

Der Mobilitätsimperativ als Postulat der Anpassung – Eine Reflexion über (politische) Narrative in der Erwachsenenbildungswissenschaft

Tamara Diederichs

Zusammenfassung

Die vorliegende Replik gibt Einsichten darüber, zu welchen ‚Zwecken‘ sowie in wessen ‚Dienst‘ die Mobilitätsbemühungen des Bildungsprogramms *Erasmus+* agieren und diskutiert diese im Kontext des Spannungsverhältnisses zwischen ‚Anpassung und Widerstand‘, welchem die Erwachsenenbildung ausgesetzt ist. Vor diesem Hintergrund lassen sich abschließend die Bedeutungen politischer Narrative für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung in Kürze aufzeigen.

Mobilität · Europäische Union · politische Narrative ·
Erwachsenenbildungswissenschaft

abstract

The present contribution provides insights into the ‘purpose’ and ‘services’ of the mobility efforts of the Erasmus+ education programme and discusses them in the context of the tension between ‘adaption and resistance’, to which adult education is exposed to. Against this background, the significance of political narratives for adult education will be demonstrated briefly.

mobility · European Union · political narratives · adult education studies

Der Mobilitätsimperativ als Postulat der Anpassung – Eine Reflexion über (politische) Narrative in der Erwachsenenbildungswissenschaft

Tamara Diederichs

Sebastian Zick (2019) verdeutlicht in seinem Beitrag *Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität – Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs* die Bedeutung der Mobilitätsforschung in der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildungsforschung. So appelliert Zick jedoch, sich nicht nur intensiver mit den Potenzialen solcher Bildungsreisen zu beschäftigen, sondern den Fokus ebenfalls darauf zu richten, „zu welchem Zweck und in wessen Dienst Mobilisierungsbemühungen agieren [...]“ (Zick 2019, S. 149). Die nachfolgende Replik möchte darauf reagieren und das von Zick (2019) bereits aufgeführte Bildungsprogramm *Erasmus+*, welches die Mobilität in der Erwachsenenbildung fördern soll, hierfür heranziehen. So werden in diesem Beitrag Ausschnitte einer politischen Erzählung bearbeitet, die den Mobilitätsimperativ, der Mobilität zum sogenannten „individuellen wie gesellschaftlichen Sollwert“ (Zick 2019, S. 143) im Bildungsbereich erhoben hat, unterstreicht. Mit dem Fokus auf Wirkungsbehauptungen, die die Europäische Union für das Bildungsprogramm *Erasmus+* aufstellt, im Spezifischen für Mobilitätsmaßnahmen für das Personal im Bereich der Er-

wachsenenbildung, soll einigen Zwecken des Mobilitätsimperativs nachgegangen und der Dienst, in dem der Mobilitätsimperativ der Europäischen Union steht, aufgeführt werden. Hierzu wird zunächst die politische Narration anhand einiger Wirkungsbehauptungen, die sowohl aus dem Programmleitfaden des Bildungsprogramms als auch aus der Verordnung zur Einrichtung des Bildungsprogramms hervorgehen, herangezogen. Anknüpfend wird der übergeordnete Dienst, in dem Mobilität zum Imperativ ernannt wird, aufgeführt und kritisch beleuchtet. Abschließend wird die Bedeutung dieser Erkenntnisse für die Erwachsenenbildungswissenschaft¹ diskutiert.

1. Eine politische Erzählung – Wirkungsbehauptungen des Bildungsprogramms Erasmus+

Sowohl in der Verordnung, als auch in dem *Erasmus+*-Programmleitfaden lässt sich eine Vielzahl von leitenden Werten und Wirkungsbehauptungen finden, die den Zweck des Bildungsprogramms *Erasmus+* verdeutlichen und legitimieren. Sie können als Ausschnitte oder auch Fragmente einer politischen Erzählung verstanden werden. Nach Willy Viehöver kann davon ausgegangen werden, dass Erzählungen „ein universales und effektives Medium sozio-kultureller Sinngenerierung und Bedeutungskonstitution sind [...]“ (Viehöver 2014, S. 75). Die folgenden

¹ Wissenschaft und hier explizit Erwachsenenbildungswissenschaft wird in Anlehnung an Rosenberg (2015) als sozialer (Aushandlungs-)Prozess zur Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse verstanden. Erwachsenenbildungsforschung stellt einen Teil dieses sozialen (Aushandlungs-)Prozesses dar, der maßgeblich zur Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse beiträgt.

Ausschnitte einer ‚politischen Erzählung‘, können daher als strukturierend und strukturgebend verstanden werden und stellen eine deskriptive Erzählung der programmatischen Diskussion im Bildungsprogramm *Erasmus+* dar.

Im Vordergrund des Bildungsprogramms steht insbesondere die Einbindung in unterschiedliche Programmatiken und Aktionen der EU-Bildungspolitik² (Amtsblatt der Europäischen Union 2013, S. 50–51). *Erasmus+* soll insbesondere „zur Bewältigung der großen Herausforderungen beitragen, denen sich Europa heute und im nächsten Jahrzehnt gegenübersteht“ (Europäische Kommission 2014, S. 9). So wird hier insbesondere die Überwindung der sozioökonomischen Krise, die Schaffung von Arbeitsplätzen wie auch die Unterstützung des sozialen Ausgleichs und der sozialen Integration genannt (Europäische Kommission 2014, S. 9). Allgemein soll *Erasmus+* den „Europäischen Mehrwert“ (Europäische Kommission 2014, S. 132). unterstützen, einen Beitrag zu Anerkennung und Transparenz von Qualifikationen, Kompetenzen und ihren Instrumenten leisten sowie formales, nicht formales und informelles Lernen im Sinne des ‚Lebenslangen Lernens‘ zusammenführen. Ziel von *Erasmus+* ist es, einen Beitrag zu Chancengleichheit und Inklusion zu leisten, eine systemrelevante Wirkung zu erzielen und insgesamt die internationale Dimension in den Mitgliedsländern zu stärken. Letztlich soll dadurch Wachstum und Beschäftigung in Europa unterstützt werden

(Europäische Kommission 2014, S. 53). Die Umsetzung dieser relativ weitgefassten und deutlich gesellschaftsrelevanten Ziele wird im Konkreten über drei Leitaktionen³ und ihre spezifischen Wirkungen realisiert. Für die Erwachsenenbildung werden dabei im Generellen folgende Schwerpunkte formuliert:

„Vorrangig gefördert werden Projekte, die dazu beitragen, die Zahl gering qualifizierter Erwachsener abzubauen (Umschulung von Erwachsenen), u. a. durch Verstärkung der Anreize für Maßnahmen zur Erwachsenenbildung, durch Bereitstellung von Informationen über den Zugang zu Angeboten im Bereich des lebenslangen Lernens (z. B. Informationen über nichtformales und informelles Lernen und Karriereplanung) und durch maßgeschneiderte Lernangebote für Einzelpersonen“ (Europäische Kommission 2014, S. 29).

Die Leitaktion 1 ‚Lernmobilität für Personal der Erwachsenenbildung‘ stellt im Rahmen dieser Zielverwirklichung ein strategisches Instrument dar, um die Weiterentwicklung und Internationalisierung von Organisationen und ihrem Personal in der Erwachsenenbildung zu fördern. Durch die Teilnahme an einer mobilitätsfördernden Maßnahme sollen die Teilnehmer*innen ihre Kompetenzen im Feld verbessern, wie auch ihr länderübergreifendes Verständnis für unterschiedliche Verfahren, Maßnahmen und Systeme ausbauen. Durch die internationale Öffnung der Bildungseinrichtungen sollen Prozesse, die mit der Modernisierung und Globalisierung einhergehen, bewältigt werden. Darüber hinaus

² Dies sind unter anderem die Ziele der Strategie Europa 2020, die Ziele von ET2020, die nachhaltige Entwicklung des Hochschulwesens sowie die Förderung der europäischen Werte.

³ Die drei Leitaktionen sind Lernmobilität für Einzelpersonen, Strategische Partnerschaften und Unterstützung politischer Reformen.

sollen die Teilnehmer*innen aufgeschlossener gegenüber gesellschaftlicher, sprachlicher und kultureller Vielfalt werden und die Bedürfnisse benachteiligter Gruppen besser verstehen und berücksichtigen können. Zudem sollen die Teilnehmer*innen sowohl den Einfluss von formaler und nichtformeller Bildung und ihren Einfluss auf den Arbeitsmarkt verstehen, ihre eigenen Fremdsprachenkenntnisse, Berufs- und Karrierechancen verbessern als auch Aktivitäten zur Förderung der Mobilität von Lernenden besser fördern und unterstützen können (Europäische Kommission 2014, S. 33–34). Über die Teilnahme an einer Mobilitätsmaßnahme soll innerhalb der Organisation ein modernes, dynamisches, engagiertes und professionelles Umfeld geschaffen werden, welches sein Angebot selbst internationalisiert und sich an den (internationalen) Bedürfnissen der Teilnehmer*innen orientiert (Europäische Kommission 2014, S. 34).

Insgesamt erhofft sich die Europäische Union dadurch eine systemrelevante Wirkung, die sich wie folgt beschreiben lässt: „Langfristig dürfte sich das Zusammenwirken von mehreren Tausend im Rahmen dieser Leitaktion geförderten Projekten im Bildungs-, Ausbildungs- und Jugendbereich in den beteiligten Ländern bemerkbar machen, und in Europa und darüber hinaus politische Reformen anstoßen und neue Ressourcen für Mobilitätschancen erschließen“ (Europäische Kommission 2014, S. 34).

2. Im Dienst der Anpassung

Die aufgeführten Wirkungsbehauptungen, die den Zweck der Mobilität im Bildungs-

programm *Erasmus+* und im Spezifischen im Erwachsenenbildungsbereich verdeutlichen, spiegeln die Werte wider, die die Europäische Union sich bereits im Vertrag von Maastricht, Artikel 2, zur Aufgabe gemacht hat: „Aufgabe der Gemeinschaft ist es, durch die Errichtung eines Gemeinsamen Marktes und einer Wirtschafts- und Währungsunion sowie durch die Durchführung der in den Artikeln 3 und 3a genannten gemeinsamen Politiken oder Maßnahmen eine harmonische und ausgewogene Entwicklung des Wirtschaftslebens innerhalb der Gemeinschaft, ein beständiges, nichtinflationäres und umweltverträgliches Wachstum, einen hohen Grad an Konvergenz der Wirtschaftsleistung, ein hohes Beschäftigungsniveau, ein hohes Maß an sozialem Schutz, die Hebung der Lebenshaltung und der Lebensqualität, den wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalt und die Solidarität zwischen den Mitgliedstaaten zu fördern“ (Vertrag von Maastricht 1992, S. 11). Der Aufruf nach Mobilität steht somit im Bildungsprogramm *Erasmus+* im Dienst dieser Werte, die vor allem ökonomischen als auch sozialpolitischen Interessen folgen. Dies verweist insbesondere auch auf die Wurzeln der Europäischen Union, die, zunächst aufgrund der ökonomisch orientierten Ausrichtung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), Bildungspolitik ausschließlich unter arbeitsmarkt-relevanten Aspekten betrieben hat. Erst durch den Vertrag von Maastricht (1992) wurde die Bildungspolitik zu einem eigenen Ressort der EU, das ihr erlaubt, im Rahmen des Subsidiaritätsprinzips und unter Ausschluss jeglicher Harmonisierung,

eigene Impulse im Bildungsbereich zu setzen (Schemmann 2007, S. 105–106). So beruft sich die Europäische Union mit der Einrichtung des Bildungsprogramms *Erasmus+* auf die unzureichende Verwirklichung der in *Erasmus+* genannten Ziele auf der Ebene der Mitgliedstaaten (Amtsblatt der Europäischen Union 2013, S. 55). Mobilität, als Teil eines bildungspolitischen Programms, kann in diesem Kontext als Mittel zur europäischen Zielerreichung verstanden werden (Rausch 2015, S. 176). So wird auch das pädagogische Handlungsfeld der Erwachsenenbildung im Rahmen dieser Zielerreichung von dem Imperativ der Mobilität angesprochen. Die zuvor aufgegriffenen Ziele, die durch die Mobilität erreicht werden sollen, scheinen auch relevant für Herausforderungen der heutigen Erwachsenenbildung (Gieseke 2018, S. 69–72; Robak 2016). So lässt sich beispielhaft die Forderung nach einem länderübergreifenden Systemverständnis im Erwachsenenbildungsbereich im Zeitalter des internationalen Vergleichs (beispielhaft zu nennen PIACC und Bologna) also als notwendige Anpassung an eine globale Welt verstehen (Ioannidou & Reichart 2017). Des Weiteren lässt sich ein Verständnis für formales und informelles Lernen sowie die damit verbundene Bemühung zur Anerkennung und Validierung von Kompetenzen in Zeiten der Transformationsgesellschaft und die damit zusammenhängenden brüchigen Erwerbsbiografien als unausweichlich beschreiben (Schäffter & Schicke 2016, S. 26). So machen Esther Winther und Goran Jordanoski (2016) auch auf die Bedeutung von Kompetenzanerkennung und Validie-

rung im Zuge der sogenannten ‚Flüchtlingskrise‘ aufmerksam. Diese Beispiele zeigen bereits, was die Europäische Union eingangs über das Bildungsprogramm *Erasmus+* konstatiert, Mobilität soll einen Beitrag leisten zur Überwindung gesellschaftlicher Herausforderungen oder auch, mit anderen Worten, einen Beitrag zur gelingenden Anpassung an industrielle Wandlungsprozesse und gesellschaftliche Anforderungen. Warum fordert Zick (2019) also überhaupt einen kritischen Blick auf Mobilität und Bemühungen, diese zu unterstützen, wenn die Notwendigkeit dieser unausweichlich scheint? Die Antwort könnte lauten: Weil das lebenslange Lernen und die Bereitschaft zur Mobilität auch riskante Biografien mit-hervorbringen (Kade 1997), weil Flexibilität im Lebensverlauf auch als Belastung verstanden werden kann (Hillmert 2010, S. 44, S. 54), weil der Aufruf nach stetiger Kompetenz in einem permanenten Kompensationsvorhaben enden kann (Geißler & Orthey 2002, S. 77), weil die Erwachsenenbildung, mit den Begriffen Horst Sieberts (1994), zu einer ‚Sowohl-als-auch‘-Lösung in der klassischen Frage der Erwachsenenbildung zwischen „Anpassung und Widerstand“ (Siebert 1994, S. 42) beitragen sollte. Ja, Mobilität postuliert sich aus einem Nützlichkeitskalkül! Sie verhilft zur Anpassung an eine herausfordernde Welt. Aber es wäre verkürzt, es in der Debatte dabei zu belassen. Im Folgenden werden daher die Anforderungen, die Zick (2019) bereits an die Erwachsenenbildungsforschung stellt, nochmals herangezogen und im Zusammenhang mit den Erkenntnissen der vorliegenden Replik in Kürze diskutiert.

3. Ein Plädoyer – Narrative in der Erwachsenenbildungswissenschaft

Mobilität in der Erwachsenenbildung wird zu einem pädagogisch relevanten Gegenstandsfeld (Zick 2019, S. 146). So zeigt Zick in Kürze die bisherige Aushandlung der Mobilitätsthematik in der Erwachsenenbildung auf. Er konstatiert: „Das Gros der Arbeiten beschäftigt sich primär mit der Frage, wie bzw. ob sich Bildung auf Reisen vollzieht und nicht mit dem Verhältnis von Bildung auf Reisen und politischen Steuerungen sowie Paradigmen von Mobilität“ (Zick 2019, S. 145). So klingt heraus, dass das Feld der Erwachsenenbildungsforschung sich erneut einem politischen Narrativ, der Notwendigkeit von Mobilitätsmaßnahmen und ihren Zwecken, zugunsten von Potenzialanalysen einverleibt (Rosenberg 2018, S. 22–23). So wäre es interessant, dieser Entwicklung in der Erwachsenenbildungswissenschaft nachzugehen und mit der möglichen wirkmächtigen und folgenreichen Erzählung (Viehöver 2014, S. 87) der Europäischen Union zum ‚Zweck von Mobilität‘ in einen Zusammenhang zu bringen. Dadurch könnte nicht nur die strukturierende, sondern insbesondere die strukturgebende Funktion von politischen Narrativen und ihre Bedeutung für die Wissenschaft und Forschung in der Erwachsenenbildung aufgezeigt werden. Kritisch ist festzuhalten, dass lediglich das Folgen der Narration bildungspolitischer Dokumente die Gefahr aufkommen lässt, Argumentationsstränge unhinterfragt

in den Wissenschaftsdiskurs aufzunehmen (Rausch 2015, S. 182–183; Rosenberg 2018, S. 22). So schließt sich diese Replik der Forderung Zicks an, die Pluralität der Narration in Bezug auf Mobilität in der Erwachsenenbildungsforschung zu berücksichtigen und nicht in alte Traditionen zu verfallen und politische Erzählungen in den Vordergrund wissenschaftlicher Bemühungen zu rücken (Rosenberg 2015, S. 170). Angestoßen durch die Debatte über die Mobilitätsforschung, möchte die Replik mit einem Impuls zum Nachdenken über die allgemeine Verfasstheit der Erwachsenenbildungswissenschaft schließen. Insbesondere das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung, welches im Vergleich zur Schule und Hochschule aufgrund seiner mittleren Systematisierung stärker auf politische Trends reagiert (Faulstich & Zeuner 2015, S. 25), bedarf einer Wissenschaft, die nicht lediglich reagiert, sondern autonom und emanzipiert auch die für das Handlungsfeld aufgestellte Aufgabe, neben der „Anpassung“ auch „Aufklärung“ zu betreiben (Nolda 2008, S. 19–27), nachkommt, damit gesellschaftliche Anforderungen nicht unreflektiert an das Handlungsfeld herangetragen werden (Faulstich & Zeuner 2015, S. 33). So lässt sich die aktuelle Bewegung *Fridays for Future*, die sich auf Wissenschaft beruft, um politische Prozesse anzuregen (Ronzheimer 2019), als Beispiel heranziehen, um den Möglichkeitshorizont von Wissenschaft und den unterschiedlichen Narrativen, die sie bedient, zu verdeutlichen.⁴ Für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung ist es vielleicht daher

⁴ In Bezug auf die Mobilitätsforschung in der Erwachsenenbildungsforschung könnte das Narrativ der *Fridays for Future*-Bewegung beispielsweise Anlass geben, Mobilität unter Aspekten der Nachhaltigkeit in Mobilitätsprozessen nachzugehen.

an der Zeit, den Mobilitätsimperativ (wenn auch nicht ganz unhinterfragt) auch auf die eigene Forschung zu richten, ausgetretene Pfade zu verlassen und die eigene Rolle der Erwachsenenbildungswissenschaft und den damit verbundenen Habitus (Holzer 2018, S. 71) an die dynamischen und pluralen Wissensbestände und Erzählungen der heutigen Wissensgesellschaft anzupassen, aber auch die Aufklärung und Reflexion über die Rückwirkung der Wissensgesellschaft auf das Geschäft der Wissenschaft zu hinterfragen (Schulz-Schaeffer & Böschen 2003, S. 10). So konstatiert Norbert Ricken (2011) für die Wissenschaft in Bezug auf die Verflechtung von Wissen, Wissenschaft, Politik und Gesellschaft die Aufgabe: „[D]ie Muster der Wahrnehmung, Interpretation und Reflexion [...] dieser gesellschaftlichen Situation zu problematisieren“ (Ricken 2011, S. 11). Joseph Schrader (2018) merkt hierzu in einem Interview zum Thema *Mehr Austausch für Wissenschaft und Praxis* an: „Am Ende wird hier aber immer ein Spannungsverhältnis bleiben: Die Politik hat mehr Probleme, als die Wissenschaft lösen kann, und die Wissenschaft bietet mehr Wissen, als die Politik umsetzen kann. Was wichtig ist, ist zu einer Form des permanenten Austausches zwischen Vertretern der verschiedenen Systeme zu kommen, die an Praxisgewinnen orientiert ist und gleichzeitig Differenzen in den Handlungsrationaltäten respektiert. Das ist eine bleibende Aufgabe“ (Schrader 2018, S. 8). Was jedoch unter Praxisgewinn verstanden wird, bleibt hier offen. Die Diskussion über die Verantwortung und Aufgabe der Erwachsenenbildungswissenschaft greift an dieser Stelle zu kurz, bedarf jedoch im Allge-

meinen, und nicht lediglich in Bezug auf die Mobilitätsforschung, eines Raumes für eine eigene Debatte in Bezug auf die Verflechtung zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft, Gesellschaft und Politik.

Literatur

Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft (1992). *Vertrag von Maastricht*. Verfügbar unter https://europa.eu/european-union/sites/europa-eu/files/docs/body/treaty_on_european_union_de.pdf [13.8.2019].

Amtsblatt der Europäischen Union (2013). *Verordnung (EU) Nr. 1288/2013 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 11. Dezember 2013 zur Einrichtung von "Erasmus+", dem Programm der Union für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport, und zur Aufhebung der Beschlüsse Nr. 1719/2006/EG, Nr. 1720/2006/EG und Nr. 1298/2008/EG*. Verfügbar unter http://www.erasmusplus.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Rechtsgrundlagen/verordnung_erasmus_de.pdf [13.11.2016].

Europäische Kommission (2014). *Erasmus+. Programmleitfaden*. Verfügbar unter http://www.erasmusplus.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Rechtsgrundlagen/Aufruf_2014_Programmleitfaden_de_Version3_30_05.pdf [8.11.2016].

Faulstich, P. & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 50 (26), 25–35.

- Geißler, K. A. & Orthey, F. M. (2002). Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefährere. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 2002 (49), 69–79.
- Gieseke, W. (2018). Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Historische Prozesse und strukturelle Herausforderung der Gegenwart. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 57–78). Wiesbaden: Springer VS.
- Hillmert, S. (2010). „Neue Flexibilität“ und klassische Ungleichheiten: Ausbildungs- und Berufsverläufe in Deutschland. In A. Bolder, R. Epping, R. Klein, G. Reutter & A. Seiverth (Hrsg.), *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* (S. 43–56). Wiesbaden: Springer VS.
- Holzer, D. (2018). Sprechen. Schweigen. Ignorieren. Echokammer-Effekte, Machtmanifestationen und Schweigespiralen in Debattenunkulturen. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 1 (1), 57–75.
- Ioannidou, A. & Reichart, E. (2017). Erkenntnisse über Weiterbildung gewinnen. Internationales Weiterbildungsmonitoring: Datengrundlagen und Potenziale. *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 28 (4), 36–39.
- Kade, J. (1997). Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 1997 (39), 112–124.
- Nolda, S. (2008). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rausch, S. (2015). *Lernen regierbar machen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Beiträge der Europäischen Union zum Lebenslangen Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N. (2011). Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Eine Einführung. In R. Reichenbach, N. Ricken & H.-C. Koller (Hrsg.), *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten* (S. 9–26). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Robak, S. (2016). Aktuelle Herausforderungen in Weiterbildungsinstitutionen. *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 2016 (6), 18–21.
- Ronzheimer, M. (2019). *Fridays und Scientists for Future. Völlig neue Dialogerfahrung*. Verfügbar unter <https://taz.de/Fridays-und-Scientists-for-Future/!5615730/> [17.10.2019].
- Rosenberg, H. (2015). *Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion*. Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, H. (2018). Diszipliniert und disziplinierend? Anschlüsse an die Debatte um das Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 1 (1), 15–29.
- Schäffter, O. & Schicke, H. (2016). Anerkennung als Grundlage der Validierung: Reflexion im Anschluss an eine „Pädagogik der Anerkennung“. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2016 (4), 26–30.
- Schemmann, M. (2007). *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld: wbv (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Schulz-Schaeffer, I. & Bösch S. (2003). Einleitung. In S. Bösch & I. Schulz-Schaeffer

- (Hrsg.), *Wissenschaft in der Wissensgesellschaft* (S. 9–23). Wiesbaden: Springer VS.
- Schrader, J. (2018). Mehr Austausch für Wissenschaft und Politik. *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 2018 (5), 6–8.
- Siebert, H. (1994). Erwachsenenbildung als soziale Entsorgung der (Risiko-)Gesellschaft. In M. Pluskwa & J. Matzen (Hrsg.), *Lernen in und an der Risikogesellschaft. Analysen – Orientierungen – Vermittlungswege* (S. 41–47). Bederkesa: Evangelische Heimvolkshochschule Bederkesa.
- Viehöver, W. (2014). Erzählungen im Feld der Politik, Politik durch Erzählungen. Überlegungen zur Rolle der Narrationen in den politischen Wissenschaften. In F. Gadinger, S. Jarzebski & T. Yildiz (Hrsg.), *Politische Narrative. Konzepte – Analysen – Forschungspraxis* (S. 67–92). Wiesbaden: Springer VS.
- Winther, E. & Jordanoski, G. (2016). Was wir haben und was wir brauchen: Kompetenzanerkennung bei Flüchtlingen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2016 (4), 34–36.
- Zick, S. (2019). Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität – Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (2), 138–151.
- Tamara Diederichs**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung/Genderforschung der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Forschungsschwerpunkte: Diskursforschung, Steuerung und Governance Europäischer Bildungspolitik, Erwachsenenbildungsforschung, pädagogische Organisationsforschung.
-
- ✉ diederichs@uni-koblenz.de
-