powell, 1983, S. 154). Die zweite Form der Strukturangleichung entsteht durch *mimetische Prozesse*. Die treibende Kraft ist hier die Unsicherheit von Organisationen. Wenn die Ziele einer Organisation unklar sind oder das Umfeld Ungewissheit vermittelt, reagiert die Organisation mit Imitation. „Modeling, as we use the term, is a response to uncertainty” (DiMaggio & Powell, 1983, S. 151). Je unklarer die Verknüpfungen zwischen den Mitteln und Zielen und je unspezifischer die Ziele einer Organisation sind, desto mehr wird sie Organisationen imitieren, die sie als besonders erfolgreich wahrnimmt (DiMaggio & Powell, 1983). Die dritte Form der Strukturangleichung entsteht schließlich durch *normativen Druck*. Diese Form der Strukturangleichung steht in enger Verbindung mit Aspekten der Professionalisierung. Professionalisierung vollzieht sich laut DiMaggio und Powell (1983) durch die Definition von Arbeitsbedingungen und -methoden sowie durch die Entwicklung einer gemeinsamen Orientierungsbasis. Sie steht außerdem in enger Verbindung mit der Legitimation beruflicher Autonomie (DiMaggio & Powell 1983). Besonders bedeutsame Aspekte der Professionalisierung im Hinblick auf Isomorphie sind das Fortbestehen formaler Bildung und Legitimation in einer von Fachleuten geschaffenen kognitiven Basis sowie die Etablierung von überorganisationalen Netzwerken, durch die neue Modelle schnell verbreitet werden können. Je mehr sich dementsprechend eine Organisation bei der Rekrutierung ihrer Mitglieder auf akademische Zeugnisse stützt und je mehr sich die Mitglieder in Berufsverbänden organisieren, desto mehr gleicht sich die Organisation anderen Organisationen in ihrem Feld an (DiMaggio & Powell, 1983, S. 155).

DiMaggio und Powell (1983) entwickeln mit dem Begriff des organisationalen Felds den Aspekt der Strukturangleichung von Meyer und Rowan (1977) weiter. Außerdem arbeiten sie spezifische Mechanismen der Strukturangleichung und Hypothesen zu ihrer Wirkung heraus, durch die Prozesse der Isomorphie empirisch untersuchbar werden (Walgenbach & Meyer, 2008). Eine empirische Untersuchung von Institutionalisierungsprozessen findet sich bei Zucker (1977). Sie hebt jedoch einen anderen Aspekt von Institutionen hervor, der Bestandteil von fast allen Definitionen des Begriffs ist, den der relativen Beständigkeit. Zucker (1977) beschreibt Institutionalisierung „as a variable, with different degrees of institutionalization altering the cultural persistence which can be expected” (S. 726). Der Grad der Institutionalisierung bestimmt somit den Grad der Beständigkeit einer Institution. Je beständiger eine

Institution ist, desto selbstverständlicher werden Handlungen ausgeführt und als soziale Fakten weitergegeben. Zucker (1977) nimmt demnach einen anderen Blickwinkel ein als Meyer und Rowan (1977) oder DiMaggio und Powell (1983), indem sie Handlungen der Organisationsmitglieder fokussiert, die innerhalb der Organisation weitergegeben werden.

Im weiteren Verlauf werden drei Aspekte der Beständigkeit beschrieben, die in Zusammenhang mit der Institutionalisierung stehen: die Weitergabe, Aufrechterhaltung und der Widerstand gegen Veränderung von Institutionen. Die Weitergabe von Institutionen verläuft „within a single ‚generation‘ or between ‚generations‘, it proceeds from actor to actor independent of the earlier transmitting actor“ (Zucker, 1977, S. 729). Stark institutionalisierte Verhaltensweisen werden hierbei leichter weitergegeben, da sie als objektive soziale Fakten weitergetragen werden. Die Weitergabe ist gleichzeitig eine Voraussetzung zur Aufrechterhaltung von Institutionen. Je höher der Grad der Institutionalisierung ist, desto weniger soziale oder andere Kontrollmechanismen werden benötigt, um das Verhalten über Generationen aufrecht zu erhalten (Zucker, 1977). Der Institutionalisierungsgrad bestimmt letztendlich auch über die Veränderungsresistenz von Verhaltensweisen. Je stärker sie institutionalisiert sind, desto erfolgloser sind Veränderungsversuche. Die Verhaltensweisen gelten in diesem Fall als „external facts“ (Zucker, 1977, S. 730). Zucker (1977) führt an, dass Versuche, ein stark institutionalisiertes Verhalten zu ändern, eher negative Konsequenzen für Akteur\*innen nach sich ziehen, als eine Veränderung der Verhaltensweise.

Genau an solchen stark institutionalisierten Verhaltensweisen ist Zucker (1977) interessiert. Sie benötigen keine positiven oder negativen Sanktionen, da sie wie selbstverständlich von Akteur\*innen ausgeführt und mit Argumenten gestützt werden können. Die Akteur\*innen bekommen somit im Rahmen der Institutionalisierung eine aktive Rolle, da sie mit ihrem Verhalten Institutionen reproduzieren und festigen. „Macro-level and micro-level are inextricably intertwined“ (Zucker, 1977, S. 728).

Zucker (1977) geht außerdem davon aus, dass die Wahrscheinlichkeit konformen Handelns durch organisationale Rahmenbedingungen zusätzlich gesteigert werde. Ihrer Annahme geht sie mit einem Laborexperiment auf den Grund. Im Rahmen der Untersuchung müssen die Proband\*innen den sogenannten autokinetischen Effekt (Länge der Strecke, die ein Lichtpunkt in einem dunklen Raum scheinbar zurücklegt) einschätzen. Die Versuchspersonen werden hierbei in drei unterschiedliche Gruppen eingeteilt (kein Organisationsbezug, Organisationsbezug und Organisationsbezug mit Positionsinhaber). Eine Kontrollgruppe erhielt lediglich Informationen über die Aufgabe (Zucker, 1977, S. 730f). Die Annahme, dass Hinweise auf einen Organisationsbezug die Konformität des Verhaltens wahrscheinlicher machen, wird durch das Experiment gestützt. Dieser Effekt tritt besonders stark in der Versuchsgruppe auf, in der den

Proband\*innen eine Person mit besonderer Verantwortlichkeit zur Seite gestellt wurde: „Specifically, creating an organizational context may implicitly lead the naive subjects to believe that they are expected by the experimenter to conform to the 'more experienced' subject” (Zucker, 1977, S. 740).

Insgesamt stützen die Ergebnisse von Zucker (1977) den vermuteten Zusammenhang zwischen dem Institutionalierungsgrad und der Beständigkeit von Institutionen. Je höher der Institutionalierungsgrad, desto höher die transgenerationale Uniformität, Aufrechterhaltung und Veränderungsresistenz des Verhaltens (Zucker, 1977). Sie unterstreicht mit ihrer Untersuchung die Rolle, die individuelle Akteur\*innen im Kontext der Institutionalisierung einnehmen. Institutionen beeinflussen das Handeln und die Situationswahrnehmungen individueller Akteur\*innen. Gleichzeitig reproduzieren individuelle Akteur\*innen durch ihre alltäglichen Verhaltensweisen institutionalisierte Rationalitätsmythen.

Nach Betrachtung der drei grundlegenden Beiträge fallen einige Unterschiede und Gemeinsamkeiten ins Auge. So besteht ein Unterschied beispielsweise in der Verortung der institutionalisierten Rationalitätsmythen. Während Zucker (1977) Organisation selbst als eine institutionalisierte Form des sozialen Handelns und die Makro- und Mikroebene als „inextricably intertwined“ (S. 728) definiert, verorten Meyer und Rowan (1977) und DiMaggio und Powell (1983) institutionalisierte Rationalitätsmythen in der Organisationsumwelt. Dies führt darüber hinaus zu einer differenten Sichtweise auf den Umgang von Organisationen mit dem Institutionellen. Bei Meyer und Rowan (1977) findet von Seiten der Organisation keine vollständige Identifikation mit institutionalisierten Erwartungen statt. Durch Strategien wie der der *Entkoppelung* oder der *Logik des Vertrauens und des guten Willens* schütteln Organisationen diese Ansprüche ab und vermitteln nach außen den Eindruck, dass sie ihnen entsprechen. Zucker (1977) repräsentiert hier einen Gegenpol, da sie an Handlungen interessiert ist, die einen so starken Institutionalierungsgrad aufweisen, dass sie unhinterfragt reproduziert werden und in die Wirklichkeitswahrnehmungen individueller Akteur\*innen einfließen. DiMaggio und Powell (1983) nehmen diesbezüglich eine Zwischenposition ein. Einerseits weist die Strukturangleichung durch mimetische Prozesse Ähnlichkeiten zu Zuckers (1977) Argumentation auf.

Isomorphie durch mimetische Prozesse ist durch Unsicherheit und Uneindeutigkeit bedingt. Unsicherheit bewirkt, dass die Organisationsgestalter sich in der Gestaltung der Struktur ihrer Organisation an solchen Organisationen im Feld orientieren, die sie als erfolgreich wahrnehmen bzw. die als erfolgreich gelten. (Walgenbach & Meyer, 2008, S. 52)

Andererseits besteht in der Strukturangleichung durch Zwang eine Nähe zu der Konzeption von Meyer und Rowan (1977). In Bezug auf den Aspekt des Zwangs nimmt wiederum Zucker (1977) eine gegenteilige Position ein, da gerade hochinstitutionalisierte Handlungen aufgrund

ihrer unhinterfragten Reproduktion ohne Zwang auskommen. Die Verknüpfung von institutionalisierten Handlungen mit Sanktionen hat ihrer Meinung nach sogar eher einen negativen Effekt auf die Handlungen. „They may seem less objective and impersonal, less factual – and the very act of sanctioning may indicate that there are other possible, attractive alternatives“ (Zucker, 1977, S. 728).

Trotz dieser Unterschiede lassen sich ebenso Gemeinsamkeiten zwischen den drei grundlegenden Beiträgen identifizieren. So eint sie die Vorstellung, „dass die Ausgestaltung der formalen Struktur von Organisationen nicht allein durch interne Entscheidungen bestimmt wird, die an den Erfordernissen einer effizienten Produktion und einer effizienten Ausgestaltung der Transaktionsbeziehungen orientiert sind“ (Walgenbach & Meyer, 2008, S. 49). Sie gehen alle drei davon aus, dass in der Gesellschaft Vorstellungen und Erwartungen darüber existieren, wie Organisationen ausgestaltet sein sollten. Organisationen existieren nicht in einem luftleeren Raum, sondern repräsentieren in ihrer Formalstruktur und Handlungspraxis ihre institutionelle Umwelt. Walgenbach und Meyer (2008, S. 50) formulieren folgende vier Punkte als gemeinsames Fundament der drei grundlegenden Beiträge:

- (1) die Ablehnung des Modells des rational und autonom entscheidenden Akteurs,
- (2) das Interesse an institutionalisierten Erwartungsstrukturen, aus dem sich
- (3) ein Interesse an den Eigenschaften und Wirkungsweisen dieser sozialen Phänomene ableitet, und
- (4) die Orientierung an kognitiven und kulturellen Erklärungen von Elementen der Organisationsstruktur und Managementpraktiken.

Die Beiträge von Meyer und Rowan (1977), DiMaggio und Powell (1983) sowie von Zucker (1977) haben mit ihren Überlegungen zu Institutionen und Legitimität sowie mit der Einführung wichtiger Begriffe (z.B. organisationales Feld, Isomorphie und Entkopplung) die Weichen für die neo-institutionalistische Forschungsperspektive gelegt. Ihre Gedanken wurden im Anschluss weiterentwickelt und ausdifferenziert. Im weiteren Verlauf werden mit den Konzepten des *institutional entrepreneurs* und der *institutional logics* zwei Weiterentwicklungen skizziert, die für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung sind.

### 2.1.2 Weiterentwicklungen des Neo-Institutionalismus: *Institutional Entrepreneurship* und *Institutional Logics*

Die Verlagerung der Quelle der Organisationsgestaltung hinein in die gesellschaftliche Makroebene und institutionelle Umwelt hat dazu geführt, dass dem Neo-Institutionalismus häufig vorgeworfen wurde, „ein Bild übersozialisierter Organisationen und Personen“ (Walgenbach &

Meyer, 2008, S. 49) zu zeichnen. Durch den starken Fokus auf institutionalisierte Rationalitätsmythen oberhalb der Organisationsebene würden intentionale und planvolle Handlungen von Akteur\*innen vernachlässigt oder gar negiert werden.

Ein neo-institutionalistisches Konzept, das individuellen und kollektiven Akteur\*innen Möglichkeiten der aktiven Gestaltung von institutionellen Vorgaben zuschreibt, ist das Konzept des *institutional entrepreneurs*. Das Konzept geht auf Überlegungen von DiMaggio (1988) zurück, laut dem „the success of an institutionalization project and the form that the resulting institution takes depend on the relative power of the actors who support, oppose, or otherwise strive to influence it“ (p. 13). Um etwas über den Ursprung, den Erhalt oder die Veränderungen von Institutionen zu erfahren, müsse man dementsprechend die Handlungsinteressen und -ressourcen der Akteur\*innen mitberücksichtigen (Herbrechter & Schemmann, 2019, S. 191).

Institutional entrepreneurs werden demnach vorwiegend mit dem Wandel oder dem Vorantreiben der Institutionalisierung neuer Handlungsweisen in Verbindung gebracht (Hardy & Maguire, 2017; Maguire et al., 2004). DiMaggio (1988) definiert ihre Rolle wie folgt: „New institutions arise when organized actors with sufficient resources (institutional entrepreneurs) see in them an opportunity to realize interests that they value highly“ (S.14). Eine wichtige Voraussetzung, um erfolgreich als institutional entrepreneur aufzutreten, ist ein Institutionalisierungsprojekt. Hierauf weist unter anderem Schemmann (2020) bei seiner Analyse der Gelingensbedingungen für die Institutionalisierung arbeitsorientierter Grundbildung hin. So profitiert die Institutionalisierung erstens von Akteur\*innen, die die Rolle des institutional entrepreneurs einnehmen (können) und sich für arbeitsorientierte Grundbildung stark machen. Zweitens ist es von Bedeutung, „das Institutionalisierungsprojekt sprachlich so zu vermitteln, dass es für bereits bestehende Legitimitätsvorstellungen Anschlussfähigkeit besitzt“ (Schemmann, 2020, S. 106). Ist ein Institutionalisierungsprojekt vorhanden, verfügen institutional entrepreneurs weiterhin über die Fähigkeit, ein unterstützendes Umfeld zu gestalten, das das Institutionalisierungsprojekt trägt und voranbringt. „The claims of institutional entrepreneurs are supported by existing or newly mobilized actors who stand to gain from the success of the institutionalization project“ (DiMaggio, 1988, S.15). Ein Institutionalisierungsprojekt kann hierbei sowohl von in einem Feld etablierten und zentralen, als auch von peripheren Akteur\*innen unterstützt werden. Etablierte Akteur\*innen verfügen beispielsweise über mehr Ressourcen oder Netzwerke, haben jedoch weniger Motivation zur Veränderung. Periphere Akteur\*innen verfügen über weniger Ressourcen, haben hingegen innovativere Strategien oder Veränderungs-ideen (Hardy & Maguire, 2017, S. 261). Perkmann und Spicer (2007) legen einen Rahmen für die genauere Analyse von Projekten, in denen sich institutional entrepreneurs engagieren und

den Fähigkeiten, über die sie verfügen, vor.<sup>4</sup> Weitere Studien befassen sich mit den Feldbedingungen, in denen institutional entrepreneurs agieren (Maguire et al., 2004). Sich in der Entstehung und Institutionalisierung befindende Felder haben sich hier als ertragreich erwiesen, da erstens Unsicherheit im Feld viele Möglichkeiten für neue Strategien und Ideen ermöglicht, zweitens die Strukturierung des Felds einigen erfolgreichen Akteur\*innen Vorteile verspricht und drittens weniger isomorphischer und normativer Druck auf den Akteur\*innen lastet (Maguire et al., 2004, S. 659). Hier zeigt sich deutlich das Potenzial der Perspektive für eine Analyse des von Fragilität und Heterogenität geprägten Felds der Alphabetisierung und Grundbildung. Das Konzept des institutional entrepreneurs liefert für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie einen vielversprechenden Analyserahmen, da es einen dezidierten Fokus auf die an der Institutionalisierung von Alphabetisierung und Grundbildung beteiligten Akteur\*innen ermöglicht. Hierdurch geraten erstens die Institutionalisierungsprojekte auf der regionalen Ebene und zweitens die Fähigkeiten der an ihnen beteiligten Akteur\*innen in den Blick.

Eine weitere neo-institutionalistische Perspektive, die institutionalisierte Praktiken auf der Makroebene mit den Handlungen von Akteur\*innen zu verbinden versucht, ist die Perspektive der *institutional logics*. Der Ansatz wurde ursprünglich von den Überlegungen von Friedland und Alford (1991) geprägt, laut denen Gesellschaften von unterschiedlichen institutionellen Logiken geprägt sind, die Organisationen und Individuen zur Verfügung stehen und von ihnen bearbeitet werden können. Institutionen sind in diesem Sinne überorganisationale Aktivitätsmuster, die auf Handlungspraktiken basieren, symbolisch verankert, organisational strukturiert und politisch gestützt sind (Friedland & Alford, 1991, S. 249f.; Thornton & Ocasio, 2008, S. 101). Jede Institution „has a central logic that guides its organizing principles and provides social actors with vocabularies of motive and a sense of self“ (Thornton & Ocasio, 2008, S. 101). So ist die institutionelle Logik des Kapitalismus die Akkumulation und Kommerzialisierung der menschlichen Tätigkeit, die des Staates die Rationalisierung und Regulation menschlichen Handelns durch rechtliche und bürokratische Hierarchien, die der Demokratie die Partizipation und die der Familie die Gemeinschaft und Motivation menschlichen Handelns durch Loyalität zu ihren Mitgliedern (Friedland & Alford, 1991, S. 249). Die unterschiedlichen institutionellen Logiken koexistieren in der Gesellschaft, woraus widersprüchliche soziale Arrangements resultieren können. In diesen durch die Handlungspraktiken der institutionellen Logiken entstehenden Widersprüchlichkeiten ergeben sich Räume für individuelles und organisationales

---

<sup>4</sup> Der Analyserahmen von Perkmann und Spicer (2007) ist insbesondere für den ersten Beitrag der vorliegenden Studie relevant und wird in dessen Kontext näher skizziert.

Handeln. „Institutional logics are not a pregiven social structure, but are enacted and shaped in individual and organizational action” (Berg Johansen & Boch Waldorff, 2017, S. 55).

Die Perspektive wurde von Thornton et al. (2012) weiterentwickelt. Die Autor\*innen entwickeln ein Koordinatensystem, in dem sie auf der x-Achse die zentralen institutionellen Logiken und auf der y-Achse die Symboliken und Handlungspraktiken darstellen, die in Verbindung mit der jeweiligen Logik stehen (siehe Tabelle 1). Auf der x-Achse befinden sich die institutionellen Logiken der Familie, der Religion, des Staates, des Marktes, der Profession und der Konzerne. Später fügen Thornton et al. (2012) dem Koordinatensystem die Logik der Community hinzu (S. 107). Jede dieser Logiken „represents a governance system that provides a frame of reference that preconditions actors’ sensemaking choices” (Thornton et al., 2012, S. 54). Auf der y-Achse befinden sich die Verhaltensweisen, Normen und Werte, die mit den institutionellen Logiken verbunden sind.

In theory, the categorical elements on the vertical Y-axis represent how individuals and organizations, if influenced by any one institutional order, are likely to understand their sense of self and identity: that is, who they are, their logics of action, how they act, their vocabularies of motive, and what language is salient. (Thornton et al., 2012, S. 54)

Laut Thornton et al. (2012) sind die Elemente, die jede institutionelle Logik ausmachen, die Root Metaphor<sup>5</sup>, die Quellen der Legitimität, Autorität und Identität, ihre zugrunde liegenden Normen, ihre Grundlage der Aufmerksamkeit, ihre Strategie, ihr informeller Kontrollmechanismus und ihr ökonomisches System (S. 55). Es ist wichtig zu betonen, dass die im Koordinatensystem beschriebenen Elemente den *Idealtypus* der jeweiligen institutionellen Logik beschreiben und es in der Realität, beispielsweise aufgrund der oben beschriebenen widersprüchlichen gesellschaftlichen Arrangements, immer zu Abstufungen oder auch Überlappungen der institutionellen Logiken kommen kann. Der Mehrwert der Idealtypen liegt in dem Analyserahmen, den sie bereitstellen: „the institutional logics approach offers precision in understanding how individual and organizational behavior is located in a social context and the social mechanisms that influence that behavior“ (Thornton & Ocasio, 2008, S. 122).

---

<sup>5</sup> Meyer et al. (2020) beschreiben die Root Metaphor als „die Existenz eines *Kernelements* [...], das die Bedeutungszone [institutionelle Logik] als ihr »Gravitationszentrum« zusammenhält“ (S. 106).

**Tabelle 1:** Koordinatensystem der institutional logics nach Thornton et al. (2012, S. 107)

Y-Achse: Kategorien	X-Achse: Idealtypen						
	Family	Community	Religion	State	Market	Profession	Corporation
<b>Root Metaphor</b>	Family as firm	Common boundary	Temple as bank	State as redistribution mechanism	Transaction	Profession as Relational network	Corporation as hierarchy
<b>Sources of Legitimacy</b>	Unconditional Loyalty	Unity of will belief in trust & reciprocity	Importance of faith & sacredness in economy & society	Democratic participation	Share price	Personal Expertise	Market position of firm
<b>Sources of Authority</b>	Patriarchal domination	Commitment to community values & ideology	Priesthood charisma	Bureaucratic domination	Shareholder activism	Professional association	Board of directors top management
<b>Sources of Identity</b>	Family reputation	Shared emotional connection	Association with deities	Social & economic class	Faceless	Association with quality of craft	Bureaucratic roles
<b>Basis of Norms</b>	Membership in household	Group membership	Membership in congregation	Citizenship in nation	Self-interest	Membership in guild & association	Employment in firm
<b>Basis of Attention</b>	Status in household	Personal investment in group	Relation to supernatural	Status of interest group	Status in market	Status in profession	Status in hierarchy
<b>Basis of Strategy</b>	Increase family honor	Increase status & honor of members & practices	Increase religious symbolism of natural events	Increase community good	Increase efficiency profit	Increase personal reputation	Increase size & diversification of firm
<b>Economic System</b>	Family capitalism	Cooperative capitalism	Occidental capitalism	Welfare capitalism	Market capitalism	Personal capitalism	Managerial capitalism

Empirische Untersuchungen unter der Perspektive der institutional logics sind vor allem im Laufe der letzten Jahre entstanden und zeichnen sich sowohl durch qualitative und quantitative Orientierungen, als auch durch die Fokussierung von Prozessen auf der Makro- und Mikro-Ebene aus (Lounsbury & Boxenbaum, 2013, S. 4). So untersuchen Nigam und Ocasio (2010) beispielsweise Veränderungen von institutionellen Logiken am Beispiel von Clintons Gesundheitsreform. Sie zeigen auf, dass die öffentliche Aufmerksamkeit und die Medienberichterstattung über die Reform dazu beigetragen haben, dass Organisationen ihre Praktiken neu definiert und verändert haben (Nigam & Ocasio, 2010, S. 834f.). Almandoz (2012) betrachtet den Einfluss der Community-Logic auf die Gründung neuer Banken. Ein zentrales Ergebnis ist, dass Gründungsteams, die sich an einer Community-Logic orientieren, besser in der Lage sind, lokale Unterstützung zu gewinnen (Almandoz, 2012, S. 1387, S. 1401). Neben empirischen Studien existieren ebenfalls theoretische Weiterentwicklungen der Idealtypen von

Thornton et al. (2012). Almandoz et al. (2017) legen beispielsweise ein neues Konzept der Community-Logic vor. Sie unterteilen den Idealtypus in zwei unterschiedliche Formen der Community, in denen auf unterschiedliche Art und Weise geografische Aspekte eine Rolle spielen.<sup>6</sup> Hieraus ergeben sich Anchlüsse für die vorliegende Studie. Zunächst liefert die Perspektive der institutional logics einen Analyserahmen, durch den „die Institutionen immanente Zwangsläufigkeit spezifischer Situationsdefinitionen, Handlungsweisen und -verläufe besonders hervorgehoben“ (Herbrechter, 2018, S. 39) wird. In Verbindung mit dem Konzept von Almandoz et al. (2017) wird der Blick dafür geschärft, wie Akteur\*innen der Alphabetisierung und Grundbildung regional handeln, sich Region handelnd erschließen und welche Praktiken in Verbindung mit diesen Prozessen stehen.

## **2.2 Die Perspektive der Educational Governance**

Die Perspektive der Educational Governance ist die Folge gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, in deren Rahmen staatszentrierte Steuerungsformen durch „Mischformen politischen, staatlichen, marktförmigen und zivilgesellschaftlichen Handelns“ (Kusseu & Brüsemeister, 2007, S. 16) abgelöst wurden. Der Fokus der Perspektive liegt demnach insbesondere auf dem Zusammenwirken zwischen multiplen Akteur\*innen. „In Anerkennung der Schwierigkeit, zwischen Steuerungssubjekten und -objekten klar zu trennen, geht die Governance-Perspektive von einer Vielzahl beteiligter Akteure und Akteurkonstellationen bei gesellschaftlichen Regulationsprozessen aus“ (Altrichter, 2015, S. 28). Sie hat aufgrund dessen in den letzten zwei Jahrzehnten in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an enormer Bedeutung gewonnen, da sie ihr Schlaglicht auf die Ko-Produktion von Leistungen richtet und von Steuerung in einem Mehrebenensystem ausgeht (Dollhausen et al., 2023; Müller, 2019; Altrichter, 2015; Kussau & Brüsemeister, 2007).

Ursprünglich in der Schulforschung entwickelt, hat sich die Perspektive mittlerweile als fruchtbar für Analysen im Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung erwiesen (Dollhausen et al., 2023; Schemmann, 2020a). So verglichen jüngst Bernhardt & Kaufmann-Kuchta (2022) die staatlich finanzierte Erwachsenenbildung in England und Spanien. Treviño-Eberhard und Kaufmann-Kuchta (2022) vergleichen die nationalspezifische Verknüpfung nationaler und regionaler Politik im Kontext der Hochschulbildung in England und Spanien. Darüber hinaus wurden im Laufe der letzten Jahre zahlreiche Studien veröffentlicht, die sich aus governance-theoretischer Perspektive mit dem Feld der Alphabetisierung und Grundbildung auseinandersetzen. Zu nennen sind hier Knauber und Ioannidou (2016) sowie Knauber (2017), die

---

<sup>6</sup> Das Konzept von Almandoz et al. (2017) wird im Rahmen der zweiten Teilstudie der vorliegenden Arbeit näher skizziert.

Politiken der Grundbildung aus international-vergleichender Perspektive untersuchen. Am Beispiel von Dänemark, England, Frankreich, der Niederlande, Österreich und der Türkei standen die Fragen nach den Inhalten der Grundbildungspolitiken, den zentralen Akteur\*innen des Politikfelds sowie nach den Handlungszuständigkeiten im jeweiligen Land im Zentrum des Interesses. Auf der regionalen Ebene stellen Koller et al. (2021) die Frage nach der Handlungskoordination im Feld der arbeitsorientierten Grundbildung. Koller und Arbeiter (2023) nehmen hier insbesondere netzwerkliche und gemeinschaftliche Konstellationen in den Blick. Weitere Studien fokussieren innerorganisationale Aspekte der Handlungskoordination. Sindermann et al. (2023) befassen sich mit Umgangsstrategien mit Drop-Out in der Alphabetisierung und Grundbildung. Arbeiter (2023) stellt die Frage, wie Akteur\*innen im Kontext der Programmplanung in der arbeitsorientierten Grundbildung ihre Handlungen legitimieren. Es wird deutlich, dass Forschungsarbeiten aus governance-theoretischer Perspektive das Feld der Alphabetisierung und Grundbildung hauptsächlich auf der internationalen, nationalen oder innerorganisationalen Ebene in den Blick nehmen. Werden regionale Aspekte der Handlungskoordination analysiert, beziehen sich die Studien explizit auf das Feld der arbeitsorientierten Grundbildung. Hier besteht demnach Forschungsbedarf, den die vorliegende Arbeit aufgreift. Im Folgenden werden einige zentrale Begriffe der Perspektive der Educational Governance skizziert.

Es wurde bereits betont, dass „Steuerungsaktivitäten [...] im Kontext von Governance unter der Bedingung ihrer Abhängigkeit von koproduktiven Leistungsbeiträgen anderer Akteure“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 25) stehen. Wichtige Ausgangsbegriffe der Perspektive sind folglich die Begriffe *Akteur\*in* und *Akteurkonstellation*. Der Begriff *Akteur\*in* kann sich zum einen auf individuelle *Akteur\*innen* beziehen, wie beispielsweise Dozent\*innen oder Teilnehmende von Weiterbildungsangeboten. Zum anderen kann sich der Begriff *Akteur\*in* auch auf *kollektive* oder *korporative Akteur\*innen* beziehen, wie Organisationen, Gewerkschaften, Vereine oder Unternehmen. *Individuelle* oder *kollektive Akteur\*innen* stellen in der Educational Governance die Erhebungseinheiten dar, deren Handeln beobachtet oder deren Aussagen analysiert werden, um Erkenntnisse über ihre Zuständigkeiten oder Ressourcen zu gewinnen (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 26; Hangartner, 2019). Der Begriff der *Akteurkonstellation* umfasst schließlich das handelnde Zusammenwirken der *individuellen* und *kollektiven Akteur\*innen*. Die *Akteurkonstellation* stellt im Kontext von governance-theoretischen Untersuchungen die Analyseeinheit dar. Dieser Aspekt verdeutlicht wiederum den besonderen Fokus der Perspektive. Kussau und Brüsemeister (2007) formulieren es überspitzt: „Die *Konstellation*, nicht der Akteur *handelt*“ (S. 26).

Ein weiterer zentraler Begriff, der sich auf die Zusammenhänge innerhalb von Akteurkonstellationen bezieht, ist der der *Interdependenz*. Gäbe es eine übergeordnete Instanz, die über

alle Ressourcen und Zuständigkeiten verfügt und ihre Ziele autonom verfolgen könnte, wäre dieser Begriff hinfällig. „In politischen und sozialen Zusammenhängen ist jedoch völlige Autonomie ebenso ein Ausnahmefall wie das Gegenstück am anderen Pol eines Kontinuums, vollkommene Abhängigkeit“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 27). Der Begriff der *Interdependenz* greift diesen Aspekt auf und betont, dass sich Akteur\*innen in wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnissen befinden, die sie zu beeinflussen versuchen. Die Educational Governance interessiert sich dafür, wie – mit welchen Ressourcen, Zuständigkeiten, Strategien und Mitteln – sie das tun. Die Perspektive geht dabei davon aus, dass sich die Akteur\*innen mit ihren Interdependenzen in einem *Mehrebenensystem* befinden. Die Akteur\*innen befinden sich somit auf möglicherweise unterschiedlichen Ebenen, was sich auf ihre Beziehungen untereinander und ihre Interaktionsformen auswirkt. Das *Mehrebenensystem* führt dazu, „dass es typische Konstellationen von Akteuren gibt, typische ‚Schichten‘, auf denen eigene Handlungslogiken herrschen, die sich von jenen auf anderen ‚Schichten‘ unterscheiden können“ (Altrichter, 2015, S. 37). Ein Rahmenmodell zur Steuerung im *Mehrebenensystem* der Weiterbildung legt Schrader (2008) vor. Er unterteilt das Modell in drei unterschiedliche Handlungsebenen. Im Zentrum des Rahmenmodells – der Mikroebene – befinden sich die Lehr-Lernprozesse in der Weiterbildung. Auf dieser Ebene „begegnen uns mit den Lehrenden und Lernenden vornehmlich individuelle Akteure“ (Schrader, 2008, S. 46). Die Akteur\*innen auf dieser Ebene greifen auf das Handeln auf der nächsthöheren Ebene insofern ein, als dass Dozierende aktiv an der Programmplanung beteiligt sind oder Teilnehmende ihre Einschätzungen und Interessen im Rahmen von Evaluationen oder Beratungsgesprächen platzieren. Die zweite Ebene des Modells – die Mesoebene – ist die der Organisation. Hier handeln Mitarbeitende von Weiterbildungsorganisationen innerhalb der Leitung, Planung oder Verwaltung als individuelle Akteur\*innen, als auch Weiterbildungsorganisationen selbst als kollektive Akteur\*innen (Schrader, 2008, S. 48). Die Akteur\*innen auf dieser Ebene gestalten durch ihr Handeln die Rahmenbedingungen auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozesse, indem Veranstaltungsformen entwickelt, Themen und Preise festgelegt, Räumlichkeiten und Dozierende ausgewählt oder Qualitätsmanagementsysteme implementiert und durchgesetzt werden. „Die Handlungskoordination findet teils über hierarchische Entscheidungen statt, mehrheitlich aber in der Form von Verhandlung und wechselseitiger Beobachtung“ (Schrader, 2008, S. 49). Die dritte Ebene des Modells – die Makroebene – beinhaltet die Steuerung auf der Ebene der Gesellschaft. Schrader (2008) unterteilt diese Ebene in die unmittelbare Umwelt von Weiterbildungsorganisationen, die Steuerung auf der Ebene nationaler Politik und die Steuerung auf der Ebene supranationaler Politik. In der unmittelbaren Umwelt der Organisationen „agieren z.B. Akteure, die zwischen der Ebene der Organisation und dem politischen System vermitteln“ (Schrader, 2008, S. 52). Dies sind beispielsweise Verbände, Kammern oder Akkreditierungsagenturen.

Die Ebene der nationalen politischen Steuerung beinhaltet unter anderem die Ländergesetze zur Weiterbildung, die die Reglementierung des Angebots zum Ziel haben sowie Interventionen, die Prozesse und Ergebnisse von Weiterbildung zu beeinflussen versuchen. Hierzu zählt beispielsweise die Verpflichtung zur Einführung eines Qualitätsmanagementsystems (Schrader, 2008, S. 56). Auf der supranationalen Ebene geraten schließlich Akteur\*innen wie die EU, die OECD oder die UNESCO in den Blick, die Einfluss auf die Weiterbildung oder das Lebenslange Lernen nehmen (Schrader, 2008, S. 57). Das Mehrebenenmodell von Schrader (2008) ermöglicht es, „eine Vielfalt an Steuerungsaktivitäten in den Blick zu nehmen, die auf das Angebot, die Nutzung und die Wirkung von Lerngelegenheiten in der Weiterbildung gerichtet sind“ (S. 59). Darüber eröffnet es den Blick auf die Vielzahl an Akteur\*innen, die auf den verschiedenen Handlungsebenen durch unterschiedliche Interventionsformen auf die Weiterbildung einwirken.

Das Modell ist nicht nur aufgrund seiner Mehrebenenstruktur anschlussfähig für die Educational Governance, sondern auch, weil es erlaubt, die *Verfügungsrechte* der Akteur\*innen zu analysieren, die innerhalb des Mehrebenensystems zum Tragen kommen. Der Begriff der *Verfügungsrechte* unterstreicht, dass innerhalb einer Akteurkonstellation „unterschiedliche Beteiligungs- und Einflusschancen“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 33) existieren. *Verfügungsrechte* können als Normen interpretiert werden. Diese können sowohl im Sinne rechtlicher Normen, als auch in Form von informellen Regeln oder Richtlinien institutionalisiert sein. *Verfügungsrechte* sind in der Regel asymmetrisch verteilt. Zum Beispiel, wenn sich Organisationen an staatlich verpflichtende Vorschriften halten müssen. Dieses Verhältnis kann sich jedoch umkehren, wenn *Verfügungsrechte* als Ressourcen interpretiert werden. „Organisationstheoretisch drückt sich darin die Chance der Mitglieder aus, auch unterhalb der offiziellen Regelbefolgung verschiedene Sinnressourcen und Handlungspotenziale zu entdecken und einzusetzen“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 34). Den Akteur\*innen bieten sich im Rahmen dieser Interpretationsweise somit vielfältigere Handlungsalternativen, anstatt eine rechtliche Norm lediglich zu befolgen oder nicht.

Ein für empirische Analysen in der Educational Governance besonders zentraler und innerhalb dieser Arbeit schon mehrfach bemühter Begriff ist der der Handlungskoordination. Die Perspektive unterscheidet hierbei zwischen unterschiedlichen Formen, die innerhalb von Akteurkonstellationen existieren können. So wird zunächst unter den drei basalen Formen der *Beobachtung*, *Beeinflussung* und *Verhandlung* unterschieden. Diese stehen in einem Bedingungsverhältnis zueinander, da *Beeinflussung* *Beobachtung* voraussetzt und *Verhandlung* auf den beiden anderen Formen beruht. Innerhalb von *Beobachtungen* findet eine ein- oder wechselseitige Orientierung an das wahrgenommene Verhalten anderer statt (Kussau &

Brüsemeister, 2007, S. 38). Wird beispielsweise innerhalb einer Organisation eine Inspektion durchgeführt, kann alleine dieses Wissen zu einer Verhaltensänderung auf Seiten der Mitglieder führen. *Beeinflussung* setzt den gezielten Einsatz von Mitteln (Macht, Geld, Autorität etc.) durch Akteur\*innen voraus. Sie beruht auf wechselseitiger *Beobachtung* (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 38). In *Verhandlungskonstellationen* werden letztendlich auf der Basis wechselseitiger *Beobachtung* und *Beeinflussung* gegenseitige Vereinbarungen getroffen. Empirisch kann vor dem Hintergrund der drei Koordinationsformen untersucht werden, wie symmetrisch oder asymmetrisch sie in einer bestimmten Akteurkonstellation verteilt sind. Darüber hinaus kann analysiert werden, welche Strategien Akteur\*innen anwenden, um Teilnehmende von Verhandlungen werden zu können oder wie sie auf Beobachtungen reagieren.

Schließlich ist zu bemerken, dass die Unterscheidung zwischen Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung nicht normativ zu verstehen ist – so als wäre eine Verhandlung der „Königsweg“ zur Koordination. Die Educational Governanceforschung will vielmehr Formen der Koordination und ihre Kombinationen für den einzelnen empirischen Fall erst einmal identifizieren. (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 39)

Neben den drei soeben beschriebenen Formen der Handlungskoordination wird in der Educational Governance außerdem zwischen den vier weiteren Formen der *Hierarchie*, des *Marktes*, der *Gemeinschaft* und des *Netzwerks* unterschieden. Mit diesen „Analysemitteln [lassen sich] institutionell verdichtete, komplexere Formen der Koordination beschreiben und erklären, die auf Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung sowie auf Verfügungsrechten beruhen“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 40). Innerhalb von *hierarchischen* Konstellationen verfügt eine übergeordnete Instanz über Entscheidungsbefugnisse und Autorität, wodurch sie die Rahmenbedingungen anderer Akteur\*innen mitgestaltet. *Marktförmige* Handlungskoordination zeichnet sich durch anonyme Abstimmung von Handlungen aus. Die Akteur\*innen beobachten einander und passen ihr Handeln an das antizipierte Handeln der anderen an. In *Gemeinschaften* reguliert sich das Handeln über die emotionalen Bindungen zwischen den Mitgliedern. Sie teilen eine gemeinsame Überzeugung. Darüber hinaus kann eine Nicht-Befolgung der sozialen Regeln zu Sanktionen oder dem Ausschluss aus der *Gemeinschaft* führen. *Netzwerke* beruhen auf der freiwilligen Teilnahme der Mitglieder. Entscheidungen werden hier immer im Sinne aller getroffen (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 40f.).

Ein Ziel der Educational Governance ist es, innerhalb von Akteurkonstellationen die jeweiligen Formen der Handlungskoordination zu identifizieren. Da die einzelnen Formen jedoch nicht einzeln und getrennt voneinander vorliegen, ist es viel häufiger der Fall, dass sich innerhalb der Akteurkonstellation spezifische Mischformen der Handlungskoordination – *Governance-Regime* – identifizieren lassen (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 41). So können in einer

Akteurkonstellation beispielsweise *markt-* und *netzwerkliche* Koordinationsformen das Zusammenwirken der Akteur\*innen dominieren, während in einer anderen Akteurkonstellation die *marktförmige* Koordination stark *hierarchisch* geprägt ist. „Es geraten dabei national- und kulturspezifische Besonderheiten einzelner Länder in den Blick, wobei für die verschiedenen Bildungssektoren eines Landes wiederum bereichsspezifische Ausprägungen der Handlungskoordination erwartet werden müssen“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 41). Darüber hinaus sind *Governance-Regime* nicht statisch, sondern permanenten Wandlungsprozessen unterliegen, die durch Akteur\*innen oder zum Beispiel bildungspolitische Initiativen beeinflusst sind. Die Educational Governance liefert einen Analyserahmen, mit dem die Umsetzung bildungspolitischer Initiativen und die Wirkung von Steuerungsmaßnahmen in unterschiedlichen Ländern oder Regionen untersucht werden kann. Nachdem die zentralen Begriffe der Perspektive erläutert wurden, wird im folgenden Abschnitt das Potenzial einer Perspektivenverschränkung aus Neo-Institutionalismus und Educational Governance aufgefächert.

### **2.3 Zur Perspektivenverschränkung aus Neo-Institutionalismus und Educational Governance**

In den bisherigen Ausführungen wurde bereits gekennzeichnet, dass sich die Erwachsenenbildung und Weiterbildung unter anderem dadurch von anderen Bildungsbereichen (z.B. Schul- und Hochschulwesen) unterscheidet, dass sie über eine heterogene Struktur verfügt und plural und subsidiär verfasst ist (Schemmann, 2014). Mit dem organisationssoziologischen Neo-Institutionalismus und der Educational Governance wurden in den vorherigen Abschnitten zwei theoretische Perspektiven vorgestellt, mit denen man sich der Struktur der Erwachsenenbildung und Weiterbildung analytisch annähern kann. Der Neo-Institutionalismus richtet hierbei seinen Fokus auf das Organisation-Umwelt-Verhältnis und interessiert sich dafür, inwiefern in der Organisationsumwelt institutionalisierte Rationalitätsmythen von Organisationen inkorporiert werden. „Die Governance-Perspektive eröffnet der Weiterbildungsforschung einen systematischen Blick auf die vielfältigen, an der Regulation beteiligten Akteure und die Prozesse der Handlungskoordination zwischen ihnen“ (Schemmann, 2014, S. 127). Im Folgenden wird beschrieben, wie die beiden Perspektiven voneinander profitieren und sich ergänzen.

Vor dem Hintergrund der Heterogenität der Struktur der Weiterbildung „wird die Ermöglichung von Lehr-Lernprozessen [...] in der Praxis zu einer hochkomplexen (Koordinations-)Aufgabe“ (Herbrechter & Schemmann, 2019, S. 182). Die Educational Governance wird dieser Heterogenität insofern gerecht, indem sie eine Abkehr von Perspektiven darstellt, die von einer top-down Steuerung durch eine mächtige und übergeordnete Instanz ausgehen. Stattdessen versteht sie Steuerung vielmehr als die Koordination von vielfältigen Interdependenzbeziehungen zwischen Akteur\*innen in einem Mehrebenensystem. Durch den Fokus auf die

Akteurkonstellation als Analyseeinheit geraten Formen und Dynamiken des Zusammenwirkens in den Blick, die durch die Verfügungsrechte der jeweils beteiligten Akteur\*innen geprägt sind (Altrichter, 2015; Kussau & Brüsemeister, 2007). Das Ergänzungspotenzial des Neo-Institutionalismus erschließt sich nun an der Stelle, „wo sogenannte weiche Faktoren mit politischen bzw. organisationalen Steuerungsabsichten interferieren“ (Houben, 2019, S. 172). Akteur\*innen richten ihr Handeln nach institutionalisierten Regelsystemen – Institutionen – aus. Diese geben ihnen eine „gewisse Erwartungs- und Entscheidungssicherheit“ (Altrichter, 2015, S. 28) und „Orientierung“ (Herbrechter & Schemmann, 2019, S. 184) bei der Bewältigung und Gestaltung ebendieser Interdependenzbeziehungen, an denen die Educational Governance interessiert ist. Der Begriff der Interdependenz macht den Aspekt zur Tatsache, dass die Beteiligten innerhalb von Akteurkonstellationen *aufeinander angewiesen sind*. Sie sind davon *abhängig*, dass andere innerhalb von Kooperationen, Netzwerken oder Verhandlungen ein akzeptiertes Verhalten zeigen. Sie müssen sich selbst konform der in ihrer Akteurkonstellation institutionalisierten Regelsysteme verhalten, um anerkannt zu werden und ihre Ziele erreichen zu können.

Einerseits ermöglichen und begrenzen institutionelle Strukturen das Handeln der Akteure, indem sie einen strukturellen Rahmen hervorbringen, der bestimmte Sicht- und Handlungsweisen angemessener erscheinen lässt als andere und so die strukturellen Voraussetzungen für ein handelndes Zusammenwirken schafft. Andererseits sind es wiederum die sozialen Akteure, die in Interaktionszusammenhängen diese strukturellen Voraussetzungen gemeinsamen Handelns re-/produzieren. (Herbrechter & Schemmann, 2019, S. 189)

Somit besteht ein Mehrwert der Verschränkung der beiden Perspektiven darin, dass durch den Neo-Institutionalismus ein institutioneller Rahmen artikulierbar wird, innerhalb dessen sich die Handlungskoordination abspielt. Darüber hinaus lässt sich ein Vergleich unterschiedlicher Akteurkonstellationen unter governance-theoretischer Perspektive mit dem neo-institutionalistischen Konzept des organisationalen Felds ergänzen. Hierdurch lassen sich nicht nur unterschiedliche Formen der Handlungskoordination innerhalb von Akteurkonstellationen identifizieren, sondern es wird auch analysierbar, wie sich diese in Abhängigkeit der Struktur der Akteurkonstellation ausgestalten (Herbrechter & Schemmann, 2019, S. 195).

Vor dem Hintergrund der oben entworfenen Forschungsfragen bedeutet dies, dass die Perspektiven einen analytischen Rahmen bereitstellen, mit dem sowohl die Formen der Handlungskoordination innerhalb von Akteurkonstellationen auf der regionalen Ebene der Grundbildung rekonstruiert werden können, als auch der institutionelle Erwartungszusammenhang beschreibbar wird, innerhalb dessen koordiniert wird. Die Ergänzung der Educational Governance mit dem Konzept des institutional entrepreneurs eröffnet hier die Möglichkeit, der

regionalspezifischen Zusammensetzung von Akteurkonstellationen gerecht zu werden. Die Ergänzung mit dem Konzept der institutional logics ermöglicht wiederum eine Charakterisierung des regionalspezifischen institutionellen Erwartungszusammenhangs für die Handlungskoordination. Im folgenden Abschnitt wird ausgeführt, mit welchem methodischen Design sich diesen Fragestellungen genähert wird.

### **3. Methodologische und methodische Rahmung**

Der folgende Abschnitt widmet sich der methodischen Rahmung der Studie. Hier wird zunächst der Forschungsansatz der Fallstudie näher erläutert, wobei sich insbesondere an den methodologischen Empfehlungen von Yin (2018) orientiert wird. Neben einer allgemeinen Charakterisierung des Forschungsansatzes (3.1) enthält das Kapitel eine Beschreibung des Designs der vorliegenden Fallstudie. Anschließend werden die drei Teilstudien mit einem speziellen Fokus auf die Erhebungs- und Auswertungsmethode in den methodischen Rahmen eingeordnet (3.2).

#### **3.1 Zum Forschungsansatz der Fallstudie**

Das Ziel des Ansatzes der Fallstudie ist es, „eine wissenschaftliche Rekonstruktion von Handlungsmustern auf der Basis alltagsweltlicher, realer Handlungsfiguren vorzunehmen“ (Dedering, 2014, S. 319). Das Erkenntnisinteresse bezieht sich hierbei weniger auf die Rekonstruktion und Analyse individueller Handlungsabläufe und -zusammenhänge, sondern fokussiert vielmehr die Identifikation übergeordneter Strukturen. Die Interpretationsleistung geht somit über die Reproduktion der Inhalte des Datenmaterials hinaus. „Aufgrund der Beschränkung auf einzelne oder wenige Fälle ist eine intensivere Beschäftigung mit mehr Untersuchungsmaterial möglich, wodurch letztlich umfangreichere und komplexere Ergebnisse gewonnen werden“ (Dedering, 2014, S. 319). Fallstudien können deshalb zur Theoriebildung beitragen und bieten sich für Analysen von Untersuchungsgegenständen an, zu denen bisher wenige Erkenntnisse vorliegen (Lamnek & Krell, 2016; Dedering, 2014; Fatke, 2013).

Das Potenzial der Fallstudie für die vorliegende Arbeit erschließt sich somit erstens vor dem Hintergrund des bereits herausgearbeiteten Desiderats in Bezug auf den interessierenden Gegenstandsbereich der Handlungskoordination auf der regionalen Ebene der Alphabetisierung und Grundbildung. Dies gilt zweitens mit Blick auf die verwendeten theoretischen Bezüge. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie bezieht sich auf die regionale Handlungskoordination zwischen Akteur\*innen der Alphabetisierung und Grundbildung. Im vorherigen Abschnitt wurden mit der Perspektive der Educational Governance und dem organisationssoziologischen Neo-Institutionalismus zwei theoretische Ansätze vorgestellt, mit denen sich diesem Interesse genähert werden kann. Der analytische Fokus der Perspektiven ist außerdem

anschlussfähig für Fallstudien. Dies wird besonders deutlich, wenn man sich das Ziel von Fallstudien, die Rekonstruktion übergeordneter Strukturen und den Analysefokus der Educational Governance, die Akteurkonstellation, in Erinnerung ruft. Dem Axiom der Educational Governance, einzelne Akteur\*innen als *Erhebungseinheiten* und die Akteurkonstellation als *Analyseeinheit* zu definieren wird in Fallstudien durch die „Aggregation von Einzeldaten“ (Fatke, 2013, S. 159) methodisch Rechnung getragen. Die Betrachtung von Akteurkonstellationen als Fälle birgt somit die Chance, Strukturen der Handlungskoordination „nach allgemeinen Regeln [zu] erklären“ (Fatke, 2013, S. 159). In Bezug auf die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, dass Akteurkonstellationen auf der regionalen Ebene hinsichtlich ihrer allgemeinen Strukturen analysiert und ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen werden können. Für Analysen unter der Perspektive des Neo-Institutionalismus erscheinen Fallstudien vielversprechend, da sie auf die „Formulierung von (allgemeingültigen) Regelmäßigkeiten“ (Fatke, 2013, S. 159) zielen. Der Neo-Institutionalismus interessiert sich für in der Organisationsumwelt institutionalisierte Rationalitätsmythen, nach denen Organisationen ihr Handeln ausrichten. Diese sind für alle Akteur\*innen eines organisationalen Felds handlungsleitend. Um ‚das Institutionelle‘ einzufangen erscheint es zunächst sinnvoll, die Perspektiven mehrerer Akteur\*innen einzufangen und sich gleichzeitig an methodischen Ansätzen zu orientieren, mit denen „typische [...] Strukturen identifiziert werden“ (Dedering, 2014, S. 319) können. Darüber hinaus fängt der Forschungsansatz der Fallstudie durch die Einbettung der Erhebungseinheiten und des Falls in einen realen sozialen Kontext methodisch die von Kirchner et al. (2015) formulierte Herausforderung neo-institutionalistisch gerahmter empirischer Analysen auf, Organisationen und das organisationale Feld zu konzeptionalisieren.

Empfehlungen zum Design von Fallstudien legt Yin (2018) vor, der ihnen mehrere spezifische Eigenschaften zuschreibt. Er beschreibt die Fallstudie als eine empirische Methode, „that investigates a contemporary phenomenon (the ‘case’) in depth and within its real-world context“ (Yin, 2018, S. 15). Eine besondere Eigenschaft ist, dass die Untersuchungsobjekte nicht auf einige wenige interessierende Merkmale verkürzt werden, sondern vielfältige interessierende Variablen als Erhebungseinheiten vorliegen. Hiermit soll der Komplexität und Ganzheitlichkeit des Untersuchungsgegenstandes Rechnung getragen werden. Dies wird möglich, da Fallstudien auf „multiple sources of evidence“ (Yin, 2018, S. 15) basieren. Ein sehr zentraler Aspekt von Fallstudien ist außerdem, dass sie von der Entwicklung umfangreicher theoretischer Vorarbeiten profitieren, die als Wegweiser und Leitfaden für das Design, die Datenerhebung und -analyse fungieren (Yin, 2018). Fälle sind weiterhin immer in einen realen sozialen Kontext eingebettet, dessen Eigenschaften im Rahmen der Analyse mitgedacht und interpretiert

werden. Dies ist umso bedeutsamer, wenn die Grenzen zwischen Fall und Kontext nicht klar definiert werden können (Yin, 2018, S. 15).

Die Frage nach der Abgrenzung zwischen Fall und Kontext verweist gleichzeitig auf eine methodologische Kernproblematik im Rahmen der vorliegenden Studie. Bestehen die Analyseeinheiten aus Akteurkonstellationen auf der regionalen Ebene der Alphabetisierung und Grundbildung stellt sich im Hinblick auf die Grenzziehung zwischen Fall und Kontext die Frage nach der Definition des Begriffs der *Region*. Diese stellt im Rahmen der vorliegenden Studie den sozialen Kontext dar, in dem sich die Akteurkonstellation als Fall befindet. Die Grenzziehung zwischen beiden stellt eine besondere Herausforderung dar, weil trotz der Popularität des Begriffs *Region* eine große Uneinigkeit darüber herrscht, welchen räumlichen Umfang er beschreibt und, ob sich Regionen aufgrund territorialer Grenzen oder durch soziale Beziehungen und menschliches Handeln konstituieren (Bernhard, 2014; Fürst, 2002). Eine diesbezüglich offene Definition des Begriffs legt Sinz (2005) vor, der „unter einer Region einen aufgrund bestimmter Merkmale abgrenzbaren, zusammenhängenden Teilraum mittlerer Größenordnung in einem Gesamtraum“ (S. 919) versteht. In Bezug auf die Merkmale, nach denen Regionen abgegrenzt werden können, bietet Sinz (2005) folgende analytische Konstruktionen an (S. 921):

- Abgrenzungen nach dem *Ähnlichkeitsprinzip* fassen homogene Regionen auf Basis eines oder mehrerer Merkmale zusammen (z.B. Sprachregion, Tourismusregion oder Bergregion).
- Abgrenzungen nach dem *Verflochtenheitsprinzip* fassen Regionen auf Basis von Elementen zusammen, die untereinander in funktionaler Beziehung stehen, zusammen (z.B. Arbeitsmarkt oder Pendler\*innenregionen, Einzugsgebiete).
- Bei der Abgrenzung politischer Planungsregionen werden meistens beide Prinzipien verbunden.

Innerhalb der Erwachsenenbildung vermerkt Bernhard (2014) eine Thematisierung von Region in den 1970er bis 90er Jahren in Zusammenhang mit regionalen Disparitäten oder als Strukturmoment der Weiterbildungspolitik. Derartige Thematisierungen, denen administrative Planungsregionen zugrunde liegen, finden weiterhin Anwendung in der Weiterbildungsforschung. So vergleichen Martin et al. (2019) im Rahmen des deutschen Weiterbildungsatlas<sup>7</sup> beispielsweise die Weiterbildungsbeteiligung und Potenzialausschöpfung<sup>7</sup> auf Ebene der Bundesländer sowie Kreise und kreisfreien Städte. Eine weitere Analyseebene stellen im

---

<sup>7</sup> Unter Potenzialausschöpfung wird im Weiterbildungsatlas das Verhältnis der *beobachteten* Weiterbildungsbeteiligung zur *erwarteten* Weiterbildungsbeteiligung in einem Kreis oder einer kreisfreien Stadt verstanden (Martin et al., 2019, S. 188).

Weiterbildungsatlas die Raumordnungsregionen dar. Diese decken sich weitgehend mit den administrativen Planungsgrenzen der Länder sowie den Stadt- und Landkreisen. Raumordnungsregionen werden angewendet, wenn „die Kreisebene zu kleinteilig, die Landesebene zu grob ist“ (BBSR, 2012, S. 83). Einen Wendepunkt in der Thematisierung des Regionenbegriffs in der Erwachsenenbildung verortet Bernhard (2014) an dem „Zeitpunkt, an dem Region nicht mehr als geografischer Ausschnitt eines Terrains und somit im Sinne einer administrativen Abgrenzung oder Planungsregion beschrieben wird, sondern als Netzwerk“ (S. 87). Vorangetrieben wurde diese Entwicklung insbesondere durch das BMBF-Projekt „Lernende Regionen“ (BMBF, 2008), das den Netzwerkbegriff explizit in seinem Programm hervorhob und förderpolitisch unterstützte. Durch die stärkere Betonung funktionaler Aspekte zeichnen sich Regionen nach diesem Verständnis durch ihre „besondere Interaktionsdichte, welche sie gegenüber ihrem Umfeld unterscheidet“ (Fürst, 2002, S. 22) aus. Netzwerke und Kooperationen fungieren in diesem Sinne für Weiterbildungsorganisationen als „Vehikel, um [...] Regionen zu bedienen und zu bearbeiten“ (Bernhard, 2017, S. 205).

Im Kontext der von Yin (2018) betonten theoretischen Vorarbeit zur Konstruktion von Fallstudien bedeuten diese Ausführungen, dass aus unterschiedlichen Verständnissen des Regionenbegriffs unterschiedliche Kontextualisierungen des Falls resultieren. Bei einer starken Kontextualisierung des Falls über administrative Abgrenzungen könnten funktionale Aspekte, die bedeutend für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit im konkreten Fall sind, unbeachtet bleiben. Umgekehrtes gilt für eine Kontextualisierung, die administrative Abgrenzungen völlig außer Acht lässt, da hier die Relevanz geographischer Aspekte für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit nicht beachtet werden. Yin (2018) formuliert die Prämisse im Rahmen der Fallkontextualisierung wie folgt: „The desired case should be a real-world phenomenon that has some concrete manifestation. The case cannot simply be an abstraction, such as a claim, an argument, or even a hypothesis“ (S. 31). Die Herausforderung in Bezug auf das Design einer Fallstudie besteht somit darin, einerseits eine theoretische Fundierung zu leisten und gleichzeitig das Design nicht theoretisch zu überfrachten. Sie besteht darin, einen möglichst nahe an der Realität liegenden Fall zu konstruieren und gleichzeitig nicht naiv ins Feld zu gehen. Der Forschungsansatz führt demnach zu einem Design, das auf begründbaren und nachvollziehbaren Entscheidungen fußt. In der vorliegenden Studie wurde mit dieser Herausforderung insofern umgegangen, als dass erstens theoretische Abwägungen zum Begriff der Region geleistet und sich zweitens ein Überblick über das Feld der Alphabetisierung und Grundbildung auf der regionalen Ebene verschafft wurde. Dies wurde zum einen über die Lektüre regional vergleichender Studien wie beispielsweise des Weiterbildungsatlas' (Martin et al.,

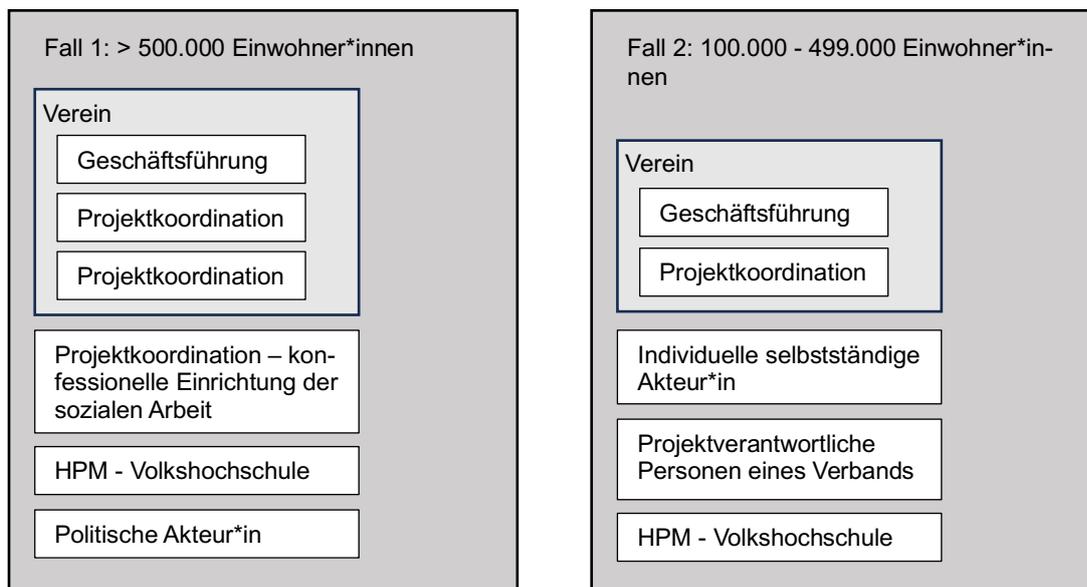
2019) und regionaler Bildungsberichte<sup>8</sup> erreicht. Darüber hinaus wurden Interviews zur Feldsondierung mit Gatekeeper\*innen geführt. Gatekeeper\*innen sind laut Kruse (2015) Personen, „die einen Vertrauensstatus im betreffenden sozialen Feld genießen“ (S. 251). Als Gatekeeper\*innen fungierten im Rahmen dieser Studie zwei Fachbereichsleitungen aus Volkshochschulen, die für den Bereich Alphabetisierung und Grundbildung zuständig sind und die Koordinationsstelle eines landesweiten Kooperationsbündnisses von Akteur\*innen der Alphabetisierung und Grundbildung. Die Gatekeeper\*innen wurden zu ihrer Zusammenarbeit mit anderen Akteur\*innen aus dem Feld befragt. Vor allem die Befragung der Koordination des Kooperationsbundes war besonders ertragreich, da diese bereits an der Organisation vieler landesweiter und regionalspezifischer Netzwerktreffen und Tagungen beteiligt war. Der landesweite Kooperationsbund spaltet sich außerdem in insgesamt sechs regionale Subgruppen auf, an deren Regionaltreffen ebenfalls teilgenommen werden konnte. Hier konnte sich einerseits ein Überblick über die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in den jeweiligen Regionen und gleichzeitig ein Bild über die beteiligten und aktiven Akteur\*innen verschafft werden.

Im Anschluss an die Sondierung des Felds wurde im Rahmen der Kontextualisierung der vorliegenden Studie ein Sample entwickelt, das sowohl administrative als auch funktionale Aspekte des Regionenbegriffs berücksichtigt. Bei der Auswahl administrativer Aspekte wurde sich an einer regionalspezifischen Analyse innerhalb der leo. – Level-One Studie (Grotlüschen & Riekman, 2012) orientiert. Hier wird die prozentuale Häufigkeit von geringer Literalität in Abhängigkeit von der Gemeindegröße analysiert. Gemeinden mit 500.000 und mehr Einwohner\*innen verfügten hier über den prozentual größten (18%) und Gemeinden mit 100.000 bis 499.000 Einwohner\*innen über den prozentual geringsten Anteil (11,5%) gering Literalisierter (Grotlüschen & Riekman, 2012, S. 36). Das Design der Studie besteht auf Grundlage dieser Analyse aus zwei Fällen, die jeweils eine der beiden Gemeindegrößen repräsentieren. Durch die Orientierung an Gemeinden fließen administrative Elemente von Regionen in das Design ein. Dass die Studie aus zwei Fällen besteht, macht sie nach Yin (2018) außerdem zu einer *multiple-case study* (S. 54). Im Rahmen der Sondierungsphase konnten zwei Gemeinden der entsprechenden Größen als geeignete Fälle ausgewählt werden. Yin (2018) unterscheidet weiterhin zwischen zwei unterschiedlichen Formen der *multiple-case study*. Während holistische *multiple-case studys* sich auf einen besonderen Aspekt des Phänomens fokussieren (z.B. eine Organisationsebene) nehmen integrierte *multiple-case studys* mehrere unterschiedliche Erhebungseinheiten in den Blick (Yin, 2018, S. 48). Um die Heterogenität der ausgewählten Gemeinden im Design widerzuspiegeln, bietet sich für die vorliegende *multiple-case study* ein

---

<sup>8</sup> Da eine explizite Nennung der Regionen die Anonymität der Interviewpartner\*innen verletzen würde, wird an dieser Stelle darauf verzichtet.

integriertes Design an. Bei der Auswahl der Erhebungseinheiten ist unter administrativ-regionalen Gesichtspunkten handlungsleitend, dass sie innerhalb der betreffenden Gemeinde verortet sind. In Frage kommen somit Repräsentant\*innen von Organisationen, die innerhalb der Gemeinde im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung aktiv sind (z.B. Volkshochschulen, Vereine, private Bildungsträger, konfessionelle Bildungseinrichtungen, politische Akteur\*innen). Die Auswahl der Erhebungseinheiten erfolgte einerseits auf Basis der im Laufe der Sondierungsphase gewonnenen Eindrücke und andererseits über ein Schneeballverfahren. Laut Schemmann (2014) ist es im Rahmen von Untersuchungen unter der Perspektive der Educational Governance bedeutsam „Akteure hinsichtlich ihrer Einschätzung von weiteren bedeutsamen Akteuren zu befragen, um so die bisherige Auswahl nochmals zu überprüfen und eine begründete Selektion vornehmen zu können“ (S. 126). Durch dieses Verfahren werden außerdem funktionale Aspekte von Regionen in das Design der Studie integriert. Auf diese Weise konnten im Rahmen der Phase der Fallauswahl sechs Erhebungseinheiten für Fall 1 und fünf Erhebungseinheiten für Fall 2 gewonnen werden. Das Design der *multiple-case study* ist in Abbildung 1 ausführlich dargestellt. In den folgenden Abschnitten werden die drei Beiträge der vorliegenden Studie in den methodischen Rahmen eingeordnet. Im Rahmen dieser Einordnung erfolgt außerdem eine Beschreibung der Erhebungs- und Auswertungsmethode.



**Abbildung 1:** Design der *multiple-case study* in Anlehnung an Yin (2018)

### 3.2 Methodische Einordnung der Teilstudien

Teil der Designphase einer Fallstudie ist nach Yin (2018) neben der Auswahl der konkreten Fälle ebenfalls die Auswahl der einzelnen Erhebungseinheiten. Im Folgenden wird näher auf den Auswahlprozess, die Erhebungsmethode des Expert\*inneninterviews (Meuser & Nagel, 1991) und die Auswertungsmethode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse

(Kuckartz, 2018) eingegangen. Im Anschluss werden die drei Teilstudien in das methodologisch-methodische Gesamtkonzept der Arbeit eingeordnet. Da Teilstudie 1 und 2 aufgrund der Fokussierung neuer theoretischer und empirischer Aspekte jeweils eine Sekundäranalyse (Heaton, 2004) von Teilstudie 3 darstellen, folgt die methodische Einordnung der Teilstudien einer anderen Reihenfolge als die thematische Einordnung im Hauptteil der Arbeit.

Im vorherigen Abschnitt zum Design der Fallstudie wurde bereits erwähnt, dass als Erhebungseinheiten die Aussagen Repräsentant\*innen von Weiterbildungsorganisationen in Frage kommen, die innerhalb der ausgewählten Gemeinden im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung aktiv sind. Meuser und Nagel (1991) beschreiben diese Personengruppe als „ExpertInnen, die selbst Teil des Handlungsfeldes sind, das den Forschungsgegenstand ausmacht“ (S. 443). Wer in Bezug auf ein bestimmtes Themenfeld als Expert\*in gelten kann, hängt von dem jeweiligen Forschungsinteresse ab. Der Expert\*innenstatus ist dementsprechend ein „relationaler Status“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 443) oder laut Bogner et al. (2014) „keine personale Eigenschaft oder Fähigkeit, sondern eine Zuschreibung“ (S. 11). Somit wird in Abhängigkeit einer Fragestellung der Expert\*innenstatus durch den\*die Forscher\*in an eine bestimmte Personengruppe verliehen. Meuser und Nagel (1991) benennen dennoch einige Eigenschaften, die Expert\*innen auszeichnen. So gilt als Expert\*in,

- „wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder
- wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“ (Meuser und Nagel, 1991, S. 443).

Bezogen auf das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, dass alle Personen als Expert\*innen gelten, die an Abstimmungs- oder Entscheidungsprozessen in der Alphabetisierung und Grundbildung auf der regionalen Ebene beteiligt sind. Dies kann im Rahmen der Entwicklung konkreter Weiterbildungsprogramme und -angebote, der Ausarbeitung und Beantragung von Projektanträgen, der Koordination bewilligter Projekte oder der politischen Aushandlung im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung geschehen. Für die vorliegende Studie konnten mehrere hauptamtlich planende Mitarbeitende von Volkshochschulen, Geschäftsführende von Vereinen, Projektkoordinator\*innen sowie eine politische Akteurin gewonnen werden (siehe Abbildung 1).

Die Expert\*innen wurden im Rahmen von teilstrukturierten Interviews zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in ihrer Region befragt. Als Orientierungshilfe im Verlauf der Expert\*inneninterviews diente ein vorab formulierter Interviewleitfaden. Dieser besteht aus insgesamt vier Themenblöcken, die jeweils eine Pflichtfrage zum Einstieg in das Themenfeld und

weitere Fragen zur Spezifizierung oder Vertiefung von Teilaspekten des Themenfelds beinhalten. Zu Beginn des Interviews werden die Expert\*innen zu ihrer beruflichen Tätigkeit sowie zu dem Stellenwert befragt, den das Thema Grundbildung innerhalb dieser Tätigkeit einnimmt. Im zweiten Themenblock des Leitfadens wird diese Perspektive auf die Organisation der Interviewpartner\*innen erweitert. Die Fragen zielen auf die Verteilung der Verantwortlichkeiten in Bezug auf Grundbildung innerhalb der Organisation, auf die Finanzierung der Grundbildungsangebote und auf Herausforderungen, mit denen sich die Organisation im Feld konfrontiert sieht. In Themenblock drei wird der Fokus schließlich auf die Zusammenarbeit mit anderen Akteur\*innen innerhalb der Gemeinde gerichtet. Die Expert\*innen werden gebeten, besonders relevante Akteur\*innen im Feld der Grundbildung zu benennen, die Zusammenarbeit zu beschreiben sowie für die Gemeinde spezifische Herausforderungen und Ziele für die Grundbildungsarbeit zu benennen. In Themenblock vier wird dieser Fokus über die Grenzen der Gemeinde hinaus erweitert. Die Expert\*innen werden auch hier zum Austausch mit anderen Akteur\*innen aus dem Feld und zur Relevanz politischer Akteur\*innen für ihre Arbeit befragt. Außerdem werden sie um eine Einschätzung gebeten, inwiefern sich das Handlungsfeld in den letzten Jahren verändert hat und welche Rahmenbedingungen ihnen für die zukünftige Arbeit helfen würden. Die Erweiterung der Perspektive über die Grenzen der Gemeinde hinaus erfüllt ebenfalls den Zweck, funktionale Aspekte von Regionen in das Interview zu integrieren und den Fokus der Expert\*innen von den administrativen Grenzen ihrer Gemeinde zu lösen. Der Leitfaden wurde im Rahmen der Interviews in der Sondierungsphase mehrmals getestet und überarbeitet. Die Interviews dauerten zwischen einer und eineinhalb Stunden. Es wird nun näher auf die Auswertung der Interviews im Kontext der drei Forschungsarbeiten eingegangen.

### *Teilstudie 3: Handlungskoordination in regionalen Netzwerken der Grundbildung*

Teilstudie 3 rückt die Forschungsfrage in den Mittelpunkt, welche Formen der Handlungskoordination sich zwischen Akteur\*innen innerhalb regionaler Kooperations- und Netzwerkstrukturen der Grundbildung identifizieren lassen. Die Auswertung des Datenmaterials für Teilstudie 3 stellt gleichzeitig die Grundlage für die Sekundäranalysen der weiteren Beiträge dar. Da die betreffende Teilstudie unter der Perspektive der Educational Governance steht, stellt die gesamte Akteurkonstellation die Analyseeinheit dar (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 26). Die Analyseperspektive bietet sich demnach für eine breite Auswertung an, die Spielräume für zusätzliche Fokussierungen ermöglicht. Die erhobenen Expert\*inneninterviews wurden mit Hilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) ausgewertet. Diese Methode bietet sich an, da sich in „Bezug auf die Entwicklung der Kategorien, mit denen in der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse gearbeitet wird, [...] ein weites Spektrum konstatieren [lässt], das von der vollständig induktiven Kategorienbildung am Material bis hin zur

weitgehend deduktiven Bildung von Kategorien reicht“ (Kuckartz, 2018, S. 97). Im Folgenden wird der Ablauf der Inhaltsanalyse und die Entwicklung des Kategoriensystems nachgezeichnet.

Die erste Phase der Auswertung besteht aus einer initiierenden Textarbeit, in deren Rahmen wichtige Textstellen markiert, Memos und schließlich Fallzusammenfassungen<sup>9</sup> geschrieben werden (Kuckartz, 2018). Diese bieten unter anderem eine Grundlage für die Entwicklung thematischer Hauptkategorien in Phase zwei. Eine weitere Grundlage für die Entwicklung der Hauptkategorien können außerdem theoretische Vorarbeiten sein, die bereits bei der Entwicklung der Fragestellung und bei der Datenerhebung handlungsleitend waren. Da der Fokus von Beitrag drei auf der Rekonstruktion der Formen der Handlungskoordination und der Akteur\*innen auf der regionalen Ebene der Grundbildung lag, wurden die Hauptkategorien *K03 Akteur\*innen* und *K04 Handlungskoordination* deduktiv anhand der in Kapitel 2.2 vorgestellten theoretischen Referenzen zur Educational Governance aufgestellt. Die Kategorien *K01 Person und Einrichtung*, *K02 Grundbildungsstrukturen* und *K05 Leistungen* wurden induktiv auf Basis der initiierenden Textarbeit entwickelt. Diese fünf Hauptkategorien wurden im Anschluss nach der Empfehlung von Kuckartz (2018, S. 102) am gesamten Material angewendet. Es folgte eine Zusammenstellung aller Textstellen, die denselben Kategorien zugeordnet wurden (Phase vier), woraufhin schließlich die Subkategorien gebildet wurden. Bis auf die Subkategorien *K04.2 Hierarchie*, *K04.3 Marktförmige Handlungskoordination*, *K04.4 Gemeinschaftliche Handlungskoordination* und *K04.5 Netzwerkliche Handlungskoordination* wurden alle Subkategorien induktiv am Material entwickelt. Der letzte Schritt der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse liegt schließlich in einer Codierung des gesamten Materials mit den ausdifferenzierten Subkategorien.

Um das Kategoriensystem zu schärfen, wurde im Rahmen der fünften und letzten Phase der Inhaltsanalyse außerdem eine Überprüfung der Intercoder-Übereinstimmung durchgeführt, da sich hierdurch „inhaltlich schwierige Kategorien, missverständliche Anweisungen und unscharfe Kategoriendefinitionen identifizieren [lassen], um Schritt für Schritt die Analysequalität zu erhöhen“ (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 287). Bei einer Berechnung der Intercoder-Übereinstimmung steht die Frage im Zentrum, inwieweit zwei Personen unabhängig voneinander die gleichen Kategorien den gleichen Stellen im Datenmaterial zuordnen. Krippendorff (2004) sowie Rädiker und Kuckartz (2019) geben hierzu Empfehlungen ab. Da bei einer unabhängigen Codierung durch zwei Personen Übereinstimmungen auch zufällig zustande kommen

---

<sup>9</sup>Eine Fallzusammenfassung besteht nach Kuckartz (2018) aus einer Reduktion der „Aussagen einer Person [...] durch die Brille der Forschungsfrage“ (S. 112). Der Begriff des *Falls* ist demnach an dieser Stelle nicht mit dem nach Yin (2018) gleichzusetzen.

können, gibt es unterschiedliche zufallskorrigierte Koeffizienten, die eine zufällige Übereinstimmung herausrechnen. In der vorliegenden Studie wurde eine Berechnung von Kappa nach einer Empfehlung von Brennan und Prediger (1981) vorgenommen. Diese zieht zur Berechnung der erwarteten zufälligen Übereinstimmung die Anzahl der verwendeten Kategorien heran. „Es ist leicht nachvollziehbar, dass die Wahrscheinlichkeit der zufälligen Übereinstimmung bei zunehmender Kategorienanzahl abnimmt“ (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 302). Im Rahmen der Berechnung wurden alle 24 Subkategorien einbezogen und ein Kappa-Wert von .65 erzielt, der eine zufriedenstellende Übereinstimmung indiziert. Der Mehrwert der Berechnung in der vorliegenden Studie lag insbesondere in der Schärfung des Kategoriensystems, der Identifikation von Abgrenzungsproblemen und der (Neu)definition von Codieranweisungen. Nachdem mit dem Vorgehen zu Teilstudie 3 der Hauptteil des methodischen Vorgehens beschrieben wurde, folgen im weiteren Verlauf die Erläuterungen zu den Schwerpunktsetzungen der Sekundäranalysen in Teilstudie 1 und 2

#### *Teilstudie 1 und 2: Institutional entrepreneurship und funktionale/territoriale Regionen in der Grundbildung*

Während in Teilstudie 3 der Fokus auf der Rekonstruktion der Formen der Handlungskoordination liegt, nehmen die weiteren Teilstudien dezidiert die Akteur\*innen (1) und ihre Relevanzsetzungen bezüglich funktionaler und territorialer Regionen für ihr Handeln (2) in den Blick. Die Teilstudien basieren somit auf derselben Datengrundlage wie die erste, fokussieren jedoch andere Aspekte. Heaton (2008; 2004) und Medjedovic (2014) bezeichnen diese Strategie der Datenauswertung als Sekundäranalyse. Die Sekundäranalyse ist eine Art der Datenauswertung,

bei der zur Beantwortung einer Forschungsfrage auf bereits vorliegende Forschungsdaten zurückgegriffen wird. Bei der Sekundäranalyse handelt es sich also um *keine Methode im engeren Sinne*, d. h. es kann keine spezifische Verfahrensweise beschrieben werden. Stattdessen betrifft sie *eine Komponente in der Konstruktion von Untersuchungsplänen*: nämlich die Auswahl des empirischen Materials. (Medjedovic, 2014, S. 20)

Das Vorgehen der Sekundäranalyse ist somit abzugrenzen von (konfigurierenden) Forschungssynthesen oder Metaanalysen, die auf die Zusammenstellung der Ergebnisse von Forschungen abzielen. Heaton (2008; 2004) unterscheidet zwischen fünf Formen der Sekundäranalyse. So wird in einer *supplementary analysis* eine tiefere Analyse eines besonderen Aspekts der Daten vorgenommen, der in der ursprünglichen Auswertung nicht adressiert werden konnte (Heaton, 2008, S. 39). In einer *re-analysis* wird eine Auswertung wiederholt, um die zuvor erzielten Ergebnisse zu validieren. Eine *amplified analysis* besteht wiederum aus mehreren Datensätzen, die kombiniert oder verglichen werden. Eine *assorted analysis* besteht

ebenfalls aus mehreren Datensätzen. Jedoch ist hier ein Teil der Datensätze bereits vorhanden und ein Teil wird neu erhoben (Heaton, 2008, S. 39). Die fünfte Variante der Sekundäranalyse, um die es sich bei Beitrag eins und zwei handelt, ist die *supra analysis*. „In 'supra analysis' the terms of the primary study from which the data were derived are transcended. Such studies involve the investigation of new theoretical, empirical or methodological questions“ (Heaton, 2004, S. 39). Während in Teilstudie 3 die Datenanalyse unter der Perspektive der Educational vorgenommen wurde, stehen die anderen Teilstudien unter der Perspektive des Neo-Institutionalismus. Laut Heaton (2004) ist es ein gängiges Vorgehen, dass die Forschenden, die die Primärstudie durchgeführt haben, ihre Daten im Rahmen einer *supra analysis* unter einer neuen theoretischen Perspektive betrachten. Im weiteren Verlauf wird der Fokus und die Umsetzung der *supra analysis* in den jeweiligen Beiträgen eingehender beschrieben.

Das Ziel von Teilstudie 1 liegt in einer detaillierten Fokussierung der Akteur\*innen, aus denen sich die zwei Akteurkonstellationen (=Fälle) der *multiple-case study* zusammensetzen. In Teilstudie 3 wird zwar ebenfalls eine Einordnung der Akteur\*innen in das Mehrebenensystem der Weiterbildung (Schrader, 2008) vorgenommen, wobei hier der dezidierte Analysefokus auf der Handlungskoordination liegt, die sich innerhalb der gesamten Akteurkonstellation abspielt. In Teilstudie 1 wird dieser Fokus dahingehend geändert, als dass nun die einzelnen Erhebungseinheiten (die Akteur\*innen) zu Analyseeinheiten werden. Hierdurch sollen genauere Erkenntnisse über ihre Fähigkeiten, Ressourcen und Eigenschaften gewonnen werden. Das Konzept des institutional entrepreneurs, das diesen Blickwinkel herstellt, wurde bereits oben näher beschrieben. Perkmann und Spicer (2007) legen ein Analysekonzept vor, mit dem betrachtet werden kann „what institutional entrepreneurs do to create and propagate a new organizational form, the skills they deploy, and how they relate to their field contexts during their efforts“ (S. 1102). Laut Perkmann und Spicer (2007) engagieren sich Akteur\*innen in unterschiedlichen Projekten (interacional, technical und cultural), um Institutionalisierung voranzutreiben. Institutional entrepreneurs verfügen außerdem über unterschiedliche Fähigkeiten (political, analytical und cultural), mit denen sie sich in die Institutionalisierungsprojekte einbringen.<sup>10</sup> Das Ziel von Teilstudie 1 ist es somit, Einblicke in die Projekte, mit denen sie Grundbildung auf der regionalen Ebene zu institutionalisieren versuchen, zu bekommen sowie in die Fähigkeiten, denen hierfür Relevanz beigemessen wird. Außerdem soll die Struktur des Felds, in dem sich die Akteur\*innen befinden, näher charakterisiert werden. Hierzu wurde auf Basis des Konzepts von Perkmann und Spicer (2007) ein weiteres Kategoriensystem entwickelt, das deduktiv an

---

<sup>10</sup> Das Konzept von Perkmann und Spicer (2007) wird in Teilstudie 1 eingehender erläutert.

die ursprünglichen Daten herangetragen wurde. Relevant für die Sekundäranalyse waren insbesondere die Interviewpassagen der Primärdaten, die den ursprünglichen *K02 Grundbildungsstrukturen*, *K03 Akteur\*innen* und *K04 Handlungskoordination* zugeordnet wurden. Diese befassen sich erstens mit den Strukturen des Felds, in dem die institutional entrepreneurs aktiv sind, mit den Akteur\*innen, die von den Interviewpartner\*innen als relevant eingestuft werden, sowie mit Beschreibungen von Konstellationen, in denen Akteur\*innen gemeinsam für das Thema Grundbildung arbeiten. Die deduktiv entwickelten Hauptkategorien des neuen Kategoriensystems wurden nach einem ersten Codierdurchgang induktiv am Material ausdifferenziert.

Handlungsleitend für die Analyse der zweiten Teilstudie ist die Frage, inwiefern Akteur\*innen der Grundbildung sich in ihrer Arbeit an funktionalen und territorialen Aspekten von Regionen orientieren. Laut dem Konzept der institutional logics sind Institutionen übergeordnete Aktivitätsmuster, an denen Organisationen ihr Handeln ausrichten. Almandoz et al. (2017) legen ein Konzept vor, in dem sie zwischen den Idealtypen der *geographical* und *affiliation-based communities* unterscheiden.<sup>11</sup> Während *geographical communities* durch eine geografische Grenze von ihrem Umfeld abgetrennt werden, konstituieren sich *affiliation-based communities* durch die Vernetzung und engen Beziehungen zwischen Akteur\*innen, die gemeinsame Werte und Interessen teilen (Almandoz et al., 2017, S. 4f.). Durch die Anwendung dieses Analysekonzepts auf die Interviewdaten der *multiple-case study* soll beschreibbar werden, inwiefern sich die Akteur\*innen an den unterschiedlichen institutionellen Logiken orientieren und welche verschiedenen Handlungsmuster innerhalb der Logiken relevant werden. Reay und Jones (2016) schlagen unterschiedliche Strategien vor, an denen sich qualitative Analysen unter der Perspektive der institutional logics orientieren können. Die Strategie des *pattern matching* besteht zunächst aus einer Rekonstruktion der Verhaltensweisen und Normen, die mit einem Idealtyp verknüpft sind und im weiteren Schritt aus einem Vergleich der Daten mit dem Idealtyp (Reay & Jones, 2016, S. 446). Es ist hierbei wichtig zu betonen, dass Idealtypen nicht die soziale Wirklichkeit repräsentieren, sondern Analysemittel bereitstellen, mit denen auf empirisches Material geblickt werden kann. Im Rahmen des *pattern matching* wurde – vergleichbar zum Vorgehen in Teilstudie 1 – auf Basis des Idealtyps deduktiv ein Kategoriensystem entwickelt, das an das Datenmaterial angelegt wurde. Demnach wurde das Konzept von Almandoz et al. (2017) in ein neues Kategoriensystem übersetzt. Im Anschluss wurden die Interviewpassagen der ursprünglichen Kategorien *K01.2 Organisationsstruktur und organisationales Selbstverständnis*, *K01.3 Grundbildungsverständnis*, *K03 Akteur\*innen* und *K04*

---

<sup>11</sup> Das Konzept von Almandoz et al. (2017) wird in Teilstudie 2 detaillierter beschrieben.

*Handlungskoordination* einer erneuten Analyse mithilfe des neuen Kategoriensystems unterzogen. Nachdem methodologische Grundlagen der *multiple-case study* sowie die methodischen Spezifika der einzelnen Teilstudien beschrieben wurden, werden im weiteren Verlauf die drei alleinstehend publizierten Teilstudien der Arbeit aufgeführt. Diese werden im Vorfeld jeweils kurz zusammengefasst und thematisch in den Gesamtrahmen eingeordnet.

## **4. Teilstudie 1: Institutional Entrepreneurship in der Grundbildung**

### **4.1 Thematische Einordnung in den Gesamtrahmen**

Teilstudie 1 richtet den Fokus auf den Strukturierungsgrad des Felds der Grundbildung sowie auf die Akteur\*innen, die das Feld gestalten. Das Konzept des institutional entrepreneurs stellt diesbezüglich eine Analyseperspektive bereit, die den Blick auf die Aktivitäten von Akteur\*innen eröffnet, die im Rahmen spezieller Arrangements Ressourcen bündeln, um institutionalisierte Regelsysteme weiterzuentwickeln oder zu transformieren (Maguire et al., 2004, S. 657). Die Perspektive beschäftigt sich mit den Eigenschaften von Akteur\*innen, die als institutional entrepreneur auftreten, den Feldbedingungen, unter denen sie agieren sowie den Strategien, die sie zu ihrer Zielerreichung anwenden (Hardy & Maguire, 2017, S. 2f.). Obwohl bereits in unterschiedlichen Studien die Charakteristika von institutional entrepreneurs analysiert wurden (Maguire et al., 2017; Perkmann & Spicer, 2007), existieren innerhalb der Grundbildung noch wenige Erkenntnisse bezüglich der Strategien, mit denen Akteur\*innen die Institutionalisierung des Themas vorantreiben. Schemmann (2020) weist auf die Bedeutung einflussreicher Akteur\*innen für die Institutionalisierung arbeitsorientierter Grundbildung hin und Koller et al. (2021) nehmen eine Einordnung relevanter Akteur\*innen der arbeitsorientierten Grundbildung in das Mehrebenensystem der Weiterbildung (Schrader, 2008) vor und fokussieren die Handlungskoordination unter ihnen. Mit welchen konkreten Strategien und Arrangements die Akteur\*innen versuchen, die Institutionalisierung von Grundbildung voranzutreiben, ist jedoch nicht Teil der Analyse. Hier knüpft Teilstudie 1 an, indem sie zunächst den Strukturierungsgrad des organisationalen Felds in den Blick nimmt, in dem die Akteur\*innen verortet sind. Im weiteren Verlauf werden mit Hilfe eines Rahmenmodells von Perkmann und Spicer (2007) folgende Fragen adressiert: An welchen Projekten sind Akteur\*innen der Alphabetisierung und Grundbildung auf der regionalen Ebene beteiligt? Welche Fähigkeiten benötigen sie, um erfolgreich zu sein?

Im Verlauf der Analyse wird deutlich, dass in Abhängigkeit des Projekts (interactional, technical und cultural) unterschiedliche Fähigkeiten (cultural, analytical und political) relevant werden. So werden im Rahmen von interaktionalen Projekten insbesondere Akteur\*innen mit politischen Fähigkeiten gefordert. Diese können das Institutionalisierungsprojekt verargumentieren,

Akteur\*innen zusammenführen und Zugänge zu Netzwerken herstellen. Innerhalb von technischen Projekten sind die analytischen Fähigkeiten von den Beteiligten gefragt. Akteur\*innen mit starken analytischen Fähigkeiten können hier Schlüsse und Annahmen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge ziehen und wichtige Erkenntnisse in Bezug auf die Professionalisierung des Felds generieren. In kulturellen Projekten kommen schließlich sowohl politische, als auch kulturelle Fähigkeiten zum Tragen. Die Akteur\*innen üben Einfluss auf die strukturellen Rahmenbedingungen des Felds aus, indem sie beispielsweise versuchen, die Förderbedingungen zu ihren Gunsten zu verändern. Bemerkenswert ist ebenfalls, dass innerhalb der Beschreibung der zeitlichen Entwicklung des Felds durch die Akteur\*innen, ein Verlauf von interaktionalen, über technische, zu kulturellen Projekten zu vermerken ist.

Teilstudie 1 ist somit anschlussfähig an theoretische Weiterentwicklungen des Neo-Institutionalismus, die den Akteur\*innen innerhalb institutioneller Arrangements mehr Gestaltungsfreiheiten beimessen. Trotz des Vorwurfs an die Perspektive, „ein Bild übersozialisierter Organisationen und Personen“ (Walgenbach & Meyer, 2008, S. 49) zu zeichnen, zeigt Beitrag 1 folglich auf, dass auch intentionale und planvolle Handlungen von Akteur\*innen aus neo-institutionalistischer Perspektive betrachtet werden können. Das Konzept des institutional entrepreneurs erweist sich außerdem als besonders fruchtbar, um die Handlungen von Akteur\*innen in einem fragmentierten Feld beschreibbar zu machen. Vor allem in Hinblick auf Analysen auf der regionalen Ebene eröffnet die Perspektive Chancen, da diese ein Konglomerat „heterogener Akteure mit komplementärem Wissen und gemeinsamen Wertvorstellungen“ (Adrian & Bock, 2002, S. 32) beinhaltet. Forschungen aus dem Blickwinkel des Konzepts des institutional entrepreneurs beinhalten hier das Potenzial, einen Überblick über die Akteur\*innen und ihre Fähigkeiten innerhalb von Regionen herzustellen. Im Kontext des Gesamtrahmens kommt Teilstudie 1 darüber hinaus die Funktion zu, eine genauere Vorstellung über das organisationale Feld sowie die Akteur\*innen zu bekommen, aus denen sich die *multiple-case study* zusammensetzt.

## 4.2 Institutional Entrepreneurship in Adult Basic Education. Recent Theoretical Developments and Empirical Analyses<sup>12</sup>

### Abstract

Using the neo-institutionalist concept of the *institutional entrepreneur*, this article examines the process of institutionalization in the field of adult literacy and basic education, which is in a process of structural development. The aim of the analysis is to identify relevant actors at the *regional level* of basic education and to reconstruct the *projects* in which they are involved. Another focus is on the applied *skills* that actors use to drive the process of institutionalization. The article is based on a *secondary analysis* of an interview-based study with experts from the field of basic education. The findings point to a field characterized by fragility, in which actors engage in diverse projects. Depending on the form of the project, different skills become relevant.

### Abstract

Der Beitrag betrachtet mithilfe des neo-institutionalistischen Konzepts des *Institutional Entrepreneurs* den Prozess der Institutionalisierung im sich in der Strukturentwicklung befindenden Feld der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Ziel der Analyse ist die Identifikation relevanter Akteure auf der *regionalen Ebene* der Grundbildung sowie die Rekonstruktion der *Projekte*, in denen sie involviert sind. Ein weiterer Fokus liegt auf den angewendeten *Skills*, mit denen die Akteure den Prozess der Institutionalisierung vorantreiben. Der Beitrag basiert auf einer *Sekundäranalyse* einer interviewbasierten Studie mit Expertinnen und Experten aus dem Feld der Grundbildung. Die Befunde weisen auf ein von Fragilität geprägtes Feld hin, in dem sich die Akteure in diversen Projekten zusammenfinden und engagieren. Je nach Form des Projekts werden unterschiedliche Skills relevant.

## 1 Introduction

Even though adult basic education has been on the adult education policy agenda for decades it is still considered a fragile part of adult education. Thus, adult basic education programs and seminars are not as institutionalized as programs and seminars offered in realms like languages or health. A study carried out by Loreit, Schemmann and Herbrechter (2014) shows that it is particularly the public adult education providers who guarantee the seminars offered.

---

<sup>12</sup> Dies ist ein inhaltlich nicht geänderter Nachdruck des Artikels. Das Literaturverzeichnis wurde in das gesamte Literaturverzeichnis der vorliegenden Studie integriert. Die Bezifferung von Tabellen und Abbildungen wurde beibehalten. Eine bibliographische Angabe der drei Originalartikel der vorliegenden Studie ist dem gesamten Literaturverzeichnis vorangestellt.

However, a number of political initiatives both on the international and on the national level have been launched within the last years to increase the attention paid to adult basic education (Koller, Klinkhammer & Schemmann 2020). Starting in 2000, the World Education Forum in Dakar integrated the efforts around literacy and adult basic education into the “Education for All”-initiative (UNESCO 2000). One of the goals was to establish basic adult education for all as a right (Lenhart 2018, 14). What is more, in 2003 UNESCO launched the “United Nations Literacy Decade” (UNESCO 2003) to grant more attention for literacy and adult basic education.

On the national level of German education policy, the topic also received a lot of political attention. In 2006, the federal government established a funding scheme for more than 100 literacy and adult basic education projects. From 2012 to 2016, Germany ran a so-called National Strategy for Literacy and Adult Basic Education. Finally, in 2016 the “AlphaDekade 2016–2026” (BMBF & KMK 2016) was launched aiming at the reduction of functional literacy in Germany. Within this “AlphaDekade” various projects are being funded from both adult basic education practice as well as adult basic education research. Within the federal initiative one strand of funding is dedicated to research only. Consequently, it does not come as a surprise that research outcomes and findings increased during these last years and that the knowledge base extended, especially as regards the institutionalization of adult basic education.

As such, adult basic education policies were analyzed in a comparative way focusing on the interplay of policy, polity and politics in England, the Netherlands, Austria and Turkey (Knauber & Ioannidou 2016). The study covered processes of policy formulation as well as policy implementation.

Additionally, Euringer (2016) focused on the adult basic education understanding of public administrators in the German Laender. Her study made clear that the administrators’ definition of adult basic education does not only refer to universal goals such as participation or learning but also encompasses notions of responsibility and finances.

Koller, Arbeiter and Schemmann (2021) analyzed the fragile field of work-oriented adult basic education from both an educational governance as well as a neo-institutionalist perspective. The article analyzes different organizational and institutional structures, the involved actors and the coordination of action between those actors.

And finally, Schemmann (2020) analyzed the institutionalization of work-oriented adult basic education particularly focusing on the institutionalization within companies. The study identified six factors, which support the successful institutionalization in companies. One central finding in both the study by Koller, Arbeiter and Schemmann (2021) as well as in Schemmann (2020)

makes it clear that institutionalization of adult basic education involves a special actor, a so-called institutional entrepreneur, who brings together various actors in new constellations. In general, institutional entrepreneurship refers to "... the activities of actors who have an interest in particular institutional arrangements and who leverage resources to create new institutions or to transform existing ones" (Maguire, Hardy & Lawrence 2004, 657). Consequently, institutional entrepreneurs are the actors that change of institutions can be ascribed to.

In sum, while we have research findings in a multilevel perspective covering the national level, the level of the German Laender and the level of the companies, there is a lack of findings regarding the regional level. We know little about the role of the actors and their strategies as regards the institutionalization of adult basic education on this level.

Our article intends to provide knowledge on this regional level and analyzes actors and the coordination of actors. However, we want to focus particularly on this special actor responsible for the successful institutionalization by employing the neo-institutionalist concept of the institutional entrepreneur. Thus, we will concentrate on the institutional entrepreneurs, the field and the projects they engage in as well as the activities and skills needed to propagate new organizational forms and institutions.

The research questions can be put as follows: How can the field of adult basic education be characterized on the regional level? What kinds of projects do institutional entrepreneurs in adult basic education engage in? What kinds of skills are needed to be successful?

As indicated above, the article will employ neo-institutionalism and in particular the concept of institutional entrepreneurship as a theoretical framing (2). Methodologically, the article is based on a guided-interview study with stakeholders in regional contexts. Following our research questions we carried out a secondary analysis of the data (3). The findings will cover our results regarding the field characterization, the projects as well as the skills of institutional entrepreneurs (4). The findings will also be discussed against the background of the theoretical framing (5), and subsequently, conclusions will be drawn (6).

## **2 Neo-Institutionalism and Institutional Entrepreneurship – Theoretical Foundations and Development**

Currently, neo-institutional theory is considered one of the most outstanding and dynamic theoretical approaches in the study of organizations (Alvesson & Spicer 2019). Following the classical account, neo-institutionalism goes back to the papers of Meyer and Rowan (1977), Zucker (1977) and DiMaggio and Powell (1983). One of the core ideas is the understanding of organizations and their development in view of their institutional environment. This institutionalized

environment is conceptualized by the term organizational field which is understood as a set of organizations which “... constitute an area of institutional life; key suppliers, resource and product consumers, regulatory agencies, and other organizations that produce similar services or products” (DiMaggio & Powell 1983, 148 f). What is more, it is assumed that organizations adopt new structures and practices not for reasons of efficacy but rather of legitimacy (Alvesson & Spicer 2019, 200).

Another key concept is that of the institution understood as taken for granted “... cultured-cognitive, normative and regulative elements that ... provide stability and meaning to social life” (Scott 1999, 48). For a long time, the studies presented focused on the stabilizing effect of institutions as well as on how the generated isomorphisms were established within the organizations of a particular organizational field. But recently, neo-institutionalist theory and research has also started focusing on the change of institutions. Key concepts in this respect are institutional entrepreneurship and institutional work (Herbrechter & Schemmann 2019).

The concept of institutional entrepreneurship, as it was developed within neo-institutionalist theory, is at the center of the theoretical framework for this study.

The concept is closely associated with DiMaggio who already pointed out in a critical paper in 1988 that neo-institutionalist theory also needs to address the creation, development and change of institutions. Thus, he promoted the consideration of actors in neo-institutionalist theory and focused on institutional entrepreneurs: “New institutions arise when organized actors with sufficient resources (institutional entrepreneurs) see in them an opportunity to realize interests that they value high” (DiMaggio 1988, 14).

Perkmann and Spicer (2007) made an important contribution to the conceptual development of institutional entrepreneurship. They took the diffusion of organizational forms, once accepted as legitimate, as a starting point and stated that this happens due to the work of institutional entrepreneurs. They indicated that even though a number of studies focused on the characteristics of institutional entrepreneurship, “... there is a significant degree of uncertainty about what exactly institutional entrepreneurs do when they propagate new organizational forms” (Perkmann & Spicer 2007, 1101). In particular, Perkmann and Spicer (2007) single out that there is lack of clarity as regards the projects institutional entrepreneurs engage in, the skills they need as well as the way the fields they act in are shaped.

As regards the field, Perkmann and Spicer (2007) point out that institutional entrepreneurship is influenced by the field context. In particular, the degree of institutionalization has an impact. The more institutionalized, understood as stable sets of norms, rules and cognitive schemas, the less the chance for change. However, the fact that there is evidence of successful action

of entrepreneurs within institutionalized fields indicates "... the existence of differing strategies of institutional entrepreneurship that have so far remained unexplored" (Perkmann & Spicer 2007, 1104).

Referring to the projects the institutional entrepreneurs engage in, Perkmann and Spicer (2007) differentiate between interactional, technical and cultural projects.

As regards interactional projects, political strategies such as network building or cooperation are of importance. "They engage in coalition building, bargaining and incentivizing other actors to gather support for their project, thereby mobilizing and leveraging resources for their operations" (Perkmann & Spicer 2007, 1103).

In contrast to this, technical projects understand institutional entrepreneurs as engaged in 'theorization' and finding abstract categories. As an example, a study by Greenwood et al (2002) on the transformation of Canadian accounting firms is referred to. "This change was precipitated by a professional association identifying pressing problems, offering abstract solutions and providing moral justifications" (Perkmann & Spicer 2007, 1103).

Finally, cultural projects imply the framing of institutions so they connect to popular debates and discourses and thus gain in acceptance of wider audiences. Often the connection is made to discourses on "... efficiency, scientific analysis, rationality and impartiality" (ibid.).

Regarding skills, Perkmann and Spicer differentiate between political analytical and cultural skills. Political skills refer to the ability to network, bargain or mediate differing interests as well as to reflect on settled proceedings and to conceive of alternative aims (Perkmann & Spicer 2007, 1103 f). However, this also "... involves the use of analytical skills, such as developing abstract models of an institution" (Perkmann & Spicer 2007, 1104). Similar to cultural projects, cultural skills refer to framing issues by abstract values as well as creating shared identities (ibid.).

Based on their study, Perkmann and Spicer (2007) develop a chart, which summarizes the relations between projects, activities, skills and outcome (see Table 1).

Table 1: Projects and Skills in Institutional Entrepreneurship (Source: Perkmann & Spicer [2007, 1117])

Project	Activities	Skills	Outcome
Interactional	Networking Resource mobilization Organization building	Political	Innovative organizational form
Technical	Studying Analyzing Designing	Analytical	Theorization of organizational form
Cultural	Framing Propagating Advising Teaching	Cultural	Diffusion of organizational form

In the following, we will employ this theoretical approach as an analytical heuristics for approaching adult basic education networks. We will focus on the field of adult basic education and how institutional entrepreneurs engage with the field. We then shed some light on what types of projects institutional entrepreneurs undertake in establishing adult basic education networks. And finally, we will take a closer look at the skills institutional entrepreneurs need to accomplish their tasks in adult basic education.

### 3 Methodical Approach

As indicated above, we carried out a secondary analysis of data collected in a research project aiming at identifying governance regimes and forms of coordination of action in adult basic education. In the following, we will characterize the design of this 'main' study before outlining the setup of the secondary analysis.

The secondary analysis is based on the data of a *multiple case study*. Within this study *guided interviews* were conducted with *experts from adult basic education*. Yin (2009) identifies four different types of case studies, which differ in structure (see p. 46). A case is considered to be embedded if it comprises several objects of analysis (here: adult education centers, three associations, social work association, political actor). Within an embedded multiple case study design, analyses can be conducted with respect to the individual case as well as across cases. As part of the multiple case study, a total of 12 interviews were conducted in the context of two cases. These twelve interviews are the basis for our secondary analysis.

The basic condition for the selection of the interviewed experts is their activity in the investigated field (literacy and adult basic education). The interviewees are considered functionaries

within their field of action because they have a special responsibility and “privileged access to information about groups of people or decision-making processes” (Meuser & Nagel 1991, 443). Thus, adult education program and project managers, management staff of three organizations and one actor from the field of education policy were interviewed. As defined in the interview guideline, the activities of the interviewees within the field, organizational structures of the network at the regional level, financing conditions and the cooperation with other actors were addressed.

The material was analyzed using qualitative content analysis (Kuckartz 2018). In the light of educational governance, the focus of the main analysis was on the constellations of actors that can be found, the cooperation and the forms of coordination of action as well as the range of adult educational offers. The category system used for this purpose was created in a multi-step procedure combining deductive and inductive category formation (Kuckartz 2018, 100). To check the category system, the intercoder reliability was calculated (Krippendorff 2004), which can be classified as satisfactory at 0.65.

As regards our secondary analysis of the data, the categories ‘*actor constellation*’, ‘*forms of action coordination*’ and ‘*structural field conditions*’ were re-analyzed against the background of the concept of institutional entrepreneurship (Perkmann & Spicer 2007). We formed deductive subcategories and coded the selected data. The focus lies on the characterization of the field, the different forms of projects (*interactional*, *technical* and *cultural*) and the skills (*social*, *cultural*, *political* and *analytical*) that the actors use. The results are presented and discussed in the following. As all the interviews and the coding were carried out in German, the quotations in the presentations of the findings were translated into English by the authors.

## **4 Findings on the Field, Projects and Skills of Institutional Entrepreneurs**

The following section presents the findings of the re-analysis of the expert interviews based on our formulated research interest. The focus lies on the analysis of the field (4.1) as well as on the projects and the skills, which will be presented in one subchapter and related to each other (4.2).

### **4.1 Characterization of the Field**

Before analyzing the projects and skills that institutional entrepreneurs use to advance the institutionalization, this section focuses on the characterization of the field of literacy and adult basic education. It can be stated that the field is characterized by fragility and constant change as regards funding, thematic orientation and the actors’ self-concepts.

Considering the significance of adult basic education in the context of policy there is an extreme disparity between political significance within the talk and the actual political action.

The political actors interviewed describe the important position that adult basic education holds in the current political debate. The topic seems to be omnipresent and is addressed in almost every speech of politicians. However, this relevance is not reflected in the actors' actual political actions.

“When you see what really happens there, you are a bit disappointed that everyone knows how important this topic is and how crucial it is for a career or for participation in society. And yet, a lot of things are still being realized through project funding” (I05\_Pos. 4).

The marginal role that adult basic education plays in policy action is also reflected within educational funding. Especially as regards project funding, the topic occupies a marginalized place compared to e. g. early childhood education or elementary school education. While it is relatively easy to tap funding in these areas, this is not the case in adult basic education. Here, “if we are lucky, every three years a call for tenders is published on the federal level [...], which you should then also win” (I01\_Pos. 22). At the same time, one interviewee addresses that attracting funding is becoming increasingly difficult because “the field is also evolving” (I01\_Pos. 22). While the number of actors increases, the funding pots remain on the same level. The result is “competition at the level of funds” (I07\_Pos. 18). All in all, funding of adult basic education is perceived as rather fragile by the interviewees.

Currently, developed funding lines are also considered to have such fragile aspects. For example, as part of the amendment to the Continuing Education Law in North Rhine-Westphalia in January 2022, the government created the option for adult education organizations to carry out outreach education work. However, the financial resources for this work are not designed for the long term, which counteracts both content and demand of this work. The organization of one interviewee thus finds itself in the situation of “building a structure that may [...] come to nothing two years later because the question of financing has not been resolved” (I11\_Pos. 40).

The increasing professionalization on the part of educational practice is thus countered by a stagnation of funding in fragile and temporary structures. Actors must therefore “always start over again, thinking about the same things” (I07\_Pos. 16).

#### **4.2 Projects and Skills**

The previous section showed that the field of adult basic education is rather fragile and still in a state of emergence. The focus now is on the analysis of projects in which institutional entrepreneurs engage in for supporting the institutionalization of the field. It becomes clear that the

interviewees are engaged in *interactional* as well as *technical* and *cultural projects*. In addition, it is of interest which different skills can be identified within the projects and constellations of actors. Depending on the project, *cultural*, *analytical* or *political skills* become important.

#### **4.2.1 Interactional Projects**

The actors are engaged in *interactional* projects for the development of adult basic education offers or formats for public relations and sensitization. The consolidation of referral and network structures is another focus of *interactional* projects. While new connections are forged in the context of joint service development and public relations, efforts in referral and network structures aim to intensify and consolidate existing relations.

The collaborative development of adult basic education course offers has the advantage that the actors can benefit from the different resources and skills of the partners involved. These constellations become particularly relevant in the context of life-oriented adult basic education. In this area, one organization in particular cooperates with social work actors. These actors have “access to target groups that we would like to address” (I01\_Pos. 28). An interviewee describes the relationships between partners in this area as “barter transactions” (I01\_Pos. 75). The resources that his organization brings to the barter are *political skills* that he can use to successfully represent the goals of the organization to funders. Secondly, the organization has numerous contacts with teaching staff in the field of adult basic education. In turn, the organization can benefit from organizations in the neighborhood, which can establish diverse access to potential participants. By “matching” (I01\_Pos. 28) the respective resources, offers can finally come about and be carried out. Accordingly, success depends on everyone pulling in the same direction: “There are very good opportunities to say that we are all on each other’s side and can manage this together” (I12\_Pos. 27).

In order to maintain links to the cooperating partners in the city districts, the organization benefits from another actor. City district coordinators established by the council are strongly connected with the organizations in their area. They function as “a link between providers or activists and the council” (I02\_Pos. 34). Thanks to them, the organization gets contacts and access to networks within the city districts at whose meetings it introduces itself and presents “what possibilities we have to cooperate” (I04\_Pos. 16). These collaborations may also aim to jointly plan promotional events to raise awareness. In order to make itself known in a city district, for example, the organization organized a “pumpkin contest” (I02\_Pos. 30) as part of a neighborhood festival. The seedlings were distributed to the people in the spring and eaten together at another festival in the fall. In this way, the organization was able to draw attention

to itself and its offerings: “But through this offer, so to speak, we made ourselves known and could then also offer language courses, [...] which were accepted actually” (I02\_Pos. 32).

In addition to advertising specific basic education offers, the content of public relations activities can also be of a sensitizing nature. Here, cooperation is worthwhile for the actors because they can draw on each other’s networks and accordingly generate broader attention. For example, in the case of a jointly developed event, the contacts of one of the actors involved make it possible to “bring political actors on board” (I07\_Pos. 24). Accordingly, *political skills* can also enable access to fields or groups of people to be sensitized.

Public events can also be used to maintain and strengthen existing relationships. First, these relationships can take the form of referential structures. In this case, the goal of the *interactional project* is to place “low-literate individuals who would like to learn to read and write better in courses near them” (I07\_Pos. 4). If these contacts are maintained regularly, “you are actually a permanent fixture, so many people simply know your number” (I12\_Pos. 31). Secondly, relationship management can refer to already existing networks. In this case, the goal of the *interactional project* is to establish formats for exchange of information. The actors inform each other about “new developments in the field and studies, research results, publications” (I11\_Pos. 24). The primary idea is not the development of adult basic education offers, but the mutual benefit from the field knowledge of the participants. Two actors located in particular regional proximity have each appointed a “permanent contact person” (I06\_Pos. 14) for this purpose in order to perpetuate the connection and underline its relevance.

#### **4.2.2 Technical Projects**

In the context of *technical projects*, the actors generate new knowledge or verify assumptions about cause-effect relationships. The actors’ interest in knowledge refers either to structure-related questions of adult basic education, new possibilities of recruiting participants or to the development of teaching materials and methods.

*Technical projects* of a structural nature can, for example, address the question of how adult basic education can be anchored within regional educational offerings. One project in the context of life-oriented adult basic education was concerned with the question of how “literacy and basic education services can be established in socio-spatial structures” (I01\_Pos. 16). The project partners involved were an association, an adult education center and the local university. While the association and the adult education center developed and implemented adult basic education programs, the university provided scientific support. The added value that the university was able to bring to the project was its *analytical skill*, through which new insights could be generated with regard to future adult basic education offers and their continuation.

Using these analytical skills is a fundamental part of the association's self-image. The goal is "to generate knowledge through projects, to try things out [...] or also to test new structures" (I01\_Pos. 18). Consequently, the development of the field is an everyday part of the interviewee's work.

The association carries out similar projects in work-oriented adult basic education. Here, scientific support for the offerings is provided by a research institute. However, the central focus in this area is on "branch targeting" (I02\_Pos. 52). The actors pursue the hypothesis that there are particularly suitable sectors in which "adult basic education can be established quickly" (I02\_Pos. 52). In addition to branch targeting, a second focus is on strategies that can be used to attract businesses to basic education programs. In this area, "many strategies have now been identified, and there have also been some initial successes" (I01\_Pos. 59).

In addition to projects that focus on the structural framework of basic education, *technical projects* can also aim to gain insights into new strategies for recruiting participants. A research and development project in the field of basic political education is dedicated to the question of how low-literate people can obtain information in easy language via an app. In a further step, it is analyzed how to "get low literalized people to learn [...] or support learning" (I09\_Pos. 2) via the app. The *analytical skill* in this case is again brought in by a university that offers "very good technical solutions to look in a research context, which ways do we still have to go" (I09\_Pos. 16).

When participants have been successfully recruited for adult basic education courses, questions from *technical projects* relate to the further development of course materials and the didactics applied. The goal of one project was to develop a "starter kit" (I04\_Pos. 28) for volunteer course leaders. The starter kit contained general information as well as materials for native or second language German speakers. In addition, the field has become increasingly digitized, opening up opportunities for participants to learn online. In this area, "new apps have come along, new categories, and that's quite a good development" (I06\_Pos. 35). For *technical projects* related to teaching and learning, teachers' *analytical skills* become relevant in the form of practical and experiential knowledge.

#### **4.2.3 Cultural Projects**

The goal of *cultural projects* in our particular case is to connect the topic of adult basic education to broader norms and values. This brings the topic to broader attention. In the interviews, the actors report on *cultural projects* with which they intend to increase the importance of adult basic education on the structural level or on the part of potential cooperation partners. Adult basic education should thus become more integrated into the thinking of these actors. Part of

this effort also involves changes in the narrowness or breadth of the concept of adult basic education ensuring connectivity with the objectives of potential collaborators or funders.

The significance of the narrowness and breadth of the concept of adult basic education becomes clear when actors believe that “pure literacy is not goal-oriented” (I05\_Pos. 10). Due to the negative experiences with school-based learning settings on the part of many participants, “the educational offers [...] should be linked to other skills and qualifications” (I05\_Pos. 10) building bridges to adult basic education. This broad understanding of adult basic education, which also includes political or health knowledge, has to be accepted and discussed within the field. The next step for the actors is to make funding instruments connectable to this understanding.

The target objects of *cultural projects* in this case are the funders and the funds at their disposal. The responsible ministry at the state level was persuaded through the intervention of an association to “open up certain funding instruments for further education [...] for the topic of literacy and adult basic education” (I01\_Pos. 53). The organization achieved this success due to “know-how” (I01\_Pos. 53). The projects that have been successfully implemented so far can function as leverage with which the organization can “prove that I’m not just blathering, but that the offerings actually work” (I01\_Pos. 53). One interviewee also demonstrates a high degree of *political skill* at this point as his practical knowledge and success give him an advantageous position in negotiating situations with powerful actors.

The association acts similarly in connection with the Federal Ministry of Education and Research, which it advises on the catalog of topics in life-oriented basic education. Due to these impulses, the catalog of life-oriented basic education has been expanded over the years. Through this expansion the association is “more connectable [...] to certain structures” (I01\_Pos. 53). The political skill of the association opens up the possibility to shape the structural framework in his favor.

Another objective of *cultural projects* is to anchor basic education in the mindset of the cooperation partners. The more basic education is accepted as a natural part of the education offered, the more opportunities for cooperation arise for the actors. In order to achieve this, the actors have to connect the topic to the values of the respective cooperation partners. In the area of work-oriented basic education the actors must “argue in the logic of the market economy” (I01\_Pos. 59) in order to be able to successfully place offers in the context of companies. An important factor is *cultural skill* with which the topic is integrated into the system of values and norms of the cooperation partners: “So you shouldn’t think that you’re part of [...] the

corporate culture or the neighborhood culture but you have to be able to understand what these people are talking about” (I02\_Pos. 16).

Further opportunities arise for players when former employees take up important positions at cooperation partners. Former employees of I07 “are now working for adult education centers, for example, running them or working as department heads” (I07\_Pos. 20). New network or public relations activities are not necessary in this case because the connections already exist and the relevance of the topic is already part of the mindset. I09 also reports of a former employee who now holds five different positions in the field of basic education – involvement in two networks; course instructor; honorary employee at an association; editor of a magazine (I09\_Pos. 18). Because of this former employee’s various contacts, diverse opportunities for collaborations or networking contacts are opening up for I09.

## 5 Discussion

The findings provide new insights into how actors in the field of literacy and adult basic education are attempting to advance the field. It became clear that they engage in *interactional*, *technical*, and *cultural projects* to ensure their continued existence and success. Depending on the form of the project, different skills of the actors become relevant. Connecting the development of the field described by the actors to the type of projects they carry out, *interactional projects predominate* at the beginning of the engagement in the field before *technical* and finally *cultural projects* become significant.

At the beginning, *interactional projects* in particular are engaged in to make the offerings known and anchor them within the regional structures. Especially in the area of life-oriented adult basic education, where many offers are planned in cooperation with actors from social work, first contacts to the organizations in the city districts and new connections have to be established. In order to be able to place the first offers within the regional service structure, the connection of different resources within interactional projects is indispensable. In addition, those actors involved in the field must first get to know each other, build networks and develop a common understanding of their tasks and a common mindset. In this phase, *political skills* are of particular importance for the actors in order to reach participants and gain access to networks and collaborations. The institutional entrepreneurs have to mediate between the different interests, know the competences of the individual actors and be able to combine them.

Once the first reliable connections have been established, the actors have the time resources to advance the professionalization of the field through *technical projects*. The first successful offers act as a basis for identifying conditions for success. The reliable relationships give the actors the security to try out new approaches and to evaluate them with the help of scientific

support. On the other hand, the professionalization efforts within the *technical projects* focus on strategies for recruiting participants and the didactic methods used in the courses. This raises the quality of the offerings to a higher level. In the context of *technical projects*, the primary focus is on actors with *analytical skills* who can draw conclusions and make assumptions about cause-effect relationships. Depending on the objective of the project, these can either be universities, research institutes or teaching staff.

The ongoing professionalization ultimately puts the actors in a position to make the topic of basic education connectable to the system of values and norms of powerful actors by engaging in *cultural projects*. Successfully completed projects and practical knowledge can act as a pressure tool with which the actors can influence the structural conditions of the field. The goal of the effort here is to expand the scope of funding guidelines to include basic education. The focus is particularly on the *cultural* and *political skills* of the actors.

## 6 Conclusion

All in all, it can be pointed out that the field of adult basic education is characterized by fragility and constant change regarding its funding, thematic orientation and the actors' self-concepts. There is also a significant disparity between talk and action. Thus, adult basic education is considered an important field within the political debate. This is, however, not reflected by systematic funding and a stable policy concept.

What is more, the paper made clear that the employed perspective developed by Perkmann and Spicer (2007) proves to be fruitful when analyzing the processes and actors of institutionalization of adult basic education on the regional level. Differentiating the concept of institutional entrepreneurship into the field characterization, the analysis of the projects and the skills needed made a significant contribution to the debate on adult basic education in two ways. On the one hand, it helps analyzing the processes on the regional level and lightens up this so far less researched level. On the other hand, it introduces a theoretical perspective to the debate that will serve to be fruitful when applied to the other levels and the relevant actors, projects and skills. Thus, the perspective might also be helpful when analyzing the institutionalization of adult basic education e. g. on the level of companies.

In terms of transfer to the field of action the identified projects and more importantly the identified skills open up important perspectives since they are also useful for the professionalization of the staff and the design of further education and training programs.

## 5. Teilstudie 2: Territoriale und funktionale Regionen in der Grundbildung

### 5.1 Thematische Einordnung in den Gesamtrahmen

In Teilstudie 2 wird das Augenmerk auf territoriale und funktionale Aspekte von Regionen gerichtet, die handlungsleitend für die Akteur\*innen sind. Ausschlaggebend für die Teilstudie ist die Uneindeutigkeit des Regionenbegriffs in der Erwachsenenbildung. Die Uneindeutigkeit bezieht sich auf die Fragen, wie groß ein Raum sein muss, um als Region gelten zu können und darauf, ob sich dieser über geografische Grenzen oder soziales Handeln konstituiert (Bernhard, 2014; Fürst, 2002). So gibt es Studien der Erwachsenenbildungsforschung, die das netzwerkbezogene Handeln von Außenseitern und etablierten Akteur\*innen betrachten (Dörner & Damm, 2019) oder Vergleiche zwischen unterschiedlichen Formen administrativer Regionen ziehen (Martin et al., 2019; Bürmann, 2017). In Bezug auf die Fragen, inwiefern unterschiedliche Formen von Regionen handlungsleitend für Organisationen der Erwachsenenbildung sind oder inwiefern sich Organisationen Regionen handelnd erschließen, gibt es jedoch wenig Forschung.

Bernhard (2017) untersucht in seiner Studie zu Erwachsenenbildung und Raum das regionale Agieren von Organisationen in Grenzräumen. Er konstatiert, dass Regionen in der Erwachsenenbildung bisher stark in Zusammenhang mit staatlicher Steuerung thematisiert wurden, sich jedoch auch „als von Subjekten angeeignete Räume“ (Bernhard, 2017, S. 205) diskutieren lassen. Derartige Studien fehlen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung bisher. Dieses Desiderat ist erstens verwunderlich, da im Rahmen politischer Förderinitiativen große Hoffnung auf die regionale Ebene gesetzt wird (WbG NRW §13a; MKW NRW, 2019). Zweitens betonen viele Studien die Bedeutsamkeit regionaler Zusammenarbeit für die Verankerung von Grundbildung in der Lebenswelt der Teilnehmenden (Moisa & Walpuski, 2022; Pöppel, 2022). Hier schließt Teilstudie 2 an.

Die Teilstudie wird gerahmt durch das Konzept der institutional logics, laut dem Institutionen überorganisationale Aktivitätsmuster sind, die spezifische Praktiken beinhalten und an denen sich Akteur\*innen orientieren (Friedland & Alford, 1991, S. 249f.; Thornton & Ocasio, 2008, S. 101). Almandoz et al. (2017) legen ein Rahmenmodell für zwei Formen der *community-logic* vor, die entweder auf geografischen oder funktionalen Aspekten beruhen. Diese beeinflussen das organisationale Handeln und stellen Aktivitätsmuster für Organisationen bereit (Almandoz et al., 2017, S. 2). Unter Anwendung des Konzepts von Almandoz et al. (2017) auf das Datenmaterial stellt Teilstudie 2 folgende Fragen: Welche Aspekte territorialer und funktionaler Regionen lassen sich im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung identifizieren? In welchen

Kontexten orientieren Akteur\*innen auf der regionalen Ebene ihr Handeln an territorialen oder funktionalen Aspekten?

Sie knüpft somit erstens an Studien der Erwachsenenbildungsforschung an, die sich mit der Bedeutung von Region für Weiterbildungsorganisationen befassen. Zweitens wird durch die Orientierung an der Perspektive der institutional logics insbesondere im Rahmen der zweiten Forschungsfrage ein Anschluss zu neo-institutionalistischen Arbeiten hergestellt, die das Konzept von Akteur\*innen schärfen möchten. Dass im Rahmen des Konzepts der institutional logics neben Beschränkungen durch institutionelle Vorgaben den Akteur\*innen ebenfalls Handlungsspielräume eingeräumt werden (Thornton et al., 2012, S. 76f.), eröffnet die Frage, inwiefern und in welchen Situationen Akteur\*innen territorial oder funktional handeln. „Es geht somit nicht um die Frage, was eigentlich Raum oder Region ist und was nicht, sondern um ein Mitdenken, in welchen Momenten von Bildung diese relevant werden“ (Bernhard, 2017, S. 207).

## **5.2 ‘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<sup>13</sup>**

**Abstract** Using the perspective of *neo-institutionalism* and *institutional logics*, this article examines regional networks in the field of literacy and basic education. The goal of the analysis is to identify different forms of *community-logics* within two actor constellations. For this purpose, two regions are focused within a *multiple-case study design*. The empirical approach is based on interviews with experts from the field of literacy and basic education. The Interviews are evaluated qualitatively. The interview material will be used to identify different logics of communities in the regions and to examine the contexts in which actors orient themselves to the different logics. It becomes clear that communities in adult basic education are constituted on the basis of both geographical and content related aspects. By becoming a member of the communities, the actors benefit from various advantages. This collaboration ultimately enables the social participation and inclusion of the low-literate in the regions.

### **Introduction: Regional Literacy Networks as a Central Factor for Social Participation**

Adult literacy and basic education have increasingly entered the focus of public interest as policy programmes that promote social justice and inclusion have been implemented at the

---

<sup>13</sup> Dies ist ein inhaltlich nicht geänderter Nachdruck des Artikels. Das Literaturverzeichnis wurde in das gesamte Literaturverzeichnis der vorliegenden Studie integriert. Die Bezifferung von Tabellen und Abbildungen wurde beibehalten. Eine bibliographische Angabe der drei Originalartikel der vorliegenden Studie ist dem gesamten Literaturverzeichnis vorangestellt.

national and international levels. For example, in 2000 at the World Education Forum in Dakar, Senegal, adult basic education was declared a right for all (UNESCO, 2000). In 2003, the proclamation of the United Nations Literacy Decade highlighted the significance and political interest in the topic. Adult basic education is associated with an 'improved quality of life' (UNESCO, 2002, p. 5), which is to be achieved through agenda setting and 'partnerships at all levels' (p. 5) – namely international, national, subregional, and regional. The policy paper for the National Literacy Decade (2016–2026) in Germany also defined literacy and adult basic education as 'prerequisites for a self-determined life' (BMBF & KMK, 2016, p. 3). The paper called on society as a whole to meet this challenge with a 'broad alliance' (BMBF & KMK, 2016, p. 4). The policy programmes emphasise the importance of adult basic education in the context of promoting the *social participation and inclusion of low-literate people*. This aspect was supported by Irving (2020), who related literacy to the democratic right to access information. Effects at the level of adult education practice were achieved in the course of the Alpha Decade through the promotion of numerous projects in the field of adult basic education. An exemplary compilation of the projects can be found in the work of Koller et al. (2020).

Furthermore, interest at the level of educational policy and practice is reflected in the attention paid by adult education research to adult basic education. For example, the 2019 International Yearbook of Adult Education was devoted to 'Adult Basic Education Research' (Schemmann, 2019). Another recent study critically examined the potential of large-scale surveys in literacy (Buddeberg et al., 2020). Other works have investigated the educational policy structures of adult basic education from international and national perspectives. Knauber (2017) examined adult basic education policies and the governance of adult basic education in various European countries. From an *international-comparative* perspective, the author's focus was on 'which actors with which resources have an impact on the content-related, process-related dimension of adult basic education policy' (p. 86). In addition, Knauber and Ioannidou (2016) reconstructed various governance structures in adult basic education and examined their effectiveness at the *international level*. For an analysis of politically motivated interventions in adult basic education at the *national level* in Austria, see Cennamo et al. (2020). Research at the *national level* in Germany focused on the educational policy interests of actors in adult basic education (Euringer, 2016).

Moreover, recent research has also focused on the coordination of action at the *regional level* of adult basic education (Bickeböller, 2022; Koller et al., 2021). Such studies have demonstrated that a variety of actors from all levels of the adult education system are involved in the development of adult basic education programmes. The skills of the actors and the projects

with which they attempt to institutionalise adult basic education at the regional level were the focus of a paper by Bickeböller et al. (2022).

A further examination of processes at the *regional level* seems indispensable, as it ‘holds a high potential for self-organisation, which in part only needs to be initiated and channelled’ (Möltgen-Sicking, 2019, p. 42). Due to its ‘proximity to the citizens’ (Möltgen-Sicking, 2019, p. 24), the fruitfulness of such an examination due to the inclusion of these very citizens becomes apparent. The prominence of the *regional level* is also evident against the background of new funding instruments in North Rhine-Westphalia, which explicitly support literacy and adult basic education programmes in the context of ‘measures for regional educational development’ (§13a WbG NRW). The goal of the funding instrument is to strengthen networking within ‘regional educational landscapes’ (§13a WbG NRW).

Despite its popularity, the term ‘region’ is often unspecific in terms of the areas it denotes and the scope that it outlines (cf. Bernhard, 2014). In this regard, Fürst (2002) described a ‘tension between a functional and a territorial view of region’ (p. 23). While territorial regions are characterised by geographical boundaries, functional regions are constituted by cooperation structures with regard to a common topic. Against this background, questions arise as to how actors in the field of adult education act regionally and how regions can be opened up for action. This article aims to generate insights with regard to the *regional level* of literacy and adult basic education. The focus is on the various frameworks that actors base their actions on. The guiding research questions are as follows:

1. What aspects of territorial or functional regions can be identified in the field of literacy and adult basic education?
2. In which contexts are actors at the regional level oriented towards territorial or functional aspects?

This article employs neo-institutionalism and the concept of institutional logics. Here, particular reference is made to a concept by Almandoz et al. (2017) that encompasses functional and territorial logics of action (see section *Neo-institutionalism and institutional logics*). Methodologically, the article is based on a guided-interview multiple-case study with stakeholders in regional contexts (see section *Methodical approach*). The results point to various frameworks of action by which communities are constituted at the regional level (see section *Geographical and affiliation-based communities in adult basic education*). The findings are also discussed against the background of the theoretical framing (see section *Discussion*). Finally, conclusions are drawn (see section *Conclusion*).

## Neo-Institutionalism and Institutional Logics

The following section outlines the perspective of neo-institutionalism and the concept of institutional logics. According to Alvesson and Spicer (2019), neo-institutionalism is 'one of the most prominent schools of thought within organization studies at present' (p. 199). The perspective has already proven fruitful for analyses of processes in the field of literacy and adult basic education in several studies (Bickeböllner et al., 2022; Koller et al., 2021; Schemmann, 2020; Schreiber-Barsch, 2009).

The starting point of neo-institutionalist organisational studies is provided by the contributions of Meyer and Rowan (1977), Zucker (1977), and DiMaggio and Powell (1983). Central to the organisational sociology perspective is the assumption that 'institutional rules function as myths which organizations incorporate' (Meyer & Rowan, 1977, p. 340). Furthermore, organisations more commonly orient themselves to institutionalised expectations because of the legitimacy they receive from them than because of their actual effectiveness (cf. Meyer & Rowan, 1977).

Through a high density of interaction, organisations develop a common awareness and orient themselves to each other – causing so-called organisational fields to emerge. This term describes 'a recognized area of institutional life: key suppliers, resource and product consumers, regulatory agencies, and other organizations that produce similar products' (DiMaggio & Powell 1983, p. 148).

Another central aspect of the neo-institutional perspective is the assumption that institutions determine the actions of actors. Scott (2001) described them as 'shared assumptions that constitute the nature of social reality' (p. 57). They 'are followed because they are taken for granted as 'the way we do these things' (Scott, 2001). While earlier studies mainly focused on the stabilising effect of institutions and processes of isomorphism, new research also examines change and the influence of actors on institutions. One concept used to deal with different environmental specifications and institutional expectations is that of *institutional logics*.

The concept of *institutional logics* dates back to Friedland and Alford (1991), who viewed in them a 'set of material practices and symbolic constructions – which constitutes its organizing principles and which is available to organizations and individuals to elaborate' (Friedland & Alford, 1991, p. 248). The concept has since been developed further, particularly by Thornton et al. (2012; see also Thornton & Ocasio, 2008). The authors created a coordinate system for an ideal type of inter-institutional system in which institutional logics exist and operate in parallel: 'Each institutional order represents a governance system that provides a frame of reference that preconditions actors' sensemaking choices' (Thornton et al., 2012, p. 54). Thornton

and Ocasio (2008) considered ideal types to provide an analytical lens in terms of 'how individual and organizational behavior is located in a social context and the social mechanisms that influence that behavior' (p. 122). For example, the institutional order of the community legitimises itself through a common will, trust, and reciprocity, drawing its identity from a shared emotional connection. For a more detailed listing of the institutional orders of family, community, religion, state, market, profession, and corporation, see Thornton et al. (2012, p. 107).

A differentiation of the ideal type of community logic was presented by Almandoz et al. (2017), who distinguished between *geographical and affiliation-based communities*. They drew distinctions between the two forms of communities based on five categories (see Table 1). The first category is the root metaphor, which is the centre of an institutional logic to which the other elements align. While *geographical communities* are based on a common boundary that delimits their members from the outside, *affiliation-based communities* are based on a shared belief in a value, goal, or product (Almandoz et al., 2017, p. 6). The second category distinguishes between the sources communities use to legitimise their actions. Due to local proximity, the actors in *geographical communities* have many points of overlap. Accordingly, a critical aspect with regard to legitimacy is the trust and reciprocity between actors (Almandoz et al., 2017, p. 6). Because members of *affiliation-based communities* have fewer points of overlap, they legitimise themselves through their unity of will. The third category describes sources of authority and norms. In both communities, these lie in the members' commitment to the community. The fourth category identifies the source from which community members draw a shared identity. In *geographical communities*, said source is the emotional connections between members. If this identity is particularly strong, it can result in 'us-vs-them behaviors' (Almandoz et al., 2017, p. 7). The 'identification in *affiliation-based communities* is generally narrower in scope' (Almandoz et al., 2017, p. 7). It depends on the intrinsic value of the community to the actors, and a consensus is quickly reached. The fifth category describes the strategies used by the actors to gain attention within the community. In both communities, actors invest in their recognition and status. An overview of the categories can be found in Table 1.

**Table 1:** Constitutive elements of geographical and affiliation-based communities (based on Almandoz, et al., 2017, p. 8)

Categories/Logics	Geographical community	Affiliation-based community
Root metaphor	A common geographical boundary	Conscious affiliation and belief in a particular cause
Sources of legitimacy	Belief in trust and reciprocity	Unity of will in community goals
Sources of authority and norms	Commitment to membership in a valued community	Commitment to community values and identities
Sources of identity	Community reputation; emotional connection	Intrinsic value of the community's goals
Basis of attention and strategy	Investment in honour and status – relevant in multiple contexts	Investment in honour and status – relevant in limited contexts

Notably, an empirical comparison of empirical material with the ideal types is still pending. Almandoz (2012) analysed the influence of community logic on the establishment of new banks. The extent to which aspects of *geographical and affiliation-based communities* play a role was not part of the analysis. This serves as the point of departure for the present article. The analysis provides insights into the question of which aspects of the two ideal types of communities can be reconstructed within two actor constellations from the field of adult basic education at the regional level. Based on this, results are generated with regard to the question in which contexts the actors orient themselves towards a *geographical or affiliation-based community logic*. By addressing these questions, this article aims to contribute to steering and coordination processes at the regional level of adult education. Furthermore, it provides new insights regarding the design of regional educational networks for the inclusion and social participation of low-literate adults. In the following section, the two-step methodological approach is described.

## Methodical Approach

This paper is based on a *secondary analysis* (Heaton, 2004) of data collected in the context of a *multiple-case study* (Yin, 2018) on action coordination in adult basic education. In this section, before the approach of the secondary analysis is discussed, the design of the main study conducted by Bickeböller is outlined.

In the course of the *multiple-case study*, *guided expert interviews* (Meuser & Nagel, 1991) were conducted with actors from the field of literacy and adult basic education from two regions. A compilation of four different types of case studies was provided by Yin (2018, p. 48). A case is considered integrated if it comprises several objects of analysis (here: adult education centres,

nonprofit associations, social work associations, and political actors). In an *integrated multiple-case study design*, conclusions can be drawn about the individual case as well as across multiple cases. In the course of the investigation, six interviews were conducted in region one and five in region two (see Table 2).

The selection of regions was based on statistics from the leo. - Level-One study, which found different aggregations of functional illiteracy and faulty writing depending on the size of a municipality (Grotlüschen et al., 2012, p. 36). Municipalities with 500,000 or more inhabitants had the highest percentage (18.0%) of functional illiterates, while those with 100,000–499,000 inhabitants had the lowest percentage (11.5%). One region was selected from each of the two categories.

The basic condition for the selection of experts within the regions was their activity in the researched field of action (i.e., literacy and adult basic education). The interviewees are considered functionaries within their field of activity since they have a special responsibility within it as well as 'privileged access to information about groups of people or decision-making processes' (Meuser & Nagel, 1991, p. 443). Thus, programme and project managers, the management of two associations, an independent actor, and a political actor were interviewed. They were asked about their networking activities within and outside of their administrative region. An overview of the case composition can be found in Table 2.

**Table 2:** Multiple-case study design

<b>Case 1 500,000 or more inhabitants</b>	<b>Case 2 100,000–499,000 inhabitants</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manager of an association</li> <li>• Project manager (association)</li> <li>• Project manager (association)</li> <li>• Project manager (social work)</li> <li>• Programme manager</li> <li>• Political actor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manager of an association</li> <li>• Project manager (association)</li> <li>• Project manager (association)</li> <li>• Independent actor</li> <li>• Programme manager</li> </ul>

The material was analysed by means of a *content-structuring qualitative content analysis* (Kuckartz, 2018). The focus of the main analysis was on the actor constellations, forms of action coordination, and performance level. The category system was created using a multi-step procedure that combined deductive and inductive category formation (Kuckartz, 2018, p. 100). Based on a mean intercoder reliability of 0.65, the intersubjective comprehensibility of the coding framework was regarded as satisfactory (Krippendorff, 2004).

Based on the main study, a secondary analysis of the material was performed. Heaton (2004) differentiated five types of *qualitative secondary analysis*. The present study was a *supra analysis*, which involved ‘the investigation of new theoretical, empirical [...] questions’ (Heaton, 2004, p. 39) that arose from the primary study. The coded interview passages from the categories ‘K01.2 Organisational structure and organisational self-image’, ‘K01.3 Understanding of adult basic education’, ‘K03 Actors’, and ‘K04 Coordination of action’ of the primary study were subjected to further coding with a new category system. Reay and Jones (2016) proposed various procedures for conducting a qualitative analysis of institutional logics. Oriented to the *pattern matching* method, the new categories were deductively developed from the concept of Almandoz et al. (2017) and applied to the material. In the following section, the material is interpreted against the background of the two research questions. As all of the interviews and the coding were conducted in German, the quotations provided in the presentation of the findings were translated into English by the author.

## **Geographical and Affiliation-Based Communities in Adult Basic Education**

In this section, the focus lies on the evaluation and interpretation of the interview material. Before a qualitative analysis of the interview passages is presented, a quantitative analysis based on the code frequencies is provided. A total of 290 interview passages were assigned codes. In both regions, indications of an *affiliation-based* as well as a *geographical community logic* could be found. The distribution of codes indicating an *affiliation-based community logic* was relatively balanced (case 1: 60 codes, case 2: 52 codes). With regard to the codes indicating a *geographical community logic*, however, clear differences between the cases were observed (case 1: 103 codes, case 2: 67 codes). These differences were particularly pronounced for the categories of ‘Trust & Reciprocity’ (case 1: 25 codes, case 2: 10 codes); ‘Emotional Connection & Reputation’ (case 1: 23 codes, case 2: 8 codes); and ‘Recognition & Status’ (case 1: 11 codes, case 2: 4 codes). Therefore, the qualitative analysis of the interview passages on *geographical community logic* focuses on these categories in particular. In the following subsections, the qualitative interpretation of the data is discussed in more detail. First, an interpretation of the data in terms of the two different forms of community logic (*Affiliation-based community logic*; *Geographical community logic*) is given. The subsequent section (*Actors between geographical and affiliation-based community logic*) focuses explicitly on the contexts in which actors are more strongly oriented toward one logic or another.

## Affiliation-Based Community Logic

The aspects of *affiliation-based community logic* can be described using the example of a cooperative association, which 'has set itself the goal to bundle and further coordinate the active ones in the field of literacy and adult basic education' (I02\_Pos. 40). Except for one association from case 2, all interviewees were part of the network. For I06, for example, it was of particular importance that geographical aspects are not decisive here for coming into contact at all with providers outside of their municipality (pos. 31). Since many network meetings have occurred online due to the COVID-19 pandemic, the circle of participants has expanded again because 'the dependence on location is no longer so high' (I07\_Pos. 24). The cooperative alliance is ostensibly constituted by a content-related focus on literacy and adult basic education and not by the geographical proximity of members. Thus, the added value is that there is 'simply networking across the board [...] and also fixed exchange formats [and] conferences' (I07\_Pos. 16).

Furthermore, the regularly organised meetings are characterised by mutual support. Actors who are in the 'same funding phases' (I04\_Pos. 14) exchange experiences or create 'synergies' (I04\_Pos. 14). By comparing their experiences, the actors learn from each other and can 'also copy something a bit' in the future (I11\_pos. 24). Since the members feel committed to a common cause, a 'constructive togetherness' exists at professional meetings and events (I07\_Pos. 18). This sense of community is to be maintained. The network relationships are maintained by, among other things, the actors exchanging information among themselves about their future offers, so as 'not to compete with each other' (I07\_Pos. 24). They attempt to set a different focus and keep the spectrum as broad as possible. For the same reason, the association of I01, for example, also avoids regular funding. Participation in these financing structures could jeopardise relationships with his network partners, which is why he prefers to remain in the area of project financing. He stated the following: 'So these pots aren't very big anyway, and the more people there are fighting over it, so to speak, the less is left for the individual. So, not our battlefield as an \*organisation\*' (I01\_Pos. 18).

In addition to the identification with network contacts, the *affiliation-based community* is characterised by a strong intrinsic interest and identification with the topic of literacy and adult basic education. I06, for example, already dealt intensively with the topic during her studies, wrote her diploma thesis in this area, and worked as a course instructor. Through her professional career, she developed a strong 'interest in the field of literacy' (I06\_Pos. 2), which is why she now worked as a department head at an adult education centre. The same is true for I07, who had also worked as a course instructor and conducted research in the field. Some of the founders of their association 'are still really active and well-known personalities' (I07\_Pos. 20). This

commitment beyond the professional career speaks of a strong identification with the field: 'They really burned for it' (I07\_Pos. 30).

The actors also use this commitment and know-how to advocate for the values and interests of the community. On the one hand, this includes keeping the existing network alive and maintaining it. Thus, I07 attempts to 'get to know different actors, to get to know different projects' (item 24) to have a close connection to all members. On the other hand, the commitment consists of winning new actors for the interests of the field. A crucial aspect here is the acquisition of new cooperation partners for the joint development of services. Through sensitisation and public relations, the actors attempt to convince companies to, for example, 'include the topic of work-oriented adult basic education more strongly in their own thinking' (I02\_Pos. 24). Companies are presented with potential benefits of funding measures for their own workforce: 'Here you have another opportunity to promote your employees and, at the end of the day, to position yourself better in the market' (I10\_Pos. 27).

Moreover, advocacy for the values and interests of the community consists of raising awareness and advising political actors and funding agencies. I01 stated that he attempts to bring the topic of literacy and adult basic education onto the agenda in relevant committee meetings. Here, he often first answers 'the questions as to why there should be such a thing in Germany at all' (I01\_Pos. 40). However, if he can 'prove that I'm not just blathering, but that the offerings actually work' (I01\_item 53), political actors are receptive. In this case, opportunities arise for I01 to positively change the framework conditions for the field through consultation. For example, one funding agency has expanded the catalogue of topics for lifeworld-oriented adult basic education as a result of the advice provided by I01's organisation. This makes the association and other active actors from the field 'much more connectable [...] to certain structures' (I01\_Pos. 53). In the following subsection, interview passages that are connected to a *geographical community logic* are discussed in more detail.

### **Geographical Community Logic**

This subsection explains the extent to which aspects of a *geographical community logic* guide the actions of the actors. These aspects were particularly relevant in case 1. This region is highly heterogeneous due to its size (>500,000 inhabitants). To establish adult basic educational offerings in the metropolis, the actors are oriented toward very small-scale geographical boundaries below the city level. To gain access to participants, even the orientation to city districts is too coarse, which is why the actors 'really have to go down to the neighbourhoods or quarters' (I01\_Pos. 36). Here, the problem situations or challenges differ depending on the neighbourhood.

Accordingly, the district in which the organisation is anchored is initially significant: 'Yes, we are located in \*district\* [...], a bustling district, [...] but on the other hand also many of the people there locally with whom we work' (I02\_Pos. 8). Because of the proximity to the people, trust can be established and access gained. To establish services in other parts of the city, the association cooperates with other actors who are located there. These are above all 'smaller institutions, in the social areas that meet certain indicators where you can see okay here there is a need for support, here there are a lot of people who are affected by exclusion' (I02\_Pos. 10).

Accordingly, the association first obtains an overview of the needs in individual neighbourhoods and then attempts to establish offerings there through cooperation. The presence in the districts is also critical for the adult education centre in the metropolis. I06 considered the ability to provide access in different areas of the metropolis a great advantage: 'And there is also the possibility for interested people to simply come to our house and get in touch' (I06\_Pos. 16). In addition, the actors in case 1 are in a 'close exchange' (I05\_Pos. 16) with regional education policy. Due to the diverse provider structure and close ties, the actor from education policy spoke of a good 'basic structure' (I05\_Pos. 14) within the metropolitan boundaries.

In case 2, a district-specific literacy and adult basic education programme is still being developed. Thanks to the new funding from the amended Continuing Education Act, the Adult Education Centre has been able to establish a continuing education advisory service in the city districts; however, 'this will be seen in perspective, to what extent it bears fruit and perhaps can be expanded' (I11\_Pos. 10). In addition, there are referral structures to the adult education centre 'because they also have a large area of reading and writing courses' (I09\_Pos. 6). For the joint organisation of public relations activities within the region, the actors appreciate their geographical proximity, because 'you can just meet somewhere for coffee and discuss the whole thing' (I10\_Pos. 21).

Trust and reciprocity are crucial components for cooperation in the *geographical community*. This was particularly evident in the joint development of adult basic education programmes in case 1. As described above, the association of I01 depends on cooperation partners in the city districts for the acquisition of participants. I01 described the joint development of offers as barter transactions, in which he offers the educational management as a resource to the cooperation partners in return for learning locations and participants. He described this as follows:

We sort of go and match that demand, that need at the learning site with our resources and that's usually the opportunities to fund the lecturer honoraria, to do the educational management, to print the flyer, etcetera, to do curricular proposals and preliminary work and we bring that together. (I01\_Pos. 28)

By bringing resources together, actors benefit from each other and can initiate district-specific 'special offers for target groups that otherwise would not have been reached' (I03\_Pos 18). Each is dependent on the other to make the courses happen. Not having to worry about education management, for example, was a 'great benefit that we have used as a network partner' for an actor from social work (I03\_Pos. 16). However, because of this interdependence, these structures of supply development are very fragile. Accordingly, the actors must be able to trust each other. These trust relationships also enable the actors to perpetuate project offerings beyond their duration. For example, courses financed by project funding were transferred to the local adult education centre after the project period. There is now 'a course at the adult education centre that is only running now because it originally came about through the project' (I06\_Pos. 25). This would not have been possible without trust within the *geographical community*. In the meantime, a 'permanent contact person' (I06\_Pos. 14) has been appointed at the association to maintain the connection between the association and the adult education centre.

In addition to the trust that the actors have in each other, they must also gain the trust of potential participants in the district. To make adult basic education offers and their own association 'known in the district, we made a health offer, namely a pumpkin competition' (I02\_Pos. 30). At a neighbourhood festival in the spring, seedlings were distributed, which were processed into soup at an event in the fall. Through this offer, the association came into contact with the people in the district and was ultimately able to initiate a literacy course on site. The long-term planning illustrates how much energy the association invests into building trust in the district before the education programmes can finally start.

In case 2, reciprocity was expressed as part of a research and development project between an association and the local university, which involves working on an app for the low-literate. While the association has the pedagogical knowledge about the target group, the university contributes the technical knowledge: 'So basically, I'll put it bluntly, that's someone who comes from the technical side, who does this whole chatbot, the technical implementation of language, of AI, etcetera' (I09\_Pos. 16).

Another key aspect for the success of a *geographical community* is its reputation. The actors establish emotional connections within the community and may set boundaries with the outside world. This was particularly evident in a statement made by I05, who emphasised – with regard

to the cooperation in case 1 – being ‘absolutely thrilled by our \*location\* model, [...] not only from the cooperation, from decades of it, but also in terms of the content of what has been achieved there’ (I05\_Pos. 14). In this statement, I05 assigned a label to the cooperation in her region, which not only included all actors involved from her community but also differentiated it from other regions. She was proud of the structures in her local area and was convinced that ‘this is something [that] should be rolled out’ (I05\_Pos. 14). This conviction was shared by I01, who emphasised that they were ‘pretty much alone with the approach in their region for quite a while, also took a lot of criticism from the literacy landscape’ (I01\_Pos. 65). In I01’s conviction, an us-vs-them mentality is also characterised. The actors from case 1 have broken new ground with their strategy, which was not always evaluated positively in the field. However, this has not deterred them from continuing along this path within the region. Emotional connections in the form of ‘cooperations that have existed for years, i.e. beyond this project’ (I03\_Pos. 14), were helpful for this. According to I05, this form of togetherness is ‘also a long tradition here with us’ (I05\_Pos. 30).

In addition to the community’s external reputation, the reputation within the community also guides the actions of the players in a *geographical community*. To create relationships of trust, the actors must first make a name for themselves and prove themselves to be trustworthy. Here, the decisive factor is an initial success: ‘Once you have done something [...] then you also find other topics’ (I02\_Pos. 20). This acts as a flagship and increases recognition within the community: ‘So word has gotten around in the \*location’s\* structures’ (I01\_Pos. 34). This was confirmed by an actor from case 2, namely I09, who emphasised that ‘once you have done something [...] then you also find other topics’ (pos. 20).

### **Actors Between Geographical and Affiliation-Based Community Logic**

The aforementioned results have described which aspects of an *affiliation-based* and *geographical community logic* could be reconstructed in the two cases. In both cases, aspects of both forms of community logic could be reconstructed, with aspects of *geographical community logic* prevailing in case 1 and aspects of *affiliation-based community logic* prevailing in region 2. In this subsection, the focus is sharpened on the contexts in which actors orient their actions more strongly to one or the other logic.

Focusing on the components of the *affiliation-based community logic*, it became clear that they often occur in connection with contexts aimed at a general further development of the field. This could be conferences, fairs, or other exchange formats between actors in literacy and adult basic education. Accordingly, by participating in the *affiliation-based community*, stakeholders gain knowledge of ‘new developments in the field and studies, research results,

publications, then getting to know, maybe new colleagues' (I11\_Pos. 24). The individual and – above all – collective added value ultimately lies in the progressive professionalisation of the field as well as in public relations work and a broader social awareness.

In addition to the exchange of experiences, these formats lead to a unification of the field. The players join forces and commit to a common goal. Accordingly, I09 saw great added value from these meetings in terms of the 'preservation of value' (I09\_Pos. 22). This value lies in the 'integration of all persons and the enabling of learning for all persons' (I06\_Pos. 6). The actors see their work as valuable because it is a 'social mission to catch up on what has been missed' (I07\_Pos. 16). Thus, another added value of the *affiliation-based community* lies in the self-assurance of actors.

With regard to the *geographical community logic*, as described above, the components of trust and reciprocity in particular as well as emotional connections and the reputation of the community among actors in the metropolis could be reconstructed. If one examines these components more closely, they can be observed to often be connected with the development and establishment of concrete adult basic education offers in the regions. Geographical boundaries in the sense of districts, neighbourhoods, and quarters in which the target group is located are particularly critical in the development of services in lifeworld-oriented adult basic education.

As a result, geographical aspects are a guiding factor in the acquisition of participants and the development of services. I02 stated the following: 'My colleague regularly walks through the neighbourhood and talks to people' (I02\_Pos. 28). He and his colleagues 'don't want to just make blanco offers and hope that someone will come, but we want to go somewhere and say "What do you need?"' (I02\_Pos. 24). To be able to realise this, integration into a *geographical community* is indispensable for the association, since through this they gain access to places 'where, so to speak, the potential learners are anyway' (I01\_Pos. 30).

The fact that maintaining relationships within the *geographical community* is a high priority was underlined by I02 describing the partners in social spaces as the 'most important actors' (I02\_Pos. 22). Furthermore, I01 took a critical position against the networking formats of the *affiliation-based community*:

We then came to the conclusion that it was very nice networking, because it was always the same eight actors who confirmed among themselves how bad the world is and how important the topic of literacy is. You can do that, sometimes it's good for your soul, but it doesn't really bring you forward. (I01\_Pos. 38)

The top priority of the *geographical community* is to change the structure and establish adult basic education offerings within its own borders. Accordingly, the actors are guided in their

actions by relationship building, reciprocity-based bartering, and their own reputation within these borders. The next section provides a discussion of the results in the light of the theoretical background.

## Discussion

The results of this study provide new insights into institutionalised practices and expectations that guide actors in the field of literacy and adult basic education in Germany. In addition, findings were generated with regard to the importance of geographical aspects in the networking of actors in the field of adult basic education. Thus, this contribution provides new findings regarding the coordination of action at the regional level of adult education.

By orienting the analysis to the concept of *institutional logics*, particularly to the ideal types of *geographical* and *affiliation-based community-logics*, two different forms of networking among the actors were reconstructed. While relationships within the *affiliation-based community* were established because of a common theme (adult basic education), actors within the *geographical community* established contacts because of their local proximity. An interesting finding was that both forms are relevant for the actors in both cases, which indicates that networking at both the geographical and content levels is essential for the survival of adult education organisations.

Next, the article examined practices and rules that guide action within the two forms of community. The *affiliation-based community* legitimises its existence through a shared belief in a unifying value. The actors affirm each other and create an atmosphere of belonging. The degree of their investment in the community depends on their intrinsic motivation to contribute. By contrast, within the *geographical community*, relationships are based more on the building of trust and reciprocity. In barter transactions, the actors pool their resources and prove themselves mutually trustworthy, which leads to close and emotional ties in the long run. In order not to lose this status, members invest heavily in their reputation within the community.

Finally, the article focused on the added value that membership of the two forms of community means for the actors. By participating in the *affiliation-based community*, actors gain insights into new developments in the field and can learn from others. The belief in the common value strengthens the actors' self-confidence in their own work. By participating in the *geographical community*, the actors gain access to target groups and can establish adult basic education programmes within their region. Here, they have the opportunity to apply the aspects learned from the exchange within the *affiliation-based community*. Thus, both forms of community are, in different ways, a prerequisite for the further development and professionalisation of the field and a central factor for the social participation and inclusion of people with low literacy. Section

six frames the findings in terms of their added value for adult education practice, policy, and research.

## Conclusion

Overall, it can be stated that the concepts of *geographical* and *affiliation-based community logics* proved fruitful for this study's analysis of the collaboration of literacy and adult basic education stakeholders at a regional level. Within the framework of the *multiple-case study*, it was possible to reconstruct components of the two forms of community within two actor constellations. The reconstruction enabled a focus on the added value that both forms have for the actors as well as for the field.

This was followed by a classification of the findings in terms of their relevance for educational practice, policy, and scholarship, as well as for the inclusion and social participation of low-literate people.

Practical benefits arise with regard to the networking of adult education organisations. The findings indicate which practices are expected from adult education organisations in different networking contexts. In this regard, the results of research question one are particularly significant. They point to practices of action that are specifically relevant in the two forms of community. In addition, this study provides insights regarding the benefits that adult education organisations can derive from participating in different networking contexts. In this regard, the results of research question two provide insight, pointing to the advantages of membership in the different forms of community. Depending on the interest (e.g., field knowledge or access to the target group), one or the other form of community is more profitable.

These insights will continue to open up connections for educational policy. In addition to the promotion of networking per se, possibilities are opened for the precise promotion of different forms of networking. If, for example, there is an educational policy interest in progressive professionalisation and awareness-raising in society as a whole, the promotion of cooperative alliances in the sense of an *affiliation-based community logic* would be a good idea. If, on the other hand, there is an interest in promoting innovative strategies of supply development, the support of regional barter transactions in the sense of a *geographical community logic* would be recommended.

With regard to research on continuing education, this article opens up a new perspective on the analysis of networking structures at the regional level through its orientation on the concept of Almandoz et al. (2017). On the one hand, it will assist analyses of processes at the regional level, shedding light on this hitherto little researched level. On the other hand, it brings a

theoretical perspective to the debate, which will prove fruitful when applied to other levels and actors. Furthermore, research opportunities exist in the empirical analysis of further ideal types of *institutional logics* (e.g., market and state) in the field of literacy and adult basic education.

Finally, this article demonstrates how different forms of networking can contribute to the inclusion and social participation of low-literate people. By promoting *affiliation-based communities* in adult basic education, innovative and successful strategies will receive broad attention in the field. In *geographical communities*, low-literate people are directly involved in the development of services. This involvement of the target group and their lifeworld is not only critical for the design of suitable educational programmes but also for their social participation and the promotion of social justice.

## **6. Teilstudie 3: Zur regionalen Handlungskoordination in der Grundbildung**

### **6.1 Thematische Einordnung in den Gesamtrahmen**

Teilstudie 1 betrachtet die Projekte, in denen sich Akteur\*innen in der Grundbildung engagieren und die Fähigkeiten, mit denen sie die Institutionalisierungsprojekte voranbringen. Teilstudie 2 zeigt auf, wie unterschiedliche Verständnisse von Region selbst institutionalisierte Regelsysteme darstellen können, die mit spezifischen Verhaltensweisen verknüpft sind. Teilstudie 3 richtet nun den Blick auf die Handlungskoordination innerhalb einer Fallregion. Unter der Perspektive der Educational Governance steht die Frage im Zentrum, welche Formen der Handlungskoordination sich zwischen den beteiligten Akteur\*innen innerhalb regionaler Kooperations- und Netzwerkstrukturen der Grundbildung identifizieren lassen.

Teilstudie 3 stellt demnach eine Veränderung der Analyseperspektive dar. Die ersten Beiträge fokussieren das Verhältnis der Akteur\*innen zu ihrer institutionellen Umwelt, indem sie entweder beleuchten, wie sie auf diesen Einfluss zu nehmen versuchen oder ihr Handeln zwischen der Befolgung institutioneller Auflagen und dem Nutzen von Spielräumen changiert. Durch die Orientierung an der Perspektive der Educational Governance wird der Fokus der Analyse in Teilstudie 3 auf eine übergeordnete Ebene gehoben. Von Interesse ist nun, was sich innerhalb der *gesamten Akteurkonstellation* einer Fallregion kennzeichnet. Der Blick wird nicht auf das Verhältnis der Akteur\*innen zu ihrer Umwelt gerichtet oder auf die Rolle, die sie innerhalb dieser einnehmen, sondern auf die Formen der Handlungskoordination, die sie gemeinsam hervorbringen.

Fragen der Handlungskoordination wurden im Feld der Grundbildung bereits aus internationalvergleichender (Knauber, 2017; Knauber & Ioannidou, 2016) und regionaler Perspektive

(Koller & Arbeiter, 2023; Koller et al., 2021) fokussiert. Die Arbeiten auf der regionalen Ebene beschränken sich jedoch explizit auf das Feld der arbeitsorientierten Grundbildung. Dieser Blick wird in Beitrag 3 erweitert. Es zeigt sich, dass die Akteur\*innen der betrachteten Fallregion sich überwiegend in netzwerklichen und gemeinschaftlichen Konstellationen koordinieren. Diese ermöglichen den Akteur\*innen Spielräume in Bezug auf die Öffentlichkeitsarbeit, Teilnehmendenakquise und Angebotsentwicklung. Darüber hinaus ergeben sich Möglichkeiten zur gemeinschaftlichen Verstetigung von Angeboten. Der Beitrag schließt mit einer Einordnung der Befunde hinsichtlich ihrer Relevanz für die Bildungspraxis, -politik und -forschung ab.

## **6.2 „Wie sieht’s aus? Macht ihr wieder mit?“ – Handlungskoordination in regionalen Netzwerken der Grundbildung. Eine Fallstudie<sup>14</sup>**

**Zusammenfassung** Der Beitrag untersucht unter der Perspektive der *Educational Governance* die Steuerung in dem sich in der Institutionalisierung und Strukturentwicklung befindenden Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ziel der Analyse ist die Identifikation unterschiedlicher Formen der Handlungskoordination innerhalb einer Akteurkonstellation. Hierfür wird im Rahmen einer *single case study* eine Fallregion fokussiert. Der empirische Zugang erfolgt über qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertete Interviews mit Expertinnen und Experten aus dem Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Relevante Akteure der Fallregion sollen zunächst herausgearbeitet werden, bevor Rückschlüsse auf ihre Koordination und das regionale Governance-Regime gezogen werden. Die empirischen Befunde weisen auf eine stark ausdifferenzierte Akteurstruktur hin, die alle Ebenen des Weiterbildungssystems umfasst. Es lassen sich unterschiedliche Formen der Handlungskoordination feststellen, mit denen die Akteure Angebote entwickeln und ihren Fortbestand sichern.

### **“How’s it going? Are you guys joining us again?”—Coordination of action in regional networks of adult basic education. A single case study**

**Abstract** Using the perspective of educational governance, this article examines governance in the field of literacy and basic education, which is in the process of institutionalization and structural development. The goal of the analysis is to identify different forms of coordination within an actor constellation. For this purpose, one region is focused within a single case study design. The empirical approach is based on interviews with experts from the field of literacy and basic education, which are evaluated qualitatively. Relevant actors in the case region will be identified before drawing conclusions about their coordination and the regional governance-

---

<sup>14</sup> Dies ist ein inhaltlich nicht geänderter Nachdruck des Artikels. Das Literaturverzeichnis wurde in das gesamte Literaturverzeichnis der vorliegenden Studie integriert. Die Bezifferung von Tabellen und Abbildungen wurde beibehalten. Eine bibliographische Angabe der drei Originalartikel der vorliegenden Studie ist dem gesamten Literaturverzeichnis vorangestellt.

regime. The empirical findings point to a highly differentiated actor constellation that covers all levels of the continuing education system. The actors coordinate their actions in different ways to secure their existence and develop course offers. Finally, further research perspectives are identified with regard to the comparison of regions of different sizes and actor constellations.

## 1 Einleitung

Seit den 1990er-Jahren hat die Etablierung von Kooperations- und Netzwerkstrukturen in der Erwachsenen- und Weiterbildung zunehmend an Relevanz gewonnen (vgl. Alke 2021; Dollhausen 2013). Die Verankerung zusätzlicher Fördermöglichkeiten für die Vernetzung von Organisationen in der Weiterbildung in der Novellierung des Weiterbildungsgesetzes in NRW zum 01. Januar 2022 unterstreicht das politische Interesse an Vernetzung und die aktuelle Bedeutsamkeit des Themas. Besonders prominent rückt hier die Vernetzung von Weiterbildungsorganisationen in Verbindung mit der Förderung regionaler Bildungsentwicklung in den Fokus. Zukünftig werden Maßnahmen unterstützt, „mit denen sich Volkshochschulen innerhalb regionaler Bildungslandschaften vernetzen“ (§ 13a Abs. 1 WbG NRW). Förderungsfähig sind kooperativ angelegte Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung, nachholender Schulabschlüsse oder allgemeiner Bildungsberatung. Die Novellierung des Weiterbildungsgesetzes trägt somit dem Umstand Rechnung, dass „Netzwerke besonders geeignet [sind], um gesellschaftlich relevante Querschnittsaufgaben zu bewältigen“ (Dollhausen 2013, S. 16).

Welche Bedeutsamkeit Kooperationen und Netzwerke für die Weiterbildungspraxis haben, zeigt sich am Beispiel der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. So wird im Grundsatzpapier zur nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung die „Verankerung der Alphabetisierung und Grundbildung als Querschnittsthema [...] in einem ressortübergreifend abgestimmten Vorgehen“ (AlphaDekade 2016, S. 8) explizit als Ziel formuliert, zu dessen Verwirklichung „alle dafür relevanten gesellschaftlichen Gruppen [aufgerufen werden], ein breites Bündnis zu schließen“ (ebd., S. 2).

Neben ihrer Relevanz für die Weiterbildungspraxis sind Netzwerke und Kooperationen zu einem zentralen Thema in der Weiterbildungsforschung avanciert. Resultierende Konsequenzen, Problemstellungen und Lernanlässe, die sich für Weiterbildungsorganisationen infolge von Kooperationen ergeben, standen bereits im Fokus zahlreicher Forschungsarbeiten (z. B. Alke 2013, 2014; Dollhausen 2013; Feld 2011; Franz 2013; Jenner 2013). Hierauf gründet unter anderem die Annahme, dass „die Interaktion der beteiligten Akteure [...] durch die Organisationen und [...] jeweiligen Strukturen, Kulturen und Strategien geprägt“ (Alke 2013, S. 50) ist. Weitere Arbeiten betrachten die Implementation und Verstetigung von Netzwerken im Kontext der beruflichen Bildung (Gramlinger und Büchter 2005) sowie regionale Netzwerke im

Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Inter-/Nationalität (Schreiber-Barsch 2009). *Governance-theoretische* Perspektiven zur Handlungskoordination werden in den Untersuchungen jedoch nicht aufgegriffen. In einer umfassenden Studie von Jütte (2002) zu Möglichkeiten und Schwierigkeiten von lokalen Vernetzungen in der Weiterbildung finden diese Erwähnung, werden jedoch „nicht näher diskutiert“ (S. 342). Hier knüpft der vorliegende Beitrag an, indem er unter der Perspektive der *Educational Governance* Formen der Handlungskoordination zwischen Akteuren der Grundbildung auf der regionalen Ebene identifiziert.

Die Perspektive der *Educational Governance* wurde aus der Schulforschung adaptiert und hat sich mittlerweile als fruchtbar für die Weiterbildungsforschung erwiesen, um Steuerung in einer Mehrebenenperspektive zu betrachten (Schemmann 2020). In ihrer Dissertation untersucht Knauber (2017) die Grundbildungspolitik und Governance von Grundbildung in verschiedenen europäischen Staaten. In international-vergleichender Perspektive gerät in den Blick, „welche Akteure mit welchen Handlungsressourcen auf die inhaltliche, prozessuale Dimension von Grundbildungspolitik einwirken“ (S. 86). Die Betrachtung der regionalen Ebene ist nicht Teil der Analyse. Im Fokus einer Begleitforschung zum Programm „Lernen vor Ort“ (Brüsemeister 2016) wurde identifiziert, welche Arenen und sozialen Welten (Politik, Profession, Organisation, Repräsentation) eine kommunale Bildungslandschaft ausmachen. Welche Formen der Handlungskoordination sich innerhalb der kommunalen Bildungslandschaft rekonstruieren lassen, ist auch hier nicht im Fokus der Untersuchung.

Diese Aspekte zum Anlass nehmend wird im vorliegenden Beitrag der Blick auf regionale Netzwerkstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung gerichtet. Anhand eines Falls sollen unter *governance-theoretischer* Perspektive neue Erkenntnisse im Hinblick auf die Steuerungsdebatte der Weiterbildung sowie in Bezug auf die Gestaltung von Kooperations- und Netzwerkstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung geliefert werden. Der Beitrag geht der Frage nach

welche Formen der Handlungskoordination sich zwischen den beteiligten Akteuren innerhalb regionaler Kooperations- und Netzwerkstrukturen der Grundbildung identifizieren lassen.

Im Folgenden wird zunächst die bisherige Forschung zu Kooperationen und Netzwerken in der Weiterbildung sowie zur regionalen Handlungskoordination in der Grundbildung umrissen, bevor zentrale Aspekte der *Educational Governance-Perspektive* gekennzeichnet werden. Im Anschluss wird auf das methodische Vorgehen der *single case-study* (Yin 2009) und die Methode der Datenerhebung eingegangen. Es wurden *Interviews mit Expertinnen und Experten* (Meuser und Nagel 1991) aus dem Feld der Alphabetisierung und Grundbildung geführt, die

im Nahhinein mit Hilfe der *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* (Kuckartz 2018) ausgewertet wurden. Sie bieten die Grundlage für die Darstellung der Ergebnisse und die Diskussion, in der die Studie in die Steuerungsdebatte der Weiterbildung eingebettet wird und weitere Forschungsbedarfe aufgezeigt werden.

## **2 Regionale Handlungskoordination in der Grundbildung**

Im Folgenden wird der Forschungsstand zu Kooperationen und Netzwerken in der Weiterbildung sowie zu Untersuchungen aus der Perspektive der *Educational Governance* in der Grundbildung aufgearbeitet. Mit Blick auf die Weiterbildungsforschung zeigt sich, dass Kooperationen und Netzwerke bereits im Zentrum diverser Forschungsarbeiten standen. Hinsichtlich der Rekonstruktion ihnen immanenter Formen der Handlungskoordination besteht jedoch noch Forschungsbedarf.

Eingang in die Weiterbildungspraxis fanden Kooperationen und Netzwerke infolge politischer Forcierung aufgrund des zugeschriebenen Potenzials zur Lösung von Struktur- und Steuerungsproblemen (vgl. Alke 2021, S. 12). Jütte (2002) merkt jedoch an, dass „die Kosten-Nutzen-Analyse aus Sicht der Bildungsträger zumeist anders [ausfällt] als diejenige aus Sicht der Bildungspolitik“ (S. 333). Denn trotz ihrer positiven Konnotation sind Kooperationen fragil und beinhalten Herausforderungen wie Widerstand oder Konkurrenz. So ist laut Franz (2013) kooperatives Handeln stets „durch organisations-, arbeits- und professionskulturelle Hintergründe der kooperierenden Akteure präformiert“ (S. 72). Gegensätzliche Orientierungen können aufeinandertreffen und die Stetigkeit der Beziehungen herausfordern. Nur wenn „Kooperationshandeln [...] zum Teil organisationalen Handelns“ (Alke 2013, S. 63) wird, können die Bindungen auf Dauer gestellt werden. Hieraus können wiederum Lernanlässe für die Organisation und ihre Mitarbeitenden entstehen. Dollhausen (2013) sieht in Kooperationen eine Entwicklungsmöglichkeit für das organisationale „Selbst- und Aufgabenverständnis“ (S. 27). Wichtige Impulse können hierbei von den an der Kooperation beteiligten Mitarbeitenden kommen (Jenner 2013). Aus steuerungstheoretischer Sicht können Kooperationen als Medium der Selbststeuerung fungieren, durch das Organisationen Einzug in andere institutionelle Felder erhalten können (vgl. Alke 2014, S. 79f.). Alke (2014) unterstreicht ihre Bedeutung für regionale Bildungsnetzwerke sowie Institutionalisierungs- und Strukturentwicklungsprozesse (vgl. S. 80f.).

In der Förderung von Netzwerken und Kooperationen wurde infolgedessen ein probates Mittel zur Regionalentwicklung gesehen. So wurde die regionale Ebene der Weiterbildung im Kontext des BMBF-Programms „Lernende Regionen“ zum Zielobjekt von Strukturentwicklung (vgl. BMBF 2008). Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Programms finden sich bei Tippelt et al. (2009). Die Fokussierung auf die regionale Ebene gründet auf der Annahme, dass

sie „ein großes Potenzial heterogener Akteure mit komplementärem Wissen und gemeinsamen Wertvorstellungen“ (Adrian und Bock 2002, S. 32) beinhaltet. Trotz dieser Popularität differiert der Begriff der Region in Bezug auf die Bereiche, in denen er verwendet wird (z. B. Politik, Anatomie, Erwachsenenbildung) und in Bezug auf den von ihm fokussierten räumlichen Umfang (vgl. Bernhard 2014, S. 83). Die Kriterien der Abgrenzung können hierbei sowohl administrativer als auch funktionaler Natur sein. So kann eine Region beispielsweise über die administrativen Grenzen politischer Einflussbereiche eingegrenzt werden. Darüber hinaus können Regionen sich vor dem Hintergrund von Kooperationen und Netzwerken auch über Beziehungsgeflechte zwischen Akteuren aufspannen. Somit erhält der Begriff der Region durch den Einbezug funktionaler Aspekte eine Erweiterung, während „die Bindung an das Lokale, an Gruppen, an Nachbarschaften weiterhin Gültigkeit [behält]“ (Fürst 2002, S. 23). Analysen derartiger Beziehungsgeflechte unter der Perspektive der *Educational Governance* wurden bisher kaum vorgenommen. Hier ergeben sich Anschlüsse für die vorliegende Fallstudie.

In der Alphabetisierung und Grundbildung fanden regionale Unterschiede bereits in der leo. – Level-One Studie Beachtung. Hier konnte eine unterschiedliche Aggregation von funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben in Abhängigkeit der Größe einer Kommune festgestellt werden (vgl. Grotluschen et al. 2012, S. 36). Die Kommunen werden hier nach der Anzahl der Einwohnerinnen und Einwohner in vier unterschiedliche Kategorien aufgeteilt, wobei die oberste Kategorie (500.000 und mehr) den prozentual höchsten Anteil an funktionalem Analphabetismus aufweist. Dies wirft Fragen in Bezug auf den regionalspezifischen Umgang mit dem Thema auf. Regionalen Netzwerken immanente Spannungsfelder zwischen Etablierten und Außenseitern wurden bereits im Rahmen einer Untersuchung der Erwachsenenbildungsforschung analysiert (Dörner und Damm 2019). Der Fokus lag hier auf den unterschiedlichen kooperationsbezogenen Orientierungen der beteiligten Akteure, die ihre Netzwerkpraxis beeinflussen. Dörner und Damm (2019) stellten heraus, dass „die Unterschiedlichkeit der Akteure vorerst die Bildung kooperativer Strukturen [...] und damit auch die Alphabetisierungsarbeit erschwert“ (S. 160). Welche Formen der Handlungskoordination sich innerhalb der Interaktion zwischen den beteiligten Akteuren rekonstruieren lassen, war jedoch nicht Teil der Analyse.

Hiermit verbundene Fragen der Steuerung wurden unter *governance-theoretischer Perspektive* bereits am Beispiel der Alphabetisierung und Grundbildung behandelt. Mittelpunkt der *Governance-Perspektive* ist die Herstellung sozialer Ordnungen und Leistungen im Bildungssystem, bei der von „einer Vielzahl beteiligter Akteure und Akteurkonstellationen“ (Altrichter 2015, S. 28) ausgegangen wird. Knauber und Ioannidou (2016) rekonstruierten unterschiedliche Governance-Strukturen in der Grundbildung und deren Effektivität unter einer

international-vergleichenden Perspektive. Auf nationaler Ebene standen bildungspolitische Ein- und Abgrenzungsinteressen von Akteuren der Grundbildung im Mittelpunkt der Forschung. Eine wichtige Annahme war hierbei, dass die Handlungskoordination im Feld „nicht unabhängig von den Interessen der beteiligten Akteure sowie den Machtverhältnissen zu verstehen“ (Euringer 2016, S. 51) ist. Eine Analyse der *regionalen* Handlungskoordination unter einer *governance-theoretischen Perspektive* wurde bisher nur für die arbeitsorientierte Grundbildung vorgenommen (Koller et al. 2021). In Bezug auf die Handlungskoordination konnten hauptsächlich netzwerkliche und gemeinschaftliche Konstellationen rekonstruiert werden. Weitere Anschlussmöglichkeiten ergeben sich jedoch durch die Annahme, dass die vorzufindenden Handlungskoordinationen „in Abhängigkeit zu den strukturellen Bedingungen in den jeweiligen Regionen“ (Koller et al. 2021, S. 58) stehen. Hier knüpft der vorliegende Beitrag mit einer Analyse der regionalen Handlungskoordination in der Alphabetisierung und Grundbildung an. Im Folgenden wird zunächst auf die Perspektive der *Educational Governance* eingegangen, bevor das methodische Vorgehen der Studie skizziert wird.

### **3 Die Perspektive der Educational Governance**

Die *Perspektive der Educational Governance* hat ihren Ursprung in gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, im Rahmen derer staatszentrierte Ordnungsformen erodierten und alternative Steuerungsformen ermöglicht wurden (vgl. Kussau und Brüsemeister 2007, S. 25). Hieraus resultierte ein erhöhter Bedarf zur Koordination verschiedener Handlungs- und Regierungsformen.

Die *Governance-Perspektive* fragt nach der Handlungskoordination im Rahmen komplexer Akteurkonstellationen. Die Konstellation stellt somit die Analyseeinheit dar, während die individuellen oder kollektiven Akteure als Erhebungseinheiten gelten, die in ihrem Handeln voneinander abhängig sind. Steuerung wird so zum Management von Interdependenzen in „Anerkennung der Schwierigkeit, zwischen Steuerungssubjekten und -objekten klar zu trennen“ (Altrichter 2015, S. 29).

Als Analyserahmen für die Akteurkonstellation wird von einem Mehrebenensystem ausgegangen. Ausgangspunkt bilden hier zum einen die formalen Ebenen des Bildungssystems, aufgrund derer die Akteure unterschiedliche Verfügungsrechte besitzen. Formale Zuständigkeiten werden im Zuge der Ko-Produktion von Leistungen jedoch häufig überschritten, weswegen grenzüberschreitende Koordination den Regelfall darstellt (vgl. Kussau und Brüsemeister 2007, S. 32 f.). Steuerung wird somit zu einem „Koordinationsprozess in einer komplexen Konstellation von Akteuren mit unterschiedlichen Interessen und Ressourcen, um diese zur Geltung zu bringen“ (Niedlich und Bormann 2019, S. 497).

Die Akteure richten ihr Handeln außerdem nach Institutionen im Sinne von Regeln, Normen und Werten aus. Diese bieten Sicherheit in Entscheidungsprozessen und im empirischen Rahmen einen „institutionellen Erwartungszusammenhang für die Handlungskoordination“ (Herbrechter und Schemmann 2019, S. 186). Die Akteure müssen dabei in ihrer „jeweiligen institutionellen Bedingtheit und gleichzeitig als TrägerInnen der Reproduktion eben jener institutionellen Settings betrachtet werden“ (Houben 2019, S. 148).

Die *Educational Governance* unterscheidet zwischen vier Formen der Handlungskoordination: Hierarchie, Netzwerk, Gemeinschaft, Markt. Sie stellen empirische Analysemittel dar und beschreiben „institutionell verdichtete, komplexere Formen der Handlungskoordination [...], die auf Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung sowie Verfügungsrechten beruhen“ (Kussau und Brüsemeister 2007, S. 40). Die unterschiedlichen Formen können sich zu Mischformen zusammenfügen und bestehen dementsprechend nicht nur getrennt nebeneinander.

In *hierarchischen Handlungskoordinationsformen* liegt die Befugnis der Entscheidung bei einer übergeordneten Instanz. Diese bestimmt das Handeln der anderen Akteure mit (vgl. ebd., S. 40).

Im Gegensatz hierzu unterliegen die Akteure in *netzwerklichen Handlungskoordinationsformen* keinen festen formalen Regeln oder Rangordnungen (vgl. Benz und Dose 2010, S. 262). Die Beständigkeit der Beziehungen beruht auf Vertrauen und kollektive Handlungsfähigkeit basiert auf wechselseitiger Beeinflussung sowie dem Austausch von Informationen und Ressourcen.

Die Handlungskoordination in *Gemeinschaften* vollzieht sich entlang affektiv geteilter Normen und Werte. Diese historisch gewachsenen Regeln formen starke Bindungen zwischen den beteiligten Akteuren, die bei Missachtung mit sozialer Diskriminierung oder dem Ausschluss aus der Gemeinschaft sanktioniert werden können (vgl. ebd., S. 257f.).

In der *Koordinationsform des Marktes* beruhen die Beziehungen der Akteure auf Anonymität und wechselseitiger Beobachtung. Durch das gegenseitige Antizipieren der Handlungen anderer Akteure wird das Kollektiv in eine gleiche Richtung gelenkt (vgl. ebd., S. 258f.).

Um bereichs- oder regionalspezifische Besonderheiten identifizieren zu können, fokussiert die Analyse der *Educational Governance* auf Mischformen der Handlungskoordinationen in einem Gesamtzusammenhang, die unter dem Begriff des *Governance-Regimes* gefasst werden (vgl. Kussau und Brüsemeister 2007, S. 41). Bildungspolitische Maßnahmen haben Einfluss auf die Zusammenhänge der Handlungskoordinationsformen an den betreffenden Bildungsstandorten. *Governance-Regime* unterstehen dementsprechend einem ständigen Wandel durch

bildungspolitische Programme oder Veränderungen im Handeln der beteiligten Akteure (vgl. ebd., S. 42).

Durch die Möglichkeit der Identifikation regionalspezifischer Besonderheiten rückt nun auch die Fruchtbarkeit der *Educational Governance Perspektive* für eine Analyse der regionalen Handlungskoordination in der Weiterbildung in den Blick. Maßnahmen der Regionalentwicklung „müssen sehr unterschiedliche Akteure, die sehr unterschiedlichen Handlungslogiken folgen, miteinander verbinden“ (Fürst 2010, S. 50). Die *Governance Perspektive* bietet hierfür einen Analyserahmen, indem sie Handlungskoordinationen innerhalb einer Akteurkonstellation vor dem Hintergrund der einzelnen Orientierungen der beteiligten Akteure identifiziert. Der Erfolg regionaler Governance hängt hierbei sowohl von dem Engagement der einzelnen Akteure als auch von der Einbettung ihrer Beziehungen in bestehende und verlässliche institutionelle Strukturen ab (vgl. ebd., S. 57). Im Folgenden wird zunächst das methodische Vorgehen beschrieben, bevor dieser analytische Blick auf eine Akteurkonstellation im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung gerichtet wird.

#### **4 Methodisches Vorgehen**

Im folgenden Abschnitt wird das zweischrittige methodische Vorgehen beschrieben, das aus einer Kombination der Methode der *single case study* (Yin 2009) und der Methode des *Expertinnen- und Experteninterviews* (Meuser und Nagel 1991) besteht. Es wird zunächst ein Begriff der Region festgelegt, der administrative und funktionale Aspekte kombiniert. Dieses Verständnis ist letztendlich ausschlaggebend für die Fallauswahl im Rahmen der *single case study* (Yin 2009).

Administrativ orientierungsleitend bei der Auswahl der zu betrachtenden Region ist die oben beschriebene Kategorisierung der Kommunen aus der leo. – Level-One Studie (vgl. Grotlüschen et al. 2012, S. 36). Die hier betrachtete Kommune umfasst 500.000 und mehr Einwohnerinnen und Einwohner und gehört dementsprechend der obersten Kategorie an. Ausschlaggebend für die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner ist einerseits ihre administrative Verortung innerhalb der Kommune. Darüber hinaus werden im Vorfeld der Erhebung Interviews mit Verantwortlichen einer Koordinierungsstelle und Volkshochschulen aus dem Grundbildungsbereich geführt, um das Feld zu sondieren und der Fallauswahl funktionale Aspekte zugrunde zu legen. Bei der Auswahl der Expertinnen und Experten werden im Erhebungsverlauf ebenfalls funktionale Aspekte mit einbezogen, da die befragten Akteure im Rahmen der Interviews die Bedeutung anderer Akteure für ihr eigenes Handeln kennzeichnen. Diese Aussagen sind ausschlaggebend für die Rekrutierung weiterer Interviewpartnerinnen und -partner. Dieser Schritt ist im Rahmen einer Analyse der Handlungskoordination

besonders bedeutsam, um die „zentralen Akteure nicht nur über Plausibilitätsannahmen“ (Schemmann 2014, S. 124) zu bestimmen. Im weiteren Verlauf werden die Fallzusammensetzung und die Methode der Datenerhebung näher umrissen.

Im Rahmen der *single case study* wurden *leitfadengestützte Interviews mit Expertinnen und Experten* ( $n = 6$ ) durchgeführt. Yin (2009) identifiziert vier unterschiedliche Typen von Fallstudien, die sich in ihrem Aufbau unterscheiden (vgl. S. 46). Ein Fall gilt hierbei als integriert, wenn er mehrere Analyseobjekte (hier Volkshochschule, gemeinnütziger Verein, Verein der sozialen Arbeit, politischer Akteur) umfasst. Innerhalb eines integrierten *single case study-Designs* können Analysen sowohl in Bezug auf den gesamten Fall als auch in Bezug auf die einzelnen Analyseobjekte vorgenommen werden. In der vorliegenden Studie wurden bei drei Analyseobjekten jeweils ein und bei einem Analyseobjekt drei leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Grundlegende Bedingung für die Auswahl der Experten und Expertinnen ist ihre Tätigkeit im beforschten Handlungsfeld (Alphabetisierung und Grundbildung) innerhalb der betrachteten Region. Die befragten Personen gelten innerhalb ihres Handlungsfelds als Funktionsträgerinnen und Funktionsträger, da sie hier in besonderer Verantwortlichkeit stehen und über einen „privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse“ (Meuser und Nagel 1991, S. 443) verfügen. Interviewt wurden Programm- und Projektleitungen, die Geschäftsführung eines Vereins sowie ein Akteur aus der Bildungspolitik. Teil des Interviewleitfadens sind die Tätigkeit der Personen, die organisationalen Strukturen, Finanzierung und die Zusammenarbeit mit anderen Akteuren.

Das Material wurde mit Hilfe der *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* (Kuckartz 2018) ausgewertet. Vor dem Hintergrund der *Educational Governance* liegt der Fokus der Analyse auf den vorfindbaren Akteurkonstellationen, der Zusammenarbeit und den Formen der Handlungskoordination sowie auf dem pädagogischen Leistungsspektrum. Das hierfür verwendete Kategoriensystem wurde in einem mehrschrittigen Verfahren erstellt. Dieses kombiniert deduktive und induktive Kategorienbildung, um induktiv-analytisch der Besonderheit des Falls begegnen zu können (Kuckartz 2018, S. 100). Zur Überprüfung des Kategoriensystems wurde die Intercoder-Reliabilität berechnet (Krippendorff 2004), die mit 0,65 als zufriedenstellend eingeordnet werden kann.

## **5 Regionale Handlungskoordination in der Grundbildung**

Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses nach der regionalen Handlungskoordination in der Alphabetisierung und Grundbildung steht nun die Analyse der Ergebnisse der Interviews mit den Expertinnen und Experten im Vordergrund. Zunächst wird die regionale Akteurkonstellation beschrieben, die im Fokus der Analyse stand (5.1). Im Anschluss werden die

identifizierten Formen der Handlungskoordination (5.2) und das regionale Governance-Regime (5.3) in den Blick genommen. Es folgt eine Diskussion der Ergebnisse sowie eine Einordnung in die Steuerungsdebatte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

### **5.1 Die regionale Akteurstruktur**

Eine Systematisierung der Akteurstruktur unter einer Mehrebenenperspektive (Schrader 2011) wurde bereits für das Feld der arbeitsorientierten Grundbildung vorgenommen (vgl. Koller et al. 2021). Richtet man diese Perspektive auf die betrachtete Fallregion, lassen sich Akteure auf allen Ebenen des Weiterbildungssystems identifizieren. Dies sind Akteure der Weiterbildungspolitik, -praxis und -wissenschaft. Diese Diversität spiegelt sich in den Eigenschaften der Akteure wider, die sowohl korporativer und kollektiver, als auch individueller Natur sein können.

Auf der supranationalen Ebene ist der Europäische Sozialfonds (ESF) für die Expertinnen und Experten im Hinblick auf die Finanzierung von Grundbildungsangeboten bedeutsam. Auf der nationalen Ebene der Bildungspolitik werden hier das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), die Landesministerien und die Kommunen relevant. Mit Blick auf das organisationale Umfeld lässt sich zunächst ein landesweit agierendes Kooperationsbündnis identifizieren. Dieses erfüllt in erster Linie die Funktion, Zusammenkünfte oder Fachtagungen zu organisieren, um den Austausch innerhalb des Felds und Angebote voranzubringen. Neben einer landesweiten Vernetzung differenziert sich dieses in mehrere regionale Gruppen, in denen der Austausch mit Akteuren in unmittelbarer Nähe intensiviert wird.

Da die betrachtete Region eine Metropole ist (>500.000 Einwohnerinnen und Einwohner), besteht eine besondere Herausforderung in der „Heterogenität auf der Ebene der Stadtbezirke [...], Viertel oder Quartiere“ (I1\_Pos. 36). Um hier Zugänge zur Zielgruppe zu erhalten, fungieren das Jugend- und Sozialamt, die Agentur für Arbeit sowie die Familien- und Stadtteilzentren im Sinne von Verweisungsstrukturen als Zwischenglied. Darüber hinaus werden Unternehmen im organisationalen Umfeld sichtbar. Einige Angebote und Projekte werden außerdem von der ansässigen Hochschule wissenschaftlich begleitet.

Die an der Realisierung von Angeboten beteiligten Weiterbildungsorganisationen lassen sich nach ihrer Rechtsform und Finanzierungsstruktur unterscheiden. Formal verantwortlich im Sinne des Grundversorgungsauftrags ist die örtliche Volkshochschule (VHS). Daneben existieren gemeinnützige Vereine und Organisationen in konfessioneller Trägerschaft, die Grundbildungsangebote durch Projektmittel finanzieren. Die Finanzierungsstrukturen in diesem Bereich sind zeitlich begrenzt und brüchig. Innerhalb dieses Bereichs ist ein gemeinnütziger Verein besonders relevant für das regionale Leistungsspektrum. Die Beschreibung verdeutlicht

die Vielfältigkeit der Akteurkonstellation in der betrachteten Region. Im Folgenden wird diese vor dem Hintergrund der vier Formen der Handlungskoordination analysiert.

## 5.2 Handlungskoordination in der Alphabetisierung und Grundbildung

Mit Blick auf die vier Formen der Handlungskoordination wird deutlich, dass sich die Akteure der betrachteten Fallregion hauptsächlich in *netzwerklichen* und *gemeinschaftlichen* Konstellationen koordinieren. Die Einbindung in *netzwerkliche* Strukturen und die Pflege *gemeinschaftlicher* Kontakte sind für die Akteure wichtige Voraussetzungen, um Zugang zu Informationen und Entwicklungen aus dem Feld zu erhalten oder potenzielle Kooperationspartner für zukünftige Angebote zu finden. Auffällig im Aufbau *netzwerklicher* Kontakte ist insbesondere ein Rückgriff auf *marktförmige* Strategien, mit denen das Feld erschlossen wird und zukünftige Netzwerkpartner gewonnen werden. Im weiteren Verlauf können sich aus der langjährigen Pflege von Netzwerkarbeit *gemeinschaftliche* Kontakte ergeben, die sichere Anlaufstellen in dem von Fragilität geprägten Feld der Grundbildung darstellen. Diese Konstellationen werden nachfolgend ausführlicher betrachtet und anhand von Interviewmaterial illustriert.

Die Verankerung in netzwerklichen Strukturen stellt für den *Verein* das „Grundprinzip“ (I1\_Pos. 28) der Arbeit dar. Dies gründet unter anderem in der organisationalen Struktur, da der Verein „nicht über Immobilien und damit auch nicht über eigene Unterrichtsräume“ (I1\_Pos. 28) verfügt. Um Grundbildungsangebote durchführen zu können, setzt der Verein dementsprechend auf Kooperationen mit anderen Anbietern, die über Räumlichkeiten verfügen. Hier sieht der Verein „die VHS nicht als zentralen Partner [...], weil [...] sie oft zu sehr auf eine Komm-Struktur setzen“ (I2\_Pos. 22). Der Verein verfolgt hingegen eine Geh-Struktur und möchte „Angebote für Gruppen oder für Personen [...] machen, die sich schon irgendwo befinden und schon etabliert sind“ (I2\_Pos. 24).

Aufgrund dessen sind die wichtigeren Akteure häufig „kleinere Institutionen, die sich [...] in den Sozialräumen“ (I2\_Pos. 10) auskennen. Als Bindeglied zwischen dem Verein und den Kooperationspartnern im Sozialraum sind die jeweiligen „Sozialraumkoordinationen“ (I2\_Pos. 24) wichtige Anlaufstellen, „weil sie halt Netzwerke bilden und regelmäßige Treffen und da kann man auch total viele Informationen gewinnen“ (I2\_Pos. 24). Der Verein sieht hierin eine Plattform für Öffentlichkeitsarbeit und Sensibilisierung, in deren Rahmen neu angeworbene Projekte vorgestellt werden können und den potenziellen Kooperationspartnern aufgezeigt werden kann, „welche Möglichkeiten wir haben, auch da zu kooperieren, [...] was wir leisten können“ (I4\_Pos. 16). Die Möglichkeiten des Vereins bestehen darin, „die Dozenten honorare zu finanzieren, das Bildungsmanagement zu machen, den Flyer zu drucken etc., curriculare Vorschläge und Vorarbeiten zu machen“ (I1\_Pos. 28). Für die Akteure im Sozialraum wird

hierdurch der Weg geebnet, um „Angebote zu realisieren, die sie im Idealfalle nichts kosten“ (I1\_Pos. 28).

Um Einzug in die Netzwerke auf Stadtteilebene zu bekommen, mussten viele „Klinken geputzt“ (I1\_Pos. 34) und Vorarbeit im Sinne von Öffentlichkeitsarbeit und Sensibilisierung geleistet werden. Erste erfolgreiche Angebote fungierten hier als „Öffnerangebot“ (I2\_Pos. 20). Durch die Kontinuität und Verstetigung der Öffentlichkeits- und Sensibilisierungsarbeit konnte der Verein letztendlich einen Wechsel von der externen Besucherrolle hin zu einem festen Netzwerkmitglied auf Stadtteilebene vollziehen. Dies erleichtert die Akquise nach Partnerstrukturen, da nun auch Kooperationsanfragen aus Netzwerkreisen an den Verein gerichtet werden:

„Es gab dann so einen bestimmten Punkt, an dem wir gemerkt haben, jetzt kommen auch tatsächlich Anfragen rein. Also das hat sich rumgesprochen in den \*Ort\*-Strukturen [...] und dann kamen sozusagen auch die Nachfragen an uns.“ (I1\_Pos. 34)

Es lässt sich dementsprechend über die Jahre hinweg ein Verlauf von *marktförmiger* zu *netzwerklicher Handlungskoordination* feststellen. Zu Beginn der Alphabetisierungsarbeit musste der Verein zunächst die regionalen Strukturen nach möglichen Kooperationspartnern sondieren, über die Sozialraumkoordinationen den Weg in die Netzwerke auf Stadtteilebene finden und hier Öffentlichkeitsarbeit leisten. Erste erfolgreiche Angebote führten dazu, dass der Verein mittlerweile fest in den regionalen Netzwerkstrukturen verankert ist.

Für die örtliche VHS ist *netzwerkliche* Handlungskoordination weniger relevant, um Angebote entwickeln zu können. Im Gegensatz zum Verein verfügt sie über eigene Räumlichkeiten und hat ein stabiles Kursangebot, das „seit vielen Jahren besteht und was so weitergeführt wird“ (I6\_Pos. 2). Das Angebot steht und fällt somit nicht mit der Beständigkeit von Kooperationsstrukturen. Die Einbindung in Netzwerkstrukturen erfüllt hier vielmehr den Nutzen, Neuigkeiten und Informationen aus dem Feld zu erhalten. Die Fachbereichsleitung der VHS hat hierfür eine „feste Ansprechpartnerin“ (I6\_Pos. 14). Diese war bereits für die VHS tätig und arbeitet mittlerweile für den Verein. Die beiden Mitarbeiterinnen bilden somit ein festes Bindeglied im regionalen Netzwerk und „informieren [sich] gegenseitig über Neuigkeiten“ (I6\_Pos. 14).

Überregionale und landesweite Vernetzung wird von einem Kooperationsbund betrieben, der „die aktiven im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung [...] bündeln“ (I2\_Pos. 40) möchte, Fortbildungen, Sensibilisierung und Fachtagungen organisiert sowie Öffentlichkeitsarbeit fördert.

Darüber hinaus resultieren *gemeinschaftliche* Kontakte aus der Arbeit des Kooperationsbundes, der sich in insgesamt fünf kleinere regionale Netzwerke aufteilt, in denen sich über Neuigkeiten aus dem Feld ausgetauscht wird. Die enge Bindung und Zusammengehörigkeit, die

mit der Koordinationsform der *Gemeinschaft* einhergeht, werden von dem Verein jedoch auch kritisch betrachtet:

„Wir sind dann zu dem Ergebnis gekommen, das war sehr schöne Netzwerkarbeit, weil es immer die gleichen acht Akteure waren, die sich untereinander bestätigt haben, wie schlecht die Welt ist und wie wichtig das Thema Alphabetisierung. Man kann das machen, das ist manchmal für das Seelenleben ganz gut, bringt einen nicht wirklich nach vorne.“ (I1\_Pos. 38)

Interviewpartner 1 hebt das vorrangige Ziel des Vereins in Verbindung mit einem Engagement in *gemeinschaftlichen* und *netzwerklichen* Strukturen hervor: das Knüpfen von Kontakten zur gemeinsamen Angebotsentwicklung. Entstehen aus den Beziehungen keine neuen Angebote, haben sie auch weniger Bedeutung für den Verein. Weiterhin verweist I1 auf einen bedeutsamen Aspekt im Zusammenhang mit Öffentlichkeitsarbeit und Sensibilisierung im Grundbildungsbereich. Um eine breitere gesellschaftliche Aufmerksamkeit zu ermöglichen, muss sich Netzwerkarbeit aus den bekannten Strukturen hinausbewegen, um „das Thema Alphabetisierung überall reinzuquetschen, überall auf die Tagesordnung zu bringen“ (I1\_Pos. 38). I1 spricht in diesem Zusammenhang von „Guerilla-Taktik“ (I1\_Pos. 38), mit der neue Akteure für ein Engagement im Grundbildungsbereich gewonnen werden sollen. Hiermit verbundene *marktförmige* Strategien, die auf einer Antizipation des Wertesystems potenzieller Kooperationspartner gründen, werden im weiteren Verlauf (S. 9) näher beschrieben.

Enthalten *gemeinschaftliche* Kontakte jedoch Möglichkeiten zur gemeinsamen Angebotsentwicklung, verkürzen die engen Bindungen Wege und ersparen zusätzlichen Aufwand für Öffentlichkeitsarbeit. Die ersten Gespräche bei der Suche nach Kooperationen für ein neu erworbenes Projekt sind dementsprechend immer mit „Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern, die wir schon kennen“ (I2\_Pos. 10). Derartige kurzfristige Kontakte ergeben sich auch aus langjährigen Netzwerkbeziehungen. So beschreibt eine Projektleitung des Vereins der sozialen Arbeit, dass die Zusammenarbeit für sie das selbstverständliche Resultat der „Kooperation [war], die es ja auch schon seit Jahren gibt, also jenseits dieses Projektes“ (I3\_Pos. 14). Der Verein hat durch die jahrelange Netzwerkarbeit bei einigen Akteuren der Region einen Bekanntheitsgrad erreicht, durch den sich eine erneute Vorstellung der eigenen Arbeit und Ziele erübrigt und die Anfrage für eine Zusammenarbeit zu einem Gespräch ‚zwischen Tür und Angel‘ werden lässt: „sodass dann im Prinzip \*der Verein\* entsprechend auf [uns] zugegangen ist und hat gesagt ‚Wie sieht’s aus [...]? Macht ihr wieder mit [...]?’“ (I3\_Pos. 14).

Hierin zeigt sich erstens eine Entwicklung von *netzwerklicher* zu *gemeinschaftlicher* Handlungskoordination innerhalb der Region. Aus langjährigen Netzwerkkontakten resultieren enge Bindungen, die für die zukünftige Arbeit verlässliche Anlaufstellen symbolisieren. Diese Beziehungspflege kann zweitens als eine Strategie gelesen werden, mit der der Verein sein

Überleben in einem von fragiler Finanzierung geprägten Projektgeschäft sichert. I2 betont diesbezüglich, dass „wir als kleiner Verein nicht so lange ohne Projekt überleben“ (I2\_Pos. 16). Enge und verlässliche Kontakte bedeuten Sicherheit und Entlastung im Umgang mit dieser Schwierigkeit.

*Gemeinschaftliche* Kontakte eröffnen darüber hinaus Möglichkeiten zur Verstetigung von Angeboten über die Projektphase hinaus. I4 berichtet von einem Angebot, das ursprünglich aus einer Zusammenarbeit zwischen der VHS und der Stadtbibliothek entstand und anschließend von der Bibliothek alleine fortgeführt wurde. Nach ihrem Wechsel zum Verein gingen der Bibliothek die Ressourcen aus, weswegen I4 „dann wieder die Zusammenarbeit intensiviert oder neu aufgelegt“ (I4\_Pos. 22) hat. Das Angebot besteht nun in Zusammenarbeit zwischen Bibliothek und Verein und wird „seit 2012 immer so angegliedert an Projekte“ (I4\_Pos. 22) angeboten. Durch das *gemeinschaftliche* Engagement der beteiligten Akteure wurde eine Verstetigung des Angebots über zehn Jahre ermöglicht.

Ein ähnliches Beispiel gibt die Fachbereichsleitung der VHS, die von einem Kurs berichtet, der aus einem Angebot des Vereins entstanden ist. Dieser Kurs ist nur Teil des Programms der VHS geworden, „weil der ursprünglich über das Projekt zustande gekommen ist“ (I6\_Pos. 25). Die *gemeinschaftliche* Zusammenarbeit stellt in diesem Fall eine Strategie dar, mit der die Akteure der befristeten Finanzierung im Projektbereich begegnen konnten. Hierfür war letztendlich das Engagement von drei Akteuren nötig (Verein: ursprüngliche Finanzierung; Verein der sozialen Arbeit: Räumlichkeiten, Zugang zur Zielgruppe; VHS: jetzige Finanzierung). Dieses Beispiel zeigt deutlich auf, mit welchem organisatorischen Aufwand und welcher Fragilität die Verstetigung eines einzelnen Kurses verbunden ist.

*Marktförmige* und *hierarchische* Konstellationen der Handlungskoordination spielen in der betrachteten Fallregion eine nachgeordnete Rolle. So nimmt der Verein im Vorfeld von Öffentlichkeitsarbeit Antizipationen im Hinblick auf die Werteorientierung des jeweils potenziellen Kooperationspartners vor. Möchte der Verein beispielsweise eine Organisation der sozialen Arbeit für ein Projekt der lebensweltorientierten Grundbildung gewinnen, stehe hier „die Frage nach [...] Teilhabe in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten“ (I1\_Pos. 42) im Vordergrund. Bewegt sich der Verein im Kontext der arbeitsorientierten Grundbildung, müsse er „in der marktwirtschaftlichen Logik argumentieren“ (I1\_Pos. 59). Darüber hinaus meidet der Verein eine Beteiligung an der Regelfinanzierung, um nicht in den „Wettbewerb mit [den] eigenen Netzwerkpartnern gehen“ (I1\_pos. 18) zu müssen. Dieses Vermeidungsverhalten ist somit eine Strategie zur Pflege von *netzwerklichen* Kontakten. Der Verein akzeptiert hiermit gleichsam die Einbindung in die Wettbewerbsstrukturen des Projektbereichs. Innerhalb des Felds der Projektfinanzierung herrsche diesbezüglich eine allgemeine Akzeptanz. Die Akteure

„haben alle ihr eigenes Profil ausgearbeitet, mit dem sie unterwegs sind“ (I1\_Pos. 69). Die Wettbewerbsstrukturen führen somit dazu, dass die Akteure ihr jeweils eigenes Profil ausarbeiten können und müssen. Gleichmaßen entsteht durch das Wissen über das eigene Profil und das der Konkurrenz ein allgemeiner Konsens über das ‚Eigene‘ und das ‚Nicht-Eigene‘, was den Akteuren eine Ko-Existenz innerhalb der engen und fragilen Förderstrukturen ermöglicht.

*Hierarchische* Handlungskoordination äußert sich in der Orientierung der Bildungspolitik, die die Vergabe finanzieller Mittel an die Vernetzung von Akteuren knüpft, wenn hieran „ein politisches Interesse“ (I5\_Pos. 34) besteht. Darüber hinaus beschreibt die Fachbereichsleitung der Volkshochschule, die ebenfalls für die Integrationskurse mit Alphabetisierung zuständig ist, diese Tätigkeit als eine „sehr strukturierte und abhängige Arbeit“ (I6\_Pos. 39). Die Finanzierung der Kurse ist durch die Mittel des BAMF gesichert, weswegen für den Bereich „ein ziemlich großes Team“ (I6\_Pos. 39) zuständig ist. Andererseits geht mit der Finanzierung eine starke Einbindung in administrative Vorgänge einher.

Im Vergleich hierzu ist I6 für den Bereich Grundbildung und Alphabetisierung alleine zuständig und hat hier „komplett freie Hand“ (I6\_Pos. 39). Da für sie dieser Bereich jedoch nur eine Aufgabe unter vielen ist, hat sie „gleichzeitig auch viel zu wenig Zeit, um viel mehr Dinge zu initiieren, um mehr Kooperationen zu initiieren und genau, um mich selber auch weiter zu qualifizieren“ (I6\_Pos. 39). Sie sehe für ihre Volkshochschule in diesem Bereich noch sehr viel Potenzial. Die gestalterische Freiheit werde jedoch durch knappe Ressourcen in Form von Finanzierung, Personal und Zeit beschnitten (vgl. I6\_Pos. 39).

### **5.3 Das regionale Governance-Regime**

Nach der Beschreibung der Akteurstruktur und der Identifikation der bedeutsamen Formen der Handlungskoordination lassen sich zusammenfassende Rückschlüsse auf das Governance-Regime der betrachteten Fallregion ziehen.

Die Strukturen der Metropole ermöglichen es den Akteuren, in manifesten und auf Dauer gestellten *netzwerklichen* und *gemeinschaftlichen* Konstellationen zu agieren. Angebote der Grundbildung und Alphabetisierung werden in erster Linie durch die VHS und den Verein vorangetrieben, die im Zentrum der Akteurstruktur stehen. Die VHS sorgt hier vor allem für eine stetige Grundversorgung, ein stabiles Kurs- und Beratungsangebot innerhalb der Region. I6 profitiert hierbei intern davon, dass es „für unsere Amtsleitung [...] enorm wichtig [ist], den Bereich aufrechtzuerhalten“ (I6\_Pos. 6). Diese hohe Bedeutsamkeit spiegelt sich in dem Engagement von I6 wider, die trotz ihrer knappen Ressourcen viel Zeit für Beratung aufwendet und potenziellen Teilnehmenden die „Möglichkeit [bietet], jederzeit einfach ins Haus zu kommen“

(I6\_Pos. 18). Gleichzeitig wird eine Entwicklung des Grundbildungsbereichs über den Status quo hinaus durch fehlende finanzielle, personelle und zeitliche Ressourcen beschnitten.

Die Größe der Metropole und die Heterogenität der Stadtbezirke führen einerseits zu der Herausforderung, der Vielfältigkeit der Region mit einem breiten Angebotsspektrum begegnen zu können. Andererseits spiegelt sich diese Vielfältigkeit in der Diversität der Anbieterstruktur auf Stadtteilebene wider. Dies kann vor allem der in der lebensweltorientierten Grundbildung aktive Verein als Ressource nutzen, um seine *netzwerklichen* und *gemeinschaftlichen* Verbindungen zu pflegen und auszubauen. Der Verein wendet hierfür ein breites Repertoire an Strategien der Öffentlichkeitsarbeit an. Dieses reicht von „Abreißzetteln im Supermarkt“ (I2\_Pos. 28), über „Plakate im Viertel“ (I2\_Pos. 28) bis zu Kursanzeigen auf „Ebay Kleinanzeigen“ (I2\_Pos. 28). Die besondere Kompetenz des Vereins besteht darüber hinaus darin, im Rahmen der Projekte Angebote zu entwickeln, die an den jeweiligen Lernort angepasst werden. Hierfür muss der Verein „nicht nur seine eigenen Vorstellungen sozusagen in den Vordergrund stellen, sondern sich auch einlassen auf Bedarfe von dem Lernort“ (I1\_Pos. 28).

Des Weiteren versetzt die Pflege der Netzwerkarbeit die Akteure in die Lage, über Neuigkeiten aus dem Feld auf dem Laufenden gehalten zu werden. Darüber hinaus macht sie die Akteure anschlussfähig an die Kooperationspartner auf Stadtteilebene.

Der hohe Aufwand für Netzwerkarbeit hat sich überdies dahingehend ausgezahlt, als dass aus den Netzwerkbeziehungen *gemeinschaftliche* Kontakte entstanden sind, die verlässliche Anlaufstellen für neue Projekte darstellen. Die *netzwerklichen* und *gemeinschaftlichen* Konstellationen des Governance-Regimes versetzen die Akteure in die Lage, den fragilen Finanzierungsstrukturen im Projektbereich begegnen und auslaufende Angebote verstetigen zu können, indem sie von anderen Akteuren fortgeführt wurden.

## 6 Fazit

Unter der Perspektive der Educational Governance analysiert der vorliegende Beitrag, welche Formen der Handlungskoordination sich zwischen Akteuren innerhalb regionaler Kooperations- und Netzwerkstrukturen der Alphabetisierung und Grundbildung identifizieren lassen.

Das Feld zeichnet sich durch eine enorme Heterogenität an beteiligten Akteuren und eine fragile Finanzierungsstruktur aus. Im Rahmen einer *single case study* konnte der Blick explizit auf die vier Formen der Handlungskoordination innerhalb einer Fallregion gerichtet werden. Die Fallstudie liefert somit neue Erkenntnisse in Bezug auf die Steuerungsdebatte der Weiterbildung und die regionale Ausgestaltung von Kooperations- und Netzwerkstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung.

Abschließend kann herausgestellt werden, dass sich die Akteure der Fallregion – VHS, Verein, Vereine der sozialen Arbeit – hauptsächlich in festen *netzwerklichen* und *gemeinschaftlichen* Konstellationen koordinieren. Das regionale Governance-Regime basiert vordergründig auf diesen engen Bindungen, wodurch die Zuständigkeiten und Kompetenzen der Akteure allseits bekannt sind. Dies steigert insbesondere die Handlungsfähigkeit der Akteure in Bezug auf die Öffentlichkeitsarbeit, Angebotsentwicklung und Teilnehmendengewinnung. Aufgrund dieses Beziehungsgeflechts kann ein stabiles und großflächiges Angebot bereitgestellt werden, das der Heterogenität der Region gerecht wird.

Es folgt eine Einordnung der Ergebnisse in Bezug auf ihre Relevanz für die Bildungspraxis, -politik sowie hinsichtlich ihres Mehrwerts für den wissenschaftlichen Diskurs der Erwachsenenbildung.

Praktischer Nutzen ergibt sich unter anderem mit Blick auf die Öffentlichkeitsarbeit, mit der der gemeinnützige Verein Aufmerksamkeit auf niedrigschwelliger Ebene innerhalb einer Metropole generiert. Darüber hinaus eröffnen sich Perspektiven in Verbindung mit der *gemeinschaftlichen* Verstetigung von Projektangeboten. Die Fragilität des Projektbereichs konnte auf diesem Weg umgangen werden.

Hier ergeben sich weiterhin Anschlüsse für die Bildungspolitik. Die Entwicklung von Instrumenten zur Überführung von Projekterkenntnissen und -angeboten in die Regelförderung stellt einen wichtigen Faktor zur Strukturentwicklung dar. Hierdurch könnte die Verstetigung der Angebotsstruktur erleichtert werden. In der betrachteten Fallregion war dies bisher nur durch einen enormen Aufwand der Akteure aus der Bildungspraxis zu ermöglichen. Ob die in der Novellierung des Weiterbildungsgesetzes enthaltene zusätzliche Förderung der Vernetzung von Weiterbildungsanbietern hier Entlastung bieten kann, gilt es zukünftig zu betrachten. Außerdem sollten bei der Entwicklung von derartigen Förderinstrumenten die unterschiedlichen Organisationslogiken der Akteure mitgedacht werden. Dass die Volkshochschule in der betrachteten Region weniger stark in die gemeinsame Angebotsentwicklung eingebunden ist, liegt nicht nur an fehlenden finanziellen Ressourcen, sondern zu einem großen Teil an den unterschiedlichen Herangehensweisen der Organisationen an die Grundbildungsarbeit (Komm- vs. Geh-Struktur). Förderinstrumente müssen hier Anpassungsmöglichkeiten beinhalten.

Mit Blick auf die wissenschaftliche Debatte leistet der Aufsatz durch die Analyse der Handlungskoordination in einem fragilen Feld der Erwachsenenbildung einen Beitrag zur Struktur- forschung. Die Perspektive der *Educational Governance* hat sich erneut als fruchtbar erwiesen, um Formen der Handlungskoordination innerhalb einer Akteurkonstellation zu betrachten. Es wurde darüber hinaus der Mehrwert der Perspektive für die Betrachtung der

Handlungskoordination auf der regionalen Ebene der Weiterbildung aufgezeigt, indem Rückschlüsse auf das regionale Governance-Regime gezogen werden konnten. Weitere Forschungsperspektiven ergeben sich beispielweise im Hinblick auf die Unterschiedlichkeit und den Vergleich von Regionen. Hier könnten Akteurkonstellationen in Regionen verschiedener Größenordnung und Akteurstruktur gegenübergestellt werden. Auch eine Gegenüberstellung von Regionen unterschiedlicher Bundesländer erscheint denkbar, um Vergleiche vor dem Hintergrund verschiedener Strukturbedingungen auf Landesebene ziehen zu können.

Zuletzt liefert der Beitrag neue Erkenntnisse für die Forschung im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Hier konnten zum ersten Mal Fragen der Steuerung und Handlungskoordination auf der regionalen Ebene jenseits der arbeitsorientierten Grundbildung in den Blick genommen werden.

## **7 Zusammenfassung der Befunde und methodologisch-methodische Reflexion**

Der Fokus der vorliegenden Studie lag auf der regionalen Handlungskoordination im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Mithilfe der Perspektiven des organisationssoziologischen Neo-Institutionalismus und der Educational Governance wurden in den drei Forschungsbeiträgen unterschiedliche Teilaspekte des Gegenstandsbereichs adressiert. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Teilstudien sowie das methodologisch-methodische Gesamtkonzept zusammengefasst und reflektiert.

Die ersten beiden Teilstudien standen unter dem übergreifenden theoretischen Rahmen des Neo-Institutionalismus, der das Verhältnis von Organisationen zu ihrer institutionellen Umwelt in den Blick nimmt. Die Art und Weise, wie sich Organisationen strukturieren, welche Ziele sie verfolgen und propagieren und welche Praktiken sie als wünschenswert erachten, ist aus dieser Perspektive nicht das vordergründige Ergebnis des intentionalen Handelns von Akteur\*innen, sondern in erster Linie eine Expression institutionalisierter Regelsysteme über die Angemessenheit der Struktur und Handlungspraxis von Organisationen. Organisationen orientieren sich an ihnen, um sich gegenüber ihrer Umwelt zu legitimieren und ihren Fortbestand zu sicherzustellen.

Mit Rückgriff auf das Konzept des institutional entrepreneurs wurde in der ersten Teilstudie eine Weiterentwicklung des Neo-Institutionalismus verfolgt, die Akteur\*innen mehr Handlungsspielräume in Institutionalisierungsprozessen einräumt. Für den Gesamtrahmen der vorliegenden Studie wurde mit Teilstudie 1 eine Perspektive eröffnet, mit der erstens der Strukturierungsgrad des interessierenden organisationalen Felds eingeschätzt und sich zweitens ein

Überblick über die dort relevanten und aktiven Akteur\*innen verschafft werden konnte. Es wurde deutlich, dass sich das Feld der Alphabetisierung und Grundbildung noch in der Institutionalisierung befindet und es durch eine fragile Finanzierungsstruktur sowie Veränderungen hinsichtlich der thematischen Ausrichtung und den Selbstkonzepten der Akteur\*innen geprägt ist. Darüber hinaus wurde auf der politischen Ebene eine starke Diskrepanz zwischen Talk und Action bezüglich des Themenfelds konstatiert. In einem zweiten Schritt wurde betrachtet, wie die Akteur\*innen innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen agieren und versuchen, die Institutionalisierung des Themenfelds voranzutreiben. Die Befunde zeigen, dass sich die Akteur\*innen in verschiedenartigen Institutionalisierungsprojekten engagieren, in denen jeweils spezifische Fähigkeiten relevant werden. So sind insbesondere innerhalb von interaktionalen Projekten Akteur\*innen mit hohen politischen Fähigkeiten erfolgreich. Diese bringen sie entweder im Aufbau neuer oder in der Verstetigung bereits bestehender Netzwerkstrukturen ein. Darüber hinaus können aufgrund von politischen Fähigkeiten neue Kooperationen für die gemeinsame Entwicklung von Angeboten oder Formaten der Öffentlichkeitsarbeit und Sensibilisierung angebahnt werden. Im Rahmen von technischen Projekten generieren die Akteur\*innen neues Wissen in Bezug auf die Teilnehmendengewinnung, die Gestaltung von Lehrmaterialien oder -methoden sowie bezüglich der strukturellen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit. Hier treten Akteur\*innen auf den Plan, die über hohe analytische Fähigkeiten verfügen und weiterführende Schlüsse aus ihren Erfahrungen oder aus empirischem Material ziehen können. Kulturelle Projekte haben schlussendlich das Ziel, Grundbildung anschlussfähig an breitere und übergeordnete Diskurse zu machen. Die Akteur\*innen versuchen beispielsweise, die Relevanz des Themas auf der politischen Ebene zu steigern oder mit einer Erweiterung des Grundbildungsbegriffs ihre Anschlussfähigkeit für Fördermittel auszubauen. Hier werden wiederum politische und kulturelle Fähigkeiten der Beteiligten relevant. Besonders auffällig im Rahmen der Schilderungen zur Entwicklung des Felds durch die Interviewpartner\*innen ist ein zeitlicher Verlauf von interaktionalen, über technische zu kulturellen Projekten. Zu Beginn ihres Engagements versuchen die Akteur\*innen über interaktionale Projekte ihre Netzwerke zu stärken und verlässliche Kontakte aufzubauen. Wenn diesbezüglich eine sichere Grundlage geschaffen worden ist, wird die eigene Arbeit im Kontext von technischen Projekten auf den Prüfstand gestellt, neue Erkenntnisse gewonnen und die Professionalisierung des Felds vorangetrieben. Die Erkenntnisse aus technischen Projekten stellen wiederum eine Argumentationsgrundlage für die strukturelle Veränderung des Felds durch kulturelle Projekte dar. Die erste Teilstudie geht somit in zweierlei Hinsicht auf die in Abschnitt 1 formulierte Teilfragestellung, *welche Akteur\*innen für die Institutionalisierung von Angeboten der Alphabetisierung und Grundbildung auf der regionalen Ebene besonders relevant sind*, ein. Sie lässt erstens explizite Verweise auf bestimmte Akteur\*innentypen zu (z.B. Akteur\*innen der sozialen Arbeit zur

Teilnehmendengewinnung, erfahrene Akteur\*innen aus dem Projektbereich zur erfolgreichen Beantragung von Fördermitteln usw.). Zweitens verweisen die Ergebnisse von Teilstudie 1 auf einen in der Fragestellung nicht explizit genannten, jedoch nicht zu missachtenden Aspekt: die Relevanz der Akteur\*innen verschiebt sich in Abhängigkeit des jeweiligen Institutionalierungsprojekts. Dies gilt gleichermaßen für die zweite Teilfrage des Gesamtrahmens, *mit welchen Fähigkeiten die Akteur\*innen versuchen, Grundbildung auf der regionalen Ebene zu institutionalisieren*. Auch die Relevanz der Fähigkeiten ist abhängig vom jeweiligen Institutionalierungsprojekt. So sind im Rahmen von *interaktionalen Projekten* zum Beispiel *Stadtteilkoordinationen* aufgrund ihrer *politischen Fähigkeiten* und *Zugängen zu Netzwerken* relevant, während bei *technischen Projekten* beispielweise *Universitäten* in den Vordergrund rücken, die über die nötigen *analytischen Fähigkeiten* verfügen. Teilstudie 1 liefert somit im Sinne des Gesamtrahmens einen dezidierten Einblick in die heterogene Akteur\*innenstruktur der Grundbildung sowie in die diversen Institutionalierungsprojekte, die sich innerhalb dieser abspielen.

Die zweite Teilstudie orientiert sich aufgrund ihrer Rahmung durch das Konzept der institutional logics ebenfalls an einer Weiterentwicklung des Neo-Institutionalismus, die sich mit Wandlungsprozessen von Institutionen beschäftigt. Im Sinne des Gesamtrahmens eröffnet Teilstudie 2 eine Perspektive, die die Bedeutung funktionaler und geografischer Aspekte von Regionen für das Handeln der Akteur\*innen beschreibbar macht. Es wurde deutlich, dass sowohl funktionale als auch geografische Aspekte handlungsleitend für die Akteur\*innen sind, sich die Relevanz jedoch in Abhängigkeit ihrer Ziele verschiebt. So orientierten sich die Akteur\*innen stärker an Aspekten der *affiliation-based community-logic*, wenn ihre Bemühungen auf die Professionalisierung, allgemeine Weiterentwicklung des Felds oder Öffentlichkeitsarbeit abzielten. Beispiele hierfür waren Konferenzen, Fachtagungen oder andere Austauschformate für Akteur\*innen im Feld. Zielten die Handlungen der Akteur\*innen jedoch auf die Entwicklung konkreter Grundbildungsangebote ab, orientierten sie ihre Aktionen stärker an den Aspekten der *geographical community-logic*. Besonders exponiert traten hier die Entwicklung gegenseitigen Vertrauens und Momente der Reziprozität im Kontext von Tauschbeziehungen hervor. Die Akteur\*innen wollten Strukturen innerhalb ihrer geografischen Grenzen etablieren und waren hier auf die Unterstützung von Kooperationspartner\*innen angewiesen. Je nach Ziel war somit entweder das gemeinsame Thema (Grundbildung) oder die geografische Nähe ausschlaggebend für die Zusammenarbeit. Teilstudie 2 stellt somit auf die Frage des Gesamtrahmens ab, *welche Verständnisse des Begriffs ‚Region‘ sich im Feld rekonstruieren lassen und inwiefern die Akteur\*innen ihr Handeln an diesen orientieren*. Ruft man sich in Erinnerung, dass die affiliation-based und die geographical Community jeweils eine institutionelle Logik repräsentieren, wird deutlich, dass Aspekte von Regionen oder Regionalität selbst Teil eines institutionalisierten

Regelsystems sind. Funktionales oder geografisches Handeln ist mit spezifischen Erwartungen an die Beteiligten verknüpft, die über Konformität oder Non-Konformität ihrer Aktionen entscheiden. Teilstudie 2 liefert Einblicke in diese Erwartungen. Gleichzeitig wird deutlich, wie bedeutend es ist, im Kontext von Bildungsprojekten ‚das Regionale‘ mitzudenken, sei es in Form der Bündelung von thematischer Expertise im Sinne einer inhaltlichen Gemeinschaft oder in Form der Berücksichtigung geografischer Grenzen und Besonderheiten bei der Förderung eines Quartiers. In Verbindung mit Teilstudie 1 wird hiermit eine Perspektive eingeführt, die neben den Projekten und Fähigkeiten der Akteur\*innen den Blick darauf eröffnet, in welcher Form der Gemeinschaft diese realisiert werden (können) und welche Verhaltenserwartungen hiermit einher gehen.

Die dritte Teilstudie führt durch ihre Orientierung an der Educational Governance eine breitere und übergeordnete Analyseperspektive ein. Die Perspektive der Educational Governance richtet ihren Fokus weniger auf die institutionellen Regeln, an denen die Akteur\*innen ihr Handeln ausrichten, sondern vielmehr auf die Formen der Handlungskoordination, die die Akteurkonstellation in ihrem Zusammenwirken hervorbringt. Somit rückt das individuelle Handeln in den Hintergrund, wodurch der Blick für Charakteristika des kollektiven Handelns geschärft wird. Eine Betrachtung der Akteurkonstellation in der Fallregion vor dem Hintergrund des Mehrebenensystems der Weiterbildung (Schrader, 2008) hat gezeigt, dass sich Akteur\*innen auf allen Ebenen des Weiterbildungssystems identifizieren lassen. Hinsichtlich der Handlungskoordination wurde deutlich, dass sich die Akteur\*innen in der betrachteten Fallregion hauptsächlich in netzwerklichen und gemeinschaftlichen Konstellationen koordinieren. Diese sind für die Beteiligten von Bedeutung, um Zugang zu neuen Informationen aus dem Feld zu erhalten oder, um Kontakte für zukünftige Kooperationen zu generieren. Vor allem innerhalb gemeinschaftlicher Konstellationen können sich die Akteur\*innen auf teils über Jahre gewachsene Verbindungen verlassen und auf diese zurückgreifen. Sie sind sichere Anlaufstellen bei der Umsetzung neuer Projekte oder der Gewinnung von Teilnehmenden. Netzwerkliche und gemeinschaftliche Konstellationen sind außerdem bedeutend für den Umgang mit der fragilen Finanzierungsstruktur des Felds. Die Kontakte bieten Sicherheit innerhalb dieser Strukturen und eröffnen Möglichkeiten, Angebote über die Projektphase hinaus zu verstetigen. Teilstudie 3 adressiert somit die letzte der in Abschnitt 1 formulierten Forschungsfragen des Gesamtrahmens, *welche Formen der Handlungskoordination sich innerhalb der Akteurkonstellationen rekonstruieren lassen*. In Verbindung mit Teilstudie 1 und 2 wird deutlich, dass die Struktur des Felds und die Handlungskoordination innerhalb der Akteurkonstellation den Beteiligten die nötigen Rahmenbedingungen stellen, um als institutional entrepreneur auftreten zu können. Die fragile Finanzierungsstruktur sorgt einerseits für Unsicherheit und bietet den Akteur\*innen andererseits

Spielräume, um neue Ideen auszuprobieren und Strategien anzuwenden. Innerhalb einer stark hierarchisch geprägten Konstellation wären diese Freiheiten wohlmöglich nicht vorhanden. So stellen gemeinschaftliche und netzwerkliche Konstellationen Möglichkeitsräume dar, innerhalb derer sich die Akteur\*innen zu Institutionalisierungsprojekten zusammenschließen können.

Werden die Ergebnisse der drei Teilstudien vor dem Hintergrund des methodologisch-methodischen Gesamtkonzepts der Studie reflektiert, wird deutlich, dass der Forschungsansatz der *multiple case-study* (Yin, 2018) sehr gewinnbringend für eine Analyse der Handlungskoordination auf der regionalen Ebene der Grundbildung war. Insbesondere das regelgeleitete Vorgehen in der Planung und im Design der Fallstudie waren hilfreich, um der Heterogenität und Pluralität des Untersuchungsfelds gerecht zu werden und sie innerhalb des Prozesses mitzudenken. Yin (2018) unterstreicht die Bedeutsamkeit theoretischer Vorarbeit für die Konstruktion einer Fallstudie, was für die Analyse eines sich in der Institutionalisierung befindlichen Bildungsbereichs sehr zuträglich war. Dies verhalf dazu, mit klaren Fragestellungen in die Sondierungsphase und schließlich ins Feld zu gehen. Gleichzeitig lässt der iterative Prozess der Fallkonstruktion Räume für Veränderungen und neue Impulse zu. Durch die theoretische Vorarbeit konnte ebenfalls die von Bernhard (2014) sowie Fürst (2002) beschriebene Uneindeutigkeit des Regionenbegriffs aufgefangen werden. Diese kann in empirischen Studien dazu verleiten, den Begriff entweder nicht weiter zu schärfen oder sich ohne besondere Begründung auf eine Definition festzulegen. Das Vorgehen der Fallstudie machte eine intensivere Auseinandersetzung und ein Abwägen unterschiedlicher Definitionen des Begriffs jedoch unvermeidlich. Hierdurch konnte die Vorstellung des Designs der Fallstudie explizit geschärft und begründet werden. Wird in empirischen Studien der Begriff der Region eingehend mitgedacht, liegt nach der Erfahrung des vorliegenden Forschungsprozesses in seiner Uneindeutigkeit gleichzeitig eine methodische Chance, da sie unterschiedliche Konstruktionen von Fällen zulässt, die – sollten sie fundiert begründet sein – unterschiedliches Erkenntnispotenzial beinhalten. Der Forschungsansatz der Fallstudie hat sich außerdem als anschlussfähig für Analysen unter den Perspektiven des Neo-Institutionalismus und der Educational Governance erwiesen. Dem Interesse des Neo-Institutionalismus für geteilte institutionalisierte Regelsysteme wird in dem Design der integrierten *multiple case-study* Rechnung getragen. Der Einbezug mehrerer Erhebungseinheiten innerhalb eines gemeinsam geteilten sozialen Kontexts ließ Rückschlüsse auf das individuelle Handeln der Akteur\*innen als auch auf den institutionellen Kontext zu. Der Grundsatz der Educational Governance, die Akteurkonstellation zur Analyseinheit zu machen, wird durch die Fallstudie methodisch aufgegriffen. Darüber hinaus kommt die methodische Prämisse für governance-theoretische Untersuchungen, die

Relevanzsetzungen der Akteur\*innen untereinander in den Erhebungsprozess einfließen zu lassen (Schemmann, 2014), dem iterativen Vorgehen im Designprozess der Fallstudie zugute. Methodische Anchlüsse ergeben sich beispielsweise für netzwerkanalytische Verfahren, die neben dem Rückgriff auf Gatekeeper\*innen im Rahmen der Sondierungsphase weitere Präzisionen ermöglicht hätten. Darüber hinaus bietet sich die empirische Analyse und Begleitung von Regionalisierungsprojekten an, um die zeitliche Abfolge von Prozessen der Institutionalisierung nachvollziehbar und beschreibbar zu machen. Des Weiteren ergeben sich methodische Anchlüsse für das empirische Greifbarmachen ‚des Institutionellen‘ bei Analysen unter neo-institutionalistischer Perspektive. Diese zielt auf übersituative und -individuelle Regelsysteme. „Die Institutionalität (von Wissensbeständen etc.) drückt sich aber ggf. [...] darin aus, dass diese von den Akteuren zunehmend als selbstverständlich betrachtet werden“ (Koch, 2018, S. 280). Die Selbstverständlichkeit von Praktiken kann sich nach Koch (2018) zum einen dadurch ausdrücken, dass sie von Individuen artikuliert wird. Zum anderen können Praktiken einen so hohen Grad der Selbstverständlichkeit erlangt haben, dass sie nicht mehr als explizierungswürdig eingestuft werden. Die Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode ist jedoch methodologisch auf die explizite Benennung von Inhalten angewiesen. Sie kann folglich nicht unterscheiden, ob auf die Explikation institutionalisierter Regelsysteme verzichtet wird, weil sie verschwunden und nicht mehr relevant sind oder sie einen so starken Grad der Institutionalisierung erreicht haben, dass sie als völlig etabliert und selbstverständlich gelten (Koch, 2018). Hier bieten sich für zukünftige Forschung Anschlussmöglichkeiten in Form der Erweiterung des Datenmaterials um Dokumente oder Videographien sowie Anchlüsse für weitere Auswertungsverfahren wie der Dokumentarischen Methode, Dokument- oder Diskursanalysen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie abschließend diskutiert und Implikationen für die Bildungspraxis, -politik und -forschung herausgearbeitet.

## **8 Abschließende Reflexion: Die regionale Ebene der Grundbildung – Handlungskoordination zwischen Ambivalenzen**

Zusammengenommen zeichnen die Ergebnisse der drei Teilstudien ein Bild der Handlungskoordination auf der regionalen Ebene der Grundbildung, das von Momenten des Changierens zwischen multiplen Ambivalenzen geprägt ist. Ambivalenzen offenbaren sich, wenn einerseits über Konkurrenz aufgrund der wenig vorhandenen Fördertöpfe geklagt wird und dieselben Konkurrenzverhältnisse andererseits als Quelle des Ursprungs des eigenen Alleinstellungsmerkmals positiv hervorgehoben werden. Oder, wenn dieselben Akteur\*innen, mit denen um Fördermittel konkurriert wird, im Anschluss an die Bewilligung der Mittel zu Kooperationspartner\*innen werden. Sie sind Diskursen über die Enge und Breite des Grundbildungsbegriffs

implizit, wenn die Erweiterung des Grundbildungsbegriffs zum einen Anschlussfähigkeiten an weitere Fördertöpfe ermöglicht und zum anderen zu Irritationen und Konflikten im Feld führt. Ambivalenzen prägen Abwägungen der Akteur\*innen bezüglich ihrer Finanzierungssituation, da zwar ein Wunsch nach sicherer Finanzierung besteht, eine Beteiligung an der Regelfinanzierung nichtsdestotrotz vermieden wird, um sichere Kooperationsbeziehungen nicht zu gefährden. Gleiches gilt für den Wunsch, neue Strukturen auszuprobieren und zu etablieren, bei einer gleichzeitigen Unsicherheit, ob diese aufgrund der fragilen Finanzierung langfristig Bestand haben. Auf Reziprozität basierende Tauschgeschäfte bieten hier eine Lösung an, die jedoch ebenfalls Ambivalenzen beinhaltet, da Ressourcen gebündelt werden können und sich die Akteur\*innen währenddessen in Abhängigkeiten begeben. Die Koordination auf der politischen Ebene der Grundbildung ist ambivalent, da das Thema Grundbildung diskursiv bemüht und normativ aufgeladen wird und im Gegensatz hierzu eine praktische Überlagerung durch andere Bildungsbereiche (z.B. Schule) erfährt. Ambivalenzen wirken auf das netzwerkbezogene Verhalten der Akteur\*innen ein, da einige Formate – in den Worten von I01 – gut für den ‚Seelenfrieden‘ der Beteiligten sind, jedoch nicht zu tatsächlichen Strukturveränderungen führen. Letztendlich sind auch die Möglichkeitsräume, die der geringe Strukturierungsgrad des Felds den Akteur\*innen eröffnet, ambivalent. Diese können als Freiheitsgrade gelesen werden, in denen die Akteur\*innen als institutional entrepreneur auftreten, neue Ideen ausprobieren und implementieren können. Im Kontrast hierzu kann das Engagement der Akteur\*innen als eine blanke Überlebensreaktion auf die fragile Struktur des Felds interpretiert werden. Interaktionale, technische und kulturelle Institutionalisierungsprojekte mitsamt der für sie relevanten Fähigkeiten, inhaltlich orientierte und geografische Gemeinschaften sowie netzwerkliche und gemeinschaftliche Handlungskoordination stellen somit unterschiedliche und sich ergänzende Formen des Umgangs des Felds mit derartigen Ambivalenzen dar. Gemeinschaftliche Konstellationen basieren auf der Art des Vertrauens, die sowohl Konkurrenz als auch Kooperation zulässt. Die Einbindung in eine geografische Gemeinschaft ermöglicht eine kooperative Gestaltung von Strukturveränderungen, bei der sich die Akteur\*innen gegenseitig unterstützen.

Mit Blick auf die *Bildungspraxis* ergeben sich unterschiedliche Implikationen. Bisher liegen zur Handlungskoordination auf der regionalen Ebene der Alphabetisierung und Grundbildung lediglich Befunde zur arbeitsorientierten Grundbildung vor. Die drei Teilstudien bieten darüber hinausgehende Reflexionsgrundlagen zu verschiedenen Aspekten. Akteur\*innen können auf der Grundlage von Teilstudie 1 betrachten, welche Rolle sie in Institutionalisierungsprojekten einnehmen (können), worin ihre spezifischen Fähigkeiten liegen und somit auch Alleinstellungsmerkmale herausarbeiten. Darüber hinaus können Kooperationspartner für zukünftige Projekte auf ihre Fähigkeiten hin überprüft und in Abhängigkeit der Projektziele gezielt

ausgewählt werden. Außerdem bieten die Befunde zu den Fähigkeiten der Akteur\*innen Ansatzpunkte zur Professionalisierung und Weiterbildung von Mitarbeitern. Je nach Projektform, an der Weiterbildungsorganisationen beteiligt sind, können Rückschlüsse auf spezifische Stärken der Mitarbeitenden gezogen oder Fortbildungsbedarfe herausgearbeitet werden. Teilstudie 2 liefert Anlässe, unterschiedliche Aspekte von Regionen in der eigenen Bildungsarbeit mitzudenken und die eigenen Netzwerke vor dem Hintergrund dieser Aspekte zu reflektieren. Außerdem können Abwägungen bezüglich der Ziele, die mit bestimmten Netzwerken verfolgt werden, vorgenommen werden. Gleiches gilt für die Erwartungen, die innerhalb unterschiedlicher Netzwerke an die Akteur\*innen gestellt werden. Teilstudie 2 referiert spezifische Praktiken, die in den jeweiligen Konstellationen bedeutsam sind. Die dritte Teilstudie eröffnet schließlich neue Perspektiven auf die gemeinschaftliche Öffentlichkeitsarbeit oder Verstetigung von Projektangeboten. So lassen die drei Teilstudien eine Verortung innerhalb des jeweiligen Schwerpunkts auf der regionalen Ebene zu.

Hinsichtlich des Nutzens für die *Bildungspolitik* stellt die vorliegende Studie wichtige Einblicke in Prozesse auf der regionalen Ebene bereit. Teilstudie 1 gibt beispielsweise einen Überblick über die Feldstruktur und bietet Anknüpfungspunkte für zukünftige Projektförderungen. Es werden nicht nur unterschiedliche Formen von Projekten vorgestellt, sondern auch die Typen von Akteur\*innen, die diese erfolgreich gestalten. Der Vergleich der Netzwerkstrukturen aus Teilstudie 2 macht darüber hinaus die gezielte Förderung spezifischer Netzwerkformen möglich. Je nachdem, ob beispielsweise die allgemeine Professionalisierung im Feld oder die spezifische Förderung eines geografischen Standorts im Interesse der Fördergebenden ist, können unterschiedliche Netzwerke aufgebaut werden. Die Ergebnisse zur Verstetigung von Projektangeboten aus Teilstudie 3 stellen außerdem eine Möglichkeit zur Strukturentwicklung dar. Die gezielte Förderung derartiger Konstellationen könnte Unsicherheiten in der langfristigen Planung von Akteur\*innen entgegenwirken. Darüber hinaus wird in Teilstudie 3 deutlich, wie sich unterschiedliche Organisationslogiken (Komm- vs. Geh-Struktur) auf Kooperationen auswirken. Zukünftige Förderinstrumente müssen hier Spielräume implementieren, um den unterschiedlichen Herangehensweisen von Organisationen an Grundbildungsarbeit gerecht zu werden. Die Relevanz der Befunde erschließt sich weiterhin vor dem Hintergrund des Auslaufens der Alpha-Dekade im Jahr 2026. Diesbezüglich wurden in der Vergangenheit bereits Fragen des Transfers wissenschaftlicher Ergebnisse sowie der Verstetigung von Strukturen diskutiert. Die AlphaDekade-Konferenz 2023 steht aufgrund dessen unter dem Motto *Wissenschaft und Praxis im Dialog*, um diese Fragen explizit zu fokussieren und zu besprechen. Die vorliegende Studie leistet auch zu dieser Debatte einen wichtigen Beitrag.

Schlussendlich folgt eine Einordnung der Ergebnisse im Hinblick auf die *wissenschaftliche* Debatte. Hier leistet die vorliegende Studie einen Beitrag zur regionalen Handlungskoordination in fragilen Bildungsbereichen. Außerdem wird diesbezüglich eine Perspektive eingenommen, die über innerorganisationale Prozesse hinaus geht. Dies gilt gleichermaßen für die Debatten der Kooperations- und Netzwerkforschung sowie zur Steuerung in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Hier trägt die vorliegende Studie zu neuen Erkenntnissen hinsichtlich der Handlungskoordination auf der bisher wenig beforschten regionalen Ebene bei. Es wurde herausgearbeitet, dass Aspekte von Regionen selbst Teil institutionalisierter Regelsysteme darstellen, die das regionale Agieren von Weiterbildungsorganisationen beeinflussen. Dies stellt einen neuen Blickwinkel auf das Verhältnis von Organisationen zu ihrer Umwelt dar, der unterschiedliche Regionen zu einem Konglomerat verschiedener Aktivitätsmuster werden lässt. Im Hinblick auf die Debatte der Alphabetisierung und Grundbildung konnten Beiträge zu den Fragen geleistet werden, welche Akteur\*innen woran und warum beteiligt sind, um die Institutionalisierung eines marginalisierten Bildungsbereichs voranzutreiben. Unter methodologisch-methodischen Gesichtspunkten hat die vorliegende Studie gezeigt, dass sich der Forschungsansatz der Fallstudie eignet, um Prozesse der Handlungskoordination in der Grundbildung zu analysieren. Hier bietet sich weitere Forschung mit Akteurkonstellationen unterschiedlicher Größenordnung, Struktur oder in unterschiedlichen Bundesländern an. Auch für Analysen in anderen Bildungsbereichen eröffnet die Arbeit mit Fallstudien Möglichkeiten. In Bezug auf den theoretischen Diskurs konnten Beiträge zur Educational Governance und dem Neo-Institutionalismus geleistet werden. Beide Perspektiven haben sich als fruchtbar für eine Analyse der Handlungskoordination auf der regionalen Ebene erwiesen. Es wurde überdies deutlich, dass sich die Perspektive der Educational Governance neben Analysen in stark institutionalisierten Bildungsbereichen wie dem Schul- oder Hochschulsystem auch zu Analysen in strukturschwachen Bereichen eignet. Mit dem Konzept des institutional entrepreneur und der institutional logics wurden außerdem zwei neue Perspektiven unterstützt, die gewinnbringende Erkenntnisse im Hinblick auf Institutionalisierungsprozesse ermöglichen. Sie schärfen den Blick für spezielle Arrangements und Fähigkeiten, mit denen sich Akteur\*innen an Institutionalisierungsprozessen beteiligen sowie für Aktivitätsmuster, die innerhalb einer institutionellen Logik handlungsleitend sind. Auch hier bieten sich Anschlüsse für weitere Forschung in anderen Kontexten. Darüber hinaus bietet sich eine Analyse weiterer institutioneller Logiken (z.B. Markt oder Start) im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung oder anderen erwachsenenpädagogischen Bildungskontexten an, um weitere Einblicke in die spezifischen Aktivitätsmuster zu bekommen.

## 9 Literatur

Die drei Teilstudien der kumulativen Dissertation:

- 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.
- Bickeböller, J., Herbrechter, D., Schemmann, M. (2022). Institutional Entrepreneurship in Adult Basic Education. Recent Theoretical Developments and Empirical Analyses. In *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 2022*. Adult Education Research and Neo-Institutional Theory. S. 71-86. Wbv. <https://dx.doi.org/10.3278/9783763972685>
- Bickeböller, J. (2022). „Wie sieht’s aus? Macht ihr wieder mit?“ – Handlungskoordination in regionalen Netzwerken der Grundbildung. Eine Fallstudie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 45(3). 547-564. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00226-6>
- Abels, H. (2010). Berger und Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. In H. Abels (Hrsg.). *Interaktion, Identität, Präsentation*. S. 81-106. Springer VS.
- Adrian, L., & Bock, S. (2002). Die Wiederentdeckung der Region. Chancen und Grenzen kommunaler Netzwerkstrategien. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. 1. 32–34.
- Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (2018). *Grundbildung lebensnah gestalten. Fallbeispiele aus den Regionalen Grundbildungszentren in Niedersachsen*. wbv.
- Alke, M. (2021). Stichwort Kooperieren. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. 3. 12–13.
- Alke, M. (2014). Kooperationen als Medium der Selbststeuerung und Reproduktion von Organisationen der Weiterbildung. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 37(4). 69–82. <https://doi.org/10.3278/REP1404W069>.
- Alke, M. (2013). Verstetigung als Problemstellung in Netzwerken und Kooperationen der Weiterbildung. In K. Dollhausen, T.C. Feld & W. Seitter (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung* (S. 49–68). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03219-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03219-7_4).

- Almandoz, J. (2012). Arriving at the Starting Line: The Impact of Community and Financial Logics on new Banking Ventures. In *The Academy of Management Journal*. 55(6). 1381-1406.
- Almandoz, J., Marquis, C., & Cheely, M. (2017). Drivers of community strength: An institutional logics perspective on geographical and affiliation-based communities. In R. Greenwood, C. Oliver, T. B. Lawrence, & R. Meyer (Hrsg.). *The SAGE handbook of organizational institutionalism*. 2. Auflage. S. 190-213. SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446280669.n8>
- AlphaDekade (2016). Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. [https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/01\\_grundsatzpapier-zur-nationalisierung-und-grundbildung\\_final.pdf;jsessionid=ADD5F2B4D632FDC336B3B9A0AA618819.live722?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/01_grundsatzpapier-zur-nationalisierung-und-grundbildung_final.pdf;jsessionid=ADD5F2B4D632FDC336B3B9A0AA618819.live722?__blob=publicationFile&v=1).
- Altrichter, H. (2015). Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wisinger (Hrsg.). *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. S. 21-63. Springer VS.
- Alvesson, M. & Spicer, A. (2019). Neo-Institutional Theory and Organization Studies: A Mid-Life Crisis? *Organization Studies*. 40(2). 199–218.
- Ambos, I., Koschek, S., Martin, A. & Reuter, M. (2018). *Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017*. Verlag Barbara Budrich.
- Arbeiter, J. (2023). Acting between professional rules and financial resources in the field of work-oriented basic education. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 46(1). 87-102.
- BBSR (2012). *Raumabgrenzungen und Raumtypen des BBSR*. Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung.
- Benz, A. & Dose, N. (2010). Von der Governance-Analyse zur Policytheorie. In A. Benz & N. Dose (Hrsg.). *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen*. S. 251–276). Springer VS.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. 10. Auflage. Fischer.

- Berg Johansen, C. & Boch Waldorff, S. (2017). What are institutional logics – and where is the perspective taking us? In G. Krücken, C. Mazza, R. E. Meyer & P. Walgenbach (Hrsg.) *New Themes in Institutional Analysis. Topics and Issues from European Research*. S. 51-76. Edward Elgar Publishing Limited.
- Bernhard, C. (2017). *Erwachsenenbildung und Region. Eine empirische Analyse in Grenzräumen*. wbv.
- Bernhard, C. (2014). Region ungleich Region – Vom normativen Regionsbegriff zur interpretativen Regionalität. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 37(4). 83–95.
- Bernhard-Skala, C. (2019). Unterhalb der Netzwerke. Anbieterorganisation von Erwachsenenbildung als ProduzentInnen von Region. In *Magazin Erwachsenenbildung.at*. 35/36(1).
- Bernhardt, A. C. & Kaufmann-Kuchta, K. (2022). Governance of Publicly Financed Adult Education in England and Spain – A Comparison. In *Adult Education Quarterly*. 73(3). 310-331.
- BMBF (2023). *Monitoring-Bericht. (Zwischen-)Ergebnisse der vom BMBF im Rahmen der AlphaDekade geförderten Projekte für das Jahr 2021*.
- BMBF & KMK (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. [https://www.alphadekade.de/files/01\\_Grundsatzpapier%20zur%20Nationalen%20Dekade%20Alphabetisierung%20und%20Grundbildung\\_final.pdf](https://www.alphadekade.de/files/01_Grundsatzpapier%20zur%20Nationalen%20Dekade%20Alphabetisierung%20und%20Grundbildung_final.pdf)
- BMBF (2008). *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken*. J. Fink Druckerei.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Springer Fachmedien.
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*. 41. 687-699.
- Brüsemeister, T. (2016). Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften – Zur Literalität von Kommunen im Programm „Lernen vor Ort“. In Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.). *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“*. S. 211–237. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12442-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12442-7_10).
- Buddeberg, K., Dutz, G., Grotlüschen, A., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Low literacy in Germany: Results from the second German literacy survey. *European Journal for*

- Research on the Education and Learning of Adults*. 11(1). 127-143.  
<https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9147>
- Bürmann, M. (2017). Beispiel: Deutscher Weiterbildungsatlas. Regionale Ungleichheit in der Weiterbildung. In *Weiterbildung*. 2(4). S. 18-21.
- Büttner, S. (2017). Émile Durkheim: Über soziale Arbeitsteilung. In K. Kraemer & F. Brugger (Hrsg.). *Schlüsselwerke der Wirtschaftssoziologie*. S. 47-54. Springer VS.
- Cennamo, I., Kastner, M., & Schlögl, P. (2020). Signposts of change in the landscape of adult basic education in Austria: A telling case. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. 11(1). 91-107. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9204>
- Dedering, K. (2014). Das Potenzial von Fallstudien für die Erforschung externer Beratung in der Schulentwicklung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.). *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze*. S. 309-330. Springer VS.
- DiMaggio, P. (1988). Interest and Agency in Institutional Theory. In L. G. Zucker (Hrsg.). *Institutional Patterns and Organizations. Culture and Environment*. S. 3-21. Ballinger.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In *American Sociological Review*. 48(2). 147-160.
- Dörner, O., & Damm, C. (2019). Wenn die Neuen mitspielen. In S. M. Weber, I. Truschkat, C. Schröder, L. Peters & A. Herz (Hrsg.). *Organisation und Netzwerke*. S. 153–161. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20372-6\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20372-6_14).
- Dollhausen, K., Schrader, J. & Schmidt-Hertha, B. (2023). Editorial. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 46(1). 1-7. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00248-8>.
- Dollhausen, K. (2013). Netzwerke als Impulsgeber für die Selbststeuerung und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung*. S. 13–32. Springer VS.
- Dollhausen, K., Feld, T. C. & Seitter, W. (2013). Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Zur Einleitung in den Band. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung*. S. 9-12. Springer VS.

- Dollhausen, K., Feld, T. C. & Seitter, W. (2010). Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Zur Einleitung in den Band. In K. Dollhausen T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*. S. 13-18. Springer VS.
- Duncker-Euringer, C. (2017). Was ist Grundbildung? In: B. Menke & W. Riekmann (Hrsg.). *Politische Grundbildung. Inhalte - Zielgruppen - Herausforderungen. Unter Mitarbeit von Anke Frey*. S. 13-33. Wochenschau Verlag.
- Durkheim, É. (2012). *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*. 6. Auflage. Suhrkamp.
- Durkheim, É. (1995). *Die Regeln der soziologischen Methode. Herausgegeben und eingeleitet von René König*. 3. Auflage. Suhrkamp.
- Emminghaus, C. & Tippelt, R. (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. Wbv.
- Euringer, C. (2016). Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 39(2). 241–254. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0066-9>.
- Fatke, R. (2013). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. S. 159-172. Beltz Juventa.
- Feld, T. C. (2011). *Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung*. Wbv.
- Feld, T. C. (2010). Organisationaler Wandel als Thema der Erwachsenenbildung. In K. Dollhausen T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*. S. 45-63. Springer VS.
- Feld, T. C. & Seitter, W. (2016). Organisieren als pädagogische Praxis. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.) *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. S. 63-74. Springer VS.
- Franz, J. (2013). Widerstand in interorganisationalen Kooperationen. In K. Dollhausen, T.C. Feld & W. Seitter (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung* (S. 69–90). Springer VS.
- Friedland, R., & Alford, R. R. (1991). Bringing society back in: Symbols, practices and institutional contradictions. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Hrsg.). *The new institutionalism in organizational analysis*. S. 232-262. The University of Chicago Press.

- Fürst, D. (2010). Regional Governance. In A. Benz & N. Dose (Hrsg.). *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen*. S. 49–68. Springer VS.
- Fürst, D. (2002). Region und Netzwerke. Aktuelle Aspekte zu einem Spannungsverhältnis. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. 1. 22–23.
- Göhlich, M. (2016). Geschichte der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer, S. M. Weber (Hrsg.) *Handbuch Organisationspädagogik*. Springer VS.
- Gramlinger, F., & Büchter, K. (2005). *Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Weiterbildung*. Eusl.
- Greenwood, R., Suddaby, R. & Hinings, C. R. (2002). Theorizing change: the role of professional associations in the transformation of institutionalized fields. *Academy of Management Journal*. 45(1). 58–80.
- Grotlüschen, A. & Riekman, W. (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Waxmann.
- Grotlüschen, A., Riekman, W., & Buddeberg, K. (2012). Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In A. Grotlüschen & W. Riekman (Hrsg.). *Alphabetisierung und Grundbildung*. S. 13–53. Waxmann.
- Hangartner, J. (2019). Doing governance – eine praxistheoretische Perspektive auf Governance im Bildungswesen. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.). *Handbuch Educational Governance Theorien*. S. 181-199. Springer VS.
- Hardy, C. & Maguire, S. (2017). Institutional Entrepreneurship and Change in Fields. In R. Greenwood, C. Oliver, T. B. Lawrence & R. E. Meyer (Hrsg.) *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*. S. 261-280. SAGE.
- Hartz, S. (2011). *Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW*. Springer VS.
- Hasse, R. & Krüger, A. K. (2020). Außenbezüge, Binnendifferenzen und neue Herausforderungen des Neo-Institutionalismus. Eine Übersicht. In R. Hasse & A. K. Krüger (Hrsg.). *Neo-Institutionalismus. Kritik und Weiterentwicklung eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprogramms*. S. 9-34. Transcript.
- Heaton, J. (2008). Secondary analysis of qualitative data: an overview. *Historical Social Research*. 33(3). 33-45. <https://doi.org/10.12759/hsr.33.2008.3.33-45>
- Heaton, J. (2004). *Reworking qualitative data*. Sage.

- Hefler, G., Steinheimer, E. & Wulz, J. (2017). Lebenslanges Lernen zwischen Konfliktaustragung und Institutionalisierung. Das Beispiel des Zweiten Bildungswegs. *erwachsenenbildung.at*. 32. 1-13.
- Herbrechter, D. (2018). *Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung*. Wbv.
- Herbrechter, D. & Schemmann, M. (2022). Adult Education Research and Neo-Institutional Theory. An Introduction to the Topic. In Schemmann, M. (Hrsg.) *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Adult Education Research an Neo-Institutional Theory*. 45. S. 7-12. wbv.
- Herbrechter, D. & Schemmann, M. (2019). Educational Governance und Neo-Institutionalismus in der Weiterbildungsforschung. In R. Lange & T. Brüsemeister (Hrsg.). *Handbuch Educational Governance Theorien*. S. 181-199. Springer VS.
- Herbrechter, D. & Schrader, J. (2018). Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. S. 295-317. Springer.
- Hericks, K. (2020). Rationalitätsmythos. Konzeptualisierung eines schillernden Begriffs. In R. Hasse & A. K. Krüger (Hrsg.). *Neo-Institutionalismus. Kritik und Weiterentwicklung eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprogramms*. S. 137-163. Transcript.
- Houben, D. (2019). Theorieentwicklung des soziologischen Neoinstitutionalismus und seine Potentiale für die Educational Governance-Perspektive. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.). *Handbuch Educational Governance Theorien*. S. 147–180. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_8).
- Irving, C. J. (2020). Critical information literacy: Adult learning and community perspectives. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. 11(1). 65-76. <https://doi.org/10.25656/01:18844>
- Jenner, A. (2022). Qualität von Lehr-Lern-Prozessen als Steuerungsproblem in Weiterbildungsorganisationen: Anregungspotenziale der Systemtheorie. In M. Alke & T. C. Feld (Hrsg.). *Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung*. S. 47–71. Springer.
- Jenner, A. (2013). Kooperationen als organisationale Herausforderung und personenabhängige Aufgabe. In K. Dollhausen, T.C. Feld & W. Seitter (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung*. S. 91–110. Wiesbaden: Springer VS.

- Jepperson, R. L. (1991). Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Hrsg.). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. S. 143-163. The University of Chicago Press.
- Johannsen, U.; Peukner, B.; Langemack, S. & Bieberstein, A. (2022). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. wbv.
- Jütte, W. (2002). Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. In S. Nolda, E. Nuisl & R. Tippelt (Hrsg.). *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Wbv.
- Kieser, A. (2019). Max Webers Analyse der Bürokratie. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.) *Organisationstheorien. 8. Auflage*. S. 45-74. Kohlhammer.
- Kipper, J. & Wahl, J. (2016). Lernräume als Herausforderung für pädagogisch Tätige? Eine explorative Analyse von expliziten und impliziten Bildungseinrichtungen. In *Hessische Blätter für Volksbildung*. 66(1). 61-73.
- Kirchner, S., Krüger, A., Meier, F. & Meyer, U. (2015). Wie geht es weiter mit dem soziologischen Neo-Institutionalismus. Eine kritische Auseinandersetzung. In M. Apelt & U. Wilkesmann (Hrsg.). *Zur Zukunft der Organisationssoziologie*. S. 189-202. Springer VS.
- Knauber, C. (2017). *Governance von Erwachsenenbildung im internationalen Vergleich: Theoretische Zugänge und empirische Befunde am Beispiel von Politiken der Grundbildung* (Dissertation, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen). Universität Tübingen. <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/81775/Dissertation%20Carolin%20Knauber.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Knauber; C. & Ioannidou, A. (2016). Politiken der Grundbildung im internationalen Vergleich – Von der Politikformulierung zur Implementierung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 39(2). 131-148.
- Koch, S. (2022) Legitimität, Legitimation und Legitimierung von Bildungsorganisationen. Zur Theorie und Empirie einer vernachlässigten Bedingung von Steuerung. In M. Alke & T. C. Feld (Hrsg.) *Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung*. S. 151-178. Springer VS.
- Koch, S. (2018). *Die Legitimität der Organisation. Eine Untersuchung von Legitimationsmythen des Zweiten Bildungswegs*. SpringerVS.
- Koch, S. & Schemmann, M. (2009). Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft – Eine einleitende Verhältnisbestimmung. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.). *Neo-*

*Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien.* S. 7-18. Springer VS.

- 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. 45-53.
- 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). 43–62. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00179-2>.
- Koller, J.; Klinkhammer, D. & Schemmann, M. (2020). *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme.* wbv.
- Kraus, K. (2016). Lokalität des Lernens. Zur Vielfalt der Lernorte und ihrer Strukturierung. In *Hessische Blätter für Volksbildung*. 66(1). 53-60.
- Kühl, S. (2020). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung.* 2. Auflage. Springer VS.
- Kühl, S. (2015). Gesellschaft der Organisationen, organisierte Gesellschaft, Organisationsgesellschaft. Zu den Grenzen einer an Organisationen ansetzenden Zeitdiagnose. In M. Apelt & U. Wilkesmann (Hrsg.). *Zur Zukunft der Organisationssoziologie*. S. 73-91. Springer VS.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* 4. Auflage. Beltz Juventa.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & T. Wissinger (Hrsg.). *Educational Governance*. S. 15–54. Springer VS.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis. Some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research*. 30(3). 411–433.
- Kruse, Jan (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz.* Beltz Juventa.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung.* Beltz.

- Lenhart, V. (2018). Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. S. 1321–1344. Springer VS.
- Lernende Region – Netzwerk Köln e.V. (2021). *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. wbv.
- Lounsbury, M. & Boxenbaum, E. (2013). Institutional Logics in Action. In *Research in the Sociology of Organizations*. 39(A). 3-22.
- Luhmann, N. (2019). Schriften zur Organisation 2. Theorie organisierter Sozialsysteme. In E. Lukas & V. Tacke (Hrsg.). *Schriften zur Organisation. Band 2*. Springer VS.
- Maguire, S.; Hardy, C. & Lawrence, T. B. (2004). Institutional Entrepreneurship in Emerging Fields: HIV/AIDS Treatment Advocacy in Canada. In *The Academy of Management Journal*. 47(5). 657-679.
- Martin, A., Schoemann, K. & Schrader, J. (2019). *Deutscher Weiterbildungsatlas 2019. Kreise und kreisfreie Städte im Längsschnitt*. wbv.
- Medjedović, I. (2014). *Qualitative Sekundäranalyse. Zum Potenzial einer neuen Forschungsstrategie in der empirischen Sozialforschung*. Springer VS.
- Mense-Petermann, U. (2006). Das Verständnis von Organisation im Neo-Institutionalismus. Lose Kopplung, Reifikation, Institution. In K. Senge & K. Hellmann (Hrsg.). *Einführung in den Neo-Institutionalismus. Mit einem Beitrag von W. Richard Scott*. S. 62-74. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.). *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. S. 441–471. Westdeutscher Verlag.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*. 83(2). 340–363.
- Meyer, R. E., Jancsary, D. & Höllerer, M. A. (2020). Sinnprovinzen, Leitideen, institutionelle Logiken. Regionalisierte Bedeutungszonen in der neo-institutionalistischen Organisationsforschung. In R. Hasse & A. K. Krüger (Hrsg.). *Neo-Institutionalismus. Kritik und Weiterentwicklung eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprogramms*. S. 101-135. Transcript.

- Mickler, R. & Seitter, W. (2010). Netzwerkmanagement in der Weiterbildung. Organisations- und Professionsbezogene Rekonstruktionen. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*. S. 163-175. Springer VS.
- MKW NRW (2019). *Eckpunktepapier zur Weiterentwicklung des Weiterbildungsgesetzes (WbG)*
- Moisa, L. & Walpuski, F. (2022). Gemeinsam Grundbildung – Chancen und Perspektiven einer Annäherung zwischen Erwachsenenbildung und sozialer Arbeit. In U. Johannsen, B. Peukner, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. S. 69-80. wbv.
- Möltgen-Sicking, K. (2019). Lokale und regionale Governance als Ansätze der Steuerung, Koordination und Organisation in Kommunen und Regionen. In K. Möltgen-Sicking, T. Winter (Hrsg.). *Governance: Eine Einführung in Grundlagen und Politikfelder* (S. 23-44). Springer.
- Müller, T. (2019). Governance im Mehrebenensystem. In K. Möltgen-Sicking & T. Winter (Hrsg.). *Governance. Eine Einführung in Grundlagen und Politikfelder*. S. 45-63. Springer VS.
- Niedlich, S., & Bormann, I. (2019). Steuerungswissen. Analyseperspektiven für die Educational Governance-Forschung. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.). *Handbuch Educational Governance Theorien*. S. 491–522. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_23).
- Nigam, A., Ocasio, W. (2010). Event Attention, Environmental Sensemaking, and Change in Institutional Logics: An Inductive Analysis of the Effects of Public Attention to Clinton's Health Care Reform Initiative. *Organization Science*. 21(4). 823-841. <https://doi.org/10.1287/orsc.1090.0490>
- Perkmann, M. & Spicer, A. (2007). 'Healing the Scars of History': Projects, Skills and Field Strategies in Institutional Entrepreneurship. In *Organization Studies*. 28(7). 1101-1122.
- Pöppel, N. (2022). Aufsuchend gut beraten: Bundesweite Öffentlichkeitsarbeit mit dem ALFA-Mobil. In U. Johannsen, B. Peukner, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. S. 167-176. wbv.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Springer VS.

- Reay, T., & Jones, C. (2016). Qualitatively capturing institutional logics. *Strategic Organization*, 14(4), 441-454. <https://doi.org/10.1177/1476127015589981>
- Robak, S., Preuß, J. & Schneider, B. (2022). Zur Forschung und theoretischen Grundlegung von regionalspezifischen Ausformungen kultureller Erwachsenenbildung in ländlichen Räumen. In M. Büdel, N. Kolleck & J. Nolting (Hrsg.). *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde*. S. 55-74. Beltz Juventa.
- Schemmann, M. (2020). Institutionalisierung arbeitsorientierter Grundbildung. Befunde zu Gelingensbedingungen. In J. Koller, D. Klinkhammer & M. Schemmann (Hrsg.). *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme*. S. 103-114. wbv.
- Schemmann, M. (2020a). „Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessel, H.-C. Koller, N. Pfaff & C. Rotter (Hrsg.), *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. S. 391–403. Opladen. <https://doi.org/10.25656/01:19256>.
- Schemmann, M. (2019). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. International Yearbook of Adult Education (42th ed.)*. Adult Basic Education Research. Wbv.
- Schemmann, M. (2016). Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung. Eine thematische Einführung. In *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. 39. 7-18.
- Schemmann, M. (2016a). Institutionentheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer, S. M. Weber (Hrsg.) *Handbuch Organisationspädagogik*. Springer VS.
- Schemmann, M. (2014). Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.). *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze*. S. 111-129. Springer VS.
- Schemmann, M., Herbrechter, D. & Loreit, F. (2014). Anbieterstruktur der hessischen Weiterbildung in räumlicher, organisationsstruktureller und thematischer Perspektive. In M. Schemmann & W. Seitter (Hrsg.). *Weiterbildung in Hessen. Eine mehrperspektivische Analyse*. S. 47–82. Springer VS.
- Schimank, U. (2005). Organisationsgesellschaft. In W. Jäger & U. Schimank (Hrsg.). *Organisationsgesellschaft. Facetten und Perspektiven*. S. 19-50. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Wbv.
- Schrader, J. (2008). Steuerung im Mehrebenenmodell der Weiterbildung - ein Rahmenmodell. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.) *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. S. 31-64. Klinkhardt.
- Schreiber-Barsch, S. (2009). Regionale Netzwerke im Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Inter-/Nationalität. Neo-institutionalistische Forschungsperspektiven. *Hessische Blätter für Volksbildung*. <https://doi.org/10.3278/HBV0902W123>.
- Schreyögg, G. (2004). Organisationstheorie. In G. Schreyögg & A. v. Werder (Hrsg.). *Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation*. 4. Auflage. S. 1069-1088. Schäffer Poeschel.
- Schröer, A.; Göhlich, M.; Weber, S. M. & Pätzold, H. (2016). Organisation und Theorie – eine Einleitung. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.). *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. S. 1-10. Springer VS.
- Scott, W. R. (2008): *Institutions and Organizations*. 3. Auflage. SAGE.
- Scott, W. R. (2001): *Institutions and organizations*. (2nd ed). SAGE.
- Scott, W. R. (1999). *Institutions and Organizations*. SAGE.
- Scott, W. R. (1986). *Grundlagen der Organisationstheorie*. Campus-Verlag.
- Scott, W. R. (1961). Organization Theory: An Overview and Appraisal. In *The Journal of the Academy of Management*. 4(1). 7-26.
- Senge, K. (2006). Zum Begriff der Institution im Neo-Institutionalismus. In K. Senge & K. Hellmann (Hrsg.). *Einführung in den Neo-Institutionalismus. Mit einem Beitrag von W. Richard Scott*. S. 36-47. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sindermann, L.; Bickert, M.; Mulliez, G. & Thalhammer, V. (2023). Umgangsstrategien mit Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung. Eine mehrperspektivische Interviewstudie zum Umgang mit Kursabbrüchen aus Sicht von Bildungsplanenden und Dozierenden. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 46(1). 67-86.
- Sinz, M. (2005). Region. In E.-H. Ritter (Hrsg.). *Handwörterbuch der Raumordnung*. S. 919–923. Akademie für Raumforschung und Landesplanung.
- Stang, R. (2016). Von einer additiven zu einer integrierten (Lern-)Raumgestaltung. Bibliotheken und Erwachsenenbildung in Bildungs- und Kulturzentren. In *Hessische Blätter für Volksbildung*. 66(1). 74-81.

- Thornton, P.H., & Ocasio, W. (2008). Institutional Logics. In R. Greenwood, Ch. Oliver, T. B. Lawrence, & R. Meyer (Hrsg.). *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*. S. 99-129. SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781849200387>
- Thornton, P. H., Ocasio, W., & Lounsbury, M. (2012). *The institutional logics perspective: A new approach to culture, structure and process*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199601936.001.0001>
- Tippelt, R. & Nittel, D. (2016). Das Theorem „Arbeitsteilung“ bei E. Durkheim als Inspiration für Analysen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens? In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.). *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. S. 137-145. Springer VS.
- Tippelt, R., Strobel, C., Kuwan, H., & Reupold, A. (2009). *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten: Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. Wbv. <https://doi.org/10.3278/6001928w>.
- Treviño-Eberhard, D., & Kaufmann-Kuchta, K. (2022). Does it make a difference? Relations of institutional frameworks and the regional provision of continuing higher education in England and Spain. *Education Sciences*. 12(2). Artikel 132. <https://doi.org/10.3390/educsci12020132>.
- Tröster, M. & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.). *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. S. 42-58. Utb.
- UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action: Education for all: Meeting our collective commitments*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>
- UNESCO. (2002). *United Nations Literacy Decade 2003–2012*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000153489>
- UNESCO. (2003). *United Nations Literacy Decade 2003–2012*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000153489>
- Walgenbach, P. & Meyer, R. E. (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Verlag W. Kohlhammer.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sechste Auflage. SAGE.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research*. Thousand Oaks. SAGE.

Zapp, M. & Powell, J.W. (2016). How to Construct an Organizational Field: Empirical Educational Research in Germany, 1995–2015. *European Educational Research Journal*. 15(5). 537-557.

Zucker, L. G. (1977). The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. In *American Sociological Review*. 42(5). 726-743.

## 10 Abbildungen und Tabellen

**Tabelle 1:** Koordinatensystem der institutional logics nach

Thornton et al. (2012. S. 107).....26

**Abbildung 1:** Design der *multiple-case study* in Anlehnung an Yin (2018).....39