

Werte und Einflüsse europäischer Bildungspolitiken

Jan Schiller

Zusammenfassung

Europäische Bildungspolitiken (Policies) haben einen richtungsweisenden Einfluss auf die Systeme der Erwachsenenbildung der Mitgliedstaaten. Der vorliegende Beitrag zeigt, wie mit Hilfe des Politikanalyserasters von Lima und Guimarães Policy-Dokumente diskursanalytisch erfasst und ihre Zielsetzungen drei politischen Modellen zugeordnet werden können. Nach einer kurzen methodologischen Einordnung erfolgt anhand des Analyserasters eine beispielhafte Verortung der Rolle, welche aktuelle Policies der Europäischen Union der Erwachsenenbildung übertragen. Es zeigt sich, dass das Raster geeignet ist, politische Schwerpunktsetzungen und ihre Verschiebungen sichtbar zu machen.

1. Einleitung

Die Einbindung der Erwachsenenbildung in ein übergeordnetes System des lebenslangen Lernens ist als politisches Ziel in der breiten öffentlichen Wahrnehmung angekommen. Welche politischen Ziele damit verfolgt werden, lässt sich durch die Analyse politischer Strategiepapiere, *policy analysis*¹, aufzeigen. Der vorliegende Text zeigt eine Möglichkeit auf, wie Werte und Einflüsse internationaler Bildungspolitiken diskursanalytisch erfasst und interpretiert werden können. Dazu wird zuerst das Politikanalyseraster von Lima und Guimarães vorgestellt und methodologisch reflektiert. Anschließend wird es exemplarisch auf drei jüngere und jüngste Policy-Dokumente der europäischen Union angewandt. Abschließend werden Kritik und Schlussfolgerungen in kurzer Form dargestellt.

Drei Policy-Modelle und ihre Analysekatogorien

Lima und Guimarães liefern in ihrem 2011 erschienenen Buch *European Strategies in Lifelong Learning* ein weitreichendes Mehrebenen-Analyseraster für u. a. Policy-Dokumente (erweitert zuletzt 2016). Es greift dabei implizit die Idealtypen des Wohlfahrtsstaatsdiskurses nach Esping-Andersen (1990) auf, ohne explizit an diese anzuknüpfen. Die Idealtypen wurden im deutschsprachigen Diskurs etwa von Hans Graßl (2008) sowie Josef Schmid (2010) über den Bildungsstaats-Begriff auch auf den Bil-

dungssektor übertragen. Den Idealtypen des sozialdemokratischen, konservativen und liberalen Bildungsstaats bei Graßl (2008, S. 37 ff.) stehen bei Lima und Guimarães drei Policy-Modelle sozialer Bildungspolitik gegenüber (Abb. 1): Das *demokratisch-emanzipatorische Modell*, das *Modernisierungs- und Staatskontrollmodell* sowie das *Humanressourcen-Management-Modell*. Sie erweitern den Blick um eine gemeinsame zeitliche Dimension bzw. fortschreitende Entwicklung, die in der Bildungsstaatsdebatte vorrangig in Bezug auf einzelne Fallstaaten diskutiert wird: Es lassen sich ihrer Meinung nach in der Entwicklung europäischer Erwachsenenbildungspolitik (die Autoren sprechen von ALE – Adult and Lifelong Learning Policies) Trends ausmachen, die den Vorrang bestimmter Modellelemente vor anderen zeigen (vgl. Lima & Guimarães 2011, S. 40). Parallel zu Esping-Andersens Idealtypen betonen sie realanalytisch zwangsweise auftretende Mischformen der Modelle. Diese befinden sich auf einem „Kontinuum“ (ebd. 2011, S. 40), das „Ko-Existenz und Hybridisierung“ (ebd. 2016, S. 32) aufweise. Sie erweitern zudem die nationale Betrachtung von Bildungsstaaten um eine supranationale Mega-Ebene, die sich empirisch in den Policies der Europäischen Union manifestiert.

Das Analyseraster von Lima und Guimarães

Analysekategorien	Skala der Modelle		
	Demokratisch-emanzipatorisches Modell	Modernisierungs- u. Staatskontrollmodell	Humanressourcen-Management-Modell
1. Politisch-administrative Orientierung			
2. Politische Prioritäten			
3. Organisationale und administrative Dimensionen			
4. Konzeptionelle Elemente			

Abbildung 1: Analyseraster nach Lima & Guimarães, eigene Darstellung

Die drei Policy-Modelle werden als Ausprägungen insgesamt vier Kategorien zugeordnet. Diese *Analysekategorien* beschreiben die unterschiedlichen Ebenen einer (Erwachsenen-) Bildungspolitik:

- Politisch-administrative Orientierungen: Beziehen sich auf Gesetze, Regeln und Normen, die eine Politik ermöglichen. Sie bestehen aus der Legislative als Akteur und den Rahmenbedingungen, innerhalb derer Initiativen verwirklicht werden.
- Politische Prioritäten: Umfassen Ziele, Sektoren, Zielgruppen und bereitgestellte Mittel.
- Organisationale und administrative Dimensionen: Beziehen sich auf Organisation, Verwaltung und Management, insbesondere Abläufe und Prozesse.

- Konzeptionelle Elemente: stellen Methodik und Theoriehintergrund einer Politik dar.

Wie zu sehen sein wird, entspricht die europäische Bildungspolitik der letzten Dekaden stark den idealtypischen Ausprägungen des Humanressourcen-Management-Modells. Aus Raumgründen werden diese im Folgenden detaillierter dargestellt, während das demokratisch-emanzipatorische Modell und das Modernisierungs- und Staatskontrollmodell nur angeschnitten werden sollen.

Das demokratisch-emanzipatorische Modell

Im Zentrum des von kritischer Pädagogik geprägten Modells stehen Ideen einer lebenslangen Bildung und des Humanismus, die auf soziale Entwicklung und soziale Verantwortung abheben (vgl. Lima & Guimarães 2016, S. 33). Die politisch-administrativen Orientierungen dieses Modells zeichnen sich durch dezentrale Steuerung von Erwachsenenbildungspolitiken aus (vgl. ebd. 2011, S. 42 f.). Im demokratisch-emanzipatorischen Modell liegen die Grundelemente einer Bildung, die Bürgersinn, Solidarität und kritischen Weltblick vereint. Die Autoren sehen demokratisch-emanzipatorische Aspekte vor allem bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts in Arbeitervereinen, Gewerkschaften, Volkshochschulen und sozialen Bewegungen (2016, S. 34), später dann besonders in den UNESCO-Initiativen der 1960er und 1970er Jahre verwirklicht (2011, S. 43).

Das Modernisierungs- und Staatskontrollmodell

Der Wert von Bildung liegt in diesem Modell auf sozialer und wirtschaftlicher Modernisierung (2016, S. 36). Vor dem Hintergrund fordistischer Arbeitsmuster (2016, S. 36) kontrolliert der Staat durch hohe Regulation (2011, S. 48) die Mittel und Ziele der Bildungspolitik. Lima und Guimarães führen mehrere Beispiele für die Verbreitung zentraler Ideen des Modells im Nachkriegseuropa an, die einige Variation zeigen (2011, S. 50 ff.; 2016, S. 36 ff.). Für Deutschland dienen ihnen die politische Erwachsenenbildung zur Demokratiebildung, Abendschulen und weitere non-formaler Angebote in ‚typisch Deutscher‘ vielfältiger Trägerschaft als Beispiele.

Das Humanressourcen-Management-Modell

Im Zentrum des Modells steht eine instrumentelle Beziehung zwischen Bildung und Arbeit (ebd. 2011, S. 56). Priorität haben Beschäftigungsfähigkeit („employability“), Wettbewerbsfähigkeit und wirtschaftliche Modernisierung. Die öffentliche Bildung wird als ein Instrument zur Herstellung von Humankapital gesehen, das funktionell den Erfordernissen wirtschaftlichen Wachstums und des Wettbewerbs angepasst ist (ebd.).

In seinen politisch-administrativen Orientierung knüpft dieses Modell „neoliberaler“ (ganz entsprechend dem deutschen Begriffsverständnis) Policies einerseits

an das Modernisierungs- und Staatskontrollmodell an: Dem Staat obliegen Kontrolle und Einführung von Bildungspolitiken und die Zuweisung entsprechender Mittel, er unterhält ein bürokratisches System zur Einführung, Kontrolle und Bewertung von Politiken und legt ihre Verfahren fest (ebd.). Andererseits sind Rückzugstendenzen des Staates zu erkennen, die ihn in die Rolle eines „fundamental agent“ der Überwachung und Kontrolle eines marktorientierten Bildungssystems lotsen (ebd. 2011, S. 57).

Betont werden von Lima und Guimarães insbesondere die Verengung des zeitlichen Horizonts von Politiken auf kurz- und mittelfristige Ziele sowie die Tendenz zur Individualisierung der Bildungsverantwortung, wie sie in der deutschen Debatte der letzten Dekaden ebenfalls aufgegriffen wird. Diese politischen Prioritäten rücken Bildung und Marktssystem näher aneinander, womit die Logiken des letzteren in ersterer Einzug halten, etwa unter den Schlagworten Flexibilisierung, Produktivität, Wettbewerbsfähigkeit und Bildungsinvestition. Eine Diversifizierung des Bildungsangebots nach Zielgruppen entspricht diesem ökonomisch geprägten Duktus (vgl. ebd. 2011, S. 57).

Die organisationalen und administrativen Dimensionen des Modells stellen non-formale und informelle Bildung neben formale Qualifikation und subordinieren all diese als eine adaptive Funktion unter einen Markt umfassender wirtschaftlicher Freiheit der Konsumenten (ebd. 2011, S. 58).

Das Modell weist keine leitenden konzeptionellen Elemente auf. Sektorale Ansätze lassen sich zu einer Betonung von „continuing training to acquire skills, to retrain and to be recycled“ (ebd.) zusammenfassen. Lima und Guimarães bezeichnen dieses Modell nicht überraschend als das heute vorherrschende in der europäischen (Erwachsenen-)Bildungspolitik.

2. Methodische Reflexion

In der Erwachsenenbildungsforschung entstanden seit der Jahrtausendwende mehrere diskursanalytische Studien, in denen insbesondere das Konzept des lebenslangen Lernens aus gouvernementaler Perspektive in den Blick genommen wird (vgl. Rausch 2012, S. 282 ff.). Explizit wird in manchen auch die Rolle der europäischen Union als Akteur beleuchtet (z. B. Rausch 2013). Forneck (2006, S. 31) folgend lässt sich das System der Erwachsenenbildung als eine Ebene von Gouvernementalität fassen. Das Raster von Lima und Guimarães lässt sich diskursanalytisch einsetzen, um die Ziele von Policies auf dieser gouvernementalen Ebene aufzudecken, indem Policy-Dokumente auf die Ausprägungen der vier Analysekatoren hin analysiert werden. Hierzu eignen sich viele etablierte inhaltsanalytische Verfahren (vgl. etwa Möller 2012, Flick u. a. 2012, auch Rausch 2012) der Dokumentenanalyse (vgl. Hoffmann 2012), die eine Verknüpfung mit dem Analyseraster erlauben. Die Auswahl der passenden Methodik orientiert sich an Gegenstand und Erkenntnisinteresse, wie Keller analog für die wissenssoziologisch orientierte Diskursanalyse betont (Keller 2011, S. 149). Mit Hilfe des Analyserasters lässt sich die politische Ausrichtung einzelner Dokumente oder eines Konvoluts systematisch einordnen. Durch ihren Charakter als

Ergebnis politischer Aushandlungsprozesse eignen sich Policy-Dokumente besonders zur Erfassung diskursbestimmender Schlagworte. Deren Mehrdeutigkeit und graduelle Bedeutungsverschiebung lassen sich mit dem Analyseraster ebenso beschreiben wie auch damit verbundene Dispositive (vgl. Keller 2011, S. 148).

3. Beispielhafte Anwendung auf europäische Bildungspolitik

Im Folgenden sollen exemplarisch drei Policy-Dokumente der Europäischen Kommission mit Hilfe des Analyserasters daraufhin untersucht werden, welche Rolle der Bildung Erwachsener in der aktuellen europäischen Bildungspolitik zukommt und welche Mehrdeutigkeit diese gegebenenfalls aufweist. Die Auswahl der Stichprobe erfolgte erstens anhand der Aktualität der Dokumente, zweitens anhand ihres bildungsstrategischen Charakters und zuletzt anhand ihrer Eignung als Beispiel an dieser Stelle. Naturgemäß kann in der Kürze dieses Beitrags nur eine unvollständige Operationalisierung erfolgen, weshalb sich die exemplarische Analyse auf einige Ankerbeispiele beschränkt, in denen die Rolle der Bildung Erwachsener berührt wird.

Auf den ersten Blick entsprechen die europäischen Politiken der 2010er Jahre dem Humanressourcen-Management-Modell umfassend. Beschäftigungsfähigkeit wird als die zentrale Dimension von Bildung betont. Dies zeigt sich besonders in der Kommissionsmitteilung mit dem bezeichnenden Titel *„Eine neue europäische Agenda für Kompetenzen. Humankapital, Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit gemeinsam stärken“* (EK 2016). Das Dokument beginnt mit einer Darstellung konzeptioneller Elemente im Sinne des Analyserasters. Demnach würden Kompetenzen den Weg für Beschäftigungsfähigkeit und Wohlstand ebnen (EK 2016, S. 2). Mit Hilfe der „richtigen Kompetenzen“ stünden „hochwertige Arbeitsplätze“ offen, welche zur Nutzung des persönlichen „Potenzials als selbstbewusste aktive Bürgerinnen und Bürger“ befähige (ebd.). Bildung wird vollständig in eine ökonomische Logik integriert: Im beschleunigten globalen Wirtschaftssystem entschieden Kompetenzen in hohem Maße über Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit, sie zögen Investitionen quasi automatisch an und seien im selben Moment maßgeblich für den sozialen Zusammenhalt (vgl. ebd.). Im negativen Umkehrschluss könnte man interpretieren, ‚Träger‘ der ‚falschen‘ Kompetenzen seien von aktiver Teilhabe an der Gesellschaft und dem Wohlstand ausgeschlossen. Diese könnten dann ein Problem für den ‚sozialen Zusammenhalt‘ darstellen. Da sich die Kompetenzanforderung (etwa durch Digitalisierung) schnell wandelten, könnte das „Missverhältnis von Kompetenzangebot und -nachfrage“ Produktivität und Wachstum behindern und die Widerstandsfähigkeit der Volkswirtschaften gegen „wirtschaftliche Erschütterungen“ schwächen (ebd.). Die passenden politischen Prioritäten drücken sich in den „geplanten Maßnahmen“ aus, die Verbesserungen in den drei Bereichen „Qualität und Relevanz des Kompetenzerwerbs“, „Darstellung und der Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationen“ und „Erfassung von Daten über Kompetenzen und der Dokumentation zur Förderung fundierter Berufsentscheidungen“ bringen sollen (ebd., S. 22).

Entsprechend fokussieren die organisationalen und administrativen Dimensionen der Kommissionsmitteilung eine Anpassung insbesondere von Trägern ‚falscher‘

Kompetenzen an die Markterfordernisse, etwa mit Hilfe einer „Kompetenzgarantie“ (ebd., S. 5), die Weiterbildungsbedarfe identifizieren, mit Lernangeboten decken und die Kompetenzgewinne validieren soll (vgl. ebd., S. 6). Entsprechend der Befugnisse der Union versteht sich das Papier bezüglich der politisch-administrativen Orientierung als eine „gemeinsame Agenda für die EU, die Mitgliedstaaten und die Interessenträger auf allen Ebenen“ (ebd., S. 19) und ist daher auf ein „gemeinsames Bekenntnis zur Zusammenarbeit“ (ebd.) angewiesen. Die Rolle der Erwachsenenbildung erscheint in der Kommissionsmitteilung in höchstem Maße instrumentell, die Kompetenzgewinne der Bürger dienen letztendlich der Aufrechterhaltung der marktorientierten Produktionsordnung.

Ganz ähnliche Ziele weist der Vorschlag für eine Ratsempfehlung *„on Key Competences for Lifelong Learning“* (EC 2018a) vom Januar 2018 auf, der die vorangegangene Ratsempfehlung von 2006 ersetzt. Konzeptionelle Elemente zielen darauf ab, das volle Potenzial von „education and culture as a driver for jobs, social fairness, active citizenship and European identity in all its diversity“ (EC 2018a, S. 3) zu nutzen:

„People need the right set of skills and competences to sustain current standards of living, to support high rates of employment and foster social cohesion in the light of tomorrow’s society and work. Supporting people across Europe in gaining the skills and competences needed for personal fulfilment, employability and social inclusion helps to strengthen Europe’s resilience in a time of rapid and profound change“ (ebd., S. 13).

Die politischen Prioritäten sind entsprechend gesetzt: Besonders sollten Basisfertigkeiten, Kompetenzen in Wissenschaft, Technologie, Ingenieurswesen und Mathematik, Digitalem und nicht zuletzt unternehmerische Fähigkeiten gefördert werden (vgl. ebd., S. 17). Die Betonung von beschäftigungsrelevanten Fähigkeiten benötigt entsprechend eine Stärkung der Bildungssysteme „by providing support to educational staff as regards competence-oriented lifelong learning“ und „by promoting a variety of learning approaches and contexts, including the adequate use of digital technologies“ (ebd.). Die organisationalen und administrativen Dimensionen umfassen daher den Einsatz von Kompetenzentwicklungsrahmen, Instrumente zur Vernetzung, Zusammenarbeit und Self-Assessment, die auch die Beteiligung nicht-staatlicher Organisationen befördert (vgl. ebd., S. 18). Erwachsenenbildung ist in dieses umfassende System als Instrument zur Generierung von „skills and competences“ (ebd., S. 2) eingebettet. In Anbetracht deren Ausrichtung scheint „Europe’s resilience“ zuvorderst die ökonomische Resilienz der marktzentrierten Produktionsordnung zu meinen.

In der Vorlage zu einer Ratsempfehlung *„on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching“* (EC 2018b) zeigt sich demgegenüber eine andere Rolle von Erwachsenenbildung, die auf den ersten Blick konzeptionell einen Gegenpol zum hohen Gewicht des Humanressourcen-Management-Modells darstellt. Inklusiver und qualitativ hochwertiger Bildung auf allen Ebenen wird eine essentielle Bedeutung nicht nur für die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten für soziale Mobilität und Bestehen im Arbeitsmarkt zugeschrieben, sondern auch der Vermittlung von „competencies of critical thinking and a deeper understanding of our common values“ (vgl. ebd., S. 1). Damit öffnen sich die politischen Prioritäten in Richtung Wertebildung. Das erste Kernziel der Ratsempfehlung ist ent-

sprechend „promoting common values at all levels of education“ (ebd., S. 2). Dies bedeutet, dass der beschäftigungsbezogene Begriff sozialer Teilhabe und die Rolle der Erwachsenenbildung früherer Politiken ergänzt werden um „opportunities to become active and critically aware citizens, and increases the understanding of European identity“ (ebd., S. 12). Dies soll durch „citizenship and ethics education“, inklusive Bildung sowie die Stärkung des europäischen Gedankens über das Verstehen der Gemeinsamkeiten und der Vielfalt Europas erreicht werden (vgl. ebd., S. 16), was Lima und Guimarães mit dem demokratisch-emanzipatorischen Modell sowie dem Modernisierungs- und Staatskontrollmodell verknüpfen (s.o.). Die organisationalen und administrativen Dimensionen sind vor allem Initiativen von europäischem Austausch und Partnerschaft sowie der Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden (vgl. ebd., S. 16 f.). Damit erweitert sich die in den anderen Dokumenten stark dem Humanressourcen-Management-Modell entsprechende Rolle der Erwachsenenbildung um Elemente des auf marktunabhängige, dezentrale Initiativen fokussierten demokratisch-emanzipatorischen Modells.

4. Kritik und Schlussfolgerungen

Es zeigt sich, dass das Analyseraster von Lima und Guimarães dazu eingesetzt werden kann, inhärente Ziele von Policy-Dokumenten zu erfassen, zu systematisieren und diskursanalytisch zu verorten. Eine Operationalisierung – hier unvollständig – kann vor allem qualitativ sowie mit hybriden Verfahren der Inhaltsanalyse erfolgen. Es wurde gezeigt, dass sich Veränderungen politischer Ziele und zugehöriger Strategien aufdecken lassen. Im Beispiel erscheint dies anhand der Rolle der Erwachsenenbildung, die sich von einem hauptsächlichen Instrument der Beschäftigungspolitik hin zur Vermittlung europäischer Wertebildung öffnet. Diskursanalytisch bliebe hier kritisch anzusetzen, ob es sich tatsächlich um einen Wandel dieser Rolle handelt, oder eher um eine „Re-semanticisation of ideas such as democracy, participation, autonomy, freedom“ (Lima & Guimarães 2011, S. 66). Eine solche könnte ebenso, wie Ludwig Pongratz meint, das Ziel europäischer Politiken sein: „Sie fordern ohne Unterlass die Menschen dazu auf, endlich zu wollen, was sie müssen: nämlich ein Leben lang dem gesellschaftlichen Anpassungsdruck nachkommen“ (Pongratz 2010, S. 154).

Anmerkungen

- 1 Eine zielführende Begriffsklärung von policy (-making) und dem Verhältnis zum Politikbegriff findet sich bei Moutsios 2010, S. 123 f. Der Begriff Policies lässt sich ins Deutsche nicht ganz glatt übertragen, da mit „Politik“ nur eine Vokabel existiert. Policies meint hier Politik wie im zweiten Wortteil von Bildungspolitik.

Literatur

EK Europäische Kommission (2016): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss

- der Regionen. Eine neue europäische Agenda für Kompetenzen. Humankapital, Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit gemeinsam stärken. SWD (2016) 195 final. Brüssel.
- EC European Commission (2018a): Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. COM (2018) 24 final. Brüssel.
- EC European Commission (2018b): Proposal for a Council Recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching. COM (2018) 23 final. Brüssel.
- Forneck, Hermann J. (2006): Gouvernementalität und Weiterbildung – Perspektiven einer machtheoretischen Perspektive auf Weiterbildung, in: Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine/Forneck, Hermann J. (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider, S. 27 – 31.
- Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (2012) (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek: Rohwolt.
- Graßl, Hans (2008): Ökonomisierung der Bildungsproduktion, Baden-Baden: Nomos.
- Hoffmann, Nicole (2012): Dokumentenanalyse, in: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 395 – 406.
- Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse, in: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.). Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Band 1, 3., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 125 – 158.
- Lima, Licinio C./Guimarães, Paula (2011): European Strategies in Lifelong Learning. A Critical Introduction. Opladen: Barbara Budrich.
- Lima, Licinio C./Guimarães, Paula/Touma, Nathalie (2016): Adult learning and education policies in Germany, Portugal and Sweden: An analysis of national reports to CONFINTEA VI, in: Egetenmeyer, Regina (Hrsg.): Adult Education and Lifelong Learning in Europe and Beyond. Comparative Perspectives from the 2015 Würzburg Winter School. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 29 – 66.
- Möller, Svenja (2012): Inhaltsanalyse, in: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 381 – 394.
- Moutsios, Stavros (2010): Power, politics and transnational policy-making in education, in: Globalisation, Societies and Education 8:1, S. 121 – 141.
- Pongratz, Ludwig (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: Springer VS.
- Rausch, Sebastian (2012): Diskursanalyse, in: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 277 – 287.
- Rausch, Sebastian (2013): Lernen regierbar machen. Wiesbaden: Springer VS.
- Schiller, Jan/Schmidt-Lauff, Sabine/Camilloni, Fabio (2017): Comparing temporal agendas of policies and institutions in (work-related) adult education, in: Egetenmeyer, Regina/Fedeli, Monica (Hrsg.): Adult Education and Work Contexts: International Perspectives and Challenges, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 25 – 40.
- Schmid, Josef (2010): Wohlfahrtsstaaten im Vergleich, Wiesbaden: Springer VS.