

FORSCHUNG

FORS

Lisa Breyer

Das Spannungsfeld von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik

Eine lexikometrische Analyse am Beispiel der
Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «

□ □ □ □ □

Lisa Breyer

Das Spannungsfeld von Erwachsenenbildungswissenschaft
und europäischer Bildungspolitik

Eine lexikometrische Analyse am Beispiel
der Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Dörthe Herbrechter

Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung

Bielefeld 2018, ISBN 978-3-7639-6015-6

Ewelina Mania

Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive

Bielefeld 2018, ISBN 978-3-7639-1203-2

Sigrid Nolda

Fremdsprachenlernen Erwachsener

Bielefeld 2017, ISBN 978-3-7639-5920-4

Halit Öztürk, Sara Reiter

Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung

Bielefeld 2017, ISBN 978-3-7639-5812-2

Christian Bernhard

Erwachsenenbildung und Region

Bielefeld 2017, ISBN 978-3-7639-5857-3

Annika Goeze

Professionalitätentwicklung von Lehrkräften durch videofallbasiertes Lernen

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5863-4

Caroline Euringer

Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5798-9

Bernd Käßlinger

Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5796-5

Julia Franz

Kulturen des Lehrens

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5746-0

Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Steffi Robak

Kulturelle Erwachsenenbildung

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5650-0

Christian Bernhard, Katrin Kraus,

Silke Schreiber-Barsch, Richard Stang (Hg.)

Erwachsenenbildung und Raum

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5584-8

Barbara Nienkemper

Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5544-2

Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil, Martin Kronauer (Hg.)

Zugänge zu Inklusion

Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5107-9

Hildegard Schicke

Organisation als Kontext der Professionalität

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5109-3

Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuissl,

Ingeborg Schüßler (Hg.)

Reflexionen zur Selbstbildung

Festschrift für Rolf Arnold

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5103-1

Joachim Ludwig (Hg.)

Lernen und Lernberatung

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6

Rolf Arnold (Hg.)

Entgrenzungen des Lernens

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-4924-3

Josef Schrader

Struktur und Wandel der Weiterbildung

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-8

Weitere Informationen zur Reihe unter www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter wbv.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Lisa Breyer

Das Spannungsfeld von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik

Eine lexikometrische Analyse am Beispiel der
Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Inga Enderle

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Mai 2019 angenommen.

Diese Publikation wurde durch den Open-Access-Fonds für Monographien der Leibniz-Gemeinschaft gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Verlag:

wbv Media GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1141, 14/1141w

© 2020 wbv Publikation

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

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: wbv Media, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-6107-8 (Print)

DOI 10.3278/14/1141w

Diese Publikation ist frei verfügbar

zum Download unter

www.diespace.de und

wbv-open-access.de



Diese Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/>



Inhalt

Danksagung	7
Vorbemerkungen	9
1 Einleitung	11
1.1 Das Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung	13
1.2 Die Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz als Kristallisationspunkte	19
1.3 Erkenntnisinteresse und Aufbau der Arbeit	20
2 Das Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und (europäischer) Bildungspolitik: Perspektiven auf Lebenslanges Lernen und Kompetenz	24
2.1 Rückblick: von nationaler Bildungsplanung und Bildungsökonomie zu internationalem Bildungsmonitoring und Evidenzbasierung	26
2.2 Empirische Befunde zum Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und (europäischer) Bildungspolitik	32
2.2.1 Das Verhältnis als einseitige Diffusion	33
2.2.2 Das Verhältnis als distanzierte Reflexion	40
2.3 Zwischenfazit	51
2.4 Debatten und Lebenslanges Lernen und Kompetenz	54
2.4.1 Perspektiven der Erwachsenenbildungswissenschaft auf Lebenslanges Lernen und Kompetenz	54
2.4.2 Lebenslanges Lernen und Kompetenz in der Programmatik der europäischen Bildungspolitik	63
2.5 Zusammenfassung und Präzisierung der zentralen Fragestellung	72
3 Theoretischer und methodologischer Bezugsrahmen	75
3.1 Wissenschaft und Politik als Felder (Feldtheorie nach Bourdieu)	75
3.1.1 Logik, Autonomie und Grenzen von Feldern	76
3.1.2 Erwachsenenbildung aus feldtheoretischer Perspektive	79
3.2 Diskursivität von Wissen und Bedeutung (Diskurskonzept nach Foucault)	80
3.2.1 Diskurs, Wissen und diskursive Praxis	83
3.2.2 Archäologie als Analyseperspektive	84
3.2.3 Diskursive Formation und Elemente der Verteilung	86
3.2.4 Aussage und Aussagefunktion	90
3.2.5 Zusammenfassung	94
3.3 Konsequenzen in theoretischer, methodologischer und methodischer Hinsicht	94
3.3.1 Zusammenführung der theoretisch-methodologischen Perspektiven	95
3.3.2 Methodische Implikationen	98

4	Methodisches Design	102
4.1	Überblick über die lexikometrische Analyse	102
4.1.1	Lexikometrische Analyse als methodische Herangehensweise zur Untersuchung von Diskursen	103
4.1.2	Die Bedeutung von digitalen Textkorpora für die lexikometrische Analyse	107
4.1.3	Verfahren der computergestützten Analyse von Textkorpora	110
4.2	Methodisches Vorgehen in der Untersuchung	114
4.2.1	Zusammenstellung der Korpora für die Untersuchung	114
4.2.2	Abfolge der Analyseschritte	121
4.3	Zusammenfassung	125
5	Empirische Befunde	128
5.1	Überblick zur Thematisierung von Lebenslangem Lernen und Kompetenz im Zeitverlauf (1994 bis 2016)	128
5.2	Induktive Analyseschritte: Frequenz- und Schlüsselwortanalyse	131
5.2.1	Befunde der Frequenzanalyse	131
5.2.2	Befunde der Schlüsselwortanalyse	142
5.3	Zwischenfazit: Muster der Ähnlichkeit und Differenz	152
5.4	Deduktiver Analyseschritt: Kombination der Kollokations- und Konkordanzanalyse	153
5.4.1	Lebenslanges Lernen	153
5.4.2	Kompetenz	164
5.4.3	Wissenschaft und Forschung	173
5.4.4	Politik	182
5.5	Zusammenführung der Befunde der einzelnen Analyseschritte	188
6	Diskussion der Befunde	193
6.1	Rückbindung an den theoretisch-methodologischen Bezugsrahmen	193
6.2	Reflexion der methodischen Herangehensweise	200
6.3	Einordnung in den Forschungsstand und Anschlussperspektiven	204
7	Fazit	213
	Literatur	217
	Abbildungen und Tabellen	246
	Abkürzungen	247
	Autorin	249
	Zusammenfassung/Abstract	250
	Anhang	251
	Anhang 1: Verzeichnis der Korpora	251
	Anhang 2: Wortlisten	279
	Anhang 3: Schlüsselwortlisten	293

Danksagung

Diese Dissertation ist im Rahmen meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität zu Köln entstanden. Hiermit möchte ich mich bei den verschiedenen Personen bedanken, die mich in dieser Zeit unterstützt haben.

Zunächst möchte ich mich herzlich bei Prof. Dr. Michael Schemmann bedanken, der mich stets ermutigt hat, einen Schritt weiter zu gehen und mich mit viel Rat unterstützt, mir aber auch Freiraum für die Entwicklung von Ideen und Fragen ermöglicht hat. Weiterhin danke ich Prof. Dr. Klaus Künzel, der mir als Zweitgutachter beratend zur Seite gestanden und mich bereits im Studium für die Erwachsenenbildung begeistert hat.

Außerdem möchte ich Julia Koller danken, mit der ich nicht nur lange Zeit ein Büro geteilt habe, sondern auch eine gewisse „Seelenverwandtschaft“ bezüglich unserer Einstellungen zum Promovieren. Auch bei Dr. Annabel Jenner, die bereits bei den ersten Zügen meiner Dissertation dabei war und mich durch offene Ohren und viel Ermutigung unterstützt hat, möchte ich mich bedanken.

Darüber hinaus gilt meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen Carolin Radtke, Martina Engels und Prof. Dr. Dennis Klinkhammer Dank für konstruktive Rückmeldungen in verschiedenen Phasen meiner Promotion. Auch die Hilfskräfte an der Professur haben durch tatkräftiges Korrekturlesen ihren Teil zur Fertigstellung meiner Arbeit beigetragen.

Dr. Dörthe Herbrechter danke ich für ihre Hilfe auf den allerletzten Metern der Vorbereitung der Disputation. Auch ohne die Mitglieder der „Diskursgruppe“, insbesondere Sarah Karim und Anemari Karacic, hätte ich meine Dissertation nicht auf diese Weise zu Ende geführt, da die aus einer zufälligen Bekanntschaft auf einer Tagung entstandenen regelmäßigen Lesekreise geholfen haben, anspruchsvolle Texte zu entwirren.

Dem Publikations-Team des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn danke ich für die Arbeit am Manuskript und der Leibniz-Gemeinschaft für die finanzielle Förderung der Publikation meiner Dissertation.

Neben den Personen, die im beruflichen Kontext zur Fertigstellung meines Dissertationsvorhabens beigetragen haben, möchte ich schließlich auch meiner Familie danken sowie Michael Gerns, der mir nicht nur bei statistischen Fragen zur Seite gestanden, sondern auch durch viel Geduld und Zuhören seinen Anteil daran geleistet hat, dass diese Arbeit abgeschlossen wird.

Vorbemerkungen

Die Erwachsenenbildungswissenschaft muss sich in einem spannungsreichen Kontext positionieren, welcher von wissenschaftstheoretischen, bildungspolitischen und praktisch-pädagogischen Programmatiken beeinflusst wird. Im Gegensatz zu den meisten anderen Disziplinen hat sie sich von ihrem praktischen Handlungsfeld her entwickelt, das auch von politischen Gestaltungsmaßnahmen geprägt ist. Zugleich stützen sich politische Akteure bei ihren Entscheidungen zunehmend auf wissenschaftliche Daten und Beratungen – ganz im Sinne einer evidenzbasierten Politik. Bislang beschäftigen sich nur wenige Forschungsarbeiten mit der Frage nach dem Verhältnis und der Art der kommunikativen Austauschprozesse zwischen Wissenschaft und Politik.

Die spezifischen Perspektiven der Felder Wissenschaft und Politik auf die Erwachsenenbildung sowie deren diesbezügliche wechselseitige Bezüge untereinander werden in der vorliegenden Arbeit thematisiert. Lisa Breyer stellt in ihrer Dissertation einen neuen Ansatz der Wissenschafts- und Politikforschung vor. Dazu überwindet sie die herkömmliche Forschungsmethodik und untersucht mittels einer in der Erwachsenenbildungswissenschaft bislang unzureichend etablierten Methode der lexikometrischen Diskursanalyse ein Korpus aus 288 erwachsenenbildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Textdokumenten, die einen Zeitraum von über 20 Jahren abdecken. Sie leistet hiermit sowohl einen Beitrag zur Verdeutlichung des Einflusses der Erwachsenenbildungswissenschaft auf die Bildungspolitik und umgekehrt des politischen Einflusses auf die Wissenschaft als auch zur Erweiterung des methodischen Repertoires in der Erwachsenenbildungsforschung. Darüber hinaus regt sie zu einer Reflexion des vieldiskutierten Verhältnisses von Wissenschaft und Politik an.

Während Diskursanalysen oftmals auf der Untersuchung einer relativ geringen Anzahl von Texten durch den Forschenden beruhen, verwendet Lisa Breyer verschiedene lexikometrische Techniken, um die Art und Weise, auf welche die Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz sowohl in erwachsenenbildungswissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln als auch in ausgewählten bildungspolitischen Dokumenten der Europäischen Union verstanden werden, zu analysieren und systematisch zu vergleichen. Ihre Analyse beleuchtet nicht nur das Verhältnis von Wissenschaft und Politik mit Blick auf die Erwachsenenbildung, sondern auch die unterschiedlichen Perspektiven, aus welchen die Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft und Politik die beiden Konzepte jeweils in ihrem Kontext interpretieren, verwenden und einordnen.

Auch wenn die Begriffe „Lebenslanges Lernen“ und „Kompetenz“ in beiden Feldern gleichermaßen häufig verwendet werden, zeigt die Analyse von Lisa Breyer, dass die grundlegenden Annahmen zum Thema Erwachsenenbildung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie politischen Akteuren oftmals sehr unterschiedlich ausgefüllt werden. Obwohl einige der aufgedeckten Interpretationsschemata den Lesern bekannt vorkommen werden – z. B. die Divergenz zwischen dem wissenschaftlichen Bestreben nach Emanzipa-

tion und kritischer Reflexion und dem politischen Fokus auf die Wirtschafts- und Beschäftigungslage – bietet das Buch eine Vielzahl an neuen Erkenntnissen sowie eine tiefergehende und mehrdimensionale Analyse der sich darbietenden komplexen Thematik.

Ebenso untersucht Lisa Breyer die Aufmerksamkeit, die jeder Bereich dem anderen widmet: Während sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler direkt auf die europäische Ebene der Politik beziehen, bevorzugen politische Entscheidungsträger eher indirekt vergleichende Daten aus Umfragen (Bildungsmonitoring) als Basis für eine wissenschaftliche Beweisführung, wenn sie sich für eine evidenzbasierte Politik an die Wissenschaft wenden. Diese sich abzeichnende Beziehung erfordert – so Lisa Breyer – eine neue Definition des Verhältnisses zwischen Wissenschaft und Politik.

Diese Überlegungen ergänzen Forschungsprojekte und Veröffentlichungen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), insbesondere auf der Ebene von *System und Politik* der Erwachsenenbildung. So fokussiert die gleichnamige Forschungsabteilung am DIE beispielsweise auf das deutsche Weiterbildungssystem und analysiert die Wirkungsmechanismen der institutionellen Regelungen; hierbei untersucht sie unter anderem die Auswirkungen von politischen Initiativen und Gestaltungsmaßnahmen auf die Weiterbildungsstrukturen. Darüber hinaus liefert die Abteilung Forschungsdaten, die für eine evidenzbasierte Bildungspolitik herangezogen werden können, unter anderem für den *Nationalen Bildungsbericht – Bildung in Deutschland* (seit 2018), der eine indikatorenbasierte und datengestützte Berichterstattung über Weiterbildung in Deutschland beinhaltet. Auch der jüngste *AES 2016 – Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016* widmete sich der Frage, wie sich die Weiterbildung in ihren Strukturen verändert und welche langfristigen Trends sich abzeichnen. Nicht zuletzt untersucht das Projekt *Regionales Bildungsmonitoring* die Umsetzbarkeit eines kommunalen indikatorengestützten Bildungsmonitorings auf der Ebene von Stadt- und Landkreisen. Dies sind nur einige Beispiele.

Das Buch dient jedoch auch als Fallstudie, um die Anwendung einer relativ neuen Forschungsmethode zu demonstrieren. Lisa Breyer hat verschiedene Techniken des lexikometrischen Ansatzes kombiniert, für die Erwachsenenbildungswissenschaft adaptiert und auf eine Vielzahl an Dokumenten angewandt. Sie gelangt zu dem Schluss, dass es diese Methode ermöglicht, feldspezifische Interpretationsschemata und wechselseitige Bezüge zwischen den Feldern zu identifizieren; dies könne durch die Analyse einiger weniger Texte nicht geleistet werden. Abschließend verweist die Autorin auf weitere Aspekte, die ein Potenzial für weiterführende lexikometrische Analysen bereithalten.

Mir ist keine andere lexikometrische Studie in der Erwachsenenbildung bekannt, die einen solchen Umfang aufweist und mit einem solchen Fleiß durchgeführt wurde. Ich bin davon überzeugt, dass es diesem Buch gelingt, das Potenzial dieses Ansatzes zu veranschaulichen, und es somit einen wichtigen Beitrag zur Methodendiskussion leistet.

John Field
University of Stirling

1 Einleitung

Die Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung¹ ist durch das Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis gekennzeichnet (von Felden, Hof & Schmidt-Lauff, 2013b, S. VII). Der wissenschaftliche Fachbereich hat ein besonderes Verhältnis zum Handlungsfeld des Lernens Erwachsener, denn es hat sich noch „keine terminologische Unterscheidung zwischen der wissenschaftlich-symbolischen Realität der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der sozial-strukturellen Realität des Lernens Erwachsener herausgebildet“ (Kade, 2011, S. 7). Da sich die Erwachsenenbildungswissenschaft im Gegensatz zu anderen Disziplinen aus ihrer Praxis heraus entwickelt hat, ist sie nach wie vor auf ein konkretes Handlungsfeld bezogen, das durch Grundsätze wie öffentliche Verantwortung, Flächendeckung und Allgemeinzugänglichkeit (Tippelt & Hippel, 2018, S. 7) zudem von politischen Gestaltungsabsichten geprägt ist. So kann die Erwachsenenbildung in ein institutionelles, ein politisches und ein wissenschaftliches Feld gegliedert werden (Wittpoth, 2005, S. 28 ff.). Ihre Pluralität und Unübersichtlichkeit grenzt die Erwachsenenbildung von anderen Bildungsbereichen ab: „Wo in anderen Bereichen des Bildungswesens Probleme durch Starrheit, Versäulung und mangelnde Veränderbarkeit bestehen, sind [sic!] für die Weiterbildung eher ein Zuviel an Bewegung, fehlende Transparenz und permanente Dynamik feststellbar“ (Faulstich, 2011, S. 163). Aus dieser Komplexität resultiert eine politische Zurückhaltung in Form begrenzter staatlicher Steuerung, sodass inzwischen substitutiv internationale Impulse der Europäischen Union (EU) gestaltend wirken (ebd., S. 163 f.). Aufgrund dieser vielfältigen Bezugsebenen ist es notwendig, Weiterbildung analytisch in einem Mehrebenenmodell zu erfassen, welches neben den Ebenen der Lerngelegenheiten, der Organisation und der institutionellen Umwelt auch die nationalen sowie inter-, supra- und transnationalen politischen Akteure berücksichtigt (Schrader, 2011, S. 94), wobei alle Ebenen miteinander verknüpft sind. Die Beziehungen zwischen Profession, Praxis, Gesellschaft und Politik sind demnach äußerst komplex (Koring, 1990, S. 36).

Die Entwicklung der Disziplin aus ihrem Handlungsfeld heraus verweist darauf, dass die Erwachsenenbildungspraxis schon deutlich länger als der wissenschaftliche Bereich existiert.² Forschung, deren Gegenstand die Erwachsenenbildung ist, hat sich schon zur Zeit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert entwickelt (Born, 2018, S. 342). Das Entstehen von Forschung im Sinne von empirischer Untersuchung, die

1 Die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ werden in der vorliegenden Arbeit synonym gebraucht. Zur möglichen Differenzierung vergleiche beispielsweise Nolda (2008).

2 Die Erwachsenenbildung kann beispielsweise in die Zeit der Aufklärung zurückverfolgt werden (Tietgens, 2018) oder in einem erweiterten Verständnis bis ins 15./16. Jahrhundert, indem die Bedeutung des Buchdrucks für die Bildung Erwachsener hervorgehoben wird (Wittpoth, 2013, S. 17), wobei der institutionelle Bereich mit dem Prototyp der Volkshochschulen (ebd., 2005, S. 28) erst später entstanden ist.

sich auf Erfahrung und Beobachtung bezieht (Wittpoth, 2013, S. 66), ist zwar als Teil der Etablierung von Wissenschaft zu sehen. Jedoch ist mit Disziplinen als „Formen sozialer Institutionalisierung“ (Stichweh, 2014, S. 17) auf verschiedene Aspekte verwiesen: Neben der Entwicklung von Forschungsmethoden und gegenwärtigen Fragestellungen gehören auch die Existenz eines Fundus an wissenschaftlichem Wissen und eines homogenen Kommunikationszusammenhangs zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Sinne einer „scientific community“ sowie eine für die Disziplin spezifische Karrierestruktur und Sozialisation dazu (ebd.). Über die Forschung hinausgehend umfasst Wissenschaft demnach auch Lehre sowie die Verständigung auf disziplininterne Kriterien und Standards. Das Entstehen von Forschung zur Erwachsenenbildung ist also nicht zwangsläufig mit der gleichzeitigen Etablierung der wissenschaftlichen Disziplin verknüpft. Diese wird auf die 1960er und 1970er Jahre datiert: Im Rahmen einer umfassenden Bildungsreform erfolgte deren Verankerung an Universitäten (von Felden, Hof & Schmidt-Lauff, 2013b, S. VII). Im Verlauf der Reform „findet die stetige Reflexion des Lernens Erwachsener zum ersten Mal und in großem Umfang abgesichert durch die Etablierung eigener Lehrstühle an Universitäten statt“ (Kade, 2011, S. 10). Die Gründung der heutigen „Sektion Erwachsenenbildung“ als Teil der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE) zur damaligen Zeit (Rosenberg, 2015, S. 10) förderte darüber hinaus den Austausch und wirkte identitätsstiftend (Kade, 2011, S. 12). Obwohl die Erwachsenenbildung bereits zuvor Gegenstand der Reflexion im universitären Kontext war, wurde erst durch die Etablierung von Lehrstühlen Forschung in der Erwachsenenbildung dauerhaft institutionalisiert (ebd., S. 10). Dabei waren mit der Einrichtung neuer Studiengänge und Professuren hohe Erwartungen seitens Politik und Praxis verbunden (von Felden, Hof & Schmidt-Lauff, 2013b, S. VII).

Für Wissenschaft ist inzwischen kennzeichnend, dass ihre Ergebnisse nicht mehr nur disziplinintern, sondern auch durch Praxis, Politik und Öffentlichkeit rezipiert werden (Schrader, 2006, S. 33). Demnach geht Schrader davon aus, dass „künftig auch die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung mit wachsenden internen und externen Erwartungen an die empirische Belastbarkeit und die praktische Nützlichkeit des von ihr angebotenen Wissens konfrontiert wird“ (ebd.). Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn verkörpert als „zentrale Einrichtung für Wissenschaft, Politik und Praxis“ (DIE, 2017a, S. 1) dieses Spannungsfeld mit dem Anspruch, „die Akteure im Feld der Weiterbildung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Dienstleistungen“ (ebd.) zu fördern und somit die „gesellschaftlich und zugleich bildungspolitisch relevante Aufgabe, das Lernen und die Bildung Erwachsener wissenschaftlich zu fundieren und dadurch erfolgreich zu gestalten“ (ebd.), zu erfüllen. Dass ein solches Institut im Feld der Erwachsenenbildung, das sich explizit an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis verortet, existiert, verweist darauf, dass sich die Disziplin der

Erwachsenenbildungswissenschaft in besonderer Weise gerade durch dieses Spannungsfeld auszeichnet.

Die Aushandlung zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis war demnach schon immer Gegenstand der Reflexion in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Debatte; es zeichnen sich jedoch Veränderungen ab: Während anfangs noch stärker die pädagogische Praxis fokussiert wurde, sind inzwischen gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Entwicklungen in den Vordergrund gerückt, wodurch sich eine zunehmende Außenorientierung feststellen lässt (Rosenberg, 2013, S. 146 f.). Im Kontext der Wissensgesellschaft ist eine Verwissenschaftlichung von Politik und eine Politisierung von Wissenschaft zu beobachten (Weingart, 2001, S. 140), und auch in der Erwachsenenbildung findet ein zunehmender Austausch zwischen Wissenschaft und Politik statt (Schrader, 2015, S. 27). Dieser gestaltet sich sowohl durch Globalisierungsprozesse als auch durch die Forderung nach Evidenzbasierung politischer Entscheidungen besonders brisant. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als Akteure an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Politik kommt dabei eine herausfordernde Rolle in der Übersetzung wissenschaftlichen Wissens zu, denn diese Übersetzung bedarf der Selbstreflexion der Disziplin. Daher stellt sich die Frage, wie Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung kommunikative Aushandlung betreiben, und es wird deutlich, dass bisher wenig Wissen über dieses Verhältnis existiert.

Im Folgenden wird explizit das Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik in den Blick genommen. Dabei wird gezeigt, wie sich die Verflechtung zwischen den beiden Bereichen in den vergangenen Jahren entwickelt hat, und inwiefern das Verhältnis Gegenstand der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Debatte geworden ist. Dabei zeigen sich Kontroversen zwischen Positionen, die sich entweder kritisch gegenüber der Verschränkung wissenschaftlicher Forschung mit politisch konstatierten Notwendigkeiten äußern, und Standpunkten, die für eine stärkere Orientierung an der Frage nach der Nützlichkeit wissenschaftlicher Befunde plädieren. Mit Blick auf empirische Forschung wird erkennbar, dass bisher wenige Arbeiten vorliegen, die sich explizit mit dem Verhältnis von Wissenschaft und Politik auseinandersetzen, sodass eine Forschungslücke zu markieren ist, welche die vorliegende Studie schließen soll.

1.1 Das Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung

Wie erläutert, fand die Etablierung der wissenschaftlichen Disziplin der Erwachsenenbildung zur Zeit der Bildungsreform statt. Gleichzeitig ist in dieser Zeit eine enge Verflechtung zwischen Wissenschaft und Politik zu erkennen: Wissenschaftlichen Experten kam eine große Bedeutung bei dem Bestreben nach Modernisierung des gesamten

Bildungssystems zu. Im Rahmen wissenschaftlicher Politikberatung wurde wissenschaftliches Wissen zur Legitimierung politischer Entscheidungen genutzt. Von nationalen Expertenkommissionen veröffentlichte Bildungsgesamtpläne zeigten sich als Ausdruck eines „zeittypischen Planungsoptimismus“ (Schrader, 2011, S. 126). Ab Mitte der 1970er Jahre wurde jedoch eine derartige Bildungsplanung nicht mehr weiterverfolgt, da die Ziele nicht entsprechend der Erwartungen umgesetzt werden konnten (von Recum, 2006, S. 33, 107). Eine zunehmend kritische Haltung der Politik gegenüber Bildungsforschung (Weishaupt, 2001, S. 221) bzw. ein wachsendes politisches Desinteresse an der Disziplin der Erwachsenenbildung (Koring, 1990, S. 34) führten zu einem Abnehmen der Verzahnung von Wissenschaft und Politik.

Im Kontext von Diskussionen um Qualität und Evaluation im Bildungsbereich hat seit den 1990er Jahren jedoch wieder eine Annäherung beider Bereiche stattgefunden (Stamm, 2012, S. 97), und spätestens seit der expliziten Forderung nach „evidence based policy“ ist die Verflechtung von Wissenschaft und Politik wieder relevant. Die Maßgabe, Aktivitäten durch empirische Erfolgskontrolle zu überprüfen (Böttcher, Dicke & Ziegler, 2009a, S. 8) sowie der Wandel von der Input- zur Output-Steuerung (Maag Merki, 2012, S. 111 ff.) haben inzwischen auch die Erwachsenenbildung erreicht und sind Gegenstand der wissenschaftlichen Debatte (Schüßler, 2012). Schrader konstatiert, dass derweil „Politik neben der Praxis als ein mindestens gleichwertiger, wenn nicht favorisierter Adressat bildungswissenschaftlicher Forschung“ (Schrader, 2015, S. 28) erscheint. Während jedoch in den 1960er und 1970er Jahren Bildungsplanung im Fokus stand und nationale Expertenkommissionen als Akteure hervortraten, betreiben inzwischen inter- und supranationale Organisationen Agenda-Setting, indem sie nicht Strukturfragen, sondern Vergleichbarkeit in den Blick rücken (ebd., S. 34). Zu diesen Organisationen gehören beispielsweise die „Europäische Union“ (EU), die „Organisation for Economic Co-Operation and Development“ (OECD) und die „United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization“ (UNESCO). Robak und Käßplinger stellen in diesem Zusammenhang fest, dass hier die Praxis kaum noch präsent ist, sondern dass die benannten Organisationen im Hintergrund wissenschaftliche Experten beauftragen (Robak & Käßplinger, 2015, S. 47). Bildungsmonitoring und -berichterstattung haben so einen regelrechten „Boom“ im Weiterbildungsbereich erfahren (Klinkhammer & Schemmann, 2017, S. 10), und statistische Erhebungen prägen die bildungspolitische Diskussion maßgeblich (Gnahn, 2011, S. 279).

Diese Verlagerung bildungspolitischer Diskussionen von der nationalen auf die internationale Ebene ist als Folge der Globalisierung zu sehen, durch die sich neue Herausforderungen für den Bildungsbereich ergeben: „Globalization, together with the competitive pressures and the re-scaling dynamics that are associated to it, have introduced multiple challenges and transformations in the education policy field“ (Verger, 2017, S. 59). In der Konsequenz wird inzwischen von einem „transnationalen Bildungs-

raum“ (Ioannidou, 2010, S. 35) oder auch einem „european educational policy space“ (Lawn & Lingard, 2002, S. 292) gesprochen. In diesem Bildungsraum hat die EU eine besondere Bedeutung: Sie ist auf supranationaler Ebene anzusiedeln (Ioannidou, 2010, S. 95), sodass nationalstaatliche Kompetenzen verlagert werden (Schreiber-Barsch & Zeuner, 2007, S. 695). Damit übersteigen ihre Einflussmöglichkeiten die der anderen Organisationen. Einschränkend wirkt hierbei jedoch die Bindung an das Subsidiaritätsprinzip, sodass sie nur dann regelnd einschreiten darf, wenn die einzelnen Staaten nicht zur Regelung fähig sind (Faulstich, 2011, S. 194). Über verschiedene Instrumente versucht die EU dennoch, einen harmonisierenden Einfluss auf den Bildungsbereich auszuüben (ebd.) und wird somit „zunehmend zum zentralen Akteur der Bildungspolitik“ (ebd., S. 193). Zur Steuerung nutzt die EU dabei Macht, Geld und Wissen (Ioannidou, 2010, S. 260), denn die EU zeigt sich einerseits als Forschungsförderer im Bildungsbereich, ist jedoch auch auf diskursiver Ebene durch das Setzen von Agenden aktiv.

Globalisierungsprozesse und die Forderung nach Evidenzbasierung politischer Entscheidungen verweisen auf eine gegenwärtige Fokussierung des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik im Bildungsbereich. Dementsprechend überrascht es nicht, dass die Verflechtung auch zum Gegenstand wissenschaftlicher Debatten wird. Das Verhältnis wird dabei häufig als schwierig (Böttcher, Dicke & Ziegler, 2009a; Stamm, 2012), riskant (Arnold, 2012) oder auch spannungsreich (Münch, 2012) bezeichnet. Gegenstand von Diskussionen sind Aufgaben und Funktion der Erwachsenenbildungswissenschaft in Bezug auf die Politik, aber auch die Verantwortung und Rolle der im wissenschaftlichen Bereich tätigen Akteure. So zeigt sich beispielsweise eine Auseinandersetzung mit institutionalisierten Formen der wissenschaftlichen Politikberatung (Schrader, 2015): In Anlehnung an ein idealtypisches Modell eines Politikzyklus differenziert Schrader Formen und Funktionen wissenschaftlicher Politikberatung im Weiterbildungsbereich. Zur Problemdefinition trägt die Wissenschaft beispielsweise statistische Daten bei, die einen internationalen Vergleich ermöglichen, und die Leistungen von Bildungssystemen illustrieren (ebd., S. 32 f.). Weiterhin kommt ihr im Rahmen des Agenda-Settings eine Legitimierungsfunktion bezüglich der gesellschaftlichen bzw. praktischen Relevanz von Themen und eine Evaluationsfunktion in der Phase der Implementierung zu (ebd., S. 33 f.).

An die Frage nach der Funktion von Wissenschaft schließen auch Diskussionen der Forderung nach Evidenzbasierung an. Diesbezüglich zeichnen sich Kontroversen in normativer Perspektive ab: Einerseits finden sich Positionen, die auf die Notwendigkeit von Grundlagenforschung verweisen (Heinemann, 2017, S. 178) und konstatieren, dass es auch wissenschaftlich eigenständiger Fragestellungen bedarf, die keine Relevanz für Politik und Praxis haben (Maag Merki, 2012, S. 122). Weiterhin wird auf eine Verkürzung des Bildungsbegriffs durch die Politik (Meilhammer, 2009, S. 33 f.) oder die Reduktion der Erwachsenenbildungswissenschaft auf Anwendungsorientierung, die

mit utilitaristischen Erwartungen einhergeht, hingewiesen (von Felden, Hof & Schmidt-Lauff, 2013b, S. VII). Schüßler stellt darüber hinaus fest, dass

eine erwachsenenpädagogische Lern- und Wirkungsforschung, die es vor allem auch mit selbstorganisierten und informellen Lernprozessen Erwachsener zu tun hat, an den Anforderungen evidenzbasierter Forschung, wie sie derzeit propagiert wird, scheitern muss, wenn sie nicht hinter ihr disziplinäres Erkenntnispotenzial zurückfallen will (Schüßler, 2012, S. 63).

Andererseits zeigen sich nicht nur kritische Standpunkte hinsichtlich der Verknüpfung von Wissenschaft und Politik, sondern es wird auch in Frage gestellt, ob die Bildungsforschung ihrer Verantwortung gegenüber der Politik gerecht wird (Weiler, 2003, S. 188 f.), und ob ihre Ergebnisse nützlich sind (Drossel, Strietholt & Bos, 2014, S. 7). Trotz des festzustellenden Bedeutungsverlusts der Praxis für die erwachsenenbildungswissenschaftliche Debatte verweist die Frage nach der Nützlichkeit auf ihre nach wie vor bestehende Relevanz. Schrader und Goeze plädieren für eine „nutzeninspirierte Grundlagenforschung“ und verdeutlichen,

dass eine auf Praxis gerichtete Wissenschaft sich die Frage stellen muss, unter welchen Bedingungen die von ihr erzielten Forschungsbefunde nützlich werden können. Selbstverständlich kann sie diese Frage zurückweisen und sich als Reflexionswissenschaft zu profilieren versuchen. Dies allerdings wohl nur um den Preis einer bewussten Distanz zu Politik und Praxis, mit Risiken für die gesellschaftliche Anerkennung sowie die Resonanz bei Studierenden (Schrader & Goeze, 2011, S. 74).

Dabei sei hilfreich, an die Diskussion um empirische Bildungsforschung anzuschließen: „Bei einer solchen Orientierung generiert die Erwachsenenbildung ihre Themen und Fragestellungen aus der Praxis, bearbeitet sie theoretisch und methodisch nach wissenschaftlichen Standards und bereitet ihre Befunde so auf, dass sie für plurale Öffentlichkeiten nützlich sind“ (Schrader, 2006, S. 34). Die Erwachsenenbildungswissenschaft müsse dabei anerkennen, dass Praxis, Politik und Öffentlichkeit ihre Befunde autonom rezipieren (ebd.).

Wissenschaftlichen Akteuren kommt in dieser Perspektive die Aufbereitung von wissenschaftlichen Befunden für diverse Rezeptionskontexte zu. An die Frage nach der Aufgabe von Forschenden im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik knüpft Seitter an, wenn er auf die Notwendigkeit der „Antizipation möglicher politischer Rezeptionsfallen“ (Seitter, 2013, S. 30) in politisch beauftragter Forschungsarbeit verweist: So sei eine Bearbeitung wissenschaftlicher Befunde durch die Politik beispielsweise in selektiver Bezugnahme, aber auch in Engführung möglich (ebd., S. 31). Er reflektiert in diesem Zusam-

menhang seine eigene Rolle als Wissenschaftler, aber auch als Akteur an der Schnittstelle von Wissenschaft und Politik: „Wissenschaftliches Arbeiten im Rezeptionskontext von Politik bedeutet daher immer wieder das Aufbringen einer spezifischen Resonanzfähigkeit mit Blick auf die – nicht artikulierten und artikulierten – Denkweisen, vor allem aber auch Befürchtungen der Gesprächspartner“ (ebd., S. 30 f.). Einerseits agierten Forschende in diesem Zusammenhang im Auftrag der Politik. Andererseits brächten sie normative Prämissen und forschungsethische Implikationen ein (ebd., S. 31). Somit bezeichnet Seitter „Weiterbildungsforschung als kommunikative[n] Darstellungs- und Aushandlungsprozess“ (ebd., S. 30). Dieser Prozess verweise auf

Grenzen von Evidenzbasierung und Verantwortungsdelegation von Politik auf Wissenschaft. Verantwortung für und Entscheidung über die Gestaltung eines gesellschaftlichen Handlungsfeldes tragen die Politik und die Akteure des entsprechenden Feldes selbst. Vorgelagerte und/oder begleitende wissenschaftliche Analyse ist nur *ein* Element in diesem Gestaltungsauftrag – nicht mehr und nicht weniger (ebd., S. 31 f., Herv. i. O.).

Die zunehmende Verflechtung von Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung wird so zum Anlass für normative Positionierungen und Reflexion in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Debatte. Dies spiegelt sich auch in der empirischen Forschung wieder: Für den Strang der Wissenschaftsforschung sind beispielsweise Studien zu verzeichnen, die sich mit der Autonomie der Disziplin (Rosenberg, 2013, 2015) und der Frage nach der politischen Relevanz der Erwachsenenbildungswissenschaft vor dem Hintergrund der Internationalisierung befassen (Rubenson & Elfert, 2015). Die Disziplin reflektiert demnach ihr Verhältnis zur Politik. Darüber hinaus hat sich ein eigenständiger Strang der Politikforschung ausdifferenziert, der sich vergleichend mit inter- und supranationalen Organisationen sowie ihren bildungspolitischen Gestaltungsabsichten und Konzeptionen (Kraus, 2001; Schemmann, 2007) oder mit dem Einfluss internationaler Programmatik und Aktivitäten auf die nationale Ebene (Ioannidou, 2010; Óhidy, 2009) bzw. auf das Individuum (Berglund, 2008; Brine, 2006; Fejes, 2006) auseinandersetzt. Da sich Vergleichshorizonte verändert haben, hat dies auch Konsequenzen für die explizit international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung: „The erosion of the nation state as a tight ‚container‘ requires us to rethink the units of comparison“ (Field, Künzel & Schemmann, 2016, S. 129). Die Erwachsenenbildungswissenschaft reflektiert folglich nicht nur ihre eigene Bedeutung in neuer Weise, sondern macht auch den Bereich der Politik zum Gegenstand ihrer Forschung.

Sowohl die Wissenschafts- als auch die Politikforschung tragen dazu bei, Erkenntnisse hinsichtlich des Verhältnisses von Erwachsenenbildungswissenschaft und Politik zu gewinnen. Häufig kommt dabei die europäische Bildungspolitik in den Blick (Brine, 2006, 2006; Óhidy, 2009, 2011; Rausch, 2015; Rothe, 2011), und es zeigt

sich, dass sich besonders europäische Forschung an Politik orientiert, während die US-amerikanische Forschung beispielsweise Fragen der Professionalisierung bearbeitet (Rubenson & Elfert, 2015, S. 134 f.). Ergebnisse empirischer Studien aus beiden Strängen heben einerseits hervor, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft bildungspolitische Logik einseitig bzw. ungefiltert übernehme (Óhidy, 2011, S. 208; Rausch, 2015, S. 182; Rosenberg, 2015, S. 171 f.). Dabei gerät das auf Förderung von Kompetenzen abzielende Lebenslange Lernen in den Fokus, das als bildungspolitisches Konzept in die wissenschaftliche Debatte Eingang findet (Kraus, 2001; Rausch, 2015; Rothe, 2011). Die Autonomie der Erwachsenenbildung wird dementsprechend als gering bzw. prekär gegenüber der Bildungspolitik bezeichnet (Rosenberg, 2015, S. 170; Rothe, 2011, S. 406). Rosenberg konstatiert zudem, dass die Diskursproduktion der Disziplin maßgeblich durch externe Akteure und durch die Bildungspolitik beeinflusst werde (Rosenberg 2015, S. 170) und hält fest,

dass die Erwachsenenbildungswissenschaft weniger eigene wissenschaftliche Fragestellungen und Forschungsinteressen verfolgt – es geht weniger um die Gewinnung objektiv wahren Wissens über den Gegenstandsbereich –, als vielmehr darum, ihre gesellschaftliche Relevanz und Förderungswürdigkeit rhetorisch zu inszenieren und unter Beweis zu stellen [sic!] (ebd., S. 171).

Weitere Befunde lassen sich hingegen dahingehend deuten, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft als relativ autonom verstanden werden kann: So verweisen Rubenson und Elfert darauf, dass die Disziplin die auf internationaler Ebene geforderte „outcome-orientierte“ Perspektive in der Forschung nicht bediene und daher der Schluss gezogen werden könne, dass sie Forschung der Forschung halber betreibt (Rubenson & Elfert, 2015, S. 135). Dies führe zur Zuschreibung eines Relevanzdefizits durch die Politik (ebd.). Auch die Etablierung eines eigenständigen Strangs zur Analyse von Bildungspolitik deutet auf eine autonome Umgangsweise der Disziplin mit eben dieser Bildungspolitik hin. Durch eine differenzierte Herangehensweise erarbeitet sie systematisch Befunde zu diesem Bereich und zeigt beispielsweise durch Vergleiche internationaler Organisationen die weltweite Diffusion der Norm des Lebenslangen Lernens (Jakobi, 2006) oder verdeutlicht, dass die Fokussierung des Aufbaus von Kompetenzen im Kontext des Lebenslangen Lernens zum Bezugspunkt einer generellen Angleichung weiterbildungspolitischer Orientierungen inter- und supranationaler Organisationen wird (Schemmann, 2007, S. 225 f.). Gleichzeitig verweist die Erwachsenenbildungswissenschaft hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung des Lebenslangen Lernens auf Unterschiede zwischen den Organisationen, die hierbei ihre generellen Zielsetzungen und Schwerpunkte einbringen (Kraus, 2001; Schreiber-Barsch & Zeuner, 2007) und so „für die Organisation typische Spuren im Diskurs hinterlassen“ (Schemmann, 2007, S. 246).

Hinsichtlich der Einflussnahme internationaler Bildungspolitik auf die nationale Ebene zeigen sich zwar Harmonisierungstendenzen, aber auch eine unterschiedliche konzeptionelle Ausgestaltung Lebenslangen Lernens in einzelnen Ländern (Ioannidou, 2010; Jakobi, 2006; Óhidy, 2009). Die Analyse der Wirkung bildungspolitischer Dokumente zum Lebenslangen Lernen auf das einzelne Individuum verweist beispielsweise auf eine programmatisch erzeugte Differenzierung in lernende, kompetente Individuen und nicht-lernende, inkompetente Individuen (Berglund, 2008; Brine, 2006).

1.2 Die Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz als Kristallisationspunkte

Lebenslanges Lernen und Kompetenz kommen somit als Konzepte in den Blick, die sowohl für die erwachsenenbildungswissenschaftliche als auch für die bildungspolitische Diskussion Kristallisationspunkte darstellen. Lebenslanges Lernen ist inzwischen zur „new educational reality“ (Field, 2000, S. 1) und zu einem „extremely fashionable concept“ (ebd., 2009, S. 21) avanciert. In bildungspolitischer Hinsicht hat es bereits mehrere „Boomphasen“ erfahren (Schemmann, 2002). Bereits in den 1970er Jahren hatte das Konzept Hochkonjunktur: Organisationen wie der Europarat, die OECD und die UNESCO legten programmatische Entwürfe zur Etablierung Lebenslangen Lernens vor (Kuhlenkamp, 2010, S. 14 ff.). Nach einer Phase der abflachenden Auseinandersetzung in den 1980er Jahren (Geiss, 2017) wurde das Konzept ab den 1990er Jahren wieder relevant, da erneut programmatische Entwürfe vorgelegt wurden (Kuhlenkamp, 2010, S. 19 ff.). Spätestens seit den 2000er Jahren wurde es zur Leitlinie verschiedenster Organisationen, wobei sich die EU seither mit vielen Veröffentlichungen maßgeblich an der Debatte beteiligt (z. B. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000). Durch die bildungspolitische Präsenz ist das Lebenslange Lernen auch Gegenstand groß angelegter internationaler Vergleichsstudien, wie dem von der EU verantworteten „Adult Education Survey“ (AES) (Bilger et al., 2017), der eine Schnittstelle von Wissenschaft und Politik vor dem Hintergrund der Evidenzbasierung politischer Entscheidungen abbildet. Das bildungspolitische Konzept des Lebenslangen Lernens wird auch in der wissenschaftlichen Debatte diskutiert, wobei sich unterschiedliche Perspektiven zeigen: So wird es beispielsweise rahmend zur Hervorhebung von Themen wie demografischer Wandel oder betriebliche Weiterbildung genutzt (Landberg & Noack, 2017; Loos, 2017) oder kritisch reflektiert, indem auf die Begriffsverschiebung von Erwachsenenbildung zum Lebenslangen Lernen verwiesen wird (Milana, 2012). Weiterhin zeigen sich unabhängig von der bildungspolitischen Diskussion beispielsweise auch biographieorientierte Perspektiven auf Lebenslanges Lernen (Heufers, 2015). Das Konzept zählt somit zu den „wiederkehrende[n] Topoi in der bildungspolitischen, wissenschaftlichen und didaktischen Debatte“ (Wiesner & Wolter, 2005b, S. 7).

Auch Kompetenz verzeichnet als Konzept Hochkonjunktur (Gnahn, 2007, S. 11) und wird seit den 1990er Jahren in Politik, Bildung und Wissenschaft diskutiert (Nicoll & Salling Olesen, 2013, S. 103). Der Anspruch, Kompetenzen, die über die Lebensspanne erworben werden, zu entwickeln sowie mess- und vergleichbar zu machen, hängt in der bildungspolitischen Programmatik eng mit der Idee des lebenslangen Lernens zusammen (Europäische Gemeinschaften, 2007). Besonders die EU beteiligt sich aktuell durch die Entwicklung einer europäischen Kompetenzagenda an dieser Debatte (z. B. Europäische Kommission, 2016a). Jedoch rückt auch die OECD über die internationale Vergleichsstudie „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) (Rammstedt, 2013) die Kompetenzen Erwachsener in den Fokus. Die Bedeutung des Konzepts geht dabei weit über die Politik hinaus, und auch die Erwachsenenbildungswissenschaft befasst sich seit längerem mit Kompetenz. Die Anfänge der aktuellen Diskussion werden in der Auseinandersetzung mit dem Qualifikationsbegriff im Kontext der realistischen Wende gesehen, wobei in den 1980er und 1990er Jahren eine Erweiterung zur Kompetenzthematik stattgefunden hat (Arnold, 2010, S. 251). Aktuell werden Kompetenzmodelle (Tippelt, 2018), Instrumente zur Erfassung von Kompetenzen (Gnahn, 2007) sowie Kompetenzen spezieller Zielgruppen (Elsholz, 2009; Schmidt-Hertha, 2014), und auch von Lehrenden der Erwachsenenbildung (Böhm, 2013; Digel, Herbrechter & Schmitt, 2013; Kraus & Schmid, 2013) diskutiert. Somit ist Kompetenz zu einem Schlüsselbegriff in der Diskussion verschiedener Themenfelder geworden und tritt inzwischen in Konkurrenz zu Bildung, Lernen und Qualifikation (Gnahn, 2007, S. 11). „Egal ob Wissenschaft oder Politik, Wirtschaft oder Alltagswelt, Kompetenz scheint eine Deutungsfolie zu bieten, die über Fachrichtungen und Lebenswelten hinweg Anknüpfungspunkte bereitstellt“ (Truschkat, 2008, S. 13).

1.3 Erkenntnisinteresse und Aufbau der Arbeit

Insgesamt zeigt sich, dass zwar einige Arbeiten vorliegen, die Rückschlüsse auf das Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik zulassen sowie die diskursive Aushandlung von Konzepten wie lebenslanges Lernen und Kompetenz in den Bereichen Wissenschaft und Politik beleuchten. Der konstatierten Verflechtung von Wissenschaft und Politik wird der bisherige Forschungsstand jedoch nicht gerecht. So zeigt sich, dass entweder die Erwachsenenbildungswissenschaft oder die Bildungspolitik Gegenstand empirischer Analysen ist. Rückschlüsse auf das Verhältnis dieser beiden Bereiche zueinander erfolgen dabei zumeist implizit und in einseitiger Perspektive: Analytisch lässt sich differenzieren, dass entweder von einer einseitigen Diffusion bildungspolitischer Argumentation in die wissenschaftliche Debatte ausgegangen wird oder die Erwachsenenbildungswissenschaft in distanzierter Reflexion auf die Bildungspolitik blickt.

Die Anlage vieler Studien, die von einer politischen Einflussnahme auf die Wissenschaft ausgehen, lässt die Perspektive einer möglicherweise wechselseitigen Verschränkung von Wissenschaft und Politik häufig nicht zu. Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Relevanz des Verhältnisses der beiden Bereiche zueinander – und damit einhergehend nicht nur der Frage, wie Wissenschaft politische Forderungen debattiert und in Forschungsvorhaben umsetzt, sondern auch, wie Politik wissenschaftliche Befunde rezipiert – wird deutlich, dass der aktuelle Stand der Forschung bisher wenige Antworten liefert. Es mangelt an empirischen Untersuchungen, die das Verhältnis zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik explizit in den Fokus stellen.

Die bisher eher implizit und einseitig erfolgte empirische Befassung mit dem Verhältnis von Wissenschaft und Politik weist somit auf das Forschungsdesiderat eines systematischen Vergleichs von Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik hin, der eine mögliche Wechselseitigkeit von Bezugnahmen der Diskussionen beider Bereiche berücksichtigt. Zur Analyse des Verhältnisses wird in der vorliegenden Arbeit insbesondere die europäische Bildungspolitik in den Blick genommen, da die EU eine Sonderstellung im Gefüge der internationalen Organisationen einnimmt. Darüber hinaus zeigt sich, dass das Konzept des Lebenslangen Lernens und, damit verbunden, das Konzept der Kompetenz zwangsläufig in den Blick rücken, wenn man sich mit dem Verhältnis von Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung befasst. Lebenslanges Lernen und Kompetenz können somit als Kristallisationspunkte bezeichnet werden. Sie dienen hier als beispielhaft ausgewählte Konzepte, anhand derer dieses Verhältnis untersucht wird. Daran anschließend wird in der vorliegenden Studie folgende Fragestellung bearbeitet: Wie gestaltet sich das Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik im Hinblick auf die Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz?

Die vorliegende Studie ist angelegt als direkter Vergleich der erwachsenenbildungswissenschaftlichen und der europäischen bildungspolitischen Diskussion um Lebenslanges Lernen und Kompetenz. Zwei im Längsschnitt zusammengestellte Korpora aus wissenschaftlichen Texten und politischen Dokumenten, die durch das Abdecken eines Zeitraums von über 20 Jahren sowohl Entwicklungen als auch unterschiedliche Positionen und Themenkonjunkturen abbilden, werden vergleichend analysiert. Dadurch wird herausgearbeitet, ob sich in der Herangehensweise von Wissenschaft und Politik an die Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zeigen, und inwiefern sich die Debatten hinsichtlich der beiden Konzepte aufeinander beziehen. Theoretisch-methodologisch wird dabei zum einen auf Bourdieus (1998, 2001) Feldkonzept Bezug genommen, welches ermöglicht, Wissenschaft und Politik als Felder mit eigener Logik zu begreifen, die konstituierend für die Autonomie der Felder und ihre Grenzen zueinander ist. Zum anderen wird auf Foucaults (2013) Diskurskonzept rekurriert, wobei in der vorliegenden Studie nicht der Machtbegriff, sondern die

Annahme einer diskursiven Wissens- und Bedeutungsproduktion in den Vordergrund gerückt wird. Methodisch erfolgen Anleihen bei der lexikometrischen Analyse, die in der Sprachwissenschaft entwickelt wurde (Bubenhofer, 2009; Dzudzek et al., 2009; Mattissek, 2008) und im Rahmen der vorliegenden Arbeit für die Anwendbarkeit in der Erwachsenenbildungsforschung entsprechend modifiziert wird. Die Methode ermöglicht eine quantitative Untersuchung großer Textkorpora, die im Querschnitt Bedeutungsmuster im erwachsenenbildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs aufdeckt. Die Befunde der vorliegenden Untersuchung leisten einen Beitrag für verschiedene Forschungsstränge der Erwachsenenbildungsforschung, die sich mit internationaler Bildungspolitik, der Konstitution der Disziplin und den Gegenständen Lebenslanges Lernen und Kompetenz auseinandersetzen.

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit stellt sich wie folgt dar: Kapitel 2 hat eine detaillierte Aufarbeitung der Thematisierung des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildungsforschung zum Ziel. Zunächst erfolgt ein Rückblick auf die Verflechtung beider Felder in den vergangenen Jahren (Teilkapitel 2.1), bevor anhand des Forschungsstands die Einseitigkeit der bisherigen Bearbeitung des Verhältnisses herausgearbeitet wird (Teilkapitel 2.2). In einem Zwischenfazit werden Schlussfolgerungen mit Bezug auf die Schwerpunktsetzung der vorliegenden Studie gezogen (Teilkapitel 2.3), die die Notwendigkeit einer darauf folgenden analytischen Systematisierung der erwachsenenbildungswissenschaftlichen und europäischen bildungspolitischen Diskussion begründen (Teilkapitel 2.4). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung (Teilkapitel 2.5).

Kapitel 3 befasst sich mit der theoretischen und methodologischen Rahmung der vorliegenden Untersuchung. Zunächst wird auf die feldtheoretische Perspektive Bourdieus eingegangen (Teilkapitel 3.1), wonach Erwachsenenbildungswissenschaft und europäische Bildungspolitik als Felder zu verstehen sind, die sich durch eine feldinterne Logik und einen relativen Grad an Autonomie auszeichnen, der sich über Grenzen zu anderen Feldern konstituiert. Daraufhin erfolgt eine Beleuchtung der diskurstheoretischen Perspektive Foucaults (Teilkapitel 3.2), der die diskursive Produktion von Wissen und Bedeutung in den Blick rückt und methodologische Ansätze zur Analyse von Diskursen bietet. Abschließend werden die theoretischen Perspektiven zusammengeführt und methodische Implikationen abgeleitet (Teilkapitel 3.3).

In Kapitel 4 wird das methodische Design der Studie vorgestellt. Das Kapitel beginnt mit einer zunächst allgemeinen Darstellung der in der Erwachsenenbildungsforschung noch nicht etablierten Methode der lexikometrischen Analyse, die sich zur Untersuchung von Diskursen einsetzen lässt (Teilkapitel 4.1). Daraufhin wird die Bedeutung der Methode für die vorliegende Studie erläutert, indem die Zusammenstellung des Analysematerials zu Textkorpora sowie die Abfolge der einzelnen Analyseschritte dezidiert aufgeführt werden (Teilkapitel 4.2). In einer anschließenden Zusammenfassung wird die

Eignung der Methode für das Forschungsvorhaben eines Vergleichs von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik reflektiert (Teilkapitel 4.3).

Kapitel 5 widmet sich den Befunden der vorliegenden Untersuchung. Nach einem ersten Überblick über die untersuchten Textkorpora (Teilkapitel 5.1) werden die Ergebnisse der induktiven Analyseschritte beleuchtet (Teilkapitel 5.2). Ein Zwischenfazit verweist auf vorzufindende Muster der Ähnlichkeit und Differenz zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik (Teilkapitel 5.3). Darauf folgt eine Darlegung der Ergebnisse aus dem deduktiven Analyseschritt (Teilkapitel 5.4), bevor die Befunde der einzelnen Schritte abschließend zusammengeführt werden (Teilkapitel 5.5).

In Kapitel 6 werden die Befunde der empirischen Untersuchung eingeordnet, indem sie zunächst vor dem Hintergrund des theoretisch-methodologischen Bezugsrahmens diskutiert werden (Teilkapitel 6.1). Sodann erfolgt eine Reflexion der methodischen Herangehensweise, die Möglichkeiten und Grenzen hinsichtlich deren Anwendbarkeit in der Erwachsenenbildungsforschung herausstellt (Teilkapitel 6.2). Schließlich werden die empirischen Ergebnisse in den Forschungsstand eingeordnet (Teilkapitel 6.3).

Die Arbeit schließt mit einem Fazit in Kapitel 7, das ein Resümee bezüglich der Erkenntnisse der vorliegenden Studie zieht und in einem Ausblick mögliche Konsequenzen für die Erwachsenenbildung aufzeigt.

2 Das Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und (europäischer) Bildungspolitik: Perspektiven auf Lebenslanges Lernen und Kompetenz

Das folgende Kapitel bietet einen Überblick über das als Spannungsfeld zu charakterisierende Verhältnis zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik und kennzeichnet anhand empirischer Befunde aus der Erwachsenenbildungsforschung den bisherigen Stand der Forschung.

In einem Rückblick wird zunächst gezeigt, dass seit längerem Verflechtungen von Wissenschaft und Politik im Bildungsbereich vor dem Hintergrund von Steuerungsfragen zu beobachten sind (Teilkapitel 2.1). Eine Skizzierung der Veränderungen in der Ausgestaltung und Zielsetzung von politischer Steuerung im Verlauf der letzten 50 Jahre macht deutlich, dass aktuell vor allem die internationale Ebene der Bildungspolitik an Bedeutung gewinnt und dass die EU hierbei als supranationale Organisation eine einflussreiche Rolle im Gesamtgefüge der internationalen Organisationen einnimmt. Erkennbar werden in diesem Teilkapitel Kontroversen zwischen solchen Positionen, die eine Kooperation zwischen Wissenschaft und Politik befürworten, und solchen, die sich diesbezüglich kritisch auf eine Verkürzung oder Instrumentalisierung wissenschaftlichen Wissens beziehen. So zeigen sich in diesem Überblick die Verflechtungen zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik als spannungsreich.

Daraufhin werden empirische Befunde zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik aus der Erwachsenenbildungsforschung dargestellt (Teilkapitel 2.2). Analytisch betrachtet lassen sich zwei Perspektiven in der empirischen Bearbeitung identifizieren: Entweder stellt sich das Verhältnis als einseitige Diffusion dar oder aber als distanzierte Reflexion. In der ersten Perspektive wird davon ausgegangen, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft bildungspolitische Argumentation einseitig rezipiert, sodass sie Themen und Fragestellungen nicht selbst generiert, sondern ungefiltert übernimmt (Teilkapitel 2.2.1). In der zweiten Perspektive zeigt sich ein gegenteiliges Bild: Die Etablierung eines Forschungsstrangs, der sich mit Gestaltungsabsichten und Konzeptentwürfen inter- und supranationaler Organisationen sowie mit ihrem Einfluss auf die nationale Ebene oder einzelne Individuen befasst, verdeutlicht ein eigenständiges Forschungsvorgehen der Erwachsenenbildungswissenschaft, bei dem sie in einer Außenperspektive politische Prozesse analysiert (Teilkapitel 2.2.2). Die herausragende Stellung der EU zeigt sich auch in diesen beiden Teilkapiteln. Zudem wird erkennbar, dass das auf Kompetenzentwicklung abzielende Lebenslange Lernen häufig in den Fokus gerät, wenn eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik stattfindet. Somit sind Lebenslanges Lernen und Kompetenz – wie eingangs erwähnt –

als Kristallisationspunkte dieses Verhältnisses zu kennzeichnen. Darüber hinaus bildet sich ab, dass häufig machtanalytische Herangehensweisen zur Beleuchtung des Wissenschaft-Politik-Verhältnisses gewählt werden und somit bereits zu Beginn von Analysen Einflussnahmen in eine spezifische Richtung fokussiert und nicht erst als Ergebnis herausgearbeitet werden.

Beiden der hier differenzierten Perspektiven der empirischen Herangehensweise ist gemeinsam, dass eher selten das konkrete Verhältnis von Wissenschaft und Politik analysiert wird, sondern entweder die wissenschaftliche Debatte und somit die Konstitution der Disziplin oder die bildungspolitische Debatte und deren Programmatik. Demgemäß erfolgen Rückschlüsse auf das Verhältnis eher in Form von Hinweisen auf mögliche weitere Forschung und nicht als Ergebnis empirischer Analysen. Hierdurch wird das Fragmentarische der Herangehensweise deutlich. Daraus ergibt sich als Zwischenfazit das Forschungsdesiderat eines systematischen Vergleichs von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik im Hinblick auf die Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz und einer expliziten Betrachtung ihres diesbezüglichen Verhältnisses (Teilkapitel 2.3). Da sich die Fokussierung auf europäische Bildungspolitik argumentativ erst durch die nachfolgenden Teilkapitel ergibt, wird die europäische Ebene zunächst ausgeklammert; somit ist das vorliegende Kapitel als Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik im Allgemeinen zu verstehen.

In den ersten drei Teilkapiteln zeigt sich, dass man zwangsläufig auf die Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz stößt, wenn man sich mit dem Verhältnis von Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung befasst. Da hier jedoch zunächst das Verhältnis an sich im Fokus steht und die Konzepte nur marginal berücksichtigt werden, erfolgt anschließend eine vordergründige Auseinandersetzung mit Lebenslangem Lernen und Kompetenz, um das herauszuarbeiten, was sich beim expliziten Blick auf die Konzepte zeigt (Teilkapitel 2.4). Zum einen dient dies der Verdeutlichung des Ansatzpunktes für die Zusammenstellung des Analysematerials der vorliegenden Studie, auf die an späterer Stelle noch eingegangen wird. Zum anderen ist die Aufarbeitung des Forschungsstands zu den Konzepten notwendig, weil die vorliegende Studie auch einen Beitrag zum Strang der Erwachsenenbildungsforschung leistet, der sich gegenstandsbezogen mit Lebenslangem Lernen und Kompetenz befasst. Demgemäß erfolgt zunächst ein Überblick über die wissenschaftliche Diskussion (Teilkapitel 2.4.1). Daraufhin wird die programmatische Perspektive der europäischen Bildungspolitik beleuchtet (Teilkapitel 2.4.2), um den für die empirische Analyse vorgesehenen Vergleich vorzubereiten.

Abschließend wird eine Bilanz hinsichtlich der Untersuchung des Verhältnisses von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik im Hinblick auf die Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz gezogen. Daraus ableitend erfolgen die Präzision der zentralen Fragestellung sowie ein Ausblick auf die angestrebten Erkenntnisse der vorliegenden Studie (Teilkapitel 2.5).

2.1 Rückblick: von nationaler Bildungsplanung und Bildungsökonomie zu internationalem Bildungsmonitoring und Evidenzbasierung

Wie in Kapitel 1 erläutert, steht die Erwachsenenbildungswissenschaft vor unterschiedlichen Herausforderungen, wobei sie sich besonders durch die Bewältigung des Umgangs mit dem Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis auszeichnet. Dem Verhältnis von Wissenschaft und Politik kommt angesichts aktueller Entwicklungen eine besondere Bedeutung zu. Die Hintergründe dieser Entwicklungen sollen nun skizziert werden. Der nachfolgende Rückblick zeigt, dass im Kontext von wissenschaftlicher Politikberatung zunächst nationaler Bildungsplanung in bildungsökonomischer Perspektive große Bedeutung zukam. Daraufhin bildet sich eine Phase abnehmenden politischen Interesses an wissenschaftlichem Wissen ab. Aktuell ist wieder ein verstärkter Austausch zwischen Wissenschaft und Politik im Bildungsbereich feststellbar. Bildungsmonitoring und -berichterstattung gewinnen an Beachtung und verdeutlichen eine Verlagerung der Diskussion auf die internationale Ebene, auf der Akteure wie EU, OECD und UNESCO agieren. Abschließend werden Kontroversen in der Debatte aufgezeigt, die befürwortende und kritische Positionen gegenüber einer Verflechtung von Wissenschaft und Politik widerspiegeln.

Verflechtungen zwischen Wissenschaft und Politik im Bildungsbereich lassen sich in die Zeit der Bildungsreform der 1960er/1970er Jahre zurückverfolgen³, in der – durch wissenschaftliche Expertisen gestützt – umfassende Reformen des Bildungssystems angestoßen wurden. Das Bildungssystem im Ganzen wurde dabei in den Blick genommen und Erwachsenenbildung als zu integrierender Teil dieses Systems betrachtet. Zu dieser Zeit war die in den 1950er Jahren entstandene Perspektive der Bildungsökonomie prägend für die sozialstaatliche Modernisierung des Bildungswesens (Schrader, 2008, S. 34, 2011, S. 126). Im Fokus stand die Frage, „wie Wirtschaftswachstum durch Investitionen in Bildung abgesichert und stimuliert wird bzw. werden kann“ (ebd., 2011, S. 126), und Planung, Lenkung, Administration sowie Kontrolle durch den Staat wurden als Steuerungsformen diskutiert. Bildungsplanung wurde zwar als ökonomisch ausgerichtet verstanden, sollte aber wissenschaftlich fundiert sein (ebd.). Die durch Expertenkommissionen veröffentlichten Bildungsgesamtpläne sind Ausdruck dieses „zeittypischen Planungsoptimismus“ (ebd.). Zu den Expertenkommissionen, welche die Reform speziell der Erwachsenenbildung erheblich befördert haben, gehören der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ sowie der „Deutsche Bildungsrat“ (ebd., S. 34).

3 Die 1960er/1970er Jahre werden hier als Ausgangspunkt gewählt, da Weiterbildung bis 1960 teilweise als politikfernes Feld gekennzeichnet wird (Faulstich & Haberzeth, 2015, S. 263), wobei es möglich ist, Verflechtungen zwischen Wissenschaft und Politik im Bildungsbereich noch weiter zurück zu verfolgen; Politikberatung hat beispielsweise schon in den 1950er Jahren stattgefunden (Tillmann, 2016, S. 12 f.).

Zahlreiche wissenschaftliche Expertisen sowie eine institutionalisierte Beratungsstruktur verweisen auf die große Bedeutung von Wissenschaft für Begründung, Ausrichtung und Umsetzung von bildungspolitischen Reformen in dieser Zeit (ebd.). So wurde durch Expertenkommissionen unter anderem das Verabschieden von Gesetzen zum Volkshochschulwesen (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1960, S. 925) oder auch der stärkere Einbezug von Weiterbildung in das Bildungssystem (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 201) gefordert.

Die bildungsökonomische Perspektive mit ihrer Fokussierung auf Bildungsplanung kann somit als prägend für diese Zeit gekennzeichnet werden: Bildungsplanung wurde zunächst als zentrales Ordnungs- und Steuerungsprinzip angesehen und als staatliche Aufgabe institutionalisiert (von Recum, 2006, S. 107). Die Ziele wurden jedoch durch die Bildungspolitik nicht angemessen realisiert, sodass Bildungsplanung ab Mitte der 1970er Jahre nicht mehr weiterverfolgt wurde (ebd., S. 33, 107). Nachfolgenden Expertenkommissionen kam weniger Aufmerksamkeit zu (Schrader, 2015, S. 34). So legte die Bund-Länder-Kommission Anfang der 1980er Jahre einen letzten Bildungsgesamtplan vor und beschränkte sich dann auf Modellprogramme und Stellungnahmen (ebd., 2011, S. 126), wie die Strategie zum Lebenslangen Lernen (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), 2004). Während also in den 1960er und 1970er Jahren Planungsoptimismus prägend war und ein politisches Interesse an wissenschaftlicher Beratung und Expertisen bestand, schwand die Aufmerksamkeit seitens der Politik in der darauffolgenden Zeit: So verweist Weishaupt auf die Unzufriedenheit der Politik mit Struktur und Umfang der Bildungsforschung (Weishaupt, 2001, S. 221 ff.), und Koring deklariert ein politisches Desinteresse an der Disziplin der Erwachsenenbildung (Koring, 1990, S. 34).

Ausgelöst durch Diskussionen um Qualität und Evaluation ist seit den 1990er Jahren wieder eine engere Beziehung der Bildungspolitik mit Erziehungswissenschaft (Stamm, 2012, S. 97) bzw. Bildungsforschung zu beobachten.⁴ Der Bildungsökonomie kommt erneut eine große Bedeutung zu, nachdem zuvor eine längere Abstinenz dieser Perspektive in der Politikberatung zu verzeichnen war (Weiß, 2006, S. 5). Die Entwicklung der empirischen Bildungsforschung seit dieser Zeit wird rückblickend als Erfolgsgeschichte gekennzeichnet (Tillmann & Baumert, 2016, S. 1); die aufkommende Idee einer „evidence based policy“ betont die Verflechtung zwischen Wissenschaft und

4 Das Verhältnis von Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft steht schon länger in der Diskussion (z. B. Merckens, 2006; Tippelt, 1998) und ist nach wie vor ein aktuelles Thema (Zedler, 2016a, 2016b). Bildungsforschung stellt das Bildungssystem in den Fokus und ist mit einer empirischen Herangehensweise verknüpft (Tillmann, 2016, S. 6). Dadurch grenzt sie sich von der nicht empirisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft ab. Empirische Bildungsforschung wird einerseits als Forschungsfeld der Erziehungswissenschaft verstanden (Weishaupt, 2001, S. 223). Es wird jedoch andererseits auch darauf verwiesen, dass sie sich über ihren Gegenstand und nicht disziplinär definiert und sich somit neben der Erziehungswissenschaft auch auf weitere Disziplinen bezieht (Baumert, 2016, S. 242).

Politik: Maag Merki konstatiert im Hinblick auf die Steuerung des Bildungssystems einen Wandel von der Input-Steuerung in den 1960er/1970er Jahren (z. B. über die Entwicklung von Curricula) hin zu einer aktuell feststellbaren Output-Steuerung, die einen Fokus auf empirische Befunde als Grundlage von bildungspolitischen Entscheidungen im Sinne einer Evidenzbasierung legt (Maag Merki, 2012, S. 111 ff.). Grundlegend hierbei ist die Annahme, dass Maßnahmen durch empirische Erfolgskontrolle überprüft werden (Böttcher, Dicke & Ziegler, 2009a, S. 8) und dass sich sachgerechte politische Entscheidungen auf ein breites Fundament an Wissen stützen müssen (Weiler, 2003, S. 185). Zum einen kann sich Evidenzbasierung auf Entscheidungen und Handlungen der Bildungspraxis beziehen, zum anderen auf Steuerungshandeln auf der bildungspolitischen Ebene (Bromme, Prenzel & Jäger, 2014, S. 6). Hinsichtlich der praktischen Bildungsarbeit und der damit verbundenen Idee einer Dezentralisierung und Output-Steuerung werden Evidenz und Erfolgsorientierung durch die Ziele der Effektivität und Effizienz ergänzt (Böttcher, Dicke & Ziegler, 2009a, S. 7). Auf bildungspolitischer Ebene geht es hierbei um den demokratischen Anspruch des Sicherstellens von Transparenz und Rationalität politischer Entscheidungen (Bromme, Prenzel & Jäger, 2014, S. 5).

Nicht nur für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, sondern auch für die Erwachsenenbildung lässt sich feststellen, dass der Austausch zwischen Wissenschaft und Politik zunehmend an Bedeutung gewonnen hat (Schrader, 2015, S. 27 f.); so zeigt sich „Politik neben der Praxis als ein mindestens gleichwertiger, wenn nicht favorisierter Adressat bildungswissenschaftlicher Forschung“ (ebd., S. 28). Jedoch ist das Verhältnis nicht unproblematisch. Münch verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass „Wissenschaft und Politik keine strikt getrennten Sphären sind, sondern vielfältig und spannungsreich miteinander kooperieren“ (Münch, 2012, S. 96). Schrader plädiert dafür, an die Diskussion der empirischen Bildungsforschung anzuschließen, um das Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft zu schärfen (Schrader, 2006, S. 34). Er konstatiert günstige Bedingungen der Profilierung von vor allem empirischer Forschung in der Erwachsenenbildung durch das Interesse der Politik an empirischer Bildungsforschung auf nationaler und internationaler Ebene (ebd., S. 33). Als Themen, die auch für die Politik relevant sind, benennt er Kompetenzentwicklung von Lehrenden und Lernenden, die Qualität von Lehr-/Lernprozessen oder auch Organisation und Steuerung des Weiterbildungssystems (ebd., S. 35). In dieser Perspektive „gewinnt die Erwachsenenbildung ihre Themen und Fragestellungen aus der Praxis, bearbeitet sie theoretisch und methodisch nach wissenschaftlichen Standards und bereitet ihre Befunde so auf, dass sie für plurale Öffentlichkeiten nützlich sind“ (ebd., S. 34). Dabei müsse anerkannt werden, dass die Politik Forschungsergebnisse in autonomer Weise verwendet, sodass eine Distanzierung von Steuerungs- und Verwertungsinteressen der Politik bedeutsam sei (ebd., S. 34 f.).

Es zeigt sich demnach, dass die Idee einer evidenzbasierten Bildungspolitik aktuell einen zentralen Diskussionspunkt bildet. In diesem Kontext haben besonders die Steuerungskonzepte des Bildungsmonitorings und der Bildungsberichterstattung⁵ Hochkonjunktur, welche die Formulierung von Standards und Leistungserwartungen sowie eine Dauerbeobachtung durch die Bildungspolitik vorsehen (Thiel, Heinrich & van Ackeren, 2013, S. 12). Im letzten Jahrzehnt lassen sich eine Erweiterung und Veränderung des Stellenwerts von Monitoringsystemen (Robak & Schöll, 2011, S. 303) hin zur Entwicklung eines regelrechten Trends beobachten: „Kaum ein Bereich der Weiterbildung hat in den letzten 15 Jahren einen solchen Boom erfahren wie das Weiterbildungsmonitoring“ (Klinkhammer & Schemmann, 2017, S. 10). Reichart macht deutlich, dass sich das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik dadurch kennzeichnet, dass die Politik Fragen generiert, die durch Bildungsforschung beantwortet werden sollen (Reichart, 2013, S. 129). Wissenschaftlicher Expertise kommt demnach eine entscheidende Bedeutung für die Generierung steuerungsrelevanten Wissens zu (Widany, 2009, S. 147). Groß angelegte Vergleichsstudien wie AES oder PIAAC erfüllen inzwischen eine seismographische Funktion zur Beobachtung von Strukturen, Prozessen und Ergebnissen von Weiterbildung sowie zur Herausarbeitung von Problemen (Schrader, 2015, S. 28). Die Messung von Kompetenzen oder der Teilnahme am Lebenslangen Lernen stehen in solchen „large scale assessments“ im Fokus. Die Befunde von empirischen und statistischen Untersuchungen prägen so die nationale und internationale bildungspolitische Diskussion maßgeblich (Gnahn, 2011, S. 279). Während wissenschaftliche Erkenntnisse also zuvor zur Bildungsplanung genutzt wurden, dienen sie heute vor allem Steuerungszwecken und dem Benchmarking im internationalen Vergleich. Auf diese Weise werden sie insbesondere durch inter- und supranationale Organisationen wie EU und OECD genutzt (ebd.), die Studien wie den AES oder PIAAC koordinieren.

Im Gegensatz zu den früher auf nationaler Ebene eingerichteten Expertenkommissionen betreiben aktuell also inter- und supranationale Organisationen erfolgreiches Agenda-Setting im Bildungsbereich, wobei sie weniger Strukturfragen bearbeiten, als sich mit internationaler Vergleichbarkeit auseinanderzusetzen (Schrader, 2015, S. 34). Der Fokus auf nationale Bildungsplanung wird abgelöst durch Vergleiche von Bildungssystemen auf internationaler Ebene, sodass festgestellt wird: „Educational policy is no longer, if it ever was, the product of the nation state alone“ (Lawn & Lingard, 2002,

5 Bildungsmonitoring lässt sich definieren als „die systematische Beobachtung und Erfassung der verschiedenen Dimensionen eines Bildungssystems (Input, Prozess, Output) mittels objektiver Beobachtungs- und Erfassungsinstrumente“ (Ioannidou, 2010, S. 48). In der Regel bezieht sich der Begriff auf die Makroebene, wobei Indikatoren und Benchmarks einen direkten Vergleich in der Überwachung von Bildungsprozessen ermöglichen sollen (ebd., S. 48 f.). Bildungsberichterstattung hingegen bezieht sich auf die Aufbereitung und Veröffentlichung der Ergebnisse des Bildungsmonitorings, um Grundlagen für eine evidenzbasierte Steuerung zu liefern (ebd., S. 49). Insgesamt kann eine uneinheitliche Verwendung der Begriffe festgestellt werden, sodass teilweise die Begriffe Bildungsmonitoring und -berichterstattung auch gleichgesetzt werden (Widany, 2009, S. 15).

S. 290). Insbesondere die EU versucht über neue Instrumente und Strategien, die Strukturen nationaler Bildungssysteme zu harmonisieren (Meilhammer, 2009, S. 27), sodass auf eine Europäisierung der Weiterbildungspolitik (Künzel, 1997) oder auch einen „european educational policy space“ (Lawn & Lingard, 2002, S. 292) verwiesen wird, der als Element einer noch weiter gefassten Globalisierungstendenz im Bildungsbereich erscheint (ebd., S. 295). Auch der Begriff eines mit der Idee des Lebenslangen Lernens verknüpften „transnationalen Bildungsraums“ (Ioannidou, 2010, S. 21) hat sich inzwischen etabliert.

Während beispielsweise OECD und UNESCO internationale Organisationen darstellen, die über keine Regelungsbefugnisse im Bildungsbereich ihrer Mitgliedstaaten verfügen und ihre Macht über Agenden durchsetzen, ist die EU auf supranationaler Ebene anzusiedeln und zeichnet sich durch das Kennzeichen von Staatlichkeit aus (Ioannidou, 2008, S. 95). Der Begriff der Internationalität bezieht sich dabei auf zwischenstaatliche bzw. intergouvernementale Beziehungen, während sich Supranationalität durch die Existenz einer autonomen Rechtspersönlichkeit auszeichnet, auf die nationalstaatliche Kompetenzen verlagert werden (Schreiber-Barsch & Zeuner, 2007, S. 695). Die politische Bedeutsamkeit der EU übersteigt also die der anderen Organisationen aufgrund ihrer Kompetenz, Gesetze zu erlassen (Held, 1995, S. 111). Jedoch gilt dies nicht für den Bildungsbereich, da hier das Subsidiaritätsprinzip maßgebend ist (Schreiber-Barsch & Zeuner, 2007, S. 695), sodass die EU auf andere Steuerungsinstrumente zurückgreift. Obwohl Bildungspolitik auf internationaler Ebene zurzeit eine große Aufmerksamkeit zukommt, wird deutlich, dass internationale Organisationen nicht erst seit kurzem Einfluss auf den Bildungsbereich nehmen: So verweist von Recum darauf, dass die Ausrichtung der Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland auf Bildungsplanung in den 1960er Jahren als Teil einer weltweiten bildungspolitischen Bewegung einzuordnen sei, die maßgeblich durch internationale Organisationen gefördert wurde (von Recum, 2006, S. 107 f.). Bildungsökonomische Forschung sei damals durch OECD, UNESCO und Weltbank unterstützt worden (ebd., S. 50).

Im Kontext von Evidenzbasierung kommt wissenschaftlichem Wissen also eine zentrale Funktion zur Legitimation politischer Entscheidungen zu. Somit bietet sich für die Erwachsenenbildungswissenschaft die Möglichkeit, Relevanz durch politische Aufmerksamkeit zu erzeugen. Gleichzeitig werden jedoch diesbezügliche Kontroversen erkennbar: Kritische Positionen in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft beziehen sich zum einen auf die Fragen, ob diese ihrer Verantwortung für die Politik gerecht wird (Weiler, 2003, S. 188 f.), und inwiefern die Ergebnisse der Bildungsforschung tatsächlich nützlich sind und auch genutzt werden (Drossel, Strietholt & Bos, 2014, S. 7). Zum anderen wird beispielsweise darauf verwiesen, dass Erziehungs- und Bildungswissenschaft auch durchaus eigene Fragestellungen verfolgen könne, die nicht zwangsläufig relevant für Politik und Praxis sein müssen (Maag Merki, 2012, S. 122), oder

darauf, dass der Grundlagenforschung zu wenig Aufmerksamkeit zukomme (Heinemann, 2017, S. 178). Darüber hinaus werden Positionen deutlich, die empirische Herangehensweisen grundsätzlich ablehnen (Tillmann & Baumert, 2016, S. 2) oder hierin eine Reduktion auf das Messbare sehen (Tillmann, 2016, S. 11). Bezüglich der Erwachsenenbildungswissenschaft wird kritisch aufgezeigt, dass sie mit utilitaristischen Erwartungen sowie mit einer Verkürzung auf Anwendungsorientierung konfrontiert werde (von Felden, Hof & Schmidt-Lauff, 2013b, S. VII), welche durch eine Definition des Bildungsbegriffs durch die Politik erfolge (Meilhammer, 2009, S. 33 f.). Für die Förderung eines umfassenden Bildungsverständnisses sei jedoch die Bildungswissenschaft zuständig (ebd., S. 37). Auch hinsichtlich der Diskussion von Bildungsmonitoring als Steuerungsinstrument bilden sich differente Positionen in der Debatte ab: Während auf Monitoring basierende Bildungsberichterstattung und Bildungsforschung teilweise als synonym betrachtet werden (z. B. bei Kuper & Widany, 2011), werden sie in anderen Perspektiven voneinander abgegrenzt und darauf verwiesen, dass dem Bildungsmonitoring zudem eine Rechenschafts- und Prognosefunktion zukomme (Klinkhammer & Schemmann, 2017, S. 10). Bildungsmonitoring zielt auf Steuerungswissen sowie Effektivitäts- bzw. Effizienzkontrolle ab und diene der Beobachtung und Information der Öffentlichkeit sowie politischer Legitimation, während Bildungsforschung Erkenntnisgewinn fokussiere und sich dabei auf theoretische Grundlagen beziehe, die geprüft und weiterentwickelt werden (Engels, 2018, S. 30).

Obwohl einerseits eine kritische Distanzierung erfolge, sei das Verhältnis zwischen Politik und Wissenschaft gleichzeitig durch Abhängigkeit gekennzeichnet: Einerseits sei Bildungspolitik auf die Unterstützung durch die Bildungsforschung angewiesen (Lange, 2006, S. 32), andererseits werde die Wissenschaft von der Bildungspolitik nachhaltig beeinflusst, indem sie sich an den Interessen und Wünschen politischer Akteure orientiere (Maag Merki, 2012, S. 121 f.). Politische Relevanz ergibt sich in dieser Perspektive dann, wenn die von der Wissenschaft hervorgebrachte Evidenz Aufmerksamkeit in der Politik erzeugt und in politischer Logik interpretiert wird (Baumert, 2016, S. 221). Dies verweist auf die unterschiedlichen Handlungslogiken von Wissenschaft und Politik (ebd., S. 216). Somit lässt sich das Verhältnis zwischen Bildungspolitik und Wissenschaft als spannungsreich (Münch, 2012) oder auch schwierig (Böttcher, Dicke & Ziegler, 2009a; Stamm, 2012) und riskant (Arnold, 2012) bezeichnen.

Abschließend ist demnach festzuhalten, dass das Verhältnis von Wissenschaft und Politik im Bildungsbereich als spannungsreiche Verflechtung zu kennzeichnen ist. Durch die Beauftragung wissenschaftlicher Studien und Expertisen seitens der Politik kommt der Wissenschaft eine legitimierende Funktion im Kontext von Politikberatung zu, durch die sich aber auch Abhängigkeiten ergeben. So wird die Orientierung an politischen Relevanzsetzungen einerseits zwar befürwortet, andererseits jedoch kritisch in Frage gestellt, inwiefern Wissenschaft politisch erzeugte Fragen beantworten kann bzw.

soll. Während in den 1960er und 1970er Jahren in bildungsökonomischer Perspektive eine Bildungsplanung bezogen auf das gesamte Bildungssystem im Fokus stand, sind aktuell Bildungsmonitoring und -berichterstattung im Kontext einer Evidenzbasierung von großer Bedeutung. Die Grundlage bilden dabei statistische Daten, welche Auskunft zu Kompetenzen oder Teilnahmezahlen von Erwachsenen am Lebenslangen Lernen geben. Vor dem Hintergrund von Globalisierungsprozessen verlagert sich die bildungspolitische Diskussion von der nationalen auf die internationale Ebene: Während zunächst nationale Expertenkommissionen als Akteure auftraten, beanspruchen inzwischen immer stärker auch inter- und supranationale Organisationen im Bildungsbereich Steuerungsfunktionen und fokussieren dabei internationale Vergleiche. Insbesondere die EU verfolgt Harmonisierungsbestrebungen im Bildungssektor, und durch ihre Stellung als supranationale Organisation kommt ihr eine besondere Bedeutung im Gefüge der auf internationaler Ebene agierenden Organisationen zu.

2.2 Empirische Befunde zum Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und (europäischer) Bildungspolitik

Nach dem erfolgten Rückblick über die Entwicklung des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik, welcher die Standpunkte und normativen Ansprüche in dieser Debatte verdeutlicht, wird nun auf empirische Befunde aus der Erwachsenenbildungsforschung eingegangen. Es wird aufgezeigt, wie das Verhältnis von Wissenschaft und Politik in der Disziplin diskutiert wird, wobei analytisch die Perspektive der einseitigen Diffusion und die Perspektive der distanzierten Reflexion differenziert werden. Mit der Annahme einer einseitigen Diffusion (Teilkapitel 2.2.1) wird darauf Bezug genommen, dass in einigen Studien von einer Übernahme bildungspolitischer Argumentation durch die Wissenschaft ausgegangen wird, da Begriffe und Themen von der Politik in die Erwachsenenbildungswissenschaft diffundieren. Neben der Analyse bildungspolitischer Konzepte wird hierbei auch die Konstitution der Erwachsenenbildungswissenschaft und ihrer Themen in den Blick genommen. Die distanzierte Reflexion (Teilkapitel 2.2.2) hingegen rekurriert darauf, dass Bildungspolitik zum Gegenstand der Erwachsenenbildungsforschung wird, und die Disziplin somit aus einer Außenperspektive kritisch politische Akteure, deren Programmatik und Aktivitäten analysiert. In einer Metaperspektive lassen sich so Schlussfolgerungen hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik ziehen. Kennzeichnend für beide der hier unterschiedenen Perspektiven der empirischen Bearbeitung ist, dass sie eine einseitige Blickrichtung einnehmen.

2.2.1 Das Verhältnis als einseitige Diffusion

In diesem Teilkapitel wird auf Studien der Erwachsenenbildungsforschung eingegangen, die das Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik im Sinne einer einseitigen Diffusion betrachten. Diese Studien verweisen auf eine Übernahme von bildungspolitischen Argumentationssträngen, Begrifflichkeiten, Themen und Fragestellungen durch die Wissenschaft und erörtern diese kritisch. Dabei ist zwischen Arbeiten zu differenzieren, welche die wissenschaftliche Debatte untersuchen und Aussagen zur Konstitution der Erwachsenenbildungswissenschaft und ihrer Themen treffen, und Arbeiten, welche die bildungspolitische Debatte und deren Aufnahme in den erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskurs analysieren. Deutlich wird dabei, dass zumeist eine einseitige Perspektive eingenommen wird: Empirisch werden entweder nur wissenschaftliche oder bildungspolitische Dokumente analysiert, und selbst wenn beide Debatten berücksichtigt werden, wird eine Rezeption einseitig – von der Bildungspolitik in die Wissenschaft – begriffen. So ist das Verhältnis zumeist nicht explizit Gegenstand des empirischen Teils von Studien, sondern wird im Rahmen des Ausblicks auf mögliche weitere Forschungsfragen beleuchtet, die sich aus der empirischen Analyse entweder der wissenschaftlichen oder der bildungspolitischen Debatte ergeben.

In einer Diskursanalyse (s. Teilkapitel 3.2) zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft stellt Rosenberg fest, dass sich deren Fokus auf gesellschaftliche, wirtschaftliche und auch politische Fragen verlagert habe, während zu Beginn ihrer Etablierung als wissenschaftliche Disziplin Fragen der pädagogischen Praxis eine größere Bedeutung gehabt hätten (Rosenberg, 2013, S. 146). Grundlage dieser feldtheoretisch (s. Teilkapitel 3.1) begründeten Untersuchung sind im Zeitraum von 1971 bis 2011 erschienene Tagungsdokumentationen, Einführungsbücher und Nachschlagewerke, die aus Perspektive der wissenssoziologischen Diskursanalyse ausgewertet wurden. Die Ergebnisse machen darauf aufmerksam, dass sich der erwachsenenpädagogische Diskurs maßgeblich an Bildungspolitik orientiere, da die Disziplin weniger eigene Fragestellungen verfolge als sich mit ihrer gesellschaftlichen Relevanz zu beschäftigen (Rosenberg, 2015, S. 170 f.). Somit spricht Rosenberg auch von einer ungefilterten Übernahme der bildungspolitischen Argumentation in den wissenschaftlichen Diskurs und einer ungeklärten Identität der Disziplin, durch die diese anfällig für die Übernahme feldfremder Logiken sei (ebd., S. 171 f.). Daraus ergebe sich eine relativ geringe Autonomie der Erwachsenenbildungswissenschaft (ebd., S. 174).

Für eine einseitige Übernahme sprechen auch Befunde einer Studie von Óhidý (2011): Sie untersucht in vergleichender Perspektive (Deutschland vs. Ungarn) die Rezeption des EU-Konzepts zum Lebenslangen Lernen durch erziehungswissenschaftliche und erwachsenenpädagogische Fachzeitschriften zwischen 1996 und 2005. Gemeinsamkeiten zwischen den Staaten ließen sich im Hinblick auf einen Konsens bezüglich der Bedeutsamkeit Lebenslangen Lernens feststellen, und ebenso bezüglich eines einheitlichen

Verständnisses des Konzepts (ebd., S. 187). Differenzen seien beispielsweise feststellbar hinsichtlich Schwerpunktsetzungen auf formales oder informelles Lernen (ebd., S. 191). Zwar zeige sich eine Orientierung an nationalen Themen in den Zeitschriftenartikeln, jedoch lasse sich eine harmonisierende Wirkung des EU-Konzepts zum Lebenslangen Lernen und eine Übernahme von Argumentation und Begriffen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung feststellen (ebd., S. 208). In dieser Perspektive rückt somit das Lebenslange Lernen als ein Konzept in den Fokus, das in der bildungspolitischen Diskussion verortet ist und von der Erwachsenenbildungswissenschaft aufgegriffen wird.

Einen Beitrag zur Analyse des Konzepts und seiner Rezeption leistet auch Kraus (2001): Sie thematisiert die Integration der bildungspolitischen Debatte in den deutschen wissenschaftlichen Diskurs und fragt: „Fungiert die Bildungspolitik als Stichwortgeber, als Legitimationsinstanz oder werden auch inhaltliche Aspekte der bildungspolitischen Konzepte in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion aufgegriffen und diskutiert“ (Kraus, 2001, S. 8 f.)? Sie analysiert sowohl wissenschaftliche als auch bildungspolitische Dokumente, nimmt jedoch keinen direkten Vergleich vor. In einem ersten Schritt untersucht sie den wissenschaftlichen Diskurs anhand von Artikeln aus drei erziehungswissenschaftlichen bzw. erwachsenenpädagogischen Fachzeitschriften im Zeitraum 1970 bis 1998. Diesbezüglich könnten drei Perspektiven der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Lebenslangem Lernen identifiziert werden: Zum einen gebe es eine Außenperspektive, die sich nicht mit den Inhalten der Konzepte auseinandersetze, sondern sich kritisch auf die Argumentationsstruktur der Konzepte beziehe (ebd., S. 54). Zum anderen werde eine einzelthematische Perspektive deutlich, die das Lebenslange Lernen als aktuellen „Aufhänger“ nutze, sich jedoch vorrangig mit Themen wie Zertifizierung beschäftigte, die im Rahmen internationaler Konzepte ebenfalls eine Rolle spielten (ebd., S. 54 f.). Des Weiteren sei die Rekonstruktionsperspektive zu nennen, in welcher die Beschaffenheit des bildungspolitischen Rahmens rekonstruiert werde, indem auf Beiträge von internationalen Organisationen eingegangen werde (ebd., S. 55 f.).

In einem zweiten Schritt analysiert Kraus Argumentationsstrukturen und pädagogische Elemente bildungspolitischer Dokumente des Europarats, der EU, der UNESCO und der OECD aus den 1970er und 1990er Jahren. Dabei würden Gemeinsamkeiten besonders hinsichtlich pädagogischer Gestaltungsvorschläge erkennbar: So sei die Selbstorganisation des Lernenden in allen Konzepten ein bedeutsames Element, und Lernfähigkeit stelle den zentralen Lerninhalt dar, der vor allem in der Kindheit und Jugend angeeignet werden solle, um im Erwachsenenalter fortgesetzt zu werden (ebd., S. 107). Die Idee der Öffnung von Bildungsinstitutionen stelle eine weitere Übereinstimmung dar (ebd.). Während also grundlegende Gemeinsamkeiten hinsichtlich pädagogischer Aspekte in den politischen Dokumenten beständen, fänden sich starke Unterschiede in der Argumentation der inter- und supranationalen Organisationen: Als einzige Gemeinsamkeit sei auf dieser Ebene festzustellen, dass zur Begründung der Notwendigkeit

Lebenslangen Lernens die Konstatierung eines Wandels als Bezugspunkt diene (ebd., S. 108). Die Argumentation bezüglich Lebenslangen Lernens beziehe sich häufig auch auf allgemeine Ziele der Organisationen. So setze der Europarat seinen Schwerpunkt auf Menschenrechte, die EU habe ihren Schwerpunkt von wirtschaftlichen Fragen hin zu einer Ergänzung durch soziale Fragen angepasst, und bei der UNESCO ständen Humanismus, Demokratie und Entwicklung der Persönlichkeit im Fokus (ebd., S. 108 ff.).

Überdies stellt Kraus fest, dass die älteren bildungspolitischen Konzepte visionäre Reformkonzepte darstellten, die sich auf die Krise des Bildungssystems bezögen, während solche visionären Ansatzpunkte in den Konzepten der 1990er Jahre nicht zu finden seien, sondern der Anschluss an reale Entwicklungen im Vordergrund stehe (ebd., S. 117). Aus der Analyse des wissenschaftlichen Diskurses, in dem sich eine Dominanz der einzelthemenperspektive abbilde, könne geschlussfolgert werden, dass die Entfaltung des Lebenslangen Lernens als Konzept vor allem in der bildungspolitischen Diskussion stattfinde (ebd., S. 116). Das bildungspolitische Konzept Lebenslangen Lernens zeige sich als „sehr flexibel; [...] kontextadaptiv und daher multifunktional einsetzbar“ (ebd., S. 117). Seine Attraktivität liege darin begründet, „dass es viele Möglichkeiten zur konkreten Ausgestaltung und argumentativen Begründung lässt und so an verschiedene politische Konstellationen anpassungsfähig ist“ (ebd.). In dieser Studie werden somit unterschiedliche Perspektiven der Wissenschaft auf das Konzept des Lebenslangen Lernens deutlich. Ebenso zeigt sich, dass inter- und supranationale Organisationen diesbezüglich unterschiedliche Schwerpunkte setzen.

Wie Óhidy (2011) fokussiert auch Rausch (2015) speziell die europäische Bildungspolitik. Er analysiert jedoch nicht den wissenschaftlichen, sondern den bildungspolitischen Diskurs der EU zwischen 1999 und 2011. Der Blick der Untersuchung, die theoretisch auf Foucaults Diskursbegriff aufbaut, richtet sich hier ebenfalls auf das Lebenslange Lernen als Antwort auf Entwicklungen wie Globalisierung und die Entstehung einer Wissensgesellschaft (Rausch, 2015, S. 11). Die Studie bietet zunächst einen Überblick über die bildungspolitische Diskussion und systematisiert die Bezugnahme der Erwachsenenbildungsforschung auf Lebenslanges Lernen, bevor der empirische Teil der Arbeit dargelegt wird. Bezüglich der bildungspolitischen Debatte lasse sich übergreifend für diverse bildungspolitische Dokumente feststellen, dass diese sowohl ein auf Teilhabe zielendes Motiv als auch ein auf Beschäftigungsfähigkeit und ökonomische Entwicklung zielendes Motiv zugrunde legten, darüber hinaus zeige sich eine Skepsis gegenüber etablierten Bildungsinstitutionen sowie eine Kompetenzorientierung (ebd., S. 40).

Bei der Systematisierung der Bezugnahme der Erwachsenenbildungsforschung auf Lebenslanges Lernen unterscheidet Rausch zwischen empirischen Studien, theoretischen Perspektiven sowie Arbeiten, die Lebenslanges Lernen als diskursiven Gegenstand fokussieren. Zu den empirischen Studien mit Bezug zum Lebenslangen Lernen zählten

solche, die sich mit allgemeinen Fragen der Weiterbildungsbeteiligung (Teilnehmer-, Adressaten-, Milieu- und Institutionenforschung) sowie Motiven und Regulativen der Weiterbildung auseinandersetzen (ebd., S. 45). Hier diene das Lebenslange Lernen sozusagen als ein Synonym für Erwachsenen- und Weiterbildung. Zum nächsten Strang lasse sich feststellen, dass relativ wenig theoretische Auseinandersetzung mit dem Lebenslangen Lernen stattfinde, dass jedoch besonders subjekt- und biographieorientierte Ansätze herangezogen würden, um Veränderungsprozesse vor dem Hintergrund Lebenslangen Lernens zu betrachten (ebd., S. 59 f.). Als dritter Strang könnten Arbeiten identifiziert werden, die sich zur Untersuchung bildungspolitischer Rahmenbedingungen diskursanalytischer Ansätze bedienen (ebd., S. 61).

In einem zweiten Teil der Studie von Rausch folgt eine empirische Untersuchung der bildungspolitischen Dokumente. Die Ergebnisse verdeutlichten, dass sich die inhaltlichen Schwerpunkte der untersuchten Dokumente zum Lebenslangen Lernen im Vergleich zu früher veröffentlichten bildungspolitischen Dokumenten wenig verändert hätten, als neue Entwicklung sei jedoch seit 2004 eine aktionsorientierte Periode im Diskurs zu verzeichnen, in der durch Kompetenzformulierung und Qualifikationsrahmen eine Konkretisierung erfolge (ebd., S. 171 f.). Mobilität und informelles Lernen zeigten sich als Kernthemen des Diskurses (ebd., S. 172). Die Verknüpfung von bildungspolitischem und wissenschaftlichem Diskurs stelle sich als „Diffundieren vom bildungspolitischen in das erwachsenenbildungswissenschaftliche Feld“ (ebd., S. 182) dar. Das politische Konzept des Lebenslangen Lernens arbeite zwar mit pädagogischem Vokabular, biete der Wissenschaft jedoch kaum Anknüpfungspunkte zur Auseinandersetzung (ebd., S. 183). Dieses sieht Rausch daher für eine Legitimierung der Erwachsenenbildungsforschung als ungeeignet an; Fragen nach neuen Lernformen oder der Institutionalisierung könnten auch ohne bildungspolitischen Bezug bearbeitet werden (ebd.). Als Forschungsdesiderat benennt er eine systematische Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Rahmenbedingungen durch die Wissenschaft (ebd., S. 33). Die Studie verweist insgesamt auf eine enge Verknüpfung von Erwachsenenbildung mit Lebenslangem Lernen sowie auf theoretische Ansätze, welche die Erwachsenenbildungsforschung bei der Auseinandersetzung mit politischen Konzepten heranzieht.

Zuletzt sei auf eine Studie von Rothe (2011) verwiesen, die ebenfalls das Konzept des Lebenslangen Lernens in den Fokus ihrer Untersuchung stellt, um Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik miteinander in Beziehung zu setzen. Empirisch analysiert sie – wie Rausch (2015) – bildungspolitische Dokumente. Rothe setzt an der unklaren Verwendung des Begriffs des Lebenslangen Lernens in Praxis und Wissenschaft an und geht davon aus, „dass die bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurse, in denen Lebenslanges Lernen verhandelt wird, verändern, was gesellschaftlich als Lernen anerkannt wird und was nicht“ (Rothe, 2011, S. 12). Auch in dieser Studie wird vor der Darlegung der empirischen Untersuchung eine Sys-

tematisierung der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Debatte vorgenommen, die verschiedene Perspektiven sichtbar macht. So habe seit den 1990er Jahren eine verstärkte Bezugnahme auf Lebenslanges Lernen in folgenden drei Strängen stattgefunden: Beobachtung der Bildungspolitik durch die akademische Erwachsenenbildung, Lebenslanges Lernen als Forschungsprogramm sowie Theorie und Empirie des Lernens in der Lebensspanne (ebd.).

Diese drei großen Stränge ließen sich weiter differenzieren: In den ersten Strang seien Arbeiten einzuordnen, die in einer die Bildungspolitik unterstützenden Art und Weise Konzepte und Positionen von bildungspolitischen Akteuren in der Erwachsenenbildungsforschung verbreiteten (ebd., S. 35). Zudem zählten hierzu Veröffentlichungen, die bildungspolitische Dokumente punktuell als Gegenstand der Analyse nutzen und die stärker die Funktionalisierung des Konzepts in den Vordergrund stellen (ebd., S. 39). Darüber hinaus umfasse dieser Strang kritische Bezugnahmen, die jedoch nicht empirisch und theoretisch gestützt seien (ebd., S. 45). Zuletzt seien Arbeiten zu nennen, die bildungspolitische Programme in die Praxis transferieren und sich mit Profession auseinandersetzen (ebd., S. 46). Im zweiten Strang des Lebenslangen Lernens als Forschungsprogramm verortet die Autorin hauptsächlich das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung, das von der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE beauftragt wurde (Arnold et al., 2000). Darüber hinaus benennt sie Arbeiten, die Lern- und Bildungsprozesse über die Lebensspanne hinweg in den Blick nehmen oder biographieorientierte Perspektiven nutzen und dabei kritisieren, dass der Diskurs um Lebenslanges Lernen von normativen und politischen Argumentationen bestimmt sei (Rothe, 2011, S. 54 f.). Bezogen auf das Forschungsmemorandum stellt Rothe fest, dass Lebenslanges Lernen als zentraler Bezugspunkt der zukünftigen Ausrichtung der Erwachsenenbildungsforschung benannt werde, jedoch mit dem Begriff zum einen auf das bildungspolitische Konzept verwiesen werde, zum anderen auf ein Forschungsfeld (ebd., S. 62 f.). Im dritten Strang der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Lebenslangem Lernen seien biographietheoretisch, systemtheoretisch und gouvernementalitätstheoretisch orientierte empirische Studien zu verorten (ebd., S. 75).

In einer feldtheoretischen Perspektive stellt Rothe zusammenfassend fest, dass die Beschäftigung mit Lebenslangem Lernen nicht aus einer Eigendynamik des Feldes der Erwachsenenbildung entstanden sei, sondern aus der permanenten Bezugnahme auf das Feld der Bildungspolitik (ebd., S. 165). Zwischen politischen und wissenschaftlichen Quellen werde im Diskurs kaum unterschieden, sodass unterschiedliche Feldlogiken nur begrenzt zur Geltung kämen (ebd., S. 166). Bezogen auf die Frage nach der Autonomie des Feldes der Erwachsenenbildungsforschung zeige sich jedoch „ein widersprüchliches Bild, das sowohl von Prozessen der Politisierung des Feldes als auch von solchen Strategien geprägt ist, die auf Autonomiegewinne gegenüber Profession und Bildungspolitik zielen“ (ebd., S. 169). Als Forschungsdesiderat markiert Rothe empirische Studien, die

sich theoretisch und methodisch gestützt mit bildungspolitischen Entwicklungen auseinandersetzen (ebd., S. 170).

Den empirischen Teil der Arbeit von Rothe bildet eine mit Bezug auf Foucault durchgeführte Diskursanalyse internationaler und nationaler bildungspolitischer Dokumente zwischen 1996 und 2004. Hinsichtlich des zeitlichen Verlaufs ließen sich drei Phasen der diskursiven Formation Lebenslangen Lernens identifizieren: Zunächst stehe die Initiierung einer Lernbewegung im Fokus, danach das Lebenslange Lernen als Programm, und in einer letzten Phase sei ein vorläufiger Endpunkt der diskursiven Formation in der deutschen Bildungspolitik zu erkennen (ebd., S. 216). Als zentrale Gegenstände der diskursiven Formation ließen sich gesellschaftlicher Wandel, Lernen und der Zugang zu Bildung herausarbeiten (ebd., S. 270). Insbesondere der Entwicklung von Kompetenzen komme im jüngeren Verlauf des Diskurses ein zentraler Stellenwert zu (ebd., S. 305). Im Gegensatz zum Begriff des Kompetenzerwerbs verweise Kompetenzentwicklung auf zu entwickelnde, aber bereits vorhandene Fähigkeiten (ebd., S. 313) sowie auf einen Teilstrang der diskursiven Formation Lebenslangen Lernens (ebd., S. 337).

Für den nationalen bildungspolitischen Diskurs lasse sich festhalten, dass dieser zentral durch internationale und insbesondere europäische Bildungspolitik beeinflusst sei, da deren Argumentationsmuster aufgegriffen würden (ebd., S. 395). Während die Grenzen zwischen Erwachsenenbildungsforschung und Bildungspolitik teilweise verschwämmen, sei durch eine zunehmende empirische Beschäftigung mit dem Lebenslangen Lernen wieder eine deutlichere Grenze zwischen Wissenschaft und Politik zu erkennen – nach wie vor bestehe jedoch ein Forschungsdesiderat hinsichtlich solcher Zugänge (ebd., S. 393). Insgesamt geht Rothe (2011) – ähnlich wie Rosenberg (2015) – von einer mangelhaften Autonomie der Disziplin der Erwachsenenbildung gegenüber dem bildungspolitischen Feld aus (Rothe 2011, S. 406 ff.). Sie stellt jedoch fest, dass sich der bildungspolitische auch auf den wissenschaftlichen Diskurs beziehe, indem Forscherinnen und Forscher Sprecherpositionen eingeräumt würden. So sei davon auszugehen, dass das

bildungspolitische Feld und das Feld der Erwachsenenbildungsforschung [...] auch weiterhin in einem Verhältnis stehen [werden], in dem die Grenze zwischen beiden umkämpft ist, strategische Bezugnahmen ebenso stattfinden wie Versuche, Autonomiegewinne zu erzielen. In der wechselseitigen Bezugnahme bildungspolitischer und disziplinärer Diskurse werden sich Prozesse der Verwissenschaftlichung von Bildungspolitik ebenso vollziehen wie Prozesse der Politisierung der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Die empirische Analyse dieser Prozesse trägt zur Sichtbarmachung der Grenzverläufe und damit zu einem reflektierten Umgang mit den Begriffen und Gegenständen bei, die auf beiden Seiten der Grenze eine Rolle spielen (ebd., S. 410).

Obwohl die Studie somit auf eine mögliche sich abzeichnende Wechselseitigkeit verweist, wird dennoch auf eine unzureichende Autonomie der Erwachsenenbildung gegenüber der Bildungspolitik hingewiesen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Verhältnis zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik in den vorgestellten Studien hauptsächlich als eine einseitige Diffusion bildungspolitischer Argumentation in die wissenschaftliche Diskussion verstanden wird, wobei vor allem bildungspolitische Programmatik der internationalen Ebene zur Legitimierung wissenschaftlicher Debatten auf der nationalen Ebene dient. Die europäische Bildungspolitik wird bezogen auf die internationale Ebene hervorgehoben. Dies zeigt sich insbesondere im Hinblick auf das Konzept des Lebenslangen Lernens, das ein zentrales Thema der bildungspolitischen Debatte darstellt und auf individuelle Kompetenzentwicklung abzielt. Die Befunde der Studien verweisen des Weiteren auf eine enge Verknüpfung von Erwachsenenbildung mit Lebenslangem Lernen: Obwohl dieses Konzept auf alle Altersstufen bezogen ist, wird hierbei besonders die Erwachsenenbildung betont. In der wissenschaftlichen Debatte können dabei verschiedene Blickwinkel auf Lebenslanges Lernen identifiziert werden, ebenso wie bevorzugte theoretische Ansätze, die zur Erklärung bildungspolitischer Entwicklungen herangezogen werden.

So kommen diskursanalytische oder feldtheoretische Perspektiven in den Blick: Durch den feldtheoretischen Ansatz werden Wissenschaft und Politik als Felder mit eigener Logik begriffen, die sich in einem kontinuierlichen Kampf um Grenzen und Autonomie befinden. Die Autonomie der Erwachsenenbildungswissenschaft kann durch die einseitige Übernahme politischer Logik als unbefriedigend verstanden werden, und die Grenzen zwischen den Feldern verschwimmen auf diese Weise. Gleichzeitig wird jedoch auch auf eine beginnende Entwicklung hin zu einer deutlicheren Grenzziehung zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik aufmerksam gemacht. Die Aushandlung von Argumentation und Begrifflichkeiten wird in den benannten Studien vor allem auf diskursiver Ebene verortet, und Untersuchungen vollziehen sich über bildungspolitische Dokumente oder wissenschaftliche Publikationen, die aus diskurstheoretischer bzw. -analytischer⁶ Perspektive verfasst wurden. Durch diese Ausrichtung stehen häufig Machtwirkung und Einflussnahme bereits als eine Ausgangsbedingung bei Studienbeginn fest.

Gemeinsam ist den Untersuchungen, dass sie das Verhältnis von Wissenschaft und Politik nicht explizit fokussieren und daher empirisch entweder nur die erwachsenenbildungswissenschaftliche oder nur die bildungspolitische Debatte in den Blick nehmen, wobei die Rezeption als einseitig begriffen wird (d. h. bildungspolitische Konzepte werden durch die wissenschaftliche Debatte rezipiert).

6 Zur Differenz zwischen Diskursanalyse und Diskurstheorie siehe Kapitel 3.

2.2.2 Das Verhältnis als distanzierte Reflexion

Die zuvor beleuchteten Ergebnisse von Studien aus der Erwachsenenbildungswissenschaft begreifen die Autonomie dieses Feldes als unzureichend und gehen von einer Übernahme bildungspolitischer Logik und Argumentation aus. Demgegenüber zeigen sich in vielen Studien auch distanzierte Blickwinkel der Erwachsenenbildungswissenschaft auf die Bildungspolitik, die dem Bild einer ungefilterten Übernahme von deren Themen nicht entsprechen. So verändert sich – gemäß den in Teilkapitel 2.1 beschriebenen Entwicklungen einer Verlagerung des Fokus hin zu Vergleichen in internationaler und europäischer Perspektive – auch die Sichtweise der Forschung: „The erosion of the nation state as a tight ‚container‘ requires us to rethink the units of comparison“ (Field, Künzel & Schemmann, 2016, S. 129). Es findet zwar nach wie vor eine Auseinandersetzung mit politischen Programmatiken und der Implementierung von Bildungspolitik in verschiedenen Staaten statt (z. B. Milana & Nesbit, 2015). Ebenso haben sich aber auch Perspektiven entwickelt, die inter- und supranationale Organisationen fokussieren. Aufgrund der herausragenden Rolle der EU (s. Teilkapitel 2.1) sind neben Arbeiten zu Organisationen wie OECD (z. B. Jakobi, 2007; Rubenson, 2015), UNESCO (z. B. Németh, 2015) und Weltbank (z. B. Easton & Samples, 2015) auch viele Studien zu verzeichnen, die sich speziell mit der EU und deren Bildungspolitik auseinandersetzen. Hierbei werden beispielsweise Fragen der Einflussnahme durch die EU zwischen Steuerung und Governance (Bruns & Schemmann, 2009), der Werte und Ideologie der EU-Bildungspolitik (Mikulec, 2018), der sich verändernden Beschaffenheit des Nationalstaats im Kontext von Europäisierung (Milana, 2014) oder auch des Wandels von Themen wie sozialer Gerechtigkeit hin zu einem utilitaristischen Modell des Lebenslangen Lernens diskutiert (Panitsides, 2015).

Demnach werden Aktivitäten, Zielsetzungen und Einflusspotenzial politischer Akteure aus einer Außenperspektive zum Gegenstand von zahlreichen Studien der Erwachsenenbildungsforschung, woraus sich ein eigenständiger Forschungsstrang etabliert. Verstärkt kommen dabei auch internationale Sichtweisen in den Blick. Das folgende Teilkapitel soll einen Einblick in diesen Forschungsstrang der Erwachsenenbildung bieten, der sich eher distanziert mit Bildungspolitik auseinandersetzt. Zu differenzieren sind dabei folgende Herangehensweisen: Einige Studien befassen sich vergleichend mit Konzepten der Erwachsenenbildung und des Lebenslangen Lernens von inter- und supranationalen Organisationen. Des Weiteren sind Studien zu verzeichnen, die speziell die europäische Bildungspolitik herausgreifen und dabei ebenso das Lebenslange Lernen in den Fokus stellen. Auch liegen Studien vor, die den Blick auf die Konstruktion der Rolle des Lernenden durch bildungspolitische Programmatik von inter- und supranationalen Organisationen lenken. Auf Metaebene lassen sich hier Schlussfolgerungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik ziehen, in der die Erwachsenenbildungswissenschaft eine beobachtende und distanzierte Perspektive einnimmt. Die vorgestell-

ten Studien nehmen in der Regel einseitig aus wissenschaftlicher Blickrichtung eine Analyse politischer Entwicklungen vor.

Zunächst soll auf eine Studie eingegangen werden, die als Metaanalyse zu kennzeichnen ist und sich mit der Entwicklung der Erwachsenenbildungsforschung im Kontext ihrer Internationalisierung auseinandersetzt: Rubenson und Elfert (2015) nehmen in feldtheoretischer Perspektive (s. Teilkapitel 3.1) eine Sekundäranalyse von Studien diverser erwachsenenpädagogischer Zeitschriften vor und ergänzen diese durch eine Primäranalyse. Dabei wird sowohl der angloamerikanische als auch der asiatische und europäische Raum einbezogen, um Autorenschaft, Forschungsinteressen sowie methodologische und theoretische Orientierungen von Zeitschriftenartikeln untersuchen zu können (Rubenson & Elfert, 2015, S. 129 f.). Die Befunde der Studie wiesen auf eine Segmentierung der Erwachsenenbildungsforschung in eine nordamerikanische und eine europäische „Landkarte“ hin: Es zeigten sich Unterschiede in Themen und Theoriebezügen, die auf eine Orientierung der nordamerikanischen Forschung an Professionalisierungsfragen zurückzuführen seien, während sich die europäische Forschung mehr an Politik orientiere (ebd., S. 134 f.). Darüber hinaus lasse sich die Entwicklung einer weiteren Forschungsregion – der asiatischen – feststellen, die sich durch den Fokus auf eine Erwachsenenbildung als Bewältigungsinstrument von veränderten ökonomischen und technologischen Bedingungen auszeichne (ebd.). Trotz der für den europäischen Raum grundsätzlich konstatierten Orientierung an Politik verwiesen die Ergebnisse auf eine Trennung von politischem und wissenschaftlichem Diskurs: Die von Organisationen wie OECD und UNESCO auf der internationalen Ebene geforderte Outcome-Orientierung werde in den zentralen erwachsenenpädagogischen Zeitschriften nicht bedient, und das Fehlen statistischer empirischer Untersuchungen trage zu einer durch die Politik als irrelevant wahrgenommenen Erwachsenenbildungsforschung bei (ebd., S. 135). Abschließend könnten die Befunde in zwei Richtungen gedeutet werden, da diese darauf hinweisen, dass Erwachsenenbildungsforschung entweder als recht autonomer Mikrokosmos verstanden werden könne, weil sie Forschung der Forschung halber betreibe, oder aber als nicht genug entwickelt, um mit dem externen Druck nach „relevanter“ Forschung umzugehen (ebd.).

Im Folgenden wird zunächst auf Vergleiche inter- und supranationaler Organisationen eingegangen: Schemmann (2007) nimmt eine an Globalisierungstheorien anknüpfende Vergleichsstudie der weiterbildungspolitischen Orientierungen inter- und supranationaler Organisationen vor, die eine Angleichung von Ideen in globaler Perspektive deutlich machen. Hierzu werden anhand der Methode der Dokumentenanalyse – in Anlehnung an diskursanalytische Perspektiven (s. Teilkapitel 3.2) – Programmatiken und Aktivitäten der EU, OECD, UNESCO und Weltbank untersucht. Die Befunde zeigen, dass sich Bildung und Weiterbildung zu prioritären Themen aller Organisationen entwickelt hätten und dabei das Lebenslange Lernen im Fokus stehe (Schemmann, 2007, S. 224 f.). Alle

Organisationen verstanden das Konzept als „Modernisierungsformel für das gesamte Bildungswesen“ (ebd., S. 226). Sowohl ökonomische als auch soziale Ziele spielten bei allen Organisationen eine Rolle, wobei die ökonomische Dimension auf die Entwicklung und Anerkennung von Kompetenzen ausgerichtet sei (ebd.). In den bildungspolitischen Orientierungen der Organisationen zeigten sich im Vergleich jedoch leichte Differenzen: Für die Weltbank sei beispielsweise die soziale Dimension im Gegensatz zur ökonomischen Dimension von nachrangiger Bedeutung, und auch die EU ergänze erst allmählich ihre ökonomischen Ziele durch Fragen des sozialen Zusammenhalts und der Staatsbürgerschaft (ebd., S. 228). Bei der UNESCO hingegen spiele die ökonomische Dimension zwar ebenfalls eine Rolle, jedoch ständen Themen wie soziale Gerechtigkeit und Demokratie im Vordergrund (ebd.). Insgesamt lasse sich aber feststellen, dass die Konvergenzen die Differenzen zwischen den Organisationen überwögen (ebd.); die Organisationen hinterließen zwar für sie typische Spuren im Diskurs, jedoch habe sich ein globaler und anschlussfähiger Weiterbildungsdiskurs etabliert (ebd., S. 246). Dieser zeichne sich durch einen geringen Konkretisierungsgrad aus, sodass Lebenslanges Lernen als „Leerformel“ interpretiert werden könne, die zwar Verständigung und gemeinsame Bezüge, aber auch eine nationale und kulturelle Ausfüllung ermögliche (ebd., S. 231 f.). Zwar lässt sich demnach als Befund eine Angleichung der Organisationen in ihrer Konzeption von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen feststellen. Diese Konzeption scheint jedoch so abstrakt zu sein, dass unterschiedliche Ausgestaltungen möglich sind.

Jakobi (2006, 2009) nimmt ebenfalls internationale Organisationen in einer globalen Perspektive in den Blick: Sie stellt die Frage in den Fokus, wie die weltweite Diffusion eines bildungspolitischen Konzepts zu erklären ist, und begreift Lebenslanges Lernen als weltweite Norm. Dabei ist die These leitend, dass internationale Organisationen die Ursache des Diffusionsprozesses sind (Jakobi, 2009, S. 172). In methodischer Hinsicht trianguliert die Studie Inhalts- und Dokumentenanalyse mit Interviews und Regressionsanalysen. Die Befunde zeigen, dass Lebenslanges Lernen von Organisation zu Organisation diffundiere und sich dabei vier Muster interorganisationaler Verbindungen differenzieren ließen: erstens das Anstoßen von Diskussionen in einer Organisation durch Aktivitäten einer anderen, zweitens eine Arbeitsteilung zwischen Organisationen, drittens gemeinsam organisierte Konferenzen und viertens die Legitimation einer Organisation durch eine andere (ebd., 2006, S. 69). Darüber hinaus könne festgestellt werden, dass die Anzahl an Ländern, die sich auf das Lebenslange Lernen beziehen, seit den 1990er Jahren gewachsen sei (ebd., S. 97). Jedoch werde eine Differenz zwischen der Idee und den Konsequenzen deutlich: Nicht immer folge der Bezugnahme auf Lebenslanges Lernen auch zwangsläufig dessen Implementierung im Rahmen von Reformen (ebd., S. 98).

Es ließen sich verschiedene Wellen der Bezugnahme auf das Konzept des Lebenslangen Lernens differenzieren: In den 1970er Jahren hätten internationale Organisa-

tionen weniger Einfluss gehabt, und es habe keine bildungspolitische Problemstellung vorgelegen, derer sich die Politik angenommen habe, während in den 1980er Jahren ein Aufweichen der internationalen politischen Umgebung stattgefunden habe (ebd., S. 122 f.). Die Situation habe sich in den 1990er Jahren grundlegend geändert: Die Organisationen hätten einen wachsenden Einfluss verzeichnet, die Wissensgesellschaft sei als politisches Problem diskutiert worden, und es habe eine Verschiebung der Ziele Lebenslangen Lernens weg von persönlicher Entwicklung hin zu ökonomischem Wohlstand stattgefunden (ebd., S. 123). Somit sei diese Phase als ein „window of opportunity“ (ebd., S. 122) zu verstehen, durch das ein Diffusionsprozess möglich gewesen sei. Lebenslanges Lernen könne in neo-institutionalistischer Perspektive als Teil einer Weltkultur begriffen werden, die durch internationale Organisationen, die Agenda-Setting betreiben, verbreitet werde (ebd., 2009, S. 186). Jedoch zeigt sich auch in dieser Untersuchung, dass in Bezug auf eine Umsetzung von Reformen nationale Rahmenbedingungen eine große Rolle spielen.

Wie Schemmann (2007) verweisen auch Schreiber-Barsch und Zeuner (2007) trotz der weltweiten Verbreitung des Konzepts des Lebenslangen Lernens auf eigene Schwerpunktsetzungen von inter- und supranationalen Organisationen: Sie arbeiten unterschiedliche Leit motive und Zielsetzungen von Organisationen anhand ihrer Schlüsselkonzepte zum Lebenslangen Lernen heraus und gehen dabei von der Grundannahme aus, dass es sich nicht um ein einheitliches Konzept handelt, sondern dass die Idee den gesellschafts- und bildungspolitischen Interessen von Organisationen bzw. der Gesellschaft angepasst wird (Schreiber-Barsch & Zeuner, 2007, S. 687). Sie beziehen sich auf eine horizontale Differenzierung theoretischer Konzeptvarianten: Unterscheiden ließen sich ein auf Mündigkeit und Demokratie abzielendes bildungstheoretisches Konzept, ein sich durch Globalisierung und Wissensgesellschaft begründendes bildungsökonomisches Konzept, das Funktionalität zum Ziel habe, sowie ein emanzipatorisches Konzept (ebd., S. 690). Alle Konzeptvarianten bezögen sich inhaltlich unter anderem auf Kompetenzen (ebd.).

Neben dieser horizontalen Klassifikation ließen sich Konzepte Lebenslangen Lernens auch auf vertikaler Ebene – eingeteilt in Generationen – differenzieren: Während das emanzipatorische Konzept eher durch wissenschaftliche Akteure vertreten werde, fänden sich in der ersten Generation (1970er Jahre) bezogen auf internationale Organisationen vorwiegend Konzepte der UNESCO, der OECD und des Europarats (ebd., S. 691 f.). Die UNESCO verfolge ein bildungstheoretisches Konzept, hingegen sei das Konzept der OECD ein bildungsökonomisches (ebd.). Der Ansatz des Europarats stelle wiederum als Mittelweg zwischen den beiden zuvor genannten ein bildungspragmatisches Konzept dar, in dem Handlung und Erfahrung des Individuums im Fokus ständen (ebd., S. 692). Die UNESCO und die OECD hätten ihre Ausrichtung in der zweiten Generation (1990er Jahre) fortgeschrieben, während das bildungspragmatische Konzept durch die

Europäische Kommission vertreten worden sei (ebd., S. 693). Als Schlüsseldokumente verweisen die Autorinnen beispielsweise auf den „Faure-Report“ der UNESCO sowie das „recurrent education“-Konzept der OECD für die erste Generation (ebd., S. 691) und den „Delors-Report“ der UNESCO, „lifelong learning for all“ der OECD sowie Weißbücher der EU-Kommission für die zweite Generation (ebd., S. 693). Für eine dritte Generation seit dem Jahr 2000 sei nur ein Schlüsseldokument zu verzeichnen, das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“, welches ebenfalls als bildungspragmatisch eingeordnet werden könne (ebd.). Zum globalen Wirkungsgefüge ließen sich folgende Veränderungstendenzen festhalten:

Im Rahmen von Internationalisierungs- und Globalisierungsprozessen sowie der Ausweitung transnationaler wie globaler Steuerungs- und Organisationsformen ist der nationalstaatlich definierte Handlungsraum durch neue Querverbindungen erweitert und in seiner monopolartigen Entscheidungskompetenz partiell aufgebrochen worden (ebd., S. 695).

Die verschiedenen Organisationen repräsentierten dabei unterschiedliche Beziehungsebenen: Während die UNESCO, die OECD, der Europarat oder die Weltbank internationale Organisationen darstellen, seien Elemente der EU als supranational zu kennzeichnen (ebd.). Die dritte Beziehungsebene der Transnationalität betrachte Beziehungen quer zur Regierungsebene, an der auch Nichtregierungs-Organisationen beteiligt sind (ebd.). Abschließend benennen Schreiber-Barsch und Zeuner folgende Entwicklungstendenzen: Die Weltbank erweitere möglicherweise die Akteursvielfalt der internationalen Debatte, jedoch könne hier noch kein Schlüsselkonzept verzeichnet werden (ebd., S. 697). Da der in den 1990er Jahren neu hinzugekommene Akteur „Europäische Kommission“ in der Zeit bis zum Erscheinen der Studie nur ein Schlüsselkonzept vorgelegt habe, ergebe sich die Anschlussfrage, ob sich die inter- und supranationalen Organisationen inzwischen vom Primat bildungsprogrammatischer Schlüsselkonzepte verabschiedet haben – zugunsten der Fokussierung nationaler Praxis sowie globaler Standards, Indikatoren und Benchmarks (ebd., S. 699).

Schemmann (2002) befasst sich mit der Frage nach dem Einfluss bildungspolitischer Konzeptentwürfe und arbeitet dabei – wie Jakobi (2006) und Schreiber-Barsch und Zeuner (2007) – verschiedene Phasen der Bezugnahme auf Lebenslanges Lernen heraus. Der ersten „Boomphase“ Lebenslangen Lernens in den 1970er Jahren schreibt er begrenzten Einfluss auf Politik und Praxis zu, da die Entwürfe wenig konkrete Vorschläge für Veränderungen des Bildungssystems machten und in dieser Zeit größtenteils durch Organisationen vorangetrieben worden seien, die keinen Einfluss auf nationale Regierungen hatten (Schemmann, 2002, S. 130). Der Einfluss der zweiten Phase sei als höher einzustufen, unter anderem weil mit der EU nun ein supranationaler Akteur an

der Diskussion beteiligt sei, und weil sich die Entwürfe auf internationaler Ebene gut in die generellen Politikentwürfe der einzelnen Staaten einfügten (ebd., S. 133 f.). Für die zweite Boomphase sei darüber hinaus festzuhalten, dass eine marktwirtschaftliche Orientierung in Bezug zur Globalisierung dominiere, wenngleich auch Aspekte wie Persönlichkeitsbildung mitgedacht würden (ebd., S. 135).

Auch Kuhlenkamp (2010) verweist in einer Analyse der maßgeblichen Dokumente von Europarat, OECD, UNESCO, Weltbank und EU darauf, dass zur Begründung der Notwendigkeit des Lebenslangen Lernens durch ökonomische und gesellschaftspolitische Dynamik in den 1990er Jahren zusätzlich der Verweis auf Globalisierungsprozesse hinzukomme (Kuhlenkamp, 2010, S. 30). Aussagen zur Realisierung des Lebenslangen Lernens bezeichnet er in allen Dokumenten der 1970er und 1990er Jahre als diffus (ebd.). Insgesamt sei auf die Tendenz zu verweisen, dass Bildung nicht mehr als getrennt in unterschiedliche Bereiche betrachtet werde (ebd., S. 31). Eine weitere Untersuchung markiert ebenfalls verschiedene Phasen des Diskurses, beispielsweise auch als Wellenbewegungen, in denen die 1970er Jahre den Ursprung darstellten, die 1980er Jahre Stagnation, die 1990er Jahre Generalisierung und die 2000er Jahre Aktion, wobei der Höhepunkt dieser letzten Phase als noch nicht erreicht angesehen werde (Koepernik, 2010, S. 82).

Ioannidou (2009, 2010) greift in einer Untersuchung zum Thema Steuerung zwei Organisationen aus dem internationalen Gefüge heraus: Sie befasst sich in einer vergleichenden empirischen Analyse mit Potenzialen, Formen und Instrumenten der Steuerung von EU und OECD sowie ihrem Einfluss auf die nationale Ebene am Beispiel von Deutschland, Finnland und Griechenland. Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung werden dabei als neue Steuerungsinstrumente in den Fokus gestellt. Leitend sind Fragen nach der nationalen Rezeption einer internationalen bildungspolitischen Idee, wobei das Konzept des Lebenslangen Lernens als Beispiel fungiert (Ioannidou, 2010, S. 51). Zur theoretischen Rahmung dienen die Governance-Perspektive, der akteurzentrierte Institutionalismus und das Theorem der Pfadabhängigkeit. Das Bildungsverständnis von EU und OECD wird als ein modernisierungstheoretisches verstanden, indem auf die Fokussierung von Kompetenzen und Qualifikationen einzelner als Schlüssel zu wirtschaftlichem Erfolg verwiesen wird (ebd., S. 33). Neben einer Dokumentenanalyse und einer Meta-Analyse von Monitoringinstrumenten erfolgt die Auswertung von Interviews mit Experten aus Bildungspolitik und Bildungsforschung. Diese beziehen sich übereinstimmend auf Phänomene wie Globalisierung oder die Diagnose einer Informations- und Wissensgesellschaft, um die Notwendigkeit der empirischen Erfassung Lebenslangen Lernens zu begründen (ebd., 2009, S. 44). Hinsichtlich der Rezeption der Idee des Lebenslangen Lernens wiesen die Ergebnisse auf Konvergenzen hin, ein oberflächlicher Konsens zeige sich auch auf der begrifflichen Ebene: Sowohl in internationalem als auch nationalem Zusammenhang herrsche im Hinblick auf die

zeitliche Dimension (Lernen während der gesamten Lebensspanne) als auch auf die Kontextdimension (formales, non-formales und informelles Lernen) Einigkeit zwischen den bildungspolitischen Akteuren, sodass von einem Effekt der Bemühungen durch EU und OECD auf die nationale Ebene hinsichtlich der konzeptionellen Ausgestaltung des Lebenslangen Lernens ausgegangen werden könne (ebd., 2010, S. 137).

Blicke man jedoch auf die Implementierungsebene, so zeigten sich Differenzen: Diese ließen sich auf kulturelle und historische Traditionen der untersuchten Länder zurückführen, wobei die „landesspezifische Akzentuierung des Konzepts des Lebenslangen Lernens [...] auf Re-Kontextualisierung und Uminterpretationen innerhalb pfadabhängiger Diskurstraditionen“ (ebd., S. 138) hinweise. Stehe für Deutschland berufliche Weiterbildung unter Fragen von Beschäftigungsfähigkeit im Vordergrund, fokussiere Finnland hingegen soziale Kohäsion und persönliche Entwicklung und Griechenland eine Institutionalisierung der Erwachsenenbildung (ebd., S. 193). Hinsichtlich der Operationalisierung Lebenslangen Lernens für eine empirische Erhebung im internationalen Vergleich lasse sich feststellen, dass aufgrund von theoretischen Unschärfen und sich daraus ergebenden methodischen Herausforderungen Konsensfindung häufig auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner erfolge (ebd., S. 171 ff.).

Auch bezogen auf den Einfluss der inter- und supranationalen Organisationen ließen sich länderspezifische Differenzen feststellen: Während beispielsweise der EU aus der Perspektive Griechenlands eine eindeutige Steuerungsfunktion zugeschrieben werde, erhalte die OECD die größte Anerkennung in Finnland (ebd., S. 197 f.). Als wichtigstes Unterscheidungsmerkmal zwischen den Organisationen bezögen sich die befragten Experten auf die Organisationsstruktur der EU und OECD, da die EU aufgrund ihres supranationalen Status Entscheidungen treffen könne, die den einzelnen Mitgliedstaaten übergeordnet und für diese verbindlich seien, während die OECD die Souveränität der Mitgliedstaaten nicht beeinträchtigen könne (ebd., S. 201). Was Steuerungsmedien anbetrifft, so werde deutlich, dass die OECD überwiegend Wissen in Form von Empfehlungen, Evaluationen etc. nutze, während die EU sowohl über Wissen, beispielsweise in Form von Monitoring und Evaluation, als auch über Macht in Form von gesetzlichen Regelungen steuere und durch Programmförderung das Medium Geld nutze (ebd.).

Abschließend stellt Ioannidou fest, dass bezüglich der Aktivitäten von EU und OECD im Bereich Bildungsmonitoring und -berichterstattung nationale Folgen erkennbar seien, die sich sowohl auf konzeptioneller als auch auf struktureller Ebene verorten ließen: Es zeigten sich Tendenzen der Harmonisierung bei der Konzeption und Durchführung von Studien, die bevorzugt groß angelegt, quantitativ und indikatorenbasiert durchgeführt würden, sowie ein Ausbau der Bemühungen um zentrale Monitoring- und Berichterstattungssysteme in den verglichenen Ländern (ebd., S. 244 f.). Auch diese Studie verweist somit einerseits auf Harmonisierungstendenzen, andererseits darauf,

dass trotz oberflächlicher Durchsetzung von Konzepten auf der internationalen Ebene länderspezifische Unterschiede bestehen bleiben.

Während Ioannidou sowohl die EU als auch die OECD vergleichend fokussiert, lassen sich weitere Studien verzeichnen, die speziell die europäische Bildungspolitik im Blick haben. In einer Analyse zur Entwicklung der Erwachsenenbildung als Komponente der EU-Bildungspolitik zeigt Rasmussen auf, dass Bildung – insbesondere Erwachsenenbildung – in den ersten Jahrzehnten des Bestehens der Organisation einen marginalen Status gehabt hätte, jedoch ein grundlegender Wandel in den 1990er Jahren stattgefunden habe (Rasmussen, 2014, S. 32). Die Entstehung eines europäischen Bildungsraums lasse sich maßgeblich auf den im Jahr 2000 angestoßenen Lissabon-Prozess zurückführen (ebd.). Dieser nutze als zentrales Instrument die „offene Methode der Koordinierung“, die sich auf das Festlegen international vergleichbarer Indikatoren und Benchmarks bezieht (ebd., S. 23). Rasmussen versteht Benchmarks als Instrumente einer diskursiven Regelungsstruktur (ebd., S. 32). Der Diskurs um Kompetenzen sei bezogen auf Erwachsenenbildung mehrdeutiger als in anderen Bildungsbereichen (ebd., S. 28 f.). Trotz einer systematischeren Implementierung der EU-Bildungspolitik verbleibe ihr Einfluss mit Verweis auf Differenzen zwischen den Mitgliedstaaten kontextgebunden (ebd., S. 33). Eine andere Arbeit verweist jedoch darauf, dass – obwohl Bildung zwar prinzipiell durch die einzelnen Staaten reguliert werde – das Thema durch die Etablierung von Monitoringprozessen zentrales Element der europäischen Agenda geworden sei (Špolar & Holford, 2014, S. 46). Lebenslanges Lernen habe sich in diesem Zusammenhang zu einem Konzept und einem Instrument zum Erreichen von ökonomischem Wohlstand und Wettbewerbsfähigkeit entwickelt, während soziale und kulturelle Aspekte in den Hintergrund träten (ebd., S. 47).

Einen Beitrag zur Untersuchung der Einflussnahme internationaler Bildungspolitik auf die nationale Ebene leistet auch eine Analyse bildungspolitischer Dokumente von 1996 bis 2005, welche die Adaptation des EU-Konzepts zum Lebenslangen Lernen in Deutschland und Ungarn fokussiert (Óhidy, 2009). Die Analyse stellt eine Ergänzung zu der bereits in Teilkapitel 2.2.1 erläuterten Studie von Óhidy (2011) dar, die den wissenschaftlichen Diskurs fokussiert; die Ergebnisse der Arbeiten werden jedoch nicht explizit verknüpft. Bei den beiden Ländern seien als Gemeinsamkeiten unter anderem die sich abzeichnende Übernahme der Definitionen und des Verständnisses der EU bezüglich des Lebenslangen Lernens, eine Akzeptanz dieses Konzepts sowie das Herrschen eines Konsenses über dessen Finanzierung festzuhalten (Óhidy, 2009, S. 257). Als auffälligsten Befund verweist Óhidy jedoch – ähnlich wie Schemmann (2007) – auf die Funktion von Lebenslangem Lernen als eine Modernisierungsformel für das Bildungswesen (Óhidy, 2009, S. 257) und hebt „eine sehr starke Harmonisierung der Ziele und Visionen der deutschen und ungarischen Bildungspolitik“ (ebd., S. 259) hervor. Unterschiede ergäben sich unter anderem hinsichtlich der Schwerpunktsetzung auf formales, non-formales

und informelles Lernen, der Fokussierung der ökonomischen Perspektive und der Übernahme der Argumentation der EU-Dokumente (ebd., S. 259 f.). Insgesamt könne aber von einem einheitlichen Verständnis des Konzepts des Lebenslangen Lernens auf der bildungspolitischen Ebene in Deutschland und Ungarn ausgegangen werden, das auf die Wirkung der EU zurückzuführen sei (ebd., S. 278). Die EU, die harmonisierend wirke, sei jedoch vor dem Hintergrund der Traditionen, Rahmenbedingungen und Bildungssysteme der ausgewählten Länder zu sehen (ebd., S. 281). Kritisch hält Óhidy fest, dass der Einfluss der EU die Diskussion um Lebenslanges Lernen in den Ländern zu einer stark politisch ausgerichteten mache und dass somit eine inhaltliche Auseinandersetzung in den Hintergrund gerate (ebd., S. 289).

Bei den verschiedenen Organen der EU hebt Klein (2017) die Europäische Kommission besonders hervor, indem sie den Diskurs zum Lebenslangen Lernen in den 1990er Jahren sowie Befragungen von Mitarbeitenden der Kommission, von international anerkannten Experten sowie von nationalstaatlichen Akteuren analysiert, um die führende Stellung der Kommission herauszuarbeiten. Hier bilde sich ab, dass die Europäische Kommission Gestaltungsmacht über den Diskurs ausübe (Klein, 2017, S. 217). Dies passiere zum einen über ein strategisch-diskursives Vorgehen, da die Kommission ihre fehlende Entscheidungsmacht durch ihr Aktionsspektrum überwinde (ebd.). Zum anderen kommuniziere sie identitätsstiftend, definiere eine Deutungsgemeinschaft und übe ihre Diskursstrategie aus, indem sie offene Stellen eines Diskurses fülle und kohärent entwickle (ebd., S. 218 f.). Sie werde damit zu einem „zentralen Ort, an dem Diskurse entstehen, verankert und fortentwickelt werden“ (ebd., S. 220).

In vielen Untersuchungen stehen die 1970er und 1990er Jahre bzw. die aktuelle Situation im Fokus. Demgegenüber befasst sich Geiss (2017) mit der Zeit zwischen diesen Phasen des Lebenslangen Lernens – den 1980er Jahren – und der Frage, ob diese Zeit als abnehmendes Interesse am Lebenslangen Lernen oder formative Phase des Neoliberalismus interpretiert werden kann (Geiss, 2017, S. 211). Durch eine korpusbasierte Abfrage von Begriffen im Register der EU-Dokumente verweist er darauf, dass in den 1980er Jahren eine Verschiebung des Fokus auf eine technologiepolitische Agenda stattgefunden habe (ebd., S. 225). Statt kurzfristiger konjunkturpolitischer Maßnahmen habe eine nachhaltige Strukturpolitik im Mittelpunkt gestanden, durch die alle gesellschaftlichen Gruppen, pädagogischen Institutionen sowie Bereiche der Aus- und Weiterbildung einbezogen worden seien (ebd.). Somit müssten bisherige Annahmen, dass sich ein abnehmendes Interesse oder eine Formation des Neoliberalismus in dieser Zeit abzeichnet, rekontextualisiert werden (ebd.).

Neben den benannten Studien, die sich mit unterschiedlichen Phasen und Generationen von Konzepten inter- und supranationaler Organisationen sowie dem Einfluss von Aktivitäten auf nationaler Ebene auseinandersetzen, finden sich auch einige Studien, die aus kritischer Perspektive stärker die Konstruktion der Rolle des Lernenden

durch politische Programmatik thematisieren: Bezogen auf das Konzept „active citizenship“ zeige eine vergleichende Analyse von Dokumenten der Europäischen Kommission, der UN, der Weltbank und der OECD, dass alle Organisationen davon ausgingen, dass die arbeitende Bevölkerung konstant neue Kompetenzen und neues Wissen entwickle und somit eine Integration durch Beschäftigungsfähigkeit ermöglicht werden könne (Field & Schemmann, 2017, S. 176). In einer weiteren Analyse von Dokumenten von UNESCO, OECD und EU zeige sich, dass durch das Entstehen der „learning economy“ das Lebenslange Lernen nicht als Recht, sondern als Pflicht und individuelle Verantwortung verstanden werden könne (Biesta, 2006, S. 177).

Spilker (2013) kombiniert unter Bezugnahme auf Foucaults machtanalytisches Konzept der Gouvernamentalität⁷ eine Analyse nationaler und internationaler bildungspolitischer Programmatiken zum Lebenslangen Lernen durch die Befragung von VHS-Leitungspersonen. Zentrale Erkenntnisse beziehen sich zum einen auf das Herausarbeiten der Konstitution des Dispositivs⁸ Lebenslangen Lernens, das die Autonomie und Eigenverantwortung von Subjekten propagiere, zum anderen auf eine strategische und selektive Ausrichtung des Konzepts, das beispielsweise zu einer Ausschließung bestimmter Fragen in der evidenzbasierten Bildungsforschung führe (Spilker, 2013, S. 269). Die Interviews mit den Leitungspersonen wiesen darüber hinaus darauf hin, dass Widersprüche durch das propagierte Verständnis erzeugt werden (ebd.). Es würden verschiedene Regierungsmodi, wie „eine spezifische Form der Selbst- und Fremdführung unternehmerischer Subjekte, das New Public Management, Monitoring, *evidence based policy*“ (ebd., S. 269 f., Herv. i. O.) durch das Hervorheben des Gemeinwohls im Kontext des Wettbewerbsstaats verknüpft. In der Analyse der bildungspolitischen Programmatiken ließen sich drei Ordnungen herausarbeiten: die Regulierung von Humankapital, die Politiken des Vergleichs bzw. Wettbewerbs sowie die Verantwortungsverlagerung auf das Subjekt (ebd., S. 273). Auch Klingovsky verweist in machtanalytischer Perspektive auf die zunehmende Subjektorientierung von Bildungsprogrammen durch die Neuausrichtung des Diskurses auf Lebenslanges Lernen (Klingovsky 2013, S. 2). Vor dem Hintergrund Lebenslangen Lernens werde diese als Regierungstechnik begriffen, die Autonomie und Selbstbestimmung betone, aber den Subjekten weniger Freiheit als vorgegeben lasse (ebd., S. 8).

Brine (2006) arbeitet die Konstruktion von zwei unterschiedlichen Typen von Lernenden in EU-Dokumenten von 1993 bis 1999 heraus: einen „high knowledge-skilled

7 Den Begriff „Gouvernamentalität“ nutzt Foucault, um eine bestimmte Art von Machtausübung über Dispositive der Sicherheit und Selbststeuerungsmechanismen zu bezeichnen (Bröckling, 2014). Diese mit dem Konzept der Gouvernamentalität verbundene Schwerpunktsetzung auf Macht und Subjektivierung steht in der vorliegenden Arbeit nicht im Fokus (s. Kapitel 3).

8 „Dispositiv“ ist als eine Einrichtung oder ein technisches System zu verstehen (Traue, 2014a, S. 124). Die Dispositivanalyse bezieht sich auf die Untersuchung von Zusammenhängen diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken (ebd., 2014b, S. 125).

learner“, der der wissensbasierten Wirtschaft zuzuordnen sei, und einen „low knowledge-skilled learner“, der die wissensbasierte Gesellschaft repräsentiere (Brine, 2006, S. 626). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt eine weitere Studie, die in vergleichender Perspektive schwedische, amerikanische und australische Politik in den Blick nimmt und sich dabei auf das Konzept der Gouvernamentalität bezieht: Die positive Rhetorik des Lebenslangen Lernens und die Konstruktion eines „idealen Bürgers“ würden von einer parallelen Argumentationslinie begleitet, die auf Devianz, Inkompetenz sowie Versagen abziele (Berglund, 2008, S. 3). Durch die Konstruktion des lebenslang Lernenden als Norm werde zugleich das Bild des „Nicht-Lerners“ produziert, dem nicht erwünschten „Anderen“ (ebd., S. 37). Darüber hinaus werde deutlich, dass Lebenslanges Lernen eher arbeits- als lebensbezogen zu verstehen sei (ebd., S. 3). Fejes fokussiert – ebenfalls aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive – auf den politischen Diskurs in Europa und Schweden und weist nach, „that the texts on adult education today construct everyone as educable. Everyone has the possibility to become part of lifelong learning as we learn all the time in all settings“ (Fejes, 2006, S. 64). Um Bedrohungen und Risiken entgegen zu wirken, werde in politischen Dokumenten die Idee des gebildeten Bürgers, der sich anpassungsfähig und flexibel zeigt, als Lösung konstruiert (ebd., S. 68). Der Lernende werde als „autonomous, self-choosing and self-regulating self who should take responsibility for his/her own life by becoming a lifelong learner“ (ebd., S. 73) beschrieben. Eine weitere Studie zeigt, dass besonders auch im Bereich der Berufsbildung darüber hinaus eine Typisierung von Subjekten durch die Abgrenzung zwischen einem berufstätigen und einem nicht-berufstätigen Subjekt zentral sei (Cort, 2011, S. 82).

Zusammenfassend kann bezüglich der in diesem Teilkapitel vorgestellten Studien Folgendes festgehalten werden: Während in den im vorangegangenen Teilkapitel 2.2.1 dargelegten Studien von einer Übernahme der bildungspolitischen Logik durch die Erwachsenenbildungswissenschaft ausgegangen wird, zeigt die Vielzahl an Untersuchungen zu Konzepten und Zielsetzungen inter- und supranationaler Organisationen sowie ihrem Einflusspotenzial, dass sich ein Forschungsstrang in der Erwachsenenbildung entwickelt hat, der durch die Einnahme einer beobachtend-analytischen Perspektive gekennzeichnet ist. Diese verweist auf eine eigenständige Vorgehensweise der Wissenschaft, die sich nicht an der bildungspolitischen orientiert, sondern diese distanziert analysiert. Da durch die vorgestellten Studien erkennbar wird, dass Erwachsenenbildungswissenschaft die Bildungspolitik kritisch fokussiert, lassen sich Rückschlüsse auf das Verhältnis der beiden Felder ziehen. Jedoch ist diese Perspektive ebenfalls durch Einseitigkeit zu kennzeichnen (Wissenschaft blickt auf Bildungspolitik). Ein explizites Aufgreifen des Verhältnisses als Gegenstand einer Untersuchung findet nicht statt.

Auch bei den in diesem Teilkapitel vorgestellten Studien kann das Lebenslange Lernen in Verknüpfung mit Fragen nach Kompetenzentwicklung als zentraler Bezugspunkt

identifiziert werden. Dabei wird erstens auf zeitdiagnostische Rahmenbedingungen wie Globalisierung und Wissensgesellschaft verwiesen, und zweitens wird der ökonomische und beschäftigungsfokussierte Bezug der Konzepte deutlich. Obwohl auf internationaler bzw. globaler Ebene in bildungspolitischer Hinsicht ein Konsens bezüglich der Notwendigkeit einer Implementierung von Lebenslangem Lernen zu herrschen scheint, verweist die Erwachsenenbildungswissenschaft darauf, dass das Konzept nach wie vor unscharf bleibt und daher in verschiedenen Kontexten auf unterschiedliche Art und Weise ausgefüllt wird. So sind zwar Harmonisierungstendenzen zwischen den inter- und supranationalen Organisationen sowie einzelnen Mitgliedstaaten feststellbar, jedoch bleiben spezifische Schwerpunkte der Organisationen erhalten, und die nationale Ausgestaltung der programmatischen Forderungen bleibt kontextabhängig.

In der Bezugnahme auf bildungspolitische Debatten zeigt sich erneut, dass die EU als ein maßgeblicher Akteur auftritt: Die EU nutzt zur Steuerung sowohl Macht als auch Geld und Wissen. Das Medium Macht übt sie über ihre supranationale Stellung aus, das Medium Geld nutzt sie in Form von Forschungsförderung im Bildungsbereich und das Medium Wissen in Form der Veröffentlichung von programmatischen Dokumenten und Monitoring-Berichten zu den Themen Bildung und Lebenslanges Lernen. Besonders Geld und Wissen verweisen dabei auf die Verflechtung von Wissenschaft und Politik. Obwohl der EU also mehr rechtliche Gestaltungskompetenz hinsichtlich der nationalen Ebene ihrer Mitgliedstaaten zukommt als den anderen Organisationen, wird die Einflussnahme europäischer Bildungspolitik in den vorgestellten Studien größtenteils auf diskursiver Ebene fokussiert. Dies lässt sich dadurch begründen, dass die EU im Bildungsbereich an das Subsidiaritätsprinzip gebunden ist und daher vor allem programmatisch agiert. Wie auch in Teilkapitel 2.2.1 dargelegt, zeigt die häufige Bezugnahme zu diskurs- oder auch gouvernementalitätstheoretischen Ansätzen, dass Ergebnisse kritisch-distanzierter Studien der internationalen und insbesondere europäischen Bildungspolitik entsprechend der eingenommenen Perspektive oft bereits vorab auf die Untersuchung von einseitiger Machtwirkung und Einflussnahme abzielen.

2.3 Zwischenfazit

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass das Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik als spannungsreiche Verflechtung zu kennzeichnen ist: Einerseits legitimiert Erwachsenenbildungswissenschaft bildungspolitische Entscheidungen, andererseits legitimiert Wissenschaft die Auswahl ihrer Themen und Fragestellungen über bildungspolitische Argumentation. Durch kritische Reflexion zeigt sich jedoch auch eine Abgrenzung der Wissenschaft von Politik. In einem Rückblick wird deutlich, dass in den 1960er und 1970er Jahren eine bildungsökonomische Perspektive prägend war, die die

nationale Bildungsplanung zur Steuerung des Bildungssystems in den Fokus gestellt hat. Aktuell ist hingegen die internationale und insbesondere europäische Ebene von größerer Bedeutung: Groß angelegte internationale Vergleichsstudien, die durch das Bereitstellen statistischer Daten eine Steuerung in evidenzbasierter Perspektive ermöglichen sollen, stehen nun im Vordergrund.

In Folge dieser Entwicklungen verändern sich auch Themen und Herangehensweisen der Erwachsenenbildungsforschung. In Rückgriff auf empirische Befunde wurde das Verhältnis zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik als einseitige Diffusion oder distanzierte Reflexion analytisch diskutiert. In der ersten Perspektive auf das Verhältnis als einseitige Diffusion wird davon ausgegangen, dass die erwachsenenbildungswissenschaftliche Debatte bildungspolitische Logik und Argumentation übernimmt. Themen und Begriffe entstehen demnach nicht in der Disziplin selbst; vielmehr ist diese durch eine geringe Autonomie zu kennzeichnen. Charakteristisch für diese Perspektive ist also die Blickrichtung einer einseitigen Rezeption politischer Themen durch die Wissenschaft, wobei empirisch entweder die Erwachsenenbildungswissenschaft oder die Bildungspolitik analysiert wird. In der zweiten Perspektive auf das Verhältnis als distanzierte Reflexion wird deutlich, dass sich ein Forschungsstrang etabliert hat, der sich vergleichend mit inter- und supranationalen Organisationen, ihren bildungspolitischen Gestaltungsabsichten und Konzeptentwürfen auseinandersetzt sowie Folgen internationaler Programmatik für den nationalen Kontext oder auch die Rolle der Lernenden untersucht. Diese Reflexion der Bildungspolitik durch die Wissenschaft aus einer Außenperspektive entspricht nicht dem Bild einer ungefilterten und einseitigen Übernahme von Argumentationen. Kennzeichnend ist jedoch auch in dieser Perspektive die Einseitigkeit der Blickrichtung. Insgesamt wird darüber hinaus erkennbar, dass die meisten Studien zwar Rückschlüsse in Form von Hinweisen auf mögliche weitere Forschungsfragen bezüglich des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik ziehen, jedoch in der Regel nicht explizit das Verhältnis als Gegenstand einer empirischen Analyse, sondern entweder die disziplinäre Konstitution oder die bildungspolitische Programmatik und Aktivitäten fokussieren. Durch die kritische Herangehensweise vieler Studien werden häufig eine einseitige Machtwirkung und Einflussnahme als Grundannahme vorausgesetzt, sodass eine mögliche Wechselseitigkeit von vornherein ausgeschlossen und nicht bedacht wird.

Demnach wird eine Verflechtung von Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung bisher meist implizit und einseitig in den Blick genommen. Es fehlen somit empirische Forschungsleistungen, die explizit das Verhältnis als Gegenstand in den Fokus rücken. Dementsprechend lässt sich das diesbezügliche Desiderat eines systematischen Vergleichs von Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik ableiten, welcher Bezugnahmen in beide Richtungen analysiert und dabei offen für eine mögliche Wechselseitigkeit ist.

Der aktuelle Forschungsstand verdeutlicht, dass sich Lebenslanges Lernen und damit verknüpft Kompetenz als Konzepte eignen, anhand derer sich eine Aushandlung von Begriffen und Argumentationslinien in verschiedenen Kontexten herausarbeiten lassen. Dies lässt sich auf ihre zentrale Stellung sowohl in Wissenschaft als auch Politik und auf ihre konzeptionelle Unschärfe zurückführen. Lebenslanges Lernen und Kompetenz zeigen sich somit als Kristallisationspunkte hinsichtlich des Verhältnisses von Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik, weshalb diese Konzepte für die vorliegende Analyse herausgegriffen werden.

Darüber hinaus wurde gezeigt, dass die EU aufgrund des Potenzials ihrer Einflussnahme über diverse Steuerungsmedien eine herausragende Stellung im Gefüge der internationalen Organisationen einnimmt und dass sich europäische Forschung verstärkt mit Politik auseinandersetzt. Die nationale Ebene wird dabei kaum in den Blick genommen, da wenig programmatische Entwürfe vorliegen, weshalb vor allem Analysen der europäischen Bildungspolitik rund um Lebenslanges Lernen und Kompetenzentwicklung erfolgen. Zur konkreten Umsetzung einer Analyse des Verhältnisses von Erwachsenenbildungswissenschaft und Politik wird daher die europäische Bildungspolitik als Feld fokussiert.

Die Darstellung empirischer Befunde verweist darauf, dass sich in theoretischer Hinsicht feld- und diskurstheoretische Ansätze als gewinnbringend erweisen (s. Kapitel 3): Feldtheoretische Ansätze ermöglichen, Erwachsenenbildungswissenschaft und europäische Bildungspolitik als Felder mit eigener Logik und einem bestimmten Grad an Autonomie zu betrachten, und definieren so auch Grenzen zwischen den Feldern. Diskurstheoretische Ansätze lenken hingegen den Blick auf die diskursive Produktion von Bedeutung und Relevanzsetzungen in verschiedenen Kontexten. Da der EU rechtliche Kompetenzen im Bildungsbereich fehlen, kann der Fokus auf regulierende Absichten, die diskursiv transportiert werden und im Gegensatz zu gesetzlichen Regelungen auch als „weiche“ Steuerungsinstrumente verstanden werden, hilfreich für eine Analyse des Verhältnisses zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik sein. Da jedoch das Verhältnis als möglicherweise wechselseitig zu begreifen ist, wird die in der diskurstheoretischen Perspektive angelegte starke Fokussierung auf Machtwirkung in der vorliegenden Arbeit ausgeklammert, sodass vor allem die Wissens- und Bedeutungsproduktion in den Blick genommen wird.

In methodischer Hinsicht wird deutlich, dass zur empirischen Analyse von Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik die Untersuchung von Dokumenten gewinnbringend ist, welche die wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion repräsentieren. Entsprechend der Berücksichtigung einer möglicherweise wechselseitigen Verflechtung und des Anspruchs, eine Breite an Perspektiven und Entwicklungsverläufe einzubeziehen, wird in der vorliegenden Untersuchung die lexikometrische Analyse (s. Kapitel 4) als eine in der Erwachsenenbildungsforschung erst selten genutzte und noch unzureichend etablierte Methode angewandt. Diese ist nicht nur an diskursanaly-

tische Perspektiven anschlussfähig, sondern ermöglicht darüber hinaus eine explorative und induktive Untersuchung von Textkorpora, wodurch sie frei von vorab definierten Kategorien wie Macht ist.

2.4 Debatten um Lebenslanges Lernen und Kompetenz

Da sich Lebenslanges Lernen und damit verbunden das Kompetenzkonzept als Kristallisationspunkte zeigen, anhand derer sich Erwachsenenbildungswissenschaft und europäische Bildungspolitik im Anschluss an das zuvor markierte Forschungsdesiderat vergleichen lassen, wird der Blick nun explizit auf diese Konzepte gelegt. Es soll im Sinne einer Beleuchtung beleuchtet werden, wie diese in der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatte thematisiert werden. Dieser Schritt ist notwendig, da sich hier der Ansatzpunkt für die Zusammenstellung des Analysematerials für die vorliegende Untersuchung zeigt (s. Kapitel 4). Die Untersuchung kann wiederum einen Beitrag zur analytischen Systematisierung des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik leisten, und darüber hinaus auch zum Forschungsstrang der Erwachsenenbildung, der sich mit Lebenslangem Lernen und Kompetenz befasst. Somit sind Aussagen zur Bedeutung der Konzepte in der Erwachsenenbildungsforschung nicht nur als Nebenprodukt zu verstehen; vielmehr werden Lebenslanges Lernen und Kompetenz selbst zu Untersuchungsgegenständen. Dementsprechend ist der Forschungsstand im Hinblick auf diese Konzepte aufzuarbeiten. Zunächst wird hierbei auf Fragestellungen und Herangehensweisen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Lebenslangem Lernen und Kompetenz verwiesen (Teilkapitel 2.4.1). Sodann wird auf ihre Bedeutung in der bildungspolitischen Programmatik der EU eingegangen (Teilkapitel 2.4.2).

2.4.1 Perspektiven der Erwachsenenbildungswissenschaft auf Lebenslanges Lernen und Kompetenz

Zur Erläuterung der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Bezugnahme auf Lebenslanges Lernen und Kompetenz wird zunächst auf Definitionsversuche rekurriert. Danach erfolgt ein exemplarischer Überblick über unterschiedliche Perspektiven auf Lebenslanges Lernen anhand aktueller Studien, gefolgt von einem beispielhaften Überblick über die Diskussion von Kompetenz. In Ergänzung zu den bereits in den vorangegangenen Teilkapiteln erläuterten Studien zur diskursiven Verhandlung von Lebenslangem Lernen wird anschließend auf einige Studien eingegangen, die Kompetenz als diskursives Konzept fokussieren. Schließlich werden Arbeiten in den Blick genommen, die beide Konzepte untersuchen.

Dem Begriff des Lebenslangen Lernens wird in der wissenschaftlichen Debatte eine teils schon inflationäre Verwendung zugesprochen (Alheit, 2009, S. 4) und vor allem die

Diffusität und Unschärfe des Konzepts gerät in den Fokus. So zeigt bereits der Versuch einer Definition, dass sich der Begriff auf verschiedenes beziehen kann:

Lebenslanges Lernen kann ein pädagogisches Konzept sein, beispielsweise in Verbindung mit selbst gesteuerten Lernprozessen, oder eine biographische Erfahrung in dem Sinne, dass Individuen über ihre Lebensspanne verteilt lernen. Drittens kann Lebenslanges Lernen das bildungspolitische Ziel sein, Individuen lebenslange Lernprozesse zu ermöglichen (Jakobi, 2007, S. 173).

Auch eine weitere Definition macht dies deutlich: „So verweist das Lebenslange Lernen zum einen auf ein *Verb*, das den Prozess der Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreibt“ (Hof, 2009, S. 11, Herv. i. O.), zum anderen auf ein Substantiv, da es sich auf ein Reformkonzept beziehe, oder es werde als Synonym für Erwachsenen- und Weiterbildung verwendet (ebd., S. 11 f.). Als Konsequenz wird auch von zwei unterschiedlichen Diskursen gesprochen: Einem bildungspolitischen Diskurs und einem (erwachsenen-)pädagogischen Diskurs (Alheit & Dausien, 2010; Brödel, 2011).

Dem Kompetenzkonzept wird ebenfalls eine inflationäre Verwendung zugesprochen (Ott, 2011, S. 9). Kompetenzen werden in der wissenschaftlichen Literatur beispielsweise als „Fähigkeiten, Fertigkeiten und/oder Potenziale von Personen“ (ebd.) definiert und somit als „das (persönliche) Können [...], verstanden als eine situativ abruf- und einsetzbare Fähigkeit“ (ebd., S. 12). Dabei gehe es jedoch nicht um

beliebige Handlungsfähigkeiten in allen nur denkbaren Lern- und Handlungsgebieten [...], sondern solche Fähigkeiten oder Dispositionen, die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen erlauben, die also ein selbstorganisiertes Handeln unter gedanklicher und gegenständlicher Unsicherheit ermöglichen (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007c, S. XI).

Begreift man Kompetenzen als „Fähigkeiten zu selbstorganisiertem Handeln, als Selbstorganisationsdispositionen, so besteht ein entscheidender Unterschied zu Qualifikationen“ (Erpenbeck, Grote & Sauter, 2017, S. XVI), da diese nicht durch Handeln sichtbar würden, sondern durch normierbare Prüfungssituationen (ebd., S. XVI). Obwohl also Definitionen und Abgrenzungsversuche vorliegen, zeigt sich auch bezüglich des Begriffs „Kompetenz“ eine gewisse Diffusität: So verweist Truschkat darauf, dass es zwar viele Bemühungen gebe, den Kompetenzbegriff zu bestimmen, dass jedoch keine eindeutige Klarheit darüber bestehe, worauf sich der Begriff konkret bezieht (Truschkat, 2008, S. 13), und auch Erpenbeck und Rosenstiel stellen fest: Trotz der Präsenz des Kompetenzbegriffs „muss verwundern, wie wenig klar ‚Kompetenz‘ gegenwärtig

begrifflich gefasst und messend zugänglich gemacht werden kann“ (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007a, S. XVII).

Entsprechend der Unschärfe der Konzepte bezieht sich die Erwachsenenbildungswissenschaft aus verschiedenen Perspektiven auf Lebenslanges Lernen und Kompetenz. Mit den in Teilkapitel 2.2 vorgestellten Studien von Rausch (2015) und Rothe (2011) liegt bereits eine ausführliche Darstellung der Thematisierung von Lebenslangem Lernen in der Erwachsenenbildungsforschung vor, die an dieser Stelle nur in kondensierter Form wiedergegeben soll: Führt man die vorgenommen Systematisierungen zusammen, wird erkennbar, dass es sowohl Arbeiten gibt, die Lebenslanges Lernen als Anlass nehmen, um generelle Fragen der Erwachsenen- und Weiterbildung aufzuwerfen, und zum anderen Arbeiten, die bildungspolitische Konzepte verbreiten und weiterentwickeln. Darüber hinaus wird das Lebenslange Lernen entweder zum Anlass genommen, um sich mit Biographie und Lernprozessen über die Lebensspanne auseinanderzusetzen, oder aber zur Analyse von und kritischen Bezugnahme auf bildungspolitische Programmatik. Im Anschluss an diese bereits vorgenommene Systematisierung soll im Folgenden nur beispielhaft auf aktuelle Arbeiten verwiesen werden, die aufgrund ihres jungen Publikationsdatums nicht im Kontext der dargestellten Studien in den Blick genommen werden konnten.

Für das Kompetenzkonzept in der Erwachsenenbildungswissenschaft liegt keine Arbeit vor, die den Forschungsstand vergleichbar systematisiert. Daher soll sich der exemplarische Überblick nachfolgend etwas ausführlicher darstellen. Obwohl bislang keine Systematik entwickelt wurde, können auch bezüglich Kompetenz verschiedene Perspektiven der Bezugnahme differenziert werden: Es ist einerseits ein Strang zu identifizieren, der sich mit Messbarkeit, Erhebung und Vergleichbarkeit von Kompetenzen auseinandersetzt. Dabei stehen entweder die Kompetenzen von Teilnehmenden der Erwachsenenbildung im Fokus oder die Kompetenzen von Lehrenden vor dem Hintergrund von Fragen der Professionalisierung. Andererseits finden sich theoretische Auseinandersetzungen mit Kompetenz, empirische Arbeiten sowie kritische Perspektiven, die das Konzept als diskursiven Gegenstand fokussieren.

Zunächst wird auf das Lebenslange Lernen eingegangen. In Ergänzung zu der Aufarbeitung des Forschungsstands durch Rausch (2015) und Rothe (2011) lassen sich zu generellen Fragen der Erwachsenenbildung, mit denen sich diverse Arbeiten unter dem Begriff des Lebenslangen Lernens auseinandersetzen, folgende benennen: Es finden sich aktuelle Beiträge und empirische Arbeiten zur Förderung von Lebenslangem Lernen am Arbeitsplatz im Kontext des demografischen Wandels (Loos, 2017), zur Institutionalisierung des zweiten Bildungswegs (Hefler, Steinheimer & Wulz, 2017), zur außerbetrieblichen Ausbildung (Landberg & Noack, 2017), zur Weiterbildung von Lehrkräften (Kremer, 2017) oder auch zum Zusammenhang von Bildung und Emotionen (Gieseke, 2016). Mit Blick auf die internationale Debatte finden sich beispiels-

weise Studien zu Lebenslangem Lernen im Kontext von Demenzerkrankung (Quinn & Blandon, 2017) oder zur Teilnahme Erwachsener am Lebenslangen Lernen im Ländervergleich (Tikkanen, 2016). Des Weiteren wird Lebenslanges Lernen aus erziehungswissenschaftlicher und erwachsenenpädagogischer Perspektive gerahmt, um beispielsweise professionelles Beratungshandeln oder berufsbiographische Lernprozesse in den Blick zu nehmen (Brödel, Nettke & Schütz, 2015) und Fragen von Politik und Professionalisierung im internationalen Vergleich zu bearbeiten (Egetenmeyer, 2016). In biographieorientierter Perspektive befasst sich beispielsweise Heufers (2015) mit der Frage nach der Gestaltung von Berufsbiographien im Kontext des Lebenslangen Lernens. Wahl (2017) fokussiert Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis aus wissenssoziologischer Perspektive: In Selbstbeschreibungen pädagogisch Tätiger, unter anderem in der Erwachsenenbildung, weist er eine hohe Orientierungskraft des Lebenslangen Lernens nach (Wahl, 2017, S. 179). Darüber hinaus ist auf einen aktuellen Sammelband zu verweisen, der verschiedene Perspektiven zusammenführt: Unter dem Titel „Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel“ (Münk & Walter, 2017) werden hier zum einen politische Bildung oder soziale Medien diskutiert, aber auch Berufsbiographien und Bildungsberatung zum Thema gemacht und Beiträge einbezogen, die sich kritisch mit bildungspolitischer Programmatik auseinandersetzen. Bezüglich der Analyse bildungspolitischer Programmatik zum Lebenslangen Lernen sei darüber hinaus erneut auf zahlreiche in Teilkapitel 2.2 erläuterte Studien verwiesen.

In Ergänzung zu den bereits erläuterten diskursanalytischen Studien zum Lebenslangen Lernen wird abschließend noch eine Untersuchung von Dellori (2016) vorgestellt: Sie befragt Akteure des Bildungswesens, der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik und bezieht dabei mehrere Bildungsbereiche ein, unter anderem die Erwachsenenbildung, um die bildungsbereichsübergreifende Umsetzung des Lebenslangen Lernens zu untersuchen. Dellori charakterisiert Lebenslanges Lernen als „absolute Metapher“ aufgrund mehrerer Merkmale, die in den Interviews aufscheinen: Dazu gehören unterschiedliche Typisierungen (als Konstrukt, Idee oder Schlagwort), Austauschbarkeit metaphorischer Anteile, diachrone Bedeutungsveränderungen und unterschiedliche Bedeutungskontexte (Dellori, 2016, S. 159). Bezüglich der Typisierungen werde deutlich, dass sich Lebenslanges Lernen nicht klar abgrenzen und definieren lasse und somit theoretisch unbestimmbar bleibe (ebd., S. 159 f.). Die Austauschbarkeit metaphorischer Anteile des Konzepts äußere sich darin, dass zum Teil auch von „lebenslänglichem“ oder „lebensbegleitendem“ Lernen die Rede sei (ebd., S. 161). Diachrone Veränderungen der Bedeutung des Lebenslangen Lernens ließen sich im Sinne von „früher – heute“ in beruflichen Kontexten rekonstruieren (ebd., S. 164). Zu weiteren Kontexten, in die Lebenslanges Lernen eingeordnet wird, gehörten beispielsweise das Verständnis als persönliche berufliche und allgemeine Weiterbildung, als Bewältigungsstrategie beruflicher

Diskontinuitäten oder als Reformstrategie (ebd., S. 165). Zur Umsetzung der herausgearbeiteten Metapher im beruflichen Kontext bildeten sich darüber hinaus drei Definitionsversuche ab: die kontinuierliche pädagogische Förderung der Lernkompetenz im Lebenslauf, die somit Kompetenzen Einzelner thematisiere; die parallele Inklusion der Lernenden in Einrichtungen mehrerer Bildungsbereiche des Bildungssystems, die sich auf kooperative Lern- und Bildungsangebote beziehe; sowie die Reform einzelner Bildungsbereiche und ihrer Organisationen, in denen Strukturveränderungen im Fokus ständen (ebd., S. 217 ff.).

Bezüglich der Auseinandersetzung mit Kompetenz lässt sich feststellen, dass als Vorläufer der aktuellen Diskussion der Einzug des Begriffs der Qualifikation in die Erwachsenenbildung in den 1960er Jahren gesehen wird (Bunk, 1994, S. 9), der mit der realistischen Wende verknüpft ist (Arnold, 2010, S. 251), sowie in dem Konzept der Schlüsselqualifikationen verortet wird (Mertens, 1974; Weinert, 1998). Seit den 1980er und 1990er Jahren fand eine Erweiterung hin zur Thematik der Kompetenzentwicklung statt (Arnold, 2010, S. 251). Die Ablösung des (Schlüssel-)Qualifikationsbegriffs durch den Kompetenzbegriff markiere einen grundsätzlichen Wandel im Verständnis der Aufgabe von Erwachsenenbildung, da heute die Erweiterung individueller Kompetenzen im Sinne einer Selbststeuerungskompetenz gedacht werde (Reutter, 2009, S. 47). Neben Fragen nach Klassifikationen von Kompetenzen stehen aktuell auch der Erwerb und die Messung von Kompetenzen im Fokus (Edelmann & Tippelt, 2008). Die Gründe für die zunehmende Diskussion des Begriffs führt Vonken auf betriebliche und gesellschaftliche Anforderungen zurück (Vonken, 2005, S. 10). Dabei verweist er darauf, dass der Begriff kontrovers diskutiert werde: Zum einen werde in programmatischer Weise die Unumgänglichkeit von Kompetenz für wirtschaftlichen Erfolg aus Unternehmensperspektive betont, zum anderen Kritik geübt, die sich auf begriffliche Unschärfen sowie theoretische Schwachpunkte beziehe (ebd., S. 34 f.).

Einerseits wird dabei die Kompetenzentwicklung und -messung von Teilnehmenden, Adressaten und Zielgruppen in den Blick genommen: Gnahn (2007) bietet einen Aufriss über den Kompetenzbegriff sowie Instrumente zum Erfassen und Vergleichbarmachen von Kompetenzen Erwachsener. Auch bei Tippelt (2018) findet sich ein Überblick über verschiedene Kompetenzmodelle, die in den Kontext der bildungspolitischen Diskussion um Lebenslanges Lernen gesetzt werden. Die Anerkennung von Kompetenzen wird darüber hinaus mit dem informellen Lernen in Verbindung gebracht (Bretschneider, 2007; Schwenk, 2014). Ebenfalls die bildungspolitische Dimension des Lebenslangen Lernens aufgreifend werden in der Erwachsenenbildungsforschung Instrumente zur Kompetenzerfassung analysiert (Kaufhold, 2006) und auch internationale Vergleiche von Kompetenzzertifizierungen fokussiert (Hofer, 2004). Bezüglich spezieller Zielgruppen kommen beispielsweise Instrumente zur Kompetenzbilanzierung von Langzeitarbeitslosen (Elscholz, 2009) oder älteren Erwachsenen (Schmidt-Hertha, 2014) in den Blick. Die Mes-

sung von Kompetenzen wird darüber hinaus besonders auch im Bereich der beruflichen Bildung diskutiert (Winter & Prenzel, 2014).

Neben diesem Strang, der sich mit Kompetenzentwicklung durch Erwachsenenbildung befasst, findet eine Thematisierung der Kompetenzentwicklung von Lehrenden unter Bezug auf Fragen der Professionalisierung statt: Hier sind beispielsweise aktuelle Arbeiten zu nennen, die sich mit Selbstbeurteilungen im Rahmen eines Validierungsverfahrens für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner befassen (Kraus & Schmid, 2013), mit Kompetenzbilanzierung für berufliches Aus- und Weiterbildungspersonal (Böhm, 2013), diagnostischer Kompetenz von (künftigen) Lehrenden der Erwachsenenbildung (Digel, Herbrechter & Schmidt, 2013) oder dem Lehrpersonal der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Hahn, 2012) sowie Kompetenzen von Lehrenden in der politischen Bildung (Hufer et al., 2011). Des Weiteren werden Gender-Kompetenzen in der Erwachsenenbildung (Schnier, 2012) und Anforderungsprofile pädagogisch Tätiger im Hinblick auf Selbstkompetenz (Lerch, 2013) fokussiert. Deutlich wird auch hier immer wieder die Verschränkung von Kompetenz mit Lebenslangem Lernen (ebd., S. 26). Darüber hinaus gibt es auch Arbeiten, die sowohl durch Erwachsenenbildung vermittelte Kompetenzen als auch die Kompetenzen von Lehrenden in den Blick nehmen (Strauch, Jütten & Mania, 2009).

Dem Strang, der sich aus einer theoretischen Perspektive mit dem Kompetenzbegriff befasst, lassen sich folgende recht aktuelle Arbeiten aus der (Erwachsenen-)Bildungsforschung zuordnen: Klieme und Hartig (2008) befassen sich beispielsweise mit den sozialwissenschaftlichen Wurzeln des erziehungswissenschaftlichen Diskurses um den Terminus, Zürcher (2010) mit dem Kompetenzbegriff in Schule, Erwachsenenbildung und betrieblicher Weiterbildung. Weitere Arbeiten rahmen Kompetenz und Kompetenzentwicklung zeitdiagnostisch, beispielsweise im Verhältnis zur Risikogesellschaft (Büchter, 2012) oder zur Wissensgesellschaft (Bormann & Gregersen, 2007; Wiesner & Wolter, 2005a). Darüber hinaus werden begriffliche Verhältnisse diskutiert: Bei Lederer (2014) steht das Verhältnis von Kompetenz und Bildung im Fokus, Vonken (2006) nimmt das Verhältnis von Qualifizierung und Kompetenz in den Blick. Philipp (2007) nutzt Kompetenzentwicklung als Grundlage, um das Verhältnis von Identität und Bildung für die Erwachsenenbildung zu beleuchten. Bei Dehnbostel (2012) findet sich eine Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen informellen und reflexiven Lernens mit beruflicher Kompetenzentwicklung. Aus kritischer Perspektive legt Müller-Ruckwitt (2008) eine bildungstheoretische Diskussion des Kompetenzbegriffs der PISA-Studie vor, Grotluschen (2017) diskutiert das OECD-Konzept der „globalen Kompetenz“, und Reichenbach (2007) greift das Konzept der „soft skills“ als Diskussionsanlass auf. Ein weiterer kritischer Beitrag findet sich bei Bittlingmayer, Bauer und Sahrai (2009), die auf die soziale Konstruktion von Kompetenzdefiziten eingehen. Beiträge, die sich mit spezifischen Kompetenzfacetten auseinandersetzen, finden sich beispielsweise zu emotionaler Kompetenz

(Arnold & Pachner, 2013), zu interkultureller Kompetenz (Flasinska, 2012; Hoffmeier & Smith, 2013) und zu Zeitkompetenz im Kontext Lebenslangen Lernens (Holm, 2007). Darüber hinaus sind theoretische Arbeiten von Langemeyer (2013) zu einer subjektwissenschaftlichen Kompetenztheorie und -forschung oder von Arnold und Lermen (2005) zu einer an Kompetenzentwicklung orientierten Ermöglichungsdidaktik zu verzeichnen.

Studien, die Kompetenz in diskursiver Perspektive analysieren, beziehen sich sowohl auf den wissenschaftlichen Diskurs, als auch auf die Praxis. Rekurrierend auf Foucaults theoretische Perspektiven des Diskursbegriffs (s. Teilkapitel 3.2) arbeitet Haeske (2008) die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Kompetenz heraus. Dabei bezieht er über eine Datenbankrecherche alle verfügbaren deutschsprachigen Buchtitel zum Thema Kompetenz ein, die bis zum Zeitpunkt der Untersuchung veröffentlicht wurden. Mittels der Analyse würden verschiedene Kategorien erkennbar, denen sich die Publikationen zuordnen ließen, beispielsweise interkulturelle oder schulische Kompetenz sowie wirtschaftliche, unternehmerische oder berufsbezogene Kompetenz (Haeske, 2008, S. 87). Darüber hinaus zeige sich, dass keine einheitliche Begrenzung des Kompetenzbegriffs existiere und dass dieser mit Diskursen zu Qualifikation, Lernen, Schlüsselkompetenz, Bildung, Weiterbildung und Wissen verflochten sei (ebd., S. 98 f.). Als Formationsregeln des Diskurses eigneten sich die Aspekte der Identitätssuche, des Reaktionszwangs, der Ökonomisierung und der Produktionslogik. Identitätssuche beziehe sich dabei auf begriffliche und konzeptuelle Auseinandersetzungen mit dem Diskurs selbst. Reaktionszwang impliziere, dass sowohl der Diskurs als auch das Subjekt auf Umfeldbedingungen reagieren müssen (ebd., S. 107). Darüber hinaus lasse sich ein ökonomischer und produktionslogischer Sprachgebrauch im Diskurs um Kompetenz finden (ebd.).

Höhne (2007) differenziert die pädagogische Kompetenzdebatte in zwei Richtungen: eine wissenspsychologische und eine anthropologisierende Ausrichtung. In der ersten Perspektive werde der Kompetenzbegriff genutzt, um individuelle Wissens- und Fertigkeitsbereiche festzulegen, empirisch zu messen und zu vergleichen (Höhne, 2007, S. 33). Der Kompetenzbegriff werde explizit funktionalistisch verstanden und vom Bildungsbegriff abgegrenzt (ebd.). Der Wandel von den in den 1970er und 1980er Jahren gebrauchten Begriffen „Qualifikation“ und „Schlüsselqualifikation“ gehe einher mit einer Hinwendung zur Wissensgesellschaft, die eine Anthropologisierung des Kompetenzbegriffs mit sich bringe (ebd., S. 34). Aus normativer Perspektive werde hier eine Ablösung vom Bildungs- durch den Kompetenzbegriff gefordert (ebd., S. 35). So verweisen auch Knoll und Hinzen auf die Diskussion um eine Substitution von Bildung durch Kompetenz und Qualifikation im Kontext Lebenslangen Lernens (Knoll & Hinzen, 2013, S. 365).

Truschkat (2008) arbeitet ebenfalls zwei Diskursstränge zu Kompetenz im Anschluss an Foucault heraus, indem sie die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Kompetenz mit der lebensweltlichen Ebene verbindet. Als Grundlage dienen Publikationen zum Kompetenzbegriff sowie aufgezeichnete Bewerbungsgespräche. Die Ana-

lyse verweise auf einen strukturell-normativen und einen individual-dispositiven Kompetenzdiskurs. Der strukturell-normative Kompetenzdiskurs zeichne sich zum einen durch eine Differenzierung von Kompetenzaspekten aus, die als einzelne Kompetenzen explizit formuliert werden, beispielsweise soziale oder kommunikative Kompetenz (Truschkat, 2008, S. 100). Zum anderen liege dem Diskursstrang ein behavioristisches Menschenbild zugrunde (ebd., S. 105) und eine Dominanz ökonomischer Perspektiven sowie die Verantwortungszuschreibung für wirtschaftlichen Erfolg auf den Einzelnen (ebd., S. 107). Im individual-dispositiven Strang des Diskurses werde wiederum das Individuum in seiner gesamten Subjektivität in den Fokus gestellt, d.h. in seiner Gesamtheit von Wissen und Fertigkeiten (ebd., S. 113 f.), wobei Handlung und Kompetenz in einem engen Zusammenhang ständen (ebd., S. 116). Insgesamt werde in diesem Strang eine bildungspolitische Ausrichtung erkennbar, die mit dem Thema Lernen verknüpft sei (ebd., S. 118), sodass Informalität und Selbststeuerung von Lernprozessen in den Fokus rückten (ebd., S. 118 f.).

Ebenfalls beschäftigungsbezogen befasst sich Ott (2011) mit der Zuschreibung von Kompetenz und Inkompetenz im Bildungs- und Beschäftigungsbereich. Den inflationären Gebrauch des Kompetenzbegriffs sieht sie von bildungspolitischen Entwicklungen auf internationaler und nationaler Ebene beeinflusst (Ott, 2011, S. 11). Die Studie fokussiert Bildungspraktiken im Kontext aktivierender Arbeitsmarktpolitik und die dortige Ausgestaltung der Kategorie Kompetenz, indem unter Bezugnahme auf die theoretische Perspektive Foucaults Interviews mit Teilnehmenden und Mitarbeitenden von Einrichtungen sowie teilnehmende Beobachtungen ausgewertet werden. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die aktuelle aktivierende Arbeitsmarktpolitik von persönlichen Kompetenzen als Mittel zur individuellen Bewältigung von Arbeitsanforderungen und Arbeitslosigkeit ausgehe (ebd., S. 281). Durch den Einsatz von Erhebungen der Kompetenzen von Erwerbslosen werde diesen ein Defizit in Bezug auf Wissen über ihre eigenen (In-)Kompetenzen zugeschrieben (ebd., S. 282). Im Kontext der Aktivierung gehe es weniger um Steigerung und Optimierung von Kompetenzen, sondern eher darum, „sich mit den möglichen in der Gesellschaft (noch) einzunehmenden Plätzen einverstanden zu erklären“ (ebd., S. 284). Entgegen der Annahme, dass die Erhebung von Kompetenzen etwas Objektives vermittele, das in der Person selbst liegt, werde deutlich „wie (In-)Kompetenzen als verhandelbarer Gegenstand erst hervorgebracht werden“ (ebd.).

Abschließend wird auf Arbeiten rekuriert, die sowohl Kompetenz als auch Lebenslanges Lernen in den Blick nehmen: Nicht nur in der bildungspolitischen, sondern auch in der wissenschaftlichen Diskussion sind Kompetenz und Lebenslanges Lernen eng miteinander verknüpft (Brödel, 2004, 2011).⁹ Herzberg und Truschkat (2009)

9 Brödel bezeichnet beispielsweise „Kompetenzbilanzierung als ‚angewandte‘ Form lebenslangen Lernens“ (Brödel, 2003, S. 131).

arbeiten aufbauend auf die Untersuchung von Truschkat (2008) Parallelen zwischen den Diskursen der Konzepte heraus. Besonders zeigten sich diese zwischen dem individual-dispositiven Kompetenzdiskurs und dem bildungspolitischen Diskurs zum Lebenslangen Lernen: Bezugspunkte seien hier der Wandel der Erwerbsarbeit sowie der beschleunigte Verfall von Wissen (Herzberg & Truschkat, 2009, S. 112). Folgen der Verknüpfung sehen sie darin, dass auf bildungspolitischer Ebene zwar eine gesellschaftliche Verantwortung für Lernen vermittelt werde, der Kompetenzdiskurs jedoch Lernprozesse fokussiere, die autonom vom Lernenden gesteuert werden (ebd., S. 118). Eine weitere Arbeit, die beide Konzepte verbindet, nimmt im Zuge der Erörterung von Bildung, Lebenslangem Lernen und Kompetenz(-entwicklung) diskursanalytisch die Selbstveränderungsmöglichkeit von Subjekten in den Blick (Kossack, 2018). Hier zeige sich, dass der Bildungsbegriff dem Menschen Veränderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zuspreche, ohne dass von einer Anpassungsnotwendigkeit an gesellschaftliche Forderungen ausgegangen werde (ebd., S. 176). Lebenslanges Lernen und auch Kompetenz(-entwicklung) verwiesen hingegen nicht auf die anthropologische Kategorie von Entwicklungsfähigkeit und Selbstveränderung, sondern würden als bildungspolitische Kategorien verstanden, die ermöglichten, „menschliches Handeln von außen zu klassifizieren, funktional-instrumentell zu eichen und sozioökonomische Unterschiede zwischen den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern zu legitimieren“ (ebd.). Mit der Selbstveränderung des Menschen sei folglich ein politisches und gesellschaftliches Interesse verbunden (ebd.).

Schlussfolgernd wird durch den Überblick über die Auseinandersetzung der Erwachsenenbildungswissenschaft mit Lebenslangem Lernen und Kompetenz erkennbar, dass die Unschärfe der Begriffe zu unterschiedlichen Perspektiven führt. Definitionsversuche gestalten sich als schwierig; die Konzepte bleiben diffus. Bezüglich beider Konzepte sind Studien identifizierbar, welche bildungspolitische Programmatik thematisieren: Bezogen auf Kompetenz werden Verweise auf Bildungspolitik als Rahmung genutzt. Mit Blick auf das Lebenslange Lernen zeigt sich jedoch, dass die Programmatik expliziter einbezogen wird, indem sie verbreitet oder auch kritisch fokussiert wird. Während es zahlreiche Analysen zu bildungspolitischen Konzeptionen Lebenslangen Lernens gibt, liegt eine Analyse des Kompetenzkonzepts in der bildungspolitischen Debatte noch nicht vor. Die Breite der verschiedenen Blickwinkel, aus denen heraus die Erwachsenenbildungswissenschaft die Konzepte analysiert, verweist hinsichtlich des Vorhabens einer Untersuchung der Diskussion auf die Notwendigkeit des Einbezugs eines breiten Ausschnitts des Diskurses, um die unterschiedlichen Ansatzpunkte zu berücksichtigen.

2.4.2 Lebenslanges Lernen und Kompetenz in der Programmatik der europäischen Bildungspolitik

Während sich in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Debatte verschiedene Perspektiven zeigen, mit denen Lebenslanges Lernen und Kompetenz in den Blick genommen werden, fungieren die Konzepte in der bildungspolitischen Diskussion als übergreifendes Instrument, um diverse gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen. Zunächst soll zur Einordnung ein kurzer Überblick über die Thematisierung der Konzepte auf der internationalen Ebene erfolgen, bevor anschließend die europäische Bildungspolitik fokussiert wird.

Bezüglich des Lebenslangen Lernen lässt sich feststellen, dass das Konzept in den letzten Jahrzehnten mehrfach Hochkonjunktur in der bildungspolitischen Debatte erfahren hat: Es wurde bereits darauf verwiesen, dass dem Konzept zunächst in den 1970er Jahren eine besondere Aufmerksamkeit zukam und es – nach einer weniger dynamischen Phase – in den 1990er Jahren erneut aufgegriffen wurde (s. Teilkapitel 2.2). In den 1970er Jahren haben sich der Europarat, die UNESCO und die OECD maßgeblich mit der Entwicklung von Konzepten des Lebenslangen Lernens auseinandergesetzt. Es lässt sich eine Verschiebung von Begrifflichkeiten feststellen, da in den Konzepten der 1970er Jahre noch nicht von „learning“, sondern von „education“ gesprochen wurde: Zu den bedeutenden Dokumenten dieser Zeit gehören das vom Europarat (1971) vorgelegte Dokument „permanent education“, der auch als „Faure-Bericht“ bezeichnete Bericht „learning to be“ der UNESCO (1972) und „recurrent education“, herausgegeben von OECD/CERI (1973). In den 1990er Jahren stand dann der Lernbegriff im Vordergrund: Mit „lifelong learning for all“ beteiligte sich die OECD (1996) und mit dem sogenannten „Delors-Bericht“, „learning: the treasure within“, auch die UNESCO (1996) wieder an der Diskussion. Auch aktuell kommt Lebenslangem Lernen immer noch eine große Bedeutung zu: In den 2015 verabschiedeten „sustainable development goals“ der UN lautet das bildungsbezogene Ziel: „ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all“ (United Nations, 2015, S. 19) – ein Ziel, mit dem sich auch die UNESCO aktuell dezidiert auseinandersetzt (UNESCO, 2016).

Dabei lassen sich bei den Initiativen der inter- und supranationalen Organisationen, aber auch bei nationalstaatlichen Aktivitäten zwei Trends beobachten, auf die bereits zuvor verwiesen wurde: zum einen die Verknüpfung des Lebenslangen Lernens mit Kompetenzentwicklung, zum anderen die Etablierung von Bildungsberichterstattung und -monitoring (Breyer & Schemmann, 2018, S. 188). Das Lebenslange Lernen ist auch auf nationaler Ebene der EU-Mitgliedstaaten aufgegriffen worden: Viele der Staaten haben zwischen 2000 und 2010 Strategien zum Lebenslangen Lernen veröffentlicht. Einige Staaten haben sich auch in den letzten Jahren noch beteiligt (z. B. Zypern und Estland im Jahr 2014), während die Bundesrepublik Deutschland ihre Strategie bereits

2004 verabschiedete (BLK, 2004). Aktuell wird das Lebenslange Lernen jedoch kaum mehr auf nationaler Ebene diskutiert; vielmehr findet die Debatte auf europäischer Ebene statt (Breyer & Schemmann, 2018, S. 177).

Während sich also bereits in den 1970er Jahren Organisationen wie OECD und UNESCO an der Diskussion um Lebenslanges Lernen beteiligt haben, werden Bildung und Lebenslanges Lernen erst seit den 1990er Jahren verstärkt durch die EU thematisiert. Insgesamt ist jedoch festzustellen, dass die EU deutlich mehr programmatische Dokumente zu Lebenslangem Lernen und auch zur Förderung und Sichtbarmachung von Kompetenzen veröffentlicht hat als andere Organisationen. Das Kompetenzkonzept in Verknüpfung mit Lebenslangem Lernen fand ebenfalls in den 1990er Jahren Eingang in die Diskussion der EU, wurde jedoch erst in den 2000er Jahren im Kontext groß angelegter Projekte aufgegriffen, die sich neben dem Kompetenzbegriff auch des Begriffs der Qualifikation bedienten. Die verschiedenen Diskussionsstränge und Agenden, in denen Lebenslanges Lernen und Kompetenz aufgegriffen wurden, sollen im Folgenden verdeutlicht werden. Hierzu bietet sich eine chronologische Betrachtung der Bezugnahme auf die beiden Konzepte an, da sich verschiedene Phasen im Zeitablauf identifizieren lassen: Auf eine Phase der Ausrichtung der Bildungspolitik auf Lebenslanges Lernen folgte die Diskussion der Umsetzung der erarbeiteten Strategie in Monitoringsystemen und Bildungsprogrammen zum Lebenslangen Lernen. Ebenfalls kennzeichnend für diese Phase der Implementierung war die Diskussion der Standardisierung von Kompetenzen und Qualifikationen. In der nachfolgenden Phase kam der Erwachsenenbildung eine besondere Bedeutung zu. Mit dem Beginn einer neuen bildungspolitischen Dekade der EU wird schließlich eine europäische Kompetenzagenda entwickelt.

Vor den 1990er Jahren widmete sich die EU vor allem ökonomischer Zusammenarbeit (Breyer & Schemmann, 2018, S. 185) und setzte sich mit Bildung nur im Kontext von Berufsbildung auseinander (Bechtel, Lattke & Nuissl, 2008, S. 30). Allgemeine und berufliche Bildung wurde erst 1993 mit dem Vertrag von Maastricht zum offiziellen Politikfeld der EU (ebd., S. 36 f.). Darauf folgten zwei „Weißbücher“, welche die Bedeutung von Bildung und Lebenslangem Lernen hervorheben. Das Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“ (Europäische Kommission, 1994) nahm die hohe Arbeitslosigkeit in der EU zum Ausgangspunkt. Neben den prioritären Zielen wie Flexibilisierung und Weichenstellung für eine neue Beschäftigungspolitik wurden auch Bildung und Ausbildung unter dem Motto „Dazulernen ein Leben lang“ (ebd., S. 20) als bedeutende Bereiche benannt. Es wurde eine Reform der Bildungssysteme gefordert, welche die grundlegende Fähigkeit fokussiert, sich neue Kenntnisse anzueignen und das Lebenslange Lernen zu erlernen (ebd., S. 146). Das danach erschienene Weißbuch „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (Europäische Kommission, 1996) schließt an das vorherige Weißbuch an und verweist mit der Globalisierung, der Entstehung einer Informationsgesellschaft und wissenschaftlich-

technischen Entwicklungen auf drei Herausforderungen, die mithilfe einer Aufwertung von Allgemeinbildung und der Entwicklung einer Eignung zur Beschäftigung bewältigt werden sollten (ebd., S. 5 ff.). Zu den geplanten Aktionsleitlinien zählte unter anderem die Förderung des Erwerbs neuer Kenntnisse, die anhand eines innovativen Wegs der Zertifizierung von Kompetenzen anerkannt werden sollten (ebd., S. 9). Im Gegensatz zu etablierten Möglichkeiten des Qualifikationserwerbs wurde damit ein flexibler Ansatz gewählt, der das Lebenslange Lernen und die kontinuierliche Aneignung neuer Kompetenzen fördern sollte (ebd., S. 34).

An die beiden Weißbücher anschließend schlug die Kommission vor, 1996 ein „Jahr des Lebenslangen Lernens“ zu veranstalten, das der Sensibilisierung der Öffentlichkeit für allgemeine und berufliche Bildung sowie der Förderung von Zusammenarbeit, der Anerkennung bereits erworbener Befähigungen und der Chancengleichheit dienen sollte (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 1994, S. 4 f.). Parlament und Rat entschlossen sich daraufhin zu einem „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“. Hier zeigt sich, dass das „Lebenslange Lernen“ im „lebensbegleitenden Lernen“ ein Synonym in der bildungspolitischen Debatte findet. Dem lebensbegleitenden Lernen wurde durch die Vermittlung von Solidarität und Toleranz sowie demokratischer Entscheidungsprozesse eine zentrale Rolle bei der persönlichen Entfaltung zugeschrieben, ebenso im Hinblick auf die Entwicklung von Beschäftigungsfähigkeit (Europäisches Parlament und Rat, 1995, S. 45).

Im Jahr 2000 rückte das Lebenslange Lernen endgültig in den Fokus der politischen Agenda der EU, um das strategische Ziel zu erreichen, „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“ (Europäischer Rat, 2000, o.S.). Zur Umsetzung der entwickelten Strategie sollte die „offene Koordinierung“ als Methode eingeführt werden, in deren Rahmen Indikatoren und zu erreichende Benchmarks im Bildungsbereich festgelegt werden, die es ermöglichen, Fortschritte zu überwachen und zu gewährleisten (ebd.). Auf die vom Europäischen Rat festgelegten allgemeinen politischen Leitlinien, auch bezeichnet als „Lissabon-Strategie“, folgte zwischen 2000 und 2001 die programmatische Grundlage für die weitere Entwicklung der europäischen Bildungspolitik im kommenden Jahrzehnt. Angestoßen wurde dieser Entwicklungsprozess durch das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000), das auch über die politische Debatte hinaus häufig als Schlüsselkonzept betrachtet und rezipiert wird. Lebenslanges Lernen wird hierin verstanden als „jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient“ (ebd., S. 3) und dessen Notwendigkeit mit dem Übergang zu einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft sowie dem damit einhergehenden sozialen und ökonomischen Wandel begründet (ebd.). Die Umsetzung des Lebenslangen Lernens sollte hiernach durch die Förderung von Qualifikationen, Investitionen in Humanressourcen,

die Weiterentwicklung von Lehr- und Lernmethoden, die Bewertung von Lernbeteiligung und -erfolg, die Etablierung von Informations- und Beratungssystemen sowie die Schaffung wohnortnaher Lernmöglichkeiten erreicht werden (ebd., S. 4 f.). Als zwei prioritäre Ziele des lebenslangen Lernens wurden die Förderung von aktiver Staatsbürgerschaft und von Beschäftigungsfähigkeit festgehalten (ebd., S. 6). Um Lernen als lebensumspannendes Kontinuum zu begreifen, wurde zwischen den einander ergänzenden Formen des formalen Lernens, das anerkannte Abschlüsse bzw. Qualifikationen zum Ziel hat, des nicht-formalen Lernens, das durch Organisationen vermittelt wird oder am Arbeitsplatz stattfinden kann, sowie des informellen Lernens als Begleiterscheinung des täglichen Lebens differenziert (ebd., S. 9).

In der auf das Memorandum folgenden Mitteilung der Kommission „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001) wurde die Differenzierung in formales, nicht-formales und informelles Lernen aufgegriffen und darauf verwiesen, dass das Konzept über eine wirtschaftliche Perspektive oder eine Fokussierung rein auf Erwachsenenbildung hinausgehen solle (ebd., S. 3 f.). In einer erweiterten Definition wird Lebenslanges Lernen hier verstanden als „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (ebd., S. 9). In dieser Definition zeigt sich eine stärkere Fokussierung auf soziale Aspekte, während im Verständnis des Memorandums noch die beschäftigungsbezogenen Aspekte dominieren. Für den weiteren Prozess sah die Mitteilung von 2001 die Entwicklung von Strategien für Lebenslanges Lernen durch die Mitgliedstaaten vor und legte Aktionsschwerpunkte fest, welche die Grundbotschaften des Memorandums aufgreifen (ebd., S. 4 f.). Zur Umsetzung der geplanten Agenda wurde hierin auf die Entwicklung eines transparenten Rahmens des lebenslangen Lernens im Kontext einer „offenen Koordinierung“ sowie auf bereits bestehende Instrumente wie Bildungsprogramme und den Europäischen Sozialfonds verwiesen und die Notwendigkeit der Entwicklung von Indikatoren für das lebenslange Lernen betont (ebd., S. 26 ff.). Der Rat der Europäischen Union bekräftigte daraufhin, lebensbegleitendes Lernen zu einem Leitprinzip allgemeiner und beruflicher Bildung zu erheben mit dem Verweis auf dessen Einbettung in die Europäische Beschäftigungsstrategie (Rat, 2002, S. 2). Zur Umsetzung der von der Kommission im Rahmen ihrer Mitteilung „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ vorgeschlagenen Maßnahmen sah der Rat ein „Arbeitsprogramm zur allgemeinen und beruflichen Bildung“ vor (ebd., S. 3), das verschiedene Maßnahmen im Bildungsbereich definierte.

Nach einer Phase des Anstoßes der Diskussion und der Ausrichtung der Bildungspolitik auf Lebenslanges Lernen wurde das Konzept schließlich im Kontext der Etablierung einer Monitoringstrategie für die allgemeine und berufliche Bildung durch die EU thematisiert, die bereits in der Lissabon-Strategie als „offene Methode der Koordinierung“

vorgeschlagen wurde. Dabei wurde auf die durch die Strategie und die Dokumente der Kommission verdeutlichten Begründungszusammenhänge und das etablierte Verständnis des Lebenslangen Lernens zurückgegriffen, um die Notwendigkeit einer Beobachtung des Bildungsbereichs hervorzuheben. Die Diskussion wurde in dieser Zeit durch die Erarbeitung konkreter Zielvorgaben in Form von Benchmarks bestimmt, die bis 2010 durch die Mitgliedstaaten zu erreichen waren. Indikatoren und Benchmarks wurde dabei eine Schlüsselrolle für die Messung von Fortschritten zugesprochen (ebd., 2003, S. 3). Die Benchmarks im Bildungsbereich bezogen sich auf die Reduzierung der Anzahl frühzeitiger Schulabgänger, die Erhöhung der Absolventenzahl in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaft und Technik, die Festlegung eines Kennwerts für den Abschluss der Sekundarstufe II, die Senkung des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit schlechter Lesekompetenz und die Beteiligung Erwachsener am Lebenslangen Lernen (ebd., S. 4). „Lebenslanges Lernen“ wurde dabei mit „Erwachsenenbildung“ gleichgesetzt. Nach ihrer Festlegung waren diese Kennzahlen in den Diskussionen präsent, da die systematische Beobachtung der Fortschritte durch Berichte der Kommission und der Mitgliedstaaten in regelmäßigen Abständen veröffentlicht wurden. Die enge Einbettung der allgemeinen und beruflichen Bildung in das Konzept des Lebenslangen Lernens blieb dabei durchgängig erkennbar; beispielsweise trägt der 2008 erschienene gemeinsame Fortschrittsbericht von Rat und Kommission zur Umsetzung des „Arbeitsprogramms der allgemeinen und beruflichen Bildung“ den Titel: „Wissen, Kreativität und Innovation durch Lebenslanges Lernen“ (ebd., 2008a, S. 1). Das Parlament sah ergänzend einen Erwerb von Kenntnissen und Qualifikationen durch Lebenslanges Lernen vor, der durch die Implementierung des Europäischen Qualifikationsrahmens und des Europass-Instruments ermöglicht werden sollte (Europäisches Parlament, 2010b, S. 39). Auf diese Instrumente wird im Folgenden noch eingegangen.

Weitere Aktionen, die sich auf das Lebenslange Lernen beziehen, zeigten sich durch die Thematisierung von EU-Bildungsprogrammen. Bestehende Bildungsprogramme wurden zu einem integrierten Programm für Lebenslanges Lernen zusammengeführt, das die Bereiche (Vor-)Schulbildung, Hochschulbildung, berufliche Weiterbildung und Erwachsenenbildung beinhaltet sowie ein Querschnittsprogramm, unter anderem zur Sprachförderung (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2004, S. 17 f.). Hier zeigt sich die Bemühung der EU, die einzelnen Bildungsbereiche miteinander zu verknüpfen und das Lebenslange Lernen als all diese Bereiche umspannend zu betrachten.

Zu einer ähnlichen Zeit wurde auch die Kompetenzthematik in einem größeren Rahmen aufgegriffen, da die EU die Einführung von Instrumenten diskutierte, die der Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen dienen. Zunächst wurde die Einführung des Instrumentes „Europass“ zur Förderung von Transparenz thematisiert. Diesbezüglich fand erneut eine Bezugnahme auf die im Rahmen der Ausrichtung der Bildungspolitik auf Lebenslanges Lernen veröffentlichten Doku-

mente statt (ebd., 2003, S. 2). Eine verbesserte Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen wurde als Möglichkeit der Erhöhung von Mobilität gesehen (ebd.). Der enge Bezug zum Lebenslangen Lernen sowie die Bedeutung von Transparenz für eine qualitativ hochwertige allgemeine und berufliche Bildung werden in den zugrundeliegenden Dokumenten sichtbar (Europäisches Parlament und Rat, 2004, S. 6). Die Entwicklung eines „Europäischen Qualifikationsrahmens“ reihte sich in die Diskussion um das Bestreben der EU ein, Kompetenzen transparent und vergleichbar zu machen. Erneut wurde hiermit auf den gesellschaftlichen, technologischen und wirtschaftlichen Wandel verwiesen, darüber hinaus auch auf eine alternde Bevölkerung, sodass in einer Aktualisierung und Erneuerung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen eine notwendige Bedingung gesehen wurde (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2005a, S. 10). Die Kommission unterschied in diesem Kontext zwischen kognitiver, funktionaler, personaler und ethischer Kompetenz (ebd., S. 13). Der Qualifikationsbegriff wurde hiervon insofern abgegrenzt, als dass mit ihm eine offizielle Anerkennung sowie Gültigkeit auf dem Arbeitsmarkt verbunden wird (ebd., S. 14). Weiterhin wurden „Kenntnisse“ als Theorie- oder Faktenwissen verstanden, „Fertigkeiten“ als kognitive und praktische Fertigkeiten und „Kompetenz“ als Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit (ebd., 2006a, S. 19).

Eine explizite Verknüpfung des Kompetenzkonzepts mit Lebenslangem Lernen zeigte sich in der Bestrebung der EU, sogenannte Schlüsselkompetenzen für das Lebenslange Lernen zu definieren. Der Ausdruck „Schlüsselkompetenzen“ ist auf Kompetenzen bezogen, „die persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigung fördern“ (ebd., 2005c, S. 3), und die durch die Wissensgesellschaft vorausgesetzt werden (ebd., S. 4). Sowohl berufsbezogene als auch allgemeine Kompetenzen wurden hierbei als bedeutsam betrachtet, um den Veränderungen zu begegnen (ebd.). In welchem Verhältnis Kompetenz und Lebenslanges Lernen stehen, bleibt jedoch unklar: Einerseits wird von Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen gesprochen (ebd., S. 1) – dieser Ausdruck suggeriert, dass diese Kompetenzen eine Voraussetzung sind, um lebenslang Lernen zu können. Andererseits wird darauf verwiesen, dass der Zugang zu diesen Kompetenzen durch Lebenslanges Lernen ermöglicht werden soll (ebd., S. 3) – dies suggeriert, dass Kompetenzen erst durch Lebenslanges Lernen entwickelt werden können. Darüber hinaus zeigt sich auch in diesem Kontext eine synonyme Verwendung von Begriffen: Ist in dem Vorschlag der Kommission noch von „Lebenslangem Lernen“ die Rede, sprechen Parlament und Rat von „Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“. Schlüsselkompetenzen sollen dabei Bestandteil lebensbegleitender Lernstrategien sein (Europäisches Parlament und Rat, 2006, S. 11). Schließlich sollte die Definition einer „breiten Palette“ an Schlüsselkompetenzen sicherstellen, sich flexibel an die Veränderungen (z. B. im Zuge der Globalisierungsprozesse) anpassen zu können (ebd., S. 13). Unter ihnen wurden muttersprachliche sowie fremdsprachliche

Kompetenz, mathematische und naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit verstanden (ebd.). Diese Kompetenzen sind als gleichrangig in ihrer Bedeutsamkeit zu begreifen (ebd.).

Darüber hinaus sind als weitere Zugänge zur Kompetenzthematik Diskussionen über einen europäischen Indikator für Sprachkompetenzen (Europäisches Parlament, 2006; Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2005b), Medienkompetenzen für eine digitale Welt (Europäisches Parlament, 2010a; Kommission, 2009; Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2007a; Rat, 2008b, 2009a) und IKT-Kompetenzen zu verzeichnen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2007c). Weiterhin wurde eine europäische Zusammenarbeit im Schulwesen diskutiert unter dem Bestreben, Kompetenzen für das 21. Jahrhundert zu entwickeln (ebd., 2008a). Ein stärkerer arbeitsmarkt- und beschäftigungsbezogener Zugang bildete sich in der Diskussion der Entwicklung von neuen Kompetenzen für neue Beschäftigungen ab. Der Rat betonte dabei die Notwendigkeit, allen EU-Bürgern die Möglichkeit zur Verbesserung und Ausweitung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen zu eröffnen und unterstrich die Bedeutsamkeit des Antizipierens von Qualifikationsanforderungen und der Anpassung von Kompetenzen an die Bedürfnisse von Gesellschaft und Wirtschaft (Rat, 2007, S. 2). In einer darauffolgenden Mitteilung der Kommission wurde das Erfordernis einer Verbesserung von Kompetenzen aufgrund der sich abzeichnenden Herausforderungen durch die Finanzkrise noch einmal verstärkt hervorgehoben (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2008b, S. 3). Die Steigerung des Kompetenzniveaus wurde hierbei als Grundlage für Aufschwung, Wachstum und Produktivität sowie Gerechtigkeit, sozialen Zusammenhalt und Gleichstellung von Männern und Frauen betrachtet (ebd.).

Eingebettet in die Strategie zum Lebenslangen Lernen und das „Arbeitsprogramm zur allgemeinen und beruflichen Bildung“ erfuhr auch die Erwachsenenbildung in der bildungspolitischen Debatte eine explizite Aufmerksamkeit: Erwachsenenbildung wurde als wichtige Komponente Lebenslangen Lernens begriffen (ebd., 2006b, S. 2). Die Kommission hob die Bedeutung von Investitionen in Erwachsenenbildung hervor und benannte öffentliche sowie private Nutzeneffekte, die durch diesen Bildungsbereich entstehen (ebd.). Als Herausforderungen für die Erwachsenenbildung wurden Wettbewerbsfähigkeit, demografischer Wandel und soziale Eingliederung benannt (ebd., S. 3 ff.); hier spielten also neben ökonomischen Aspekten auch soziale Aspekte eine Rolle. In Grundsatzthesen wurde formuliert, wie diesen Herausforderungen begegnet werden soll: durch Beseitigung von Zugangsschranken, Sicherstellung von Qualität, Anerkennung und Validierung von Lernergebnissen, Investition in ältere und migrierte Menschen sowie die Weiterentwicklung von Indikatoren und Benchmarks (ebd.,

S. 6 ff.). Im Anschluss wurde ein konkreter Aktionsplan zur Umsetzung der in den Grundsatzthesen benannten Aspekte formuliert, welcher der Erwachsenenbildung eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung von „Bürgersinn“ und beruflicher Qualifikationen zuspricht (ebd., 2007d, S. 3).

2010 begann eine neue bildungspolitische Dekade für die EU. Unter Bezugnahme auf die Wirtschafts- und Finanzkrise wurde mit der Strategie „Europa 2020“ ein Neuanfang beschlossen. Nach wie vor spielten Bildung und Lebenslanges Lernen sowie der Erwerb von Kompetenzen in der Gesamtstrategie der EU eine große Rolle (Europäische Kommission, 2010). Für den Bildungsbereich wurden vor dem Hintergrund des Lebenslangen Lernens die Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung aktualisiert: Es wurden neue Bereiche wie Vorschulbildung einbezogen, aber auch für bereits bestehende Bereiche Kennzahlen erhöht, beispielsweise für die Teilnahme Erwachsener am Lebenslangen Lernen, die von zuvor 12,5 % auf 15 % der EU-Bevölkerung ansteigen sollte (Rat, 2009b, S. 7). Nach wie vor war ebenso die Diskussion von Schlüsselkompetenzen aktuell: Hinsichtlich der Fortschritte bezüglich des „Arbeitsprogramms der allgemeinen und beruflichen Bildung“ sprach die Kommission in einer Mitteilung von „Schlüsselkompetenzen für eine Welt im Wandel“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2009, S. 1) und hob erneut die Bedeutung der Verbesserung von Kompetenzen für Wettbewerbsfähigkeit, Wachstum und Beschäftigung hervor (ebd., S. 2). 2011 wurde eine aktualisierte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung beschlossen, die eine Abdeckung aller Schlüsselkompetenzen durch die Erwachsenenbildung betont (Rat, 2011, S. 1). Zur Überwachung der Fortschritte in der allgemeinen und beruflichen Bildung wurde 2012 mit dem „Monitor für die allgemeine und berufliche Bildung“ ein neues System zur Dauerbeobachtung dieses Bereichs eingeführt. Dieser umfasst einzelne Länderberichte, aber auch einen Gesamtbericht der Kommission, der Rankings der einzelnen Staaten im Hinblick auf die Zielerreichung vornimmt (European Commission, 2018). Zur Aktualisierung bestehender Instrumente waren zu dieser Zeit zudem Evaluationen ein zentraler Aspekt in der Debatte: So wurden die „Europass-Initiative“ 2013 einer Bewertung durch die Kommission unterzogen (Europäische Kommission, 2013) und eine Weiterentwicklung des „Europäischen Qualifikationsrahmens“ auf den Weg gebracht (ebd., 2016b). Auch Medienkompetenz wurde erneut diskutiert, insbesondere in Verknüpfung mit kritischem Denken, durch das allgemeine und berufliche Bildung ermöglicht werden sollte (Rat, 2016b).

Der letzte Prozess, auf den im hiesigen Zusammenhang zu verweisen ist, betrifft die neu entwickelte „Europäische Kompetenzagenda“. Diese wird untertitelt mit „Humankapital, Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit gemeinsam stärken“ (Europäische Kommission, 2016a, S. 1), wodurch die stark beschäftigungsorientierte Perspektive hervorgehoben wird. Die Kommission veröffentlichte 2016 eine Mittei-

lung, die Maßnahmen mit vier Schlüsselprioritäten enthält, die sich auf besser funktionierende Arbeitsmärkte, kompetentere Arbeitskräfte, höherwertige Arbeitsplätze und bessere Arbeitsbedingungen sowie Strategien zur Förderung neuer Arbeitsplätze und der Nachfrage nach Arbeitskräften beziehen (ebd., S. 3). Gleichzeitig fand jedoch auch die soziale Dimension Berücksichtigung. So betonte der Rat die Bedeutung von allgemeiner und beruflicher Bildung nicht nur in „der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt, sondern auch in einem Beitrag zu sozialer Inklusion und Kohäsion durch eine umfassendere persönliche Entwicklung des Einzelnen und lebenslanges Lernen, was den Weg für einen kritischen, selbstbewussten, aktiven und unabhängigen Bürger bereitet“ (Rat, 2016a, S. 1). Darüber hinaus wurde erneut auf die Notwendigkeit des Erwerbs von digitalen Kompetenzen verwiesen (ebd., S. 2). Als Teil der neuen Kompetenzagenda sah die Kommission eine Kompetenzgarantie vor, um Personen, die keinen Abschluss der Sekundarstufe II erworben haben, durch Weiterbildung zu unterstützen (Europäische Kommission, 2016c, S. 6). Dies sollte durch die Bewertung von Kompetenzen, die Konzipierung eines angepassten Bildungsangebots sowie die Validierung und Anerkennung von erworbenen Kompetenzen ermöglicht werden (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der bildungspolitischen Diskussion sowohl der Begriff des „lebensbegleitenden Lernens“ als auch der Begriff des „lebenslangen Lernens“ gebraucht wird. Das Konzept wird in enger Verknüpfung zur allgemeinen und beruflichen Bildung und zur Beschäftigung thematisiert. Zur Verdeutlichung der Notwendigkeit von Lebenslangem Lernen wird stets auf den sozialen und technischen Wandel sowie den Übergang zu einer Wissens- und Informationsgesellschaft verwiesen. Bezogen auf den Kompetenzbegriff zeigt sich, dass dieser häufig in Verbindung mit dem abschlussbezogenen Qualifikationsbegriff gebraucht wird. Im Vordergrund stehen Bestrebungen, Kompetenzen transparent und vergleichbar zu machen. Die Notwendigkeit der Entwicklung von Instrumenten, die dies ermöglichen, wird ebenso durch Wandlungsprozesse und eine veränderte Gesellschaft begründet und eng mit Lebenslangem Lernen verbunden. In welchem Verhältnis die Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz zueinanderstehen, bleibt aber diffus: Zum einen wird Kompetenzentwicklung als Voraussetzung, zum anderen als Ziel von Lebenslangem Lernen thematisiert. Ebenso bleibt das Verständnis von Lebenslangem Lernen unklar: Es wird zwar als lebensumspannende Perspektive über alle Altersstufen hinweg betrachtet. Trotzdem wird deutlich, dass Lebenslanges Lernen in einigen Dokumenten als Synonym zur Erwachsenenbildung verstanden wird und somit auf eine bestimmte Altersgruppe begrenzt ist. Der Überblick über die bildungspolitische Debatte zeigt, dass Lebenslanges Lernen und Kompetenz seit über zwei Jahrzehnten kontinuierlich diskutiert werden, jedoch unterschiedliche thematische Schwerpunkte im Zeitverlauf gesetzt und diverse Instrumente fokussiert werden.

2.5 Zusammenfassung und Präzisierung der zentralen Fragestellung

Das vorangehende Kapitel hat das Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik in den Fokus gestellt, das als spannungsreiche Verflechtung zu kennzeichnen ist. Es wurden zwei Perspektiven auf das Verhältnis in der empirischen Auseinandersetzung herausgearbeitet. Diese werden im Folgenden noch einmal zusammengefasst, um zugleich das Forschungsdesiderat markieren zu können, an das die vorliegende Untersuchung anschließt. Sodann werden die Erträge aus dem Überblick über die erwachsenenbildungswissenschaftliche und europäische bildungspolitische Debatte um Lebenslanges Lernen und Kompetenz zusammengefasst, um abschließend die theoretisch-methodologische und methodische Herangehensweise der vorliegenden Untersuchung zu erläutern sowie die zentrale Fragestellung zu präzisieren.

Erkennbar wurde eine Verflechtung von Wissenschaft und Politik im Bildungsbereich, die bis in die 1960er und 1970er Jahre zurück zu verfolgen ist: So bildet sich ein Wandel von der in bildungsökonomischer Perspektive fokussierten nationalen Bildungsplanung hin zu internationalem Bildungsmonitoring und -berichterstattung im Kontext der Idee einer evidenzbasierten Steuerung ab. Es zeigte sich, dass Bildungspolitik aktuell vor allem auf der internationalen Ebene anzusiedeln ist, auf der als Akteure inter- und supranationale Organisationen wie EU, UNESCO und OECD auftreten. Diese agieren über das Formulieren von Agenden und die Koordinierung von Vergleichsstudien im Bildungsbereich. Die EU ist dabei als einzige Organisation hervorzuheben, die über einen supranationalen Status und damit besondere Einflussmöglichkeiten über ihre Mitgliedstaaten verfügt. Hinsichtlich der Forderung nach Evidenzbasierung kommt wissenschaftlichem Wissen eine legitimierende Funktion für politische Entscheidungen zu. Neben Positionen, die für eine Zusammenarbeit von Wissenschaft und Politik plädieren, lassen sich aber auch Standpunkte verzeichnen, die hierin kritisch eine Verkürzung oder Instrumentalisierung von Wissenschaft sehen.

Mit Blick auf die empirische Bearbeitung des Verhältnisses von Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik konnten die Perspektiven der einseitigen Diffusion und der distanzierten Reflexion herausgearbeitet werden. Es wurde deutlich, dass sich mit den im Rückblick beschriebenen Entwicklungen auch die Sichtweise der Forschung verändert: Verstärkt befasst sich diese mit bildungspolitischen Prozessen und bezieht dabei die internationale Ebene ein. Dies wird zum Teil als eine einseitige Diffusion ausgelegt und die Autonomie der Disziplin somit als unzureichend kritisiert. Denn es wird davon ausgegangen, dass bildungspolitische Argumentationslinien und Logiken durch die erwachsenenbildungswissenschaftliche Debatte aufgegriffen und übernommen werden. In der zweitgenannten Perspektive lässt sich das Verhältnis von Bildungspolitik und Wissenschaft als distanzierte Reflexion der Bildungspolitik durch die Erwachsenen-

bildungswissenschaft fassen. Durch die Etablierung eines eigenständigen Forschungsstrangs, der sich mit bildungspolitischer Programmatik inter- und supranationaler Organisationen im Vergleich und mit deren Einflusspotenzial auf die nationale Ebene sowie auf einzelne Individuen befasst, zeigt sich eine kritisch-beobachtende Haltung der Erwachsenenbildungswissenschaft gegenüber der Bildungspolitik. Die Einseitigkeit des Blickwinkels ist demnach stets kennzeichnend, da entweder die Erwachsenenbildungswissenschaft in Außenperspektive die Bildungspolitik analysiert, oder von einer einseitigen Rezeption der Bildungspolitik durch die Erwachsenenbildungswissenschaft ausgegangen wird.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass entweder die wissenschaftliche oder die politische Diskussion analysiert wird, sodass Aussagen zum Verhältnis zumeist implizit getroffen werden, und das Verhältnis selbst nur selten explizit zum Gegenstand wird. Vielmehr stehen die Konstitution der Erwachsenenbildungsforschung oder die Folgen und das Einflusspotenzial bildungspolitischer Programmatik im Fokus. Daraus ergibt sich das Desiderat eines systematischen Vergleichs von Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik, damit die Bezugnahme nicht nur in eine Richtung erfasst wird, sondern auch eine mögliche Wechselseitigkeit berücksichtigt werden kann. Obwohl eine Fokussierung auf Macht, die hier nicht erfolgen soll, für die diskurstheoretische Perspektive kennzeichnend ist, erweist sich diese in analytischer Hinsicht trotzdem als hilfreich: Sie lenkt den Blick auf die Kontextabhängigkeit von Bedeutung und diskursiver Wissensproduktion. Des Weiteren zeigt sich die feldtheoretische Perspektive als gewinnbringend, da sie ermöglicht, Wissenschaft und Politik als aufeinander bezogene Felder zu betrachten und somit auch mögliche Verflechtungen zu berücksichtigen. Eine Erläuterung der Grundannahmen der diskurs- und feldtheoretischen Perspektive sowie ihrer Nutzung im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung erfolgt in Kapitel 3.

Unabhängig von den unterschiedlichen Perspektiven der empirischen Bearbeitung kann festgehalten werden, dass bei einer Beschäftigung mit der Beziehung zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik eine Auseinandersetzung mit Lebenslangem Lernen und Kompetenz unumgänglich scheint. Lebenslanges Lernen und Kompetenz zeigen sich somit als Kristallisationspunkte des Verhältnisses von Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik und werden in der vorliegenden Analyse als solche fokussiert. Eine weitere Spezifizierung des Vorgehens ergibt sich dadurch, dass sich die EU als herausragende Organisation im Gefüge der inter- und supranationalen Organisationen darstellt, da sie über diverse Steuerungsmedien verfügt. Besonders der Einsatz von Geld in Form von Forschungsförderung und die Nutzung von Wissen in Form der Veröffentlichung von Agenden oder auch Vergleichsstatistiken verweisen dabei auf die Verflechtung von Wissenschaft und Politik. Daher wird in der vorliegenden Arbeit speziell die europäische Bildungspolitik als Feld in den Fokus gerückt.

Der gezielte Blick auf die Thematisierung von Lebenslangem Lernen und Kompetenz in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen und der europäischen bildungspolitischen Debatte verdeutlicht zum einen die Breite an verschiedenen Perspektiven. Zum anderen zeigen sich diverse Schwerpunktsetzungen im Zeitverlauf und Konjunkturen bestimmter Themen. Um diese Bandbreite abbilden zu können, muss demnach ein geeigneter methodischer Zugang gewählt werden. Dafür bietet sich die lexikometrische Analyse als Methode an, die methodologisch an Diskurstheorie und -analyse anschließt, jedoch statt Machtwirkung stärker Bedeutungsmuster in den Vordergrund rückt. Sie ermöglicht eine quantitative Untersuchung großer Textkorpora. Durch eine Kombination von induktiven und deduktiven Analyseverfahren wählt sie einen explorativen Zugang und ermöglicht einen direkten Vergleich zwischen ausgewählten Korpora. Daher ist sie für das Vorhaben der vorliegenden Studie besonders geeignet. Ein Überblick über die Methode, ihre Nutzung im Kontext von Diskursanalysen sowie die Zusammenstellung von Analysematerial für die vorliegende Untersuchung findet sich in Kapitel 4.

Für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit kann auf der Grundlage der bisherigen theoretischen Erörterung folgende Fragestellung konkretisiert werden: Wie gestaltet sich das Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik im Hinblick auf die Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz?

Die Befunde der vorliegenden Studie, die in Kapitel 5 im Überblick dargestellt und in Kapitel 6 diskutiert werden, liefern hinsichtlich der Fragestellung Erträge auf mehreren Ebenen, indem sie zu verschiedenen Forschungssträngen der Erwachsenenbildungsforschung beitragen. Es wird verglichen, wie Lebenslanges Lernen und Kompetenz im wissenschaftlichen Diskurs und im bildungspolitischen Diskurs erörtert werden. Da die beiden Konzepte als Kristallisationspunkte fokussiert werden, können davon ausgehend Rückschlüsse auf das Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik gezogen werden. Somit generiert die Studie einerseits Erkenntnisse für den Forschungsstrang, der sich mit der Konstitution der Disziplin auseinandersetzt und damit der Wissenschaftsforschung zuzuordnen ist, da das Verhältnis der Erwachsenenbildungswissenschaft zur Politik definiert wird. Zum anderen werden Erkenntnisse zum Strang der Politikforschung gewonnen, weil die EU und ihre Programmatik analysiert werden und somit die Diskursproduktion auf internationaler Ebene betrachtet wird. Nicht zuletzt leistet die vorliegende Analyse eine Ergänzung zu Forschungsarbeiten, die Lebenslanges Lernen und Kompetenz als Untersuchungsgegenstände in den Blick nehmen.

3 Theoretischer und methodologischer Bezugsrahmen

Das nachfolgende Kapitel setzt sich mit den theoretischen und methodologischen Grundlagen der vorliegenden Studie auseinander. Zu Beginn wird die grundlagentheoretische Perspektive im Anschluss an Bourdieu erläutert (Teilkapitel 3.1), die Logik, Autonomie und Grenzen von Feldern in den Fokus stellt (Teilkapitel 3.1.1). Für die Erwachsenenbildung existieren bereits theoretische Reflexionen aus dieser Perspektive, auf die anschließend eingegangen wird (Teilkapitel 3.1.2). Der feldtheoretische Ansatz ermöglicht es, Erwachsenenbildungswissenschaft und europäische Bildungspolitik als relativ autonome Felder mit spezifischer Logik zu verstehen. Sodann werden Foucaults diskurstheoretische und -analytische Überlegungen erläutert, die sowohl eine theoretische Perspektive auf Wissens- und Sinnproduktion bieten, als auch methodologische Orientierungspunkte zur Verfügung stellen (Teilkapitel 3.2). Dabei wird auf den Zusammenhang von Diskurs, Wissen und diskursiver Praxis (Teilkapitel 3.2.1), die Archäologie als Analyseperspektive (Teilkapitel 3.2.2), die diskursive Formation (Teilkapitel 3.2.3) sowie die Aussage und ihre Funktion (Teilkapitel 3.2.4) eingegangen. Nach einer Zusammenfassung (Teilkapitel 3.2.5) werden abschließend Schlussfolgerungen und Konsequenzen (Teilkapitel 3.3) abgeleitet – sowohl im Hinblick auf eine Zusammenführung der theoretisch-methodologischen Perspektiven (Teilkapitel 3.3.1) als auch auf mögliche Implikationen für eine methodische Vorgehensweise (Teilkapitel 3.3.2).

3.1 Wissenschaft und Politik als Felder (Feldtheorie nach Bourdieu)

In Kapitel 2 wurde gezeigt, dass sich das Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik als spannungsreiche Verflechtung kennzeichnen lässt, die empirisch entweder als unilaterale Diffusion oder in distanzierter Reflexion in den Blick genommen wird. Dabei wurde die Einseitigkeit der Perspektiven deutlich. Dem feldtheoretischen Ansatz Bourdieus zufolge ist es möglich, Wissenschaft und Politik als relativ autonome, jedoch in Beziehung zueinanderstehende Felder zu verstehen und somit mögliche Wechselseitigkeit zu berücksichtigen. Das Verhältnis ist in dieser theoretischen Perspektive durch kontinuierliche „Kämpfe“ um Autonomie und Abgrenzung gekennzeichnet, die mit der Etablierung und dem Erhalt einer feldinternen Logik verbunden sind. Diese Annahmen sollen nachfolgend näher erläutert werden. Nach einer Beleuchtung der Grundbegriffe (Teilkapitel 3.1.1) wird die Erwachsenenbildungswissenschaft aus dieser Perspektive reflektiert und werden die

gewonnenen Erkenntnisse mit Blick auf die Bedeutung für die vorliegende Arbeit zusammengefasst (Teilkapitel 3.1.2).

3.1.1 Logik, Autonomie und Grenzen von Feldern

Der Feldbegriff nach Pierre Félix Bourdieu (1998, 2001) soll nachfolgend anhand der Aspekte Logik, Autonomie und Grenzen erläutert werden. In der feldtheoretischen Perspektive besteht die Gesellschaft aus diversen Feldern, die einen sozialen Raum darstellen: Beispielhaft sind neben dem wissenschaftlichen (Bourdieu, 1998) und politischen Feld (ebd., 2001), die für die vorliegende Untersuchung von Relevanz sind, auch das literarische, juristische und künstlerische Feld zu nennen. Ein Feld ist dabei zu verstehen als „Universum, das all jene Akteure und Institutionen umfaßt, die Kunst, Literatur oder Wissenschaft erzeugen und verbreiten“ (ebd., 1998, S. 18). Der Feldbegriff beschreibt „diesen relativ autonomen Raum [...], diesen mit eigenen Gesetzen ausgestatteten Mikrokosmos“ (ebd.). Dieser Mikrokosmos ist eine kleine soziale Welt innerhalb der großen sozialen Welt, in der sich zwar Eigenschaften und Zusammenhänge der großen Welt widerspiegeln, diese jedoch jeweils eine spezifische Form annehmen (ebd., 2001, S. 41).

Felder folgen zwar nach Bourdieu allgemeinen Gesetzen – beispielsweise Grundmechanismen des Kampfes um Herrschaft (ebd., 1993, S. 107) – verfügen allerdings auch über charakteristische Merkmale, die nur für das jeweilige Feld in einem bestimmten historischen Kontext gelten: „Immer wenn man ein neues Feld untersucht, das Feld der Philologie im 19. Jahrhundert oder der Mode heute oder der Religion im Mittelalter, entdeckt man besondere, nur für ein bestimmtes Feld charakteristische Merkmale“ (ebd.). So entsteht in jedem Feld eine besondere Form von „Kapital“¹⁰ (ebd., 1998, S. 22). Im wissenschaftlichen Feld ist beispielsweise das wissenschaftliche Kapital von Bedeutung, das sich als besondere Art eines auf Anerkennung beruhenden symbolischen Kapitals darstellt (ebd., S. 23). Dadurch bilden Felder eine eigene Logik aus, die sich von der Logik anderer Felder unterscheidet. Die Logik zeigt sich beispielsweise dadurch, dass Bewertung und Nachvollziehbarkeit von bestimmten Aspekten an ein jeweiliges Feld geknüpft sind: „Ein Feldeffekt ist es auch, wenn man ein Werk (und den Wert, das heißt den Glauben, den man ihm beimißt) nicht mehr verstehen kann, ohne die Geschichte des Produktionsfelds dieses Werks zu kennen“ (ebd., 1993, S. 111, Herv. i. O.). Ein Feld definiert sich also „unter anderem darüber, daß die spezifischen Interessen und Interessenobjekte definiert werden, die nicht auf die für andere Felder charakteristischen Interessen und Interessenobjekte reduzierbar sind“ (ebd., S. 107). Kennzeichnend für Felder ist dann, dass sie sich an jeweils eigenen Regeln und Bewer-

10 Bei Bourdieu bezieht sich der Begriff „Kapital“ auf materielle oder verinnerlichte akkumulierte Arbeit (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 125) und umfasst gesellschaftlich wertvolle Ressourcen (Rehbein & Saalmann, 2014c, S. 134). Er unterscheidet verschiedene Kapitalsorten wie das ökonomische, kulturelle, soziale und symbolische Kapital und betrachtet diese als Mittel, um in einem Feld handeln zu können (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 126).

tungskriterien orientieren (ebd., 2001, S. 42); sie regulieren sich nach eigenen Prinzipien (Wittpoth, 2005, S. 26). Das Feld ist somit ein „Universum, das seinen eigenen Gesetzen gehorcht, die sich von den Gesetzen der gewöhnlichen sozialen Welt unterscheiden“ (Bourdieu, 2001, S. 42).

Felder verfügen daran anschließend über einen bestimmten Grad an Autonomie bzw. Unabhängigkeit, der beispielsweise kennzeichnend ist für bestehende Differenzen zwischen wissenschaftlichen Disziplinen (ebd., 1998, S. 18). So lässt sich unterscheiden zwischen einer Wissenschaft, die in der Lage ist, sich äußeren Zwängen zu entziehen und einer Wissenschaft, die sich an politischen oder ökonomischen Forderungen orientiert (ebd., S. 19). Äußere Zwänge zeigen sich in dieser Perspektive als vermittelt durch die Logik eines Feldes und Autonomie durch die Fähigkeit, Anforderungen zu brechen bzw. zu übersetzen (ebd.). Zu den externen Zwängen, die auf das wissenschaftliche Feld einwirken, zählen beispielsweise Forschungsaufträge sowie verfügbare Gelder und Vertragsbestimmungen (ebd., S. 18).

Das politische Feld betrachtet Bourdieu als recht autonom, was sich unter anderem darin zeigt, dass eine spezifische Kompetenz und hohe Professionalität erforderlich sind, um sich zu politischen Aspekten äußern zu können (ebd. 2001, S. 45 ff.). „Laien“ (also Außenstehende des Feldes) sind dabei aufgrund ihrer Inkompetenz ausgeschlossen (ebd., S. 44). Je autonomer ein Feld ist, desto stärker entwickelt es seine eigene Logik und funktioniert nach eigenen Interessen (ebd., S. 47). Dies trägt zur Geschlossenheit des Feldes bei, die zwar als Indiz für die Autonomie eines Feldes zu verstehen ist, mit der jedoch auch die Tendenz eines „Leerlaufens“ einhergehen kann (ebd., S. 48). Der Begriff des Leerlaufens bezieht sich auf die vollständige Geschlossenheit eines Feldes. Jedoch kann sich das politische Feld beispielsweise nicht komplett verselbstständigen, es bleibt immer auch auf seine Klientel (die Laien) bezogen (ebd., S. 51). Darüber hinaus ist die Autonomie von Feldern relativ, sie konstituiert sich durch das Verhältnis zu anderen Feldern: So „durchdringen die Felder einander, jedes Feld enthält Elemente anderer Felder“ (Rehbein, 2016, S. 105). Die Durchsetzung bestimmter Prinzipien gelingt beispielsweise im politischen Feld, indem dieses das Monopol für Kompetenz und Wahrheit in Anspruch nimmt und im Namen der Wissenschaft agiert (Bourdieu, 2001, S. 56). Dies ist als „Hommage an die Wissenschaftlichkeit in die Logik des politischen Mikrokosmos eingeschrieben“ (ebd.). Um allgemeine Merkmale von Feldern zu ermitteln, ist es daher notwendig, Felder miteinander zu vergleichen (Rehbein, 2016, S. 105). Die Grenzen des Feldes sind dort zu verorten, wo Feldeffekte enden (ebd.). Grenzen ergeben sich also durch die Autonomie eines Feldes gegenüber anderen Feldern und zeigen sich dadurch, dass die jeweils spezifische Logik nicht mehr orientierend wirkt. Sie sind demnach als variabel zu verstehen und konstituieren sich sowohl anhand des Kräfteverhältnisses in einem Feld als auch zwischen Feldern (Rehbein & Saalman, 2014a, S. 101).

Jedoch finden laut Bourdieu nicht nur Kämpfe um Feldgrenzen statt, sondern auch in Bezug auf die Verhältnisse innerhalb eines Feldes: „Jedes Feld [...] ist ein Kräftefeld und ein Feld der Kämpfe um die Bewahrung oder Veränderung dieses Kräftefelds“ (Bourdieu, 1998, S. 20). Ein Feld ist demnach als ein „Spiel“ zu begreifen, bei dem die Durchsetzung legitimer Wahrnehmungs- und Klassifizierungsprinzipien im Vordergrund steht (ebd., 2001, S. 54). Die Machtverhältnisse zwischen Akteuren und Institutionen bilden die Struktur des Feldes (ebd., 1993, S. 108). Im Hinblick auf das wissenschaftliche Feld stellt Bourdieu fest: „Was [...] die wissenschaftlichen Ansichten bestimmt, die Wortmeldungen innerhalb eines Feldes, die Wahl der Forschungsgegenstände, was unsere Aufmerksamkeit begründet, das ist die Struktur der objektiven Beziehungen zwischen den verschiedenen Akteuren“ (ebd., 1998, S. 20). Die Struktur legt fest, was die Akteure tun können und was nicht (ebd.). In Bezug auf Handlungen oder Äußerungen eines bestimmten Akteurs ist dann jeweils relevant, welche Stellung er im Feld einnimmt (ebd., S. 21). Sein Agieren ist in dieser Perspektive durch den Habitus¹¹ aus Dispositionen und Einstellungen bestimmt (ebd., S. 25) und basiert auf der Logik des Feldes (ebd., 2001, S. 47).

Die Relationen zwischen verschiedenen Positionen im Feld, die durch die Verteilung unterschiedlicher Arten von Kapital bestimmt werden, existieren jedoch unabhängig vom Bewusstsein der Akteure (Wittpoth, 2005, S. 27). Jedes Feld verfügt über einen von Akteuren im Feld geteilten Glauben an den Sinn des „Spiels“, der sich auf Zusammenhänge zwischen Spieleinsatz, Regeln und Zielen des Spiels bezieht und als „Illusio“ bezeichnet wird (Rehbein & Saalman, 2014a, S. 100). Die Illusio liegt in der feldtheoretischen Perspektive als unausgesprochene Überzeugung allen Debatten eines Feldes zugrunde und stellt sich für Außenstehende als nicht nachvollziehbar dar (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 115 f.). Sie kann auch als latente Zugangsvoraussetzung zu einem jeweiligen Feld verstanden werden (Rieger-Ladich, 2006, S. 160). Insgesamt wird dadurch deutlich, dass Akteure zwar einen gewissen Stellenwert in der feldtheoretischen Perspektive haben, dass diese jedoch nicht im Fokus stehen: Ein Feld besteht demnach nicht aus Akteuren, sondern aus Praktiken, über deren Logik sich der Eigensinn eines Feldes erschließt (Forneck & Wrana, 2006, S. 189). Zusammenfassend werden demnach Fragen nach Veränderungen des Kräfteverhältnisses innerhalb eines Feldes, nach Grenzen sowie Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit zu einem Feld fokussiert (Bourdieu, 2001, S. 49 f.). Der Feldbegriff steht dabei „für den Versuch, einen gesellschaftlichen Teilbereich als Komplex von Praktiken und Diskursen zu begreifen, der gegenüber anderen Teilbereichen der Gesellschaft eine relative Autonomie einnimmt bzw. eine eigene Logik ausbildet“ (Forneck & Wrana, 2005, S. 85). Somit ist der Feldbegriff immer als relational zu verstehen (ebd., 2006, S. 178).

11 „Habitus“ als ein zentraler Begriff in Bourdieus theoretischer Perspektive kann als ein System von Dispositionen verstanden werden (Rehbein & Saalman, 2014b, S. 111 f.). Der Habitus charakterisiert die Handlungen von Akteuren (ebd., S. 112).

3.1.2 Erwachsenenbildung aus feldtheoretischer Perspektive

Blickt man nun aus der feldtheoretischen Perspektive auf die Erwachsenenbildungswissenschaft, so wird deutlich, dass die Frage nach der Autonomie schon früh in ihrer Entwicklung thematisiert wird (z. B. Koring, 1990). Es lässt sich festhalten, dass „die Autonomie des Feldes der Weiterbildung [...] nicht konstant gegeben, sondern umkämpft“ (Forneck & Wrana, 2005, S. 140) ist. Forneck und Wrana fassen unter das Feld der Weiterbildung sowohl Wissenschaft als auch Weiterbildungspraxis und verweisen auf die Differenzierung in „Disziplin“ und „Profession“ (ebd.). Die Disziplin ordnen sie wiederum gemeinsam mit anderen Disziplinen dem wissenschaftlichen Feld zu und als Subdisziplin auch dem pädagogischen Feld (ebd., S. 93). Das Feld der Weiterbildung schließt aus dieser Perspektive also an viele weitere Felder an und hat keine einheitliche Struktur (ebd.). So kann die Disziplin der Erwachsenenbildung entweder als Teil des erwachsenenpädagogischen Feldes und somit der Profession zugehörig oder als wissenschaftliches Feld gesehen werden (ebd.).

Wittpoth (2005) hingegen differenziert die Erwachsenenbildung weiterführend in ein institutionelles, ein politisches und ein wissenschaftliches Feld (Wittpoth, 2005, S. 28 f.). Für die jüngere Entwicklung des gesamten Feldes verzeichnet er einen Autonomieverlust, da es durch Werte und Logiken anderer Felder durchsetzt werde (ebd., S. 28). Dies zeigt sich ihm zufolge beispielsweise im institutionellen Feld dadurch, dass die Volkshochschule als „Prototyp für ein relativ autonomes Verständnis der Bildung Erwachsener“ (ebd.) ihre dominante Stellung eingebüßt hat (ebd.). Für das wissenschaftliche Feld kann laut Wittpoth jedoch ein teilweiser Zuwachs an Autonomie konstatiert werden, da innerwissenschaftlichen Kriterien eine größere Bedeutung zugesprochen wird, während speziell Erwachsenenbildungswissenschaftler zuvor eng mit dem institutionellen und politischen Feld verbunden gewesen ist (ebd., S. 29). Empirische und theoretische Arbeiten, die sich nicht an praktischen und politischen Forderungen orientieren, haben zugenommen; gleichzeitig bleiben außerwissenschaftliche Aspekte von großer Relevanz für das wissenschaftliche Feld, da Impulse von außen aufgenommen werden (ebd., S. 29 f.). Darüber hinaus findet Forschung häufig auch im Auftrag von Politik und Praxis in Form von drittmittelfinanzierten Projekten statt (ebd., S. 30).

Wie bereits in Kapitel 2 erläutert, verweisen empirische Studien einerseits darauf, dass die Autonomie der Erwachsenenbildungswissenschaft gegenüber der Bildungspolitik als prekär angesehen werden kann (Rothe 2011, S. 406): Es wird konstatiert, dass eine starke Außenorientierung des Feldes zur Erzeugung von Legitimation zu einer Übernahme bildungspolitischer Argumentation führt (Rosenberg, 2015, S. 170 f.), die sich insbesondere auf das mit Kompetenzentwicklung verbundene Konzept des Lebenslangen Lernens bezieht. Andererseits wird aufgezeigt, dass das wissenschaftliche Feld Forderungen des politischen Feldes, unter anderem nach statistisch hochentwickelter Forschung, nicht bedient. Dadurch bietet sich die Schlussfolgerung einer – relativen – Autonomie an

(Rubenson & Elfert, 2015, S. 135). Darüber hinaus wird auf Tendenzen einer verstärkten empirischen Auseinandersetzung verwiesen, durch welche die Grenzen zwischen Politik und Disziplin wieder schärfer hervortreten (Rothe, 2011, S. 393).

Mit Blick auf die in der vorliegenden Studie verfolgten Frage nach dem Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik ermöglicht Bourdieus theoretische Perspektive, diese beiden Bereiche als Felder zu begreifen, die sich folglich durch eine eigene Logik und einen bestimmten Grad an Autonomie auszeichnen und dadurch ihre Grenzen konstituieren. Dabei stehen weniger die Akteure dieser Felder als vielmehr die Strukturen bzw. Praktiken, die dem Handeln der Akteure Orientierung bieten, im Vordergrund. Lebenslanges Lernen und Kompetenz gerieren dann als Konzepte, die kontextadaptiv sind und sowohl im Feld der Erwachsenenbildungswissenschaft als auch im Feld der europäischen Bildungspolitik unterschiedlich akzentuiert werden, anhand derer sich die Felder jedoch im Prozess einer Aushandlung auf diskursiver Ebene auch aufeinander beziehen (s. Kapitel 2). Bourdieus Perspektive wird in der vorliegenden Studie vor allem analytisch rekurrierend auf den Feldbegriff genutzt. Bourdieus Ansatz ist jedoch von anderen Konzeptionen abzugrenzen, da er nicht nur die Gesellschaft zu beschreiben und erklären versucht, sondern in normativer Hinsicht auch auf Herrschaftskritik abzielt, um verschleierte Machtmechanismen aufzudecken (z. B. Bourdieu, 2015, 2018). Diese kritische Fokussierung auf Machtausübung durch die gesellschaftliche Elite wird hier jedoch in den Hintergrund gestellt, um dem als Forschungsdesiderat herausgearbeiteten Anspruch einer Analyse zu entsprechen, die nicht vorab einseitige Einflussnahme annimmt (hierauf wird in Teilkapitel 3.3.1 weiter eingegangen).

3.2 Diskursivität von Wissen und Bedeutung (Diskurskonzept nach Foucault)

Im Anschluss an die Ausführungen zu Bourdieus Perspektive, die ein Begreifen von Wissenschaft und Politik als Felder ermöglicht, wird nun die diskurstheoretische Perspektive der Arbeit erläutert, die den Blick auf Lebenslanges Lernen und Kompetenz als diskursiv verhandelte Konzepte eröffnet. Zentral für diese Perspektive ist der Diskursbegriff nach Paul-Michel Foucault (2013). Sein Ansatz betont die Diskursivität von Wissen und Bedeutung. Aus dieser Perspektive wird soziale Wirklichkeit „nicht in Diskursen *repräsentiert*, sondern Diskurse *konstituieren*, eingebunden in ein komplexes Kräfterdiagramm, gesellschaftliche Sinn-Ordnungen und -Unordnungen, deren Effekt – nicht Ausgangspunkt – ein sinnhaft handelndes Subjekt ist“ (Bublitz, Bührmann, Hanke & Seier, 1999, S. 13, Herv. i. O.).

Diaz-Bone betont die praxeologische Fundierung der theoretischen Annahmen Foucaults: „Das Soziale‘ wird in der Foucault’schen Theorie durch eine kollektive Praxis

(die diskursive Praxis) begründet und nicht durch Substanzen oder andere vorsoziale Sachverhalte (wie Individuen oder Psychen)“ (Diaz-Bone, 2013, S. 277). Dass sich der Diskursbegriff neben klassisch diskutierten Begriffen wie Gesellschaft und Kultur in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einem Schlüsselthema verschiedener Disziplinen wie den Sprach-, Sozial- und Geisteswissenschaften entwickelt hat, macht die wachsende Bedeutung sozialer Sinnproduktion deutlich (Angermüller, 2014c, S. 16). Dies verweist auf „eine Gegenwart, in der Kommunikation nicht mehr nur ein Mittel ist, um die Welt darzustellen, sondern in der sich die Welt selbst als ein kommunikativ hervorgebrachtes Phänomen erweist“ (ebd.). Die Wahrnehmung und Konstruktion von Wirklichkeit wird demnach als sprachvermittelt verstanden (Keller et al., 2011, S. 7).

Für das Vorhaben einer Analyse von Diskursen bedeutet das in der Konsequenz: „Die einzige Wirklichkeit, zu der uns die Diskursanalyse Zugang verschaffen kann, ist die Wirklichkeit, die im Diskurs vermittelt wird“ (Teubert, 2013, S. 63). Es haben sich diverse Richtungen und Forschungsprogramme aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven ausdifferenziert, die auf eine theoretische Grundlegung von Foucaults Ansatz zurückgreifen, um methodologische und methodische Vorschläge zur Analyse von Diskursen zu unterbreiten: Zu nennen sind beispielsweise die Kritische Diskursanalyse (Jäger, 2010, 2012), die historische Diskursanalyse (Landwehr, 2008), die Analyse von Interdiskursen und Kollektivsymbolik (Link, 2011, 2013), die Dispositivanalyse (Bührmann & Schneider, 2007, 2010), die Wissenssoziologische Diskursanalyse (Keller, 2005, 2011a) oder die korpuslinguistische Diskursanalyse (Bubenhofer & Scharloth, 2013, s. Kapitel 4).¹²

Durch diese unterschiedlichen Richtungen, aus denen heraus der Diskursbegriff Anwendung findet, gestaltet sich eine übergreifende Definition als schwierig. Es lassen sich jedoch einige Merkmale festhalten, die als konsensfähig zwischen verschiedenen Perspektiven angesehen werden können, beispielsweise ein Verständnis des Diskurses als konstitutiv für das Soziale sowie als kontextualisierte Praxis von Sinnproduktion (Angermüller, 2014c, S. 18 f.). Zusammenfassend kann bezüglich der verschiedenen ausdifferenzierten Perspektiven festgehalten werden: „Die Diskursanalyse untersucht die soziale Produktion von Sinn, und zwar ganz gleich ob aus poststrukturalistischer, wissenssoziologischer oder gesprächsanalytischer Sicht“ (van Dyk & Angermüller, 2010, S. 8).

Schriftliche Dokumente bzw. Texte spielen als Analysematerial in der Diskursforschung eine besondere Rolle. Zentral ist diesbezüglich die Annahme, dass Texte ihren Inhalt erst durch bestimmte Kontexte erhalten (Angermüller, 2014a, S. 76) und die Verknüpfung von Text und Kontext Sinnproduktion ermöglicht (ebd., 2014b, S. 85). Sinn ist in dieser Betrachtungsweise „weder immanent (als den Dingen oder Texten innewohnende Idee) noch vorgängig (als Ausfluss einer überzeitlichen Ordnung oder

12 In „DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung“ findet man darüber hinaus Überblicks zu vielen weiteren Ansätzen (Wrana et al., 2014).

Instanz)“ (ebd., 2014a, S. 76). Vom Text lässt sich auf soziale Praxis im Sinne einer diskursiven Praxis schließen, die als grundlegende Realität gedacht wird (Diaz-Bone, 2010b, Abs. 48 f.).

Aufgrund der heterogenen Verwendungsweise des Diskursbegriffs und diverser Stränge, die sich innerhalb der Diskursforschung ausdifferenziert haben, ist eine klare Verortung der vorliegenden Arbeit von Bedeutung: Hier wird maßgeblich auf die „Archäologie des Wissens“ (Foucault, 2013) Bezug genommen, in der Foucault auf die Gebundenheit von Erkenntnis an den historischen Ort verweist, von dem aus sie entwickelt wird (Ruffing, 2010, S. 52). In „Archäologie des Wissens“ werden sowohl theoretische Grundlagen zum Diskursbegriff und zur Produktion von Wissen und sozialem Sinn gelegt, als auch methodologische Implikationen verdeutlicht, die aus dieser Perspektive folgen: Es wird eine Analyseperspektive entfaltet, um Bedingungen von Veränderungen und Brüchen in der Aushandlung von Bedeutung untersuchen zu können.

Um sowohl die theoretischen als auch methodologischen Aspekte zu erfassen, die bei Foucault vereint werden, jedoch in der Bezugnahme auf seine Grundannahmen unterschiedlich akzentuiert werden können, bietet sich eine Differenzierung in „Diskurstheorie“ und „Diskursanalyse“ an: Diskurstheorie bezieht sich auf „allgemeine theoretische Grundlagenperspektiven auf die sprachförmige Konstituiertheit der Sinnhaftigkeit von Welt“ (Keller, 2011b, S. 8). Als an diesem Begriff orientiert können demnach Arbeiten subsummiert werden, die zu sozialer, politischer oder kultureller Theoriebildung beitragen und dabei Macht, Wissen und Subjektivität in den Fokus stellen (Angermüller, 2014c, S. 21 f.). Diskursanalyse hingegen fokussiert auf die empirische Analyse von Diskursen (Keller, 2011b, S. 9) und gestaltet sich als gegenstandsbezogen (Angermüller, 2014c, S. 21). Der Begriff „Diskursanalyse“ bezieht sich dabei nicht auf eine konkrete Methode, sondern eine Forschungsperspektive, die Diskurse als Gegenstand in den Blick nimmt (Keller, 2011b, S. 9). Hier steht das Zusammenspiel von Sprache, Praxis und Kontext im Fokus, das zur Entstehung von Sinn beiträgt (Angermüller, 2014c, S. 25). Konkrete Analysen finden häufig anhand von Verfahren der qualitativen Sozialforschung wie der „Grounded Theory“ statt oder orientieren sich an Verfahren der Textanalyse (Langer & Wrana, 2013, S. 335). In der Forschungspraxis können Diskurstheorie und -analyse zwar unterschiedlich akzentuiert werden, sind jedoch in der Diskursforschung immer verschränkt (Angermüller, 2014c, S. 21).

Die vorliegende Arbeit nutzt Foucaults Annahmen in theoretischer Perspektive, um die diskursive Verhandlung von Bedeutung zu begründen, ordnet sich jedoch nicht einem bestimmten Forschungsprogramm bzw. einer Richtung der Diskursanalyse zu. Vielmehr sollen aus den theoretischen und methodologischen Annahmen methodische Konsequenzen abgeleitet werden (s. Teilkapitel 3.3), die zu der Entscheidung geführt haben, die lexikometrische Analyse als methodische Herangehensweise anzuwenden (s. Kapitel 4). Nachfolgend wird zunächst auf den Zusammenhang von Diskurs, Wissen

und diskursiver Praxis eingegangen (Teilkapitel 3.2.1). Daraufhin wird die von Foucault entfaltete Analyseperspektive beschrieben (Teilkapitel 3.2.2). Schließlich folgt die Explikation weiterer Grundbegriffe, wie der diskursiven Formation und ihrer Elemente (Teilkapitel 3.2.3) sowie Aussage und Aussagefunktion (Teilkapitel 3.2.4), bevor eine Zusammenfassung mit Blick auf die vorliegende Studie erfolgt (Teilkapitel 3.2.5).

3.2.1 Diskurs, Wissen und diskursive Praxis

In der „Archäologie des Wissens“ entfaltet Foucault (2013) seinen Ansatz zur Beschreibung von Beziehungen zwischen Aussagen. Im Fokus steht für ihn die Frage: „Wie kommt es, daß eine bestimmte Aussage erschienen ist und keine andere an ihrer Stelle“ (Foucault, 2013, S. 42)? Zentral ist in dieser Hinsicht zunächst der Begriff des Diskurses, der zu verstehen ist als ein Aussagensystem (Diaz-Bone, 2005, S. 181) sowie als Sinnzusammenhang, der durch Äußerungen produziert wird (Angermüller, 2014a, S. 75). Foucault nutzt den Diskursbegriff nach eigener Angabe nicht systematisch, sondern in unterschiedlichen Bedeutungen: „einmal allgemeines Gebiet aller Aussagen, dann individualisierbare Gruppe von Aussagen, schließlich regulierte Praxis, die von einer bestimmten Zahl von Aussagen berichtet“ (Foucault, 2013, S. 116).

Grundlegend ist jedoch die Annahme, dass ein aus einer bestimmten Anordnung von Aussagen bestehender Diskurs nicht als rein sprachliches Abbild von vorgelagerten, außerhalb des Diskurses existierenden Dingen zu verstehen ist, sondern dass der Diskurs Wahrheit konstituiert, indem er Wissen darüber produziert, was sagbar ist – und somit sprachlich geäußert werden kann – und was nicht. Im Fokus steht nicht ein einzelnes Subjekt, das etwas äußert, sondern der Diskurs, der Bedingungen von Aussagen reguliert. Demnach ist diesem Ansatz „die Instanz eines schöpferischen Subjekts [...] fremd“ (ebd., S. 199). Diskurse sind zu verstehen als „Praktiken [...], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (ebd., S. 74). Somit ist der Diskurs eine „Praxis des Denkens, Schreibens, Sprechens und auch Handelns“ (Parr, 2014, S. 234).

Daran anschließend ist die diskursive Praxis zu definieren als „Gesamtheit von anonymen, historischen, stets im Raum und in der Zeit determinierten Regeln, die in einer gegebenen Epoche und für eine gegebene soziale, ökonomische, geographische oder sprachliche Umgebung die Wirkungsbedingungen der Aussagefunktion definiert haben“ (Foucault, 2013, S. 171). Sie ist somit nicht auf eine andere Realität zurückführbar (Diaz-Bone, 2013, S. 278). Die diskursive Praxis bildet Wissen; kein Wissen kann ohne diskursive Praxis existieren (Foucault, 2013, S. 259). Sie konstituiert jedoch nicht nur Wissens Elemente, sondern produziert sinnhafte Ordnung, die die Welt als sinnhaft strukturiert erlebbar macht (Diaz-Bone, 2005, S. 182). Der Diskurs ist somit als Verschränkung von Struktur und Praxis zu verstehen:

Foucault hat von diskursiver Praxis gesprochen, womit er bezeichnet, dass die diskursive Praxis eine *strukturierte* Praxis ist, denn die Aussagen unterliegen Hervorbringungsregeln. Gleichzeitig ist die diskursive Praxis eine *strukturierende* Praxis, denn die Aussagenproduktion rekonstruiert permanent eine Wissensordnung in einem Feld. Die Wissensordnung selber ist die Strukturseite der Diskurse (ebd., Herv. i. O.).

Verstanden als Wissensordnungen eröffnen Diskurse „ein Feld als kollektiven Denkraum, in dem Eigenschaften, Sachverhalte, Prozesse, Probleme, Akteure etc. positioniert sind. [...] Sie lassen sich in sozialen Feldern verorten, gleichzeitig sind sie die Praxisform, die solchen Feldern (oder Ausschnitten davon) ihre Existenz als kollektive Wissensbestände erst eröffnen“ (ebd.). Die diskursive Praxis verweist dabei darauf, dass der Diskurs „nicht ein explizites Wissen (etwa der Bestand von Informationen zu einem Thema), sondern eine überindividuelle Praxis ist, die das pulsierende Wissen und insbesondere die Art und Weise des Denkens und des Äußerns darstellt“ (ebd., 2006, Abs. 14). Durch den Fokus auf die Produktion von Wissen ist Foucaults Analyseperspektive eng mit der Analyse von Wissenschaft verknüpft (Foucault, 2013, S. 253). Anstatt jedoch „der Achse Bewußtsein – Erkenntnis – Wissenschaft (die vom Index der Subjektivität nicht befreit werden kann) zu folgen, folgt die Archäologie der Achse diskursive Praxis – Wissen – Wissenschaft“ (ebd., S. 260). Es ist demnach nicht subjektive Erkenntnis, die im Fokus steht, sondern die Wissen konstituierende diskursive Praxis.

3.2.2 Archäologie als Analyseperspektive

Um Diskurse als Aussagensysteme zu untersuchen, entfaltet Foucault (2013) einen Analyseansatz, den er durch Abgrenzung von Grundannahmen und Kategorien anderer Ansätze verdeutlicht. So verweist er auf Unterschiede zwischen seiner Perspektive der Archäologie und der traditionellen historischen Analysen oder der Ideengeschichte: Er geht von einer Veränderung historischer Untersuchungen aus. Der Schwerpunkt traditioneller Analysen hat sich von der Betrachtung linearer Abfolgen in Epochen und Perioden (Foucault, 2013, S. 9) hin zu „Phänomenen des Bruchs“ (ebd., S. 10) und der Transformationen verlagert (ebd., S. 12). Dieser Umschwung der Fokussierung schlägt sich in einer veränderten Bedeutung des Dokuments nieder: Zuvor haben die Rekonstruktion der Vergangenheit sowie die Interpretation und Bestimmung seines Wahrheitsgehalts im Vordergrund gestanden (ebd., S. 14). Nun ist es das Ziel der Analyse,

es von innen zu bearbeiten und es auszuarbeiten: sie organisiert es, zerlegt es, verteilt es, ordnet es, teilt es nach Schichten auf, stellt Serien fest, unterscheidet das, was triftig ist, von dem, was es nicht ist, findet Elemente auf, definiert Einheiten, beschreibt Beziehungen [...] sie sucht nach der Bestimmung von Einheiten, Mengen, Serien, Beziehungen in dem dokumentarischen Gewebe selbst (ebd.).

sodass festzustellen ist, dass „die Geschichte heutzutage zur Archäologie tendiert“ (ebd., S. 15). Konsequenzen dessen sind die Fokussierung auf die Konstituierung von Serien, auf Diskontinuität, auf den Raum der Streuung bzw. Systematisierung von Serien sowie auf die Auseinandersetzung mit methodologischen Fragen, welche die Beschaffenheit von Datenkorpora, das Festlegen von Auswahlprinzipien oder auch Methoden der Analyse betreffen (ebd., S. 16 ff.). Im Vordergrund steht demzufolge die Untersuchung der Möglichkeitsbedingungen von bestimmten Aussagen bzw. ihrer Wiederholung und ihrer Verknüpfungen. Zu analysieren sind somit nicht die Aussagen selbst, sondern die Bedingungen, die ihre Existenz ermöglichen.

Zur Untersuchung von Diskursen ist es notwendig, sich von typischen Begrifflichkeiten und Kategorien zu lösen (ebd., S. 33 ff.) und diese in Frage zu stellen. Dies erläutert Foucault anhand des Beispiels von Büchern und Werken mit der Frage: „Ist die materielle Einheit des Bandes nicht eine schwache, nebensächliche Einheit im Hinblick auf die diskursive Einheit, der sie Unterstützung verleiht“ (ebd., S. 36)? Diesbezüglich konstatiert er:

Die Grenzen eines Buches sind nie sauber und streng geschnitten: über den Titel, die ersten Zeilen und den Schlußpunkt hinaus, über seine innere Konfiguration und die es autonomisierende Form hinaus ist es in einem System der Verweise auf andere Bücher, andere Texte, andere Sätze verfangen: ein Knoten in einem Netz (ebd.).

Demnach schreibt er dem Buch eine variable und relative Einheit zu, die erst durch ein Diskursfeld konstruiert wird (ebd.). In den Fokus der Analyse gerät dann vor allem ein Netz von Aussagen, die auf eine bestimmte Art und Weise miteinander verbunden sind. „Diskontinuität, Bruch, Schwelle, Grenze, Serie, Transformation“ (ebd., S. 33) sind laut Foucault Kategorien, mit denen sich dieses Netz erschließen lässt. Ein einzelner Text eignet sich demnach nicht als Grundlage für die Analyse eines Diskurses, denn es wird angenommen, dass ein Text nie für sich alleine steht, sondern dass sich die in einem Text enthaltenen Aussagen auf andere Texte und Werke beziehen. Fokus der Analyse sind dementsprechend nicht die Texte selbst. Vielmehr werden die Beziehungen zwischen Aussagen in verschiedenen Texten in den Blick genommen.

Neben dieser Überwindung traditioneller Begriffe und Typisierungen ist es darüber hinaus notwendig, sich von folgenden zwei Annahmen zu lösen: zum einen, dass innerhalb eines Diskurses ein konkretes Ereignis bestimmt und ein zugrundeliegender Ursprung freigelegt werden kann, zum anderen, dass der Diskurs auf etwas bereits zuvor Ausgesprochenem, etwas Vorausgehendem basiert (ebd., S. 38 f.). Daran anknüpfend ist es Ziel der Analyse, eine kritische Haltung im Hinblick auf bestehende Kontinuitäten einzunehmen: „die Ruhe erschüttern, mit der man sie akzeptiert; zeigen, daß sie nicht von allein da sind, daß sie stets die Wirkung einer Konstruktion sind, deren Regeln man erkennen und de-

ren Rechtfertigungen man kontrollieren muß“ (ebd., S. 40). Somit müssen Kategorien wie Buch, Werk oder auch Wissenschaft zwar nicht vollständig verworfen werden, es geht jedoch darum, „sie ihrer Quasievidenz zu entreißen“ und „zu erkennen, daß sie letzten Endes vielleicht nicht das sind, was man beim ersten Hinsehen glaubte“ (ebd.). Die Diskursanalyse ist somit auch abzugrenzen von der Idee einer reinen Sprachanalyse, denn es geht um die „reine[n] Beschreibung der diskursiven Ereignisse“ (ebd., S. 41), die nicht nach einem System des Erscheinens möglicher Aussagen fragt, sondern nach den Bedingungen des Auftretens einer ganz bestimmten Aussage (ebd.) und somit der Formation eines spezifischen Diskurses, der „nicht anders sein konnte als er war“ (ebd., S. 43).

Resümierend ist bezüglich der Archäologie als Analyseperspektive festzustellen, dass diese bezüglich der Bestimmung der Neuheit, der Analyse von Widersprüchen, der komparativen Beschreibungen und im Auffinden von Transformationen in Abgrenzung zu anderen Ansätzen erkennbare Resultate erzielt (ebd., S. 198). Die Bestimmung der Neuheit bezieht sich auf die bereits erläuterte Annahme, dass die Archäologie nicht auf in Diskursen manifestierte Themen oder Vorstellungen fokussiert; sie versteht diese also nicht als repräsentativ für etwas anderes, sondern interessiert sich für Diskurse an sich im Sinne von regulierten Praktiken (ebd.). Während andere Ansätze die Beschreibung der Ursprünglichkeit fokussieren, beschreibt Foucaults Analyseperspektive die Regelmäßigkeit von Aussagen (ebd., S. 203 ff.). Der Archäologie geht es darüber hinaus nicht um die Idee von kontinuierlichen Übergängen, sondern um die komparative Beschreibung der Modalitäten von Diskursen (ebd., S. 198 f.). Sie sieht den Diskurs nicht als kohärent und Widersprüche nicht als überwindbar an, sondern stellt diese Diskrepanzen in den Fokus ihrer Analyse (ebd., S. 213 ff.). Eine Ordnung nach Werken ist in einer archäologischen Perspektive somit nicht sinnvoll, da diese „Typen und Regeln von diskursiven Praktiken [definiert], die individuelle Werke durchqueren“ (ebd., S. 199). Hingegen steht der Vergleich diskursiver Formationen (also Verkettungen von Aussagen) und verschiedener Diskurstypen im Vordergrund, die in ihrer interdiskursiven Gesamtheit erfasst werden (ebd., S. 224 f.). Abschließend verweist Foucault auf die Analyse von Transformationen der Beziehungen eines Formationssystems und betont, dass nicht herausgearbeitet werden muss, dass Veränderungen stattfinden, sondern worin diese Veränderungen bestehen (ebd., S. 244 ff.). Der Bruch und seine Auswirkung auf das System diskursiver Formationen stehen im Zentrum der Analyse von Transformationen (ebd., S. 250).

3.2.3 Diskursive Formation und Elemente der Verteilung

Die „diskursive Formation“ stellt eine zentrale weitere Begrifflichkeit dar. Sie verweist auf ein System der Ordnung bzw. Streuung bestimmter Aussagen (Foucault, 2013, S. 58). Eine diskursive Formation bezieht sich somit auf Aussagegruppen bzw. eine Menge sprachlicher Ereignisse, die auf der Ebene der Aussagen miteinander verknüpft sind (ebd., S. 168). Die Regelmäßigkeit der Aussagen kommt in der diskursiven Forma-

tion zum Ausdruck (ebd., S. 170). Diese ist demnach als Gesetz zu verstehen, das Serien von Aussagen und somit deren Verbreitung und Verteilung reguliert (ebd., S. 156). Daran anschließend kann der Diskurs gefasst werden als „Menge von Aussagen [...], insoweit sie zur selben diskursiven Formation gehören“ (ebd., S. 170). Eine diskursive Formation gehört laut Foucault nicht immer nur zu einem Beziehungsfeld, sondern kann in Relation zu mehreren Feldern stehen, in denen sie unterschiedliche Funktionen ausübt (ebd., S. 227). Sie folgt bestimmten Formationsregeln, auf denen die Elemente der Verteilung von Aussagen gründeten (ebd., S. 58), und an denen anzusetzen ist, um eine diskursive Formation zu bestimmen.

Dabei sind in Foucaults Perspektive vier Elemente der Verteilung zu differenzieren: die Formation der Gegenstände, der Äußerungsmodalitäten, der Begriffe und der Strategien. Diese Elemente des Diskurses werden durch die diskursive Praxis miteinander in Beziehung gesetzt (Diaz-Bone, 2005, S. 182). Sie sind somit nicht unabhängig voneinander, sondern in einem bestimmten hierarchischen Gefüge miteinander verbunden (Foucault, 2013, S. 107). Formationssysteme als „Gesamtheit von Regeln für eine diskursive Praxis“ (ebd., S. 108) oder als Zusammenspiel der unterschiedlichen Ebenen bzw. Elemente sind nicht als statisch zu verstehen bzw. als etwas, das von außen dem Diskurs auferlegt wird und diesen beschränkt, sondern sind als im Diskurs selbst verortet zu betrachten (ebd.). Folglich könnten sie verstanden werden als ein

komplexes Bündel von Beziehungen [...], die als Regel funktionieren: Es schreibt das vor, was in einer diskursiven Praxis in Beziehung gesetzt werden mußte, damit diese sich auf dieses oder jenes Objekt bezieht, damit sie diese oder jene Äußerung zum Zuge bringt, damit sie diesen der [sic!] jenen Begriff benutzt, damit sie diese oder jene Strategie organisiert. Ein Formationssystem in seiner besonderen Individualität zu definieren, heißt also, einen Diskurs oder eine Gruppe von Aussagen durch die Regelmäßigkeit einer Praxis zu charakterisieren (ebd.).

Die Bedeutung der verschiedenen Elemente – Gegenstände, Äußerungsmodalitäten, Begriffe und Strategien – kann dabei für einen bestimmten Diskurs unterschiedlich groß sein. So muss eine diskursive Formation zwar in allen Dimensionen und somit bezüglich aller Formationsregeln analysiert werden, jedoch sind die Aspekte, die die meiste Aufmerksamkeit beanspruchen und deren Herausarbeitung am anspruchsvollsten ist, von Formation zu Formation unterschiedlich (ebd., S. 95).

Eine diskursive Formation hinsichtlich der Gegenstände zu analysieren, bezieht sich darauf, „das Spiel der Regeln, die während einer gegebenen Periode das Erscheinen von Objekten möglich machen“ (ebd., S. 50) – also das Muster der Verteilung dieser Objekte – herauszuarbeiten (ebd., S. 51). Hierzu muss identifiziert werden, wo ein Gegenstand auftaucht, d. h. für welchen Bereich der Diskurs das definiert, worüber gesprochen

wird, und etwas nenn- und beschreibbar macht (ebd., S. 62 f.). Ebenso sind Instanzen der Abgrenzung zu definieren, die ein Objekt zum Gegenstand machen, sowie Spezifikationsraster, die Ausdifferenzierungen und Klassifikationen eines Gegenstandes ermöglichen (ebd., S. 63 f.). Gegenstände rücken somit als empirisch durch die diskursive Praxis erlebbar in den Blick (Diaz-Bone, 2005, S. 182). Jedoch existiert der Gegenstand nur als Ergebnis eines „komplexen Bündels von Beziehungen“ (Foucault, 2013, S. 68). Da der Diskurs nicht als reine Ablagerung von Gegenständen zu verstehen ist (ebd., S. 65), ist er auch nicht auf das Sprechen und die Sprache reduzierbar (ebd., S. 74). Um die Formationsregeln der Gegenstände zu analysieren, darf sich der Fokus somit nicht auf deren Verwurzelung in Dingen oder Wörtern verengen (ebd., S. 93). Vielmehr geht es um das Ergründen, warum bestimmte Gegenstände überhaupt in einem spezifischen Kontext diskutiert bzw. diskutierbar werden.

Die Äußerungsmodalitäten als ein weiteres Element einer diskursiven Formation werden nach Foucault mit der Frage „Wer spricht?“ (ebd., S. 75) erfasst. Bei den Äußerungsmodalitäten geht es nicht um rein rhetorische Aspekte, sondern zudem um die Wirkungen von Sprechakten (Diaz-Bone, 2005, S. 183). Im Vordergrund steht nicht ein „erkennende[s] Subjekt oder [...] eine psychologische Individualität“ (Foucault, 2013, S. 93), sondern der Wahrheitsanspruch und das Recht einer Person, sich am Diskurs zu beteiligen (ebd., S. 75). Darüber hinaus sind die institutionellen Orte, die einer Person Legitimation verschaffen, sowie die Stellung des sprechenden Subjekts von Bedeutung (ebd., S. 76 ff.). Mit anderen Worten werden nicht einzelne Individuen, sondern deren Positionen, von denen aus sie sich am Diskurs beteiligen und diesen reproduzieren, zum Analysegegenstand.

Die dritte Ebene der Begriffe fragt nach den Mitteln, mit denen ein Diskurs hervorgebracht wird. Sie bezieht sich somit auf die Verknüpfung und Verwendung von Wissenskonzepten, die sich als Begriffe mit diskursspezifischer Bedeutung darstellen (Diaz-Bone, 2005, S. 182). Als Analyseschwerpunkte bestimmt Foucault die Abfolge und Anordnung von Aussagen, Formen der Koexistenz mit anderen Aussagen des Diskurses und Prozeduren der Intervention, die auf Aussagen angewendet werden – beispielsweise durch Transkription (Foucault, 2013, S. 83 ff.). In einer diskursiven Formation stehen Begriffe auf eine bestimmte Art und Weise miteinander in Verbindung, beispielsweise durch Ableitung und Kohärenz, aber auch durch Inkompatibilität (ebd., S. 88). Bei der Analyse der Begriffe geht es folglich darum, ihre „anonyme Verstreuung durch Texte, Bücher und Werke“ (ebd., S. 89) herauszuarbeiten, die einen Diskurstyp charakterisiert. Sie „betrifft also auf einer in bestimmter Weise *vorbegrifflichen* Ebene das Feld, in dem die Begriffe nebeneinander bestehen können, und die Regeln, denen dieses Feld unterworfen ist“ (ebd., Herv. i. O.). Als „vorbegrifflich“ bezeichnet Foucault diese Ebene insofern, als dass die Ebene des Diskurses nicht als äußerliche Übersetzung von Begriffen zu verstehen ist, sondern als eigentlicher Ort des Auftauchens der Begriffe

(ebd., S. 91). Die Formationsregeln der Begriffe sind „nicht das in der Geschichte niedergelegte und in der Mächtigkeit der kollektiven Gewohnheiten sedimentierte Resultat von durch die Individuen vorgenommenen Operationen“ (ebd., S. 93), und somit nicht im Bewusstsein von Individuen zu verorten, „sondern im Diskurs selbst; sie auferlegen sich folglich gemäß einer Art uniformer Anonymität allen Individuen, die in diesem diskursiven Feld sprechen“ (ebd., S. 92). Ergänzend zu den Annahmen bezüglich der Äußerungsmodalitäten wird also deutlich, dass das Subjekt nur in seiner Funktion in den Blick gerät, den Diskurs zu reproduzieren.

Auf der vierten Ebene wird der Diskurs in Hinblick auf die Strategien analysiert, also die Formation von Themen und Theorien. Die Strategien sind zu verstehen

als systematisch unterschiedene Weisen, Diskursobjekte zu behandeln (sie abzugrenzen, sie erneut zu gruppieren oder sie zu trennen, sie zu verketteten und sich voneinander ableiten zu lassen), Äußerungsformen zur Verfügung zu stellen (sie auszuwählen, sie zu platzieren, Serien zu konstituieren, sie in großen rhetorischen Einheiten zusammenzusetzen), Begriffe zu manipulieren (ihnen Gebrauchsregeln zu geben, sie in regionale Zusammenhänge eintreten zu lassen und so begriffliche Architekturen zu errichten). [...] Es sind regulierte Weisen (und auch als solche beschreibbar), Diskursmöglichkeiten anzuwenden (ebd., S. 102).

Bei der Analyse dieses Elements werden zum einen die Bruchpunkte des Diskurses bzw. die Punkte der Inkompatibilität bestimmt. Diese beziehen sich darauf, dass zwei Objekte, Äußerungstypen oder Begriffe in derselben diskursiven Formation erscheinen können, ohne derselben Folge von Aussagen anzugehören (ebd., S. 96). Die inkompatiblen Elemente werden jedoch von denselben Regeln und durch dieselben Erscheinungsbedingungen gebildet, wodurch sich diskursive Teilmengen ergeben (ebd., S. 96 f.). Diese Teilmengen sind als „eine Einheit der Distribution, die ein Feld möglicher Optionen öffnet und verschiedenen und einander ausschließenden Architekturen gestattet, nebeneinander oder nacheinander aufzutauchen“ (ebd., S. 97), zu verstehen. Widersprüchliche Aussagen und Perspektiven können demnach aus denselben Mechanismen heraus entstehen.

Darüber hinaus muss das Verhältnis des fokussierten Diskurses zu zeitgenössischen und benachbarten Diskursen untersucht werden (ebd.). Dieser Diskurs kann in verschiedenen Beziehungen – wie Analogie, Opposition sowie Komplementarität oder reziproke Abgrenzung – zu anderen Diskursen stehen (ebd., S. 98). Der ganze Komplex an Beziehungen zwischen Diskursen bildet „ein Bestimmungsprinzip, das innerhalb eines gegebenen Diskurses eine bestimmte Anzahl von Aussagen gestattet oder ausschließt“ (ebd.). Auch benachbarte Diskurse sorgen also für Ausschließungen in einem untersuchten Diskurs, nicht nur die Elemente des Diskurses selbst. So kann es sein, dass bestimmte Gruppen von Gegenständen oder begrifflichen Systematisierungen möglich

gewesen wären, aber durch eine auf höherer Ebene zu verortende diskursive Konstellation ausgeschlossen wurden (ebd., S. 98 f.). „Eine diskursive Formation besetzt also nicht das ganze mögliche Volumen, das ihr die Formationssysteme ihrer Gegenstände, ihrer Äußerungen, ihrer Begriffe mit Recht öffnen. Sie ist wesentlich lückenhaft und dies durch das Formationssystem ihrer strategischen Wahl“ (ebd., S. 99).

Des Weiteren geht es bei dem Element der Strategien auch um die Funktion des Diskurses in einem Feld nicht-diskursiver Praktiken sowie die Prozesse der Aneignung des Diskurses (ebd.). Denn es ist festzuhalten, dass der

Besitz des Diskurses – gleichzeitig als Recht zu sprechen, Kompetenz des Verstehens, erlaubter und unmittelbarer Zugang der bereits formulierten Aussagen, schließlich als Fähigkeit, diesen Diskurs in Entscheidungen, Institutionen oder Praktiken einzusetzen, verstanden – in der Tat (manchmal auf reglementierende Weise sogar) für eine bestimmte Gruppe von Individuen reserviert [ist] (ebd., S. 100).

Dies verdeutlicht, dass es aus dieser Perspektive nicht jedem erlaubt ist, sich am Diskurs zu beteiligen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich eine diskursive Formation über das Element der Strategien herausarbeiten lässt, indem aufgedeckt wird, wie sich unterschiedliche Strategien aus demselben Mechanismus von Verknüpfungen ableiten (ebd., S. 101).

3.2.4 Aussage und Aussagefunktion

Neben diesen Elementen der Verteilung erhält auch die Aussage als ein zentrales Element eines Diskurses eine besondere Bedeutung in Foucaults Perspektive. Aussagen sind als Einheiten des Diskurses zu verstehen, nicht als ausgesprochene Sätze (Diaz-Bone, 2005, S. 181). Eine Aussage ist demnach von Proposition, einem Satz, dem Akt der Formulierung und der Sprache abzugrenzen: So können zwei differente Aussagen existieren, die aus unterschiedlichen diskursiven Gruppierungen entstehen, aber dieselbe Proposition bzw. denselben inhaltlichen Wert haben (Foucault, 2013, S. 217). Darüber hinaus können Aussagen ohne legitime Proposition existieren (ebd., S. 122), also ohne Wahrheitswert. Zudem ist eine Aussage nicht dem Satz gleichzusetzen – denn auch eine Grafik kann eine Aussage transportieren –, weshalb sie sich nicht allein durch grammatikalische Merkmale definieren lässt (ebd., S. 120). Weiterhin ist die Aussage nicht äquivalent zum Sprechakt, der erst durch die Tatsache vollzogen werden kann, dass eine bestimmte Aussage unter bestimmten Umständen existiert (ebd., S. 121). Die Sprechakte konstituieren sich hingegen durch Serien oder die Summe von nebeneinander existierenden Aussagen (ebd., S. 122). Darüber hinaus ist die Aussage von der Sprache abzugrenzen:

Wenn es keine Aussage gäbe, existierte die Sprache nicht. Aber keine Aussage ist unerlässlich, damit die Sprache existiert (und man kann immer an der Stelle irgendeiner Aussage eine andere Aussage annehmen, die die Sprache als solche nicht ändern würde). Die Sprache existiert nur als Konstruktionssystem für mögliche Aussagen. [...] Sprache und Aussage stehen nicht auf der gleichen Existenzstufe (ebd., S. 124).

Sprache und Aussage sind also aus dieser Perspektive auf unterschiedlichen Ebenen zu verorten, die nicht vergleichbar sind: Die Sprache ist als Möglichkeitsraum zu verstehen, um Aussagen Ausdruck zu verleihen. Jedoch ist eine Aussage nicht mit einer konkreten sprachlichen Formulierung gleichzusetzen. Während Sprache als Konstruktionssystem beliebig viele Performanzen produzieren kann, bestehen diskursive Formationen aus einer begrenzten Menge von Aussagen (Vogl, 2014, S. 226).

Die Aussage ist daran anschließend nicht als Struktur aufzufassen, sondern als eine „Existenzfunktion, die den Zeichen eigen ist und von der ausgehend man dann durch die Analyse oder die Anschauung entscheiden kann, ob sie einen ‚Sinn ergeben‘ oder nicht, gemäß welcher Regel sie aufeinanderfolgen und nebeneinanderstehen“ (Foucault, 2013, S. 126). Sie ist demnach „eine Funktion, die ein Gebiet von Strukturen und möglichen Einheiten durchkreuzt und sie mit konkreten Inhalten in der Zeit und im Raum erscheinen lässt“ (ebd., S. 127). In ihrer Entstehung unterliegen Aussagen „den Hervorbringungsregeln des Systemzusammenhangs, den ein Diskurs darstellt“ (Diaz-Bone, 2005, S. 182).

Mit der Aussage als zentralem Bestandteil des Diskurses gerät auch ihre Funktion in den Blick: Die Aussagefunktion ist als historisch begrenzt zu verstehen (Vogl, 2014, S. 225). Die Beziehung zwischen Aussage und dem Geäußerten ist nicht mit der Beziehung zwischen Bezeichnendem und Bezeichnetem oder zwischen Satz und Sinn vergleichbar (Foucault, 2013, S. 129). Sätze können beispielsweise grammatikalisch korrekt sein, ohne einen Sinn zu ergeben, jedoch stehen sie auf der Aussageebene miteinander in Beziehung (ebd., S. 131).¹³ Die Aussage bezieht sich auf ein „Referential“ – ein Relationsgeflecht von Grenzen und Regeln (Vogl, 2014, S. 226). Dieses Referential besteht nicht aus Fakten oder Realitäten, sondern bietet Möglichkeitsräume des Zuordnens von Sinn und Wahrheit (Foucault, 2013, S. 133).

Darüber hinaus ist mit der Aussage eine Subjektposition verknüpft (Vogl, 2014, S. 226). „Eine Aussage unterscheidet sich unter anderem von einer beliebigen Folge von sprachlichen Elementen durch die Tatsache, daß sie mit einem Subjekt eine bestimmte Beziehung unterhält“ (Foucault, 2013, S. 134). Der Autor einer Formulierung ist jedoch nicht gleichzusetzen mit dem Subjekt einer Aussage, das „eine leere Funktion ist, die bis

13 Foucault nennt hier das Beispiel des Satzes „Farblose grüne Ideen schlafen wütend“ (Foucault, 2013, S. 131). Wenn diesem Satz auf Aussageebene eine Sinnhaftigkeit abgesprochen wird, geschieht dies in Bezug auf andere Aussagen, die es beispielsweise erlauben zu sagen, dass Ideen nicht farbig oder farblos sind.

zu einem bestimmten Punkt von indifferenten Individuen gefüllt werden kann, wenn sie die Aussage formulieren“ (ebd., S. 136). Die Beschreibung einer Formulierung als Aussage besteht demnach „nicht darin, die Beziehungen zwischen dem Autor und dem, was er gesagt hat (oder hat sagen wollen oder, ohne es zu wollen, gesagt hat) zu analysieren; sondern darin, zu bestimmen, welche Position jedes Individuum einnehmen kann und muß, um ihr Subjekt zu sein“ (ebd., S. 139). Eine Bezugnahme zur Subjektposition erfolgt hier erneut in der Grundannahme, dass nicht einzelne Individuen zu fokussieren sind, sondern ihre Stellung bzw. der institutionelle Ort, von dem aus sie sprechen.

Als weiteres Merkmal der Aussagefunktion ist zu kennzeichnen, dass sie immer durch ein assoziiertes Feld ausgeübt werden muss (ebd.). Nur dieses Feld macht aus einem Satz bzw. einer Zeichenfolge eine Aussage und weist ihm einen Kontext bzw. repräsentativen Inhalt zu (ebd., S. 143). Überdies ist die materielle Existenz maßgeblich für die Aussagefunktion, da diese nicht bestehen würde, „wenn eine Stimme sie nicht artikuliert hätte, wenn eine Oberfläche nicht ihre Zeichen trüge, wenn sie nicht in einem sinnlich erfaßbaren Element inkorporiert wäre. [...] Die Aussage ist stets durch eine materielle Dichte hindurch gegeben, selbst wenn sie verschleiert ist“ (ebd., S. 146).

Obwohl die Aussage also von der Sprache abzugrenzen ist, kann sie nicht existieren, ohne versprochen zu werden. Andererseits ist die Aussage jedoch von der Äußerung abzugrenzen: Während die Äußerung eine räumlich-zeitliche Individualität hat und ein Ereignis darstellt, dass sich nicht wiederholt, kann die Aussage trotz ihrer Materialität wiederholt werden (ebd., S. 148). Zeit und Ort als materielle Träger einer Äußerung treten bei der Aussage in den Hintergrund; im Fokus steht „eine unendlich wiederholbare Form, die den verstreutesten Äußerungen Raum geben kann“ (ebd.). Die Aussage darf demnach nicht als räumlich und zeitlich begrenztes Ereignis verstanden werden; vielmehr ist sie reproduzierbar – jedoch nur unter bestimmten Bedingungen bzw. Konstellationen (ebd., S. 152 f.). Zusammenfassend kann bezüglich der Aussagefunktion festgehalten werden, dass diese verschiedene Einheiten enthält, ihnen jedoch keinen Sinn gibt, sondern

sie in Beziehung zu einem Objektfeld [stellt]. Anstatt ihnen ein Subjekt zuzuweisen, öffnet sie ihnen eine Menge von möglichen subjektiven Positionen. Anstatt ihre Grenzen zu fixieren, platziert sie sie in ein Gebiet der Koordination und Koexistenz, statt ihre Identität zu determinieren, siedelt sie sie in einem Raum an, in dem sie eingeschlossen, benutzt und wiederholt werden. Kurz: was entdeckt worden ist, ist nicht die atomistische Aussage – mit ihrer Wirkung von Sinn, ihrem Ursprung, ihren Grenzen und ihrer Individualität –, sondern das Wirkungsfeld der Aussagefunktion und die Bedingungen, unter denen sie verschiedene Einheiten erscheinen läßt (ebd., S. 154).

Der Status von Aussagen bestimmt sich somit nicht über deren Wahrheitswert, sondern über deren Funktionen (Referential, Subjektposition, assoziiertes Gebiet, materielle Existenz) und ihre Regeln (Vogl, 2014, S. 227).

Um Aussagen zu analysieren, ist es von Bedeutung, sie in ihrer Seltenheit, Äußerlichkeit und Häufung zu fokussieren. Den Blick auf Seltenheit zu richten bezieht sich darauf, dass nie alles gesagt wird, was in einer Sprache hätte gesagt werden können (Foucault, 2013, S. 173). Der Aspekt der Äußerlichkeit beinhaltet, dass Aussagen nicht als eine Art Übersetzung von Prozessen betrachtet werden können, die sich beispielsweise im Bewusstsein von Individuen befinden, sondern als ein anonymes Feld, das mögliche Orte für sprechende Subjekte definiert (ebd., S. 177). Im Gegensatz zum Aspekt der Seltenheit bezieht sich die Äußerlichkeit auf die Häufung von Aussagen, d. h. auf Wiederholungen und Gruppierungen (ebd., S. 180 f.).

Die Bedingungen des Auftauchens von Aussagen bezeichnet Foucault als „historisches Apriori“ (ebd., S. 184). Dieser Terminus greift die Wandelbarkeit und historische Kontingenz der Realitätsbedingungen von Aussagen auf (Ziem, 2014, S. 33) und ist zu verstehen als „Gesamtheit der Regeln, die eine diskursive Praxis charakterisieren“ (Foucault, 2013, S. 185). Das Apriori ist ein Element des „Archivs“ (Ruoff, 2013, S. 145). Das Archiv ist daran anschließend „das Gesetz dessen, was gesagt werden kann, das System, das das Erscheinen der Aussagen als einzelne Ereignisse beherrscht“ (Foucault, 2013, S. 187). Es ist zu definieren als „das allgemeine System der Formation und der Transformation der Aussagen“ (ebd., S. 188). Folglich stellt das Archiv das Ordnungsprinzip dar, das diskursive Formationen (Raffnsøe, Gudmand-Høyer & Thaning, 2011, S. 195) sowie historisch variable Faktoren der Formation des Wissens (Ebeling, 2014, S. 221) verbindet. Es umfasst damit „die Voraussetzungen für die Existenz von Aussagen in einer Kultur“ (Ruoff, 2013, S. 79). Das Archiv einer Gesellschaft, Kultur oder Epoche kann jedoch nicht im Ganzen beschrieben werden, ebenso wenig wie eine Person ihr eigenes Archiv beschreiben kann, denn das Archiv reguliert zugleich, was man sagen kann (Foucault, 2013, S. 189). Das Archiv „ist in seiner Totalität nicht beschreibbar; und es ist in seiner Aktualität nicht zu umreißen“ (ebd.). Die Deskription des Archivs setzt demnach an der Analyse von Diskursen an, „die gerade aufgehört haben, die unsrigen zu sein“ (ebd.). Der in diesem Kontext von Foucault verwendete Ausdruck der „Archäologie“ ist daran anschließend

das allgemeine Thema einer Beschreibung, die das schon Gesagte auf dem Niveau seiner Existenz befragt: über die Aussagefunktion, die sich in ihm vollzieht, über die diskursive Formation, zu er [sic!] er gehört, über das allgemeine Archivsystem, dem er untersteht. Die Archäologie beschreibt die Diskurse als spezifizierte Praktiken im Element des Archivs (ebd., S. 190).

3.2.5 Zusammenfassung

Abschließend zum Überblick über Foucaults Grundannahmen werden die erläuterten Grundbegriffe noch einmal zusammenfassend dargestellt und die Bedeutung von Foucaults Perspektive für die vorliegende Arbeit verdeutlicht. Es kann festgehalten werden, dass Foucault Wissen als diskursiv produziert begreift. Der Diskurs als Menge von Aussagen ist in diesem Sinne nicht gleichzusetzen mit Sprache, sondern konstituiert sich als Sinn und Bedeutung produzierende diskursive Praxis, die Gegenstände, Äußerungsmodalitäten, Begriffe und Strategien miteinander verknüpft. Die Analyse dieser Elemente lässt Rückschlüsse auf die diskursive Formation und ihre Formationsregeln zu, die wiederum die Existenzbedingungen für die Verteilung der Elemente darstellen. In Abgrenzung zu anderen Analyseperspektiven fokussiert eine in Foucaults Sinn als Archäologie verstandene Analyse auf die Regelmäßigkeit von Aussagen und ihre Funktionen, aber auch auf Brüche und Transformationen im Diskurs.

Bezogen auf die vorliegende Studie wird durch diese Perspektive deutlich, dass Themen und Fragestellungen, die in Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik diskutiert werden, als diskursiv produziert verstanden werden können. Die Bedeutung bestimmter Themen ist dabei von dem jeweiligen Kontext abhängig und ergibt sich durch die Verknüpfung und Wiederholung von Aussagen, die über unterschiedliche Aussagenzusammenhänge verteilt sind und eine Regelmäßigkeit erzeugen. Lebenslanges Lernen und Kompetenz sind daran anschließend als im Diskurs bzw. durch die diskursive Praxis konstituierte Gegenstände zu begreifen, die mit unterschiedlichen Begriffen, Sprecherpositionen und theoretischen Perspektiven verknüpft sind. In der vorliegenden Arbeit gilt es, deren Bedeutung herauszuarbeiten. Wie Bourdieu zielt auch Foucault darauf ab, in kritischer Perspektive Machtwirkungen innerhalb der Gesellschaft aufzudecken (z. B. Foucault, 1995, 2005). Dies ist besonders auch in seinen späteren Werken zur „Gouvernementalität“ feststellbar (z. B. Foucault, 2000, 2006a, 2006b). Es wird jedoch erneut darauf hingewiesen, dass entsprechend des Forschungsdesiderats (s. Kapitel 2) der Machtbegriff nicht vorab in den kritischen Fokus der Untersuchung gerückt werden soll, sondern in analytischer Hinsicht auf Wissens- und Bedeutungsproduktion abgezielt wird.

3.3 Konsequenzen in theoretischer, methodologischer und methodischer Hinsicht

Zuvor sind die feldtheoretische Perspektive Bourdieus (s. Teilkapitel 3.1) sowie Foucaults theoretische und methodologische Annahmen zum Diskursbegriff (s. Teilkapitel 3.2) erläutert worden. Nun sollen weiterführend Schlussfolgerungen aus diesen Ansätzen gezogen werden: Es wird zum einen resümierend verdeutlicht, welcher Blickwinkel auf die

in der vorliegenden Arbeit fokussierten Gegenstände eingenommen wird, und wie die Auffassungen Bourdieus mit den Ansatzpunkten Foucaults verknüpft werden können (Teilkapitel 3.3.1). Zum anderen werden methodische Implikationen abgeleitet, die sich aus der hier eingenommenen Perspektive begründen (Teilkapitel 3.3.2), und auf die sich die Entwicklung des methodischen Designs stützt (s. Kapitel 4). Als besonderes Charakteristikum ergibt sich dabei die enge Verschränkung von Theorie und Methodologie in der vorliegenden Studie.

3.3.1 Zusammenführung der theoretisch-methodologischen Perspektiven

Mit der Erläuterung und Verknüpfung von Bourdieus Feldtheorie und Foucaults Diskurskonzept verdeutlicht sich die Perspektive, die in der vorliegenden Studie auf Erwachsenenbildungswissenschaft und europäische Bildungspolitik eingenommen wird. So werden Erwachsenenbildungswissenschaft und europäische Bildungspolitik anlehnend an Bourdieu (1998, 2001) als relativ autonome Felder verstanden, deren Grenzen umkämpft sind, und die sich durch eine feldinterne Logik auszeichnen. Diskurse werden in der Verknüpfung der oben genannten Ansätze dann als Praktiken betrachtet, die in einem Feld als legitim verstandenen Sinn (re-)produzieren, denn nach Foucault (2013) sind Diskurse Wissen und Bedeutung produzierende Aussagensysteme. Für die vorliegende Studie ergibt sich daraus die Annahme, dass die Konstrukte des Lebenslangen Lernens und der Kompetenz durch die diskursive Praxis konstituiert werden. Da Lebenslanges Lernen und Kompetenz Kristallisationspunkte des Verhältnisses von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik darstellen, wird davon ausgegangen, dass sich anhand der beiden Konzepte Aushandlungsprozesse in den Diskursen der Felder beobachten lassen und dass ihre spezifische Ausgestaltung die jeweils feldinterne Logik repräsentiert. Daran anschließend ist zentral, welchen Themen in den jeweiligen Feldern Bedeutung zugeschrieben wird, und inwiefern sich die Bedeutung unterscheidet.

Nach Diaz-Bone kann die Diskurstheorie zur Untersuchung gesellschaftlicher Prozesse als unvollständig bezeichnet werden:

Damit ist gemeint, dass soziologische Fragestellungen nicht allein diskurstheoretische Fragestellungen sein können. Denn die Perspektive, dass Diskurse zu untersuchen sind, ist für soziologische Forschung keine selbstgenügsame Zielsetzung. Erst die Ausarbeitung einer weiteren theoretischen Ausgangsperspektive, die nicht allein eine diskurstheoretische ist, eröffnet den begrifflichen und konzeptionellen Grund für eine Fragestellung, die der empirischen Analyse nicht nur eine Richtung geben kann, sondern die überhaupt erst klären kann, warum zur Beantwortung einer Fragestellung Diskurse einbezogen und untersucht werden müssen (Diaz-Bone, 2005, S. 179).

Diskursanalysen untersuchten in dieser Hinsicht „Ermöglichungs- und Bedingungsbeziehungen für soziale Prozesse und Strukturen, was die Analyse diskursiver Praktiken einschließt, wobei deren Analyse jedoch nicht das eigentliche Untersuchungsziel ist“ (ebd., 2010b, Abs. 48), sodass ein Schluss von Text auf soziale Praxisformen notwendig ist (ebd.). Die diskurstheoretische bedarf demnach einer Ergänzung durch eine weitere theoretische Perspektive.

Häufig wird die Theorie Foucaults mit Bourdieus Annahmen verknüpft (ebd. 2005, S. 179), sodass trotz Differenzen¹⁴ der beiden Perspektiven bereits Möglichkeiten der theoretischen Passung erarbeitet wurden: Als geteilte Grundannahmen benennt Schmidt-Wellenburg die praxis- und strukturtheoretische Rahmung und verdeutlicht gemeinsame Auffassungen von (Re-)Produktionsverhältnissen gesellschaftlichen Wissens sowie seiner Institutionalisierung und Legitimierung (Schmidt-Wellenburg 2013, S. 451 f.). Wissen werde sowohl bei Foucault als auch bei Bourdieu als etwas geordnetes und etwas ordnendes verstanden (Schäfer, 2014, S. 44). Auch Kajetzke arbeitet Gemeinsamkeiten im Hinblick auf die Fokussierung von Macht und Wissen heraus, aber auch bezogen auf die Bedeutung von Subjekt bzw. Akteur in beiden Theorien sowie hinsichtlich des Diskursbegriffs, der bei Foucault als Verbindung von Wissen und Macht auftritt und bei Bourdieu im Kontext von symbolischer Macht eine Rolle spielt (Kajetzke 2008, S. 83).¹⁵ Diaz-Bone sieht gemeinsame Grundpositionen in geteilter strukturalistischer Theorietradition bzw. -anlage (Diaz-Bone, 2005, S. 180); Reckwitz verweist auf Gemeinsamkeiten beider Theoretiker in der kritischen Abgrenzung vom klassischen Strukturalismus und der Hinwendung zur Analyse von Praktiken (Reckwitz 2000, S. 350 f.).¹⁶ Reckwitz (2008) nimmt darüber hinaus eine Verknüpfung von Bourdieus Theorie der Praktiken mit Foucaults Diskursverständnis nicht nur in theoretischer, sondern auch in methodologischer Hinsicht vor.

Auch für empirische Analysen wird eine Verschränkung ausgewählter Elemente beider Wissenschaftler genutzt: Diaz-Bone (2006, 2010a) verknüpft Kapital und Distinktion mit Diskurstheorie, Maeße (2013) setzt sich mit diskursiven Kämpfen im wissenschaftlichen Feld auseinander, Eversberg (2012) sowie Maeße und Hamann (2016)

14 Vergleiche beispielsweise die Überblicke über Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Bourdieu und Foucaults Theorieansätzen bei Bublitz (2014), Kajetzke (2008) oder Schäfer (2014).

15 Ebenso wie der Diskursbegriff ist auch der Feldbegriff in beiden Theorien zu finden, jedoch setzen Bourdieu und Foucault hier jeweils unterschiedliche Akzente.

16 Junge verweist darauf, dass Foucault nicht eindeutig dem Strukturalismus mit seiner ahistorischen Perspektive und auch nicht dem historischen Zusammenhängen eine Bedeutung zuschreibenden Poststrukturalismus zuzuordnen sei (Junge 2009, S. 305). So grenze sich Foucault selbst in der „Archäologie des Wissens“ vom Strukturalismus ab (Angermüller, 2014e, S. 390). Auch mit Blick auf Bourdieu wird sein kritischer und erweiternder Rückgriff auf den Strukturalismus deutlich (Junge, 2009, S. 324 f.). Bezüglich der Diskussion einer Zuordnung von Foucault und anderen Theoretikern zum Strukturalismus bzw. Poststrukturalismus plädiert Diaz-Bone dafür, die Entwicklung des Poststrukturalismus als Kritik und Radikalisierung, jedoch nicht als Bruch mit dem Strukturalismus einzuordnen (Diaz-Bone, 2006, Abs. 12) – Foucault werde dann sowohl als Strukturalist als auch als Poststrukturalist gesehen (ebd., Abs. 14).

führen Bourdieus Feldbegriff mit Foucaults Dispositivbegriff zusammen, und sowohl Hamann (2012) als auch Schmidt-Wellenburg (2013) unterstreichen das Potenzial einer Verknüpfung von Feld- und Diskursanalyse. Auch die in Kapitel 2 erläuterten empirischen Analysen zu Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik von Rosenberg (2013) und Rothe (2011) beziehen sich auf den Feld- und den Diskursbegriff. Forneck und Wrana verdeutlichen im Hinblick auf die Analyse von Feldern, dass sich der Grad der Autonomie eines Feldes nur bestimmen lasse, wenn diskursive und nicht-diskursive Kämpfe in den Blick genommen würden (Forneck & Wrana, 2005, S. 95). Mit dem Feldkonzept verbundene Begriffe wie Autonomie oder Eigenlogik ließen sich daran anschließend nicht objektiv messen, sondern verwiesen auf diskursive Kämpfe im und um das Feld (ebd., 2006, S. 178).

Bezogen auf die Fragestellung der vorliegenden Studie ist ebenso eine Verknüpfung von Feld- und Diskurstheorie notwendig: Eine Analyse von Diskursen wird vorgenommen, um Rückschlüsse auf die Wissensproduktion und die jeweilige Logik im Feld der Erwachsenenbildungswissenschaft und der europäischen Bildungspolitik zu ermöglichen und das Verhältnis der beiden Felder zueinander zu untersuchen. Es wird jedoch nicht von einer Logik hinter dem Diskurs ausgegangen, d.h. von der Existenz einer vordiskursiven Wirklichkeit (Diaz-Bone, 2005, S. 186); vielmehr wird der Diskurs als Bestandteil des Feldes verstanden. Entsprechend der Fragestellung wird auf spezifische Konzepte aus den jeweiligen Theorien rekurriert und somit eine Schwerpunktsetzung vorgenommen. In der vorliegenden Untersuchung wird demnach nicht der Anspruch einer vollständigen Theorieverschränkung erhoben, sondern es werden Aspekte herausgegriffen und verknüpft, die eine erkenntnisbringende Perspektive auf den Gegenstand bieten und diesen in der empirischen Analyse bearbeitbar machen.

So wird in der vorliegenden Studie nicht darauf abgezielt, den Habitus von Akteuren im sozialen Raum herauszuarbeiten oder die Verteilung von Kapital in Bezug auf gesellschaftliche Machtverhältnisse (s. Teilkapitel 3.1.2). Im Anschluss an Bourdieu (1998, 2001) wird hingegen die Makroebene in den Fokus gerückt, sodass der Feldbegriff den zentralen Bezugspunkt darstellt. Ebenso ist festzuhalten, dass der Anschluss an Foucault (2013) vorrangig unter Bezugnahme auf den Diskursbegriff erfolgt. Eine stärkere Fokussierung nicht-diskursiver Praktiken (wie sie der Dispositivbegriff einschließt) oder auch gouvernementaler Techniken des Regierens und Subjektivierung (s. Teilkapitel 3.2.5) bilden hier nicht den Schwerpunkt. Somit wird der sowohl in Bourdieus als auch Foucaults Perspektive relevante Machtbegriff nicht zum Hauptgegenstand der Analyse; vielmehr rückt die Konstruktion von Bedeutung in unterschiedlichen Feldern und damit ihre Kontextabhängigkeit in den Vordergrund. Dadurch grenzt sich die vorliegende Studie von anderen bereits durchgeführten Diskursanalysen zur wissenschaftlichen oder bildungspolitischen Diskussion um Lebenslanges Lernen und Kompetenz ab, die auf Regierungspraktiken und Subjektivierung fokussieren (s. Kapitel 2).

Als verbindendes Grundelement zwischen den beiden zugrundeliegenden Perspektiven wird die Annahme einer strukturierenden Praxis aufgegriffen: Individuelle Akteure bzw. Subjekte sind dann nicht zentral, sondern die Regeln, an denen sich ihr Handeln in Form von Äußerungen orientiert. Dadurch rücken gesellschaftlich legitimierte Überzeugungen bzw. der geteilte Sinn, auf den sie sich beziehen, in den Fokus. Zwar verknüpft Bourdieu durch den komplementär zum Feldbegriff verstandenen Habitusbegriff objektiven Sinn mit der Vorstellung eines subjektiven Sinns handelnder Individuen (Junge, 2009, S. 325), jedoch verweist er ebenso auf die zentrale Bedeutung einer Struktur von Beziehungen zwischen Akteuren, die festlegen, was Akteure tun können und was nicht (Bourdieu, 1998, S. 20). Diese Struktur bestimmt „wissenschaftliche Ansichten [...], Wortmeldungen innerhalb des Feldes, die Wahl der Forschungsgegenstände“ (ebd.). Hier zeigen sich Parallelen zu Foucault: Die diskursive Praxis wirkt strukturierend, indem sie Gegenstände und Bedeutung systematisch bildet (Diaz-Bone, 2005, S. 182). Durch die Analyse der Verknüpfung von Gegenständen, Äußerungsmodalitäten, Begriffen und Strategien bzw. der theoretischen Wahl lassen sich Rückschlüsse auf die diskursive Formation ziehen (Foucault, 2013, S. 58). So konstituiert sich in dieser Perspektive der Gegenstand aus Beziehungen (ebd., S. 68). Die Position, von der aus Subjekte etwas äußern, ist mit dem Wahrheitsanspruch und dem Recht einer Person, sich am Diskurs zu beteiligen, verknüpft (ebd., S. 75) – in einem Feld genutzte Begriffe erlegen sich dabei anonym den Individuen auf, die in diesem Feld sprechen (ebd., S. 92). Die Fokussierung auf strukturierende Praktiken und nicht auf einzelne Individuen ist demnach zentral für die vorliegende Arbeit.

3.3.2 Methodische Implikationen

Aus der Zusammenführung der beiden theoretischen Perspektiven leitet sich methodologisch die Bedingung ab, dass eine Methode gewählt werden muss, welche die strukturierende Praxis herausarbeiten kann. Um konkrete methodische Implikationen aus den hier vorgenommenen Schwerpunktsetzungen folgern zu können, wird in der vorliegenden Untersuchung auf die von Dörner und Schäffer (2011) hervorgehobene Bedeutung der Passung zwischen Gegenstands- und Grundlagentheorie sowie Methodologie und Methode Bezug genommen: Während der theoretisch gerahmte Gegenstand disziplinspezifisch konstituiert wird, erfolgt durch die Grundlagentheorie eine metatheoretische Absicherung (Dörner & Schäffer, 2011, S. 16). Die Grundlagentheorie stellt eine disziplinübergreifende Perspektive auf soziale Wirklichkeit dar und bietet Begrifflichkeiten für die Formulierung eines gegenstandstheoretischen Interesses (ebd., S. 16 f.). Die Methode, mit der die Fragestellung bearbeitet wird und die sich als systematisches Verfahren zur Erhebung und Auswertung von Daten versteht, sichert sich wiederum durch die methodologische Perspektive ab, welche die Logik der Methode wissenschaftstheoretisch erklärt (ebd., S. 17 f.).

Diesem Ansatz folgend bieten Foucaults Annahmen in mehrerlei Hinsicht Anknüpfungspunkte: Sein Diskursbegriff dient der theoretischen Erklärung von gesellschaftlicher Wissens- und Bedeutungsproduktion und hat demnach grundlagentheoretischen Charakter. Lebenslanges Lernen und Kompetenz werden in der vorliegenden Untersuchung somit als disziplinspezifische Konzepte verstanden, deren Bedeutung diskursiv konstituiert wird. Gleichzeitig bietet Foucault einen methodologischen Rahmen für die Analyse von Diskursen, indem er die Archäologie als Analyseperspektive entfaltet. Dieser lassen sich Grundpositionen und Analyseschwerpunkte entnehmen, jedoch werden keine konkreten methodischen Verfahren und Schritte verdeutlicht. Wie bezüglich der Notwendigkeit der Kombination von diskurstheoretischen mit anderen theoretischen Ansätzen verweist Diaz-Bone auch hinsichtlich der methodischen Herangehensweise an eine empirische Analyse von Diskursen auf ein „Unvollständigkeitsproblem“ (Diaz-Bone 2005, S. 180).

Foucault bietet also neben dem grundlagentheoretischen auch explizit einen methodologischen Rahmen. Bourdieus Perspektive nimmt hingegen eine hauptsächlich grundlagentheoretische Funktion ein: Sie bietet die Begrifflichkeiten, um Erwachsenenbildungswissenschaft und europäische Bildungspolitik als Felder zu fassen und in den Fokus der zentralen Fragestellung zu rücken. Trotz dieser vorrangig grundlagentheoretischen Funktion lassen sich auch methodologische Hinweise entnehmen, wie Felder charakterisiert werden können. Die bereits vorgenommene theoretische Verschränkung von Bourdieus und Foucaults Ansätzen lässt sich demnach methodologisch weiterführen. Verknüpft man die Annahmen hinsichtlich des Feld- und Diskurskonzepts, ergeben sich folgende Konsequenzen für die methodische Bearbeitung der Fragestellung: Sowohl das Feld der Erwachsenenbildungswissenschaft als auch das Feld der europäischen Bildungspolitik müssten systematisch in den Blick genommen werden, um Logik und Autonomie herausarbeiten zu können. Wissen produzierende Diskurse im wissenschaftlichen Feld lassen sich durch seine Beziehungen zu anderen Feldern – wie dem politischen Feld – herausarbeiten (Rieger-Ladich, 2006, S. 161). Demnach können die Felder nicht für sich alleinstehend betrachtet, sondern müssen in ein Verhältnis gesetzt werden, um ihre Grenzen bestimmen zu können. Dementsprechend bedarf es der Wahl einer Methode, die einen systematischen Vergleich ermöglicht. Durch diesen Vergleich kann herausgearbeitet werden, wie sich die jeweilige feldinterne Logik gestaltet, die wiederum Rückschlüsse auf den Grad an Autonomie bietet.

Um auf die Logik der beiden Felder schließen zu können, wird die diskursive Aushandlung und Bedeutung der Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz analysiert, die sich unter Bezugnahme auf den Forschungsstand für beide Felder als zentral herausgestellt haben (s. Kapitel 2). Zur Analyse eines Diskurses verweist Foucault auf das Aufdecken von Regelmäßigkeiten der Verstreuung von Aussagen sowie auf Brüche und Transformationen im Zeitverlauf: So müssen diskursiv konstituierte Gegenstände in ihrer Verknüpfung mit Begriffen analysiert werden, die durch verschiedenste Texte

und Werke verstreut sind. Darüber hinaus interessieren die unterschiedlichen theoretischen Perspektiven, die Gegenständen zugrunde liegen und auf verschiedene Begriffe verweisen. Diese Aspekte werden wiederum mit dem Auffinden von Positionen verknüpft, aus denen heraus Texte von Personen verfasst wurden. Eine Analyse von Beziehungen von Aussagen, die sich über verschiedene Texte hinweg verteilen, verlangt nach einer Methode, welche die Einheit des Textes auflöst und verschiedene Orte des Auftretens von Aussagen zusammenführt, um auf differente Bedeutungskontexte schließen und synchrone sowie diachrone Verknüpfungen aufdecken zu können.

Eine Methode, die von einer den Texten eigenen Bedeutung ausgeht, wie die Inhaltsanalyse,¹⁷ ist demnach nicht geeignet zur Analyse von Diskursen (Angermüller, 2014c, S. 25). Die Inhaltsanalyse verweist auf ein „realistisches“ Wirklichkeitsverständnis, während in der Diskursforschung Wahrheit als Wirklichkeitskonstruktion begriffen wird (Wedl, Herschinger & Gasteiger, 2014, S. 541 f.). So muss zur Analyse von Diskursen das Zusammenspiel von Sprache mit Praxis und Kontexten (Angermüller, 2014c, S. 25) sowie Wissen (Sinclair, 1991, S. 1) fokussiert werden. Einschränkend ist hier anzumerken, dass der Diskurs auch mit einer diesen Kriterien entsprechenden Methode nicht in seiner Gänze analysiert werden kann, sondern dass nur Ausschnitte eines Diskurses in den Blick genommen werden können. Darüber hinaus muss die Eingebundenheit der eigenen Analyse eines Diskursausschnitts in die Diskursproduktion berücksichtigt werden, denn die schriftlich verfasste Analyse gilt als Teil des Diskurses, der untersucht werden soll. So verweist auch Foucault auf seine eigene Eingebundenheit in den Diskurs bei dem Versuch, „jenen weißen Raum zu definieren, von dem aus ich spreche und der langsam Form in einem Diskurs annimmt“ (Foucault, 2013, S. 30), und Diaz-Bone stellt fest:

Wenn man die Diskursanalyse als eine konstruktivistische Methode versteht, geht es um die Frage, wie Diskursanalysen als wissenschaftliche Praxisformen sich selbst beobachten können. Es geht konkret darum, wie Diskursanalysen erreichen können, die Widerständigkeit der Materialität des Gegenstandes (der ‚Empirie‘) von der eigenen theoriegeleiteten Forschungspraxis zu unterscheiden (Diaz-Bone, 2006, Abs. 3).

Die vorliegende Untersuchung hat den Anspruch, durch die Analyse von Diskursausschnitten offen für neue Kategorien zu sein und als Ergebnis mehr herauszuarbeiten als bereits vorab definierte Aspekte. Um eine solche ergebnisoffene Untersuchung hinsichtlich des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung durchzuführen, wird die lexikometrische Analyse als methodisches Vorgehen gewählt. Sie stellt eine in der Sprachwissenschaft entwickelte, aber auch im Kontext von Diskurs-

17 Für einen Überblick über Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Diskursforschung und Inhaltsanalyse vergleiche Wedl, Herschinger und Gasteiger (2014).

analysen im Sinne von Foucault angewandte Methode dar. In der vorliegenden Studie dient sie der Bearbeitung der Frage nach dem Verhältnis der Felder Erwachsenenbildungswissenschaft und europäische Bildungspolitik in Bezug auf die diskursive Verhandlung von Lebenslangem Lernen und Kompetenz. Im folgenden Kapitel 4 werden die lexikometrische Analyse in einem allgemeinen Überblick sowie ihre konkrete Anwendung im Kontext der vorliegenden Untersuchung vorgestellt.

4 Methodisches Design

Im folgenden Kapitel wird das methodische Design der Studie vorgestellt. Zunächst wird dazu auf die lexikometrische Analyse eingegangen (Teilkapitel 4.1). Es handelt sich hierbei um eine Methode, die bisher noch nicht in der Erwachsenenbildungsforschung etabliert ist. Daher hat noch keine ausführliche methodische Reflexion in dieser Disziplin stattgefunden. Nach einer Erläuterung der Grundlagen soll ausgeführt werden, inwiefern sich lexikometrische Analysen nutzen lassen, um eine Untersuchung von Diskursen vorzunehmen (Teilkapitel 4.1.1). Daran schließen sich ein Kapitel zur Funktion und Bedeutung digitaler Textkorpora (Teilkapitel 4.1.2) sowie ein Abriss über grundlegende Verfahren der computergestützten Analyse digitaler Textkorpora (Teilkapitel 4.1.3) an. Nach diesem allgemeinen Überblick wird die Bedeutung der Methode spezifisch für die vorliegende Studie reflektiert, indem das konkrete methodische Design erläutert wird (Teilkapitel 4.2). Dabei wird zum einen auf die Zusammenstellung der Korpora eingegangen (Teilkapitel 4.2.1), zum anderen auf die Abfolge der Analyse-schritte, die im Rahmen der Studie vorgenommen werden (Teilkapitel 4.2.2). Abschließend erfolgt ein zusammenfassender Überblick über das dargelegte methodische Design (Teilkapitel 4.3).

4.1 Überblick über die lexikometrische Analyse

In Kapitel 3 wurden Implikationen zum methodischen Vorgehen aus der theoretischen und methodologischen Perspektive abgeleitet. Sowohl das Feld der Erwachsenenbildungswissenschaft als auch das Feld der europäischen Bildungspolitik sollen systematisch analysiert und in einen Vergleich gesetzt werden. Die Diskurse der jeweiligen Felder werden dabei als Wissen und als legitime Sichtweisen produzierende Praktiken untersucht, welche Lebenslanges Lernen und Kompetenz als Gegenstände konstruieren, die mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten, Äußerungsmodalitäten und theoretischen Perspektiven verknüpft sind. Demnach steht die Bedeutung in den jeweiligen Feldern im Fokus der Analyse, um Aussagen über die feldinterne Logik und Autonomie treffen zu können. Diese Implikationen haben zur Auswahl der lexikometrischen Analyse geführt, die eine Untersuchung des diskursiven Verhältnisses von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik ermöglichen soll. Verfahren der lexikometrischen Analyse sind in der Sprachwissenschaft entstanden, wo sie zur Untersuchung von regulärem Sprachgebrauch oder auch zum Vergleich verschiedener Sprachen angewandt werden. Inzwischen wird die Methode jedoch auch in anderen Disziplinen genutzt, um Diskurse zu analysieren. Während sich Diskursanalysen häufig durch ein qualitatives Vorgehen auszeichnen, basiert die

lexikometrische Analyse auf einem quantitativen Ansatz und kann so durch eine computergestützte Vorgehensweise große Textmengen auswerten. In dem folgenden Überblick wird auf die Eignung der Methode zur Untersuchung von Diskursen eingegangen (Teilkapitel 4.1.1), auf die Bedeutung der Zusammenstellung von Texten zu Korpora für diese Methode (Teilkapitel 4.1.2) sowie auf mögliche Verfahren der computergestützten Analyse (Teilkapitel 4.1.3).

4.1.1 Lexikometrische Analyse als methodische Herangehensweise zur Untersuchung von Diskursen

Wie sich im weiteren Verlauf dieses Kapitels zeigen wird, ist die lexikometrische Analyse (auch als „Lexikometrie“ bezeichnet) nicht trennscharf abzugrenzen von der Korpuslinguistik als Bereich der Sprachwissenschaft. In der vorliegenden Studie wird die Bezeichnung der „lexikometrischen Analyse“ verwendet. Die folgenden Ausführungen der Grundlagen solcher Analysen basieren jedoch sowohl auf Literatur zur Lexikometrie als auch zur Korpuslinguistik.

Die konzeptionelle Begründung lexikometrischer und korpuslinguistischer Verfahren wird in der Linguistik Saussures, in deren poststrukturalistischer Radikalisierung und dem diskurstheoretischen Ansatz Foucaults (Dzudzek et al., 2009, S. 233 f.) sowie dem Ansatz einer automatischen Diskursanalyse Pêcheuxs verortet (Reisigl & Ziem, 2014, S. 88). Solche Verfahren „untersuchen die quantitativen Beziehungen zwischen lexikalischen Elementen in geschlossenen Textkorpora“ (Dzudzek et al., 2009, S. 233), wobei als lexikalisches Element nicht nur ein einzelnes Wort verstanden wird, sondern auch komplexere Bedeutungseinheiten (Teubert, 2005, S. 5). Korpora beziehen sich wiederum auf Textsammlungen (Gür-Şeker, 2014, S. 234). Das Herausarbeiten quantitativer Beziehungen zielt beispielsweise auf die Untersuchung ab, welche Wörter besonders häufig in einer bestimmten Auswahl an Texten auftreten, oder wie oft Verbindungen aus mehreren Wörtern gemeinsam erscheinen. Ziel ist eine „möglichst vollständige, systematische und automatisierte Messung der lexikalischen Einheiten eines Korpus“ (Scholz, 2014, S. 246). Teubert verweist auf den explizit empirischen Charakter dieses Zugangs, da diesem die Untersuchung „echter“ Sprachdaten zugrunde liege (Teubert, 2006, S. 48). Durch die quantitative Herangehensweise können sehr umfangreiche Datensammlungen computergestützt analysiert werden. Grundlegend ist die Annahme, dass Bedeutung keinen „wahren“ und festen Charakter hat (ebd., 2005, S. 6), sondern durch ihren Kontext konstituiert wird: „You shall know a word by the company it keeps“ (Firth, 1957, S. 11). „Bedeutung“ ist demnach als „Paraphrase“ zu verstehen (Teubert, 2005, S. 6). Damit grenzt sich diese methodische Herangehensweise von anderen Ansätzen ab, wie der quantitativen Inhaltsanalyse, die von einem eindeutig zu bestimmenden Inhalt und damit von einer feststehenden Bedeutung ausgeht (Dzudzek et al., 2009, S. 236). Die Korpuslinguistik als Bereich der Sprachwissenschaft arbeitet häufig „corpus-based“ (korpusbasiert).

Dies bedeutet, dass eine deduktive Vorgehensweise gewählt wird, indem vorab festgelegte Begriffe oder Wortverbindungen untersucht werden. Korpuslinguistik wird beispielsweise zur Untersuchung von Wörterbüchern eingesetzt, bei denen ein Vergleich von Referenzkorpora im Vordergrund steht (Scholz & Mattisek, 2014, S. 90). Dabei wird mit Korpora gearbeitet, die aus Texten bestehen, denen eine Repräsentativität für eine bestimmte Sprache zugeschrieben wird (Tognini-Bonelli, 2001, S. 2). Der Anspruch ist diesbezüglich, „eine Sprache möglichst in ihrer Gesamtheit systematisch beobachten und beschreiben zu können“ (Gür-Şeker, 2014, S. 235).

Während die Korpuslinguistik Textkorpora untersucht, ohne sich zwangsläufig auf den Diskursbegriff zu beziehen, haben sich in der Linguistik auch andere Perspektiven entwickelt, welche die Diskurstheorie Foucaults aufgreifen. In der Konsequenz werden Sinn und Bedeutung von Textsegmenten innerhalb eines Diskurses aus sozialer Perspektive herausgearbeitet unter der Prämisse, dass Textelemente symbolischen Charakter haben (Teubert, 2005, S. 2). So begreifen Busse und Teubert (1994) einen Diskurs als ein „sprachwissenschaftliches Objekt“, indem sie an den Ansatz der „Diskurssemantik“ nach Busse (1987) anschließen. Bedeutung werde dabei im Diskurs selbst verortet:

„Die Bedeutung lexikalischer Einheiten (rekurrenter Textsegmente) findet sich nur im Diskurs. Das gilt in gleicher Weise für Wissen. Bedeutung und Wissen müssen öffentlich sein; sonst könnten sie nicht diskursiv verhandelt werden. Wissen ist folglich diskursintern. Was ungesagt bleibt, ist irrelevant, konstituiert kein Wissen“ (Teubert, 2013, S. 84).

In der Sprachwissenschaft finden sich sowohl qualitative Ansätze im Rahmen einer linguistischen Diskursanalyse (Bendel Larcher, 2015), die unter anderem den Diskursbegriff Foucaults um den Dispositivbegriff erweitern (Spieß, 2008), als auch Perspektiven der Diskurslinguistik, die zwar vorwiegend qualitativ, aber auch korpusorientiert im Anschluss an quantitative Methoden stattfinden kann (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 33). Diaz-Bone verweist auf das Potenzial der transdisziplinären Verknüpfung von Diskurslinguistik und sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse im Hinblick auf methodische Innovationen, aber auch auf Erweiterungen des Gegenstandsverständnisses (Diaz-Bone, 2013, S. 283).

Darüber hinaus gibt es auch Ansätze, die eine explizit computergestützte quantitative Analyse von Korpora mit einer diskurstheoretischen Perspektive zusammenführen (z. B. Baker et al., 2008; Biber & Jones, 2005; Cheng, 2013; Mulderrig, 2011), so auch der Ansatz der korpuslinguistischen Diskursanalyse (Bubenhof, 2009; Bubenhof & Scharloth, 2013). Bubenhof erarbeitet in diesem Rahmen ein methodisches Vorgehen, um durch die Analyse von Sprachgebrauchsmustern Rückschlüsse auf Diskurse ziehen zu können und plädiert für eine induktive Vorgehensweise (Bubenhof, 2009, S. 5), da dies „der Foucault’schen Vorstellung, dass Diskurse sich gegenseitig überlappen und

sich in thematisch heterogenen Kontexten zeigen, eher gerecht“ (ebd., S. 38) werde. Durch diesen Zugang sei nicht nur eine Überprüfung von vorab festgelegten Hypothesen möglich; vielmehr könnten auch neue Hypothesen oder Analysekategorien gebildet werden (Bubenhofer, Scharloth & Eugster, 2015, S. 146).

Im deutschsprachigen Raum wird für diese offene und induktive Vorgehensweise der quantitativen Analyse von Korpora in anderen Disziplinen außerhalb der Sprachwissenschaft (z. B. in der Humangeographie) auch der Begriff der „Lexikometrie“ bzw. der „lexikometrischen Analyse“ verwendet (z. B. Angermüller, 2014d; Dzudzek, 2013; Mattissek, 2008). Im Gegensatz zur meist deduktiv angelegten Korpuslinguistik gehe die lexikometrische Analyse eher „corpus-driven“ (korpusgesteuert)¹⁸ vor und wird nach Scholz und Mattissek vorrangig im Bereich der Diskursforschung verwendet (Scholz & Mattissek, 2014, S. 90). Im Anschluss daran kann sie als „eine Methodik zur computergestützten Diskursanalyse“ (Scholz, 2014, S. 246) aufgefasst werden. Der Fokus richte sich dann auf die „Erhebung von sich wiederholenden Sprachgebrauchsmustern, denen aufgrund ihres häufigen Auftretens eine besondere Bedeutung bei der Wissens- und Wahrheitsproduktion zugeschrieben wird“ (Scholz & Mattissek, 2014, S. 86). Bedeutung wird hier als „Effekt der Beziehung von lexikalischen Elementen zu anderen lexikalischen Elementen“ (Glasze, 2007, Abs. 35) verstanden. Dabei wird so vorgegangen, dass die Texte eines Korpus „in synchroner und diachroner Perspektive beschrieben, verglichen, klassifiziert und analysiert“ (Scholz, 2014, S. 246) werden. Als exploratives Verfahren ermögliche die Lexikometrie so die Generierung von Hypothesen über die Makrostruktur eines Diskurses, ein Herausarbeiten relevanter Akteure, Positionen und Inhalte sowie den Vergleich zwischen Teilkorpora, Kontexten und Zeitpunkten (Scholz & Mattissek, 2014, S. 86 ff.). Um Rückschlüsse auf Diskurse ziehen zu können, sei die Interpretation der quantitativen Daten entscheidend, denn „[the] analysis will not give researchers a list of discourses around a subject. Instead, the analysis will point to patterns in language (both frequent and rare) which must then be interpreted in order to suggest the existence of discourses“ (Baker, 2006, S. 178). Demnach sind es die in den Texten auffindbaren Muster, die auf Diskurse hindeuten, wenn sie herausgearbeitet werden.

Scholz und Mattissek weisen jedoch darauf hin, dass eine scharfe Abgrenzung von Korpuslinguistik und Lexikometrie (als korpusbasierte vs. korpusgesteuerte Perspektive) in der Forschungspraxis nicht zwangsläufig sichtbar sei, da beispielsweise auch die Erstellung eines Textkorpus für eine lexikometrische Analyse nicht hypothesenfrei stattfinden könne (Scholz & Mattissek, 2014, S. 90). Insgesamt zeigt sich eine uneinheitliche Verwendung der Begriffe: Teubert versteht Korpuslinguistik als „corpus-driven approach“ (Teubert, 2005, S. 5), Tognini-Bonelli ordnet sowohl „corpus-based“ als auch „corpus-driven“ der Korpuslinguistik zu (Tognini-Bonelli, 2001, S. 65 ff.,

18 teilweise auch als „datengeleitet“ bezeichnet (Bubenhofer, Scharloth & Eugster, 2015)

S. 84 ff.), und auch Bubenhofer wählt im Rahmen der korpuslinguistischen Diskursanalyse zunächst einen induktiven Zugang und plädiert für die anschließende Kombination mit der korpusbasierten Perspektive (Bubenhofer, 2009, S. 102). Gemeinsam haben die beiden Perspektiven ihre vorwiegend quantitative Herangehensweise, die jedoch neben den Möglichkeiten der umfangreichen Datenanalyse auch Einschränkungen mit sich bringt: Implizites Wissen, Ironie und Sarkasmus können nicht erfasst werden (Dzudzek et al., 2009, S. 254), ebenso zeigen sich Grenzen bei der Herausarbeitung der Qualität von Beziehungen zwischen Wörtern (Mattissek, 2010, S. 144). Daher werden quantitative lexikometrische Verfahren häufig mit qualitativ-interpretierenden Verfahren – wie einer mikroanalytischen Aussagenanalyse (Angermüller, 2014d; Mattissek, 2009) oder kodierenden Verfahren (Dzudzek, 2013; Glasze, Hussein & Mose, 2009) – kombiniert. In der vorliegenden Arbeit wird die Bezeichnung der lexikometrischen Analyse verwendet, da ihr eine diskurstheoretische Perspektive zugrunde liegt und das Erkenntnisinteresse weniger linguistischen als sozialwissenschaftlichen Fragestellungen entspringt.

Im deutschen Sprachraum werden Verfahren der lexikometrischen Analyse über die Sprachwissenschaft hinaus vor allem in der Humangeographie angewandt – in Studien, die poststrukturalistischen Perspektiven der Diskursanalyse sowie hegemonietheoretischen oder auch gouvernementalitätstheoretischen Ansätzen folgen (z. B. Belina & Dzudzek, 2009; Glasze & Mattissek, 2009; Mattissek, 2008, 2010). Zu nennen ist hier beispielsweise auch eine von Dzudzek (2013) durchgeführte Studie über geopolitische und kulturelle Weltbilder im Diskurs von UNESCO-Resolutionen. Mit Blick auf die internationale Debatte kann beispielhaft auf Untersuchungen verwiesen werden, die sich mit der Diskussion des Lissaboner Vertrags in der britischen Presse (Nasti, 2012) oder allgemein der Bildungspolitik im Vereinigten Königreich auseinandersetzen (Mulderri, 2011). In der Erwachsenenbildungsforschung liegen bislang nur zwei Studien vor, die eine methodologisch reflektierte lexikometrische Analyse vornehmen und sich mit der Bezugnahme nationaler Politikstrategien auf UNESCO- und EU-Politik zur Erwachsenenbildung befassen (Breyer, 2018; Breyer & Schemmann, 2018).¹⁹ Die vorliegende Arbeit hat demnach den Anspruch, durch die Anwendung der lexikometrischen Analyse diese weiterführend in der Erwachsenenbildungsforschung zu etablieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die lexikometrische Analyse eine methodische Herangehensweise liefert, die eine Untersuchung von Texten auf

19 Geiss (2017) untersucht zwar ebenfalls die EU-Politik zum Lebenslangen Lernen mit Verweis auf eine „basale korpuslinguistische Untersuchung“ (Geiss, 2017, S. 216). Das methodische Vorgehen beschränkt sich jedoch auf eine rein deduktive Begriffsabfrage in der Datenbank der EU-Dokumente. Weitere Verfahren der Lexikometrie (s. Teilkapitel 4.1.3) finden somit in dieser Studie keine Anwendung, und auch eine methodologische Reflexion (z. B. hinsichtlich der Kombination von induktiven und deduktiven Herangehensweisen oder der Anwendung zur Analyse von Diskursen) findet nicht statt.

der Grundlage einer diskurstheoretischen Perspektive ermöglicht. Der Analysefokus wird nicht auf einzelne Texte, sondern auf große Mengen an Texten gerichtet. Somit wird der Prämisse Foucaults entsprochen, im Rahmen der Diskursanalyse dem einzelnen Text und dessen Verfasserin bzw. Verfasser eine geringe Relevanz in der Produktion von Bedeutung zuzusprechen und sich stattdessen mit der Verstreuung und Verknüpfung von Aussagen in diversen Texten auseinanderzusetzen (s. Kapitel 3). Des Weiteren können durch die quantitative Herangehensweise die in diskurstheoretischer Perspektive bedeutsamen Regelmäßigkeiten über Textgrenzen hinaus herausarbeitet werden, die mit einem Blick auf Einzeltexte nicht sichtbar werden. Somit ermöglicht die lexikometrische Analyse einen Überblick über einen großen Ausschnitt eines Diskurses und auch direkte Vergleiche zwischen Ausschnitten, die im Hinblick auf Brüche und Transformationen relevant sind. Indem sowohl Worthäufigkeiten, aber beispielsweise auch Wortverbindungen oder die Kontexte eines Wortes analysiert werden können (zu den konkreten Verfahren s. Teilkapitel 4.1.3), entspricht die lexikometrische Analyse der grundlegenden Annahme, dass Bedeutung diskursiv durch ihren Kontext konstituiert wird und nicht feststehend ist. Im Hinblick auf die Elemente der Verteilung von Aussagen innerhalb eines Diskurses wird deutlich, dass die lexikometrische Analyse vor allem Begriffe fokussiert und ihre „anonyme Verstreuung durch Texte, Bücher und Werke“ (Foucault, 2013, S. 89) herausarbeiten kann. Ausgehend von der Annahme, dass die Elemente der Verteilung durch die diskursive Praxis miteinander verknüpft sind, lassen Begriffe Rückschlüsse auf die Äußerungsmodalitäten und Strategien zu, die eine Rolle bei der Konstruktion der Gegenstände Lebenslanges Lernen und Kompetenz spielen. Durch ihre explorative Herangehensweise grenzt sich die lexikometrische Analyse von vielen diskursanalytisch angelegten Studien ab, die in Anlehnung an die theoretische Perspektive Foucaults vorab definierte Kategorien wie Macht oder Subjektivierung fokussieren und diese auch als Ergebnis herausarbeiten. Die lexikometrische Analyse löst demgegenüber die Struktur der Texte auf, sodass man mit dieser unvoreingenommen an Daten herantreten und Erkenntnisse generieren kann, die über einen vorab definierten Rahmen hinausgehen.

4.1.2 Die Bedeutung von digitalen Textkorpora für die lexikometrische Analyse

Lexikometrische Analysen arbeiten mit digitalen Textkorpora. Tognini-Bonelli differenziert die Analyse von Korpora und die Analyse von Texten: Während Texte im Ganzen, horizontal und im Hinblick auf Inhalt zu lesen sowie als einzelnes Ereignis zu verstehen seien, würden Textkorpora fragmentiert, vertikal und im Hinblick auf Muster untersucht, sodass sie Aufschluss über Wiederholungen und soziale Praxis geben (Tognini-Bonelli, 2001, S. 3). Grundsätzlich werde die Zusammenstellung der Texte für

eine lexikometrische Analyse durch die forschende Person getroffen, wobei nicht der Diskurs in seiner Gesamtheit erfasst werden könne, sondern eine repräsentative Auswahl getroffen werde (Scholz & Mattissek, 2014, S. 91). Repräsentativität ist hierbei nicht im statistischen, sondern im inhaltlichen Sinne zu verstehen. So würden teilweise auch kleine Textkorpora zusammengestellt, um eine spezifische Frage zu bearbeiten (ebd., S. 90).

Bezüglich der Auswahl von Korpora zeigen sich jedoch unterschiedliche Positionen: Zum einen gibt es Perspektiven, die von „geschlossenen“ Textkorpora ausgehen im Sinne des Einbezugs von Texten, deren Entstehungsbedingungen ähnlich sind, die aber thematisch nicht eingegrenzt werden. Zum anderen werden Positionen vertreten, die Korpora insofern als „offen“ betrachten, als dass erst durch die Ergebnisse einer Analyse die Grenzen eines Textkorpus deutlich werden können, aber aufgrund von Fragen der Repräsentativität eine thematische Auswahl erfolgt. So definiert Glasze ein Korpus als „geschlossen“, wenn es sich auf ein stabiles Arrangement von Texten beziehe (Glasze, 2007, Abs. 38). Dabei plädiert er dafür, bei der Zusammenstellung von Korpora auf möglichst stabile Bedingungen der Aussageproduktion zu achten, beispielsweise hinsichtlich zeitlicher Aspekte, Genre, Sprecherpositionen und Kommunikationskanäle. Das Erkenntnisinteresse sei hierbei entscheidend, sodass es sinnvoll sei, bei einer Untersuchung dynamischer Variablen die anderen Bedingungen möglichst homogen zu halten, und beispielsweise mit aus regelmäßigen Publikationen einer Sprecherposition entstehenden Serien zu arbeiten (ebd., Abs. 39). Um impliziten Erwartungen entgegen zu wirken, hält er eine thematische Zusammenstellung von Textkorpora nicht für sinnvoll (ebd., Abs. 40). Auch Diaz-Bone beurteilt eine thematische Einschränkung als schwierig, da die diskursive Praxis die Grenzen von Themen selbst generiere, und ein Diskurs daher nicht anhand eines Themas abgegrenzt werden könne (Diaz-Bone, 2010b, Abs. 3).

Busse und Teubert (1994) hingegen beziehen sich stärker auf den Aspekt der Repräsentativität. Zur Verdeutlichung dieses Aspekts grenzen sie eine an Diskursen orientierte linguistische Perspektive von der ebenfalls der Linguistik zuzuordnenden Lexikographie ab (die sich vorrangig mit Wörterbüchern auseinandersetzt). Während bei letzterer Repräsentativität im statistischen Sinne eine Bedeutung habe, sei dies in diskursanalytischer Hinsicht ein inhaltliches Problem, da ein Korpus nur repräsentativ für einen gewählten Inhaltsaspekt stehen könne (Busse & Teubert, 1994, S. 14 f.). Die Autoren weisen darüber hinaus darauf hin, dass Korpus und Untersuchungsgegenstand eng verknüpft seien, da das Korpus selbst den Gegenstand konstituiere und nicht nur als reine Datenbasis betrachtet werde; in diesem Sinne werde auch von einem „offenen Korpus“ gesprochen (ebd., S. 15). Bei einer geplanten Untersuchung von Diskursen erfolge in dieser Perspektive die

Rechtfertigung für die getroffene Wahl des Gegenstandes (den konstituierten Diskurs, d. h. sowohl das konstituierte Textkorpus als auch die den Grund seiner Zusammenstellung abgebenden Hypothesen über intertextuelle Beziehungen innerhalb des Korpus) erst durch die Ergebnisse ihrer Analyse (ebd., S. 17).

Darüber hinaus spricht Teubert nur diachronen Analysen die Möglichkeit des Herausarbeitens intertextueller Beziehungen zu, da jeder Diskurs insofern eine diachrone Dimension habe, als dass alles Gesagte eine Reaktion auf etwas bereits Gesagtes sei (Teubert, 2005, S. 4).²⁰ Bubenhofer verdeutlicht ebenfalls, dass ein Korpus aus der „corpus-driven“-Perspektive zunächst nicht klar definiert werden könne und dass „erst die Analyse der musterhaften Strukturen [...] die Grenzen des Korpus“ (Bubenhofer, 2009, S. 107) konturiere. Er macht jedoch auch deutlich, dass einer Forderung nach einem zunächst breit angelegten und offenen Korpus, das erst im weiteren Verlauf einer Analyse einer Eingrenzung unterzogen wird, aufgrund der großen Datenmenge in der Forschungspraxis nur selten entsprochen werden könne (ebd., S. 108).

Neben einer thematischen Festlegung plädieren Busse und Teubert aus forschungspraktischer Perspektive für weitere Eingrenzungen: Obwohl sie darauf verweisen, dass sich Foucaults Diskursverständnis nicht auf ein einzelnes Textkorpus bezieht, sondern Beziehungen zwischen Aussagen fokussiert (Busse & Teubert, 1994, S. 15), kommen sie zu dem Schluss, dass „der einzelne Diskurs als Untersuchungsgegenstand [...] ohne den konstitutiven Akt der Zusammenstellung eines Textkorpus durch die Forscher nicht gedacht werden“ (ebd., S. 16) könne.

Daher definieren die Autoren Diskurse als „virtuelle Textkorpora“, die alle Texte beinhalten, die

- sich mit einem als Forschungsgegenstand gewählten Gegenstand, Thema, Wissenskomplex oder Konzept befassen, untereinander semantische Beziehungen aufweisen und/oder in einem gemeinsamen Aussage-, Kommunikations-, Funktions- oder Zweckzusammenhang stehen,
- den als Forschungsprogramm vorgegebenen Eingrenzungen in Hinblick auf Zeitraum/Zeitschnitte, Areal, Gesellschaftsausschnitt, Kommunikationsbereich, Texttypik und andere Parameter genügen und
- die durch explizite oder implizite (text- oder kontextsemantisch erschließbare) Verweisungen aufeinander Bezug nehmen bzw. einen intertextuellen Zusammenhang bilden (ebd., S. 14).

20 Foucault negiert zwar, dass „jeder manifeste Diskurs insgeheim auf einem bereits Gesagten“ (Foucault 2013, S. 39) basiert. Das bereits Gesagte werde jedoch nicht als „ein schon ausgesprochener Satz, ein schon geschriebener Text“ verstanden, sondern beziehe sich auf „ein ‚noch nie Gesagtes‘, ein Diskurs ohne Körper [...]“ (ebd.). Foucault verwirft zwar die Idee, dass etwas ohne den Diskurs existiert, geht aber durchaus davon aus, dass sich der Diskurs konstituiert, indem sich Aussagen auf andere Aussagen beziehen.

4.1.3 Verfahren der computergestützten Analyse von Textkorpora

Die Lexikometrie bzw. lexikometrische Analyse ermöglicht die Untersuchung sowohl offener als auch thematisch eingegrenzter Korpora, ist jedoch nicht als einzelne Methode zu verstehen, sondern beinhaltet diverse Verfahren. Daher wird im Folgenden in der Einzahl von „lexikometrischer Analyse“ gesprochen, wenn zum einen auf die gesamte durchgeführte Studie Bezug genommen, zum anderen auf die methodologische Perspektive verwiesen wird. Letztere beruht auf der Annahme, dass die Bedeutung von Begriffen durch ihren Kontext konstituiert wird und dass sich diese Bedeutung durch das Herausarbeiten von Mustern im Rahmen einer quantitativen Analyse von Textkorpora nachweisen lässt. Hingegen wird von „lexikometrischen Verfahren“ im Plural gesprochen, wenn einzelne methodische Schritte benannt werden, die computergestützt im Rahmen einer lexikometrischen Analyse durchgeführt werden können. Hierzu stehen diverse Programme zur Verfügung, beispielsweise „AntConc“, „Lexico3“ und „WordSmith“. Diese Programme ermöglichen folgende Verfahren, die zu den Basisfunktionen einer computergestützten Analyse von Korpora gehören (Cheng, 2013, S. 1) und anschließend erläutert werden sollen:

- Analyse von Frequenzen
- Analyse von Schlüsselwörtern
- Analyse von Kollokationen
- Analyse von Mehrworteinheiten
- Analyse der Konkordanz

Eine Frequenzanalyse ermöglicht das Generieren von Wortlisten anhand einer Häufigkeitszählung aller in einem Korpus enthaltenen Wörter. Frequenzen seien essentiell, um generelle Aussagen über einen Diskurs zu treffen und stellen somit ein zentrales Konzept der Untersuchung von Korpora dar (Teubert, 2005, S. 5). Dessen Relevanz begründe sich dadurch, dass Sprache keinen zufälligen und regellosen Charakter habe (Baker, 2006, S. 47). Ein solches Verfahren biete einen ersten Eindruck und Überblick über ein Korpus, wodurch Ansatzpunkte für das weitere Vorgehen erarbeitet werden könnten (Sinclair, 1991, S. 31). Vergleicht man zwei Korpora oder Teile eines Korpus im zeitlichen Verlauf, können erste Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden. Die Frequenzanalyse kann entweder in induktiver Logik für einen generellen Überblick genutzt werden oder ergänzend als deduktiver Zugang, indem nach der Frequenz bestimmter Wörter gesucht wird (z. B. im Rahmen eines Vergleichs verschiedener Zeitpunkte). Bei der Frequenzanalyse ist es möglich, mit Lemmata²¹ zu arbeiten,

21 Die Lemmatisierung ist vom „Stemming“ zu unterscheiden: Während durch Stemming Wörter auf den gleichen Stamm reduziert werden, geht es bei der Lemmatisierung um Grundformen – es werden beispielsweise Nomen zu ihrer singularären Form zusammengefasst (Sharafi, 2013, S. 89). Durch Stemming wird beispielsweise „Lernens“ zu „lern“, bei der Lemmatisierung wird „Lernens“ zu „Lernen“.

also verschiedene Flexionsarten eines Wortes zusammenzufassen und einem Lemma zuzuordnen (Dzudzek et al., 2009, S. 240). Ein „Lemma“ könne definiert werden als „dictionary head-word, which is realized by various word forms“ (Stubbs, 1995, S. 2). Dabei sei zu berücksichtigen, dass Lemmatisierung auch einen Verlust an Informationen bedeuten kann (Tognini-Bonelli, 2001, S. 92 ff.). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit eines selektiven Einbezugs von Wörtern: Durch sogenannte „Stopwort“-Listen können beispielsweise Funktionswörter (Artikel, Konjunktionen, Präpositionen, Pronomen) ausgeschlossen werden, wenn man sich nur auf Inhaltswörter (Nomen, Verben, Adjektive) beziehen möchte.

Schlüsselwortanalysen arbeiten zwar auch mit Frequenzen, sind jedoch auf einen direkten Vergleich ausgerichtet: Mit diesem Verfahren wird die Häufigkeit der auftretenden Wörter von zwei Korpora oder Teilkorpora miteinander in Beziehung gesetzt, sodass Listen von Schlüsselwörtern generiert werden können, die besonders charakteristisch für das jeweilige Korpus sind. Die Ausgeprägtheit oder auch Auffälligkeit von Wörtern stehe hier im Vordergrund: „A keyword list [...] gives a measure of *saliency*, whereas a simple word list only provides *frequency*“ (Baker, 2006, S. 125, Herv. i. O.). In einer solchen Liste werden die Wörter des Korpus, dessen Schlüsselwörter ermittelt werden sollen, anhand von berechneten Werten in Rangfolge gebracht. Danach wird in der Regel ein Grenzbereich definiert. Eine Metaanalyse von Studien, die eine Schlüsselwortanalyse durchführen, bildet als häufigste Vorgehensweise den Einbezug einer bestimmten Anzahl der am höchsten platzierten Wörter ab, beispielsweise Top 10 (Pojanapunya & Todd, 2018, S. 12). Weitere Möglichkeiten sind die Auswahl des Forschenden oder das Festlegen eines minimalen Werts (ebd., S. 16), d. h. es wird mit sogenannten „cutoff-points“ gearbeitet. Bezüglich der Festlegung solcher Schwellenwerte weist Baker jedoch darauf hin, dass diese die Ergebnisse von Analysen beeinflussten und plädiert daher für einen sensiblen Umgang mit Schlüsselwörtern, die einen großen Mehrwert im Hinblick auf das Wissen über Texte erzeugen könnten (Baker, 2004, S. 357).

Es können verschiedene Tests und Berechnungen zur Generierung von Schlüsselwörtern genutzt werden, wobei hier zwischen Signifikanz und Effektstärke unterschieden wird (Gabrielatos, 2018, S. 230). Einbezogen werden Aspekte wie Korpusgröße, tatsächliche Häufigkeiten und auch erwartete Häufigkeiten des Vergleichskorpus. Zur Berechnung von Schlüsselwörtern werden laut der bereits benannten Metaanalyse besonders häufig die auf Signifikanz bezogenen Tests „Log Likelihood“ oder „Chi²“ verwendet, die relativ ähnliche Ranglisten erzeugten, wobei Log Likelihood häufiger verwendet und als verlässlicher eingestuft werde (Pojanapunya & Todd, 2018, S. 13). Signifikanz-Tests beziehen sich auf Wahrscheinlichkeiten des Auftretens von Wörtern und berechnen anhand eines p-Werts, ob ein Frequenzunterschied in Korpora zufällig auftritt oder überzufällig ist (ebd.). Dabei ist die Berechnung des p-Werts anhand der beobachteten Werte äquivalent zu dem im Test bestimmten Signifikanzniveau. Der p-Wert gibt die

sogenannte „keyness“ eines Wortes an. Somit könnten bei der Berechnung von statistischer Signifikanz zwar Aussagen darüber getroffen werden, inwiefern ein beobachteter Frequenzunterschied verlässlich ist, nicht jedoch über die Größe dieses Frequenzunterschieds (Gabrielatos, 2018, S. 230). Diese Größe eines Frequenzunterschieds zwischen zwei Korpora könne hingegen über die Effektstärke berechnet werden (Pojanapunya & Todd, 2018, S. 13). Folglich ergibt sich neben der Sortierung nach dem p-Wert eine weitere Möglichkeit, Schlüsselwörter in einer Rangfolge anzuordnen, indem sie nach dem Wert der Effektstärke sortiert werden. Zur Berechnung der Effektstärke kann beispielsweise auf die Verfahren „Ratio“, „Odds Ratio“, „Log Ratio“ oder „Difference Coefficient“ zurückgegriffen werden (Gabrielatos, 2018, S. 235 ff.). Während Gabrielatos statistische Signifikanz als nicht angemessen zur Berechnung von Schlüsselwörtern einstuft und für die Nutzung von Effektstärke plädiert (ebd., S. 231), arbeiten Pojanapunya und Todd über einen Vergleich von Log Likelihood mit Odds Ratio heraus, dass sich Log Likelihood vor allem für genreorientierte Forschung einsetzen lasse, während sich Odds Ratio durch den Fokus auf speziellere Wörter für kritisch orientierte Analysen eigne (Pojanapunya & Todd, 2018, S. 29). Darüber hinaus wird darauf verwiesen, dass die Berechnung der Effektstärke im Gegensatz zum Log-Likelihood-Test nicht von der Größe des Korpus beeinträchtigt werde (ebd., S. 14).²²

Ein weiteres lexikometrisches Verfahren zielt auf die Analyse von Kollokationen²³ ab. Darunter werden Verbindungen „of habitual co-occurrence between words“ (Stubbs, 1995, S. 1) oder auch „häufig auftretende Wortverbindungen verstanden, die für eine Sprache oder den Teilbereich einer Sprache charakteristisch sind“ (Bubenhofer, 2009, S. 112). In einem deduktiven Zugang kann anhand eines ausgewählten Begriffs somit berechnet werden, welche Wörter häufig gemeinsam mit dem Suchwort auftreten und somit Kollokatoren dieses Wortes darstellen. Diese werden ebenfalls in einer Liste dargestellt. Die Annahme sei dabei folgende: „Words co-occurring with one another in quite a narrow span, for example, five words either side of a word we might be interested in investigating, seem to be strongly linked to the decoding – or potential creation – of meaning“ (McEnery & Baker, 2017, S. 22). Dabei könnten Kollokationen nicht als

22 Obwohl teils darauf hingewiesen wird, dass bei der Anwendung von Signifikanz-Tests die Korpora nicht unterschiedlich groß sein sollten (Pojanapunya & Todd, 2018, S. 14), zeigen Rayson, Berridge und Francis durch eine Prüfung der Exaktheit des Log Likelihood- und des χ^2 -Tests, dass es bei beiden Tests keine Problematik darstellt, wenn Korpora unterschiedlicher Größe verglichen werden, solange bei den Berechnungen niedrige Werte der erwarteten Häufigkeiten ausgeschlossen werden (Rayson, Berridge & Francis, 2004, S. 8).

23 Teilweise findet sich im Bereich der Lexikometrie auch der Begriff „Kookkurenz“ als äquivalent zu „Kollokation“ (Dzudzek et al., 2009, S. 255 f.; Mattissek, 2008, S. 126). Werden die Begriffe differenziert, so bezieht sich Kookkurenz auf zwei Wörter, die nahe zusammen auftreten, während sich Kollokation auf das frequente und/oder überzufällige gemeinsame Auftreten bezieht (Bubenhofer, 2009, S. 8) oder auch auf sprachstrukturell auffällige Verbindungen (ebd., S. 114). In der vorliegenden Studie wird der Begriff der Kollokation verwendet.

Kontext angesehen werden, der die gesamte konzeptuelle Bedeutung impliziert, jedoch gäben sie Auskunft darüber, in welche Wortumgebungen Wörter häufig eingebettet sind und trügen somit zu einem Teil der Bedeutung bei (Firth, 1957, S. 11 f.). Die Spannbreite der Wörter, die bei der Suche nach Kollokatoren eines spezifischen Wortes einbezogen werden sollen, kann bei der computergestützten Analyse selbst gewählt werden. Die Kollokationsanalyse kann entweder auf absoluten und relativen Häufigkeiten beruhen unter der Prämisse „je frequenter eine Wortkombination ist, desto eher wird die Wortkombination als musterhaft bezeichnet“ (Bubenhofer, 2009, S. 116), oder es können Signifikanztests verwendet werden, die eine Verbindung zwischen der Häufigkeit der Kollokation mit den Häufigkeiten der einzelnen Wörter herstellen, aus denen die Kollokation besteht (ebd.). Somit böten Kollokationen eine Möglichkeit, Bedeutung und Assoziationen zwischen Wörtern zu verstehen, die durch andere Herangehensweisen schwierig zu ermitteln seien (Baker, 2006, S. 96).

Während sich Kollokationen auf zwei Wörter beziehen, ist es ebenfalls möglich, Mehrworteinheiten zu berechnen: Mehrere Wörter, die häufig gemeinsam auftreten, werden auch als „Cluster“ oder „n-Gramme“ bezeichnet. Das „n“ steht hierbei für eine beliebige Zahl (Bubenhofer, 2009, S. 118) und bezieht sich auf die gewählte Spannbreite (z. B. Einbezug von drei, vier oder fünf Wörtern). Mehrworteinheiten können für das gesamte Korpus berechnet werden und somit in induktiver Perspektive eine Ergänzung zu den Wortlisten darstellen. Ebenso ist es möglich, einen bestimmten Suchbegriff in den Fokus zu stellen und nur Mehrwort-Einheiten anzeigen zu lassen, die diesen Begriff beinhalten, womit eine Ergänzung zur Kollokationsanalyse gegeben ist. Unterschieden werden kann hierbei zwischen kontinuierlichen n-Grammen, die sich auf direkt aufeinander folgende Wörter beziehen, und diskontinuierlichen n-Grammen, bei denen keine spezifische Abfolge gegeben sein muss (ebd.).

Die bisher benannten Verfahren ermöglichen einen quantitativen Zugang zu einem Korpus; durch die Konkordanzanalyse kann jedoch auch eine qualitative Perspektive als Ergänzung einbezogen werden: So kann mit diesem Verfahren jedes Vorkommen eines spezifisches Wortes im Korpus in seinem jeweiligen Kontext ermittelt werden (Baker, 2006, S. 71). Konkordanz bezieht sich dann auf Zusammenstellungen des Auftretens eines Wortes in seiner Textumgebung (Sinclair, 1991, S. 32). Es wird eine Übersicht über alle Fundstellen im Korpus generiert, die in einer Liste das selektierte Wort innerhalb einer gewählten Spannbreite (z. B. Wörter, Sätze oder auch ganze Absätze) abbildet. Die Suche nach Mustern werde dadurch begünstigt, dass die Konkordanzanalyse ein tiefergehendes Lesen eines Textes ermöglicht (McEnery & Baker, 2017, S. 23).

Die genannten Verfahren der Analyse von Frequenzen, Schlüsselwörtern, Kollokationen, Mehrworteinheiten und Konkordanz ergänzen sich in ihrem jeweiligen Beitrag zur Untersuchung von Korpora und ermöglichen einen umfangreichen Überblick im Querschnitt.

4.2 Methodisches Vorgehen in der Untersuchung

Der allgemeine Überblick über die lexikometrische Analyse und ihre Verfahren verdeutlicht ihre Eignung für Untersuchungen, die sich am Diskursverständnis Foucaults orientieren: Durch ein transparentes und regelgeleitetes Vorgehen anhand verschiedener Verfahren können Muster herausgearbeitet und Systematisierungen vorgenommen werden, die über diverse Texte verstreute Aussagen einbeziehen. Die Verwobenheit von Aussagen, die durch die verschiedenen Verfahren querliegend zu den einzelnen Texten sichtbar wird, ist dabei der hervorzuhebende Aspekt: Die lexikometrische Analyse eignet sich somit in besonderer Weise, um Diskurse in den Blick zu nehmen und grenzt sich von anderen Herangehensweisen (z. B. der quantitativen Inhaltsanalyse) ab, indem sie die Textstruktur auflöst. Nach dem allgemeinen Überblick erfolgt nun eine Erläuterung des konkreten methodischen Vorgehens der vorliegenden Untersuchung. Zunächst wird auf die systematische Zusammenstellung der Korpora eingegangen und dabei dargelegt, welche Entscheidungen und Begründungen zur Auswahl der Texte geführt haben (Teilkapitel 4.2.1). Daraufhin wird die Abfolge der Analyseschritte zur Untersuchung dieser Korpora erläutert (Teilkapitel 4.2.2).

4.2.1 Zusammenstellung der Korpora für die Untersuchung

Im Anschluss an die in Teilkapitel 4.1.2 erläuterte Perspektive der forschungspraktischen Eingrenzung nach Busse und Teubert (1994) wurden Lebenslanges Lernen und Kompetenz als Konzepte ausgewählt, anhand derer das Verhältnis zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik – verstanden als Felder im Sinne Bourdieus (s. Kapitel 3) – analysiert wird. Die Auswahl liegt darin begründet, dass diese Konzepte in beiden Feldern eine bedeutende Rolle spielen, und es sich um „unscharfe“, nicht klar zu umreiße bzw. zu definierende Begriffe handelt, die besonderes Potenzial zur Beobachtung von Aushandlungsprozessen zwischen den Feldern bieten. Um Aussagen über Logik, Autonomie und Grenzen der Felder treffen zu können, ist die Analyse als direkter Vergleich angelegt, durch den sich Muster der Ähnlichkeit und Differenz im Diskurs herausarbeiten lassen. Über die thematische Eingrenzung auf Lebenslanges Lernen und Kompetenz hinaus wurden weitere Restriktionen vorgenommen, indem zwei Korpora zusammengestellt wurden, die jeweils einen Ausschnitt des erwachsenenbildungswissenschaftlichen und des europäischen bildungspolitischen Diskurses darstellen.²⁴ Das Genre der ausgewählten Texte ist zwar unterschiedlich, da ausgehend von der feldtheoretischen Perspektive in verschiedenen Feldern differente Logiken zu identifizieren sind, d. h. Kommunikation und Verbreitung von Wissen in beiden Feldern funktionieren auf eine eigene Art und Weise. Jedoch war bei der Zusammenstellung der Korpora bedeutsam, solche Textgenre zu wählen, die zumindest

24 Eine Liste aller Texte, welche in die beiden Korpora aufgenommen wurden, befindet sich in Anhang 1.

annähernd vergleichbaren Kriterien (im Hinblick auf Sprache, zeitlichen Kontext, regelmäßiges Erscheinen und öffentliche Zugänglichkeit) entsprechen. Die Debatten beider Felder wurden zurückverfolgt bis zu einem Zeitpunkt, ab dem die Auseinandersetzung mit Lebenslangem Lernen und Kompetenz zunehmend stattfand. So ergab sich ein Untersuchungszeitraum von 1994 bis 2016, wodurch sowohl aktuelle Perspektiven einbezogen werden als auch durch die Zeitspanne von über 20 Jahren Veränderungen und Entwicklungen sowie Brüche nachvollzogen werden können.

Um den Ausschnitt des erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskurses zu repräsentieren, wurden Artikel aus erwachsenenpädagogischen Fachzeitschriften als Textsorte ausgewählt, da sie die aktuelle Debatte und durch das regelmäßige Erscheinen auch Veränderungen in den thematischen Schwerpunktsetzungen abbilden, wodurch eine diachrone Analyse möglich wird. Bei Zeitschriften handelt es sich um ein zentrales Medium der wissenschaftlichen Community mit großem Einfluss auf den Diskurs (Müller, 2007, S. 3 f.). Durch diese Textsorte ist ein intertextueller Zusammenhang gegeben, da sich wissenschaftliche Texte dadurch auszeichnen, sich auf andere wissenschaftliche Texte zu beziehen. Für die Zusammenstellung des Korpus wurden nur deutschsprachige Zeitschriften berücksichtigt, um einen gemeinsamen Aussage- und Kommunikationszusammenhang zu gewährleisten. Da konkret die Erwachsenenbildungswissenschaft im Fokus der Untersuchung steht, wurden nur explizit erwachsenenpädagogische Zeitschriften einbezogen, d. h. erziehungswissenschaftliche Zeitschriften wurden beispielsweise nicht berücksichtigt. Diese enthalten zwar teilweise auch erwachsenenpädagogisch ausgerichtete Beiträge, bilden jedoch zudem alle anderen Bildungsbereiche ab. Zu anerkannten Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung in Deutschland gehören unter anderem die „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“, die „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (Report)“ oder auch Zeitschriften, welche die kirchliche Erwachsenenbildung repräsentieren, beispielsweise „Forum EB“ und „Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 18).

Vor allem wurden jedoch die Zeitschriften einbezogen, die wissenschaftlich und nicht rein an der Praxis orientiert sind, weil sich der hiesige Analysefokus auf Wissenschaft und Politik beschränkt (s. Kapitel 2). Da sich die meisten Zeitschriften innerhalb der Disziplin sowohl an Wissenschaft als auch an Praxis orientieren, stellen Zeitschriften, die sich rein an die wissenschaftliche Community richten, Ausnahmen dar. Zu nennen sind hier die „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (Report)“ und das „Internationale Jahrbuch der Erwachsenenbildung“ (Brandt, 2010, S. 318), weshalb diese für die Analyse ausgewählt wurden. Als Kriterium für eine wissenschaftliche Ausrichtung diene über das Selbstverständnis der Zeitschriften hinaus auch deren Anwendung von anonymen „Peer-Review“-Verfahren als Orientierung. Dieses Verfahren stellt den „institutionelle[n] Kern des wissenschaftlichen Kommunikationsprozesses“ dar und „sichert die Offenheit der Kommunikation bei gleichzeitiger Qualitätskontrolle“ (Weingart, 2001, S. 285). Unter „Peer-Review“ wird „die Begutachtung und Bewertung

von Publikationen und Forschungsanträgen, das heißt wissenschaftlicher Wissensbehauptungen durch die dazu allein kompetenten Kollegen („peers“)“ (ebd., S. 284 f.) verstanden. Dabei liegt die Auffassung zugrunde, dass allein die Behauptung des Gewinns neuer Erkenntnisse nicht ausreicht, sondern dass diese durch Begutachtung, Kritik und darauffolgende Korrektur geprüft und zertifiziert werden müssen (ebd.). Die Nutzung des Peer-Review-Verfahrens durch eine Zeitschrift verdeutlicht also, dass sie sich an wissenschaftlichen Standards orientiert. Somit wurden diejenigen drei Zeitschriften für die Analyse ausgewählt, die zum Zeitpunkt des Analysebeginns als einzige deutschsprachige Zeitschriften im Bereich der Erwachsenenbildung die Annahme ihrer Beiträge über ein Peer-Review-Verfahren geregelt hatten. Neben den bereits oben genannten Medien „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (Report)“ und „Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung“ betrifft dies auch die „Hessischen Blätter für Volksbildung“.

Die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) seit 1978 herausgegebene „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (Report)“ begreift sich als „zentrale[s] Fachorgan für Forschungsdiskurse und -ergebnisse der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft“ (DIE, 2017b, o. S.). 2006 hat die Zeitschrift als erste Zeitschrift der deutschen Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung ein anonymes Peer-Review-Verfahren eingeführt, um „die Qualität und Transparenz zu verbessern“ mit dem Hinweis darauf, dass „in der aktuellen Diskussion um Evaluation und Qualitätssicherung in Wissenschaft und Forschung [...] auch referierte Fachzeitschriften zunehmend an Bedeutung“ (ebd., 2005, o. S.) gewinnen. Während die Zeitschrift bis 2005 mit „Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“ betitelt war, folgte 2006 die Umbenennung in „Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“ und 2015 in „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (Report)“. Das „Internationale Jahrbuch der Erwachsenenbildung“ erscheint seit 1969 und hat neben dem wissenschaftlichen auch einen explizit internationalen Fokus. Im Jahr 2014 wurde ein anonymes Peer-Review-Verfahren eingeführt (Schemmann, 2019, o. S.). Die beiden genannten Zeitschriften richten sich zudem in ihrem Selbstverständnis explizit an die wissenschaftliche Community. Die seit den 1950er Jahren erscheinenden „Hessischen Blätter für Volksbildung“ decken zwar durch deren Herausgabe vom Hessischen Volkshochschulverband auch Praxisthemen ab, haben jedoch ebenfalls eine explizit wissenschaftliche Orientierung: 2011 wurde ein Peer-Review-Verfahren eingeführt und sich damit „als eine der wichtigsten wissenschaftlichen Zeitschriften in der Erwachsenenbildung [...] national und international geltenden Standards angeglichen“ (W. Bertelsmann Verlag, 2019, o. S.).

Die „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (Report)“, das „Internationale Jahrbuch der Erwachsenenbildung“ und die „Hessischen Blätter für Volksbildung“ bilden somit die Grundlage für das Textkorpus, welches den Ausschnitt des wissenschaftlichen Diskurses darstellt. Durch die grundsätzlich offenen Ausschreibungen der Zeitschriften zur Einreichung von Texten sind unterschiedliche Positionen bei den verfassten Bei-

trägen vertreten (z. B. Professorinnen und Professoren, Doktorandinnen und Doktoranden). Um das Korpus auf diejenigen Texte zu begrenzen, die sich mit dem als Forschungsgegenstand gewählten Thema auseinandersetzen, wurde als Auswahlkriterium das Auftreten von Lebenslangem bzw. lebensbegleitendem Lernen²⁵ und/oder Kompetenz im Titel der Artikel festgelegt. Darüber hinaus wurden alle Hefte einbezogen, die sich schwerpunktmäßig mit einem der beiden Konzepte befassen und diese im Titel der jeweiligen Ausgabe nennen. Aus den thematisch einschlägigen Heften wurden jedoch nur solche Artikel ausgewählt, die im Thementeil erscheinen und sich somit explizit auf das Hefthema beziehen. Die Beiträge, die dem thematisch offenen Teil zugeordnet sind, blieben hingegen außen vor, um zu gewährleisten, dass sich die Artikel tatsächlich auf Lebenslanges Lernen oder Kompetenz beziehen.²⁶ Die Hefte der „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (Report)“ sind vollständig online zugänglich, sodass im Archiv nach den ausgewählten Begriffen gesucht werden konnte.²⁷ Bezüglich der „Hessischen Blätter für Volksbildung“ und des „Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung“, die nicht im „open access“ zugänglich sind, wurden hingegen alle Inhaltsverzeichnisse der Jahre 1994 bis 2016 nach den Begriffen durchsucht und die infrage kommenden Beiträge und Ausgaben mit Programmen zur Texterkennung digitalisiert. Insgesamt wurden 69 Zeitschriftenartikel zum Lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernen in das Korpus aufgenommen, 58 zu Kompetenz und drei Beiträge, die sich mit beiden Konzepten auseinandersetzen. Folglich besteht das Korpus aus insgesamt 130 wissenschaftlichen Artikeln. Die Anzahl der Wörter beträgt insgesamt 523 171, dies entspricht ca. 1 046 Seiten (bei 500 Wörtern pro Seite).

Als relevante Dokumente, die einen Ausschnitt des bildungspolitischen Diskurses zugänglich machen, wurden Schriften verschiedener EU-Organen ausgewählt. Zu den Organen der EU zählen das Europäische Parlament, der Europäische Rat, der Rat, die Europäische Kommission, der Gerichtshof der EU, die Europäische Zentralbank und

25 In der erwachsenenpädagogischen Fachliteratur wird als Synonym für „Lebenslanges Lernen“ häufig auch „lebensbegleitendes Lernen“ genannt (z. B. Alheit & Dausien, 2010, S. 723; Kreimeyer, 2004, S. 43; Nolda, 2008, S. 14). Auch in der deutschsprachigen bildungspolitischen Diskussion findet sich diese synonyme Verwendung: So schlug die Europäische Kommission zunächst Mitte der 1990er Jahre die Veranstaltung eines „Europäischen Jahres für lebenslanges Lernen“ vor (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 1994), Rat und Parlament beschlossen daraufhin ein „Europäisches Jahr für lebensbegleitendes Lernen“ (Europäisches Parlament und Rat, 1995), im Jahr 2000 hingegen bezieht sich die Kommission zwar auf das „Jahr des lebensbegleitenden Lernens“, spricht jedoch darüber hinaus wieder von „Lebenslangem Lernen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 7). In der englischsprachigen Fassung ist einheitlich von „lifelong learning“ die Rede (Commission of the European Communities, 2000, S. 6). Da demnach in beiden Feldern in der deutschsprachigen Debatte eine synonyme Verwendung stattfindet, wurde beschlossen, auch das lebensbegleitende Lernen als Suchkriterium für die Zusammenstellung der Korpora mit aufzunehmen (s. auch Kapitel 2).

26 Textsorten wie Rezensionen von Büchern oder kurze Tagungsberichte wurden nicht einbezogen.

27 Archiv der Zeitschriftenausgaben verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/id/31344/about/html/>, Zugriff am 16.10.2019.

der Rechnungshof. Das Europäische Parlament, den Rat und die Europäische Kommission werden von dem Wirtschafts- und Sozialausschuss und dem Ausschuss der Regionen beraten und unterstützt. Das Europäische Parlament und der Rat haben eine gesetzgebende Funktion (Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, 2019b, S. 22). Der Europäischen Rat nimmt dabei die Festlegung allgemeiner politischer Leitlinien und Prioritäten vor (ebd., S. 23). Die Kommission übt hingegen Kontrollfunktionen aus, ist für die Verwaltung und Durchführung von Maßnahmen und Programmen zuständig und hat das Initiativrecht (ebd., S. 25).

Mit Blick auf den gemeinsamen Kommunikationszusammenhang wurden – analog zur Vorgehensweise bei der Zusammenstellung des anderen Korpus – nur deutschsprachige Veröffentlichungen einbezogen. Hierzu wurden die Datenbanken „EUR-Lex“²⁸, das Register der Kommissionsdokumente²⁹ und das Register der Ratsdokumente³⁰ verwendet. Die in diesen Datenbanken verfügbaren Dokumente sind der Öffentlichkeit zugänglich (ebenso wie die für das andere Korpus ausgewählten Zeitschriften). Während die beiden letztgenannten Datenbanken vor allem die Dokumente archivieren, die durch das jeweilige Organ veröffentlicht wurden, bietet EUR-Lex einen allgemeinen Online-Zugang zum EU-Recht und führt unter anderem das „Amtsblatt der Europäischen Union“, das regelmäßig von Dienstag bis Samstag in allen Amtssprachen der EU erscheint und Rechtsvorschriften sowie Mitteilungen und Bekanntmachungen enthält (Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, 2019a). Um den Vergleich der beiden Korpora zu ermöglichen, wurden für das Korpus aus bildungspolitischen Dokumenten diejenigen Beiträge ausgewählt, die Lebenslanges bzw. lebensbegleitendes Lernen und/oder Kompetenz im Titel führen. So wurden entweder die Begriffe einzeln in verschiedenen grammatikalischen Fällen abgefragt, oder es wurde im Falle der Verfügbarkeit der Suche mit Operatoren nach „lebenslang* lern*“, „lebensbegleitend* lern*“ und „*kompetenz*“ gesucht. In den Dokumenten der verschiedenen Organe finden sich in der Regel Verweise zu weiteren Dokumenten. Alle Verweise wurden geprüft und anhand dessen nach weiteren Texten recherchiert, die ebenfalls Lebenslanges bzw. lebensbegleitendes Lernen und Kompetenz im Titel tragen, jedoch in der Datenbank nicht erfasst sind. Die über dieses Vorgehen zusätzlich ermittelten Dokumente wurden ebenso dem Korpus hinzugefügt. Bezüglich des Analysezeitraums wurden zunächst die letzten 20 Jahre ab dem Zeitpunkt der Untersuchung einbezogen. Bei der Auswahl zeigte sich jedoch, dass sich viele der bildungspolitischen Dokumente – vor allem zum Lebenslangen Lernen – von 1996 und 1997 auf die Jahre 1994 und 1995 bezogen. Auf

28 Datenbank EUR-Lex abrufbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=de>, Zugriff am 16.10.2019.

29 Register der Kommissionsdokumente abrufbar unter: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/index.cfm?fuseaction=home>, Zugriff am 16.10.2019.

30 Register der Ratsdokumente abrufbar unter: <https://www.consilium.europa.eu/de/documents-publications/>, Zugriff am 16.10.2019.

Mitte der 1990er Jahre wird auch der Zeitpunkt datiert, an dem eine zweite „Boomphase“ (Schemmann, 2002, S. 131) in der Auseinandersetzung mit Lebenslangem Lernen stattfand, die einer ersten „Blütezeit“ im Rahmen internationaler Bildungspolitik in den 1970er Jahren folgte. Somit wurde der Zeitraum ab 1994 gleichfalls in die Analyse einbezogen, um den gesamten Prozess abbilden zu können. Ebenso wurde bei den Zeitschriften verfahren.

Es wurden alle Dokumente ausgewählt, die über die Suchbegriffe in den Datenbanken angezeigt wurden, und durch diejenigen Texte ergänzt, die durch die Folge-recherche ermittelt werden konnten.³¹ Somit befinden sich Dokumente der Kommission, des Rats, des Parlaments, des Ausschusses der Regionen und des Wirtschafts- und Sozialausschusses im Datenkorpus. So sind – ebenso wie im anderen Korpus – auch hier diverse Sprecherpositionen einbezogen. Diejenigen Dokumente, die sich mit Kompetenz nicht inhaltlich, sondern im Sinne einer rechtlichen Zuständigkeit der EU auseinandersetzen, wurden aussortiert. Um die Bedingungen der Texte, die für die Korpora ausgewählt wurden, möglichst einheitlich zu halten, wurden (analog zu den öffentlich zugänglichen wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln) auch im Korpus aus bildungspolitischen Dokumenten nur direkt zugängliche Texte ausgewählt. Bei diesen kann zudem von einer stärkeren Verbreitung ausgegangen werden als bei Texten, deren Zugang reguliert bzw. zunächst zu beantragen ist. Somit wurden Texte aussortiert, die in den Datenbanken der Textgattung „schriftliche Anfragen“ zugeordnet und nur teilweise öffentlich verfügbar sind. Darüber hinaus wurde berücksichtigt, dass durch Änderungen an den Dokumenten auch verschiedene Fassungen der Texte vorliegen (z. B. konsolidierte Texte³²) und darauf geachtet, lediglich die rechtskräftigen Dokumente auszuwählen. Auch bei weiteren Dopplungen wurde auf diese Weise verfahren: So beinhalten beispielsweise Vorschläge der Europäischen Kommission Entwürfe von Rechtsvorschriften, die im Anschluss durch den Rat oder das Parlament beschlossen werden und teilweise identisch, teilweise in abgeänderter Form noch einmal im Amtsblatt erscheinen. Da es sich bei der im Amtsblatt erscheinenden Version um die rechtskräftige und aktuellere Version handelt, wurden in solchen Fällen die Entwürfe aus den Vorschlägen der Europäischen Kommission gelöscht und nur die einleitenden inhaltlichen Ausführungen in das Korpus einbezogen. Von den in das Politik-Korpus aufgenommenen Dokumenten beziehen sich 96 auf Lebenslanges bzw. lebensbeglei-

31 Es ist darauf hinzuweisen, dass somit Dokumente ausgeschlossen wurden, die sich zwar indirekt mit den EU-Konzepten zu Lebenslangem Lernen oder Kompetenz auseinandersetzen, dies aber nicht explizit im Titel ausweisen. So wurden beispielsweise die in Kapitel 2 erläuterten Dokumente zur allgemeinen und beruflichen Bildung, die an das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ anschließen, nicht einbezogen, um die Vergleichbarkeit zum Korpus der Zeitschriftenartikel und die Transparenz der Auswahl von Dokumenten insgesamt zu gewährleisten.

32 Die Konsolidierung bezieht sich auf die Aufnahme von Änderungen/Korrekturen in einen Rechtsakt (Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, 2019c).

tendes Lernen, 56 auf Kompetenz und sechs auf beide Begriffe, sodass das Korpus insgesamt aus 158 Dokumenten besteht. Es umfasst 439 022 Wörter, dies entspricht ca. 878 Seiten (bei 500 Wörtern pro Seite).³³

Zur Zusammenstellung der Korpora erfolgt abschließend noch der Hinweis, dass beide Korpora zum Teil auch aus denjenigen Artikeln und Dokumenten bestehen, auf deren Inhalte bereits in Kapitel 2 eingegangen wurde. In diesem Kapitel wurden die Texte zur Darstellung der Debatten um Lebenslanges Lernen und Kompetenz in der Erwachsenenbildungswissenschaft und im Feld der europäischen Bildungspolitik genutzt. Die Texte, aus denen sich Annahmen für die Herleitung der Fragestellung und das Design der vorliegenden Studie ableiten, sind also Teil der Datengrundlage, die analysiert wird. Die lexikometrische Analyse muss somit einen Mehrwert gegenüber diesem bereits erfolgten Überblick erzeugen, insofern sie eine empirische Analyse rechtfertigen soll. Dieser Mehrwert liegt zum einen in der Grundlegung einer diskurstheoretischen Perspektive. Diese öffnet den Blick für Brüche und widersprüchliche Bedeutungszuschreibungen, die erst durch ihre Freilegung Rückschlüsse auf die Mechanismen zulassen, die zur Formation des Diskurses um Lebenslanges Lernen und Kompetenz beitragen. Zum anderen erfolgt der Überblick mittels lexikometrischer Analyse unabhängig von einer subjektiven Systematik. Eine solche Systematik wurde in Kapitel 2 zunächst zur Erschließung der Debatten angelegt, wird jedoch bei der empirischen Analyse aus den Daten selbst erzeugt, nicht aus einer von außen auferlegten Perspektive. Dies ist vor allem auch durch die vorrangig explorativ angelegte Herangehensweise ohne vorab festgelegte Kategorien oder Hypothesen möglich. Die lexikometrische Analyse erzeugt eine Distanz zu den einzelnen Texten und löst sich von diesen, indem sie durch verschiedene Verfahren die Blickrichtung eines Querschnitts anlegt. Dadurch, dass die Korpora nicht nur einzeln, sondern in direktem Bezug zueinander analysiert werden, kommen darüber hinaus weitere Aspekte zum Vorschein, die durch einen Vergleich im Sinne eines „Nebeneinanderstellens“ von Texten eventuell nicht sichtbar werden. Nicht zuletzt ist auch der Einbezug von großen Textmengen als zusätzlicher Nutzen zu benennen, der in einer qualitativen Herangehensweise an die Texte nicht zu bewältigen wäre. Somit kann ein größerer Ausschnitt des Diskurses einbezogen werden, um Regelmäßigkeiten erkennbar zu machen.

33 Obwohl es sich bei den hier zusammengestellten Korpora um vergleichsweise „kleine“ Korpora handelt (nimmt man als Maßstab die in der Computerlinguistik durch fortgeschrittene technische Möglichkeiten bearbeitbaren Mengen an Daten), wird auf folgendes Zitat verwiesen: „One consideration when building a specialized corpus in order to investigate the discursive construction of a particular subject is perhaps not so much the size of the corpus, but how often we would expect to find that subject mentioned within it“ (Baker, 2006, S. 28). Somit sei es möglich, Differenzen zwischen Texten auch mit kleiner Anzahl an Worten festzustellen (ebd.). Im Fokus stehe dann weniger die Quantität als die Qualität der selektiven Auswahl von Texten für das Korpus (ebd., S. 29).

4.2.2 Abfolge der Analyseschritte

Die zusammengestellten Textkorpora wurden anhand verschiedener methodischer Schritte untersucht. Wie bereits in Teilkapitel 4.1.1 erläutert, hat die in der Sprachwissenschaft entwickelte lexikometrische Analyse in der Erwachsenenbildungsforschung noch kaum Anwendung gefunden. Daher war die Entwicklung eines methodischen Designs, das den spezifischen disziplinär gerahmten Forschungsfragen entspricht, notwendig.³⁴



Abbildung 1. Beispiel Konkordanzanalyse „Kompetenz“, Darstellung im „KWIC“-Format (Quelle: Abbildung der Benutzeroberfläche von AntConc 3.5.7; <http://www.laurenceanthony.net/>)

In der vorliegenden Studie wurde mit dem Programm „AntConc“³⁵ gearbeitet. Mit diesem Programm können Frequenz-, Schlüsselwort- und Kollokationsanalysen durchgeführt werden sowie die Analyse von Mehrworteinheiten und Konkordanz. Zur Berechnung von Frequenzen und Schlüsselwörtern ist es möglich, selbst gewählte Lemma- und Stopwort-Listen in das Programm einzuspeisen, wodurch eine selektive Häufigkeitsliste (z. B. nur Einbezug von Inhaltswörtern und Lemmata) erstellt werden

- 34 Während die Korpuslinguistik die Sprache selbst zum Gegenstand ihrer Analysen macht (z. B. indem nach Übersetzungen gefragt wird oder nach zeitgenössischen Begriffen und Formulierungen), wird die lexikometrische Analyse in der vorliegenden Arbeit dazu genutzt, um anhand der Analyse von sprachlichen Formulierungen Themen und Argumentationslinien des erwachsenenbildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Feldes in den Blick zu nehmen. Dementsprechend werden die Verfahren der lexikometrischen Analyse mit anderer Zielsetzung genutzt als in Studien, die der Disziplin der Sprachwissenschaft zuzuordnen sind.
- 35 Verwendet wurde Version 3.5.7 des Programms AntConc, entwickelt von Laurence Anthony, abrufbar auf: <http://www.laurenceanthony.net/>, Zugriff am 16.10.2019.

kann. Für die Schlüsselwortanalyse ermöglicht das Programm die Berechnung der statistischen Signifikanztests „Log-Likelihood“ und „Chi²“ sowie diverse Möglichkeiten zur Berechnung von Effektstärke. Eine Analyse der n-Gramme bezieht sich in AntConc auf die Analyse aller im Text vorkommenden Wortgruppen, während sogenannte Clusteranalysen Verbindungen eines gewählten Suchwortes mit anderen Wörtern berechnen. Konkordanz kann in dem Programm einerseits als Konkordanz-Plot angezeigt werden, indem jedes Dokument ähnlich wie ein Barcode dargestellt wird, bei dem die einzelnen Striche das Auftauchen des betreffenden Wortes an der jeweiligen Textstelle anzeigen. Andererseits gibt es die Option „Keyword-in-Context“ (KWIC), die das gesuchte Wort in seiner jeweiligen Wortumgebung untereinander aufgelistet aufführt (s. Abbildung 1).

Da die Analyse als direkter Vergleich zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik angelegt ist, wurden die Analyseschritte jeweils für beide Korpora durchgeführt. Hierbei wurden stets sämtliche Texte des jeweiligen Korpus einbezogen (sowohl zu Lebenslangem Lernen als auch zu Kompetenz). Es wurden drei Analyseschritte durchgeführt: eine Frequenzanalyse, eine Schlüsselwortanalyse und eine Kombination aus Kollokations- und Konkordanzanalyse.

Die Analyse begann zunächst mit einer induktiv angelegten Frequenzanalyse, um einen Überblick über die Korpora zu ermöglichen. Es wurde nicht nach spezifischen Wörtern gesucht, sondern Listen mit den häufigsten Wörtern der Korpora erstellt (Top 100 und Top 500). In der Frequenzanalyse wurde mit Lemmatisierung gearbeitet, sodass Wörter zu Hauptwörtern zusammengefasst wurden (s. Teilkapitel 4.1.3). Obwohl Lemma-Listen von Sprachinstituten zur Verfügung gestellt werden, war ein Bearbeiten der verwendeten Liste notwendig, da beispielsweise disziplinspezifische Begriffe nicht erfasst sind.³⁶ Darüber hinaus wurden Stopwort-Listen genutzt, bei denen sich ebenfalls die Notwendigkeit der Anpassung an die Zwecke der vorliegenden Untersuchung ergab. Durch den Einbezug von Lemma- und Stopwort-Listen verändert sich die Korpusgröße (ausgeschlossene Wörter werden nun nicht mehr erfasst). Dies muss bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden. Während der Interpretation wurden sukzessive die Lemma- und Stopwort-Listen angepasst, da in den diversen Analyseschritten Wörter auffielen, die in den ursprünglich verwendeten Listen nicht erfasst

36 Das Institut für Deutsche Sprache Mannheim stellt beispielsweise Lemma-Listen auf seiner Homepage zur Verfügung unter: <http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/methoden/derewo.html>, Zugriff am 16.10.2019. Bei der Lemmatisierung wurden Unterscheidungen zwischen Nomen oder Verben beibehalten, beispielsweise bleibt eine Differenzierung zwischen „Unterstützung“ und „unterstützen“ erhalten. In Grenzfällen wurde im Korpus recherchiert, wie der Begriff am häufigsten verwendet wurde und ein entsprechendes Lemma gewählt (da AntConc nicht zwischen Groß- und Kleinschreibung unterscheidet, kann beispielsweise „beteiligter“ sowohl als Nomen oder als das Adjektiv „beteiligt“ lemmatisiert werden).

waren.³⁷ Daraufhin erfolgte stets eine Neuberechnung, da sich durch eine Anpassung neue Rangplätze für die Wörter ergeben. In einem ersten Schritt der Frequenzanalyse wurden zunächst die häufigsten 100 Wörter beider Korpora verglichen, bei der weiterführenden Interpretation erfolgte auch ein Einbezug von Wörtern, die sich unter den Top 500 befinden.

Nach der Frequenzanalyse als erster Analyseschritt wurde in einem weiteren Schritt eine Schlüsselwortanalyse durchgeführt, die ebenfalls induktiv ohne Selektion bestimmter Wörter erfolgte. Sie erzeugt einen Mehrwert gegenüber einer reinen Frequenzanalyse, da sie auf Wörter aufmerksam macht, die nicht unbedingt zu den häufigsten eines Korpus zählen, jedoch im Vergleich zum anderen Korpus besonders auffällig sind. Darüber hinaus prüft sie, ob das häufige Auftreten von Wörtern überzufällig ist. In der Schlüsselwortanalyse wurden ebenfalls Stopwort- und Lemma-Listen genutzt. Zur Berechnung der Schlüsselwörter wurden sowohl Effektstärke als auch statistische Signifikanz einbezogen. Die Wörter wurden anhand der Effektstärke in eine Rangfolge gebracht und über die Berechnung der Signifikanz Wörter ausgeschlossen, die einen bestimmten Schwellenwert unterschreiten. Zur Messung der statistischen Signifikanz wurde der als verlässlich eingestufte Test „Log Likelihood“ (LL) verwendet (s. Teilkapitel 4.1.3). Dabei wurde ein Wert von 15,13 als Grenze festgelegt, der bei diesem Signifikanztest auf ein sehr hohes Signifikanzniveau von $p < 0,0001$ verweist. Zur Messung der Effektstärke wurde die „Ratio of Relative Frequencies“ (RRF) berechnet, indem die relativen Frequenzen aller Wörter in beiden Korpora miteinander in Beziehung gesetzt wurden. Im Gegensatz zu anderen Berechnungen der Effektstärke werden durch RRF sowohl die Größen beider verglichenen Korpora als auch die Häufigkeit der Wörter in beiden Korpora einbezogen. So können die berechneten Werte folgendermaßen interpretiert werden: Eine Effektstärke von 50 bedeutet beispielsweise, dass die relative Häufigkeit eines Wortes in dem fokussierten Korpus 50 mal so groß ist wie die relative Häufigkeit in dem Referenzkorpus. Eine zunächst gering erscheinende Effektstärke von 1,70 verweist wiederum darauf, dass das Wort in dem untersuchten Korpus 70 % häufiger vorkommt als in dem Referenzkorpus. Wie bei der Frequenzanalyse wurden zunächst die Top 100 der Schlüsselwörter fokussiert. Zur weiterführenden Interpretation wurden dann alle als signifikant eingestuften Schlüsselwörter beider Korpora einbezogen.

In den ersten beiden Schritten wurde durch die Herausarbeitung von Mustern der Ähnlichkeit und der Differenz induktiv ein Überblick über die Korpora generiert. Auf

37 Die Anpassung erfolgte nicht für alle Wörter der gesamten Korpora, da aufgrund ihrer Größe eine manuelle Bearbeitung nicht zu bewältigen ist. Es wurde hingegen so vorgegangen, dass Begriffe, die in den für die Analyse berücksichtigten Listen auffielen (z. B. Top 100 oder Top 500) im restlichen Korpus recherchiert und lemmatisiert wurden. Zum einen stützte sich die Lemmatisierung somit auf die für die Fragestellung relevanten Begriffe. Zum anderen kann festhalten werden, dass durch eine Lemmatisierung bezogen auf die Begriffe, die in hoher Frequenz auftreten und somit einen großen Anteil des Korpus ausmachen, auch ein Großteil des Korpus bereinigt wurde.

diese Weise wurde eine ergebnisoffene Untersuchung angestrebt, mit welchen Themen die Erwachsenenbildungswissenschaft und die europäische Bildungspolitik Lebenslanges Lernen und Kompetenz, auf die sich die ausgewählten Texte beziehen, in Verbindung bringen. Um Lebenslanges Lernen und Kompetenz zu fokussieren und die interpretativen Hinweise der ersten beiden Analyseschritte zu überprüfen, wurden in einem dritten Schritt die Konzepte explizit innerhalb des Korpus betrachtet, d. h. es wurde deduktiv vorgegangen. Um Rückschlüsse auf das Verhältnis von Wissenschaft und Politik zu ziehen, wurden darüber hinaus auch Verweise auf das jeweils andere Feld analysiert. Der dritte Analyseschritt zeichnet sich durch eine Kombination von Kollokations- und Konkordanzanalyse aus.

Entsprechend der Fragestellung wurden zunächst die Wörter „Lebenslanges Lernen“ und „Kompetenz“ ausgewählt und vergleichend unter Bezugnahme auf beide Korpora analysiert. Dabei wurde mit Platzhaltern gearbeitet (z. B. Suche nach „lebens* lern*“).³⁸ Daraufhin erfolgte (ebenfalls mit Platzhaltern) die Untersuchung des Wortes „Politik“ in den wissenschaftlichen Artikeln und der Wörter „Wissenschaft“ und „Forschung“³⁹ in den bildungspolitischen Dokumenten, um herauszuarbeiten, inwiefern sich die Felder aufeinander beziehen, da sich in den vorangehenden Analyseschritten zeigte, dass eine Bezugnahme stattfindet. Bezüglich der selektierten Wörter wurden die 25 häufigsten Kollokatoren in die Analyse einbezogen, also diejenigen Wörter, die gemeinsam mit dem Suchwort auftreten (festgelegt wurde dabei ein Radius von fünf Wörtern links oder rechts). Eine Berücksichtigung fanden wiederum nur Inhaltswörter. Eine Rangfolge der Kollokatoren wurde zunächst anhand der Häufigkeit ihres Auftretens erstellt. Da bei der Kollokationsanalyse in AntConc jedoch keine Lemmatisierung möglich ist, war diese manuell vorzunehmen: Nach einer Identifizierung der häufigsten Kollokationen wurde die Liste mit Kollokatoren alphabetisch neu sortiert. Somit konnten Wörter identifiziert werden, die dem Kollokator durch Lemmatisierung ebenfalls zuzuordnen sind. Bezöge sich die Analyse auf ein einzelnes Korpus, wäre eine Betrachtung der absoluten Häufigkeiten sinnvoll. Werden jedoch – wie in der vorliegenden Untersuchung – zwei Korpora verglichen, berücksichtigt die Analyse von absoluten Häufigkeiten nicht, dass die Korpora unterschiedlich groß sind und sich somit eine unterschiedliche Wahrscheinlichkeit für das Auftreten bestimmter Wörter sowie auch für die Kombination dieser Wörter mit anderen Wörtern ergibt. Daher wurden hier zusätzlich zu den von AntConc produzierten Listen die relativen Häufigkeiten im Verhältnis zur Gesamtzahl an Kollokationen berechnet, die das Wort aufweist.

38 Durch Platzhalter werden beispielsweise bei der Suche nach „*kompetenz*“ Begriffe wie Kompetenzen, Kompetenzentwicklung, Kompetenzmessung und Schlüsselkompetenz einbezogen.

39 Die Ergebnisse der Frequenz- und Schlüsselwortanalyse zeigen, dass in den EU-Dokumenten das Wort „Forschung“ gegenüber dem Wort „Wissenschaft“ bevorzugt wird. Daher wurde neben „Wissenschaft“ auch das häufig synonym verwendete Wort „Forschung“ in die Analyse einbezogen.

Ebenfalls fand in diesem dritten Analyseschritt eine ergänzende Konkordanzanalyse derjenigen Wörter statt, für die Kollokationen berechnet wurden, indem vor allem Textstellen fokussiert wurden, in denen das gesuchte Wort gemeinsam mit einem häufig auftretenden Kollokator erscheint. Während die Kollokationsanalyse ermöglicht, Wortfelder in den Blick zu nehmen, die sich um ein ausgewähltes Wort herum gruppieren und somit bereits auf die Bedeutung eines Wortes verweisen, kann durch die Konkordanzanalyse der weitergehende Kontext der Wörter einbezogen und überprüft werden, in welchem Verhältnis diese zueinander stehen. Die Frequenz- und Schlüsselwortanalyse wurden explorativ genutzt, um Bedeutungsmuster herauszuarbeiten. Aufgrund des quantitativen Vorgehens können diese Schritte über die Qualität der Zusammenhänge zwischen Wörtern jedoch keine Aussage treffen (s. Teilkapitel 4.1.1). Dies kann hingegen durch eine auf der Kollokationsanalyse aufbauende Konkordanzanalyse geleistet werden, die eine Prüfung der zuvor erfolgten Interpretation der Daten und ein Präzisieren der qualitativen Bedeutung bestimmter Wörter ermöglicht.

4.3 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit fragt nach dem Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik und fokussiert dabei die diskursive Konstitution der Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz. Um die Fragestellung zu bearbeiten, wurde das folgende methodische Design entwickelt: Als Datengrundlage erfolgte eine Auswahl an Textdokumenten aus der Erwachsenenbildungswissenschaft und aus der europäischen Bildungspolitik, die zu zwei Korpora zusammengestellt wurden und repräsentativ für das jeweilige Feld stehen. Die Wahl fiel hierbei zum einen auf Artikel aus wissenschaftlich orientierten Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung, die durch ihr periodisches Erscheinen aktuelle Debatten der Disziplin abbilden und durch den Einbezug unterschiedlicher Autorinnen und Autoren diverse Perspektiven einschließen. Zum anderen wurden bildungspolitische Dokumente verschiedener Organe der EU herangezogen, um auch hier verschiedene Sprecherpositionen und regelmäßige Publikationen zu berücksichtigen. Kriterium für die Auswahl von Zeitschriftenausgaben, Artikeln und Dokumenten war die Nennung der beiden fokussierten Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz oder eines von ihnen im Titel oder Heftthema. Der Analysezeitraum beginnt im Jahr 1994, da sich ab diesem Zeitpunkt eine verstärkte Beschäftigung mit den Konzepten abbildet, und endet durch den Beginn der Analyse im Jahr 2016.

Zur Auswertung der beiden Korpora wurde die lexikometrische Analyse als Methode gewählt, da diese den Bedingungen gerecht wird, die sich aus den theoretischen und methodologischen Perspektiven ableiten lassen (s. Kapitel 3). Sie ermöglicht die

Bearbeitung des Desiderats eines systematischen Vergleichs zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik (s. Kapitel 2). In feldtheoretischer Perspektive werden durch die vergleichende Gegenüberstellung beider Korpora auch die jeweilige Autonomie der untersuchten Felder sowie ihre Grenzen in den Blick genommen. Durch das Herausarbeiten von Bedeutungsmustern können Logiken verdeutlicht werden, an denen sich die Felder bei der Aushandlung von Themen und Konzepten orientieren. Um einen Vergleich zwischen den beiden fokussierten Feldern zu ermöglichen, bietet sich die lexikometrische Analyse in besonderer Weise an, da sie in Makroperspektive einen Überblick über den Diskurs erzeugen und dabei große Datenmengen einbeziehen kann, die in rein qualitativer Perspektive nicht bearbeitbar wären.

Aus diskurstheoretischer Sicht stehen in der lexikometrischen Analyse die Begriffe als Elemente der Verteilung von Aussagen bezüglich der Gegenstände „Lebenslanges Lernen“ und „Kompetenz“ im Fokus. Durch die Zusammenstellung der Korpora ist gewährleistet, dass verschiedene Sprecherpositionen und Strategien einbezogen werden. Dem diskurstheoretischen Anspruch, sich mit Regelmäßigkeiten im Zusammenspiel zwischen den Elementen auseinanderzusetzen, wird die Methode insofern gerecht, als dass sie Frequenzen des Auftauchens von einzelnen sowie kombinierten Wörtern herausarbeitet. Durch den direkten Vergleich in Form einer Berechnung von Schlüsselwörtern sowie durch den Einbezug eines großen Untersuchungszeitraums können mögliche Brüche sowie Transformationen im Zeitverlauf aufgedeckt werden. Über die Betrachtung einzelner Worte in ihrem jeweiligen Kontext im gesamten Korpus hinausgehend kann auch ihre Verstreuung über die Grenzen von Texten hinweg herausgearbeitet werden. So werden durch die lexikometrische Analyse einzelne Teile von Texten neu zusammengesetzt, sodass Verbindungen sichtbar werden, die sich bei Betrachtung von Einzelwerken nicht zeigen. Der Querschnitt durch die große Menge an Texten ermöglicht eine neue Analyseperspektive. Dieser Querschnitt und die explorative Herangehensweise erzeugen durch die Distanz gegenüber einzelnen Texten und vorab definierten Kategorien ein Aufbrechen der Textstruktur und eine Systematisierung von Bedeutungsmustern, die dem Diskurs nicht von außen auferlegt wird, sondern aus dem Diskurs selbst heraus generiert wird. In Ergänzung zu den vorrangig quantitativen sind auch qualitative Analyseschritte möglich, die es erlauben, Aussagen in Form von Argumentationslinien und Legitimationsversuchen in der Aushandlung von Bedeutung freizulegen.

Um das Element der Begriffe in der diskursiven Formation herauszuarbeiten und Rückschlüsse auf die weiteren Elemente ziehen zu können (s. Kapitel 3), wurde ein eigenständiges Vorgehen entwickelt, um die in der Sprachwissenschaft entstandene lexikometrische Analyse auf die Erwachsenenbildungswissenschaft mit ihren disziplinspezifischen Fragen und Gegenständen übertragen zu können. Bisher wird die lexikometrische Analyse in der Erwachsenenbildungsforschung kaum genutzt, sodass ihre Anwendung in der vorliegenden Arbeit – neben der Generierung von empirischen Erkenntnissen – auch auf

eine Erweiterung des Methodenspektrums der Disziplin abzielt. Zur Analyse der Korpora wurden folgende Verfahren angewandt: Auf eine Analyse der Frequenzen (Schritt 1) folgt die Analyse der Schlüsselwörter (Schritt 2), wobei beide Schritte induktiv angelegt sind. Die Kombination aus Kollokations- und Konkordanzanalyse (Schritt 3) ergänzt diese beiden ersten Analyseschritte durch eine deduktive Herangehensweise, sodass die in den ersten beiden Schritten explorativ erzeugten Hinweise weitergehend untersucht werden. Durch eine Kombination von induktiven und deduktiven Analyseschritten wird eine offene Herangehensweise gewährleistet, die der Verwobenheit von Aussagen im Diskurs gerecht werden soll, jedoch gleichzeitig eine Fokussierung der für die Fragestellung relevanten Themen ermöglicht. Die Befunde der empirischen Analyse werden im nachfolgenden Kapitel 5 dargestellt.

5 Empirische Befunde

Das folgende Kapitel legt die empirischen Befunde der in dieser Arbeit durchgeführten lexikometrischen Analyse dar, in deren Rahmen Dokumente aus der europäischen Bildungspolitik und der Erwachsenenbildungswissenschaft verglichen werden.⁴⁰ Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an der Abfolge der Analyseschritte der Untersuchung. Nach einem allgemeinen Überblick über die Thematisierung von Lebenslangem Lernen und Kompetenz im Analysezeitraum (Teilkapitel 5.1) wird zunächst auf die Ergebnisse der induktiven Analyse eingegangen (Teilkapitel 5.2). Dazu zählen zum einen die Frequenzanalyse (Teilkapitel 5.2.1), zum anderen die Schlüsselwortanalyse (Teilkapitel 5.2.2). Nach deren deskriptiver Darstellung erfolgt jeweils eine vergleichende Interpretation von häufig auftretenden und auffälligen Wörtern in den bildungspolitischen Dokumenten und den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln. In einer explorativen Herangehensweise werden dadurch Muster der Ähnlichkeit und Differenz in der Auseinandersetzung mit Lebenslangem Lernen und Kompetenz herausgearbeitet, die in einem Zwischenfazit zusammengefasst werden (Teilkapitel 5.3). In einem dritten Analyseschritt werden die Befunde der deduktiv durchgeführten Kollokations- und Konkordanzanalyse dargelegt (Teilkapitel 5.4). Zunächst werden Lebenslanges Lernen (Teilkapitel 5.4.1) und Kompetenz (Teilkapitel 5.4.2) in einem Vergleich der beiden Korpora analysiert. Daraufhin wird untersucht, inwiefern sich die politischen Dokumente auf die Wissenschaft beziehen (Teilkapitel 5.4.3), und inwiefern sich die wissenschaftlichen Beiträge auf Politik beziehen (Teilkapitel 5.4.4). Abschließend folgt eine Zusammenführung der Erkenntnisse aus allen drei Analyseschritten (Teilkapitel 5.5).

5.1 Überblick zur Thematisierung von Lebenslangem Lernen und Kompetenz im Zeitverlauf (1994 bis 2016)

Für den vorliegenden Überblick werden Textkorpora aus europäischer Bildungspolitik und Erwachsenenbildungswissenschaft – deren Zusammenstellung im Teilkapitel 4.2.1 erläutert wurde – betrachtet. Zunächst lässt sich allgemein feststellen, dass Lebenslanges Lernen und Kompetenz im Untersuchungszeitraum von 1994 bis 2016 mit wenigen Ausnahmen relativ kontinuierlich sowohl in den bildungspolitischen Dokumenten als

40 Da die Autorin als Wissenschaftlerin eine Akteurin eines der beiden Felder ist, die in der vorliegenden Studie in den Blick genommen werden, wurde in der empirischen Untersuchung angestrebt, eine distanzierte Perspektive auf das Feld der Erwachsenenbildungswissenschaft einzunehmen. Zu diesem Zweck wurden zunächst stets die bildungspolitischen EU-Dokumente analysiert, danach die wissenschaftlichen Zeitschriftenartikel. Auch die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich größtenteils an dieser Vorgehensweise, sodass die bisherige Reihenfolge der Benennung beider Felder im vorliegenden Kapitel umgedreht wird.

auch den wissenschaftlichen Artikeln aufgegriffen werden, sich jedoch Schwankungen im Zeitablauf feststellen lassen. Blickt man auf die EU-Dokumente, zeigt sich, dass 96 Dokumente zum Lebenslangen Lernen erschienen sind, während 56 Dokumente das Wort „Kompetenz“ im Titel führen. Sechs bildungspolitische Dokumente beziehen sich auf beide Konzepte. In den Zeitschriften sind im ausgewählten Zeitraum 69 Artikel zum Lebenslangen Lernen erschienen, 58 zum Thema Kompetenz und drei Beiträge, die sich sowohl auf Lebenslanges Lernen als auch auf Kompetenz beziehen. Somit wird deutlich, dass in beiden Feldern Lebenslanges Lernen häufiger thematisiert wird als Kompetenz.

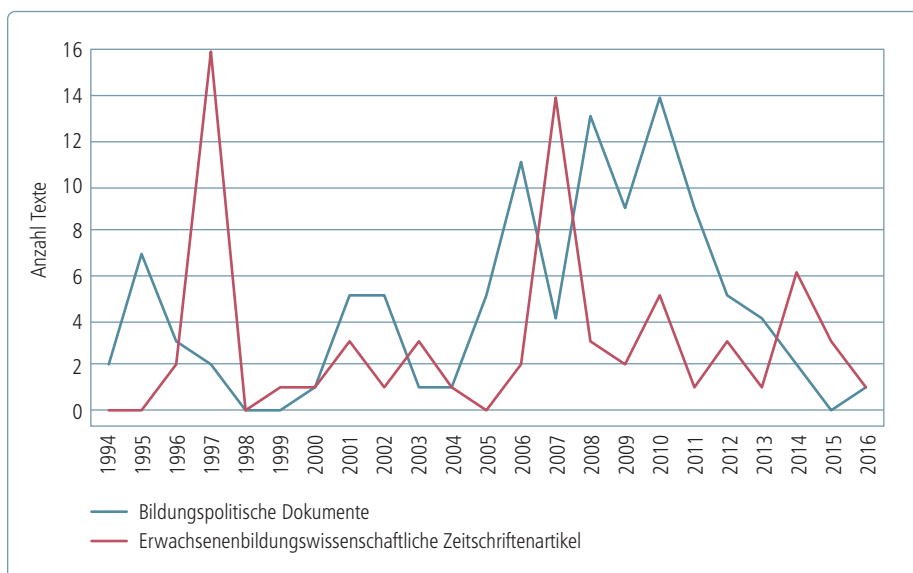


Abbildung 2. Verteilung von Texten zu Lebenslangem Lernen in den zusammengestellten Korpora (1994–2016)

Zunächst richtet sich der Blick auf das Lebenslange Lernen: Abbildung 2 zeigt die Verteilung von bildungspolitischen bzw. wissenschaftlichen Texten im Zeitraum 1994 bis 2016, die im Titel Lebenslanges Lernen führen. Dabei ist aufgeführt, wie viele solcher bildungspolitischen EU-Dokumente bzw. wissenschaftlichen Zeitschriftenartikel jeweils pro Jahr erschienen sind. Nach einer ersten Phase der Bezugnahme auf Lebenslanges Lernen in beiden Textkorpora zwischen 1994 und 1997 flacht die Auseinandersetzung zunächst ab, bevor das Konzept ab 2006 wieder einen Aufschwung erfährt. Diesbezüglich ist zu beobachten, dass die Bedeutungsschwankungen zunächst in der Bildungspolitik und zeitlich danach in den wissenschaftlichen Artikeln auftreten. Im Jahr 1997 erschienen in der Wissenschaft die meisten Artikel zum Lebenslangen Lernen in der

gesamten untersuchten Zeitspanne. Zudem sind in diesen wissenschaftlichen Zeitschriftenbeiträgen vier Jahre als Ausnahmen zu verzeichnen (1994, 1995, 1998 und 2005), in denen Lebenslanges Lernen nicht thematisiert wird, in den übrigen 19 Jahren ist jeweils mindestens ein Beitrag pro Jahr zu finden. Im Textkorpus aus bildungspolitischen Dokumenten liegen hingegen nur in den Jahren 1998, 1999 und 2015 ausnahmsweise keine Beiträge zu dem Konzept vor. Dies macht deutlich, dass Lebenslanges Lernen sowohl in der europäischen Bildungspolitik als auch der Erwachsenenbildungswissenschaft ein relativ kontinuierlich diskutiertes Thema darstellt, das auch aktuell noch relevant ist, wobei sich Hochkonjunkturen Ende der 1990er Jahre und im Zeitraum von 2006 bis 2010 zeigen.

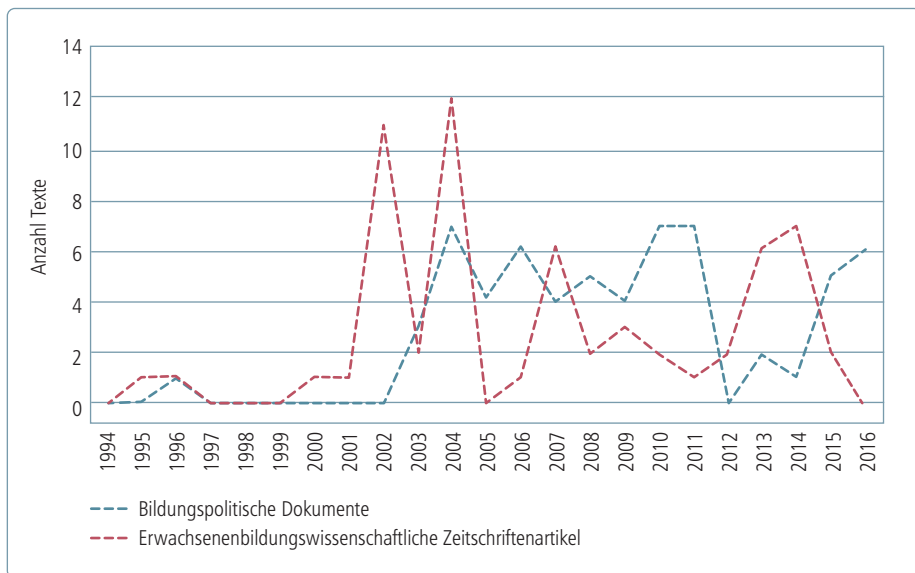


Abbildung 3. Verteilung von Texten zu Kompetenz in den zusammengestellten Korpora (1994–2016)

Richtet man den Blick auf das Thema Kompetenz, ergibt sich folgendes Bild: Abbildung 3 zeigt für den Zeitraum von 1994 bis 2016 die Verteilung von Texten in den beiden zusammengestellten Korpora, die im Titel auf Kompetenz verweisen. Während bezüglich des Lebenslangen Lernens feststellbar ist, dass das Konzept zunächst in der Bildungspolitik diskutiert wird, wird Kompetenz in den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln zeitlich früher aufgegriffen als in der Politik – wenn auch insgesamt nur vereinzelt. Erst ab den 2000er Jahren findet eine ausgedehntere Diskussion von Kompetenz sowohl in den bildungspolitischen EU-Dokumenten als auch in den wissenschaftlichen Beiträgen statt. Eine Hochkonjunktur in der wissenschaftlichen Diskussion ist zwischen 2002 und

2004 zu beobachten. Zwischen 2004 und 2011 ist in den EU-Dokumenten ein relativ kontinuierliches Aufgreifen des Themas Kompetenz zu verzeichnen, das danach zunächst abflacht, während sich im Sinne eines Trends andeutet, dass Kompetenz aktuell wieder stärker diskutiert wird. In den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln ist im Gegensatz dazu seit 2014 ein anhaltender Abwärtstrend in der Bedeutung von Kompetenz zu beobachten.

Ausgehend von diesem allgemeinen Überblick zur Häufigkeit des Auftretens von Lebenslangem Lernen und Kompetenz in den Titeln der Artikel und Dokumente der beiden zusammengestellten Textkorpora werden mit den nun folgenden Ergebnissen der lexikometrischen Analyse die Konzepte sowie Ähnlichkeiten und Differenzen der Herangehensweise in Politik und Wissenschaft spezifischer betrachtet, indem die Inhalte der Texte analysiert werden.

5.2 Induktive Analyseschritte: Frequenz- und Schlüsselwortanalyse

Zunächst wird auf die ersten beiden Analyseschritte der lexikometrischen Analyse eingegangen, die in induktiver Herangehensweise durchgeführt wurden. Die Ergebnisse der Frequenzanalyse bieten einen Überblick und Hinweise auf thematische Muster, die sich in den Textkorpora abzeichnen (Teilkapitel 5.2.1). Durch die darauffolgende Schlüsselwortanalyse soll geprüft werden, inwiefern diese Muster charakteristisch für die jeweiligen Korpora sind, und welche Verweise auf weitere Themen sich identifizieren lassen, die in einem ersten Überblick nicht erkennbar werden (Teilkapitel 5.2.2).

5.2.1 Befunde der Frequenzanalyse

Die Berechnung von Frequenzen als Verfahren einer lexikometrischen Analyse ermöglicht einen ersten explorativen Einblick in die Textkorpora sowie einen Überblick über relevante Themen und Akteure. Indem die Frequenzanalyse Wortlisten generiert, die alle Wörter eines Korpus nach Häufigkeit in eine Rangfolge bringt, bietet sie Hinweise auf Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen verglichenen Korpora, die in weiteren Analyseschritten fokussiert werden können (s. Kapitel 4). Die Darstellung der Befunde aus diesem Untersuchungsschritt erfolgt zunächst deskriptiv anhand der häufigsten 100 Wörter der beiden zusammengestellten Korpora (s. Tabelle 1). Darauf erfolgt ein interpretativer Blick, der auch die Top-500-Wörter (s. Anhang 2) der jeweiligen Korpora einbezieht und Hinweise auf sich abzeichnende Muster bietet. Dabei wird erst das Auftreten mehrerer Wörter, die auf ein bestimmtes Thema verweisen, als Muster gedeutet.

Tabelle 1

Top-100-Wörter der beiden Textkorpora im Vergleich⁴¹

Rang	Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Wörter = 230 775)			Wissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Wörter = 276 254)		
	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort
1	3 586	1,55	europäisch	3 935	1,42	lernen
2	2 739	1,19	lernen	1 872	0,68	kompetenz
3	2 074	0,90	bildung	1 786	0,65	vgl
4	1 843	0,80	kommission	1 719	0,62	weiterbildung
5	1 656	0,72	kompetenz	1 612	0,58	lebenslang
6	1 626	0,70	lebenslang	1 465	0,53	bildung
7	1 591	0,69	bereich	1 157	0,42	beruflich
8	1 475	0,64	national	996	0,36	wissen
9	1 465	0,63	mitgliedstaat	935	0,34	sozial
10	1 439	0,62	beruflich	910	0,33	erwachsenenbildung
11	1 270	0,55	allgemein	843	0,31	jahr
12	1 165	0,50	eu	816	0,30	entwicklung
13	1 162	0,50	qualifikation	738	0,27	pädagogisch
14	1 156	0,50	rahmen	697	0,25	individuell
15	1 126	0,49	programm	669	0,24	hrsg
16	1 009	0,44	entwicklung	618	0,22	stellen
17	1 006	0,44	ebene	611	0,22	gesellschaftlich
18	976	0,42	maßnahme	593	0,21	hochschule
19	940	0,41	jahr	577	0,21	unterschiedlich
20	801	0,35	artikel	534	0,19	de
21	754	0,33	förderung	532	0,19	mensch
22	728	0,32	europa	521	0,19	stehen
23	725	0,31	rat	516	0,19	ergebnis
24	659	0,29	gemeinsam	515	0,19	selbst
25	654	0,28	sozial	510	0,18	person
26	654	0,28	vorschlag	488	0,18	bereich
27	652	0,28	mensch	480	0,17	learning
28	642	0,28	land	471	0,17	fähigkeit
29	640	0,28	gut	470	0,17	wissenschaftlich
30	633	0,27	europass	469	0,17	entwickeln

41 Berücksichtigt wurden nur Inhaltswörter; die Textkorpora wurden also um Funktionswörter bereinigt. Darüber hinaus wurden die Wörter zu Lemmata zusammengefasst. Durch diese Bereinigung verkleinert sich die ursprüngliche Größe der Korpora. Erläuterungen dazu finden sich in Kapitel 4.

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Wörter = 230 775)				Wissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Wörter = 276 254)		
Rang	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort
31	616	0,27	fördern	461	0,17	handeln
32	613	0,27	information	458	0,17	hoch
33	611	0,26	ausschuss	455	0,16	formen
34	600	0,26	zusammenarbeit	455	0,16	studie
35	561	0,24	parlament	446	0,16	arbeit
36	558	0,24	fähigkeit	446	0,16	erwachsener
37	553	0,24	bürger	442	0,16	deutsch
38	552	0,24	regional	442	0,16	international
39	537	0,23	instrument	433	0,16	lernender
40	524	0,23	strategie	433	0,16	rahmen
41	523	0,23	stellen	432	0,16	projekt
42	516	0,22	formal	431	0,16	europäisch
43	506	0,22	lokal	431	0,16	gehen
44	506	0,22	unterstützen	431	0,16	konzept
45	494	0,21	umsetzung	412	0,15	zeigen
46	494	0,21	ziel	410	0,15	leben
47	483	0,21	einrichtung	403	0,15	deutschland
48	479	0,21	empfehlung	400	0,14	erfahrung
49	469	0,20	eg	395	0,14	allgemein
50	468	0,20	raten	394	0,14	wenig
51	467	0,20	union	390	0,14	education
52	458	0,20	iscd	388	0,14	gesellschaft
53	457	0,20	system	385	0,14	begriff
54	428	0,19	unternehmen	385	0,14	erst
55	422	0,18	zugang	379	0,14	neu
56	420	0,18	abl	378	0,14	sinn
57	416	0,18	beschluss	376	0,14	gut
58	416	0,18	kenntnis	369	0,13	zielen
59	415	0,18	mobilität	366	0,13	groß
60	406	0,18	arbeitsmarkt	362	0,13	prozess
61	404	0,18	region	361	0,13	informell
62	399	0,17	eqr	355	0,13	verschieden
63	398	0,17	arbeitsplatz	353	0,13	weisen
64	397	0,17	zielen	350	0,13	formal
65	396	0,17	verschieden	342	0,12	kontext

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Wörter = 230 775)				Wissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Wörter = 276 254)		
Rang	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort
66	395	0,17	bedeutung	342	0,12	teilnehmer
67	395	0,17	entwickeln	335	0,12	kompetenzentwicklung
68	392	0,17	unterstützung	334	0,12	perspektive
69	391	0,17	projekt	330	0,12	finden
70	386	0,17	verfahren	330	0,12	frage
71	380	0,16	groß	327	0,12	bedeutung
72	375	0,16	datum	322	0,12	erwerben
73	366	0,16	lernender	321	0,12	möglichkeit
74	364	0,16	initiative	320	0,12	angebot
75	359	0,16	teilen	315	0,11	zusammenhang
76	358	0,16	informell	311	0,11	prozent
77	356	0,15	betreffen	310	0,11	praxis
78	356	0,15	qualifikationsrahmen	308	0,11	entsprechen
79	354	0,15	nr	307	0,11	system
80	351	0,15	entsprechen	303	0,11	land
81	351	0,15	nutzen	302	0,11	förderung
82	350	0,15	erwerben	302	0,11	schule
83	350	0,15	verbesserung	298	0,11	empirisch
84	348	0,15	digital	297	0,11	verstehen
85	347	0,15	aktivität	295	0,11	qualifikation
86	347	0,15	zahlen	289	0,10	programm
87	345	0,15	ergebnis	288	0,10	teilen
88	341	0,15	arbeit	287	0,10	stark
89	336	0,15	wirtschaft	284	0,10	problem
90	334	0,14	anerkennung	281	0,10	anforderung
91	332	0,14	stufe	280	0,10	politisch
92	330	0,14	möglichkeit	280	0,10	situation
93	330	0,14	person	279	0,10	forschung
94	325	0,14	organisation	278	0,10	institution
95	323	0,14	bestehen	275	0,10	information
96	320	0,14	stehen	274	0,10	drei
97	318	0,14	hoch	274	0,10	organisation
98	317	0,14	gemeinschaft	274	0,10	www
99	317	0,14	jung	272	0,10	lernprozess
100	312	0,14	ikt	270	0,10	individuum

Tabelle 1 zeigt die Top-100-Wörter des Korpus aus bildungspolitischen Dokumenten der EU und des Korpus aus erwachsenenpädagogischen Zeitschriftenartikeln. Vergleicht man die Top 100 der beiden Korpora, so wird deutlich, dass diese einige Gemeinsamkeiten aufweisen: In beiden Korpora zählen *Lernen* und *Kompetenz* zu den häufigsten Wörtern, im wissenschaftlichen Korpus auf den ersten beiden Rängen, im Korpus aus bildungspolitischen Dokumenten auf Rang 2 bzw. Rang 5. Auch *Bildung* nimmt in beiden Korpora mit Rang 3 in den EU-Dokumenten und Rang 6 in den Zeitschriftenartikeln einen der obersten Rangplätze ein. Weitere Gemeinsamkeiten zeigen sich durch das Auftreten von *lebenslang* und *beruflich* in beiden Korpora auf oberen Rangplätzen. Auch Wörter wie *sozial*, *Mensch*, *Organisation*, *System*, *Arbeit*, *formal*, *informell*, *Förderung*, *Entwicklung*, *Fähigkeit* und *Qualifikation* gehören in beiden Korpora zu den Top 100.

Trotz einiger Gemeinsamkeiten werden durch die Frequenzanalyse Differenzen zwischen den beiden Textkorpora deutlich. Dies zeigt sich zum einen in den unterschiedlichen relativen Häufigkeiten und Rangplätzen der Wörter: Vergleicht man die relative Häufigkeit, zeigt sich beispielsweise, dass *Bildung* oder auch *beruflich* im Verhältnis deutlich häufiger im bildungspolitischen Korpus auftreten. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass in den wissenschaftlichen Artikeln auch das englische Wort *education* zu den Top 100 gehört (Rang 51), der ebenfalls auf Bildung verweist. Auch *Qualifikation* taucht in beiden Korpora unter den Top 100 auf, belegt jedoch mit einer relativen Frequenz von 0,50 % der Gesamtzahl der Wörter Rang 13 im bildungspolitischen Korpus und mit 0,11 % nur Rang 85 in den wissenschaftlichen Artikeln. Im Vergleich tritt *Qualifikation* somit fast fünfmal häufiger im bildungspolitischen Korpus auf. Darüber hinaus lassen sich weitere Differenzen durch Schlagwörter feststellen, die nur in einem der beiden Korpora zu den häufigsten zählen. So gehören *Unternehmen*, *Arbeitsmarkt*, *Qualifikationsrahmen*, *Nutzen*, *Anerkennung*, *Mobilität* und *digital* nur in den politischen Dokumenten zu den häufigsten 100 Wörtern, ebenso *Europass*, *ISCED* (Internationale Klassifikation von Bildungsgängen), *EQR* (Europäischer Qualifikationsrahmen) und *IKT* (Informations- und Kommunikationstechnologien). Auch die Wörter *Kommission*, *Rat*, *Parlament*, *Mitgliedstaat* oder auch Abkürzungen wie *EU* und *Abl* (Amtsblatt) treten nur im bildungspolitischen Korpus unter den häufigsten Wörtern auf. Betrachtet man hingegen die Top-100-Wörter des wissenschaftlichen Korpus, so finden sich Schlagwörter wie *Kompetenzentwicklung*, *Weiterbildung*, *Erwachsenenbildung*, *pädagogisch*, *Hochschule*, *Schule*, *Wissen*, *wissenschaftlich*, *empirisch*, *Forschung* und *Studie*. Darüber hinaus gehören *Gesellschaft*, *Institution*, *Individuum* oder auch *Lernprozess*, *Erfahrung*, *Handeln*, *Praxis*, *Verstehen* sowie *Kontext* und *Perspektive* zu den häufigsten Wörtern. Auch Abkürzungen wie *vgl* (vergleiche) und *Hrsg* (Herausgeber) oder *www* (World Wide Web) finden sich nur unter den Top 100 des Korpus Wissenschaft.

Um herauszuarbeiten, inwiefern die häufigsten Schlagwörter auf thematische Muster in den Korpora verweisen, werden nun interpretative Schlüsse gezogen, welche auch

die Top-500-Wörter der jeweiligen Korpora einbeziehen (s. Anhang 2). Somit zeichnen sich Muster der Gemeinsamkeit, aber auch Muster der Differenz in beiden Korpora ab. Zunächst wird auf die Gemeinsamkeiten eingegangen: Entsprechend der thematischen Auswahl von Dokumenten für die Korpora ist das häufige Auftreten der Wörter *Lernen*, *Kompetenz* und *lebenslang* zunächst nicht überraschend. Auch das Wort *lebensbegleitend* tritt auf Rangplatz 143 (Politik) und Rang 222 (Wissenschaft) relativ häufig auf, sodass auf eine Austauschbarkeit bzw. synonyme Verwendung von Lebenslangem und lebensbegleitendem Lernen angenommen werden kann (Dellori, 2016, S. 161 ff.). Darüber hinaus zeigt sich auch *Qualifikation* häufig in beiden Korpora. Das im Gegensatz zum Wort *Kompetenz* stärker abschluss- und berufsbezogene Wort tritt jedoch, wie erläutert, im Vergleich deutlich häufiger in den bildungspolitischen Dokumenten auf. Trotz einer in der wissenschaftlichen Debatte konstatierten Verschiebung des Vokabulars von Bildung hin zu Lernen vor dem Hintergrund bildungspolitischer Diskussionen (Milana, 2012, S. 103) zeigt die Frequenzanalyse, dass auch der Bildungsbegriff eine Relevanz sowohl in der Erwachsenenbildungswissenschaft als auch in der europäischen Bildungspolitik hat. Blickt man auf die relative Frequenz, zeigt sich, dass *Bildung* im Verhältnis sogar deutlich häufiger in den bildungspolitischen Dokumenten auftritt: in den bildungspolitischen Dokumenten mit einer relativen Frequenz von 0,90 % der Gesamtzahl an untersuchten Wörtern, in den Zeitschriftenartikeln mit einer relativen Frequenz von 0,53 %. Dadurch entsteht zunächst der Eindruck einer größeren Bedeutung des Bildungsbegriffs für die Politik. Blickt man über die Top 100 hinaus auf die Top 500, zeigen sich in beiden Korpora Schlagwörter, die auf verschiedene Bereiche des Bildungssystems verweisen, wie *Ausbildung*, *Erwachsenenbildung* und *Weiterbildung*. Im bildungspolitischen Korpus wird auch auf *Berufsbildung* und *Hochschulbildung* verwiesen. Auch *Schule* sowie *Hochschule*, die in den Zeitschriftenartikeln unter den Top 100 auftreten, erscheinen in den bildungspolitischen Dokumenten unter den Top 500. In beiden Korpora ist demnach eine bildungsbereichsübergreifende Perspektive festzustellen und keine ausschließliche Fokussierung auf die Erwachsenenbildung. Auch auf die Diskussion verschiedener Formen des Lernens oder des Erwerbs von Kompetenzen wird durch die Wörter *informell* und *formal* verwiesen, die in beiden Korpora zu den häufigsten 100 Wörtern zählen.

Nach der Erläuterung der Gemeinsamkeiten wird nun auf die Differenzen zwischen den Korpora eingegangen. Zunächst werden die Muster beleuchtet, die in den EU-Dokumenten zu finden sind. In der bildungspolitischen Diskussion spielen Wörter, die mit Beschäftigung, Beruf und Wirtschaft assoziiert werden (*Qualifikation*, *beruflich*, *Unternehmen*, *Arbeitsmarkt*, *Arbeitsplatz*, *Wirtschaft*) eine große Rolle; viele solcher Schlagwörter finden sich unter den häufigsten 100 Wörtern des bildungspolitischen Korpus. Zwar wird in den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln auch auf Wörter wie *beruflich* (Rang 7) und *Arbeit* (Rang 35) Bezug genommen. Jedoch

zeigt sich die Dominanz der beschäftigungsbezogenen Perspektive vor allem in den bildungspolitischen Dokumenten, wie mit Blick auf die Top-500-Wörter deutlich wird: *Beschäftigung* belegt Rang 101, *Berufsbildung* Rang 146, *Arbeitnehmer* Rang 163, *Arbeitgeber* Rang 174, *wirtschaftlich* Rang 205, *unternehmerisch* Rang 251 sowie *Arbeitskraft* Rang 260. Obwohl bezüglich der EU zwar konstatiert wird, dass sie ihren konzentrierten Blick auf die ökonomische Dimension durch die Diskussion sozialer Aspekte allmählich erweitert (Schemmann, 2007, S. 228), verweist die Frequenzanalyse auf eine nach wie vor bestehende Dominanz der ökonomischen Aspekte. *Wettbewerbsfähigkeit* (Rang 247) und *Beschäftigungsfähigkeit* (Rang 402) gehören hier zu den 500 häufigsten Wörtern.

Neben einem sich abzeichnenden beschäftigungs- und wirtschaftsbezogenen Muster zeigt sich auch die Bezugnahme auf Instrumente, die der Vergleichbarkeit und Transparenz von Kompetenzen und Bildungssystemen dienen, durch das Auftreten der Schlagwörter *EQR*, *Qualifikationsrahmen*, *EUROPASS* und *ISCED* unter den Top 100. Unter den Top 500 befinden sich die Wörter *Transparenz* (Rang 132), *Leitlinie* (Rang 256), *Richtlinie* (Rang 377), *Qualifikationssystem* (Rang 429) sowie die Abkürzung *EQF* auf Rang 179, die das englischsprachige Äquivalent zum EQR darstellt. Der „Europäische Qualifikationsrahmen“ (EQR) bzw. „European Qualification Framework“ (EQF) dient als Übersetzungsinstrument von nationalen Qualifikationen, die europaweit vergleichbar gemacht werden sollen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019, o. S.). Auch der „Europass“ verweist auf ein Instrument, das europaweite Vergleiche anstrebt: Er bezieht sich auf Qualifikationen, aber auch auf Kompetenzen durch den Einbezug der Aspekte Lebenslauf, Zeugnisse, Sprachen und Mobilität (Europäische Union, 2019, o. S.). Somit wird hier sowohl auf die Vergleichbarkeit abschlussbezogener und berufsqualifizierender Qualifikationen, aber auch handlungsbezogener Kompetenzen rekurriert. Während es sich bei EQR/EQF und Europass um EU-Instrumente handelt, wird mit der „International Standard Classification of Education“ (ISCED) auf die UNESCO verwiesen. ISCED dient zur Erfassung von standardisierten und international vergleichenden Informationen über Bildungssysteme sowie zur Bewertung von Bildungssystemen (Bohlinger, 2012, S. 16). Über die Top 100 hinaus fällt auch das Schlagwort *Schlüsselkompetenz* (Rang 115) auf. Dabei handelt es sich um eine übergreifende Definition von Kompetenzen auf europäischer Ebene (Europäische Gemeinschaften, 2007). Das zu den Top 100 gehörende Wort *Anerkennung* kann ebenfalls in Richtung einer Anerkennung von bestimmten Lernformen oder Kompetenzen gedeutet werden, ebenso die Wörter *Bewertung* (Rang 141) und *Validierung* (Rang 198).

Die strategische Ausrichtung und Orientierung an konkreten Aktionen zur Implementierung von Lebenslangem Lernen und Kompetenzentwicklung (Rausch, 2015, S. 171 f.) wird deutlich durch Schlagwörter wie *Programm*, *Projekt*, *Umsetzung*, *Instrument*,

Initiative, Strategie, Aktivität in den Top 100 und *Agenda, Aktion, Aktionsprogramm* und *Schaffung* unter den Top 500. Auch die häufigen Verweise auf die EU-Programme zum Lebenslangen Lernen⁴² unterstützen diese Perspektive: *Erasmus* (Rang 235), *Leonardo* (Rang 237), *Comenius* (Rang 287) und *Grundtvig* (Rang 366) beziehen sich auf Förderprogramme für jeweils unterschiedliche Bildungsbereiche. Deutlich wird dabei, dass das auf Erwachsenenbildung bezogene Programm „Grundtvig“ am seltensten genannt wird. Der Schwerpunkt auf Aktionen und Programme wird ergänzt durch eine Orientierung an Fortschritt und Veränderung, die sich in Schlagwörtern wie *Entwicklung, Verbesserung, Förderung, Unterstützung, Mobilität* unter den häufigsten 100 und *Innovation, Fortschritt, Wachstum, Weiterentwicklung* und *wandeln* unter den Top 500 zeigt.

Ein weiteres thematisches Muster deutet sich in den EU-Dokumenten durch die Positionierung von *digital* und *IKT* unter den Top 100 an. Zwar finden sich die Wörter *Technologie* und *technisch* auch in den Zeitschriftenartikeln, jedoch findet man in den Top 500 der EU-Dokumente deutlich mehr Wörter, die auf ein solches Muster verweisen, wie *Medienkompetenz* (Rang 118), *Medium* (Rang 250), *technisch* (Rang 311), *Technologie* (Rang 332), *online* (Rang 335) und *Internet* (Rang 364). Digitalisierung, Medien und Technologie bilden demnach einen Schwerpunkt, der sich in den bildungspolitischen Dokumenten in Verknüpfung mit Lebenslangem Lernen und Kompetenz zeigt. Des Weiteren ist eine Orientierung an Gemeinschaftlichkeit durch Schlagwörter wie *gemeinsam, Zusammenarbeit, Gemeinschaft* unter den Top 100 sowie *Gruppe, Partnerschaft, Austausch* und *Koordinierung* unter den Top 500 zu erkennen. Auch das mit Abstand auf Rang 1 liegende Wort *europäisch* verweist auf die Gemeinschaftsorientierung. In Ergänzung verdeutlichen die Wörter *national* (Rang 8), *regional* (Rang 38), *lokal* (Rang 43) und *international* (Rang 149), dass Lebenslanges Lernen und Kompetenz auf diversen Ebenen diskutiert werden.

Als Akteure werden in den bildungspolitischen Dokumenten zum einen *Lehrkraft* (Rang 202) und *Ausbilder*⁴³ (Rang 485) benannt, zum anderen *Absolvent* (Rang 490), *Lernender* (Rang 73), *Studierender* (Rang 197) und *Schüler* (Rang 113). Sowohl Lernende als auch Lehrende im Bildungssystem werden demnach in den EU-Dokumenten berücksichtigt. Diesbezüglich ist auch auf die Wörter *Teilnahme* (Rang 218), *Beteiligung* (Rang 225) und *Zielgruppe* (Rang 460) zu verweisen, die auf Teilnahme an Bildung und auf Zielgruppen als Themen schließen lassen. Weiterhin lässt sich auch *Frau* (Rang 246) als häufig auftretendes Wort identifizieren, ebenso *Geschlecht* (Rang 345),

42 Die bisherigen EU-Programme zum Lebenslangen Lernen „Comenius“, „Erasmus“, „Erasmus Mundus“, „Leonardo da Vinci“ und „Grundtvig“ sind seit 2014 integriert in das EU-Programm „Erasmus+“ (Deutsche Nationale Agenturen im Bildungsprogramm Erasmus+, 2018).

43 Da das zur Analyse verwendete Programm „AntConc“ keine Satzzeichen berücksichtigt und Wörter hinter Satzzeichen als neues Wort erfasst, wird in den Ergebnissen der Berechnungen beispielsweise statt „Ausbilder/in“ das Wort „Ausbilder“ ausgegeben. Daher wurde bei der Lemmatisierung die männliche Form als Lemma festgelegt.

Kind (Rang 276) und *Jugend* (Rang 271). Hinsichtlich relevanter Akteure finden sich außerdem die *Sozialpartner* (Rang 116) häufig in den Dokumenten. Während die EU über den Einbezug von ISCED indirekt auf die UNESCO als Akteur verweist, zeigt sich ein direkter Bezug zu einer weiteren internationalen Organisation: Die *OECD* belegt Rang 423 in den bildungspolitischen Dokumenten. Somit wird deutlich, dass die EU in enger Verbindung mit weiteren internationalen Organisationen steht (Ioannidou, 2010; Lawn & Lingard, 2002). Am häufigsten werden jedoch als Akteure *Kommission*, *Rat*, *Parlament*, *Mitgliedstaat*, *Union* und *EU* benannt (alle unter den Top 100). Das Schlagwort *Kommission* belegt dabei Rangplatz 4 und scheint dementsprechend eine besondere Bedeutung innezuhaben. Auch Klein verweist auf die Gestaltungsmacht der Europäischen Kommission, die diese über den Diskurs ausübe (Klein, 2017, S. 217). Dies deutet neben relevanten Sprecherpositionen auch auf den Selbstbezug der bildungspolitischen Diskussion der EU hin: In ihren Veröffentlichungen rekurren die Organe Kommission, Parlament und Rat stets auf zuvor erschienene Veröffentlichungen jeweils anderer Organe; dies zeigt sich auch durch das Auftreten von Wörtern wie *Vorschlag*, *Empfehlung* in den Top 100, zudem *Mitteilung* auf Rang 106, die unterschiedliche Arten von Rechtsprechungen bezeichnen.⁴⁴ Auch weitere Schlagwörter lassen sich der EU zuordnen, wie *EG*⁴⁵ oder auch *Abl*⁴⁶. Somit zeigt sich neben inhaltsspezifischen Mustern im Korpus aus EU-Dokumenten auch ein genrespezifischer Wortgebrauch.

Anschließend wird bezüglich der Frequenzen im bildungspolitischen Korpus noch auf die Wörter *Forschung* (Rang 299), *Statistik* (Rang 289), *statistisch* (Rang 391), *Methode* (Rang 267) und *Analyse* (Rang 325) verwiesen, die sich alle unter den Top 500 befinden. Das häufige Auftreten dieser Wörter verweist auf ein Muster der Bezugnahme der politischen Dokumente auf Forschung und Wissenschaft, welches in den weiteren Analyseschritten fokussiert werden soll. Deutlich wird jedoch, dass das Wort *Forschung* verwendet wird, nicht „Wissenschaft“.

Auf diese Beleuchtung der EU-Dokumente soll nun das Textkorpus der wissenschaftlichen Zeitschriftenartikel bezüglich sich abzeichnender Muster näher in den Blick genommen werden. Auch im wissenschaftlichen Diskurs zeigt sich ein genrespezifischer Wortgebrauch. So sind einige Abkürzungen und Wörter zu identifizieren, die dem Literaturverzeichnis von wissenschaftlichen Artikeln zuzuordnen sind, beispielsweise *vgl* (Rang 3) zum Anzeigen indirekter Zitate oder *Hrsg* (Rang 15) als

44 Während die Kommission beispielsweise Vorschläge, Stellungnahmen und Mitteilungen veröffentlicht, verfassen Europäisches Parlament und Rat Beschlüsse, Empfehlungen, Verordnungen und Entschlüsse.

45 Die Abkürzung „EG“ verweist auf das Entstehen der Europäischen Union aus der Europäischen Gemeinschaft, die im Jahr 2009 rechtlich von der Europäischen Union abgelöst wurde (Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, 2019b, S. 16).

46 „Abl.“ als Abkürzung für Amtsblatt verweist auf das „Amtsblatt der Europäischen Union“, das strukturell u. a. in Artikel untergliedert ist.

Abkürzung für Herausgeber, welche die obersten Rangplätze einnehmen. Über die Top 100 hinaus findet sich beispielsweise auch der Städtenamen *Frankfurt* auf einem relativ weit oben liegenden Rangplatz (Rang 116), ebenso wie *Bielefeld* (Rang 205). Bei diesen handelt es sich um Angaben zum Verlagsort aus den Literaturverzeichnissen, wie ein Blick in die Dokumente zeigt. Auch die Autorennamen *Kade*, *Erpenbeck*, *Tippelt*, *Arnold*, *Seitter* und *Nittel*, die alle unter den Top 500 auftreten, verweisen auf den in der Wissenschaft üblichen Bezug auf Autorinnen und Autoren und lassen Rückschlüsse auf Sprecherpositionen zu; bei allen der benannten Autoren handelt es sich um Professoren.

Neben genrespezifischen Wörtern befinden sich auch solche wie *Weiterbildung* (Rang 4), *Erwachsenenbildung* (Rang 10) oder *pädagogisch* (Rang 13) sowie *Hochschule* (Rang 18) und *Schule* (Rang 82) auf oberen Rangplätzen. Unter den Top 500 finden sich beispielsweise auch *Universität* (Rang 119) und *Volkshochschule* (Rang 450). Somit zeigt sich, dass – obwohl aufgrund der einschlägigen Auswahl der wissenschaftlichen Zeitschriften eine Fokussierung auf die Erwachsenenbildung zu erwarten wäre – auch andere Bildungsbereiche einbezogen werden, wenn über Lebenslanges Lernen und Kompetenz gesprochen wird. Wie bereits erläutert, ist diese bildungsbereichsübergreifende Perspektive auch in den bildungspolitischen Dokumenten zu finden. Dort ist sie jedoch eher zu erwarten, da bei der Auswahl der bildungspolitischen Dokumente keine explizite Fokussierung auf die Erwachsenenbildung vorgenommen wurde, und Lebenslanges Lernen als Konzept definiert wird, das alle Alters- und Bildungsbereiche umfasst (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 9). *Grundbildung* (Rang 199), *Literacy* (Rang 201) und *Lesekompetenz* (Rang 448) machen darüber hinaus auf inhaltliche Diskussionen aufmerksam. Nimmt man Wörter wie *Gesellschaft*, *gesellschaftlich*, *Organisation*, *Institution*, *Individuum*, *individuell* unter den Top 100 der wissenschaftlichen Zeitschriftenartikel zusammen, finden sich zudem Hinweise darauf, dass Lebenslanges Lernen und Kompetenz sowohl auf der Makro-, Meso- als auch Mikroebene diskutiert werden.

Durch ein weiteres Muster wird der wissenschaftliche Bezug im Korpus ausgewählter Texte der Erwachsenenbildung deutlich: *Wissen* (Rang 8), *wissenschaftlich* (Rang 29), *Studie* (Rang 34), *empirisch* (Rang 83) und *Forschung* (Rang 93) zählen zu den häufigsten Schlagwörtern; unter den Top 500 finden sich darüber hinaus *Wissenschaft*, *Theorie*, *Analyse*, *Untersuchung*, *Erhebung*, *methodisch* und *Methode*. Zudem können die Wörter *Bedeutung*, *Kontext*, *Verstehen*, *Reflexion* und *Perspektive* (alle Top 100) dahingehend interpretiert werden, dass Lebenslanges Lernen und Kompetenz in verschiedene Zusammenhänge eingeordnet werden. Neben den Wörtern, die einen wissenschaftlichen Bezug deutlich machen, zeigt sich jedoch auch ein Praxisbezug durch den Wortgebrauch von *Handeln* (Rang 31), *Erfahrung* (Rang 48), *Praxis* (Rang 77) und *praktisch* (Rang 224) in den Artikeln.

Neben Wissenschaft und Praxis dient auch die Politik als Bezugsrahmen, womit auf das eingangs angesprochene Spannungsfeld der Erwachsenenbildung zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis zu verweisen ist (von Felden, Hof & Schmidt-Lauff, 2013b). Durch das häufige Auftreten des Wortes *Politik* (Rang 409) deutet sich ein weiteres Muster an. Darüber hinaus rekurren die Beiträge auf die OECD-Studien *PIAAC* (Rang 177) zur Messung von Grundkompetenzen Erwachsener (Rammstedt, 2013) und das „Programme for International Student Assessment“ *PISA* (Rang 254) zur Messung von Kompetenzen im Schulalter (OECD, 2016). Auch die Vorgängerstudien *IALS* („International Adult Literacy Survey“) und *ALL* („Adult Literacy and Lifeskills Survey“), die sich ebenfalls mit Kompetenzmessung befassen (Thorn, 2009), finden sich unter den häufigsten 500 Wörtern. Der Akteur *OECD* wird auch in direkter Weise benannt und befindet sich auf Rang 115; damit liegt die Organisation vor der *EU* auf Rang 342 und der *UNESCO* auf Rang 367. Auf Rang 195 befindet sich die *Kommission*. Mit Blick in die Dokumente zeigt sich, dass eine Bezugnahme auf verschiedene Kommissionen stattfindet: neben der Europäischen Kommission beispielsweise auch die Faure- und Delors-Kommission, die der UNESCO zuzuordnen sind, oder die Bund-Länder-Kommission (BLK), die auf nationaler Ebene anzusiedeln ist. Als Akteur auf der nationalen Politikebene findet sich weiterhin das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit der Abkürzung *BMBF* (Rang 229). Als weitere Akteure im Sinne von Zielgruppen werden *Teilnehmer* (Rang 66) sowie *Erwachsener* (Rang 36) benannt, und auch Wörter wie *Teilnahme*, *Zielgruppe*, *Subjekt*, *Studierender*, *Schüler*, *Mitarbeiter*, *Frau* und *Mann* (alle unter den Top 500) deuten auf eine Diskussion von Teilnahme und Zielgruppen hin. Schlagwörter wie *Lehrender* (Rang 263), *Lehrer* (Rang 339), *Lehrkraft* (Rang 401) und *professionell* (Rang 322) verweisen neben der Diskussion über Teilnehmende auch auf die Diskussion von Lehrenden und ihrer Profession.

Insgesamt werden also durch die Frequenzanalyse zum einen Gemeinsamkeiten in den beiden zusammengestellten Textkorpora deutlich: Sowohl die Dokumente aus der europäischen Bildungspolitik als auch der Erwachsenenbildungswissenschaft lassen auf eine bildungsbereichsübergreifende Perspektive auf Lebenslanges Lernen und Kompetenz schließen, die informelle und formale Formen des Lernens und des Kompetenzerwerbs beinhaltet. Auch bezüglich relevanter Akteure berücksichtigen die Texte beider Korpora Zielgruppen aus mehreren Bildungsbereichen: Sie verweisen sowohl auf Lernende als auch auf Lehrende sowie auf supra- und internationale Organisationen wie OECD, UNESCO und EU. In den wissenschaftlichen Artikeln zeigen sich demnach Bezüge zur Politik, doch auch die politischen Dokumente lassen eine Relevanz wissenschaftlicher Aspekte erkennbar werden.

Blickt man hingegen auf die relativen Häufigkeiten, bilden sich – gegenläufig zu diesen grundlegenden Gemeinsamkeiten – auch Differenzen ab. Diese Unterschiede werden durch Schlagwörter deutlich, die nur in jeweils einem der beiden Korpora zu

den häufigsten zählen. Dies fällt besonders hinsichtlich genrespezifischer Wörter auf, die auf eine eigenständige Logik verweisen. Aber auch bezüglich sich abzeichnender Bedeutungsmuster wird dies ersichtlich: Als relevante Themen in den bildungspolitischen Dokumenten zu Lebenslangem Lernen und Kompetenz lassen sich Beschäftigung, Beruf und Wirtschaft, Vergleichbarkeit und Transparenz sowie auch eine Orientierung an Entwicklung, Fortschritt und Veränderung sowie Gemeinschaft identifizieren. Darüber hinaus findet sich ein thematisches Muster, das auf Digitalisierung, Technologie und Medien schließen lässt, und eines, das auf Fokussierung von Aktionen und Programmen verweist. In den wissenschaftlichen Beiträgen zeigt sich hingegen eine Reflexion von Zusammenhängen. Eine Diskussion von Lebenslangem Lernen und Kompetenz findet auf der Makro-, Meso- und Mikroebene statt, und das Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis zeichnet sich ab. Darüber hinaus wird Grundbildung als Thema erkennbar.

Nachfolgend zu dieser Frequenzanalyse wird auf die Ergebnisse des zweiten Analyseschritts – der Schlüsselwortanalyse – eingegangen, um zu untersuchen, inwiefern die im Überblick erkennbaren Themen tatsächlich charakteristisch für die beiden Textkorpora sind.

5.2.2 Befunde der Schlüsselwortanalyse

Während die Frequenzanalyse einen ersten Überblick über die Beschaffenheit der jeweiligen Textkorpora und Hinweise auf Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten bietet (s. Teilkapitel 5.2.1), stehen bei der Schlüsselwortanalyse nur die Differenzen im Fokus: Mit diesem Analyseschritt werden solche Wörter zu Schlüsselwörtern herausgearbeitet, die besonders auffällig in einem Korpus im Verhältnis zu einem Referenzkorpus sind, indem ein statistischer Signifikanz-Test mit der Berechnung von Effektstärke verknüpft wird (s. Kapitel 4). Dadurch, dass alle Wörter beider Korpora direkt miteinander in Beziehung gesetzt werden, wird erkennbar, ob besonders häufig in einem Korpus auftretende Wörter auch tatsächlich als charakteristisch für dieses Korpus gekennzeichnet werden können, oder ob das häufige Auftreten überzufällig ist. Gleichzeitig kommen Wörter in den Blick, die nicht zu den häufigsten zählen, deren Häufigkeit jedoch im Verhältnis zum anderen Korpus bemerkenswert ist.

Ein Blick auf die so generierten Top-100-Schlüsselwörter soll zunächst eine erste Übersicht bieten (s. Tabelle 2). Daraufhin werden alle Schlüsselwörter der Korpora interpretativ einbezogen: Für das Korpus aus bildungspolitischen Dokumenten sind 429 Schlüsselwörter zu verzeichnen, für das Korpus aus Zeitschriftenartikeln 292 (s. Anhang 3).

Tabelle 2

Top-100-Schlüsselwörter der beiden Textkorpora im Vergleich⁴⁷

R	Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 429)				Wissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 292)			
	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort
1	420	647,11	500,98	abl	669	815,42	1121,72	hrsg
2	171	268,60	407,94	erasmus	246	299,67	412,47	frankfurt
3	171	268,60	407,94	ewsa	236	287,48	395,71	hg
4	135	212,04	322,06	endg	186	226,56	311,87	ff
5	128	201,05	305,36	ersuchen	182	221,69	305,16	kade
6	119	186,91	283,89	abkommen	180	219,25	301,81	bielefeld
7	109	171,20	260,03	nferand	174	211,94	291,75	subjekt
8	102	160,20	243,33	aufschlüsselung	150	182,70	251,51	bonn
9	101	158,63	240,95	isc	140	170,52	234,74	münster
10	99	155,49	236,18	pll	134	163,21	224,68	opladen
11	94	147,64	224,25	nfeact	131	159,55	219,65	erpenbeck
12	93	146,06	221,86	audiovisuell	121	147,37	202,88	self
13	87	136,64	207,55	stellig	120	146,15	201,21	tippelt
14	79	124,07	188,46	finanzhilfe	114	138,84	191,15	arnold
15	305	457,49	181,90	absatz	113	137,63	189,47	befund
16	76	119,36	181,31	flexicurity	224	261,60	187,79	biographisch
17	142	212,34	169,38	einreichung	112	136,41	187,79	wwb
18	66	103,65	157,45	einzelstaatlich	104	126,66	174,38	münchen
19	66	103,65	157,45	schiffbau	104	126,66	174,38	stuttgart
20	63	98,94	150,29	fednum	103	125,45	172,70	reflexiv
21	62	97,37	147,91	sprachenkompetenz	101	123,01	169,35	url
22	122	181,22	145,52	fakultativ	100	121,79	167,67	faulstich
23	60	94,23	143,14	cdr	100	121,79	167,67	subjektiv
24	60	94,23	143,14	querschnittsprogramm	99	120,57	166,00	biographie
25	58	91,09	138,37	drittland	99	120,57	166,00	weinheim
26	458	678,63	136,58	iscd	191	221,71	160,13	ebd
27	57	89,52	135,98	frist	95	115,70	159,29	seitter
28	54	84,81	128,82	enrl	91	110,83	152,58	nittel
29	54	84,81	128,82	erstabschluss	91	110,83	152,58	wiesbaden
30	53	83,24	126,44	adr	90	109,61	150,90	directed

⁴⁷ R = Rang, Freq = Frequenz, LL = Log Likelihood, RRF = Ratio of Relative Frequencies.

Nur lemmatisierte Inhaltswörter wurden einbezogen. Die Schlüsselwörter wurden nach Effektstärke (berechnet mittels RRF) sortiert, und ein p-Wert von mindestens 15,13 (berechnet mittels LL) wurde als Schwellenwert festgelegt. Dies entspricht einem Signifikanzniveau von $p < 0,0001$ (s. Kapitel 4).

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 429)					Wissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 292)			
R	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort
31	53	83,24	126,44	monnet	84	102,30	140,84	auseinandersetzung
32	105	154,81	125,24	sozialausschuss	84	102,30	140,84	uh
33	102	150,16	121,67	gebietskörperschaft	82	99,87	137,49	literalität
34	51	80,09	121,67	nforum	81	98,65	135,81	dqr
35	98	143,96	116,90	nachstehend	80	97,43	134,14	hamburg
36	49	76,95	116,90	euratom	80	97,43	134,14	weber
37	47	73,81	112,12	kroatien	75	91,34	125,75	les
38	45	70,67	107,35	empfänger	298	342,15	124,92	empirisch
39	45	70,67	107,35	esco	74	90,12	124,08	siebert
40	89	130,01	106,16	übermitteln	72	87,69	120,72	quem
41	44	69,10	104,97	eacea	71	86,47	119,05	dohmen
42	44	69,10	104,97	interessenträger	71	86,47	119,05	negt
43	44	69,10	104,97	schwerpunktaktivität	69	84,03	115,69	selbstorganisation
44	87	126,91	103,77	benchmark	67	81,60	112,34	baethge
45	43	67,53	102,58	finance	67	81,60	112,34	hanft
46	82	119,18	97,81	kmu	66	80,38	110,66	kompetenzbegriff
47	40	62,82	95,42	medienerziehung	65	79,16	108,99	didaktik
48	79	114,54	94,23	förderfähig	65	79,16	108,99	hof
49	39	61,25	93,04	island	63	76,72	105,63	cill
50	38	59,68	90,65	rechtsgrundlage	61	74,29	102,28	nuissl
51	224	323,61	89,06	agentur	60	73,07	100,60	leo
52	37	58,11	88,27	einzelprogramm	59	71,85	98,93	grotlüschen
53	37	58,11	88,27	schiffbauindustrie	59	71,85	98,93	nolda
54	73	105,27	87,07	multilateral	59	71,85	98,93	organisationsentwicklung
55	72	103,73	85,88	ewr	58	70,63	97,25	bildungsgestalt
56	36	56,54	85,88	cod	58	70,63	97,25	gruppendifkussion
57	36	56,54	85,88	schulabbrecher	57	69,42	95,57	handlungsfähigkeit
58	214	308,17	85,09	sektoral	57	69,42	95,57	kmk
59	71	102,19	84,69	ziffer	57	69,42	95,57	une
60	141	202,85	84,09	nichtformal	57	69,42	95,57	vae
61	34	53,40	81,11	bildungsausgabe	57	69,42	95,57	wissensbestand
62	34	53,40	81,11	efta	57	69,42	95,57	éducation
63	66	94,48	78,73	leadership	55	66,98	92,22	aufi
64	33	51,82	78,73	schiff	55	66,98	92,22	bremen
65	33	51,82	78,73	zahlung	55	66,98	92,22	hessisch

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 429)					Wissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 292)			
R	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort
66	32	50,25	76,34	nfepaidby	55	66,98	92,22	lebensspanne
67	31	48,68	73,95	difftype	54	65,76	90,54	ch
68	31	48,68	73,95	einstellig	54	65,76	90,54	delors
69	31	48,68	73,95	llp	54	65,76	90,54	heft
70	246	350,30	73,36	verordnung	54	65,76	90,54	konstrukt
71	611	870,12	72,88	ausschuss	53	64,55	88,87	fh
72	30	47,11	71,57	nfereason	53	64,55	88,87	organisational
73	59	83,71	70,38	gemeinschaftsebene	52	63,33	87,19	soziologisch
74	29	45,54	69,18	erforderlichenfalls	52	63,33	87,19	transformation
75	29	45,54	69,18	jugoslawisch	311	349,71	86,91	prozent
76	29	45,54	69,18	logo	51	62,11	85,51	domäne
77	29	45,54	69,18	malta	51	62,11	85,51	variante
78	29	45,54	69,18	mazedonien	50	60,89	83,84	bad
79	29	45,54	69,18	mehrsprachigkeit	50	60,89	83,84	baumert
80	114	161,28	67,99	eurostat	98	109,75	82,16	bund
81	57	80,63	67,99	diplomzusatz	49	59,67	82,16	bundesrepublik
82	28	43,97	66,80	folgenabschätzung	49	59,67	82,16	inn
83	28	43,97	66,80	gesamtdauer	48	58,46	80,48	erwachsenenpädagogisch
84	28	43,97	66,80	kindesalter	48	58,46	80,48	kompetenzerfassung
85	28	43,97	66,80	kommissionsvorschlag	47	57,24	78,81	gnahs
86	28	43,97	66,80	verwaltungsverfahren	47	57,24	78,81	ph
87	55	77,56	65,60	fin	47	57,24	78,81	psychologie
88	109	153,60	65,01	kodierung	47	57,24	78,81	weiterbildungsforschung
89	27	42,40	64,41	kompetenzgarantie	46	56,02	77,13	außen
90	469	658,64	62,16	eg	46	56,02	77,13	durkheim
91	52	72,96	62,03	beschäftigungsmöglichkeit	46	56,02	77,13	heyse
92	150	209,73	59,64	vinci	45	54,80	75,45	dr
93	50	69,90	59,64	sek	45	54,80	75,45	performanz
94	189	262,82	56,36	angabe	44	53,58	73,78	bildungsbegriff
95	1465	2 035,07	54,61	mitgliedstaat	44	53,58	73,78	heilbrunn
96	135	186,79	53,68	eur	44	53,58	73,78	profilpass
97	45	62,25	53,68	auswahlentscheidung	44	53,58	73,78	soziologie
98	45	62,25	53,68	unternehmergeist	87	96,58	72,94	à
99	312	431,39	53,17	ikt	43	52,37	72,10	alheit
100	44	60,73	52,48	eidgenossenschaft	43	52,37	72,10	gieseke

Tabelle 2 zeigt die Top-100-Schlüsselwörter beider analysierter Textkorpora. Bereits die Frequenzanalyse hat gezeigt, dass sich in den Korpora einige genrespezifische Wörter befinden. Wie zu erwarten, weisen auch die Schlüsselwortlisten auf viele solcher Wörter hin: Im Korpus aus bildungspolitischen Dokumenten wird dies durch Abkürzungen wie *Abl* für Amtsblatt auf Rang 1 und *EWSA* als Abkürzung für den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss auf Rang 3 deutlich. In den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln hingegen sind Namen von Autorinnen und Autoren wie die bereits benannten *Kade* oder *Erpenbeck* dominierend, ebenso Städtenamen wie *Frankfurt*, *Bielefeld*, *Bonn*, *Münster* oder *Opladen*, die in den Literaturverzeichnissen der Artikel als Ortsangaben der Verlagshäuser aufgeführt werden. Darüber hinaus zeigt sich in den bildungspolitischen Dokumenten, dass *Erasmus* auf Rang 2 einen hohen Stellenwert einnimmt. Als weitere Schlüsselwörter mit hoher Effektstärke finden sich beispielsweise Wörter wie *Finanzhilfe*, *förderfähig*, *Bildungsausgabe* und *Zahlung* sowie *Beschäftigungsmöglichkeit*, *KMU* (kleine und mittelständische Unternehmen) und *Unternehmergeist* in den EU-Dokumenten. Auffällig sind darüber hinaus die Schlüsselwörter *audiovisuell* und *Flexicurity* auf sehr weit oben liegenden Rangplätzen. Des Weiteren sind hier *Sprachenkompetenz*, *Mehrsprachigkeit* und ebenso *Kompetenzgarantie*, wie auch *Medienerziehung*, *IKT*, *Benchmark* und *Schulabbrecher* als Schlüsselwörter mit hoher Effektstärke zu identifizieren. Im Korpus aus wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln finden sich hingegen Schlüsselwörter wie *Subjekt*, *subjektiv*, *reflexiv*, *biographisch* und *Biographie* unter den Top 100. Des Weiteren zählen *Selbstorganisation*, *Handlungsfähigkeit*, *Organisationsentwicklung*, *organisational* oder auch *Bildungsgestalt* und *Transformation* dazu. Teilweise finden sich bei den Schlüsselwörtern somit solche Wörter wieder, die bereits mittels Frequenzanalyse extrahiert wurden. Durch die neue Sortierung fallen jedoch zahlreiche Wörter auf, die zuvor nicht in den Blick gekommen sind.

Bezieht man bei der Interpretation alle Schlüsselwörter über die Top 100 hinaus ein (s. Anhang 3), können wiederum Muster sichtbar gemacht werden. Das durch die Frequenzanalyse herausgearbeitete beschäftigungs- bzw. wirtschaftsbezogenen Muster in den bildungspolitischen EU-Dokumenten wird durch die Schlüsselwortanalyse bestätigt: Neben den bereits erwähnten Wörtern der Top 100 (*KMU* auf Rang 46, *Beschäftigungsmöglichkeit* auf Rang 91 und *Unternehmergeist* auf Rang 98) stellen auch *Beschäftigungsstrategie*, *beschäftigungspolitisch*, *unternehmerisch*, *Beschäftigung*, *Wachstum*, *Arbeitgeber*, *Arbeitnehmer*, *Arbeitsmarkt*, *Arbeitsplatz*, *Qualifikation*, *Industrie*, *Wirtschaft* und *wirtschaftlich*, ebenso wie *Wettbewerbsfähigkeit* mit Rang 208 Schlüsselwörter dar. Zu den beschäftigungsbezogenen Wörtern kann auch *Flexicurity* (Rang 16) zugeordnet werden – ein Ansatz der EU, der sowohl durch Flexibilität als auch durch Sicherheit Arbeitsplätze fördern soll (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2007b). Darüber hinaus sind Wörter, die mit Berufsbildung verknüpft sind, laut Schlüsselwortanalyse charakteristisch für die untersuchten bildungspolitischen Dokumente: Neben *Berufsbil-*

dung, beruflich und *berufsvorbereitend* befindet sich auch *Cedefop* (das „Europäische Zentrum für die Förderung von Berufsbildung“) unter den Schlüsselwörtern. Als Wort mit hoher Effektstärke tritt des Weiteren *Schiffbau* auf Rang 19 auf und kann durch *Schiffbauindustrie* (Rang 53), *Schiff* (Rang 64) und *Werft* (Rang 101) ergänzt werden. Hierdurch wird die Diskussion einer speziellen Branche in den Dokumenten sichtbar.

Auch das bereits in der Frequenzanalyse für die bildungspolitischen Dokumente herausgearbeitete Muster, das auf die Diskussion von Digitalisierung im Kontext von Lebenslangem Lernen und Kompetenz verweist, bestätigt sich durch die Schlüsselwortanalyse als ein Thema, das im direkten Vergleich zur Wissenschaft besonders in der Bildungspolitik eine bedeutende Rolle spielt: Dies zeigt sich durch Wörter wie *audio-visuell* (Rang 12), *Medienerziehung* (Rang 47) und *IKT* (Rang 99) sowie *digital*, *online* und *Medienkompetenz*, bezieht man auch Wörter außerhalb der Top 100 ein. Auf Gemeinschaft bezogene Wörter wie *Gemeinschaftsebene*, *Gemeinschaft*, *gemeinsam*, *Zusammenarbeit*, *Partnerschaft*, *Kohärenz*, *Dialog* erweisen sich auch nach Durchführung der Schlüsselwortanalyse als besonders relevant für die Bildungspolitik. Hierdurch wird das gemeinschaftsbezogene Muster – das mittels Frequenzanalyse identifiziert wurde – bestätigt. Zwar verweist das Wort *Gemeinschaft* teilweise auch auf die „Europäische Gemeinschaft“. Stellt man dies in Rechnung, zeigt sich durch die weiteren Schlüsselwörter dennoch ein dementsprechendes Muster. *Erhebung*, *Statistik* und *statistisch* als Schlüsselwörter verweisen – wie bei der Frequenzanalyse – auf einen Bezug zu empirischen Untersuchungen und somit zur Wissenschaft in den politischen Dokumenten. Dabei wird deutlich, dass mit Statistiken eine quantitative und vergleichbare Messung im Fokus steht. Dies zeigen auch Buchstabenreihen, die sich als Kodierungen für Variablen in Statistiken kennzeichnen lassen, die sich jedoch – auch mit Blick in die Dokumente – inhaltlich nicht bestimmen lassen (z. B. *nferand*).

Das auf Vergleichbarkeit und Transparenz bezogene Muster, das mittels Frequenzanalyse erkennbar wurde, lässt sich ebenfalls durch die Schlüsselwortanalyse als charakteristisch für die untersuchten bildungspolitischen Dokumente bestätigen. Darauf lassen Schlüsselwörter wie *Benchmark* (Rang 44) sowie *Qualifikation*, *Qualifikationsrahmen*, *Qualifikationssystem*, *Referenzniveau*, *Leitfaden*, *Schlüsselkompetenz*, *einheitlich* und *Transparenz* schließen; ebenso gehören *Zeugniserläuterung* und *Diplomzusatz* zu dieser Liste. Neben den bereits in der Frequenzanalyse beleuchteten Instrumenten wie *Erasmus*, *ISCED*, *EQF/EQR* wird durch die Schlüsselwortanalyse die Relevanz weiterer Instrumente deutlich: Mit *ESCO* auf Rang 39 wird auf die „europäische Klassifizierung für Fähigkeiten/Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe“ verwiesen, die mit der Strategie „Europa 2020“ sowie der Kompetenzagenda verknüpft ist (Europäische Kommission, 2019). Die Abkürzung *ESF* als Schlüsselwort steht für den „Europäischen Sozialfonds“ zur Förderung von Beschäftigung in Europa (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2019a).

Während demnach einige der bereits durch die Frequenzanalyse aufgedeckten Muster bestätigt werden, arbeitet die Schlüsselwortanalyse zusätzlich weitere Themenfelder heraus: Zum einen scheinen bestimmte Wörter mit Bezug zum Thema Finanzierung in Abgrenzung zu den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln eine große Rolle in den bildungspolitischen Dokumenten zu spielen. Neben den erwähnten Schlüsselwörtern *Finanzhilfe* (Rang 14), *förderfähig* (Rang 48), *Bildungsausgabe* (Rang 61) und *Zahlung* (Rang 65) verweisen auch Wörter wie *Mittelausstattung*, *Investition*, *Zuschuss*, *Kosten* oder *Budget* darauf. Darüber hinaus finden sich einige Schlüsselwörter, die auf eine Beschäftigung mit Qualitätssicherung im Kontext von Lebenslangem Lernen und Kompetenz hindeuten: Neben *Qualität* (Rang 381) und *Qualitätssicherung* (Rang 318) ist hier auch *hochwertig* (Rang 203) zu nennen; des Weiteren lassen die Wörter *Evaluierung*, *Bewertung*, *Validierung* auf die Aspekte Prüfung und Bewertung schließen. *Mobilität* und *Mobilitätsmaßnahme* verweisen darüber hinaus erneut auf Veränderungen als Thema. Auch Sprachen kommt eine besondere Relevanz in den bildungspolitischen Dokumenten zu: *Sprachenkompetenz* (Rang 21), *Mehrsprachigkeit* (Rang 79) und *Sprachkenntnis* (Rang 185) finden sich bei den Schlüsselwörtern wieder. Darüber hinaus ist auffällig, dass *Bildung* (Rang 426) ein Schlüsselwort in den bildungspolitischen EU-Dokumenten ist, obwohl dieses Wort zugleich in beiden untersuchten Textkorpora zu einem der häufigsten Schlagwörter (s. Frequenzanalyse) gehört. Als weitere explizit bildungsbezogene Wörter, die Schlüsselwörter darstellen, sind *Schulabbrecher* und *Erstabschluss* (beide unter den Top 100) sowie *Schüler*, *Ausbilder*, *Ausbildung*, *Bildungsgang*, *Bildungsbereich*, *Sekundarstufe* und *Hochschulbildung* zu finden. Auch *formal* und *nicht-formal* zählen zu auffälligen Schlüsselwörtern in den bildungspolitischen EU-Dokumenten.

Ähnlich wie im Textkorpus aus bildungspolitischen Dokumenten finden sich auch im Korpus der wissenschaftlichen Zeitschriftenartikel einige der in der Frequenzanalyse als am häufigsten ermittelten Schlagwörter als Schlüsselwörter wieder; gleichzeitig wird auf weitere Wörter verwiesen, die trotz geringerer Häufigkeit auffällig sind. In den wissenschaftlichen Artikeln sind, wie bereits erwähnt, besonders Namen von Autorinnen und Autoren dominierend. Neben den bereits herausgearbeiteten sind durch die Schlüsselwortanalyse weitere als besonders auffällig zu kennzeichnen: So finden sich beispielsweise Bezüge zu den theoretischen Perspektiven von *Durkheim* (Rang 90), *Negt* (Rang 42) und *Beck* (Rang 109). Die Wörter *Erpenbeck*, *Heyse* und *Rosenstiel* verweisen auf Autorennamen, die besonders in der Literatur zu finden sind, die sich mit Kompetenzmessung befasst (z. B. Erpenbeck & Rosenstiel, 2007b; Heyse & Erpenbeck, 2010), ebenso *Rammstedt* und *Baumert* als Mitwirkende der PIAAC-Studie (z. B. Rammstedt, 2013). Mit *Delors* (Rang 68) wird – wie der Blick in die Dokumente zeigt – auf den ehemaligen Kommissionspräsidenten Jacques Delors Bezug genommen, nach dem der Bericht zum UNESCO-Konzept des Lebenslangen Lernens benannt ist (UNESCO, 1996). Auf das *BMBF* (Rang 121) als nationaler politischer Akteur macht –

neben der Frequenzanalyse – auch die Schlüsselwortanalyse aufmerksam. Zusätzlich wird hier jedoch mit *KMK* (Rang 58) und *Kultusministerkonferenz* (Rang 101) auf die „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“ rekurriert. Die bereits in der Frequenzanalyse herausgearbeiteten Studien *IALS* (Rang 138), *PIAAC* (Rang 181) und *PISA* (Rang 234) zur Messung von grundlegenden Kompetenzen zählen ebenfalls zu den wissenschaftlichen Schlüsselwörtern. Darüber hinaus finden sich auch *LEO* (Rang 51) als Studie zur Alphabetisierung Erwachsener (Grotlüschen, 2012) und *CiLL* („Competencies in Later Life“) (Rang 49) als Ergänzungsstudie zu *PIAAC* mit Einbezug von Personen im höheren Lebensalter (Friebe, 2014) unter den Schlüsselwörtern wieder, womit insgesamt auf Studien zum Thema Grundkompetenzen verwiesen wird. Auf Grundbildung als ein bedeutendes Thema, das bereits in der Frequenzanalyse aufgetreten ist, deuten darüber hinaus die Schlüsselwörter *Literalität* (Rang 33), *Alphabetisierung* (Rang 178), *Literacy* (Rang 184), *Grundkompetenz* (Rang 216) oder auch *Grundbildung* (Rang 220) hin. Weitere Schlüsselwörter, die sich direkt auf Kompetenz beziehen, sind *Kompetenzerfassung* (Rang 84) sowie auch *Kompetenzorientierung*, *Kompetenzentwicklung* und *Kompetenzmessung*, betrachtet man auch solche über die Top 100 hinaus.

Anhand der Schlüsselwortliste zeigt sich – neben dem Bezug auf die eigene Disziplin durch *erwachsenenpädagogisch* (Rang 83) und *Weiterbildungsforschung* (Rang 88) – auch der pädagogische Bezug (*Erziehungswissenschaft*, *Pädagogik* und *pädagogisch*) sowie der Bezug zu wissenschaftlichen Nachbardisziplinen durch *Psychologie* (Rang 87) und *Soziologie* (Rang 97). Auf den Wissenschaftsbezug machen darüber hinaus Wörter aufmerksam, welche mit der Reflexion von Perspektiven in Verbindung gebracht werden können, wie *reflexiv* (Rang 20) und *Konstrukt* (Rang 70). Über die Top 100 hinaus finden sich zudem *Kritik*, *Reflexion*, *Perspektive*, *Sicht*, *blicken*, *Aufklärung*, *Wirklichkeit* und *Konstruktion*. *Kompetenzbegriff* (Rang 46) und *Bildungsbegriff* (Rang 94) als Schlüsselwörter machen weiterhin deutlich, dass eine Reflexion von Fachbegriffen in den wissenschaftlichen Artikeln stattfindet. Mittels Schlüsselwortanalyse zeigt sich durch *Handlungsfähigkeit* (Rang 57), *Performanz* (Rang 93) und *Praxis* (Rang 291) neben dem wissenschaftlichen Bezug auch der Verweis auf Handlung und Praxis.

Weitere Wörter machen erneut die Diskussion von Lebenslangem Lernen und Kompetenz auf mehreren Ebenen erkennbar, wobei besonders Individuen im Fokus zu stehen scheinen, worauf *Subjekt* (Rang 7), *subjektiv* (Rang 23), *Individualisierung* (Rang 112), *Individuum* (Rang 186), *individuell* (Rang 241) und *Identität* (Rang 249) hinweisen. Zwischen Mikro- und Mesoebene können *Professionalität* (Rang 143) und *professionell* (Rang 197) verortet werden; *Personalentwicklung* (Rang 175) aber auch *Organisationsentwicklung* (Rang 54) und *organisational* (Rang 72) verweisen wiederum auf die Mesoebene. Auch die Schlüsselwörter *Institutionalisierung* (Rang 136), *institutionalisiert* (Rang 150), *Bildungsinstitution* (Rang 179), *institutionell* (Rang 236)

und *Institution* (Rang 260) können hier eingeordnet werden. Ebenso wie diese Diskussion auf mehreren Ebenen zeigt sich auch eine bildungsbereichsübergreifende Perspektive nicht nur in der Frequenzanalyse, sondern auch in der Schlüsselwortanalyse: Sowohl *Hochschule*, *Universität* und *FH* (für Fachhochschule) als auch *Schule* und *Volkshochschule* zählen zu den Schlüsselwörtern.

Durch die Schlüsselwortanalyse wird darüber hinaus deutlich, dass die wissenschaftlichen Zeitschriftenartikel durch eine biographieorientierte Perspektive zu kennzeichnen sind, worauf *biographisch* (Rang 16), *Biographie* (Rang 24) und *Lebensspanne* (Rang 66) schließen lassen. *Lebensführung*, *Alltag*, *Milieu* und *Sozialisation* als Schlüsselwörter außerhalb der Top 100 deuten weiterführend auf eine Befassung mit Sozialisation und dem sozialen Umfeld von Personen hin. Ein weiteres Muster zeigt sich durch Wörter wie *Selbstorganisation* (Rang 43), *selbstgesteuert* (Rang 151) und auch *self* (Rang 11) und *directed* (Rang 30); mit Blick in die Dokumente wird erkennbar, dass diese Wörter – bis auf wenige Ausnahmen – in Kombination (*self-directed*) auftreten und somit ebenfalls auf Selbststeuerung verweisen. Dies kann auf eine Diskussion der Gestaltung von Lernprozessen hinweisen, wofür auch die Wörter *Didaktik* (Rang 47), *Lernkultur* (Rang 223) und *Lernprozess* (Rang 251) sprechen. Als weiteres auffälliges Wort in den wissenschaftlichen Artikeln zeigt sich das der *Bildungsgestalt* (Rang 55).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Schlüsselwortanalyse verdeutlicht, dass die bereits im ersten Analyseschritt herausgearbeiteten Themen – wie Beschäftigung, Beruf und Wirtschaft, Digitalisierung, Gemeinschaftsorientierung, ebenso wie die Orientierung an Fortschritt und Veränderung sowie die Vergleichbarkeit im Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen und Kompetenz – als besonders charakteristisch für die untersuchten bildungspolitischen Dokumente gekennzeichnet werden können. Die Schlüsselwortanalyse erarbeitet darüber hinaus jedoch weitere Themen in der Bildungspolitik, wie die Auseinandersetzung mit Finanzierung, die Qualitätssicherung oder die Sprachkompetenz. In den wissenschaftlichen Artikeln bestätigt sich der bereits durch die Frequenzanalyse herausgearbeitete Bezug zur Makro-, Meso- und Mikroebene, wobei im Vergleich zu den bildungspolitischen Dokumenten, die vor allem Gemeinschaft fokussieren, das Subjekt bzw. Individuum im Vordergrund steht. Auch die Themen Grundbildung und Literalität sowie das Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis sind besonders charakteristisch für die wissenschaftlichen Artikel. Neben der Reflexion der eigenen Disziplin findet dabei auch ein Bezug zu wissenschaftlichen Akteuren statt. Darüber hinaus deutet die Schlüsselwortanalyse auf Muster hin, die in der Frequenzanalyse nicht identifiziert wurden: So zeigen sich eine biographieorientierte Perspektive sowie eine Befassung mit Sozialisation und dem sozialen Umfeld, und es wird die Selbststeuerung und Gestaltung von Lernprozessen diskutiert.

Darüber hinaus macht die Schlüsselwortanalyse auf überraschende Befunde aufmerksam: *Bildung* (Rang 426, Effektstärke 1,69) zählt trotz der hohen Frequenz in beiden Korpora zu den bildungspolitischen Schlüsselwörtern, *Lernen* (Rang 292, Effektstärke 1,20) hingegen zu den wissenschaftlichen Schlüsselwörtern. *Zertifikat* zeigt sich darüber hinaus als Schlüsselwort in den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln, obwohl das Muster der Vergleichbarkeit vor allem in den bildungspolitischen EU-Dokumenten festgestellt werden konnte. Auch das beschäftigungs- bzw. wirtschaftsbezogene Muster wurde insbesondere den bildungspolitischen Dokumenten zugeschrieben; so stellt *Qualifikation* ein bildungspolitisches Schlüsselwort dar. *Qualifizierung*, *ökonomisch* und *betrieblich* zeigen sich jedoch als wissenschaftliche Schlüsselwörter. Weiterhin bildet sich ab, dass *Grundbildung* und *Grundkompetenz* zu den wissenschaftlichen Schlüsselwörtern gehören; in den EU-Dokumenten tritt hingegen das Wort *Grundfertigkeit* hervor. Ebenso macht ein Blick auf die Schlüsselwörter deutlich, dass in den bildungspolitischen EU-Dokumenten meist von *Schlüsselkompetenz* gesprochen wird, während sich wissenschaftliche Zeitschriftenartikel überwiegend auf *Schlüsselqualifikation* beziehen. Auch bezüglich *Evaluation* (Wissenschaft) und *Evaluierung* (Bildungspolitik) als Schlüsselwörter wird erkennbar, dass – obwohl Wörter eventuell auf ähnliche Themen verweisen – bei der Interpretation berücksichtigt werden muss, dass zunächst eine auffällige Differenz suggeriert wird.

Insgesamt werden somit sowohl Mehrwert als auch Grenzen der Schlüsselwortanalyse deutlich. Der Mehrwert zeigt sich in der Ergänzung zur Frequenzanalyse, da auch Wörter einbezogen werden, die nicht zu den häufigsten der Textkorpora gehören, sich jedoch im direkten Vergleich als auffällig herausstellen, und deren Auftreten in einer bestimmten Frequenz überzufällig ist. Hinsichtlich der Grenzen ist darauf zu verweisen, dass die erwähnte suggerierte Differenz durch unterschiedliche Wörter, die jedoch auf ähnliche Themen verweisen, reflektiert und genauer in den Blick genommen werden muss. Diesem Aspekt wird jedoch dadurch begegnet, dass zum Herausarbeiten nicht Einzelworte, sondern mehrere Wörter, die auf bestimmte Themen verweisen, einbezogen werden. Es ist jedoch ebenso zu berücksichtigen, dass das mehrmalige Auftreten eines bestimmten Worts in einem einzelnen Text des Korpus in Einzelfällen eine hohe Effektstärke erzeugen kann, wenn dieses Wort im anderen Korpus nicht auftritt. Darüber hinaus lassen sich einige Abkürzungen oder Wörter nur durch einen Blick in die einzelnen Dokumente erklären, da zum Verständnis der Kontext einbezogen werden muss. Dadurch wird die Notwendigkeit des dritten Analyseschritts hervorgehoben, dessen Ergebnisse nachfolgend beleuchtet werden. Zunächst erfolgt jedoch eine Zusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse.

5.3 Zwischenfazit: Muster der Ähnlichkeit und Differenz

Die Frequenzanalyse bot einen ersten Überblick über Gemeinsamkeiten und Differenzen in der Thematisierung von Lebenslangem Lernen und Kompetenz durch europäische Bildungspolitik und Erwachsenenbildungswissenschaft. Die Unterschiede wurden anschließend durch die Schlüsselwortanalyse näher in den Blick genommen, welche Auffälligkeiten in den beiden Textkorpora herausarbeitet. Beide Analyseschritte decken ähnliche und differente Muster der Herangehensweise an die Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz auf. Diese Muster lassen sich zu Kategorien verdichten (s. Tabelle 3).

Tabelle 3
Muster im Diskurs der europäischen Bildungspolitik und der Erwachsenenbildungswissenschaft

Europäische Bildungspolitik	Erwachsenenbildungswissenschaft
Diverse Bereiche des Bildungssystems	Diverse Bereiche des Bildungssystems
Zielgruppen und Teilnahme	Zielgruppen und Teilnahme
Politische Akteure und Instrumente	Politische Akteure und Instrumente
Forschung und Wissenschaft	Forschung und Wissenschaft
Vergleichbarkeit und Transparenz	Wissenschaftliche Akteure und Konzepte
Finanzierung	Makro-, Meso- und Mikroebene
Beschäftigung, Beruf und Wirtschaft	Sozialisation
Digitalisierung, Medien und Technologie	Gestaltung von Lernprozessen
Gemeinschaft	Subjekt
Fortschritt, Entwicklung und Veränderung	Biographie
Aktions- und Programorientierung	Praxis
Sprachkompetenz	Grundbildung und Literalität
Qualitätssicherung	

Tabelle 3 bietet einen Überblick über diese verdichteten Kategorien: Die in den Korpora herausgearbeiteten thematischen Muster wurden mit Oberbegriffen versehen, um einen Vergleich zu ermöglichen. Somit lässt sich abbilden, dass trotz oberflächlicher Gemeinsamkeiten durchaus eine unterschiedliche Herangehensweise an Lebenslanges Lernen und Kompetenz zu beobachten ist, da diese in Politik und Wissenschaft mit unterschiedlichen Themen verknüpft werden. Beide Felder nehmen somit unterschiedliche Relevanzsetzungen in der Diskussion der Konzepte vor. Weiterhin zeigt sich ein wechselseitiger Bezug beider Felder aufeinander, da politische Akteure und Instrumente sowohl in der Politik als auch in der Wissenschaft präsent sind, und auch Forschung und Wissenschaft nicht nur in der wissenschaftlichen Diskussion, sondern auch in der politischen zum Thema gemacht werden. Die in der Frequenz- und Schlüsselwortana-

lyse herausgearbeiteten Muster sensibilisieren für den dritten Analyseschritt, dessen Befunde nachfolgend beleuchtet werden.

5.4 Deduktiver Analyseschritt: Kombination der Kollokations- und Konkordanzanalyse

Die Ergebnisse der vorangehenden Analyseschritte haben durch eine explorative Interpretation auf Muster verwiesen, die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Politik und Wissenschaft in der Diskussion von Lebenslangem Lernen und Kompetenz deutlich machen und eine wechselseitige Bezugnahme berücksichtigen. Während die Analyse der Frequenzen und Schlüsselwörter induktiv erfolgte, wird nun deduktiv vorgegangen (s. Kapitel 4). Es werden spezifische Wörter analysiert, um die Qualität von Zusammenhängen und die Bedeutung von Lebenslangem Lernen (Teilkapitel 5.4.1) und Kompetenz (Teilkapitel 5.4.2) herausarbeiten zu können. Dazu werden Wortfelder sowie die Konkordanz der Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz vergleichend untersucht, um auf ihren Kontext schließen zu können. Um tiefergehend zu analysieren, inwiefern sich europäische Bildungspolitik und Erwachsenenbildungswissenschaft in der Diskussion von Lebenslangem Lernen und Kompetenz aufeinander beziehen, werden auch die Wörter *Wissenschaft* und *Forschung* (Teilkapitel 5.4.3) sowie *Politik* (Teilkapitel 5.4.4) analysiert. Während zuvor eine überblicksartige Makroperspektive auf den Diskurs erfolgte, werden mit diesem Analyseschritt einzelne Fundstellen innerhalb der Texte herausgegriffen.

5.4.1 Lebenslanges Lernen

Zunächst soll eruiert werden, in welcher Weise sich die erwachsenenbildungswissenschaftlichen Beiträge und die bildungspolitische EU-Dokumente auf Lebenslanges Lernen und Kompetenz beziehen. Dazu wird eine vergleichende Analyse der beiden Textkorpora hinsichtlich häufig auftretender Wortverbindungen vorgenommen. Ergänzend hierzu werden Fundstellen dieser Wortverbindungen innerhalb der Texte in die Analyse einbezogen, um nicht nur auf die Frequenz einer Beziehung zwischen den Wörtern, sondern auch auf die Qualität dieser Beziehung schließen zu können. Somit versteht sich die Konkordanzanalyse in Ergänzung zur Kollokationsanalyse als qualitativer Analyseschritt, der die tatsächliche Bedeutung der Wörter freilegen kann.

Um die Bedeutung des Konzepts Lebenslanges Lernen zu beleuchten, werden die Kollokationen für *lebens*lern** berechnet und die Konkordanz untersucht. Anhand der Platzhalter (*) können in den EU-Dokumenten sowohl *Lebenslanges Lernen* (1 476 Mal) als auch weitere Ausdrücke wie das synonym verwendete *lebensbegleitende Lernen* (228 Mal) erfasst werden. Die Konkordanz zeigt, dass beispielsweise vereinzelt auch der Ausdruck des *lebensumspannenden Lernens* (13 Mal) auffindbar ist. Insgesamt zeigt die

Konkordanzanalyse, dass 1 809 Fundstellen⁴⁸ im Korpus aus bildungspolitischen Dokumenten zu verzeichnen sind. In den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln ist neben dem *Lebenslangen Lernen* (1 631 Mal) ebenfalls das *lebensbegleitende Lernen* (137) erfasst, beispielsweise aber vereinzelt auch Ausdrücke wie *lebenslange Lernbiographie* (3 Mal). Insgesamt gibt es 1 667 Fundstellen in den Artikeln des Korpus.

Tabelle 4
Kollokationen *lebens* lern**

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtanzahl Kollokationen = 18 073)			Wissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtanzahl Kollokationen = 16 606)		
Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Kollokator	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Kollokator
1 843	10,20	lernen	1 760	10,60	lernen
280	1,55	programm	69	0,42	pädagogisch
217	1,20	europäisch	63	0,38	europäisch
186	1,03	bereich	62	0,37	hochschule
184	1,02	strategie	60	0,36	lebenslang
106	0,59	bildung	51	0,31	organisiert
83	0,46	national	50	0,30	perspektive
80	0,44	aktionsprogramm	47	0,28	bildung
80	0,44	rahmen	42	0,25	entwicklung
77	0,43	ziel	41	0,25	weiterbildung
67	0,37	umsetzung	40	0,24	konzept
62	0,34	jahr	38	0,23	system
62	0,34	maßnahme	37	0,22	bildungspolitisch
59	0,33	schlüsselkompetenz	35	0,21	kontext
54	0,30	artikel	32	0,19	strategie
54	0,30	regional	32	0,19	voraussetzung
52	0,29	kommission	29	0,17	dohmen
49	0,27	entwicklung	23	0,14	erwachsenenbildung
48	0,27	förderung	23	0,14	umsetzung
45	0,25	statistik	22	0,13	memorandum
37	0,20	mitgliedstaat	21	0,13	förderung
36	0,20	beteiligung	21	0,13	rahmen
34	0,19	lebenslang	19	0,11	bedeutung
31	0,17	indikator	19	0,11	begriff

48 Da die Analyse der Konkordanz über die Auflistung von ganzen Sätzen und Absätzen realisiert wird, die in großer Zahl zusammengestellt werden, lässt sie sich nicht – wie die Frequenz- oder die Schlüsselwortanalyse – in Form von Wortlisten darstellen; die genannte Zahl der Fundstellen wurde dem Programm „AntConc“ entnommen.

Tabelle 4 bildet die 25 häufigsten Kollokatoren⁴⁹ ab, die mit *lebens*lern** in den beiden Korpora auftreten. Im Vergleich der Kollokationen zeigen sich Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Wörter *Entwicklung* und *Förderung*, die in beiden Korpora häufig mit Lebenslangem Lernen verknüpft werden, und die sich insgesamt auf das Voranbringen und die Etablierung des Konzepts beziehen. Darüber hinaus zählt auch *Bildung* zu den häufigsten Kollokatoren in beiden Korpora, wobei die relative Frequenz (0,59 % in Politik, 0,28 % in Wissenschaft) erkennbar macht, dass das Wort in den bildungspolitischen EU-Dokumenten deutlich häufiger mit Lebenslangem Lernen verknüpft ist. Dies wirft erneut die bereits in der Frequenz- und Schlüsselwortanalyse herausgearbeitete Frage auf, ob der Bildungsbegriff für die Bildungspolitik bedeutsamer ist als für die Erwachsenenbildungswissenschaft. Weiterhin zählt *europäisch* zu den häufigsten Kollokatoren in beiden Korpora. Auch hier zeigt die relative Frequenz (1,20 % in Politik, 0,38 % in Wissenschaft) eine deutlich häufigere Verknüpfung zu Lebenslangen Lernen in den bildungspolitischen EU-Dokumenten. Jedoch lässt sich trotz dieser Differenz darauf schließen, dass die europäische Ebene in den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln eine bedeutende Rolle spielt, da das Wort Rang 3 der häufigsten Kollokatoren belegt.

Mit Blick auf die anderen Kollokationen sowie die Konkordanz zeigen sich weitere Unterschiede zwischen den bildungspolitischen EU-Dokumenten und den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln. Die *Kommission* ist dasjenige Organ der EU, das in den bildungspolitischen Dokumenten am häufigsten direkt mit dem Konzept in Verbindung gebracht wird. Deutlich wird dies zunächst durch ihren Vorschlag der Veranstaltung eines „Europäischen Jahrs für Lebenslanges Lernen“, das der „Sensibilisierung der europäischen Öffentlichkeit für die Bedeutung einer lebenslangen allgemeinen und beruflichen Bildung als Schlüsselement für die persönliche Entwicklung und für ein europäisches Modell der Wettbewerbsfähigkeit und des Wachstums bei hoher Beschäftigungsintensität“ (L_KOM_1994, S. 4)⁵⁰ dienen soll. Dass nicht nur wirtschaftliche Ziele, sondern auch die Entwicklung des Einzelnen im Fokus stehen, wird besonders zu Beginn der EU-Diskussion zum Lebenslangen Lernen erkennbar: „Einem lebensbegleitenden Lernen kommt eine wesentliche Rolle bei der Aufgabe zu, die persönliche Entfaltung dadurch zu gewährleisten, daß Werte wie Solidarität und Toleranz vermittelt und eine Teilnahme des einzelnen an den demokratischen Entscheidungsprozessen gefördert wird“ (L_PR_1995, S. 45). Beide Aspekte werden dabei als gleichwertig diskutiert:

49 Wie bei den vorangehenden Analyseschritten wurden auch bei der Kollokationsanalyse nur Inhaltswörter und keine Funktionswörter einbezogen, und es wurde mit Lemmatisierung gearbeitet (s. Kapitel 4). Darüber hinaus wurden Wörter wie Städtenamen, die auf Verlagsorte verweisen und daher keine inhaltliche Relevanz haben, nicht berücksichtigt.

50 Bei den Abkürzungen in Klammern handelt es sich um Kürzel, die für alle Dokumente in den Korpora vergeben wurden. Eine Auflistung aller Dokumente und der jeweiligen Kürzel befindet sich in Anhang 1.

Initiativen für lebensbegleitendes Lernen sollten in ausgewogener Weise sowohl persönliche, kulturelle, staatsbürgerliche und soziale Aspekte umfassen als auch den Erfordernissen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes Rechnung tragen. Zudem sollten sie die demokratischen Grundsätze und die Menschenrechte als Werte einbeziehen (L_R_1996, S. 7).

Später werden zwar weiterhin „zwei gleichermaßen wichtige Ziele lebenslangen Lernens: Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit“ (L_KOM_2000, S. 6) benannt. Diese sollen jedoch vor allem der Entwicklung der EU mit Verweis auf die Wissensgesellschaft dienen: „Das übergeordnete Ziel, zu dem das lebenslange Lernen beitragen soll, ist die Weiterentwicklung der EU zu einer modernen Wissensgesellschaft“ (L_AR_2005, S. 60). Dies zeigt sich auch in der Feststellung, „dass lebenslanges Lernen ein Schlüsselement zur Erreichung des strategischen Ziels von Lissabon ist, Europa zur wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wissensgesellschaft der Welt zu machen“ (L_KOM_2001_1, S. 3).

Lebenslanges Lernen wird dabei definiert als „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und ihm Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (L_KOM_2001_1, S. 9), was die enge Verknüpfung von Lebenslangem Lernen und Kompetenz deutlich macht. In der Folge erhält der Begriff der Schlüsselkompetenz eine besondere Bedeutung durch die Forderung nach „Kompetenzentwicklung auf der Grundlage des europäischen Referenzrahmens der Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ (L_K_R_2010_1, S. 8).

In den Dokumenten wird die bereits herausgearbeitete strategische Fokussierung von konkreten Umsetzungsmaßnahmen durch die Kollokatoren *Rahmen*, *Programm*, *Strategie*, *Aktionsprogramm*, *Ziel*, *Umsetzung* und *Maßnahme* deutlich. Zu den konkreten Programmen und Maßnahmen zählt vor allem die Messung der Teilnahme an Lebenslangem Lernen, die sich durch die Verknüpfung mit *Statistik*, *Beteiligung* und *Indikator* zeigt. Der Bezug auf die statistische Erfassung verweist auf die Relevanz wissenschaftlichen Wissens für die Bildungspolitik: „Statistiken über die allgemeine und berufliche Bildung und lebenslanges Lernen sind als Grundlage für politische Entscheidungen von höchster Bedeutung“ (L_PR_2008_2, S. 227). Dazu wird „eine Verbesserung der Qualität und Vergleichbarkeit der vorhandenen Indikatoren insbesondere im Bereich des lebenslangen Lernens betont“ (L_KOM_2005_2, S. 3) und vor allem auch die „Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen“ (L_KOM_2014_1, S. 4). Neben der Messung der Beteiligung steht zudem der auf länderübergreifende Transparenz bezogene EQR im Fokus, dessen Notwendigkeit mit dem sich abzeichnenden gesellschaftlichen Wandel begründet wird:

In einem Europa, das durch einen raschen gesellschaftlichen, technologischen und wirtschaftlichen Wandel gekennzeichnet ist, ist lebenslanges Lernen zu einer Notwendigkeit geworden. Durch die alternde Bevölkerung werden diese Herausforderungen noch verschärft und der Bedarf einer kontinuierlichen Aktualisierung und Erneuerung der Kenntnisse, Fähigkeiten und (persönlichen und beruflichen) Kompetenzen verstärkt. Die Verwirklichung des lebenslangen Lernens wird jedoch durch die mangelnde Kommunikation und Kooperation zwischen den Anbietern von Bildung und Ausbildung und den Behörden auf verschiedenen Ebenen zu einer komplizierten Angelegenheit. Barrieren zwischen den Institutionen und Ländern verhindern nicht nur den Zugang zu Bildung und Ausbildung, sondern auch eine effiziente Nutzung der bereits erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen (L_KOM_2005_1, S. 10).

Dabei werden sowohl die Zusammenarbeit verschiedener Akteure betont als auch die Nutzung bereits vorhandener Kompetenzen. Vordergründig ist die nationale Ebene angesprochen, wie die Wörter *national*, *regional* und *Mitgliedstaat* als Kollokatoren von Lebenslangem Lernen zeigen. Die Mitgliedstaaten werden dementsprechend in die Verantwortung gezogen. Durch den Einbezug des großen Untersuchungszeitraums in die vorliegende Arbeit lässt sich nachvollziehen, dass zunächst auf zukünftige Entwicklungen verwiesen wird: „Umfassende Strategien für das lebenslange Lernen müssen die Mitgliedstaaten erst noch entwickeln“ (L_KOM_2000_1, S. 26). Später werden jedoch auch bereits erfolgte Implementierungen berücksichtigt: „Die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates aus dem Jahr 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen wird von den Mitgliedstaaten durch Lehrpläne für alle Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung umgesetzt“ (K_KOM_2016_2, S. 8).

Die häufige Verbindung von Lebenslangem Lernen zum Wort *Bildung* lässt sich vor allem dadurch erklären, dass die EU ihr Programm zur Förderung der allgemeinen und beruflichen Bildung an die Idee des Lebenslangen Lernens knüpft. Der Begriff hat zwar quantitativ betrachtet eine große Bedeutung für das Textkorpus aus bildungspolitischen EU-Dokumenten, die Analyse der Konkordanz zeigt jedoch, dass kaum eine inhaltliche Bestimmung des Begriffs erfolgt, sondern sich die EU häufig auf das Arbeitsprogramm „allgemeine und berufliche Bildung (ET 2020)“ (L_KOM_2012_2, S. 19) bezieht. Es wird auf die Berücksichtigung verschiedener Formen von Bildung abgezielt, indem festgestellt wird, dass „sowohl die formale als auch die nicht formale und informelle Bildung im Rahmen des lebenslangen Lernens anerkannt werden muss“ (L_AR_2007_1, S. 81); oder es wird auf die Integration verschiedener Bildungsbereiche verwiesen, indem „alle Aspekte lebenslangen Lernens (Schulen, Hochschulen, Erwachsenenbildung, Berufsbildung, außerschulische Jugendbildung, usw.)“ (L_KOM_2001_1, S. 29) erfasst werden. Gleichzeitig findet jedoch beispielsweise bereits zu Beginn der Diskussion auch eine Abgrenzung des Lebenslangen Lernens von der Erwachsenenbildung statt; so ist „lebenslanges

Lernen nicht mit der Erwachsenenbildung gleichzusetzen. Es erstreckt sich auf sämtliche Bildungsphasen und alle Bildungs- und Ausbildungsformen“ (L_WSA_2001_1, S. 41).

Während in den bildungspolitischen Dokumenten vor allem Umsetzungsmaßnahmen fokussiert werden, zeigt sich in den wissenschaftlichen Artikeln eine Varianz an Positionen. Jedoch ist auch dort eine Fokussierung auf die Implementierung Lebenslangen Lernens und eine häufige Bezugnahme auf Bildungspolitik zu beobachten, worauf die Wörter *europäisch* und *bildungspolitisch*, aber auch *Strategie* und *Umsetzung* als Kollokatoren hinweisen. Durch die Analyse der Konkordanz zeigt sich, dass sich zum einen Bezugnahmen zur internationalen Bildungspolitik der OECD und der UNESCO finden, wobei auf die „Unbestimmtheit und Mißverständlichkeit des Begriffs“ (L_ZfW_1997_2, S. 27) verwiesen wird: Lebenslanges Lernen, so wird kritisch angemerkt, sei „eine vielfach nur schemenhafte, unbestimmte Sicherungs- und Legitimierungsformel, mit der Internationalität reklamiert wird“ (L_ZfW_1997_2, S. 27). Der Bezug auf die europäische Ebene hat seinen Ausgangspunkt in dem 1996 ausgerufenen „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“. Im Anschluss an die „kaum noch übersehbare Fülle von Konferenzen, Kommissionen, Seminaren, Projekten, Denkschriften und Publikationen, die sich mit der Zielsetzung und Umsetzung der Idee des lebenslangen Lernens befaßt haben“ (L_ZfW_1997_1, S. 10), wird schließlich danach gefragt, welche Erträge die Aktion der EU erzeugt hat. Auch das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ findet häufig Eingang in die Diskussion; jedoch sind diesbezüglich durchaus kritische Positionen zu verzeichnen: „Das Memorandum darf nicht dazu führen, dass die jeweilige Bildungspolitik der Mitgliedsstaaten dadurch in ein Korsett gezwungen und über Indikatoren, Evaluierung und Benchmarking eine Harmonisierung der jeweiligen nationalen Bildungspolitiken angestrebt wird“ (L_ZfW_2001_1, S. 35).

Zu Beginn der 2000er Jahre werden im Anschluss an das Memorandum vor allem auch nationale Implementierungsbemühungen bezüglich des Lebenslangen Lernens diskutiert. Einerseits wird reflektiert, welche Schwerpunkte durch die Bildungspolitik gesetzt werden: „Die Diskussionen zum lebenslangen Lernen im bildungspolitischen Kontext der Bundesrepublik sind mehr oder minder implizit auf die berufliche Bildung orientiert, immer stärker wird die Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz und des informellen Lernens betont“ (L_ZfW_1997_7, S. 79). Andererseits wird in zustimmender Weise auf die nationale Umsetzung verwiesen: „Zugleich leistet das BMBF [...] einen Beitrag zur europäischen Debatte über Strategien zur Verwirklichung des Grundsatzes ‚lebensbegleitendes Lernen für alle‘, die mit dem ‚Memorandum über Lebenslanges Lernen‘ der Europäischen Kommission vom 30. Oktober 2000 angestoßen wurde“ (L_ZfW_2001_3, S. 61 f.). Neben dem BMBF werden weitere nationale Akteure, wie die Bund-Länder-Kommission, inklusive ihrer Projektvorhaben benannt, so sei

insbesondere das BLK-Modellversuchsprogramm ‚Lebenslanges Lernen‘ (Oktober 2000) zu erwähnen sowie auch das BMBF-Aktionsprogramm ‚Lebensbegleitendes Lernen für alle‘ (Januar 2001), das EU-Memorandum zum ‚Lebenslangen Lernen‘ (Entwurf Januar 2001), die Arbeitspapiere des Forum Bildung ‚Lernen – ein Leben lang‘, die Anhörung des Ausschusses für Bildung und Forschung zur Weiterbildung (17.01.2001), Anträge aller im Bundestag vertretenen Parteien zum lebenslangen Lernen sowie die Vierte Empfehlung zur Weiterbildung der KMK (02.02.2001) (L_ZfW_2001_1, S. 27).

Dabei wird die Setzung von Themen durch politische Akteure deutlich: „Besonders die Umsetzung der ‚Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland‘ (u. a. BLK, 2004) lenkte den Fokus auf die Sichtbarmachung und Anerkennung nicht-formal erworbener Kompetenzen“ (K_ZfW_2013_4, S. 45). Auch verschiedene Themen werden unter Nutzung bildungspolitischer Argumentation in teils normativer Weise diskutiert, beispielsweise neben Kompetenzbilanzierung auch die Anerkennung ausländischer Qualifikationen:

Seit der Veröffentlichung des ‚Memorandums über Lebenslanges Lernen‘ ist nahezu eine Dekade vergangen. Die EU-Kommission hatte ein ehrgeiziges Konzept vorgelegt, um einen Paradigmenwechsel im Hinblick auf zukünftige Qualifikationsbedarfe einzuleiten. Lebenslanges Lernen ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten. Im kommenden Jahrzehnt müssen wir diese Vision verwirklichen (L_ZfW_2010_1, S. 11).

Häufig erfolgt auch eine deskriptive Bezugnahme, beispielsweise auf den „Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“:

Ebenso wie andere europäische Staaten ist Deutschland mit der Erarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für lebenslanges Lernen der Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates gefolgt, entsprechend der ‚offenen Koordinierungsmethode‘ (OMK) im Rahmen des nationalen Bildungs- und Beschäftigungssystems erworbene Kompetenzen den Niveaustufen des EQR zuzuordnen (L_ZfW_2010_2, S. 22).

Darüber hinaus werden die europäischen Konzepte auch zur Diskussion von Beratung aufgegriffen: „Die EU-Strategie des Lebenslangen Lernens als Antwort auf die internationalen Veränderungen der Lebensverhältnisse in der Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt haben zu einer Neubewertung von Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung geführt“ (K_HBfV_2009_1, S. 56). Es zeigt sich somit zum einen eine Diskussion über die Entwicklung von Instrumenten, zum anderen wird mit

Beratung beispielsweise auch auf Veränderungen der Leistungen des Bildungssystems abgehoben.

Neben dem teils deskriptiven Bezug werden jedoch auch kritische oder theoretisch-reflektierende Perspektiven auf das Konzept des Lebenslangen Lernens deutlich. So wird „Lebenslanges Lernen als latenter Veränderungsdruck“ (L_IJdE_2007_6, S. 127) im Kontext eines institutionellen Wandels im Weiterbildungssystem diskutiert und angemerkt, dass „die Einrichtungen beruflicher Weiterbildung daher seit Beginn des bildungspolitischen Diskurses um lebenslanges Lernen vor allem mit ‚entwicklungsvorwegnehmenden Innovationszumutungen‘ konfrontiert“ (L_IJdE_2007_6, S. 144) werden. Neben dem Druck auf Bildungseinrichtungen wird ebenfalls der Druck auf den Einzelnen thematisiert: „Gleichwohl wird mit dem bildungspolitischen Appell zum Lebenslangen Lernen eine Kontinuität des Nicht- oder nur bedingt Kontinuierlichen propagiert. Dieser legt den Individuen nahe, Diskontinuitäten zu vermeiden“ (L_ZfW_2015_1, S. 38). Darüber hinaus wird die „Verantwortlichkeit des Einzelnen für die Steuerung seiner lebenslangen Lernaktivitäten“ (L_HBfV_2007_1, S. 14) im Kontext bildungspolitischer Programme reflektiert. Jedoch wird darauf verwiesen, „dass trotz des bildungspolitischen Appells zum Lebenslangen Lernen das Lernen im Lebenslauf nicht kontinuierlich, sondern diskontinuierlich ist“ (L_ZfW_2015_1, S. 37) und somit die Diskrepanz zwischen Programmatik und tatsächlicher Praxis aufgezeigt.

Die wissenschaftlichen Zeitschriftenartikel verknüpfen Lebenslanges Lernen darüber hinaus mit verschiedenen Bildungsbereichen: So treten *Hochschule*, *Weiterbildung*, *Erwachsenenbildung* und *pädagogisch* in diesem Kontext auf, ebenso zeigt sich *System* als Kollokator. Dabei vermischen sich Hochschule und (wissenschaftliche) Weiterbildung. Einerseits wird unter Bezugnahme auf bildungspolitische Programmatik argumentiert, andererseits erfolgt auch eine kritische Reflexion. So wird eine unzureichende Verknüpfung der unterschiedlichen Bildungsbereiche in der Politik bemängelt:

Leider gibt es nur wenige Länderministerien, die in ihren Häusern eine Querkoordination zum Lebenslangen Lernen unterhalten. Schule, Weiterbildung, Hochschule und Berufsbildung befinden sich in unterschiedlichen Ressorts und z. T. auch in unterschiedlichen Ministerien, so dass der Gedanke bildungsbereichsübergreifender Konzepte nur wenig Unterstützung seitens der Bildungsadministration erfährt (L_IJdE_2007_5, S. 116).

Hochschulen werden in den Artikeln nicht als bereits integrierter Teilbereich des Lebenslangen Lernens angesehen, sondern es werden eine „Öffnung der Hochschulbildung und von Hochschulen als institutionalisierten und organisierten Bildungskontexten für das lebenslange Lernen“ (L_ZfW_2015_3, S. 1) sowie eine Umstrukturierung verlangt, um „Angebote und Strukturen so zu gestalten, dass sie über die grundständige Ausbildung

von jüngeren Menschen hinaus zu einer Institution des Lebenslangen Lernens werden“ (L_HBfV_2012_1, S. 113). Dies verdeutlicht, dass von einer noch zu vollziehenden Entwicklung bzw. einer beginnenden Entwicklung ausgegangen wird: „Immer mehr öffnen sich Hochschulen aber auch für Angebote zum Lebenslangen Lernen, beispielsweise Weiterbildung Älterer und Kindervorlesungen“ (L_HBfV_2008_1, S. 166). Argumentiert wird dabei mit bildungspolitischer Programmatik unter Bezugnahme auf internationale Vergleiche und Wettbewerbsfähigkeit. So wird darauf verwiesen, dass „wichtige politische Impulse gesetzt [wurden], um den internationalen Rückstand deutscher Hochschulen im Lebenslangen Lernen aufzuholen“ (L_HBfV_2012_1, S. 121). Mittels internationaler Vergleichsstudien soll aufgezeigt werden, „wie die Verankerung von Lebenslangem Lernen an deutschen Hochschulen befördert werden kann“ (L_HBfV_2012_1, S. 113). Auch die von der Bildungspolitik vorhergesagten steigenden Anforderungen werden argumentativ genutzt, um wissenschaftliche Weiterbildung zu diskutieren: „Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Primat setzt eine Flexibilisierung von Lernorten und Lernwegen im Sinne bedarfsorientierter Arrangements voraus. Die in Zukunft prognostizierbaren steigenden Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem rücken die Hochschulen als Lernort in den Mittelpunkt“ (L_ZfW_2010_3, S. 22). Mit der Flexibilisierung von Lernorten wird – neben der bereits benannten Veränderung der Leistungen des Bildungssystems – auch auf eine Strukturveränderung abgezielt. Eine teilweise fehlende Differenzierung zwischen politischen und wissenschaftlichen Perspektiven wird jedoch dadurch deutlich, dass das Thema der Öffnung von Hochschulen Aufmerksamkeit „in bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskursen“ (L_ZfW_2015_3, S. 1) erfährt. Der häufig in Verbindung mit Lebenslangem Lernen erfolgende Bezug auf den Autoren *Dohmen* verweist auf eine Einflussnahme der Wissenschaft auf die Politik: Der Autor ist als Erziehungswissenschaftler zwar dem wissenschaftlichen Feld zuzuordnen, war jedoch auch als Berater zum Thema Lebenslanges Lernen in der Politik tätig.

Somit zeigt sich, dass die bildungspolitisch angestrebte übergreifende Perspektive des Lebenslangen Lernens, die eine Verknüpfung verschiedener Bildungsbereiche impliziert, von der Wissenschaft aufgegriffen wird und dadurch die Grenzen zwischen Bildungsbereichen (z. B. Weiterbildung und Hochschulbildung) verschwimmen. Darüber hinaus sind auch Begrifflichkeiten nicht mehr klar voneinander abgegrenzt: So findet sich Weiterbildung als Synonym für Lebenslanges Lernen in der Diskussion selbstgesteuerten Lernens, wenn darauf hingewiesen wird, dass „stärker als in der Vergangenheit die Fähigkeit zu Selbststeuerung und Selbstorganisation zur zentralen individuellen Bedingung für die Teilhabe an Weiterbildung/lebenslangem Lernen geworden ist“ (L_HBfV_2009_1, S. 355). Auch bezüglich Erwachsenenbildung zeichnet sich eine synonyme Verwendung ab: „Seither wird die Erwachsenenbildung stärker auf den Begriff des lebenslangen Lernens hin orientiert, vielleicht sogar mit ihm eins gesetzt“ (L_ZfW_1997_2, S. 31).

Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Diskussionen finden jedoch zugleich kritische Auseinandersetzungen statt – nicht nur mit dem „inflationären Gebrauch“ (L_HBfV_2003_2, S. 163) des Begriffs des lebenslangen Lernens, sondern auch zum Verschwimmen von Begrifflichkeiten: „Der Begriff der Erwachsenenbildung verblaßt in der Diskussion, der Begriff der Weiterbildung wird ausgedehnt zum ‚lebenslangen Lernen‘“ (L_ZfW_1997_3, S. 41). Es erfolgen Abgrenzungen durch die Differenzierung der „bildungstheoretische[n] Wurzeln lebenslangen Lernens“ (L_IJdE_2007_1, S. 1) von „programmatische[n] Grundlagen und gegenwärtige[r] Konturierung lebenslangen Lernens“ (L_IJdE_2007_1, S. 7) im Kontext von Bildungspolitik. Das Verhältnis zwischen lebenslangem Lernen und Erwachsenenbildung wird kritisch in den Blick genommen, indem „Lebenslanges Lernen‘ als vereinfachende Substitutionsformel für Erwachsenenbildung“ (L_ZfW_1997_2, S. 28) hinterfragt wird. Ein weiterer Kritikpunkt richtet sich auf das „Lebenslanges Lernen als Leitbild von Weiterbildungsmodernisierung“ (L_IJdE_2007_1, S. 5), in dessen Rahmen „die staatliche Bildungspolitik mittels eines veränderten Finanzierungs- und Steuerungsinstrumentariums, exemplarisch durch Projektförderungen, dazu [drängt], dass bei der Modernisierung der Weiterbildungslandschaft in spezifischer Weise Kriterien Lebenslangen Lernens zugrunde gelegt werden“ (L_IJdE_2007_1, S. 5). Darüber hinaus wird in der Diskussion der Erhebung von Weiterbildungsbeteiligung kritisch angemerkt: „Entgegen der Programmatik ist nun zu beobachten, dass sich Lebenslanges Lernen nicht flächendeckend durchgesetzt hat“ (L_ZfW_2015_2, S. 271). So wird dafür plädiert, sich bezüglich einer Diskussion über Teilnahme nicht auf das Konzept des lebenslangen Lernens, sondern auf „lebensphasenbezogenes Lernen“ (L_ZfW_2015_2, S. 284) zu beziehen, welches in Phasen und nicht kontinuierlich stattfindet. Somit werden eigene pädagogische Konzepte den bildungspolitischen entgegengehalten. Dies spiegelt sich auch in der Bezeichnung eines „pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens“ (L_HBfV_2013_1, S. 147) wider. Dieses System wird als Oberbegriff für verschiedene Einrichtungen verwendet, die ausschließlich pädagogisch orientiert sind:

Unter dem pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens subsumieren wir nur und ausschließlich jene Bildungs- oder Erziehungseinrichtungen, die einen explizit pädagogischen Handlungsauftrag (Mandat) besitzen und damit gesellschaftlich über die Legitimation verfügen, sich in ihrer institutionellen Selbstbeschreibung ausdrücklich als Erziehungs- und Bildungsanstalten zu definieren (L_HBfV_2013_1, S. 147).

Dabei wird auf die besondere „Prägestkraft des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens“ (L_HBfV_2013_1, S. 147) verwiesen, die sich in einem „Alleinstellungsmerkmal des Erziehungs- und Bildungswesens gegenüber der Religion, der Wissenschaft, der Wirtschaft und der Politik“ (L_HBfV_2013_1, S. 150) verdeutlicht.

Es zeigt sich, dass Lebenslanges Lernen als praxisbezogenes Konzept, das organisierte Bereiche des Bildungssystems umfasst, demnach von Wissenschaft und auch von Politik abgegrenzt wird.

Durch die Wörter *Rahmen*, *Kontext* und *Voraussetzung* in der näheren Wortumgebung lässt sich feststellen, dass die äußeren Bedingungen des Lebenslangen Lernens in den Blick genommen werden. So werden beispielsweise die „Stärkung der Motivation und Förderung der individuellen Voraussetzungen für das lebenslange Lernen, Verbesserung der Rahmenbedingungen für das lebenslange Lernen“ (L_ZfW_2001_1, S. 28) diskutiert und „Disparitäten in den Voraussetzungen für lebenslanges Lernen“ (L_HBfV_2003_1, S. 48) hervorgehoben. *Perspektive*, *Konzept*, *Bedeutung* und *Begriff* lassen annehmen, dass eine konzeptionelle Reflexion von Lebenslangem Lernen stattfindet. Hierdurch werden erneut theoretisch-reflektierende und kritische Perspektiven deutlich; so wird auf „Risiken lebenslangen Lernens“ (L_ZfW_1997_10, S. 112) oder auch auf „Leerstellen“ im Diskurs verwiesen: „Die individuelle Aneignung von Welt als Prozess der Subjektkonstitution und damit als Bildungsprozess wird im Kontext des Lebenslangen Lebens kaum zum Thema gemacht“ (L_ZfW_2008_1, S. 101). Auch der Zusammenhang des Lebenslangen Lernens mit dem Bildungsbegriff wird diskutiert, indem die Frage aufgeworfen wird: „Führt die aktuelle Konzentration auf das ‚lebenslange Lernen‘ dazu, dass der Begriff ‚Bildung‘ seine Bedeutung verliert“ (LK_ZfW_2002_1, S. 8)?

Zusammenfassend kann bezüglich des Konzepts des Lebenslangen Lernens festgehalten werden, dass in den EU-Dokumenten eine Diskussion der Umsetzung und Implementierung durch Agenden und Programme dominiert, die teilweise von der Wissenschaft aufgegriffen wird. Bezug genommen wird dabei auf den gesellschaftlichen Wandel hin zu einer Wissensgesellschaft. Lebenslanges Lernen, das eng mit dem Konzept der Schlüsselkompetenzen verknüpft ist, dient als Grundprinzip und als Ziel, um Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit zu erreichen. Das Aufgreifen der europäischen Bildungspolitik erfolgt in den wissenschaftlichen Zeitschriftenbeiträgen mit explizitem Verweis auf EU-Konzepte wie das „Jahr des lebensbegleitenden Lernens“, das Memorandum oder auch den EQR. In normativer Perspektive werden bildungspolitische Argumente als Grundlage für die Diskussion einer Veränderung von Struktur und Leistungen der Erwachsenenbildung auf nationaler Ebene genutzt, beispielsweise hinsichtlich der Öffnung von Hochschulen für die Erwachsenenbildung. Gleichzeitig zeigt sich jedoch eine kritische Abgrenzung des wissenschaftlichen vom bildungspolitischen Diskurs. Diesbezüglich werden Risiken aber auch begriffliche Unschärfen betont. Eigenständige, theoretisch reflektierte Konzepte der Erwachsenenbildungswissenschaft – wie das lebensphasenbezogene Lernen oder das pädagogisch organisierte System des Lebenslangen Lernens –, die nicht vor dem Hintergrund bildungspolitischer Entwicklungen argumentiert werden, sondern diesen entgegengehalten werden, lassen sich als Hinweis auf eine autonome Diskussion des Konzepts deuten.

5.4.2 Kompetenz

Nach der Analyse der Texte hinsichtlich der Bezugnahme auf Lebenslanges Lernen soll nun in gleicher Weise auf das Kompetenzkonzept eingegangen werden. Hierzu wird erneut mit Platzhaltern (*) gearbeitet und Kollokationen sowie Konkordanz zu **kompetenz** werden ergründet. Auf diese Weise werden in den EU-Dokumenten auch Begriffe wie *Schlüsselkompetenz* (290 Mal) oder *Kompetenzniveau* (91 Mal) erfasst. Durch die Konkordanzanalyse ergeben sich insgesamt 2 789 Fundstellen im Korpus aus bildungspolitischen EU-Dokumenten. In den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln sind beispielsweise auch Begriffe wie *Kompetenzbegriff* (96 Mal) oder *Selbstkompetenz* (44 Mal) eingeschlossen. So ergeben sich in diesem Korpus insgesamt 4 236 Fundstellen für **kompetenz**.

Tabelle 5

Kollokationen **kompetenz**

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtanzahl Kollokationen = 27 862)			Wissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtanzahl Kollokationen = 42 272)		
Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Kollokator	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Kollokator
290	1,04	qualifikation	311	0,74	kompetenz
269	0,97	kompetenz	179	0,42	beruflich
203	0,73	europäisch	172	0,41	lernen
199	0,71	fähigkeit	171	0,40	sozial
156	0,56	digital	134	0,32	erworben
129	0,46	lernen	130	0,31	entwicklung
125	0,45	entwicklung	127	0,30	individuell
121	0,43	unternehmerisch	110	0,26	weiterbildung
106	0,38	förderung	108	0,26	fähigkeit
99	0,36	sozial	107	0,25	können
98	0,35	kenntnis	106	0,25	informell
85	0,31	erwerb	94	0,22	bildung
79	0,28	ikt	84	0,20	begriff
73	0,26	transparenz	84	0,20	gesellschaftlich
70	0,25	rahmen	77	0,18	wissen
64	0,23	bildung	72	0,17	erpenbeck
62	0,22	kommission	67	0,16	personal
59	0,21	erwerben	60	0,14	bereich
59	0,21	rat	60	0,14	verfahren
58	0,21	anererkennung	59	0,14	anererkennung
58	0,21	fertigkeit	52	0,12	erfassung
58	0,21	mitgliedstaat	50	0,12	erwachsenenbildung
57	0,20	mensch	48	0,11	förderung
55	0,20	agenda	48	0,11	grundbildung
53	0,19	verbesserung	47	0,11	quem

Betrachtet man die in Tabelle 5 aufgeführten Wörter, die am häufigsten gemeinsam mit **kompetenz** auftreten, zeigt sich eine enge Verknüpfung mit *Fähigkeit*, *Entwicklung*, *Förderung*, *Bildung* und *Lernen* sowohl in den bildungspolitischen EU-Dokumenten als auch den wissenschaftlichen Beiträgen.

Als Akteure in den bildungspolitischen Dokumenten sind vor allem *Kommission*, *Rat* und *Mitgliedstaat* zu finden. Die EU-Mitgliedstaaten werden dabei zur Umsetzung verschiedener Strategien aufgefordert, wie die „Medienkompetenz in stärkerem Maße zu fördern“ (K_AR_2008, S. 72) oder „eine Kompetenzgarantie einzuführen“ (K_KOM_2016_2, S. 18). In den EU-Dokumenten zeigt sich ein häufiges Auftreten von *Qualifikation*, *Fähigkeit*, *Fertigkeit* und *Kenntnis* im Zusammenhang mit dem Kompetenzkonzept. Durch die Analyse der Konkordanz wird sichtbar, dass der Kompetenzbegriff der EU relativ breit gefasst ist und nach wie vor diskutiert wird: „Seit vielen Jahren wird – innerhalb und außerhalb der EU – über eine zugleich wissenschaftliche und konkrete Definition des Kompetenzbegriffes diskutiert“ (LK_WSA_2006_1, S. 111). Dabei wird die Unschärfe der mit Kompetenz verknüpften Begrifflichkeiten hervorgehoben mit dem Hinweis, dass „die Kommission Begriffsbestimmungen wie Qualifikation, Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen an[führt], die Praxis zeigt jedoch, dass mit diesen Begriffen in den einzelnen Mitgliedstaaten ganz unterschiedlich umgegangen wird“ (K_WSA_2010_1, S. 77). Dies lässt auf eine eigenständige Ausgestaltung der einzelnen Staaten schließen. Kompetenz wird in der bildungspolitischen Perspektive schließlich „als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und kontextabhängigen Einstellungen definiert“ (LK_WSA_2006_1, S. 110), und auch soziale Aspekte spielen eine Rolle:

Kompetenz umfasst: i) kognitive Kompetenz, die den Gebrauch von Theorien/Konzepten einschließt, aber auch implizites Wissen (tacit knowledge), das durch Erfahrung gewonnen wird; ii) funktionale Kompetenz (Fertigkeiten, Know-how), die zur Ausübung einer konkreten Tätigkeit erforderlich ist; iii) personale Kompetenz, die das Verhalten/ den Umgang in/mit einer gegebenen Situation betrifft; iv) ethische Kompetenz, die bestimmte persönliche/soziale Werte umfasst (L_KOM_2005_1, S. 13).

Die Unschärfe des Begriffs zeigt sich vor allem auch dadurch, dass in den Dokumenten für Kompetenz häufig verschiedene Begriffe synonym gebraucht werden; Kompetenz wird so mit weiteren Begriffen gleichgesetzt. Das verdeutlicht auch der Hinweis auf eine notwendige „Anpassung an neue, noch nicht definierbare Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen“ (K_R_2016_2, S. 2). Darüber hinaus zeigt sich eine fehlende Differenzierung dadurch, dass „unter dem Begriff ‚Fähigkeiten und Kompetenzen‘ [...] die gesamte Bandbreite der Ergebnisse aller Bildungswege und -niveaus unter Einschluss der Ergebnisse des formalen, nichtformalen und informellen Lernens zu verstehen ist“ (K_R_2005_1, S. 3).

Aus diesem Grund wird auch eine enge Verknüpfung von Kompetenz zu den verschiedenen Lernformen sichtbar, die unter „Lebenslangem Lernen“ subsumiert werden. Andererseits werden jedoch auch Abgrenzungen vorgenommen, beispielsweise zwischen Kompetenzen und Qualifikationen, indem die EU unter Bezugnahme auf die PIAAC-Studie der OECD festhält, dass „das Kompetenzniveau bei Menschen mit ähnlichen Qualifikationen sehr unterschiedlich sein kann“ (K_KOM_2016_2, S. 2). Der Unterschied der Begriffe wird jedoch nicht näher definiert. Darüber hinaus erfolgen auch konkrete Definitionsversuche durch die Festlegung von folgenden Bereichen als sogenannte Schlüsselkompetenzen:

1. Muttersprachliche Kompetenz, 2. Fremdsprachliche Kompetenz, 3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, 4. Computerkompetenz, 5. Lernkompetenz, 6. Interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, 7. Unternehmerische Kompetenz, 8. Kulturelle Kompetenz (LK_WSA_2006_1, S. 110).

In diesem Sinne werden in Verbindung mit dem „Europäischen Bezugsrahmen zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ (K_KOM_2009_2) Kompetenzen als notwendiger und zu integrierender Aspekt des Lebenslangen Lernens betrachtet: „[Die Kommission] fordert dazu auf, den Ausbau der sprachlichen und interkulturellen Kompetenz als Teil des lebenslangen Lernens in allen Mitgliedstaaten zu fördern“ (K_KOM_2005_1, S. 3). Der Ausdruck der „kompetenzbasierten Bildung“ (LK_WSA_2006_1, S. 112) deutet weiterführend auch auf eine Verknüpfung mit dem Bildungsbegriff hin. Grundständige Bildung wird dabei als Basis für die Ermöglichung von Lernen und Entwicklung von Kompetenzen auch im späteren Lebensalter gesehen, sodass festgehalten wird, dass

die Förderung von Kreativität, Innovation und digitaler Kompetenz durch entsprechende Bildung in jungen Jahren zu einem späteren Zeitpunkt insofern Vorteile bringen kann, als dadurch das Fundament für das weitere Lernen gelegt wird, Kenntnisse in einem viel größeren Umfang weiterentwickelt werden können (K_R_2015_2, S. 18).

Dadurch tritt auch das Thema der Digitalisierung hervor, welches sich durch Wörter wie *digital* und *IKT* in der Wortumgebung von Kompetenz widerspiegelt. Die EU „erachtet es als wesentlich, auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung Computer- und Medienkompetenz sowie Kompetenzen in neuen Technologien zu vermitteln“ (K_P_2011_1, S. 11) und hebt die „dringende Notwendigkeit, die IKT-Kompetenzen aller europäischen Bürger zu verbessern“ (K_P_2011_1, S. 11), hervor. Die Entwicklung entsprechender Kompetenzen wird insbesondere durch ein „europäisches Konzept für die Medienkompetenz im digitalen Umfeld“ (K_KOM_2007_3, S. 1) vorangetrieben.

Weiterhin wird Kompetenz vor allem auch mit *unternehmerisch* und *sozial* verknüpft. So wird den unternehmerischen Fähigkeiten eine große Bedeutung zugeschrieben: „Unternehmerische Kompetenz hilft dem Einzelnen nicht nur in seinem täglichen Leben zu Hause oder in der Gesellschaft, sondern auch am Arbeitsplatz“ (LK_PR_2006_1, S. 17). Der soziale Aspekt wird unter anderem durch die Definition von Schlüsselkompetenzen als „Kompetenzen, die persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigung fördern“ (LK_KOM_2005_1, S. 3), deutlich.

Mit den Kollokatoren *Agenda* und *Rahmen* ist auf die Diskussion konkreter Implementierungsschritte und Strategien zu schließen, *Anerkennung* und *Transparenz* verweisen auf Maßnahmen der Validierung von Kompetenzen. Nachdem bereits in den 1990er Jahren die „Entwicklung eines flexibleren Instrumentariums für die Bescheinigung und Anrechnungssysteme erworbener Kompetenzen“ (L_R_1996, S. 11) gefordert wurde, wird in den 2000er Jahren neben dem bereits erwähnten europäischen Bezugsrahmen zu Schlüsselkompetenzen auch mit dem Europass ein „einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen“ (K_R_2004_1, S. 1) diskutiert, sowie aktuell die „Agenda für neue Kompetenzen und neue Beschäftigungsmöglichkeiten“ (K_P_2013_1, S. 87). Denn der Anerkennung von Kompetenzen wird eine hohe Priorität in Verbindung mit Lebenslangem Lernen zugeschrieben:

Die Idee des lebenslangen Lernens bildet derzeit den Schwerpunkt der europäischen Bildungs- und Beschäftigungspolitik und ist deshalb ausschlaggebend für die Inklusion. Die Anerkennung bzw. Validierung von Kompetenzen und Wissen, die durch nicht formale und informelle Bildungswege erworben wurden, gehört zu den wichtigsten Forderungen im Hinblick auf flexiblere Bildungsverfahren, die ihrerseits zu einer höheren Arbeitnehmermobilität, besserer Beschäftigungsfähigkeit, nicht zuletzt auch von Jugendlichen, zur Inklusion von Migranten und zu einer Neuausrichtung des Bildungsgedankens im Allgemeinen (insbesondere der Erwachsenenbildung) führen sollten (K_AR_2015_1, S. 76).

Dabei wird explizit auf die Notwendigkeit einer Umdeutung des Bildungsgedankens hingewiesen und betont, „wie wichtig die Förderung und Anerkennung sowohl ‚harter‘ als auch ‚weicher‘ Kompetenzen für die Verbesserung der Beschäftigungschancen von Menschen ist“ (K_P_2013_1, S. 95). Hierbei spielt auch die Inklusion eine bedeutende Rolle. Insgesamt wird eine enge Verknüpfung der Kompetenzentwicklung mit der Gesamtstrategie der EU dadurch sichtbar, dass „unternehmerische Kompetenz und Bildung zu den Prioritäten der Strategie Europa 2020 für intelligentes, nachhaltiges und inklusives Wachstum zählen“ (K_WSA_2015_1, S. 21).

Die hier angesprochene Kompetenzentwicklung ist vor allem auf die Nutzung von Humankapital bezogen. Dies zeigt der Hinweis darauf, „wie wichtig es ist, ungenutztes

Humankapital – insbesondere Erwachsene mit geringen Kompetenzen – in den Arbeitsmarkt zu integrieren“ (K_KOM_2016_2, S. 3). Maßgebliche Ziele bei der Entwicklung von Kompetenzen sind demnach Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit: „Hohe Produktivität, nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit und anhaltendes Wachstum hängen von qualifizierten und anpassungsfähigen Arbeitskräften und der umfassenden Nutzung der verfügbaren Kompetenzen ab. Beschäftigungsfähigkeit beruht auf der Qualität der vorhandenen Kompetenzen“ (K_KOM_2016_2, S. 2). Auch persönliche Weiterentwicklung wird betont, dies jedoch im Einklang mit wirtschaftlichen Zielen: „Fähigkeiten und Kompetenzen tragen zur persönlichen Verwirklichung, zu einem aktiven Bürgersinn und zu sozialem Zusammenhalt bei und stellen zugleich eine Grundlage für wirtschaftliches Wachstum dar“ (K_R_2005_1, S. 3). So wird deutlich, dass mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung insbesondere die konjunkturelle Lage Europas im Fokus steht: „Um Europa auf den Weg des Aufschwungs zu führen, ist es dennoch entscheidend, Humankapital und Beschäftigungsfähigkeit durch die Verbesserung der Kompetenzen zu fördern“ (K_KOM_2008_2, S. 3). Auch in aktuellen bildungspolitischen Dokumenten wird somit dazu aufgerufen: „Es muss mehr getan werden, um die Arbeitskräfte bei der fortlaufenden Entwicklung ihrer Kompetenzen zu unterstützen“ (K_KOM_2016_2, S. 4). Hinsichtlich der Verantwortung für diese Kompetenzentwicklung werden die Mitgliedstaaten ermutigt,

IKT-Kompetenzen, digitale Fertigkeiten, Unternehmertum und bereichsübergreifende Schlüsselkompetenzen wie z. B. Kommunikationsfähigkeit in Fremdsprachen und Kompetenzen für die persönliche Entfaltung und Entwicklung, aktive Bürgerschaft, Kreativität, kulturelles Bewusstsein und interkulturelles Verständnis sowie Schlüsselkompetenzen in Bezug auf Umwelt, Klimawandel und nachhaltige Entwicklung auf allen Ebenen der Bildungssysteme einzubeziehen (K_P_2013_1, S. 95).

Innerhalb der Mitgliedstaaten werden in diesem Kontext wichtige Akteure genannt: „Die Entwicklung neuer Kompetenzen und Qualifikationen, mit denen das Aufschwungpotenzial vollständig ausgeschöpft werden kann, ist für die EU und die nationalen Behörden, für Aus- und Weiterbildungseinrichtungen, Unternehmen, Arbeitnehmer und Studierende eine Priorität und eine Herausforderung“ (K_KOM_2008_2, S. 3). Darüber hinaus werden auch Lehrende und Auszubildende sowie deren Professionalisierung in die Debatte einbezogen:

Lehrer und Ausbilder können Anregungen geben und den Lernenden dabei helfen, anspruchsvollere und relevantere Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben, und spielen bei der Einführung neuer Lehr- und Lernmethoden eine Schlüsselrolle. Es bedarf jedoch kontinuierlicher und nachhaltiger Anstrengungen, um den Lehrerberuf

für begabte und hervorragende Menschen attraktiv zu machen sowie diese Menschen zu unterstützen und in dem Beruf zu halten, indem sichergestellt wird, dass Lehrer und Ausbilder ein angemessenes Arbeitsumfeld haben, selbst immer auf dem neuesten Entwicklungsstand sind und gegenüber dem um sie herum stattfindenden technologischen und gesellschaftlichen Wandel eine aufgeschlossene Haltung einnehmen (K_R_2016_2, S. 1).

Die bildungspolitischen EU-Dokumente verknüpfen demnach Kompetenzentwicklung mit klaren Zielen; hingegen ist in der Verwendung und Definition von Begrifflichkeiten weniger Klarheit feststellbar. So erfolgt eine synonyme Verwendung diverser Begriffe, die mit Kompetenz in Verbindung stehen, beispielsweise Fähigkeiten und Fertigkeiten.

In den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln wird Kompetenz wiederum häufig mit *Wissen* und *Können* verknüpft. Ähnlich wie in den bildungspolitischen Dokumenten findet sich auch in diesen Artikeln ein Verweis auf Definitionsschwierigkeiten, besonders bezogen auf die Frage der Messung von Kompetenzen: „Bisher existieren alltagssprachliche Vorstellungen, die im Begriff ‚Kompetenz‘ lediglich ein beliebiges Synonym für Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eignung, Bildung, Qualifikationen usw. sehen, neben holistischen Emergenzvorstellungen, die keine empirische Erkenntnismöglichkeit bieten“ (K_ZfW_2009_1, S. 24). Folglich wird „Kompetenz als Sammelbegriff vs. Kompetenz als organisierende psychische Funktion“ (K_ZfW_2009_1, S. 24) gesehen. Dabei wird der Sammelbegriff häufig „in die vier Kernbereiche Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz eingeteilt“ (K_ZfW_2009_1, S. 25) und mit der zweiten Perspektive auf „ein genuines, unterscheidbares Konstrukt“ (K_ZfW_2009_1, S. 25) verwiesen. Gemeinsam ist den vielfältigen Definitionsversuchen neben der Komponente des Wissens auch die Betonung der tatsächlichen Handlung:

Der Terminus Kompetenz steht insgesamt dafür, dass das rein theoretische Wissen relativiert wird, indem Handlungsfähigkeit und Situationsbezug als Kriterium der Aktualisierung von Wissen gelten. Die Kompetenzperspektive orientiert damit auf eine andere Wissensform als das rein wissenschaftlich analytische Wissen. Es bringt den Typus eines praktischen Wissens zur Geltung [...] (K_ZfW_2002_3, S. 44).

Aufgrund dieser Unschärfe des Kompetenzbegriffs wird in den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln auf den Bedarf an konkreten Begriffsbestimmungen aufmerksam gemacht – auch vor dem Hintergrund bildungspolitischer Entwicklungen: „Es ist daher notwendig, in jedem nationalen und internationalen Forschungsprojekt eine klare Definition des Kompetenzbegriffs und der zu messenden relevanten Kompetenzen zugrunde zu legen“ (K_ZfW_2014_2, S. 15). Neben dem Bezug auf eine empirisch anschlussfähige Definition zur Messung von Kompetenzen finden sich theoretische Reflexionen von Kompetenz sowie begriffliche Abgrenzungsversuche, aber auch der Verweis auf ver-

schiedene Bildungsbereiche und -inhalte. Auf letztere weist das häufige Auftreten von *Bildung*, *Weiterbildung*, *Erwachsenenbildung* und *Grundbildung* in der Wortumgebung von Kompetenz hin. So wird Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund der Vernetzung verschiedener Bildungsbereiche gesehen: „Lebenslange Kompetenzentwicklung: Die Vernetzung von Schule, Erwachsenenbildung und Hochschule“ (K_HBfV_2003_1, S. 35). Mit Grundbildung wird Kompetenz im Zusammenhang mit dem „Kompetenzmodell der ökonomischen Grundbildung“ (K_ZfW_2015_1, S. 255) und durch die Diskussion des „Kompetenzmodells ‚finanzielle Grundbildung‘“ (K_HBfV_2014_1, S. 136) verknüpft. Auch wird auf „die Vermittlung berufsorientierter Grundbildung für Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen“ (K_HBfV_2010_2, S. 274) eingegangen.

Hinweise auf begriffliche und inhaltliche Verschiebungen in der Debatte werden beispielsweise in der Frage deutlich: „Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung?“ (K_ZfW_2002_7, S. 80), oder in der Feststellung: „Argumente für eine ‚kompetenzorientierte Wende‘ in der Weiterbildung wurden provokant artikuliert und entsprechend kritisch diskutiert“ (K_HBfV_2008_2, S. 311). Einerseits werden Abgrenzungen zum Bildungsbegriff durch den Verweis auf dessen Berücksichtigung der Makroebene vorgenommen:

Bildungsbegriff und Kompetenz unterscheiden sich in mehrfacher Hinsicht. Sie sind in unterschiedliche Referenzsysteme und Begriffsarchitekturen eingebunden. Bildung nimmt eine anthropologische Ausgangsproblematik auf, und zwar die Notwendigkeit des Selbstentwurfs des Menschen, wobei dieser eines inhaltlichen Bezugspunkts außerhalb des Individuums bedarf. [...] Der Kompetenzbegriff hingegen reflektiert nicht den kollektiven, gesellschaftstheoretischen Zusammenhang, wie er noch im Bildungsbegriff aufgehoben ist. Während der Bildungsbegriff eine sowohl mikro- als auch makrogesellschaftliche Dimension beinhaltet, stellt der Kompetenzbegriff vornehmlich auf das Individuum ab. Zugleich wird das Individuum unter dem Aspekt von Handlungsfähigkeit und Handlungsvermögen auf bestimmte Praxisfelder relationiert (K_ZfW_2002_3, S. 44 f.).

Andererseits wird jedoch auch festgestellt, dass die „Konkretisierung des Kompetenzbegriffs – als Fähigkeit zur Relationierung zwischen Person und Umwelt – verdeutlicht, dass Kompetenz auf einer Vielzahl von Kenntnissen, Werten, Erfahrungen, Fähigkeiten und Handlungsantrieben basiert“ (K_ZfW_2002_7, S. 86), dass also die Beziehung des Individuums zu seiner Umwelt mitgedacht wird. Ein bildungspolitischer Bezug wird durch den häufigen Kollokator *QUEM* deutlich; so wird in den wissenschaftlichen Beiträgen das „Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management“ thematisiert, das „ab 1992 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung mit der Zielstellung gefördert [wurde], eine Neuentwicklung der beruflichen Qualifikationsstrukturen in den ‚neuen

Ländern‘ zu unterstützen und umfassend anzugehen“ (K_HBfV_2008_2, S. 309). Unter Rückbezug auf dieses Projekt wird Kompetenzentwicklung dann wie folgt diskutiert:

Die Aktivitäten der AG QUEM fokussierten sich in dem Versuch, den Begriff Weiterbildung durch ‚Kompetenzentwicklung‘ zu ersetzen. So sollte von ‚Kompetenzentwicklung‘ gesprochen werden, wenn über eine vorrangig Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelnde Qualifikation hinaus bewusst eine Neuausprägung komplexer Handlungskompetenz angestrebt wird, einschließlich einer Veränderung von Normen und Werten (K_HBfV_2008_2, S. 310).

Obwohl die begriffliche Diskussion somit teilweise auch vor dem Hintergrund bildungspolitischer Programmatik erfolgt, ist die Debatte in den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln als eine stärker inhaltliche zu kennzeichnen, und es zeigen sich darüber hinaus kritische Reflexionen der EU-Konzepte: „Die Ausführungen zu den einzelnen Schlüsselkompetenzen lassen aber keinen Zweifel daran, dass es vor allem um die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit innerhalb des europäischen Arbeitsmarktes geht“ (K_HBfV_2008_1, S. 140).

Wie in den bildungspolitischen EU-Dokumenten wird auch in den wissenschaftlichen Zeitschriften über *Anerkennung* in Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen gesprochen. Darüber hinaus zählen auch *Erfassung* und *Verfahren* zu den häufigen Kollokatoren in diesem Textkorpus. Bei der Diskussion über die Anerkennung von Kompetenzen wird hierbei auf EU-Instrumente wie den EQR Bezug genommen:

Die Strategie des Lebenslangen Lernens soll das Recht auf Teilhabe an effektiven Weiterbildungsangeboten für sämtliche Bevölkerungsgruppen sichern. Um die Bandbreite individueller Kenntnisse und Fähigkeiten sichtbar und damit am Arbeitsmarkt in der gesamten EU nutzbar zu machen, sollen neue Instrumente der Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen entwickelt werden (L_ZfW_2010_1, S. 11).

Darüber hinaus werden auf nationaler Ebene entwickelte Instrumente und Verfahren benannt, welche die Anerkennung von Kompetenzen vor dem Hintergrund des Lebenslangen Lernens unterstützen: „Lebenslanges Lernen soll zu einer Selbstverständlichkeit in jeder Bildungsbiographie werden. Die zunehmend geforderte Selbstorganisation dieses Prozesses setzt zunächst eine Erfassung und Bilanzierung vorhandener Kompetenzen voraus. Vor diesem Hintergrund wurde das ProfilPASS-System entwickelt“ (LK_HBfV_2007_1, S. 345). Auf weitere Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen wird durch den in wissenschaftlichen Beiträgen häufig mit Kompetenz in Verbindung gebrachten Autoren *Erpenbeck* verwiesen: „Umfangreiche Projekte zur Kompetenzentwicklung wurden in den 1990er Jahren vor allen Dingen im Umkreis von John Erpenbeck und

Volker Heyse durchgeführt, die mit der ‚Kompetenzbiographie‘ ein ‚Verfahren zur retrospektiven und prospektiven Beurteilung von Kompetenzentwicklung‘ vorlegten“ (K_HBfV_2008_1, S. 139).

Durch die Diskussion von Erfassung und Anerkennung von Kompetenzen wird nicht nur auf eine Kompetenzentwicklung, sondern auch auf bereits erworbene Kompetenzen abgezielt. Dies zeigt der Kollokator *erworben* in den wissenschaftlichen Beiträgen in Zusammenhang mit Kompetenz, während in den bildungspolitischen EU-Dokumenten hier häufig die Begriffe *Erwerb* und *erwerben* gemeinsam auftreten. Die Anerkennung von Kompetenzen wird jedoch von der Messung unterschieden, da bei der Anerkennung „vorhandene Nachweise und (vorwiegend) Selbstaussagen, die nicht unter Messbedingungen ermittelt werden“ (K_ZfW_2009_1, S. 27), relevant sind. Wie auch der häufig auftretende Kollokator *informell* andeutet, rücken besonders solche Kompetenzen in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Debatte in den Blick, die nicht innerhalb organisierter Erwachsenenbildung erworben wurden: „Es ist deutlich erkennbar, dass die Entwicklung und Erprobung von Verfahren der Anrechnung informell erworbener Kompetenzen bzw. von Lernen aus (Berufs-)Erfahrung bisher weit hinter den Erwartungen zurück bleibt“ (K_HBfV_2015_1, S. 60). Des Weiteren deuten *individuell*, *personal*, *gesellschaftlich*, *beruflich* und *sozial* als häufig mit Kompetenz in Verbindung stehende Begriffe auf eine Diskussion unterschiedlicher Kompetenzdomänen hin. So werden ebenso mit der Frage nach der Anerkennung einerseits die „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (L_HBfV_2012_1, S. 119) diskutiert, andererseits Ergebnisse von Studien, die darauf aufmerksam machen, „dass sich personale und sozial-kommunikative Kompetenzen wesentlich langsamer entwickeln (lassen) als etwa fachlich-methodische“ (K_ZfW_2014_6, S. 77). Durch den Bezug zur gesellschaftlichen Kompetenz wird eine theoretische Reflexion der Bildungspolitik erkennbar: „Einen Kontrast zu den bildungsökonomisch begründeten Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen bilden die Konzepte der ‚kritischen Kompetenzen‘ von Karlheinz Geißler (1974) und Oskar Negt zu den ‚gesellschaftlichen Kompetenzen‘ (1986)“ (K_HBfV_2008_1, S. 137). Umgekehrt verweisen die wissenschaftlichen Zeitschriftenartikel darauf, dass auch im Kontext von bildungspolitisch finanzierten EU-Projekten eine theoretisch basierte Auseinandersetzung mit Kompetenz stattfindet: „Im Kontext eines europäischen Grundtvig-Projekts ‚Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Bildung‘ diskutiert der Beitrag die Konzeption der ‚Gerechtigkeitskompetenz‘, wie sie im Rahmen der sogenannten ‚Gesellschaftlichen Kompetenzen‘ von Oskar Negt entwickelt wurde“ (K_ZfW_2007_2, S. 39).

Einerseits werden also in den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und bildungspolitischer Forderungen empirische Verfahren zur Messung von Kompetenzen sowie Möglichkeiten der Anerkennung von Kompetenzen diskutiert. Andererseits wird dabei auch die Bedeutsamkeit von theoretischer Refle-

xion und Begründung hervorgehoben, indem beispielsweise auf Verfahren der Kompetenzbilanzierung rekurriert wird, „die methodologisch am elaboriertesten, theoretisch am besten begründet und hinsichtlich ihrer Verfahrensweisen am ausgereiftesten sind“ (K_ZfW_2007_1, S. 64). Auch in den begrifflichen Definitions- und Abgrenzungsversuchen zeigt sich neben der Bezugnahme auf bildungspolitische Entwicklungen eine genuin wissenschaftliche Perspektive auf Kompetenz im Korpus der wissenschaftlichen Zeitschriftenartikel.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich bezogen auf das Kompetenzkonzept sowohl in der bildungspolitischen als auch der wissenschaftlichen Diskussion Definitionsschwierigkeiten abbilden. Diese führen in den EU-Dokumenten zu einer Vermischung verschiedener Begrifflichkeiten wie Qualifikationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die mit Kompetenz teilweise gleichgesetzt werden. Vor dem Hintergrund eines so verstandenen Kompetenzkonzepts wird eine Neuausrichtung von Bildung und insbesondere Erwachsenenbildung gefordert. In den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln hingegen werden eng beieinander liegende Begriffe kritisch diskutiert: So wird auf eine Ablösung des Weiterbildungsbegriffs durch Kompetenzentwicklung verwiesen und eine explizite Abgrenzung zum Bildungsbegriff unternommen. Darüber hinaus werden verschiedene Kompetenzdomänen fokussiert. In der bildungspolitischen Debatte ist das Kompetenzkonzept in das Konzept des lebenslangen Lernens und somit auch in den Kontext des technologischen und gesellschaftlichen Wandels eingebettet. Folglich ist Kompetenz auf Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit ausgerichtet, indem durch sie Humankapital gefördert werden soll. Bezüglich der bildungspolitischen Fokussierung auf konkrete Strategien und Agenden kann festgehalten werden, dass neben ökonomischen Zielen auch eine soziale Dimension in den Blick genommen wird. Ein besonderer Fokus wird auf Kompetenz in den Bereichen Digitalisierung und Medien sowie auf die Anerkennung und Transparenz von Kompetenzen gelegt. Auch in den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln erfolgt eine Diskussion der Messung und Anerkennung von Kompetenzen vor einem bildungspolitischen Hintergrund. Doch werden hierbei auch wissenschaftlich eigenständige Konzepte erarbeitet, und es wird auf die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Reflexion der empirischen Erfassung von Kompetenzen verwiesen.

5.4.3 Wissenschaft und Forschung

Durch die Befunde der Frequenz- und Schlüsselwortanalyse hat sich bereits angedeutet, dass sich die bildungspolitischen EU-Dokumente auf Wissenschaft beziehen und die wissenschaftlichen Zeitschriftenartikel auf Politik. Nach der vergleichenden Analyse von Lebenslangem Lernen und Kompetenz soll daher nun herausgearbeitet werden, wie sich diese wechselseitige Bezugnahme gestaltet. Dazu wird hinsichtlich der Fundstellen jeweils nur ein Feld betrachtet, d. h. Verweise auf Wissenschaft in den bildungs-

politischen EU-Dokumenten und Verweise auf Politik in den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln. Hierzu wird eine Darstellungsform in sogenannten „Wortwolken“⁵¹ gewählt, da hierbei die vergleichende Gegenüberstellung nicht mehr im Fokus steht.

Zunächst sollen die Ergebnisse der Kollokations- und Konkordanzanalyse zu **wissenschaft** und **forsch** in den EU-Dokumenten dargelegt werden. Über den Wissenschaftsbegriff hinaus wird auch der Forschungsbegriff in die Analyse einbezogen, da sich in den vorangegangenen Analyseschritten gezeigt hat, dass im bildungspolitischen Kontext dieser Begriff dem der Wissenschaft vorgezogen wird. Die Konkordanz zeigt, dass sich die Dokumente 312 Mal auf **forsch** beziehen, hingegen 197 Mal auf **wissenschaft**.



Abbildung 4. Kollokationen **wissenschaft** in den bildungspolitischen EU-Dokumenten

Abbildung 4 bildet die Wörter ab, die in den EU-Dokumenten häufig in Verbindung mit **wissenschaft** auftreten. Eine größere Darstellung eines Wortes verweist dabei auf ein häufigeres Auftreten. In der Wortwolke spiegelt sich wider, dass in den EU-Dokumenten verschiedene Wissenschaftsdisziplinen als Kollokatoren dominieren. Mit Blick in die einzelnen Texte zeigt sich, dass sich die häufigsten Kollokationen vor allem auf Anhänge von Dokumenten beziehen, in denen Statistiken zu Schüler/innen- und Studierendenzahlen aufgeführt sind, die nach verschiedenen Fachbereichen aufgeschlüsselt werden: *Kunst*

51 Die Wortwolken wurden erstellt unter: <https://www.wortwolken.com/>, Zugriff am 14.10.2019.

(46 Mal), *Sozialwissenschaft* (31 Mal), *Geisteswissenschaft* (27 Mal), *Wirtschaftswissenschaft* (18 Mal), *Bauwesen* (15 Mal), *Verwaltung* (15 Mal), *Lehrerbildung* (814 Mal), *Fischereiwirtschaft* (13 Mal), *Lebenswissenschaft* (13 Mal), *Agrarwissenschaft* (11 Mal), *Gesundheit* (11 Mal), *Veterinärwissenschaft* (11 Mal), *Rechtswissenschaft* (10 Mal), *Verhaltensforschung* (10 Mal). Auch die Abkürzung ISC (140 Mal) weist darauf hin, da es sich hierbei um die Klassifikationen verschiedener Bildungsgänge gemäß der internationalen Klassifizierung von Bildungssystemen (ISCED) handelt.

Weiterhin finden sich in der Wortumgebung von Wissenschaft die Kollokatoren *technisch* (17 Mal), *Technik* (14 Mal) und *Technologie* (11 Mal), *Informatik* (15 Mal) und auch Verweise auf Fachbereiche wie *Mathematik* (44 Mal), *Physik* (30 Mal) und *Naturwissenschaft* (14 Mal). Diese werden in den Zielvorgaben der EU genannt, beispielsweise im Rahmen des Anliegens, „das Interesse junger Menschen an der Mathematik, der Wissenschaft und einer beruflichen Laufbahn im Ingenieurwesen, der Informations- und Kommunikationstechnologie sowie im Umweltschutz zu wecken“ (K_WSA_2010_1, S. 78), und werden mit der Aussage aufgegriffen, „dass Europa nicht genügend Wissenschaftler, Ingenieure und IT-Spezialisten ausbildet“ (K_WSA_2010_1, S. 77). So gelangen Hochschulen zugleich als wichtige Akteure in den Blick, da „die Hochschulbildung in Europa eine Anziehungskraft in der Welt gewinnen müsse, die dem hohen kulturellen und wissenschaftlichen Niveau Europas entspreche“ (L_AR_2005_1, S. 59). Besonders das weibliche Geschlecht wird dabei als Zielgruppe genannt, indem darauf aufmerksam gemacht wird, dass „Anstrengungen unternommen werden müssen, um bei Mädchen für technische Studienfächer und ein Ingenieurstudium wie MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) zu werben und um Geschlechterstereotypen und die Geschlechtersegregation im Berufsleben und auf dem Arbeitsmarkt zu bekämpfen“ (K_P_2013_1, S. 100). Nicht nur Studierende, sondern auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler werden als zu qualifizierende Zielgruppen benannt, da „durch entsprechende Qualifikationen die Beschäftigungsfähigkeit von qualifizierten Fachkräften, insbesondere von Wissenschaftlern, maximiert werden soll“ (L_KOM_2005_1, S. 10).

Das Ziel, durch wissenschaftliche Ausbildung die Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen und die Wirtschaft insgesamt zu stärken, zeigt sich auch in der Forderung eines Austauschs von Wissenschaft und Wirtschaft: „In Europa sind mehr Mobilität und ein stärkerer Austausch von Erfahrungen erforderlich, und zwar nicht nur zwischen Hochschulen und Universitäten, sondern ggf. auch zwischen Wissenschaft und Wirtschaft“ (K_WSA_2015_1, S. 26). Neben Beschäftigungsfähigkeit wird der Fokus somit auch auf Wettbewerbsfähigkeit durch Innovation gerichtet; so verweist die EU auf „Bereiche[n], die für die Innovation von entscheidender Bedeutung sind, insbesondere Wissenschaft, Technologie, Ingenieursarbeit und Mathematik“ (K_KOM_2010_2, S. 10). In diesem Kontext lässt sich oftmals eine Reduktion von Wissenschaft auf bestimmte Bereiche

wie Technik oder Mathematik feststellen. Dies zeigt sich beispielsweise in dem Bestreben, „bei jungen Menschen das Interesse für eine wissenschaftlich/technische Laufbahn zu stärken“ (L_KOM_2001_1, S. 3), oder in der folgenden Aussage: „Für eine aktive staatsbürgerliche Kompetenz ist eine mathematisch-wissenschaftliche Grundbildung unerlässlich“ (LK_AR_2006_1, S. 26). Zugleich wird in dieser Aussage auch die Grundlage wissenschaftlichen Wissens für eine aktive Staatsbürgerschaft betont. Neben der Diskussion technischer Fähigkeiten rückt auch die Aneignung von Fremdsprachen in den Blick unter Rückbezug auf die Lissabon-Strategie, die als neue Grundfertigkeiten „IT-Kenntnisse, Fremdsprachen, Technikwissenschaften, Unternehmergeist sowie soziale Fähigkeiten“ (L_KOM_2001_1, S. 23) benennt.

Obwohl somit ein funktionales Verständnis von Wissenschaft in den bildungspolitischen Dokumenten deutlich wird, das vor allem auf bestimmte Bereiche bezogen sowie auf Wettbewerb und Beschäftigung ausgerichtet ist, zeigt sich auch eine weitere Perspektive: Darauf lassen die Kollokatoren *sozial* (19 Mal) und *Kompetenz* (27 Mal) schließen, die im Zusammenhang mit den von der EU festgelegten Schlüsselkompetenzen stehen, welche sowohl naturwissenschaftliche als auch soziale Kompetenzen einschließen. Zugleich wird in dieser Definition deutlich, dass Wissenschaft zum Begreifen von größeren Zusammenhängen als notwendig angesehen wird: „Wissenschaftliche Kompetenz ist wichtig, weil sie unter anderem dabei hilft, Zusammenhänge, Ursachen und Wirkungen sowie die Richtigkeit von Informationen zu erkennen und zu begreifen“ (LK_AR_2006_1, S. 26). Darüber hinaus erfolgt ein Verweis auf „soziale, wissenschaftliche und ethische Fragen“ (L_KOM_2005_1, S. 24). Eine Einordnung von Rahmenbedingungen des sozialen Umfelds und eine kritische Reflexion wissenschaftlicher Entwicklungen stellen sich somit als relevante Themen in den bildungspolitischen EU-Dokumenten dar:

Zu den wesentlichen Kenntnissen in den Bereichen Wissenschaft und Technik gehören die Grundprinzipien der natürlichen Welt, grundlegende wissenschaftliche Konzepte, Grundsätze und Methoden, Technik, technische Produkte und Verfahren sowie das Verständnis der Wirkung von Wissenschaft und Technik auf die natürliche Welt. In der Folge sollen diese Kompetenzen den Einzelnen in die Lage versetzen, Fortschritte, Grenzen und Risiken wissenschaftlicher Theorien, Anwendungen und Techniken in der Gesellschaft im Allgemeinen (in Bezug auf Entscheidungsfindung, Werte, moralische Fragen, Kultur usw.) besser zu verstehen. Zu den Fähigkeiten zählt die Fähigkeit, technische Werkzeuge und Maschinen sowie wissenschaftliche Daten zu benutzen und zu bedienen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen oder zu einer auf Belegen beruhenden Entscheidung oder Schlussfolgerung zu gelangen. Der Einzelne sollte auch in der Lage sein, die wichtigsten Merkmale einer wissenschaftlichen Untersuchung zu erkennen und die Schlussfolgerungen sowie die zugehörige Argumentation darzulegen (LK_PR_2006_1, S. 15).

Mit dieser Definition betont die EU die Notwendigkeit, Ergebnisse wissenschaftlicher Studien in den Lebenskontext einordnen sowie Grenzen und Risiken wissenschaftlicher Errungenschaften einschätzen zu können. In dem Hinweis auf die Aspekte der Sicherheit und Nachhaltigkeit zeigt sich darüber hinaus die Bedeutung von moralischem und kulturellem Interesse im Kontext von Wissenschaft:

Zur Kompetenz gehört die Einstellung, die von kritischer Anerkennung und Neugier geprägt ist, sowie ein Interesse an ethischen Fragen und Respekt vor Sicherheits- und Nachhaltigkeitsaspekten, insbesondere im Hinblick auf den wissenschaftlichen und technischen Fortschritt und seine Auswirkungen auf die eigene Person, die Familie, die Gemeinschaft und globale Fragen (LK_PR_2006_1, S. 15).

Dass neben technischen Aspekten zudem soziale Faktoren im Zusammenhang mit Wissenschaft relevant sind, zeigt sich auch in der Benennung von „Grundqualifikationen (insbesondere soziale und persönliche Kompetenzen sowie IKT und wissenschaftliche Kenntnisse)“ (L_KOM_2001_1, S. 24).

Die Bedeutsamkeit von Wissenschaft insbesondere für die Bildung spiegelt sich in der Aussage wider, „dass sich die Politik im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung zunehmend auf solide wissenschaftliche Fakten stützt“ (L_R_2008_1, S. 2). Ebenso im Kontext der Entstehung einer Wissensgesellschaft wird eine enge Verknüpfung von Wissenschaft und Bildung erkennbar: „Eine der Grundlagen zur Schaffung einer solchen Gesellschaft sind Investitionen in Wissenschaft, Aus- und Weiterbildung“ (L_WSA_2006_1, S. 24). Weiterhin wird bei der Entwicklung von Erhebungen zu Lebenslangem Lernen und Kompetenz auf die Relevanz von wissenschaftlichen Kriterien verwiesen, so auch in Zusammenhang mit Erhebungen von Sprachkompetenzen: „Bei der Erhebung sind die allgemeinen wissenschaftlichen Standards für die Stichprobenbildung in internationalen Erhebungen einzuhalten, um sicherzustellen, dass die erfassten Daten zuverlässig sind und ein Vergleich zwischen Ländern möglich ist“ (K_KOM_2007_1, S. 6). Gleiches gilt für Statistiken über Bildung und Lebenslanges Lernen, so „dass die Erstellung der Gemeinschaftsstatistiken unter Wahrung der Unparteilichkeit, Zuverlässigkeit, Objektivität, wissenschaftlichen Unabhängigkeit, Kostenwirksamkeit und statistischen Geheimhaltung erfolgt“ (L_KOM_2005_2, S. 5).

Entsprechend den Schwerpunkten der EU stehen die Beschäftigungsfähigkeit verschiedener Zielgruppen und die Wettbewerbsfähigkeit der Organisation im Fokus, wenn über Wissenschaft diskutiert wird. Neben dieser funktionalen Bezugnahme zeigt sich jedoch auch eine zweite Perspektive, die den Mehrwert wissenschaftlichen Wissens für soziale Aspekte unterstreicht. Darüber hinaus wird das Verstehen von Zusammenhängen betont, wodurch auf die Reflexion des Verhältnisses des Einzelnen zu seiner

Umwelt verwiesen wird. So findet sich auch ein verwertbarkeitsfreies Verständnis von Wissenschaft in den bildungspolitischen EU-Dokumenten. Bezüglich der Entwicklung von konkreten Instrumenten zur Messung von Lebenslangem Lernen und Kompetenzen wird darüber hinaus deutlich, dass sich die EU-Bildungspolitik an wissenschaftlichen Kriterien orientiert.

Nach dieser Analyse des Wissenschaftsbegriffs in den politischen Dokumenten soll nun der Forschungsbegriff in den Blick genommen werden, der sich in den vorangegangenen Analyseschritten als gebräuchlicher für die EU herausgestellt hat. Während beim Wissenschaftsbegriff viele Kollokationen durch Aufschlüsselung von Studienfächern aus tabellarischen Anhängen erzeugt wurden, ist der Begriff der Forschung in den Dokumenten stärker mit inhaltlichen Themen verknüpft.



Abbildung 5. Kollokationen *forschung* in den bildungspolitischen EU-Dokumenten

Abbildung 5 bildet die Worte ab, die in den bildungspolitischen EU-Dokumenten am häufigsten gemeinsam mit *forschung* auftreten. Dort tritt erneut die *Kommission* (16 Mal) als eine Akteurin auf, die mit Forschung verknüpft wird; ebenso wird diesbezüglich mit *Mitgliedstaat* (7 Mal) auf die nationale Ebene verwiesen. Die Kommission zeigt sich dabei als Initiatorin von Forschungsarbeiten im Kontext der EU-Programme zum Lebenslangen Lernen und eines Forschungsrahmenprogramms:

Die Kommission wird anregen, dass Forschungsarbeiten und Untersuchungen darüber, wie wir in den Kontexten des formalen, nicht-formalen und informellen Lernens lernen und wie IKT in diese Lernprozesse einbezogen werden kann, im Rahmen folgender Programme gefördert werden: 6. Forschungsrahmenprogramm, Leonardo da Vinci, Sokrates, Jugend, E-Learning-Pilotaktionen, Technologieprogramm für die Informationsgesellschaft und Gemeinschaftsinitiative EQUAL (L_KOM_2001_1, S. 26).

„EQUAL“ bezieht sich dabei auf eine durch den Europäischen Sozialfonds geförderte Initiative „zur Bekämpfung von Diskriminierung und Ungleichheiten von Arbeitenden und Arbeitsuchenden auf dem Arbeitsmarkt“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2019b, o. S.). Neben verschiedenen Lernformen und dem Einbezug von IKT sollen durch Forschung auch Kosten und Nutzen von Bildung abgewogen werden: „Die Kommission wird vorschlagen, die Forschung über Nutzen, Kosten und Rentabilität von Bildungsinvestitionen auf Grundlage aktueller Forschungen innerhalb des 6. Forschungsrahmenprogramms zu fördern“ (L_KOM_2001_1, S. 21). Als wichtige Akteure wird neben *Bildungseinrichtung* (6 Mal) im Allgemeinen insbesondere auch die *Hochschule* (17 Mal) benannt:

Angesichts der zunehmenden Notwendigkeit, das Wissen und den Dialog über den europäischen Integrationsprozess und seine Entwicklung auszubauen, ist es wichtig, qualitativ hochwertige Lehrangebote, Forschungsvorhaben und Studien in diesem Bereich zu unterstützen, und zwar durch die Förderung von Hochschulen, die sich auf das Studium des europäischen Integrationsprozesses spezialisieren, von europäischen Vereinigungen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie der Aktion Jean Monnet (L_PR_2006_1, S. 47).

Der häufig mit Forschung verknüpfte Kollokator *europäisch* (24 Mal) verweist auf den „Europäischen Forschungsraum“ und macht darauf aufmerksam, dass die EU bezogen auf Forschung das Ziel verfolgt, „in Zusammenarbeit mit den Mitgliedstaaten die Situation hochmobiler Berufsgruppen – insbesondere Forscher, die einer bezahlten Forschungstätigkeit nachgehen – [zu] prüfen, um ihnen die geografische und branchenübergreifende Mobilität zu erleichtern und so den Europäischen Forschungsraum bis 2014 fertigzustellen“ (K_KOM_2010_1, S. 13). Hierbei wird deutlich, dass „enge Bezüge zwischen dem europäischen Raum des lebenslangen Lernens und dem Europäischen Forschungsraum hergestellt“ (L_KOM_2001_1, S. 3) werden. Die Verknüpfung der Idee des Lebenslangen Lernens mit Forschung wird somit hervorgehoben, wie auch die Kollokatoren *lebenslang* (14 Mal) und *Lernen* (19 Mal) zeigen. Nicht nur der europäische Raum insgesamt, sondern auch die nationale Ebene wird angesprochen: „Eine konzertrierte forschungsgestützte Initiative in den Mitgliedstaaten und auf Gemeinschaftsebene könnte helfen, den sozialen und wirtschaftlichen Nutzen von Investitionen in das lebens-

lange Lernen zu verdeutlichen“ (L_KOM_2000_1, S. 15). Dabei soll nicht nur der Nutzen, sondern auch die Entwicklung von Methoden im Fokus stehen: „Auch nationale Forschungsprogramme sollten Forschung zur Realisierung lebenslangen Lernens Priorität einräumen. Als Themen bieten sich z. B. an: der soziale und wirtschaftliche Nutzen von Investitionen in lebenslanges Lernen und die angewandte Bildungsforschung zur Entwicklung innovativer Lehr- und Lernmethoden“ (L_KOM_2000_1, S. 27).

Weiterhin zeigt sich, dass Forschung nicht nur mit Lebenslangem Lernen, sondern auch mit *Entwicklung* (39 Mal), *Förderung* (6 Mal) und *Innovation* (38 Mal) verbunden und hierbei eine *Zusammenarbeit* (6 Mal) verschiedener Bereiche gefordert wird. Mit Blick auf die Konkordanz wird deutlich, dass sich das Streben nach Weiterentwicklung vor allem auf Wettbewerbsfähigkeit bezieht und diese Zielsetzung als Selbstverständlichkeit dargestellt wird: „Es herrscht allgemeine Übereinstimmung, dass Forschung, Entwicklung und Innovation (FEI) unerlässlich für die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit sind“ (K_KOM_2003_2, S. 8). Dabei wird eine enge Zusammenarbeit von Forschung, Bildung und Wirtschaft als notwendig angesehen, worauf der Kollokator *Bildung* (34 Mal), aber auch die Kollokatoren *Industrie* (12 Mal) und *Unternehmen* (11 Mal) aufmerksam machen:

[Das Europäische Parlament] erachtet es für wichtig, ein Umfeld für eine enge Zusammenarbeit zwischen Forschungsinstituten und Industrie zu schaffen und Industrieunternehmen bei Investitionen in Forschung und Entwicklung zu unterstützen, weist darauf hin, dass Hochschulen und Ausbildungseinrichtungen in der regionalen Wirtschaft von Mitgliedstaaten eine zentrale Rolle spielen und dass es sich dabei um einzigartige Orte handelt, an denen Innovation, Bildung und Forschung aufeinandertreffen und zur Schaffung von Arbeitsplätzen, zur Entwicklung unternehmerischer und sonstiger Fähigkeiten und zu mehr Beschäftigungsmöglichkeiten führen können (K_P_2013_1, S. 94).

Forschung wird jedoch nicht nur als Mittel zum Zweck des Erreichens von Zielen wie Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit gesehen, sondern auch – wie der Wissenschaftsbegriff – mit sozialen Aspekten in Verbindung gebracht, „in der Erwägung, dass die Europäische Union immer noch weniger als ihre globalen Wirtschaftspartner und Wettbewerber in Forschung, Innovation und Bildung investiert, die Eckpfeiler für Wachstum und Verbesserung des Lebensstandards darstellen“ (K_P_2013_1, S. 90). Deutlich wird jedoch auch hier, dass die soziale Dimension immer durch die ökonomische ergänzt wird:

Die Schaffung eines gut funktionierenden ‚Wissensdreiecks‘ aus Bildung, Forschung und Innovation und die Unterstützung der Bürger bei der Verbesserung ihrer Kompetenzen sind entscheidende Faktoren sowohl für Wettbewerbsfähigkeit, Wachstum und Beschäftigung als auch für Gerechtigkeit und gesellschaftliche Integration (K_KOM_2009_2, S. 2).

Die Kollokatoren *Bereich* (42 Mal) und *Untersuchung* (6 Mal) verweisen auf verschiedene Themengebiete, in welchen die EU Forschungsarbeiten unterstützt, so auch die Kollokatoren *technologisch* (10 Mal) und *Integration* (12 Mal). Es wird beispielsweise „Forschung im Bereich der Medienkompetenz“ (K_AR_2010_2, S. 21) als wichtig erachtet, insofern als „dass es an gemeinsamen Kriterien oder Standards für die Bewertung von Medienkompetenz fehlt und dass es einen dringenden Bedarf an umfassenden, längerfristigen Forschungsarbeiten zur Entwicklung entsprechender Kriterien gibt“ (K_KOM_2009_1, S. 9). Die enge Verknüpfung von Forschung und Technologie zeigt sich durch das „Rahmenprogramm für Forschung und technologische Entwicklung“ (K_KOM_2007_2, S. 8). Darüber hinaus wird im Sinne einer europäischen Integration auf kulturelle Kompetenzen als Forschungsthema Bezug genommen, indem „Unterstützung für den Aufbau von multilateralen Forschungsgruppen im Bereich der europäischen Integration“ (L_PR_2006_1, S. 63) und „einschlägige Forschungsarbeiten und Untersuchungen zur europäischen Zusammenarbeit im kulturellen Bereich“ (K_R_2011_1, S. 20) als notwendig betrachtet werden. Weiterhin wird diesbezüglich geplant, „die Forschungstätigkeit zu intensivieren, um das Potenzial und die effektiven Auswirkungen der kulturellen und kreativen Kompetenzen auf die politischen Fragen zu untersuchen“ (K_R_2011_1, S. 21). In diesem Zusammenhang wird „die Bedeutung der Geisteswissenschaften als Bereich zur Erforschung der Vergangenheit und besseren Wahrung der kulturellen Identität“ (K_P_2013, S. 96) betont. Zum einen wird somit auch historische Forschung betrachtet, zum anderen zeigt sich mit dieser Aussage, dass neben den Harmonisierungsbestrebungen der EU weiterhin Wert auf kulturelle Identität auf nationaler Ebene gelegt wird und folglich auch auf Vielfalt.

Der Bezug auf Forschung verbleibt nicht nur auf programmatischer Ebene der Politik. Das zeigt der Verweis auf konkrete Förderprogramme wie „Jean Monnet“: „Dem Programm Jean Monnet kommt eine strategische Funktion für die europäische Integration im Hochschul- und Forschungsbereich zu“ (L_AR_2005_1, S. 63). Auch „Marie Curie“ ist hier als Beispiel zu nennen:

Die EU fördert bereits den Austausch von Wissen zwischen Wissenschaftlern und zwischen Forschung und Industrie. Das wichtigste Programm dafür ist das Marie-Curie-Programm, das Postgraduierten- und Doktorandenstipendien für Auslandsstudien und Wissenstransfer vergibt. Mit Förderung aus diesem Programm kann die maritime Wirtschaft Forschern Industriepraktika anbieten und durch Austausch von Wissen mit der Forschung an wirtschaftlich nutzbare Forschungsergebnisse gelangen (K_KOM_2003_2, S. 17 f.).

Hierbei wird der konkrete Nutzen der Ergebnisse für einen bestimmten Wirtschaftszweig deutlich. Zusätzlich zeigt sich jedoch auch das direkte Einfließen von wissenschaftlichen Befunden in Prozesse der Entwicklung zentraler Instrumente der EU: „For-

schungsarbeiten im Rahmen der Entwicklung eines Leistungspunktesystems für die Berufsbildung sind zu dem Ergebnis gekommen, dass eine Unterteilung in acht Stufen für einen europäischen Qualifikationsrahmen für die Hochschulbildung und die Berufsbildung geeignet wäre“ (L_KOM_2005_1, S. 19).

In den bildungspolitischen EU-Dokumenten zeigt sich somit, dass Forschung größtenteils als Mittel zum Zweck und damit ausgerichtet auf konkrete Ziele in bestimmten Bereichen betrachtet und vor allem hinsichtlich des wirtschaftlichen Nutzens diskutiert wird. Das Forschungswissen bildet dabei die Basis für die Entwicklung von Steuerungsinstrumenten, die wiederum im Bereich der Forschung Wissen fördern sollen, sodass eine Wechselseitigkeit erkennbar wird. Obwohl die ökonomische Dimension dominiert, zeigen sich jedoch – wie bezüglich des Wissenschaftsbegriffs – auch Verweise auf soziale Aspekte oder die Wahrung von Kultur, die einen weniger funktionalen Bezug zur Forschung darstellen. In dem Bestreben, wissenschaftliche Befunde im Bereich des Lebenslangen Lernens zu generieren, werden verschiedene Forschungsthemen benannt, die – neben anderen Disziplinen – auch die Erwachsenenbildungsforschung betreffen.

5.4.4 Politik

Wissenschaft und Forschung stellen sich demnach als bedeutsam für die politische Diskussion der Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz dar. Im Anschluss daran soll beleuchtet werden, inwiefern sich die Beiträge des wissenschaftlichen Textkorpus auf Politik beziehen. In den wissenschaftlichen Artikeln finden sich 883 Fundstellen zu **politi**, wodurch sowohl Begriffe wie *Bildungspolitik* (78 Mal) als auch *bildungspolitisch* (23 Mal) berücksichtigt werden.

In Abbildung 6 finden sich die häufigsten Kollokationen zu **politi** in den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln. *Bildung* (85 Mal) stellt das Wort dar, das am häufigsten in der direkten Wortumgebung von Politik auftritt. Durch die Analyse wird jedoch deutlich, dass dies nicht so zu interpretieren ist, dass Bildung nur vor dem Hintergrund politischer Entscheidungen diskutiert wird, sondern dass sich die Beiträge häufig auf den „Diskurs um die Integration allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung“ (K_HBfV_2004_1, S. 154) und damit auf die inhaltliche Dimension beziehen. So wird rückblickend festgestellt: „Bereits der Deutsche Bildungsrat formuliert im Strukturplan 1970 eine Konzeption zur Integration von allgemeiner, beruflicher und damals auch politischer Bildung“ (K_ZfW_2002_4, S. 50). Weiterhin wird die bildungstheoretische Diskussion hervorgehoben, indem festgehalten wird, dass „auch heute eine kritische, bildungstheoretisch begründete politische Bildung einen hohen Stellenwert hat“ (K_ZfW_2007_2, S. 47). Andererseits wird politische Bildung auch bezogen auf die Praxis reflektiert in der Diskussion, „bezahlten Bildungsurlaub u. a. für berufliche, allgemeine und politische Bildung gesetzlich zu gewähren“ (L_HBfV_2000_1, S. 146).



Abbildung 6. Kollokationen *politi* in den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln

Hinsichtlich des Wortes *Weiterbildung*, das 25 Mal als Kollokator von Politik auftritt, ist eine ähnliche Diskussion zu verzeichnen: Es geht um „bereichsübergreifende Angebote der Weiterbildung, die Inhalte der politischen und beruflichen Bildung zu integrieren versuchen“ (L_HBfV_2000_1, S. 152), aber auch darum, den wirtschaftlichen Nutzen von Bildungsurlaub mit der sich dabei vollziehenden Entwicklung von Kompetenzen zu begründen:

Im Bildungsurlaub der politischen Weiterbildung geht es inhaltlich zu einem maßgeblichen Teil auch um die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, Orientierungswissen, sozialen und personalen Kompetenzen, deren Bedeutungsgewinn gleichermaßen in der allgemeinen Entwicklung der Qualifikationsanforderungen unbestritten ist. Damit könnte Bildungsfreistellung zu einem weiterbildungspolitischen Instrument werden, das auch im Qualifizierungsinteresse der Wirtschaft liegt (L_HBfV_2000_1, S. 147).

Der teils ökonomische Bezug auf den Politikbegriff zeigt sich auch in der Diskussion der „Ausrichtung der Unternehmenspolitik auf Weiterbildung“ (L_IJdE_2007_2, S. 29) oder bei „Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik (Umschulung und Fortbildung)“ (L_IJdE_2007_1, S. 13). So wird festgestellt: „Mit der Aneignung zukunftsfähiger Kompetenzen im Rahmen einer politischen Grundbildung sollen langfristig die Chancen der

Menschen auf dem Arbeitsmarkt verbessert werden“ (K_HBfV_2004_1, S. 161). Politische Bildung wird zudem in dem Projekt „Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung“ (K_ZfW_2007_2, S. 39) thematisiert, worauf der Kollokator *Curriculumentwicklung* (11 Mal) hindeutet. Insgesamt findet damit auch eine Diskussion von *Grundbildung* (11 Mal) und ebenso von *Kompetenz* (24 Mal) in Zusammenhang mit Politik in den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln statt. Dies zeigen auch die folgenden Bezüge.

Neben der Diskussion von politischer (Weiter-)Bildung wird mit Politik nicht nur auf eine inhaltliche Dimension, sondern auch auf eine bildungspolitische Debatte um Kompetenz verwiesen:

Internationale Vergleichsstudien zur Kompetenz der Bevölkerung und ihre Bedeutung für die Leistungsfähigkeit nationaler Bildungssysteme bieten reichlich Anlass für kontroverse Debatten in der Bildungswissenschaft und Bildungspolitik. Nun wird die Erwachsenenbildung durch das OECD-Programm PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies – erreicht (K_ZfW_2013_5, S. 48).

Dabei kommt die „internationale bildungspolitische Bedeutung des Themas Grundbildung bzw. Literacy“ (K_ZfW_2015_1, S. 253) in den Blick, und es wird festgestellt, dass „das Konzept und die Lenkung von Kompetenzen heute Schlüsselemente einer Politik der Humanressourcen und des Lebenslangen Lernens darstellen“ (LK_IJdE_2007_1, S. 206). Auch das selbstgesteuerte Lernen stellt einen Fokus der Debatte dar: „Dennoch kommen veränderte Aufgaben auf die Institutionen zu, wenn sich nicht nur der Anteil des selbstgesteuerten Lernens in der Weiterbildung erhöht, sondern dieser auch als bildungspolitisch mitzugestaltender Teil von Weiterbildung definiert wird – was bereits geschieht“ (L_ZfW_1997_3, S. 46). So wird die Gestaltung von Weiterbildung durch Bildungspolitik thematisiert. In diesem Kontext wird unter anderem auf das UNESCO-Konzept zum Lebenslangen Lernen verwiesen:

„Jeder muss die Möglichkeit haben“, heißt es im Faure-Report, „während seines ganzen Lebens zu lernen. Die Idee permanenter Erziehung ist der Grundstein der Lerngesellschaft.“ (Faure 1973, S. 246) In solchen Sätzen kommt eine bildungspolitische Leitidee zum Ausdruck, die Bildung (wenn schon nicht als ‚Bürgerrecht‘, so doch) als legitimen Anspruch aller Gesellschaftsmitglieder begreift. Die UNESCO-Entwürfe der 70er Jahre waren getragen von der humanistischen Idee einer umfassenden Entfaltung des ‚ganzen Menschen‘ (complete man), von der Verbesserung der menschlichen Lebensbedingungen, von der Demokratisierung der Gesellschaft (L_HBfV_2007_1, S. 7).

Wenn auf Politik Bezug genommen wird, findet dies in enger Verknüpfung zur Thematisierung des Lebenslangen Lernens statt. Darauf lassen die Kollokatoren *Lernen* (86 Mal) und *lebenslang* (70 Mal) schließen. Besonders die internationale und europäische Ebene kommen hier in den Blick, wie die Kollokatoren *europäisch* (28 Mal) und *international* (24 Mal) zeigen. Dabei wird die bildungsbereichsübergreifende Perspektive aufgegriffen, und die verschiedenen Ziele des Konzepts werden hervorgehoben:

Im Mittelpunkt der Bildungspolitik steht heute das Ziel, lebenslanges Lernen für alle zu einer Wirklichkeit zu machen. Dieser Frage wird auch international eine hohe Bedeutung zugemessen. Die Verwirklichung lebenslangen Lernens für alle betrifft alle Bildungsbereiche vom Kindergarten bis zur Weiterbildung, setzt aber insbesondere einen Ausbau der Weiterbildung voraus. Auch die Verwirklichung lebenslangen Lernens hat sich daher gleichermaßen auf die drei Zieldimensionen Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe und Gestaltung der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit zu beziehen (L_ZfW_2001_2, S. 38 f.).

Neben diesem Verweis auf die Gleichrangigkeit von wirtschaftlichen, persönlichen und gesellschaftlichen Zielen finden sich auch Hinweise auf eine vordergründig ökonomische Zielsetzung der EU:

Bei der Entwicklung der europäischen Dimension zielte die Weiterbildungspolitik der EU vorrangig auf eine aus ökonomischen und sozialpolitischen Zielsetzungen abgeleitete Verbesserung des Qualifikationsprofils und der Mobilitätsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger der Gemeinschaft ab. Weiterbildung sollte als lebensbegleitender Prozeß helfen, Qualifikationsdefizite abzubauen, berufliche Entwicklungen zu ermöglichen und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. In diesem Sinne wurde Weiterbildung vorrangig als eine Voraussetzung für die ökonomische Entwicklung der Mitgliedsstaaten bewertet (L_ZfW_1997_4, S. 56).

Hingegen findet sich in der Diskussion um Anspruch und Realität des Lebenslangen Lernens eine kritische Haltung gegenüber dem Hauptziel der Beschäftigungsfähigkeit:

Die anderen Ziele lebenslangen Lernens – Persönlichkeitsbildung, Entwicklung von Kritikfähigkeit, Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe und Mitgestaltung – bleiben bei der Dominanz der employability zwangsläufig auf der Strecke, auch wenn in den einschlägigen Vorlagen (z. B. auch dem EU-Memorandum LLL) außerdem von der Förderung der ‚active citizenship‘, also der politischen Bildung der Bürger/innen die Rede ist (L_HBfV_2003_2, S. 164).

Neben dem EU-Memorandum wird vor dem Hintergrund des „Europäischen Jahrs des lebensbegleitenden Lernens“ auch auf nationale Politik wie die „BMBF-Initiativen zu einer auf das lebenslange Lernen bezogenen Neuorientierung der deutschen Bildungspolitik“ (L_ZfW_1997_1, S. 21) verwiesen, jedoch auch auf die „Verbindung von politischer und kultureller europäischer Bildung“ (L_ZfW_1997_4, S. 52).

Auch die Begriffsverschiebungen von Bildung zu Lernen und Kompetenz spielt in der wissenschaftlichen Debatte eine Rolle, wenn auf Politik Bezug genommen wird:

Es findet eine ‚Entpädagogisierung der Lernsemantik‘ statt, was sich auch in einer Favourisierung des Kompetenzbegriffs gegenüber dem der Bildung und selbst dem der Qualifikation ausdrückt. Zum anderen spielt in dem bildungspolitisch geförderten Diskurs zum Lebenslangen Lernen die Übertragung der Lernsemantik auf ‚a-personale‘ (oder transsubjektive) soziale Gebilde hinein. So spricht man fortan nicht bloß von ‚lernenden Unternehmen‘, sondern auch von ‚lernenden Regionen‘, welche als bildungsbereichsübergreifende Lerninfrastrukturen mit einer je spezifischen Vielfalt an Lernorten niedrigschwellige Zugänge zum Lebenslangen Lernen eröffnen sollen (L_IJdE_2007_1, S. 8).

Neben den Kritikpunkten an einer „ungebrochen inflationären bildungspolitischen Rhetorik zum lebenslangen Lernen“ (K_ZfW_2009_2, S. 36) wird jedoch auch das Potenzial des Konzepts für die Modernisierung der Weiterbildung herausgestellt:

Insgesamt wird die These vertreten, dass der bildungspolitische Diskurs zum lebenslangen Lernen zunehmend den Charakter eines entwicklungsfähigen Konzepts annimmt und als eine Richtschnur zur Modernisierung des bisherigen Weiterbildungsbereichs fungiert. Dabei dienen staatlich geförderte Modellprogramme als explorierende, exemplarisch vorwegnehmende Praxis eines zukünftigen Gesamtsystems lebenslangen Lernens (L_IJdE_2007_1, S. 18).

Auch der Kollokator *modern* (14 Mal) macht einen solchen Modernisierungsanspruch deutlich, beispielsweise im Zusammenhang mit der Diskussion der „Ausrichtung einer modernen Bildungspolitik auf das lebenslange Lernen“ (L_ZfW_1997_1, S. 22). Dabei wird die gemeinsame Anstrengung aller Akteure hervorgehoben:

Insgesamt machen alle Programme und politischen Vorhaben deutlich, dass lebenslanges Lernen nicht normativ verordnet werden kann, sondern aus der gemeinsamen Verantwortung und Aktivität aller Beteiligten im Konsens gestaltet und abgesichert werden muss. Hier kommen insbesondere auch auf die Länder wichtige Aufgabenstellungen bei der Förderung entsprechender Rahmenbedingungen für derartige korporativistische Umsetzungsstrategien zu (L_ZfW_2001_1, S. 37).

Mit Blick auf die Kollokatoren *Zusammenhang* (15 Mal) und *Rahmen* (13 Mal) wird deutlich, dass häufig die Bildungspolitik als Ausgangspunkt für Entwicklungen hinsichtlich des Lebenslangen Lernens gesehen wird: „So besteht heute kein Zweifel mehr daran, dass sich die Öffnung von Hochschulen für lebenslanges Lernen seit Beginn der 2000er Jahre vor allem im bildungspolitischen Zusammenhang als vordringlich zu verfolgende Entwicklungsperspektive durchgesetzt hat“ (L_ZfW_2015_3, S. 10). Gleiches zeigt sich auch in Bezug auf die Kompetenzentwicklung: „Die Förderung von Kompetenzentwicklung im bildungspolitischen Zusammenhang ‚lebenslangen‘ und ‚lebensbreiten‘ Lernens im Rahmen einer zieladäquaten gesellschaftlichen ‚Lernkultur‘ setzt einen nachhaltigen strukturellen Wandel der Weiterbildungseinrichtung in verschiedenen Dimensionen organisationalen Handelns voraus“ (L_IJdE_2007_6, S. 142).

Häufig wird der Bezug zur Politik in den wissenschaftlichen Zeitschriften jedoch in einen größeren Zusammenhang eingebettet, wie auch die Kollokatoren *sozial* (33 Mal), *beruflich* (33 Mal), *kulturell* (19 Mal), *ökonomisch* (16 Mal) und *Wirtschaft* (14 Mal) zeigen. So wird auf die „sozialen, politischen und ökonomischen Entwicklungen“ (L_IJdE_2007_8, S. 173) verwiesen oder darauf, „mit der akuten arbeitsmarktpolitischen, sozialen, kulturellen und technologischen Umbruchsituation fertig zu werden“ (L_HBfV_1999_1, S. 332). Die Frage nach dem Umgang mit dem konstatierten Wandel wird auch mit dem Bezug auf die „Folgen der fortschreitenden Modernisierung unter sich verändernden politischen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen sowie die Konsequenzen der Globalisierung/Internationalisierung und Individualisierung“ (K_HBfV_2004_1, S. 161) aufgeworfen.

Das Spannungsfeld zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis scheint durch die Kollokatoren *Wissenschaft* (18 Mal) und *Praxis* (14 Mal) auf; dies macht beispielsweise der Bezug auf „die gesellschaftlichen Teilsysteme Wissenschaft, Wirtschaft und Politik“ (K_HBfV_2015_1, S. 63) deutlich, aber ebenso der Verweis auf die „erziehungswissenschaftlichen, bildungspolitischen und öffentlichen Diskussionen“ (K_ZfW_2013_2, S. 25) hinsichtlich Lebenslangen Lernens und Kompetenz. Ebenso die Kollokatoren *Diskussion* (19 Mal) und *Perspektive* (21 Mal) zeigen die Berücksichtigung verschiedener Sichtweisen, wenn sich Wissenschaft auf Politik bezieht. So wird beispielsweise bezüglich des Konzepts des Lebenslangen Lernens sowohl auf die praktische als auch die bildungspolitische Diskussion rekurriert: „Lebenslanges Lernen wird in der erwachsenenpädagogischen und in der bildungspolitischen Diskussion breit akzeptiert, aber es trifft auch zu, dass ‚lebenslanges Lernen‘ Gefahr läuft, ‚zu einem Schlagwort zu verkommen‘ (Faulstich 1999)“ (L_HBfV_1999_1, S. 330). Auch in weiteren wissenschaftlichen Artikeln wird auf verschiedene Blickwinkel bei der Auseinandersetzung mit dem Konzept verwiesen mit der Bezugnahme zu „drei prominente[n] Referenzen zum LLL [...], nämlich die bildungspolitische, die gesellschaftspolitische und erziehungswissenschaftlich akzentuierte Perspektive“ (L_HBfV_2010_1, S. 136).

Neben der Nutzung politischer Programmatik zur Begründung der aufgegriffenen Themen zeigt sich mit Blick auf die Kollokatoren *Gesellschaft* (13 Mal) und *gesellschaftlich* (49 Mal) jedoch auch ein normativer Anspruch, „gesellschaftliche, politische und ökonomische Verhältnisse kritisch zu hinterfragen“ (K_HBfV_2004_1, S. 159). Hier findet sich erneut die „Diskussion um eine kritisch-theoretisch begründete politische Bildung, deren Zielsetzung die Entwicklung politischer Urteilsfähigkeit und darauf beruhende politische und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit ist“ (K_ZfW_2007_2, S. 39). Darüber hinaus ist der Kollokator *Entwicklung* (21 Mal) mit emanzipatorischen Ansprüchen verknüpft, beispielsweise im Hinblick auf „Konzeptionen, die im Sinne einer emanzipatorischen Bildung personale Entwicklung und politisch-gesellschaftliche Handlungsfähigkeit unterstützen sollen“ (K_HBfV_2008_1, S. 137).

Der Bezug der Erwachsenenbildungswissenschaft auf die Politik macht deutlich, dass sie der Bildungspolitik in der Diskussion von Lebenslangem Lernen und Kompetenz eine bedeutende Stellung beimisst. Neben dem internationalen Zusammenhang und dem Bezug auf OECD und UNESCO ist ebenso eine europäische Sichtweise von Belang, in deren Rahmen Initiativen der EU Eingang in die Diskussion finden. Es wird deutlich, dass zwar teilweise vor dem Hintergrund bildungspolitischer Debatten argumentiert wird, dass diese jedoch selten als alleinige Begründung dienen, sondern in der Regel in weitere Zusammenhänge wie soziale, gesellschaftliche oder wirtschaftliche Bedingungen eingebettet sind. Darüber hinaus ist häufig ein Bezug zu politischer Bildung zu finden, die mit normativen Ansprüchen verbunden ist. Doch geht es hierbei weniger um ein unreflektiertes Aufgreifen bildungspolitischer Themen, als vielmehr um eine Diskussion der Ermöglichung politischer Bildung, die zur kritischen Reflexion befähigt und damit auch wissenschaftlichen Zielen entspricht. Demnach ist in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Debatte – bezogen auf die Themen „Lebenslanges Lernen“ und „Kompetenz“ – einerseits feststellbar, dass bildungspolitische Argumente diffundieren und aufgegriffen werden, andererseits jedoch eine distanziert-kritische Reflexion der Konzepte erfolgt. Dabei zeigt sich, dass – selbst wenn zur Verdeutlichung der Relevanz eines Themas bildungspolitische Argumente aufgegriffen werden – dies nicht unreflektiert erfolgt, sondern weitere Zusammenhänge berücksichtigt werden, sodass zumeist eine Mischung aus Aufgreifen und kritischer Reflexion stattfindet.

5.5 Zusammenführung der Befunde der einzelnen Analyseschritte

Abschließend sollen die Befunde aus den einzelnen Analyseschritten der Frequenz-, Schlüsselwort- sowie Kollokations- und Konkordanzanalyse zusammengeführt werden, um das Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungs-

politik mittels der Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz zu beleuchten. Durch die induktive Frequenz- und Schlüsselwortanalyse wurden zunächst in ergebnis-offener Weise Muster der Ähnlichkeit und Differenz in den zusammengestellten Text-korpora aus einerseits bildungspolitischen EU-Dokumenten und andererseits wissen-schaftlichen Zeitschriftenartikeln herausgearbeitet. Die Frequenzanalyse hat gezeigt, dass in beiden Korpora eine bildungsbereichsübergreifende Perspektive auf Lebenslan-ges Lernen und Kompetenz feststellbar ist und dabei verschiedene Formen des Lernens berücksichtigt werden. Trotz der Fokussierung auf Erwachsenenbildung in den wissen-schaftlichen Zeitschriften werden somit auch weitere Bildungsbereiche einbezogen. Eine weitere Gemeinsamkeit zeigte sich durch die Bezugnahme auf Zielgruppen verschiedener Bildungsbereiche, auf Lehrende als auch Lernende sowie auf inter- und supranationale Organisationen; neben der EU sind hier auch die OECD und die UNESCO zu nennen. Die EU diskutiert demzufolge nicht nur eigene Strategien, sondern greift auch auf andere Organisationen zurück. Weiterhin bezieht sich die EU auf Wissenschaft und Forschung; die wissenschaftlichen Zeitschriftenbeiträge behandeln ihre eigene Disziplin ebenso als Diskussionsgegenstand. Jedoch wurden auch einige Differenzen in den Korpora deut-lich, da in Wissenschaft und Politik unterschiedliche Themen im Kontext von Lebens-langem Lernen und Kompetenz im Vordergrund stehen. In den EU-Dokumenten wird maßgeblich auf Beschäftigung, Beruf und Wirtschaft, Vergleichbarkeit und Transparenz, Entwicklung, Fortschritt und Veränderung, Digitalisierung, Technologie und Medien, Gemeinschaftsorientierung sowie Aktionen und Programme verwiesen. In den wissen-schaftlichen Zeitschriftenbeiträgen findet hingegen eine Auseinandersetzung auf Makro-, Meso- und Mikroebene statt; zudem werden Zusammenhänge reflektiert und das Span-nungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis verdeutlicht. Darüber hinaus wird Grund-bildung stärker thematisiert als in den bildungspolitischen EU-Dokumenten. Dabei wird auf wissenschaftliche Konzepte Bezug genommen. Neben den thematischen Differenzen zeigten sich durch genrespezifische Wörter weitere Unterschiede: In den wissen-schaftlichen Zeitschriftenartikeln findet demnach häufig eine Bezugnahme auf wissenschaftliche Akteure statt; hierbei handelt es sich vordergründig um Professorinnen bzw. Professoren. Die EU hingegen bezieht sich auf verschiedene Organe wie die Kommission, den Rat oder das Parlament, wobei am häufigsten die Kommission auftritt.

Die Befunde der Schlüsselwortanalyse konnten über die Frequenzanalyse hinaus zei-gen, welche der herausgearbeiteten Muster als besonders charakteristisch für das eine oder andere Korpus zu markieren sind, und welche weiteren Muster sichtbar werden, wenn auch Wörter einbezogen werden, die zwar nicht zu den häufigsten zählen, jedoch in direktem Verhältnis zum anderen Korpus auffällig sind. Somit lag in der Schlüssel-wortanalyse der Fokus nicht mehr auch auf den Gemeinsamkeiten, sondern auf den Dif-ferenzen. Es wurde deutlich, dass die in der Frequenzanalyse herausgearbeiteten Muster der Bildungspolitik auch im direkten Vergleich mit denen der wissenschaftlichen Debatte

als auffällig zu kennzeichnen sind. Ergänzend zu den betrachteten Konzepten kamen die Themen Finanzierung, Qualitätssicherung und Sprachkompetenz in den Blick. In den wissenschaftlichen Artikeln konnte der Mehrebenenbezug bestätigt werden, wobei das Subjekt bzw. Individuum im Fokus steht. Ebenso das Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis und die besondere Bedeutung von Grundbildung finden sich wieder. Darüber hinaus zeigte sich die Auseinandersetzung mit Sozialisation und dem sozialen Umfeld sowie biographieorientierten Aspekten, und auch die Themen der Selbststeuerung und der Gestaltung von Lernprozessen sind hier zu benennen.

Somit konnte durch die beiden ersten Analyseschritte herausgearbeitet werden, mit welchen Themen Lebenslanges Lernen und Kompetenz in Verbindung gebracht werden. Es zeigten sich jedoch auch bereits Hinweise auf das Verhältnis von Wissenschaft und Politik: In der Diskussion der Konzepte beziehen sich die wissenschaftlichen Zeitschriftenartikel häufig auf politische Akteure und Instrumente. Die OECD wird besonders oft als Akteur benannt, jedoch treten auch die EU und die UNESCO sowie nationale politische Akteure auf. Zugleich beziehen sich die bildungspolitischen EU-Dokumente auch auf Wissenschaft, indem häufig auf Statistiken und Erhebungen rekurriert wird. Um diesen Hinweisen weiter nachzugehen, wurde ein dritter Analyseschritt durchgeführt.

Im dritten Analyseschritt wurde eine Kombination aus Kollokations- und Konkordanzanalyse durchgeführt. Durch die deduktive Vorgehensweise konnte zum einen der explizite Kontext von Lebenslangem Lernen und Kompetenz in den Blick genommen werden. Während zuvor die zusammengestellten Textkorpora ergebnisoffen nach Mustern untersucht wurden, wurden nun Wortfelder und Fundstellen der selektierten Wörter in diesen Korpora vergleichend analysiert. Bezüglich des Lebenslangen Lernens wurde gezeigt, dass es als Konzept in den EU-Dokumenten vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Wandels zur Wissensgesellschaft erörtert wird. Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit stellen Ziele dar, auf die das Lebenslange Lernen ausgerichtet ist. Neben der Fokussierung auf ökonomische Ziele zeigt sich jedoch auch eine Berücksichtigung der sozialen Dimension. Es wurde deutlich, dass die wissenschaftlichen Zeitschriftenartikel einerseits bildungspolitische Argumentationen aufgreifen, um das Konzept des Lebenslangen Lernens zu begründen, und teils um in normativer Weise die Veränderung von Struktur und Leistungen des Bildungssystems – insbesondere der Erwachsenenbildung – zu fokussieren. Bezugnahmen auf konkrete Instrumente der EU werden dabei mit der Diskussion einer Implementierung auf nationaler Ebene verknüpft. Andererseits konnte auch gezeigt werden, dass eine kritische Abgrenzung des wissenschaftlichen vom bildungspolitischen Diskurs stattfindet, indem begriffliche Unschärfen in den Blick genommen werden, aber auch wissenschaftliche Konzepte den bildungspolitischen entgegengehalten werden.

Die Ergebnisse der Kollokations- und Konkordanzanalyse zeigten bezogen auf das Kompetenzkonzept, dass dieses in den bildungspolitischen EU-Dokumenten eng mit

dem Konzept des Lebenslangen Lernens verknüpft ist und dementsprechend ebenso vor dem Hintergrund eines Wandels mit den Zielen der Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit diskutiert wird, aber gleichzeitig auch soziale Aspekte bedeutend sind. Digitalisierung sowie die Anerkennung von Kompetenzen und die Herstellung einer diesbezüglichen Transparenz traten als Schwerpunkte konkreter Strategien und Instrumente auf. Insgesamt wurden in beiden Korpora Definitionsschwierigkeiten deutlich, die unterschiedliche Konsequenzen nach sich ziehen: In den bildungspolitischen EU-Dokumenten findet eine Vermischung von Begriffen statt, während in den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln Begriffsverschiebungen und -unklarheiten kritisch diskutiert werden. Obwohl sich über kritisch-theoretische Reflexionen hinaus auch eine Diskussion der Messung und Anerkennung von Kompetenzen in bildungspolitischer Argumentation abbildet, werden auch eigenständige Konzepte durch die Wissenschaft erarbeitet.

Neben Lebenslanges Lernen und Kompetenz wurden im dritten Analyseschritt auch die Wörter „Wissenschaft“, „Forschung“ und „Politik“ analysiert, um den direkten Verweis des einen auf das andere Feld über Kollokationen und Konkordanzen in den Blick zu nehmen. Da die direkte Bezugnahme im Fokus stand, wurde im Folgenden keine vergleichende Analyse vorgenommen, sondern die selektierten Begriffe im jeweils anderen Feld fokussiert. Der dritte Analyseschritt hat gezeigt, dass der Bezug auf Wissenschaft und Forschung im Korpus aus bildungspolitischen Dokumenten vorrangig den übergeordneten Zielen der Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit und somit als Mittel zum Zweck dient. Besonders Naturwissenschaften und Technologie werden hier berücksichtigt. Wissenschaftliches Wissen fließt in die Erarbeitung von Instrumenten ein, die Lebenslanges Lernen und Kompetenz entwickeln sollen. Gleichzeitig soll durch diese Instrumente wiederum eine Förderung wissenschaftlichen Wissens ermöglicht werden, sodass sich diesbezüglich eine wechselseitige Beziehung zeigt. Dabei findet eine Orientierung an wissenschaftlichen Kriterien statt. Neben der Diskussion einer ökonomischen Dimension trat jedoch auch eine soziale Dimension hervor, die nicht auf funktionale Verwertbarkeit von Wissenschaft abzielt. Des Weiteren hat sich gezeigt, dass die EU das Einordnen des gesellschaftlichen und technologischen Wandels in größere Zusammenhänge als wichtiges Ziel benennt, wodurch die Bedeutung einer Reflexion des Verhältnisses einzelner zu ihrer Umwelt unterstrichen wird. Wissenschaft dient demnach nicht nur wirtschaftlichen Zwecken, sondern soll auch zu dem genuin wissenschaftlichen Ziel des Erkenntnisgewinns beitragen und Reflexion ermöglichen. Die benannten Forschungsthemen zeigen, dass neben der Erwachsenenbildungsforschung auch weitere Forschungsdisziplinen angesprochen sind.

Blickt man in umgekehrter Richtung darauf, wie sich die wissenschaftlichen Zeitschriftenbeiträge der Erwachsenenbildung auf Politik beziehen, verdeutlichten die Befunde der Kollokations- und Konkordanzanalyse, dass bezogen auf Lebenslanges Lernen und Kompetenz häufig bildungspolitische Debatten zur Argumentation herangezogen

werden. Neben dem Bezug auf OECD und UNESCO wird dabei oft die europäische Bildungspolitik der EU berücksichtigt, indem die Möglichkeiten der Umsetzung ihrer Instrumente auf nationaler Ebene diskutiert werden. Die bildungspolitische Grundlegung wird jedoch meist in weitere Zusammenhänge eingebettet, sodass nicht von einer unreflektierten Diffusion und Übernahme von Politischem in die Wissenschaft ausgegangen werden kann. Mit dem häufig erfolgenden Bezug auf politische Bildung werden auch normative gesellschaftliche und emanzipatorische Ansprüche deutlich, indem diese mit dem wissenschaftlichen Ziel der kritischen Reflexion verknüpft werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die in der Frequenz- und Schlüsselwortanalyse herausgearbeiteten Muster des Unterschieds im Diskurs der Erwachsenenbildungswissenschaft und der europäischen Bildungspolitik gegenüber den Mustern der Gemeinsamkeiten dominieren, sodass auf eine unterschiedliche Logik in der diskursiven Aushandlung von Lebenslangem Lernen und Kompetenz in beiden Feldern verwiesen werden kann. Auch die Analyse des Kontextes der Konzepte über Kollokationen und Konkordanz zeigte, dass Lebenslanges Lernen und Kompetenz mit unterschiedlichen Zielen verbunden sind, die der jeweiligen Logik entsprechen. In der Thematisierung von Lebenslangem Lernen und Kompetenz wurde darüber hinaus ein wechselseitiger Bezug zwischen Wissenschaft und Politik deutlich. Mit Blick auf die direkte Bezugnahme bildete sich ab, dass die Politik zwar ihre eigene Verwertbarkeitslogik in den Fokus stellt, jedoch auch wissenschaftliche Kriterien und Ziele aufgreift. Die Wissenschaft wiederum nutzt bildungspolitische Argumentationen, lässt diese jedoch nicht unreflektiert und bettet sie in Zusammenhänge ein.

Eine weitergehende Einordnung der Befunde in den theoretisch-methodologischen Bezugsrahmen, eine Reflexion der methodischen Herangehensweise und eine Verknüpfung mit bisherigen Forschungsergebnissen erfolgt im nachfolgenden Kapitel 6.

6 Diskussion der Befunde

In der vorliegenden Arbeit wurde die Frage nach dem Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik anhand der Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz erörtert, da bislang kaum Forschungsergebnisse existieren, die das Verhältnis der beiden Felder explizit empirisch in den Blick nehmen. Dazu wurden insgesamt 288 erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel und bildungspolitische Dokumente der EU aus einem Zeitraum von 23 Jahren mittels einer lexikometrischen Analyse vergleichend untersucht. Theoretisch wurde dabei auf Bourdieus Feldkonzept und Foucaults Diskurskonzept Bezug genommen. Im folgenden Kapitel werden nun die Ergebnisse der Studie diskutiert und eingeordnet. Dies erfolgt zum einen unter Rückbezug auf den theoretisch-methodologischen Rahmen der Untersuchung; hierdurch können die gewonnen Erkenntnisse hinsichtlich der unterschiedlichen Perspektiven auf das Verhältnis von Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung sowie auf die Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz in den jeweiligen Feldern aufgezeigt werden (Teilkapitel 6.1). Zum anderen wird das methodische Vorgehen reflektiert, da diese Arbeit mit ihren empirischen Befunden nicht nur inhaltliche Erträge für die Erwachsenenbildung bietet, sondern durch das Anwenden einer noch nicht etablierten Methode in der Erwachsenenbildungswissenschaft zugleich einen Beitrag zur Methodendiskussion leistet (Teilkapitel 6.2). Abschließend werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung in den Forschungsstand eingeordnet, und es erfolgt ein Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf (Teilkapitel 6.3).

6.1 Rückbindung an den theoretisch-methodologischen Bezugsrahmen

Erwachsenenbildungswissenschaft und europäische Bildungspolitik werden in der vorliegenden Studie gemäß Bourdieu (1998, 2001) als Felder verstanden, die sich durch eine eigenständige Logik, einen gewissen Grad an Autonomie sowie Grenzen zu anderen Feldern auszeichnen. Daran anschließend werden Diskurse im Sinne von Foucault (2013) als Aussagensysteme innerhalb dieser Felder betrachtet, die Wissen und Bedeutung produzieren und somit Rückschlüsse auf die Logik der jeweiligen Felder zulassen. Lebenslanges Lernen und Kompetenz rücken hierbei als diskursiv konstituierte Gegenstände in den Blick. Indem die spezifische Logik der Felder in der Aushandlung dieser beiden Konzepte herausgearbeitet wird, kann wiederum auf den Grad der Autonomie und auf Grenzziehungen der Felder geschlossen werden. Auf diese Weise wird das Verhältnis zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik theoretisch bestimmt.

Um diese theoretische Bestimmung des Verhältnisses vorzunehmen, werden die in Kapitel 5 dargelegten Befunde der lexikometrischen Analyse nun anhand der beiden zugrunde gelegten Theorien reflektiert. Dazu wird zunächst auf die Elemente der Verteilung eingegangen, die in den untersuchten Diskursen mit der archäologischen Perspektive nach Foucault (2013) herausgearbeitet wurden (s. Kapitel 3): Diesbezüglich kommen Gegenstände, Begriffe, Äußerungsmodalitäten und Strategien in den Blick, die durch die diskursive Praxis miteinander verknüpft sind und so Wissen über Lebenslanges Lernen und Kompetenz produzieren. Es wurde erläutert, dass der Diskurs zwar bezüglich jeder dieser vier Dimensionen (Gegenstände, Begriffe, Äußerungsmodalitäten, Strategien) analysiert werden muss, dass jedoch von Diskurs zu Diskurs unterschiedlich ist, welche Elemente mehr Aufmerksamkeit verlangen als andere. In der vorliegenden Arbeit standen bei der lexikometrischen Analyse zunächst Gegenstände und Begriffe im Fokus (s. Kapitel 4), wobei durch diese auch Rückschlüsse auf Strategien und Äußerungsmodalitäten möglich sind. Nach einer Beleuchtung der Gegenstände, Begriffe, Äußerungsmodalitäten und Strategien im erwachsenenbildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs folgte eine Reflexion der Befunde auf der Basis von Bourdieus (1998, 2001) Grundannahmen zu den Eigenschaften von Feldern. Dabei wurde die Logik der beiden Felder Erwachsenenbildungswissenschaft und europäische Bildungspolitik anhand der Elemente des Diskurses herausgearbeitet, um Schlüsse auf ihre jeweilige Autonomie ziehen und somit Grenzen zwischen den Feldern bestimmen zu können.

Hinsichtlich der Fragestellung nach dem Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik konnte durch die lexikometrische Analyse zunächst gezeigt werden, dass Lebenslanges Lernen und Kompetenz durch die Verknüpfung mit diversen Gegenständen, Begriffen, Strategien und Äußerungsmodalitäten in beiden Feldern diskursiv unterschiedlich konstituiert sind. Nachfolgend wird entsprechend der empirischen Ergebnisse zunächst auf den bildungspolitischen Diskurs eingegangen, danach auf den wissenschaftlichen, um die Befunde noch einmal vergleichend gegenüberzustellen.

Die Frequenz- und Schlüsselwortanalyse haben über das induktive Herausarbeiten von thematischen Mustern die Verknüpfung von Lebenslangem Lernen und Kompetenz mit diversen Gegenständen offengelegt: So sind Beschäftigung, Beruf und Wirtschaft im bildungspolitischen Diskurs der EU mit den Konzepten Lebenslanges Lernen und Kompetenz verbunden, ebenso die Idee des Erzielens von Entwicklung, Fortschritt und Veränderung. Dazu findet eine starke Orientierung an Gemeinschaft statt sowie an konkreten Aktionen und Programmen, die der Vergleichbarkeit und Transparenz von Lernergebnissen und Kompetenzen dienen und sich über statistische Erhebungen legitimieren. Digitalisierung, Technologie und Medien scheinen dabei als aktuell diskutierte Gegenstände auf. Weiterhin finden Finanzierung, Sprachkompetenz und Qualitätssicherung Eingang in die Diskussion.

Auch die im bildungspolitischen Diskurs verstreuten Begriffe wurden durch die Frequenz- und Schlüsselwortanalyse aufgedeckt, da diese Analysen verdeutlichen, welche Begriffe in welchem Feld bevorzugt werden und als besonders charakteristisch für das jeweilige Feld zu kennzeichnen sind. Durch die Kollokations- und Konkordanzanalyse wurde sichtbar, dass sich der Ausdruck des „Lebenslangen Lernens“ gegenüber Synonymen wie dem „lebensumspannenden“ und „lebensbegleitenden“ Lernen durchgesetzt hat. Das Konzept wird von weiteren Begrifflichkeiten wie „Erwachsenen- und Weiterbildung“ abgegrenzt, um dessen bildungsbereichsübergreifende Ausrichtung zu verdeutlichen. Es zeigte sich, dass Lebenslanges Lernen jedoch teilweise synonym zu „Erwachsenenbildung“ gebraucht wird, wodurch eine begriffliche Unklarheit entsteht. Der Kompetenzbegriff hingegen scheint sich – gemäß hiesiger Befunde – in der EU-Bildungspolitik nicht auf gleiche Art und Weise flächendeckend durchgesetzt zu haben: Er wird häufig als gleichbedeutend mit Qualifikationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verwendet. Durch die fehlende Abgrenzung und unscharfe Nutzung der Begriffe bleiben diese offen für eine variable Ausgestaltung in verschiedenen Kontexten. Deutlich wurde, dass die von der EU definierten Schlüsselkompetenzen eine besondere Relevanz erhalten, indem sie als notwendiger Bestandteil Lebenslangen Lernens bestimmt werden. Besonders über den Begriff der Schlüsselkompetenzen, der „sich öffnende Türen“ und somit den Zugang zu etwas Neuem suggeriert, wird eine Verschränkung der Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz vorgenommen. Laut der Ergebnisse der durchgeführten Analysen unterstreicht die EU zudem mit Wortschöpfungen wie „Flexicurity“, welche die sich widersprechenden Aspekte „Flexibilität“ und „Sicherheit“ integriert, ihre vermeintlich innovative Ausrichtung.

Bezüglich der Äußerungsmodalitäten konnte festgestellt werden, dass im EU-Diskurs besonders häufig ein Rückbezug auf die Kommission als initialisierendes Organ vorgenommen wird. Dies zeigten sowohl die induktiven Analyseschritte, die korpusübergreifend Frequenzen und Auffälligkeiten ermitteln, als auch die Untersuchung spezifischer Fundstellen in der Kollokations- und Konkordanzanalyse: Die Kommission ist nicht nur insgesamt häufig in Diskursen präsent, sondern wird auch explizit mit den Konzepten Lebenslanges Lernen und Kompetenz in Verbindung gebracht. Dementsprechend kommt ihr die Möglichkeit zu, die Bedeutung der Konzepte maßgeblich zu gestalten.

Erkennbar wurde, dass sich der Diskurs der europäischen Bildungspolitik zu Lebenslangem Lernen und Kompetenz jedoch insgesamt dadurch auszeichnet, dass die unterschiedlichen dort verorteten Organe eine größtenteils einheitliche Strategie verfolgen: Es werden selten differente Perspektiven erkennbar; vielmehr wird die Diskussion der fokussierten Konzepte übereinstimmend begründet. Auch weitere internationale Organisationen wie UNESCO und OECD werden direkt oder indirekt über von ihnen zur Verfügung gestellte Forschungsergebnisse und Instrumente einbezogen. Als Begründung wird eine Einbettung in den gesellschaftlichen Wandel zu einer Wissensgesellschaft auf-

geführt, und Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit werden als maßgebliche Ziele benannt, die sowohl ökonomische als auch soziale Erträge mit sich bringen sollen. Die anvisierten Ziele stehen dabei insofern miteinander in Verbindung, als dass die durch die Mitgliedstaaten geförderte Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen zur Wettbewerbsfähigkeit der EU beitragen soll und somit Mikro- und Makroebene miteinander verknüpft werden. Zur Umsetzung dieser Ziele wird unter anderem auf wissenschaftliche Erhebungen und Kriterien verwiesen.

Im bildungspolitischen Diskurs werden Lebenslanges Lernen und Kompetenz demnach vor dem Hintergrund eines sich abzeichnenden gesellschaftlichen Wandels mit Themen wie Beschäftigung, Fortschritt oder auch Digitalisierung in Verbindung gebracht. Dazu wird jedoch keine trennscharfe inhaltliche Definition der Konzepte vorgenommen; vielmehr bleibt durch das Heranziehen weiterer – synonym verwendeter – Begrifflichkeiten die inhaltliche Bedeutung diffus. Somit eröffnet sich die Möglichkeit einer variablen Ausgestaltung in diversen Kontexten. Trotz unklarer Inhalte werden klare Ziele formuliert: Durch die einheitlich verfolgte Strategie aller am Diskurs beteiligten Organe wird die Bedeutung von Lebenslangem Lernen und Kompetenz für die Bewältigung des gesellschaftlichen Wandels hervorgehoben: So wird suggeriert, dass die konstatierten Herausforderungen – wie der Erhalt von Beschäftigungsfähigkeit, der Umgang mit neuen Technologien oder innovative Entwicklungen – durch die Implementierung von Lebenslangem Lernen und die Förderung von Kompetenzen bewältigt werden können.

In den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln zeigten sich bezogen auf Lebenslanges Lernen und Kompetenz von der Bildungspolitik abweichende Verknüpfungen von Gegenständen, Begriffen Strategien und Äußerungsmodalitäten. Die Konzepte werden zwar in der wissenschaftlichen Diskussion ebenso wie in der bildungspolitischen Debatte bildungsbereichsübergreifend in den Blick genommen und im Hinblick auf den Teilnahmeaspekt diskutiert. Dies kann jedoch als eine der wenigen Gemeinsamkeiten der Diskurse festgehalten werden. Die Frequenz- und Schlüsselwortanalyse haben durch das Herausarbeiten der thematischen Muster gezeigt, dass im wissenschaftlichen Diskurs andere Gegenstände hervortreten als in der EU-Debatte: In den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln werden stärker die Gestaltung von Lernprozessen, die einzelnen Subjekte sowie ihre Biographie und Sozialisation diskutiert. Darüber hinaus zählen Grundbildung und Literalität zu den Gegenständen, die mit Lebenslangem Lernen und Kompetenz verknüpft werden. Das Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis zeigt sich durch die Bezugnahme auf politische Akteure und Instrumente, aber auch hinsichtlich des Handlungsfelds der Erwachsenenbildung. Sowohl die Makro-, Meso- als auch Mikroebene werden im Diskurs berücksichtigt. Lebenslanges Lernen und Kompetenz werden demnach in einen größeren Zusammenhang gestellt und nicht nur auf Gegenstandsebene erörtert.

Hinsichtlich der Begriffe wurde durch die Frequenz- und Schlüsselwortanalyse erkennbar, dass zwar – wie in den EU-Dokumenten – auch synonyme Bezeichnungen wie das „lebensbegleitende Lernen“ auftreten, sich jedoch auch dort der Begriff des „Lebenslangen Lernens“ durchgesetzt hat. Die Kollokations- und Konkordanzanalyse verwiesen überdies auf Begriffe wie das „pädagogisch organisierte System des Lebenslangen Lernens“ oder das „lebensphasenorientierte Lernen“ als Alternativen zum bildungspolitischen Konzept des „Lebenslangen Lernens“. Lebenslanges Lernen dient teilweise auch als Synonym von „Erwachsenen- und Weiterbildung“; der Kompetenzbegriff wird hingegen explizit vom Bildungs- oder auch vom Weiterbildungsbegriff abgegrenzt.

Bei der Fokussierung der Äußerungsmodalitäten wird deutlich, dass vor allem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich bezüglich der Themen Lebenslanges Lernen und Kompetenz bereits in der Debatte etabliert haben, am erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskurs beteiligt sind. Zwar gehören auch Texte von Forschenden zum Korpus, die nicht den Status einer Professorin oder eines Professors haben, jedoch zählen letztere zu den meistzitierten und somit präsentesten Autorinnen und Autoren im Diskurs. Neben der EU wird – wie in den bildungspolitischen Dokumenten – auch auf Positionen der OECD und UNESCO verwiesen. Darüber hinaus finden die Aktivitäten nationaler politischer Akteure wie des BMBF, der BLK oder der KMK Eingang in die Diskussion.

Bezüglich der Strategien kann festgehalten werden, dass politische Akteure und deren Argumentation zur Legitimierung der Auseinandersetzung mit Lebenslangem Lernen herangezogen werden, wobei besonders die EU hervortritt. Dies zeigten sowohl die induktiven als auch die deduktiven Analyseschritte. Dabei wird auf eine Veränderung von Struktur und Leistungen der Erwachsenenbildung abgezielt, indem die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsbereichen – wie Hochschule und Erwachsenenbildung – oder die veränderten Anforderungen an Beratung diskutiert werden. Jedoch werden auch Abgrenzungen zur bildungspolitischen Diskussion und deren Begrifflichkeiten mit dem Verweis auf eine inflationäre Verwendung, auf vorhandene Risiken sowie auf die einseitige Betonung der ökonomischen Dimension vorgenommen. Wissenschaftliche Konzepte werden den bildungspolitischen entgegengehalten, wie die bereits erwähnten Alternativen zum Lebenslangen Lernen zeigen. Dies verweist auf eine eigenständige Auseinandersetzung der Wissenschaft mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens. Während dieses im wissenschaftlichen Diskurs häufig durch einen Bezug auf bildungspolitische Begrifflichkeiten untermauert wird, zeigen sich bei dem Kompetenzkonzept mehr Anknüpfungen für theoretische Reflexionen. Zwar wird die Diskussion hinsichtlich der Messung und Anerkennung von Kompetenzen teils vor einem bildungspolitischen Hintergrund argumentiert und dabei mit Lebenslangem Lernen verknüpft; es finden sich jedoch ebenso theoretische und empirische Auseinandersetzungen – beispielsweise zu Kompetenzdomänen oder dem Kompetenzbegriff –, die nicht durch Argumentationen der Politik legitimiert werden. Das Kompetenzkonzept wird demnach auch unabhängig vom Konzept des Lebenslangen Ler-

nens diskutiert. Bezüglich der Strategien ist überdies auf ein Befassen der wissenschaftlichen Zeitschriftenartikel mit politischer Bildung aufmerksam zu machen: Diese gestaltet sich als ein mit emanzipatorischen Ansprüchen verbundener Aspekt der Erwachsenenbildungspraxis, wobei ihr Ziel der Befähigung zur kritischen Reflexion auf eine genuine Aufgabe der Wissenschaft verweist. Im wissenschaftlichen Diskurs werden demnach eher inhaltliche Aspekte fokussiert.

In der Erwachsenenbildungswissenschaft dienen Lebenslanges Lernen und Kompetenz der Diskussion zur Gestaltung von Lernprozessen einzelner Subjekte. Doch wird auch ein Einbezug der Makroebene deutlich, da Veränderungen des Bildungssystems in den Blick genommen werden. Lebenslanges Lernen und Kompetenz werden dabei inhaltlich ausgestaltet, indem Abgrenzungen von Begriffen vorgenommen werden. Darüber hinaus finden sich kritische Reflexionen bildungspolitischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, und auch emanzipatorische Ansprüche werden deutlich. Insgesamt zeigt sich, dass im wissenschaftlichen Diskurs die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven und eine Einordnung in größere Zusammenhänge bedeutsam sind.

Bezüglich der diskursiven Aushandlung von Lebenslangem Lernen und Kompetenz zeigt sich also im Vergleich, dass neben einigen Gemeinsamkeiten – wie der bildungsbereichsübergreifenden Diskussion – die Unterschiede zwischen dem erwachsenenbildungswissenschaftlichen und dem bildungspolitischen Diskurs dominieren. Während die EU eine Gemeinschaftsorientierung fokussiert, wird in der Wissenschaft die Bedeutung einzelner Subjekte diskutiert. In den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln werden Biographie und Sozialisation in den Blick genommen, in den EU-Dokumenten Themen wie Fortschrittsorientierung, Finanzierung und Qualitätssicherung. Wenn beide Debatten auf Unschärfe und Unklarheit von Begrifflichkeiten verweisen, führt dies in der Bildungspolitik zu einer Entgrenzung von Bedeutung, während die Wissenschaft versucht, über begriffliche Abgrenzungen Klarheit zu erlangen und Konzepte anschlussfähig zu machen. Die spezifische Art der Verteilung von Gegenständen, Begriffen, Äußerungsmodalitäten und Strategien im Diskurs kann jedoch nicht nur themenbezogene Erkenntnisse zu Lebenslangem Lernen und Kompetenz generieren, sondern lässt auch Rückschlüsse auf das Verhältnis von Wissenschaft und Politik bezogen auf die Erwachsenenbildung zu. Daher werden die empirischen Befunde im Folgenden vor dem Hintergrund der Feldtheorie reflektiert, um Aussagen zur Konstitution dieses Verhältnisses zu treffen.

Erwachsenenbildungswissenschaft und europäische Bildungspolitik wurden in der vorliegenden Arbeit einem direkten Vergleich unterzogen, der notwendig ist, um die Merkmale der Felder zu ermitteln (s. Kapitel 3). Die unterschiedlichen Gegenstände, die diskursiv mit Lebenslangem Lernen und Kompetenz in Verbindung gebracht und durch die thematischen Muster sichtbar werden, verweisen auf eine differente Logik der beiden Felder hinsichtlich der Herangehensweise an die Konzepte. Lebenslanges Lernen und Kompetenz werden in der Bildungspolitik konsequent als Konzepte zur Bewältigung ge-

sellschaftlicher Veränderungen diskutiert. Dabei wird die Durchsetzung spezifischer Programme und Instrumente fokussiert, um bildungspolitische Ansätze zu implementieren. In der Erwachsenenbildungswissenschaft werden Lebenslanges Lernen und Kompetenz häufig auch zur Reflexion des Bildungssystems genutzt, um beispielsweise die Öffnung von Hochschulen für (wissenschaftliche) Weiterbildung zu diskutieren. Jedoch findet der Bezug auf diese Konzepte ebenso zur Hervorhebung bestimmter Themen wie politischer Bildung statt oder wird zum Anlass kritischer Auseinandersetzungen und weitergehender Reflexionen genommen. Konzepte wie ein lebensphasenorientiertes Lernen, das dem Lebenslangen Lernen als Alternative gegenübergestellt wird, verweisen auf die Eigenlogik der Erwachsenenbildungswissenschaft, die sich somit als feldspezifisch darstellt.

Die Annahme einer einseitigen und ungefilterten Übernahme bildungspolitischer Argumentation in die wissenschaftliche Debatte, die in verschiedenen Studien proklamiert wird, die entweder den bildungspolitischen oder den erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskurs analysieren (Óhidy, 2011, S. 208; Rausch, 2015, S. 182; Rosenberg, 2015, S. 171 f.; s. Kapitel 2), muss somit ergänzt werden: Es zeigen sich neue Einblicke, wenn beide Felder und ihre Diskurse im Vergleich zueinander analysiert werden. Bisherige Studien verweisen auf eine geringe bzw. mangelhafte Autonomie der Erwachsenenbildungswissenschaft gegenüber der Bildungspolitik (Rosenberg, 2015, S. 170; Rothe, 2011, S. 406). Diese These lässt sich dadurch erklären, dass die EU sowohl als Akteur als auch ihre Argumentation und ihre Instrumente tatsächlich häufig in der Wissenschaft aufgegriffen werden. Werden die Argumente der EU beispielsweise in einer wissenschaftlichen Diskussion über die Veränderung der Struktur und Leistungen des Bildungssystems angeführt, erfolgt eine Übernahme feldfremder Logik, zumal die Veränderung des Bildungssystems ein Kernthema der bildungspolitischen Diskussion ist. Die Verwendung feldfremder Logik in der Erwachsenenbildungswissenschaft ist jedoch als intentional zu kennzeichnen und findet nicht grundsätzlich ungefiltert statt: Grenzen des Feldes der Erwachsenenbildungswissenschaft zum Feld der europäischen Bildungspolitik werden dort deutlich, wo explizite Abgrenzungen zu Begrifflichkeiten des bildungspolitischen Diskurses stattfinden (z. B. Bildung vs. Lebenslanges Lernen), oder – wie bereits erläutert – wo feldspezifische wissenschaftliche Konzepte wie das „pädagogisch organisierte System des Lebenslangen Lernens“ den bildungspolitischen entgegengehalten werden. Dies lässt trotz ihrer zunehmenden Außenorientierung (Rosenberg, 2013, S. 147) auf eine Autonomie der Erwachsenenbildung im Umgang mit Lebenslangem Lernen und Kompetenz schließen.

Während die Erwachsenenbildungswissenschaft explizit auf die europäische Bildungspolitik Bezug nimmt, ist dies umgekehrt nicht der Fall. Hierbei muss jedoch angemerkt werden, dass eine direkte Bezugnahme dem Textgenre der EU-Dokumente nicht entsprechen würde. Dies deutet auf die Autonomie der Bildungspolitik in ihrer Themenwahl hin. Mit der Betonung der Notwendigkeit statistischer Erhebungen zu Lebenslangem Lernen zeigt sich wiederum ein impliziter Bezug der Politik zur Wissenschaft. Dem

könnte entgegengehalten werden, dass theoretisch nicht reflektierte Erhebungen mit dem Ziel einer Bildungsberichterstattung von „echter“ Forschung abzugrenzen sind. Doch sind auch noch weitere Verweise auf die Wissenschaft erkennbar: In Bezug auf Erhebungen wird die Relevanz wissenschaftlicher Kriterien betont, wodurch die wissenschaftliche und somit feldfremde Logik in den politischen Diskurs eingebunden wird. Darüber hinaus wird die Bedeutung einer Befähigung des Einzelnen hervorgehoben, den gesellschaftlichen Wandel in Zusammenhänge einordnen und kritische Reflexion vornehmen zu können. Auch hier zeigt sich ein Einfließen fremder Logik in das Feld der europäischen Bildungspolitik. Zwar nimmt das bildungspolitische Feld somit nicht explizit Bezug zum Feld der Erwachsenenbildungswissenschaft, sondern zu dem der Wissenschaft insgesamt, jedoch sind die von der EU aufgegriffenen Forschungsthemen genuine Themen der Erwachsenenbildungswissenschaft und anderer bildungswissenschaftlicher Disziplinen.

Dies bedeutet für die Fragestellung nach dem Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik, dass dieses als ein wechselseitiges zu kennzeichnen ist. Versteht man die operative Steuerung der Gesellschaft als Ziel von Politik und reflexiven Erkenntnisgewinn als Ziel von Wissenschaft, lassen sich wechselseitige Bezugnahmen erkennen: Die Wissenschaft diskutiert die Veränderung von Struktur und Leistungen der Erwachsenenbildung und verfolgt somit eine politische Logik, während die Bildungspolitik auf die Notwendigkeit kritischer Reflexion und Einordnung und damit auf eine wissenschaftliche Logik verweist. Gleichzeitig zeigen sich in beiden Feldern autonome und feldspezifische Umgangsweisen mit Lebenslangem Lernen und Kompetenz. Die Felder sind folglich zwar verflochten, durch aktive Grenzziehungen agieren sie aber dennoch autonom. Vor dem Hintergrund von Forderungen nach Evidenzbasierung politischer Entscheidungen zeigt sich somit, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft nicht nur Auftragnehmerin der Politik ist, sondern eigenständige Positionen in die Politik einbringt. Häufig wird bezüglich des wechselseitigen Verhältnisses von Wissenschaft und Politik auf institutionalisierte Formen verwiesen (z. B. wissenschaftliche Politikberatung). Es zeigt sich jedoch, dass sich das spezifische Verhältnis von Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung auch durch die Diskurse innerhalb der Felder konstituiert, die wiederum im jeweils anderen Feld Wirkung entfalten. Somit konnten durch die vorliegende Arbeit neue Erkenntnisse generiert werden, die den aktuellen Stand der Forschung ergänzen und deutlich machen, dass eine Neubestimmung des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung angezeigt ist (s. Kapitel 7).

6.2 Reflexion der methodischen Herangehensweise

Die vorliegende Studie liefert nicht nur hinsichtlich der empirischen Befunde einen Erkenntnismehrwert. Sie trägt darüber hinaus auch zur Methodendiskussion in der Er-

wachsenenbildungsforschung bei, indem sie eine Methode aus einer anderen Disziplin – die lexikometrische Analyse – in diese transferiert und anschlussfähig macht. Daher soll nun eine Reflexion dieser Methode sowohl mit Blick auf ihren Beitrag für die vorliegende Untersuchung als auch auf ihren Beitrag für die Erwachsenenbildungsforschung erfolgen. Die lexikometrische Analyse bietet neue Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns durch ihre Makroperspektive auf den Diskurs, wodurch sie sich nicht auf Einzeltexte fokussiert, sondern eine große Menge an Dokumenten einbezieht, und man so auch querliegende Bezüge zwischen Aussagen verschiedener Texte herausarbeiten kann. Insbesondere für die Analyse von Diskursen bietet sich diese Methode an, da sie argumentative und rhetorische Strategien in der Aushandlung von Wissen erkennbar macht. In Kapitel 4 wurde bereits auf den generellen Mehrwert und die Grenzen dieser methodischen Herangehensweise verwiesen. Nachfolgend soll nun eine Diskussion des speziell für die vorliegende Untersuchung entwickelten Designs erfolgen und dabei auf Möglichkeiten und Grenzen verwiesen werden, um die Methode schließlich in den größeren Kontext der Erwachsenenbildungsforschung einzuordnen.

Bezogen auf die Fragestellung nach dem Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik ist besonders die Möglichkeit des direkten Vergleichs von schriftlichen Dokumenten aus beiden Feldern als Vorteil der lexikometrischen Analyse zu kennzeichnen. Dieser findet durch den Einbezug statistischer Verfahren statt. Daneben wird durch das Aufbrechen der Struktur der Texte und das Zusammenfassen einzelner Fundstellen im Querschnitt eine vergleichende Untersuchung möglich, wodurch sich Bezugnahmen der Felder in beide Richtungen aufdecken lassen. Durch die Kombination aus induktiven und deduktiven Verfahren erfolgt eine ergebnisoffene Analyse bezüglich der Art der Einflussnahme im Rahmen des Verhältnisses der beiden Felder. So findet eine Anbindung an das in Kapitel 2 aufgezeigte Forschungsdesiderat statt, eine mögliche Wechselseitigkeit zu berücksichtigen und das vorzeitige Abzielen auf eine unilaterale Machwirkung und Beeinflussung zu vermeiden. Die Anwendung einer linguistischen Methode in der Erwachsenenbildungswissenschaft ist zwar mit Herausforderungen verbunden, da nicht auf bereits vorhandene Reflexionen zurückgegriffen werden kann, die sich mit deren Übertragbarkeit auf diese Disziplin und den damit einhergehenden spezifischen Fragen befassen. In der vorliegenden Untersuchung hat sich jedoch die Anschlussfähigkeit der lexikometrischen Analyse für die Erwachsenenbildungswissenschaft gezeigt, sodass hierdurch das methodische Repertoire der Disziplin erweitert werden kann.

Nach der Aufarbeitung des Forschungsstands, der die Breite an Themen und die Zyklen der Diskurse um Lebenslanges Lernen und Kompetenz verdeutlicht, wurde eine Analyse unter Einbezug einer großen Menge an Daten vorgenommen. So sollten sowohl differente Perspektiven innerhalb der Ausschnitte aus dem erwachsenenbildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs abgedeckt werden als auch verschiedene

Themen, die im Zeitverlauf mit Lebenslangem Lernen und Kompetenz verknüpft wurden. In dieser Hinsicht erweist sich eine Methode, die in der Lage ist, eine solche Menge an Material bearbeitbar zu machen, als unumgänglich. Dabei hat sich die lexikometrische Analyse, die eine quantitative Herangehensweise ermöglicht, als besonders geeignet erwiesen, um die aus insgesamt 288 Texten bestehenden Datenkorpora auszuwerten.

Zur Bearbeitung der Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Politik wurde in der vorliegenden Arbeit ein mehrstufiges Vorgehen in Passung zu den theoretisch-methodologischen Annahmen entwickelt, das verschiedene Verfahren der Lexikometrie kombiniert. Die Fülle an möglichen Vorgehensweisen macht hierbei eine Selektion unvermeidbar: So wurde für die vorliegende Untersuchung neben der Frequenz- und Schlüsselwortanalyse auch auf die Analyse von Kollokationen und Konkordanz zurückgegriffen. Weitere Möglichkeiten, wie die Analyse von Mehrworteinheiten oder die explizit diachrone Untersuchung von Teilkorpora im Zeitverlauf, verweisen auf ein Potenzial für zukünftige Forschungsvorhaben.

Die lexikometrische Analyse suggeriert eine schnelle Erfassung von Daten in der explorativen Erschließung von Themen und Akteuren. In der tatsächlichen Anwendung wurden jedoch technische Hindernisse deutlich. Zu berücksichtigen ist daher zum einen der zeitliche Aufwand, der für das Zusammenstellen der Korpora einzuplanen ist – vor allem, wenn die Daten ursprünglich nicht in digitaler Form vorliegen. Zum anderen ist auf die Herausforderungen der Lemmatisierung zu verweisen: Einige Begriffe können nicht eindeutig lemmatisiert werden, sodass entsprechend der Verwendungsweise im Korpus über die Lemmatisierung entschieden werden muss. Da eine Lemmatisierung auch einen Informationsverlust mit sich bringen kann (Tognini-Bonelli, 2001, S. 92 ff.), ist für die Entscheidung im Rahmen solcher Grenzfälle eine umsichtige Reflexion notwendig.

Die quantitative Herangehensweise, die einerseits einen Mehrwert im Hinblick auf bereits durchgeführte Analysen des erwachsenenbildungswissenschaftlichen und des bildungspolitischen Diskurses erzeugt, bringt andererseits Grenzen mit sich: So wurde vor allem in der Frequenz- und Schlüsselwortanalyse erkennbar, dass zwar bestimmte Wörter und somit Themen in den Fokus rücken, aber nicht deutlich wird, aus welcher Blickrichtung diese in den Dokumenten diskutiert werden; so kann sich die Perspektive beispielsweise zustimmend oder distanzierend gestalten. Darüber hinaus war in einigen Fällen die Intention der Wörter ohne Kontext nicht nachvollziehbar, wodurch ein Verlassen der Makroebene durch einen Blick in die Dokumente notwendig wurde. Weiterhin entstand teilweise eine Übergewichtung in der Berücksichtigung einzelner Dokumente: Das häufige Auftreten eines Worts in diesen Dokumenten erzeugte dessen Kennzeichnung als Schlüsselwort, obwohl es im restlichen Korpus selten zu finden war. Auch wurde deutlich, dass Wörter als Schlüsselwörter gegenübergestellt wurden, die teilweise synonym verwendet werden (z. B. Evaluation vs. Evaluierung). Obwohl somit eine anfänglich durch die Analyse suggerierte Differenz hinterfragt werden muss, kann

dies trotzdem als Verweis auf eine unterschiedliche Logik interpretiert werden (z. B. „Schlüsselqualifikation“ in den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln vs. „Schlüsselkompetenz“ in den EU-Dokumenten). Diese Herausforderungen der Methode verweisen auf die Notwendigkeit einer umsichtigen Interpretation der Befunde.

Die in der Frequenz- und Schlüsselwortanalyse fehlende Berücksichtigung des Kontextes wird jedoch durch den letzten Analyseschritt kompensiert, der in einer Kombination aus Kollokations- und Konkordanzanalyse erfolgte. Während die Kollokationsanalyse den Kontext in quantitativer Weise herausarbeitet, indem Wortfelder berechnet werden, ist die Analyse der Konkordanz als qualitativ zu verstehen. Der Einbezug konkreter Fundstellen in den Korpora, an denen einzelne Wörter auftreten, ermöglicht das Herausarbeiten ihrer tatsächlichen Bedeutung. Somit zeigt sich, dass die lexikometrische Analyse in Abgrenzung zu anderen quantitativen Methoden mehr ermöglicht als „Wörter zählen“. Durch die Kombination der verschiedenen Verfahren wird darüber hinaus Validität erzeugt, indem durch aufeinander aufbauende Analyseschritte die jeweils vorhergehenden geprüft werden können.

Neben der Kombination von verschiedenen Verfahren kann die lexikometrische Analyse auch durch weitere Methoden ergänzt werden, die eine Überwindung ihrer Limitationen ermöglichen. So kann beispielsweise zusätzlich auf eine qualitative Analyse zurückgegriffen werden, die sich auf Schlüsseldokumente oder Ausschnitte eines Korpus bezieht. Kombiniert wurden lexikometrische Verfahren bereits mit der Aussagenanalyse (Mattisek, 2009), einer Subjektpositionenanalyse (Angermüller, 2014d) oder kodierenden Verfahren (Dzudzek, 2013; Glasze, Husseini & Mose, 2009). Im Hinblick auf die Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung in der vorliegenden Untersuchung ist die diskursive Ebene in den Blick genommen worden, indem Artikel und Dokumente untersucht wurden. Über die Ebene der konkreten Handlungspraxis von Akteuren der fokussierten Felder (d. h. Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler und Politikerinnen bzw. Politiker) können jedoch keine Aussagen getroffen werden. Dies wäre durch ein Hinzuziehen von Interviews mit Experten aus diesen Feldern möglich, die den Bezug auf Akteure sowie Argumentationsstränge aus dem jeweils anderen Feld auf der Interaktionsebene erfassen können. Eine Kombination der Analyse von Dokumenten und Interviews zur Untersuchung bildungspolitischer Prozesse liegt bislang nur vereinzelt vor (z. B. Ioannidou, 2010). Besonders vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion um „Triangulation“ und „Mixed-Methods“ in den Sozialwissenschaften (Baur, Kelle & Kuckartz, 2017), aber auch in der Erwachsenenbildungsforschung (Barz, Kosubek & Tippelt, 2011) wird deutlich, welchen Mehrwert eine Erweiterung von Perspektiven mit sich bringt, die durch die Kombination verschiedener Methoden geleistet werden kann. Auch für eine Etablierung der lexikometrischen Analyse in der Erwachsenenbildungswissenschaft ist eine Auseinandersetzung mit der Möglichkeit ihrer Kombination mit weiteren Verfahren angezeigt.

Für die vorliegende Untersuchung des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik trägt die Methode der lexikometrischen Analyse insofern einen Mehrwert bei, als dass sie die Befunde des bisherigen Forschungsstands durch einen neuen Zugang ergänzt. Für die Erwachsenenbildungswissenschaft insgesamt verweist sie auf weiteres Potenzial der Forschung, da sie große Datenmengen bearbeitbar macht, durch die Kombination induktiver und deduktiver Verfahren neue Perspektiven eröffnet und das Lösen von subjektiven Kategorien ermöglicht. Für den Bereich der international-vergleichenden und Politikforschung ergibt sich hiermit die Option, frei von Kategorien wie Macht und Einflussnahme eine Vielzahl von öffentlich verfügbaren Dokumenten entweder im Zeitverlauf als Längsschnitt oder als Vergleich internationaler Organisationen im Querschnitt zu untersuchen und somit über die häufig angewandte Methode der Dokumentenanalyse hinauszugehen. Auch für Forschungsstränge wie die Adressaten-, Teilnehmenden- und Organisationsforschung kann sich ein Mehrwert durch den Einbezug großer Datenmengen ergeben. So können beispielsweise über „Data Mining“ Nutzungsdaten Lernender in der Erwachsenenbildung erfasst werden (Barberi, Missomelius & Swertz, 2018) oder öffentlich zugängliche Informationen (z. B. Leitbilder) über Internetseiten verfügbar gemacht werden. Nicht zuletzt bieten sich für die historische Erwachsenenbildungsforschung und die Programmforschung hierdurch neue Möglichkeiten: Während für die Analyse von Programmen häufig qualitative und quantitative Inhaltsanalysen herangezogen werden (Nolda, 2018, S. 440), können mit der lexikometrischen Analyse über die Erfassung des Kontextes von Wörtern auch Themenentwicklungen im Zeitverlauf detaillierter nachvollzogen werden, sodass Rückschlüsse auf gesellschaftliche Veränderungen gezogen werden können (z. B. im Hinblick auf das 100-jährige Jubiläum der Volkshochschulen; Ehse & Küfner, 2018). Auch hier sind sowohl Längs- als auch Querschnittsanalysen möglich, die beispielsweise auf regionale Vergleiche oder die Gegenüberstellung von Einrichtungen aus unterschiedlichen Reproduktionskontexten (Schrader, 2010) abzielen. Durch die Anschlussfähigkeit der lexikometrischen Analyse an unterschiedlichste Stränge der Erwachsenenbildungsforschung kann somit auf das Potenzial für weitere Forschungsarbeiten der Disziplin unter Anwendung dieser Methode verwiesen werden.

6.3 Einordnung in den Forschungsstand und Anschlussperspektiven

Im Folgenden erfolgt die Ergänzung des bisherigen Forschungsstands durch eine Einordnung der empirischen Befunde der vorliegenden Analyse, und es werden weiterführende Forschungsfragen formuliert. Erträge der Studie ergeben sich vor allem für die gegenstandsbezogene Forschung zu Lebenslangem Lernen und Kompetenz, die Diskurs-

forschung in der Erwachsenenbildung, die international-vergleichende bzw. Politikforschung sowie die Wissenschaftsforschung.

Hinsichtlich der Erträge zum Lebenslangen Lernen kann an einige Analysen, die sich mit der diskursiven Aushandlung des bildungspolitischen Konzepts auseinandersetzen (z. B. Rausch, 2015; Rothe, 2011), angeschlossen werden. Nach Rausch bedarf es hinsichtlich der Untersuchung der bildungspolitischen Rezeption der Erwachsenenbildung der Klärung, „mit welchen weiteren theoretischen und methodologischen Zugängen sich die Reflexion bildungspolitischer Rahmenbedingungen in empirische Untersuchungen überführen lässt und so systematisch als Gegenstand der Erwachsenenbildungsforschung etabliert werden kann“ (Rausch, 2015, S. 180). Diesbezüglich zeigen sich Erträge vor allem hinsichtlich der bereits diskutierten methodischen Herangehensweise unter Berücksichtigung der methodologischen Ansprüche einer Diskursanalyse: Dieses Vorgehen hat eine Untersuchung ermöglicht, die nicht vorrangig auf Machtwirkung bezogen ist und somit eine Ergänzung zu bereits vorhandenen Studien darstellt. Zusätzlich zu den von Rausch herausgearbeiteten Phänomenen des Diskurses, die sich im informellen Lernen, in der Mobilität, in der statistischen Erfassung sowie in Programmen ausgestalten (ebd., S. 179) und den von Rothe fokussierten Gegenständen des gesellschaftlichen Wandels, des Lernens als Imperativ der Lebensführung und des Zugangs zu Bildung (Rothe, 2011, S. 270 ff.) konnten in der vorliegenden Untersuchung weitere Themen herausgearbeitet werden, mit denen Lebenslanges Lernen und Kompetenz im bildungspolitischen Diskurs der EU verknüpft sind: Dazu gehören neben einer Aktions- und Programmorientierung, einer Entwicklungs- und Veränderungsperspektive sowie einer Fokussierung von Beschäftigung, Beruf und Wirtschaft (die bereits in anderen Studien herausgearbeitet wurden) auch die Diskussion der Vergleichbarkeit und Transparenz von Kompetenzen, der Finanzierung des Lebenslangen Lernens, der Digitalisierung, Medien und Technologie, der Qualitätssicherung sowie der Förderung sprachlicher Kompetenzen.

Bezüglich des Anspruchs, die Divergenz verschiedener Gegenstände im Diskurs um Lebenslanges Lernen zu erfassen und gleichzeitig das Verhältnis der Gegenstände zu beleuchten, verweist Rothe auf eine aus forschungsökonomischen Gründen erfolgte Beschränkung, sodass nur ausgewählte Gegenstände in ihrer Studie rekonstruiert wurden (ebd., S. 411 ff.). Demgegenüber können durch das methodische Design der vorliegenden Studie in einer Makroperspektive deutlich mehr Gegenstände herausgearbeitet und dennoch das Verhältnis der fokussierten Konzepte zu weiteren Themen analysiert werden. Als eine weitere ökonomisch begründete Eingrenzung benennt Rothe die Entscheidung, nur bildungspolitische Texte in die empirische Analyse einzubeziehen: „Damit kann nur ein sehr spezifischer Ausschnitt des diskursiven Geschehens sichtbar gemacht werden, der sich vorwiegend auf die programmatistische Ebene beschränkt“ (ebd., S. 412). Diesbezüglich ist die vorliegende Arbeit umfassender angelegt, da sie sowohl einen Aus-

schnitt des bildungspolitischen als auch des erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskurses einbezieht. Rausch macht darüber hinaus auf das Forschungsdesiderat einer Einordnung von Lebenslangem Lernen aufmerksam: „Weiter wäre zu untersuchen, in welche größeren oder parallelen Diskurse sich Lebenslanges Lernen einordnen ließe“ (ebd., S. 181). Nicht zuletzt ist somit der Einbezug des Kompetenzkonzepts und dessen Verbindung mit dem des Lebenslangen Lernens in der vorliegenden Untersuchung hervorzuheben.

Bezogen auf das Konzept Kompetenz wurde in Kapitel 2 gezeigt, dass diesbezüglich zwar bereits Untersuchungen des Diskurses vorgenommen wurden, diese jedoch meist auf Praxis bezogen sind und nur zu ihrer Rahmung auf bildungspolitische Programmatik rekurren. Trotz des Verweises auf die Verknüpfung von Lebenslangem Lernen und Kompetenz vor allem auch in diskursanalytischen Untersuchungen (Herzberg & Truschkat, 2009; Rausch, 2015; Rothe, 2011) liegt eine empirische Analyse der bildungspolitischen Programmatik von Kompetenz auf der diskursiven Ebene bislang nicht vor. So konnte gezeigt werden, dass der Kompetenzbegriff der EU relativ breit gefasst ist. Dies führt einerseits zu begrifflichen Unschärfen und der synonymen Verwendung von Begriffen wie Kompetenz, Qualifikation, Fähigkeit und Fertigkeit, und spiegelt andererseits eine Auseinandersetzung mit diversen Kompetenzbereichen wider, die einer Verkürzung des Begriffs entgegenwirken kann. Neben den überwiegend wirtschaftlichen Zielen (z. B. Beschäftigungsfähigkeit) scheinen auch soziale Aspekte als Ziele von Kompetenzentwicklung auf. Hierdurch lässt sich erkennen, dass die EU die von ihr vorrangig fokussierte ökonomische Dimension allmählich durch eine soziale Dimension ergänzt (Schemmann, 2007, S. 228).

Blickt man auf die Aufarbeitung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Lebenslangem Lernen und Kompetenz, zeigen die empirischen Befunde, dass Instrumente und Strategien der EU aufgegriffen und auf diese Weise in der Wissenschaft Folgen einer diskursiv verbreiteten Programmatik sichtbar werden. Doch sind die Konzepte in der Wissenschaft nicht so eng miteinander verknüpft wie in der EU-Strategie. Besonders das Kompetenzkonzept scheint insofern Potenzial einer eigenständigen Ausgestaltung zu bieten, als dass die Erwachsenenbildungswissenschaft es häufig auch ohne die Bezugnahme zur bildungspolitischen Argumentation zum Thema macht. Im Anschluss an Kraus, die differente Perspektiven der Nutzung des Konzepts zum Lebenslangen Lernen in der wissenschaftlichen Debatte aufzeigt (z. B. Lebenslanges Lernen als „Aufhänger“ für weitere Themen oder als Gegenstand kritischer Diskussion) (Kraus, 2001, S. 54 ff.), bilden sich auch hinsichtlich des Kompetenzbegriffs diverse Bezugnahmen ab: Teilweise fungiert die bildungspolitische Debatte zwar als Anlass, doch finden auch Begriffsdiskussionen oder theoretische Konzeptionen Eingang in die Diskussion. Im Gegensatz zu der Gleichsetzung verschiedener Begrifflichkeiten in den bildungspolitischen EU-Dokumenten wird in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Debatte

eine ausführliche Erörterung des Kompetenzbegriffs deutlich, die theoretische und empirische Anschlüsse ermöglicht. Diesbezüglich wird sowohl in der Politik als auch in der Wissenschaft die Austauschbarkeit von „lebensbegleitendem“ und „Lebenslangem“ Lernen erkennbar (Dellori, 2016, S. 161 ff.). Überraschende Befunde zeigen sich hinsichtlich der Nutzung des Bildungs- und des Lernbegriffs: Trotz der Konstatierung einer Verschiebung von (Erwachsenen-)Bildung hin zu Lebenslangem Lernen in der bildungspolitischen Debatte (Milana, 2012) zeigt sich, dass der Bildungsbegriff eine hohe Relevanz in den EU-Dokumenten hat, während der Lernbegriff relativ häufiger in den wissenschaftlichen Zeitschriftenbeiträgen genutzt wird. So wurde erkennbar, dass der Bildungsbegriff zwar programmatisch in die EU-Strategie eingeschrieben ist, eine inhaltliche Bestimmung aber kaum erfolgt. Mit Blick auf die wissenschaftliche Debatte wird insgesamt deutlich, dass zwar auch gesellschaftliche, wirtschaftliche sowie ökonomische Aspekte aufgegriffen werden (Rosenberg, 2013, S. 146), jedoch nach wie vor auch ein Rückbezug zur Praxis der Erwachsenenbildung erfolgt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich der Ertrag der vorliegenden Untersuchung für den Strang der Erwachsenenbildungsforschung, der sich gegenstandsbezogen mit Lebenslangem Lernen und Kompetenz befasst, vor allem in der Spezifikation der Konzepte im systematischen Vergleich zeigt. So wurden inhaltliche Dimensionen in Wissenschaft und Politik herausgearbeitet, die aufgrund des Einbezugs einer großen Datenmenge über den bisherigen Forschungsstand hinausgehen. An die vorliegende Arbeit schließt die weiterführende Frage an, wie die programmatischen Forderungen der Politik, die hier auf der diskursiven Ebene in den Blick genommen werden, in der Bildungspraxis umgesetzt werden. Die Analyse der Folgen solcher Diskussionen, die mit Kompetenzentwicklung und dem Lebenslangen Lernen verknüpfte Aspekte wie das selbstgesteuerte und informelle Lernen oder auch die Digitalisierung bzw. Mediatisierung in der Weiterbildung behandeln (Koller, 2014), stellt eine daran anschließende Forschungsperspektive dar. Zur Untersuchung der Meso- und Mikroebene bieten sich methodisch Interviews mit Experten aus Bildungseinrichtungen, aber ebenso eine teilnehmende Beobachtung, die Analyse von Leitbildern oder auch die Befragung von Teilnehmenden an. Die Analyse des wissenschaftlichen Diskurses hat gezeigt, dass dieser trotz einer Bezugnahme auf programmatische Aspekte der Bildungspolitik bezüglich des Lebenslangen Lernens nicht ausschließlich auf dieser Ebene verbleibt, sondern auch eine theoretische Reflexion betreibt. Hieraus leitet sich die Notwendigkeit einer systematischen Auseinandersetzung mit theoretischen Perspektiven auf das Lebenslange Lernen ab (Alheit & Dausien, 2010). Nicht zuletzt ist auf das Forschungsdesiderat einer Verhältnisbestimmung der beiden fokussierten Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz zu verweisen.

Für die Diskursforschung in der Erwachsenenbildung lässt sich festhalten, dass eine Analyse frei von vorab festgelegten Kategorien wie Macht oder Einflussnahme neue Er-

kenntnisse ermöglichen und durch den Rückgriff auf neue methodische Herangehensweisen durchgeführt werden kann. Da in der vorliegenden Studie nur ein Ausschnitt des deutschsprachigen Diskurses untersucht wurde, schließt sich die Frage nach internationalen Differenzen an: So wäre zu untersuchen, ob die Unterschiede in der Bezugnahme auf Lebenslanges Lernen und Kompetenz zwischen dem wissenschaftlichen und politischen Diskurs auch in anderen nationalen Kontexten feststellbar sind. Um tatsächlichen Einfluss politischer Programmatik herauszuarbeiten, ist es jedoch notwendig, über die Textebene hinaus eine Diskursanalyse mit weiteren methodischen Herangehensweisen wie Interviews oder teilnehmender Beobachtung zu verknüpfen.

Die vorliegende Analyse bietet jedoch nicht nur Erträge, die sich im Hinblick auf die Gegenstände Lebenslanges Lernen und Kompetenz reflektieren lassen, sondern ebenso bezüglich der internationalen Bildungspolitik: Die Untersuchung verweist insgesamt auf die Breite an Aktivitäten und Instrumenten, welche die EU zur Implementierung ihrer Konzepte einsetzt. Die bereits festgestellte Verbindung der EU mit weiteren internationalen Organisationen (Ioannidou, 2010; Lawn & Lingard, 2002) wird auch auf diskursiver Ebene erkennbar, da die EU in ihrer Argumentation für Lebenslanges Lernen und Kompetenzentwicklung auf Instrumente oder Studien der OECD und UNESCO zurückgreift. An die Befunde einer anderen Analyse, welche eine Gestaltungsmacht der Europäischen Kommission über den Diskurs widerspiegelt (Klein, 2017, S. 217), kann durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie angeschlossen werden: Bezogen auf Lebenslanges Lernen und Kompetenz zeigt sich, dass die Kommission am häufigsten mit den Konzepten in Verbindung gebracht wird. Als Initiatorin von Prozessen kommt ihr demnach eine besondere Verantwortung in der Ausgestaltung dieser Konzepte zu. Weiterhin wird deutlich, dass sich nicht nur Lebenslanges Lernen, sondern auch Kompetenz in den bildungspolitischen EU-Dokumenten durch fehlende begriffliche Abgrenzung von Qualifikation, Fähigkeit und Fertigkeit als eine Art „Leerformel“ (Schemmann, 2007, S. 231) darstellt, die in unterschiedlichen Kontexten entsprechend gefüllt werden kann. Während die Inhalte unklar bleiben, benennt die EU ihre Ziele wie Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit hingegen klar, wodurch eine Orientierung am „outcome“ maßgebend zu sein scheint (Rubenson & Elfert, 2015, S. 135).

Der Ertrag für den Forschungsstrang der Politikforschung ergibt sich vor allem im Herausarbeiten der Bezugnahme von Politik auf Wissenschaft: Europäische Bildungspolitik rekurriert auf Wissenschaft, indem ihre Relevanz und die Notwendigkeit ihrer Unterstützung herausgestellt werden. Die EU verweist dabei nicht nur auf die zweckorientierte Nutzung statistischer Vergleichsdaten, sondern fordert ebenso eine Reflexion und Grundlagenforschung. Dies spricht gegen die Annahme, dass aus Sicht der Politik die Wissenschaft im Bildungsbereich als irrelevant betrachtet wird (ebd.). Mit Blick auf den aufgearbeiteten Forschungsstand wird weiterhin deutlich, dass inter- und supranationale

Organisationen spezifische Spuren in Diskursen hinterlassen (Schemmann, 2007, S. 246) und dass sich ihre Konzepte im Bildungsbereich entsprechend ihrer generellen Zielsetzung unterscheiden (Kraus, 2001; Schreiber-Barsch & Zeuner, 2007). Demgemäß stellt sich ein Vergleich internationaler Organisationen bezüglich ihres Wissenschaftsbezugs im Bildungsbereich für die international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung bzw. die Politikforschung als eine interessante weiterführende Perspektive dar: So wäre zu untersuchen, ob sich beispielsweise die UNESCO mit ihrem explizit im Titel der Organisation ausgewiesenen Wissenschaftsbezug auch im Bildungsbereich stärker auf Wissenschaft fokussiert als Organisationen wie EU, OECD oder Weltbank, und welche Art von Zielen (z. B. emanzipatorische oder utilitaristische) mit diesem Bezug verknüpft sind. Diesbezüglich kann erneut auf das Potenzial der lexikometrischen Analyse zur Untersuchung bildungspolitischer Dokumente verwiesen werden. Doch auch Interviews mit Experten böten sich an, um die Interaktionsebene zwischen Wissenschaft und Politik in den Blick zu nehmen. In umgekehrter Sichtweise schließt sich eine Untersuchung der Bedeutung von Politik für Wissenschaft an: Rubenson und Elfert machen deutlich, dass die intensive Diskussion von Politik typisch für europäische Erwachsenenbildungsforschung sei, während sich die US-amerikanische Forschung stärker auf Professionalisierung und somit Praxis beziehe (Rubenson & Elfert, 2015, S. 134). Eine Analyse von regionalen Unterschieden in der Bezugnahme der Wissenschaft auf Politik, die an die Untersuchungen des Einflusspotenzials inter- und supranationaler Organisationen auf die nationale Ebene anschließt (Breyer, 2018; Breyer & Schemmann, 2018), könnte eine aufschlussreiche Anschlussfrage darstellen. Als theoretische Grundlage bietet die „World Polity“ (Adick, 2009; Krücken, 2006; Meyer, 2005) beispielsweise die Möglichkeit, die Aushandlung und Dissemination von bestimmten Prinzipien zwischen internationalen Organisationen, Nationalstaaten und Individuen zu betrachten.

Die theoretisch-methodologische Rahmung auf der Basis von Foucaults (2013) Diskursanalyse ermöglichte, die diskursive Ebene in der Aushandlung von Bildungsthemen auf der Makroebene in den Blick zu nehmen. Da bislang wenig empirisches Wissen über die Steuerungsmechanismen in diesem Bereich existiert (Schemmann, 2015, S. 261), erbringen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung in diesem Kontext einen Gewinn. Aufgrund der fehlenden Möglichkeit der EU, verbindliche Rechtsvorschriften im Bereich der Erwachsenenbildung zu erlassen, können vor allem programmatische Konzeptentwürfe und damit Wissen fokussiert werden. Nimmt man jedoch konkret Fragen der Steuerung in den Blick, müssten weitere Aspekte einbezogen werden: Der erörterte Forschungsstand lässt erkennen, dass die EU – trotz fehlender Kompetenz im Bildungsbereich – als Steuerungsmedien sowohl Macht, Wissen als auch Geld nutzt (Ioannidou, 2010, S. 260) und dass sie durch die Ausschreibung von Förderprogrammen, an denen sich die Erwachsenenbildungswissenschaft zur Akquirierung von Projektmitteln orientiert, die Möglichkeit der Bestimmung von Forschungsthemen hat

(Rothe, 2011, S. 407). Diesbezüglich bieten sich weitere Untersuchungen an, die die Auswirkungen von finanzieller Förderung im Bildungsbereich – die auch die Erwachsenenbildungswissenschaft betrifft – in den Blick nehmen. Hier kann sich die Perspektive der „Governance-Forschung“ (Abs, Brüsemeister, Schemmann & Wissinger, 2015; Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007; Schemmann, 2014; Schrader et al., 2015) als geeignet erweisen, um Akteurskoordinationen und Handlungskonstellationen im Mehrebenensystem der Weiterbildung (Schrader, 2008) zu analysieren.

Nicht zuletzt sollen nun die Erträge der Studie für den Strang der Wissenschaftsforschung reflektiert werden: Als Hauptbefund kann der Nachweis der Autonomie von Erwachsenenbildungswissenschaft gegenüber der Politik – trotz der engen Verflechtung der beiden Felder – gesehen werden. Die Aufarbeitung des Forschungsstands hat verdeutlicht, dass das Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und (europäischer) Bildungspolitik bisher selten explizit zum Fokus von empirischen Studien gemacht wurde: Entweder wird eine einseitige Diffusion von bildungspolitischen Themen im wissenschaftlichen Diskurs in den Blick genommen (z. B. Óhidy, 2011; Rausch, 2015; Rosenberg, 2015; Rothe, 2011), oder es werden Programmatik und Aktivitäten der internationalen Bildungspolitik in einer distanzierten Reflexion durch die Erwachsenenbildungswissenschaft betrachtet (z. B. Ioannidou, 2010; Jakobi, 2009; Schemmann, 2007). An dem sich daraus ableitenden Forschungsdesiderat einer Analyse, die beide Blickrichtungen einbezieht, setzt die vorliegende Arbeit an und fragt explizit nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung. Es wurde deutlich, dass viele Studien auf die einseitige oder ungefilterte Übernahme bildungspolitischer Argumentation durch die Erwachsenenbildungswissenschaft verweisen (Rausch, 2015, S. 182; Rosenberg, 2015, S. 171 f.; Óhidy, 2011, S. 208) und der Disziplin somit eine eher geringe bzw. mangelhafte Autonomie gegenüber der Bildungspolitik zuschreiben (Rosenberg, 2015, S. 170; Rothe, 2011, S. 406; s. Teilkapitel 6.1). Diese Schlussfolgerung ist zwar zunächst nachvollziehbar, weil bildungspolitische Konzepte zu Lebenslangem Lernen und Kompetenz tatsächlich häufig Eingang in die wissenschaftliche Debatte finden. Jedoch zeigten sich bei näherer Betrachtung Hinweise auf die wechselseitige Bezugnahme zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik: Nicht nur die Erwachsenenbildungswissenschaft bezieht sich auf Politik, sondern auch die Bildungspolitik auf Wissenschaft und Forschung.

Unter Rückgriff auf die empirischen Befunde kann das Verhältnis also als ein wechselseitiges bestimmt werden, sodass die Erwachsenenbildungswissenschaft zwar bildungspolitische Themen aufgreift, die europäische Bildungspolitik jedoch ebenso auf wissenschaftliche Kriterien verweist und wissenschaftliches Wissen in die Entwicklung ihrer Strategien und Instrumente einbezieht. Trotz dieser wechselseitigen Bezugnahme und Verflechtung lässt sich auch ein autonomer Umgang mit Themen und Konzepten in beiden Feldern feststellen (s. Teilkapitel 6.1). Hier kann die Disziplin ansetzen, um ihre

Autonomie hinsichtlich spezifischer Themen, in denen ihre Expertise gefragt ist, weiter zu stärken. Besonders vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 dargestellten Diskussion um „evidence based policy“ (Böttcher, Dicke & Ziegler, 2009b; Bromme, Prenzel & Jäger, 2014; Maag Merki, 2012) kommt diesem Aspekt eine hohe Relevanz zu. Auch Ioannidou macht hinsichtlich der Debatte um Bildungsberichterstattung auf die Abstinenz der Erziehungswissenschaft aufmerksam und stellt fest, dass dies

in besonderem Maße für die Subdisziplin der Erwachsenenbildung [gilt]. Ihre Einbindung in den aktuellen Diskurs erscheint jedoch notwendig, nicht nur um das eigene Fachwissen in außerdisziplinären Kontexten zu verbreiten, sondern auch um die Möglichkeit der Einflussnahme auf gesellschaftspolitisch relevante Themen und auf den aktuellen bildungspolitischen Diskurs nicht aufzugeben (Ioannidou, 2010, S. 277 f.).

Rothe sieht hingegen durchaus eine Orientierung an wissenschaftlichen Herangehensweisen in der bildungspolitischen Debatte, da

die diskursiven Praktiken, die im bildungspolitischen Diskurs beobachtet werden konnten, Parallelen zu disziplinären Diskursen auf[weisen], wie zum Beispiel die Produktion von Texten im Format von Studien, Verweise auf (wissenschaftliche) Quellen, die Verwendung wissenschaftlicher Darstellungsformen wie Statistiken, Graphiken und die Verwendung von Zahlen (Rothe, 2011, S. 409).

Dies konnte ebenfalls durch die hier vorgelegten empirischen Befunde bestätigt werden. Einschränkend macht Rothe jedoch deutlich:

Diese verschiedenen Beobachtungen lassen sich als Teil eines Prozesses der Verwissenschaftlichung von Politik lesen. Es wurde aber konkret sichtbar, dass die Bezüge auf Wissenschaft keineswegs bedeuteten, dass identische Begriffe auch auf identische Gegenstände und Wissensbestände verweisen. Stattdessen nimmt der bildungspolitische Diskurs selektiv Begriffe und Konzepte auf, die in verschiedenen disziplinären Feldern zu finden sind, und transformiert sie seiner Logik entsprechend (ebd., S. 409 f.).

Über diese Transformation in die eigene Logik hinausgehend wurde in der vorliegenden Studie jedoch durch die Analyse der bildungspolitischen EU-Dokumente nachgewiesen, dass auch die Fähigkeit zur Einordnung von gesellschaftlichen Veränderungen in größere Zusammenhänge sowie die kritische Reflexion und Hinterfragung von möglichen Risiken technologischen Wandels in der bildungspolitischen Debatte betont werden. So wird ein Erkenntnisgewinn nicht in die eigene Logik übersetzt, sondern wissenschaftliche Logik übernommen. Demnach kann geschlussfolgert werden, dass „in der wechsel-

seitigen Bezugnahme bildungspolitischer und disziplinärer Diskurse [...] sich Prozesse der Verwissenschaftlichung von Bildungspolitik ebenso vollziehen [werden] wie Prozesse der Politisierung der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung“ (ebd., S. 410). Diese sich abzeichnende Verflechtung geht aber nicht zwangsweise mit einer geringen Autonomie der Felder einher, da die Übernahme von Argumentation und Themen aus dem jeweils anderen Feld intentional und nicht unreflektiert erfolgt sowie durch eigenständige Herangehensweisen ergänzt wird. Diesbezüglich zeigt sich, dass sich die diskursive Unabhängigkeit der Erwachsenenbildungswissenschaft deutlicher abzeichnet als bislang angenommen und dass durchaus Grenzen zum Feld der Bildungspolitik erkennbar werden, die auf eine eigenständige Logik und die autonome Diskussion von Themen verweisen.

Die feldtheoretische Rahmung auf der Grundlage von Bourdieu (1998, 2001) hat sich als gewinnbringend erwiesen, um die Beziehung des wissenschaftlichen Feldes zum politischen Feld in der Erwachsenenbildung zu analysieren. Während in der vorliegenden Arbeit die „feldinternen“ Diskurse fokussiert wurden, wäre daran anschließend eine Untersuchung von Schnittstellen interessant, an denen Wissenschaft und Politik explizit aufgefordert sind, sich aufeinander zu beziehen, beispielsweise im Rahmen der wissenschaftlichen Politikberatung (Schrader, 2015). Hinsichtlich des in der disziplinären Diskussion immer wieder aufgegriffenen Spannungsfeldes zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis (von Felden, Hof & Schmidt-Lauff, 2013a) und vor dem Hintergrund von Forderungen nach Evidenzbasierung von Seiten der Politik (Schüßler, 2012) sowie nutzeninspirierter Grundlagenforschung aus praktischer Perspektive (Schrader & Goeze, 2011) stellt sich die Frage, wie der Transfer wissenschaftlichen Wissens gestaltet werden kann. Dies betrifft die Themen der Wissenschaftskommunikation, des Rollenverständnisses von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Spannungsfeld von Politik und Praxis (Seitter, 2013), der Aushandlung von Distanz zu Verwertungsinteressen der Praxis sowie Steuerungs- und Legitimationsinteressen der Politik (Schrader, 2006, S. 35). Mit Blick auf die in der vorliegenden Untersuchung nachgewiesene diskursive Autonomie der Erwachsenenbildungswissenschaft stellt sich die Frage, wie diese mit den in ihrer Logik generierten Erkenntnissen Aufmerksamkeit in Politik und Praxis erzeugen kann. Methodisch ergäbe sich hieraus die Konsequenz, dass statt der Textebene Interviews hinzugezogen werden müssten; theoretisch bieten sich beispielsweise Anschlüsse an den „akteurzentrierten Institutionalismus“ an (Mayntz & Scharpf, 1995; Scharpf, 2006), der sowohl individuelle als auch komplexe Akteure – wie die EU – berücksichtigen kann.

Zusammenfassend zeigen sich Erträge und Anschlussperspektiven für verschiedene Stränge der Erwachsenenbildungsforschung: die gegenstandsbezogene Forschung zu Lebenslangem Lernen und Kompetenz, die Diskursforschung in der Erwachsenenbildung, die international-vergleichende bzw. Politikforschung sowie die Wissenschaftsforschung. Im nachfolgenden Fazit in Kapitel 7 werden daran anschließend mögliche Konsequenzen dieser Befunde verdeutlicht.

7 Fazit

In der vorliegenden Studie wurde die Frage bearbeitet, wie sich das Verhältnis der Felder Erwachsenenbildungswissenschaft und europäische Bildungspolitik im Hinblick auf die Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz gestaltet. Dazu wurden große Textkorpora aus insgesamt 288 erwachsenenpädagogischen Zeitschriftenartikeln und bildungspolitischen Dokumenten, die einen Zeitraum von über 20 Jahren abdecken, mittels der in der Erwachsenenbildungsforschung noch unzureichend etablierten Methode der lexikometrischen Analyse vergleichend untersucht. So konnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Diskursen beider Felder aufgedeckt werden.

Die Verflechtung von Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung ist vor dem Hintergrund von Globalisierungsprozessen und internationalem Bildungsmonitoring (Ioannidou, 2010), der zunehmenden Etablierung von wissenschaftlicher Politikberatung (Schrader, 2015) und der Forderungen nach einer Evidenzbasierung von Forschung (Schüßler, 2012) ein aktuell bedeutsames Thema. Die Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz zeigen sich als Kristallisationspunkte zur Bestimmung dieses Verhältnisses, da sie sowohl für die wissenschaftliche als auch die bildungspolitische Debatte hohe Relevanz besitzen und stets dann in den Blick gelangen, wenn sich die Diskussion auf das Verhältnis der beiden Felder bezieht. Bislang existieren jedoch nur wenige empirische Forschungsleistungen, die explizit das Verhältnis zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik fokussieren und dabei nicht von einer einseitigen Einflussnahme der Politik auf die Wissenschaft ausgehen. An dieser Stelle wurde somit eine Forschungslücke aufgezeigt. Durch die vorliegende Arbeit, die durch ihre methodische und theoretische Anlage beide Felder ergebnisoffen und systematisch vergleicht, konnten für verschiedene Stränge der Erwachsenenbildungswissenschaft Erkenntnisse bezüglich ihres Verhältnisses zur Bildungspolitik generiert werden, welche in der Diskussion der Befunde aufgezeigt wurden (s. Kapitel 6). Abschließend sollen nun die Erträge der Studie noch einmal hinsichtlich ihrer praktischen Relevanz zusammengefasst und Anschlussfragen verdeutlicht werden.

Der Vergleich des wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurses hat zum einen verdeutlicht, dass beide Felder unterschiedliche Relevanzsetzungen vornehmen, wenn sie sich auf Lebenslanges Lernen und Kompetenz beziehen. Dies verweist auf eine eigenständige Herangehensweise an die Diskussion der Konzepte. Zum anderen zeigte sich ein wechselseitiger Bezug der Felder aufeinander. Hierbei lässt sich festhalten, dass zwar Bezugnahmen auf die Argumentation des jeweils anderen Feldes stattfinden, diese jedoch mit eigenständigen Zielsetzungen versehen oder durch eigene Konzepte kontrastiert wird. Dabei zeigt sich im wissenschaftlichen Diskurs die Breite an Themen und Perspektiven sowie im europäischen bildungspolitischen Diskurs die

Breite an Instrumenten und Aktivitäten im Verlauf von zwei Dekaden. Bezogen auf die Ebene der internationalen Bildungspolitik wird die enge Verflechtung der EU mit weiteren Organisationen wie OECD und UNESCO im bildungspolitischen Diskurs sichtbar. Im wissenschaftlichen Diskurs finden ebenso Bezugnahmen zu OECD und UNESCO statt, jedoch tritt maßgeblich die EU als Akteur auf.

Die empirischen Befunde haben deutlich gemacht, dass das Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung nicht nur relevant wird, wenn Forschung explizit durch Politik beauftragt wird und institutionalisierte Formen des Austauschs (wie wissenschaftliche Politikberatung) fokussiert werden. Vielmehr lässt sich als Hauptbefund festhalten, dass sich Wissenschaft und Politik auch in ihren Diskursen aufeinander beziehen und somit gleichermaßen Aushandlungsprozesse innerhalb und nicht nur zwischen den Feldern eine Bedeutung für das Verhältnis haben. Ergänzend zu bisher vorliegenden Studien konnte herausgearbeitet werden, dass die Bezugnahme wissenschaftlicher und politischer Diskurse als wechselseitig und nicht als einseitig zu kennzeichnen ist.

Anschließend an den bisherigen Forschungsstand scheint angesichts dieser Wechselseitigkeit eine Neubestimmung des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung sinnvoll, da die Befunde der vorliegenden Arbeit einen neuen Blickwinkel öffnen. Bislang wurde der Erwachsenenbildungswissenschaft eine geringe Autonomie gegenüber dem Feld der Politik zugesprochen, indem von einer einseitigen Übernahme bildungspolitischer Argumentationsstränge, Ziele und Themen ausgegangen wurde. Dabei wurde eine zunehmende Orientierung an politischen Relevanzsetzungen und eine Entfernung von genuin wissenschaftlichen Fragestellungen sowie von Themen der Praxis kritisiert. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen jedoch, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft auch autonom im Umgang mit bildungspolitischen Programmatiken, Entwürfen und Forderungen diskutiert und agiert. Diese werden zwar zur Begründung der Konzepte des Lebenslangen Lernens und der Kompetenz genutzt, jedoch erfolgt dieses Aufgreifen nicht ungefiltert. Vielmehr werden bildungspolitische Argumentationen häufig zum Gegenstand kritischer Reflexion. Lebenslanges Lernen und Kompetenz werden darüber hinaus im wissenschaftlichen Diskurs auch losgelöst von politischen Ansichten diskutiert und dienen als Impuls für die eigenständigen Entwicklung von Konzepten.

Weiterhin wurde herausgestellt, dass sich die europäische Bildungspolitik häufig zweckorientiert auf Wissenschaft und Forschung bezieht und statistische Daten in den Fokus stellt. Jedoch wird durch die vorliegende Studie erkennbar, dass sie ebenso die Bedeutsamkeit der kritischen Reflexion im Umgang mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen sowie die Fähigkeit zu deren Einordnung betont, die durch wissenschaftliches Wissen ermöglicht werden sollen. Dies verweist auch aus Sicht der Bildungspolitik auf die Notwendigkeit von Grundlagenforschung, um Zusammen-

hänge nachvollziehbar zu machen. Entgegen der Kritik, dass die EU nur einer solchen Forschung Bedeutung zuschreibe, die bestimmten Kriterien entspricht und somit beispielsweise statistisch angelegt, „outcome-orientiert“ oder international-vergleichend ist, zeigt sich demnach auch durchaus ein Plädoyer für reflexiv angelegte Forschung im bildungspolitischen Diskurs.

Die Erwachsenenbildungswissenschaft ist demnach nicht nur Auftragnehmerin der Politik in der Bearbeitung externer Anforderungen, sondern kann durch die aufgezeigte Wechselseitigkeit und ihre Autonomie mehr Gestaltungsmöglichkeiten nutzen, als ihr bisher zugesprochen werden. Vor dem Hintergrund der Forderung einer nutzenorientierten Grundlagenforschung, durch die Fragestellungen aus der Praxis generiert, nach wissenschaftlichen Kriterien bearbeitet und für verschiedene Rezeptionskontexte aufbereitet werden (Schrader, 2006, S. 34), kann die Erwachsenenbildungswissenschaft diese Gestaltungsmöglichkeiten effektiv nutzen. Denn für ein Vorgehen nach wissenschaftlichen und somit eigenständigen Kriterien ist ein autonomer Umgang mit Fragestellungen, Themen und Konzepten notwendig. Fragen können zwar auch durch Blick in ein anderes Feld entwickelt werden, bedürfen jedoch ebenso einer Reflexion im eigenen Feld und einer Weiterentwicklung durch eigene Konzepte. So übernimmt die Erwachsenenbildungswissenschaft eine Vermittlungsfunktion zwischen Praxis und Politik.

Bezogen auf die Themen des Lebenslangen Lernen und der Kompetenz leitet sich daraus nicht nur die Frage ab, wie politische Konzepte in der Praxis umgesetzt werden können, sondern auch, welche Bedeutung Lebenslanges Lernen und Kompetenz in der Praxis haben. Durch die festgestellte Autonomie der Erwachsenenbildungswissenschaft ist die Voraussetzung gegeben, dass sie hierbei ihre Vermittlungsfunktion übernimmt. Im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis kommt dann die Erwachsenenbildungswissenschaft zwischen Politik und Praxis in den Blick. Erwachsenenbildungswissenschaft stellt jedoch nur ein Element des Gefüges dar, und die letztendliche konkrete Gestaltung des jeweiligen Feldes kommt der Politik bzw. der Praxis zu (Seitter, 2013, S. 31 f.). Für die Akteure des wissenschaftlichen Feldes leitet sich aus den hiesigen Erkenntnissen die Notwendigkeit der Reflexion ihrer Verantwortung ab, die sich auf die Förderung von Kommunikation zwischen den Feldern Wissenschaft, Politik und Praxis bezieht. Dies betrifft nicht nur Konstellationen, in denen die Wissenschaft explizit von der Politik beauftragt wird, sondern auch den wissenschaftlichen Diskurs, der nicht nur als feldintern verstanden werden kann, sondern durch seine Rezeption in verschiedenen Kontexten auch Wirkungen nach außen erzeugt. Wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eine Distanz gegenüber Verwertungsinteressen der Praxis sowie Steuerungs- und Legitimationsinteressen der Politik erzeugen (Schrader, 2006, S. 35) und gleichzeitig „nützliche“ Forschung betreiben können, stellt sich als eine unbeantwortete Frage dar. Ebenso wird die Frage

nach der Rolle und dem Selbstverständnis der Akteure in der Aushandlung zwischen den verschiedenen Feldern aufgeworfen. Auch wenn durch die vorliegende Arbeit Einblicke in das Verhältnis von Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung ermöglicht wurden, verweisen diese offenen Fragen auf weiteren Forschungsbedarf, der nicht nur Relevanz für wissenschaftliche und politische Debatten, sondern auch für die Praxis der Erwachsenenbildung hat.

Literatur

- Abs, H. J., Brüsemeister, T., Schemmann, M. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2015). *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. Wiesbaden: Springer VS.
- Adick, C. (2009). World Polity – ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 258–291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alheit, P. (2009). „Diskursive Politiken“ – Lebenslanges Lernen als Surrogat? In C. Hof, J. Ludwig & C. Zeuner (Hrsg.), *Strukturen lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.–29. September 2007 an der Universität Bremen* (S. 4–14). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2010). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3., durchges. Aufl., S. 713–734). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. (2019a). *Amtsblatt der Europäischen Union*. Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/oj/direct-access.html?locale=de>, Zugriff am 03.10.2019.
- Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. (2019b). *Konsolidierte Fassungen des Vertrages über die Europäische Union und des Vertrages über die Arbeitsweise der Europäischen Union*. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:202:FULL&from=DE>, Zugriff am 03.10.2019.
- Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. (2019c). *Konsolidierte Rechtsakte*. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/collection/eu-law/consleg.html?locale=de>, Zugriff am 03.10.2019.
- Angermüller, J. (2014a). Diskurs. In D. Wrana, A. Ziem, M. Reisigl, M. Nonhoff & J. Angermüller (Hrsg.), *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung* (S. 75–78). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Angermüller, J. (2014b). Diskursanalyse. In D. Wrana, A. Ziem, M. Reisigl, M. Nonhoff & J. Angermüller (Hrsg.), *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung* (S. 84–85). Berlin: Suhrkamp Verlag, S. 84–85.
- Angermüller, J. (2014c). Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In J. Angermüller, M. Nonhoff & E. Herschinger (Hrsg.), *Diskursforschung – ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methoden und Kontroversen* (S. 16–36). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Angermüller, J. (2014d). Hochschulpolitische Positionierungen der Parteien im hegemonialen Wandel. Die Subjektpositionenanalyse im Makro-Meso-Mikro-Forschungsdesign. In J. Angermüller, M. Nonhoff & E. Herschinger (Hrsg.), *Diskursforschung – Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 2: Methoden und Praxis der Diskursforschung. Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse* (S. 113–139). Bielefeld: Transcript Verlag.

- Angermüller, J. (2014e). Strukturalismus. In D. Wrana, A. Ziem, M. Reisigl, M. Nonhoff & J. Angermüller (Hrsg.), *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung* (S. 389–391). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Arnold, R. (2010). Qualifikation. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 251–252). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Arnold, R. (2012). Evidenz oder Emergenz? *Weiterbildung*, 8 (4), 24–27.
- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rein, Ekkehard & Schlutz, E. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Verfügbar unter www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.pdf, Zugriff am 03.10.2019.
- Arnold, R. & Lermen, M. (2005). Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung – neuere Entwicklungen in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 45–59). Weinheim: Juventa Verlag.
- Arnold, R. & Pachner, A. (2013). Emotion – Konstruktion – Bildung. Auf dem Weg zu emotionaler Kompetenz. In B. Käpflinger, S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung* (S. 21–28). Festschrift für Wiltrud Gieseke. Wiesbaden: Springer VS.
- Baker, P. (2004). Querying Keywords. Questions of Difference, Frequency, and Sense in Keywords Analysis. *Journal of English Linguistics*, 32 (4), 346–359.
- Baker, P. (2006). *Using corpora in discourse analysis*. London: Continuum.
- Baker, P., Gabrielatos, C., Khosravini, M., Krzyzanowski, M., McNery, T. & Wodak, R. (2008). A useful methodological synergy? Combining critical discourse analysis and corpus linguistics to examine discourses of refugees and asylum seekers in the UK press. *Discourse & Society*, 19 (3), 273–306. Verfügbar unter <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0957926508088962>, Zugriff am 03.10.2019.
- Barberi, A., Missomelius, P. & Swertz, C. (2018). Editorial: Educational Data Mining und Learning Analytics. Möglichkeiten und Grenzen der Vermessung des digitalen Lernens. *Medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik*, 56 (1), Online-Version. Verfügbar unter <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1210/1308>, Zugriff am 03.10.2019.
- Barz, H., Kosubek, T. & Tippelt, R. (2011). Triangulation. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 597–611). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Baumert, J. (2016). Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. *Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (1), 215–253.
- Baur, N., Kelle, U. & Kuckartz, U. (2017). Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen. In N. Baur, U. Kelle & U. Kuckartz (Hrsg.), *Mixed Methods. Sonderheft 57/2017 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 1–37). Wiesbaden: Springer VS.
- Bechtel, M., Latte, S. & Nuissl, E. (2008). *Porträt Weiterbildung Europäische Union* (2., vollst. überarb. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Belina, B. & Dzudzek, I. (2009). Diskursanalyse als Gesellschaftsanalyse – Ideologiekritik und Kritische Diskursanalyse. In G. Glasze & A. Mattissek (Hrsg.), *Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung* (S. 129–152). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Bendel Larcher, S. (2015). *Linguistische Diskursanalyse. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Berglund, G. (2008). *On lifelong learning as stories of the present*. Dissertation. Umeå University, Department of Education. Verfügbar unter <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:141328/FULLTEXT01.pdf>, Zugriff am 20.10.2019.
- Biber, D. & Jones, J. K. (2005). Merging corpus linguistic and discourse analytic research goals: Discourse units in biology research articles. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 1 (2), 151–182.
- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5 (3/4), 169–180.
- Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H. & Schrader, J. (Hrsg.). (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bittlingmayer, U. H., Bauer, U. & Sahrai, D. (2009). Künstlich gesteigerte Kompetenznachfrage? Kritische Anmerkungen zum Kompetenzdiskurs. In A. Bolder & R. Dobischat (Hrsg.), *Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs* (S. 120–132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohlinger, S. (2012). Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen. *BWP*, 41 (4), 16–19.
- Böhm, J. (2013). Kompetenzbilanzierung für das Aus- und Weiterbildungspersonal der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH als Möglichkeit der Personalentwicklung. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 36 (1), 45–56.
- Bormann, I. & Gregersen, J. (2007). Kompetenzentwicklung und Innovation in der Wissensgesellschaft. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 44–63). Bielefeld: Janus Presse.
- Born, A. (2018). Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. u. aktual. Aufl., S. 341–354). Wiesbaden: Springer VS.
- Böttcher, W., Dicke, J. N. & Ziegler, H. (2009a). Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis. In W. Böttcher, J. N. Dicke & H. Ziegler (Hrsg.), *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis* (S. 7–21). Münster: Waxmann Verlag.
- Böttcher, W., Dicke, J. N. & Ziegler, H. (Hrsg.). (2009b). *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bourdieu, P. (1993). *Soziologische Fragen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1998). *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

- Bourdieu, P. (2001). *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, P. (2015). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. (durchges. Neuaufl. der Erstaufl. 1992). Hamburg: VSA Verlag.
- Bourdieu, P. (2018). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (26. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Brandt, P. (2010). Zeitschriften. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2., überarb. Aufl., S. 318–319). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Bretschneider, M. (2007). *Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Weiterbildung*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. texte.online. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/bretschneider0601.pdf>, Zugriff am 03.10.2019.
- Breyer, L. (2018). Patterns of difference in understandings of equity and social justice in adult education policies: comparing national reports in international contexts by a lexicometric analysis. *Studies in the Education of Adults*, 50 (2), 152–166.
- Breyer, L. & Schemmann, M. (2018). Comparing national adult education policies on a global level. An exploration of patterns of difference and similarity in international policy contexts by method of lexicometric analysis. *International Journal of Lifelong Education*, 37 (6), 749–762.
- Brine, J. (2006). Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not – the discourse of the European Union. *British Educational Research Journal*, 32 (5), 649–665.
- Bröckling, Ulrich (2014). In D. Wrana, A. Ziem, M. Reisigl, M. Nonhoff & J. Angermüller (Hrsg.), *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung* (S. 169–170). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Brödel, R. (2003). Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsgeschichte, Politik und Erziehungswissenschaft. In D. Nittel & W. Seitter (Hrsg.), *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge* (S. 115–139). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Brödel, R. (2004). Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung – Einleitung. In R. Brödel & J. Kreimeyer (Hrsg.), *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen, Konzeptionen, Handlungsfelder* (S. 7–40). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Brödel, R. (2011). Lebenslanges Lernen. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4* (S. 235–246). Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Brödel, R., Nettke, T. & Schütz, J. (Hrsg.). (2015). *Lebenslanges Lernen als Erziehungswissenschaft*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. *Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 3–54.
- Bruns, H. & Schemmann, M. (2009). Der Einfluss der Europäischen Union auf den Weiterbildungssektor – zwischen Steuerung und Governance. *Außerschulische Bildung – Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, 40 (4), 360–367.

- Bubenhof, N. (2009). *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse*. Berlin: De Gruyter Verlag.
- Bubenhof, N. & Scharloth, J. (2013). Korpuslinguistische Diskursanalyse. Der Nutzen empirisch-quantitativer Verfahren. In U. H. Meinhof, M. Reisigl & I. H. Warnke (Hrsg.), *Diskurslinguistik im Spannungsfeld von Deskription und Kritik* (S. 147–167). Berlin: Akademie Verlag.
- Bubenhof, N., Scharloth, J. & Eugster, D. (2015). Rhizome digital: Datengeleitete Methoden für alte und neue Fragestellungen in der Diskursanalyse. In R. Keller, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Diskurs – Interpretation – Hermeneutik. 1. Beiheft Zeitschrift für Diskursforschung* (S. 144–172). Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Bublitz, H. (2014). Pierre Bourdieu. In C. Kammler, R. Parr & U. J. Schneider (Hrsg.), *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausgabe, S. 210–213). Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler Verlag.
- Bublitz, H., Bührmann, A. D., Hanke, C. & Seier, A. (1999). Diskursanalyse – (k)eine Methode? Eine Einleitung. In H. Bublitz, A. D. Bührmann, C. Hanke & A. Seier (Hrsg.), *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults* (S. 10–21). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Büchter, K. (2012). Risikogesellschaft und Kompetenzen. In K. Barre, C. Hahn, P. Dehnhostel, A. Jastrzebski, A. Flasińska & K. Büchter (Hrsg.), *Kompetenz. Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie* (S. 131–149). Hamburg: Universitätsbibliothek der Helmut-Schmidt-Universität.
- Bührmann, A. D. & Schneider, W. (2007). Mehr als nur diskursive Praxis? Konzeptionelle Grundlagen und methodische Aspekte der Dispositivanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8 (2), Beitrag Nr. 28. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/237/526>, Zugriff am 04.10.2019.
- Bührmann, A. D. & Schneider, W. (2010). Die Dispositivanalyse als Forschungsperspektive. Begrifflich-konzeptionelle Überlegungen zur Analyse gouvernementaler Taktiken und Technologien. In J. Angermüller & S. van Dyk (Hrsg.), *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen* (S. 261–288). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2019a). Über den ESF. Verfügbar unter <https://www.esf.de/portal/DE/Ueber-den-ESF/inhalt.html;jsessionid=881570816F185899DCE4D25D050050C5>, Zugriff am 04.10.2019.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2019b). *Gemeinschaftsinitiative EQUAL*. Verfügbar unter <https://www.esf.de/portal/DE/Ueber-den-ESF/Geschichte-des-ESF/Foerderperiode-2000-2006/Equal.html>, Zugriff am 04.10.2019.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2019). *DQR und EQR*. Verfügbar unter <https://www.dqr.de/content/2323.php>, Zugriff am 04.10.2019.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. (2004). *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland* (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Nr. 115). Bonn. Verfügbar unter <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf>, Zugriff am 04.10.2019.

- Bunk, G. P. (1994). Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, 20 (1), 9–15.
- Busse, D. (1987). *Historische Semantik. Analyse eines Programms*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Busse, D. & Teubert, W. (1994). Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? In D. Busse, F. Hermanns & W. Teubert (Hrsg.), *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik* (S. 10–28). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Cheng, W. (2013). Corpus-based linguistic approaches to critical discourse analysis. In C. A. Chapelle (Hrsg.), *The encyclopedia of applied linguistics* (S. 1–8). Oxford: Blackwell Publishing.
- Commission of the European Communities. (2000). *Commission staff working paper. A memorandum on lifelong learning. SEC(2000) 1832. Brussels, 30.10.2000*. Verfügbar unter http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf, Zugriff am 04.10.2019.
- Cort, P. (2011). *Taking the Copenhagen process apart. Critical readings of european vocational education and training policy*. Dissertation. Aarhus University. Verfügbar unter http://pure.au.dk/portal/files/43939819/Taking_the_Copenhagen_Process_Apart_Pia_Cort.pdf, Zugriff am 04.10.2019.
- Dehnbostel, P. (2012). Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext informellen und reflexiven Lernens – Stärkung der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung? In K. Barre, C. Hahn, P. Dehnbostel, A. Jastrzebski, A. Flasinska & K. Büchter (Hrsg.), *Kompetenz. Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie* (S. 11–30). Hamburg: Universitätsbibliothek der Helmut-Schmidt-Universität.
- Dellori, C. (2016). *Die absolute Metapher ‚lebenslanges Lernen‘. Eine Argumentationsanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsche Nationale Agenturen im Bildungsprogramm Erasmus+ (2018). *Erasmus+. Das Programm im Überblick*. Verfügbar unter <https://www.erasmusplus.de/erasmus/>, Zugriff am 04.10.2019.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2005). *Pressemitteilung. Zeitschrift Report ab 2006 Peer-Reviewed*. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/presse/Presseartikel.aspx?id=134>, Zugriff am 21.08.2017.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2017a). *Leitbild*. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/docs/Leitbild%20DIE%202017.pdf>, Zugriff am 04.10.2019.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2017b). *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/publikationen/report.aspx>, Zugriff am 04.10.2019.
- Diaz-Bone, R. (2005). Die „interpretative Analytik“ als rekonstruktiv-strukturalistische Methodologie. Bemerkungen zur Eigenlogik und strukturalistischen Öffnung der Foucaultschen Diskursanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung* (S. 179–197). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

- Diaz-Bone, R. (2006). Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 7 (1), Beitrag Nr. 6. Zugriff am 03.01.2019. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/71/146>
- Diaz-Bone, R. (2010a). *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der bourdieuschen Distinktionstheorie* (2., erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diaz-Bone, R. (2010b). Was ist der Beitrag der Diskurslinguistik für die Foucaultsche Diskursanalyse? (Review Essay). *Forum Qualitative Sozialforschung*, 11 (2), Beitrag Nr. 19. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1454/2955>, Zugriff am 04.10.2019.
- Diaz-Bone, R. (2013). Soziologische Perspektiven auf die Diskurslinguistik nach Foucault. In D. Busse & W. Teubert (Hrsg.), *Linguistische Diskursanalyse. Neue Perspektiven* (S. 273–286). Wiesbaden: Springer VS.
- Digel, S., Herbrechter, D. & Schmitt, T. (2013). Förderung professioneller Kompetenz Lehrender. Studierende und erfahrene Lehrkräfte im Vergleich. In H. von Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.–29. September 2012* (S. 62–76). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dörner, O. & Schäffer, B. (2011). Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 11–22). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Drossel, K., Strietholt, R. & Bos, W. (2014). Bildungsreformen und Bildungsplanung im Überblick. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 7–10). Münster: Waxmann Verlag.
- Dzudzek, I. (2013). *Hegemonie kultureller Vielfalt. Eine Genealogie kultur-räumlicher Repräsentationen in der UNESCO*. Münster: Lit Verlag.
- Dzudzek, I., Glasze, G., Mattissek, A. & Schirmel, H. (2009). Verfahren der lexikometrischen Analyse von Textkorpora. In G. Glasze & A. Mattissek (Hrsg.), *Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung* (S. 233–260). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Easton, P. & Samples, M. (2015). Adult Education at the World Bank: Poor Cousin of Key Stakeholder? In M. Milana & T. Nesbit (Hrsg.), *Global perspectives on adult education and learning policy* (S. 194–206). Houndmills/Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ebeling, K. (2014). Archiv. In C. Kammler, R. Parr & U. J. Schneider (Hrsg.), *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausgabe, S. 221–222). Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Edelmann, D. & Tippelt, R. (2008). Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8/2007* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, Bd. 8, S. 129–146). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Egetenmeyer, R. (2016). *Adult education and lifelong learning in Europe and beyond. Comparative perspectives from the 2015 Würzburg Winter School*. New York: Peter Lang.
- Ehse, C. & Küfner, J. (2018). Editorial. 100 Jahre Volkshochschule – vhs im Dialog. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 68 (4), 304–308.
- Elsholz, U. (2009). Kompetenzbilanzierung bei älteren Langzeitarbeitslosen – ein Beitrag zum lebenslangen Lernen? In C. Hof, J. Ludwig & C. Zeuner (Hrsg.), *Strukturen lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.–29. September 2007 an der Universität Bremen* (S. 242–254). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Engels, M. (2018). Zwischen Rechenschaftslegung und Wahrheitsfindung. Zur Problematik der Nutzung von Bildungsmonitoring-Daten in der Weiterbildungsforschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41 (1), 28–40.
- Erpenbeck, J., Grote, S. & Sauter, W. (2017). Einführung. In J. Erpenbeck, L. von Rosenstiel, S. Grote & W. Sauter (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3., überarb. u. erw. Aufl., S. IX–XXXVIII). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2007a). Einführung. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. XVII–XLVI). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.). (2007b). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2007c). Vorbemerkungen zur 2. Auflage. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. XI–XV). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Europäische Gemeinschaften. (2007). *Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften. Verfügbar unter <http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf>, Zugriff am 04.10.2019.
- Europäische Kommission. (1994). *Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Weißbuch*. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission. (1996). *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen: auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

- Europäische Kommission. (2010). *Mitteilung der Kommission. Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum*. KOM(2010) 2020 endgültig. Brüssel, den 3.3.2010. Brüssel: o. V. Verfügbar unter <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf>, Zugriff am 04.10.2019.
- Europäische Kommission. (2013). *BERICHT DER KOMMISSION AN DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT UND DEN RAT. Bewertung der Europass-Initiative. Zweite Bewertung der Entscheidung des Europäischen Parlaments und des Rates über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass)*. COM(2013) 899 final. Brüssel, den 18.12.2013. Brüssel: o. V.
- Europäische Kommission. (2016a). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine europäische Agenda für Kompetenzen. Humankapital, Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit gemeinsam stärken*. Brüssel: o. V. Verfügbar unter <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/DE/1-2016-381-DE-F1-1.PDF>, Zugriff am 04.10.2019.
- Europäische Kommission. (2016b). *Vorschlag für eine Empfehlung des Rates über den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen und zur Aufhebung der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. COM(2016) 383 final. Brüssel, den 10.6.2016. Brüssel: o. V. Verfügbar unter https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:d22a488c-2eea-11e6-b497-01aa75ed71a1.0002.02/DOC_1&format=PDF, Zugriff am 04.10.2019.
- Europäische Kommission. (2016c). *Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zur Einführung einer Kompetenzgarantie*. COM(2016) 382 final. Brüssel, den 10.6.2016. Brüssel: o. V. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0382&from=DE>, Zugriff am 04.10.2019.
- Europäische Kommission. (2019). *Eine europäische Klassifizierung für Fähigkeiten/Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe (ESCO)*. Verfügbar unter <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1326&langId=de>, Zugriff am 04.10.2019.
- Europäische Union. (2019). *Der Europass*. Verfügbar unter <https://europass.cedefop.europa.eu/de/about-europass>, Zugriff am 04.10.2019.
- Europäischer Rat. (2000). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 23. und 24. März 2000*. Lissabon: o. V. Verfügbar unter http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm, Zugriff am 04.10.2019.
- Europäisches Parlament. (2006). *Förderung der Mehrsprachigkeit und des Sprachenlernens. Entschließung des Europäischen Parlaments zur Förderung der Mehrsprachigkeit und des Sprachenlernens in der Europäischen Union: Europäischer Indikator für Sprachkompetenz (2005/2213(INI))*. Brüssel: o. V. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=uriserv:OJ.CE.2006.296.01.0017.01.DEU&toc=OJ:C:2006:296E:TOC#CE2006296DE.01027101>, Zugriff am 04.10.2019.

- Europäisches Parlament. (2010a). *Entschießung des Europäischen Parlaments vom 16. Dezember 2008 zur Medienkompetenz in der digitalen Welt (2008/2129(INI)) (2010/C 45 E/02)*. Brüssel: o. V. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008IP0598&from=DE>, Zugriff am 04.10.2019.
- Europäisches Parlament. (2010b). *Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. Entschießung des Europäischen Parlaments vom 18. Dezember 2008 zu Wissen, Kreativität und Innovation durch lebenslanges Lernen — Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ (2008/2102(INI))*. Brüssel: o. V. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008IP0625&from=DE>, Zugriff am 04.10.2019.
- Europäisches Parlament und Rat. (1995). *Beschluss Nr. 2493/95/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. Oktober 1995 über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens (1996)*. Brüssel: o. V. Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D2493&rid=1>, Zugriff am 04.10.2019.
- Europäisches Parlament und Rat. (2004). *Entscheidung Nr. 2241/2004/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. Dezember 2004 über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass). Amtsblatt der Europäischen Union L 390/6 (Amtsblatt der Europäischen Union L 390/6)*. Brüssel: o. V. Verfügbar unter <https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/europassdecision-de.pdf>, Zugriff am 04.10.2019.
- Europäisches Parlament und Rat. (2006). *Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union L 394/10 (Amtsblatt der Europäischen Union L 394/10)*. Brüssel: o. V. Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>, Zugriff am 04.10.2019.
- Europarat. (1971). *Permanent Education. Fundamentals for and integrated education policy*. Straßbourg: Council of Europe.
- European Commission. (2018). *Education and Training Monitor 2018*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Verfügbar unter <http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2018-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf>, Zugriff am 04.10.2019.
- Eversberg, D. (2012). Dispositive und Dispositionen der Arbeitskraft. Aktivierende Arbeitsmarktpolitik als Praxis der Erzeugung von Feldakteuren. In S. Bernhard & C. Schmidt-Wellenburg (Hrsg.), *Feldanalyse als Forschungsprogramm 2. Gegenstandsbezogene Theoriebildung* (S. 109–136). Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich, P. (2011). Recht, Politik und Organisation. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4* (S. 163–197). Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Faulstich, P. & Haberzeth, E. (2015). Weiterbildungspolitik. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 263–271). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

- Fejes, A. (2006). *Constructing the adult learner – a governmentality analysis*. Linköping: Linköping University.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Field, J. (2009). Lifelong learning and cultural change: a european perspective. In P. Alheit & H. von Felden (Eds.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs* (S. 21–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Field, J., Künzel, K. & Schemmann, M. (2016). International comparative adult education research. Reflections on theory, methodology and future developments. *International Yearbook of Adult Education*, 39 (1), 109–133.
- Field, J. & Schemmann, M. (2017). International organisations and the construction of the learning active citizen: An analysis of adult learning policy documents from a Durkheimian perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 36 (1/2), 164–179.
- Firth, J. R. (1957). A synopsis of linguistic theory, 1930–1955. In J. R. Firth (Hrsg.), *Studies in Linguistic Analysis* (S. 1–32). Oxford: Basil Blackwell.
- Flasinska, A. (2012). Interkulturelle Kompetenz – zwischen Hoffnung und latentem Rassismus. In K. Barre, C. Hahn, P. Dehnhostel, A. Jastrzebski, A. Flasinska & K. Büchter (Hrsg.), *Kompetenz. Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie* (S. 75–92). Hamburg: Universitätsbibliothek der Helmut-Schmidt-Universität.
- Forneck, H. J. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Forneck, H. J. & Wrana, D. (2006). Professionelles Handeln und die Autonomie des Feldes der Weiterbildung. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 177–192). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M. (1995). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses (11. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2000). Die Gouvernementalität. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (S. 41–67). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (2005). *Analytik der Macht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (2006a). *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II* (5. Aufl.). Vorlesung am Collège de France 1978/1979. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (2006b). *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I*. Vorlesung am Collège de France 1977/1978. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (2013). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Friebe, J. (2014). *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der CILL-Studie*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2014). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung* (3., überarb. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

- Gabrielatos, C. (2018). Keyness analysis. Nature, metrics and techniques. In C. Taylor & A. Marchi (Hrsg.), *Corpus approaches to discourse. A critical review* (S. 225–258). London: Routledge.
- Geiss, M. (2017). Die Politik des lebenslangen Lernens in Europa nach dem Boom. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40 (2), 211–228.
- Gieseke, W. (2016). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive* (3. überarb. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Glasze, G. (2007). Vorschläge zur Operationalisierung der Diskurstheorie von Laclau und Mouffe in einer Triangulation von lexikometrischen und interpretativen Methoden. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8 (2), Beitrag Nr. 14. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/239/530>, Zugriff am 04.10.2019.
- Glasze, G., Hussein, S. & Mose, J. (2009). Kodierende Verfahren in der Diskursforschung. In G. Glasze & A. Mattissek (Hrsg.), *Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung* (S. 293–314). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Glasze, G. & Mattissek, A. (2009). Die Hegemonie- und Diskurstheorie von Laclau und Mouffe. In G. Glasze & A. Mattissek (Hrsg.), *Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung* (S. 153–180). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Gnahn, D. (2007). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gnahn, D. (2011). Berichts- und Informationssysteme zur Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 279–292). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotlüschen, A. (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann Verlag.
- Grotlüschen, A. (2017). Politische Grundbildung und Globalisierung: Das OECD-Konzept „Global Competence“. Eine kritische Würdigung. In B. Menke & W. Riekman (Hrsg.), *Politische Grundbildung. Inhalte, Zielgruppen, Herausforderungen* (S. 74–92). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Gürşeker, D. (2014). Korpuslinguistik. In D. Wrana, A. Ziem, M. Reisigl, M. Nonhoff & J. Angermüller (Hrsg.), *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung* (S. 234–235). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Haeske, U. (2008). *„Kompetenz“ im Diskurs. Eine Diskursanalyse des Kompetenzdiskurses*. Berlin: Pro Business Verlag.
- Hahn, C. (2012). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: eine hinreichende Anforderung? In K. Barre, C. Hahn, P. Dehnostel, A. Jastrzebski, A. Flasińska & K. Büchter (Hrsg.), *Kompetenz. Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie* (S. 33–51). Hamburg: Universitätsbibliothek der Helmut-Schmidt-Universität.
- Hamann, J. (2012). Der geisteswissenschaftliche Bildungsdiskurs der preußischen Universitätsreform. Versuch einer wissenssoziologischen Feld- und Diskursanalyse. In S. Bernhard & C. Schmidt-Wellenburg (Hrsg.), *Feldanalyse als Forschungsprogramm 1. Der programmatische Kern* (S. 345–380). Wiesbaden: Springer VS.

- Hefler, G., Steinheimer, E. & Wulz, J. (2017). Lebenslanges Lernen zwischen Konfliktaustragung und Institutionalisierung. Das Beispiel des Zweiten Bildungswegs. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 11 (32), Artikel 7, S. 1–13.
- Heinemann, U. (2017). *Bewegter Stillstand. Die paradoxe Geschichte der Schule nach PISA*. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Held, D. (1995). *Democracy and the global order. From the modern state to cosmopolitan governance*. Cambridge: Polity Press.
- Herzberg, H. & Truschkat, I. (2009). Lebenslanges Lernen und Kompetenz. Chancen und Risiken der Verknüpfung zweier Diskursstränge. In P. Alheit & H. von Felden (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs* (S. 111–126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heufers, P. (2015). *Biographien gestalten durch lebenslange Lernprozesse. Rekonstruktionen berufsbio-graphischer Orientierungsmuster*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2010). *Kompetenztraining. Informations- und Trainingsprogramme* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hofer, S. (2004). *Internationale Kompetenzzertifizierung. Vergleichende Analysen und Rückschlüsse für ein deutsches System*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hoffmeier, A. & Smith, D. (Hrsg.). (2013). *Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Höhne, T. (2007). Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 30–43). Bielefeld: Janus Presse.
- Holm, U. (2007). Lifelong learning and ‘time competence’. *International Journal of Lifelong Education*, 26 (1), 25–43.
- Hufer, K.-P., Länge, T. W., Menke, B. & Overwien, B. (2011). Kompetenzdiskurs und modernes Berufsbild. Überlegungen zur Professionalisierung in der politischen Bildung. *Journal für politische Bildung*, 1 (2), 50–54.
- Ioannidou, A. (2008). Governance-Instrumente im Bildungsbereich im transnationalen Raum. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 91–110). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Ioannidou, A. (2009). Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung zum Lebenslangen Lernen. In C. Hof, J. Ludwig & C. Zeuner (Hrsg.), *Strukturen lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.–29. September 2007 an der Universität Bremen* (S. 39–50). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ioannidou, A. (2010). *Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Jäger, S. (Hrsg.). (2010). *Lexikon kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste* (Edition DISS, Bd. 26). Münster: Unrast Verlag.

- Jäger, S. (2012). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (6., vollst. überarb. Aufl.). Münster: Unrast Verlag.
- Jakobi, A. P. (2006). *The Worldwide Norm of Lifelong Learning. A Study of Global Policy Development*. Dissertation. University of Bielefeld, Faculty of Sociology.
- Jakobi, A. P. (2007). Die Bildungspolitik der OECD: Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (2), 166–181.
- Jakobi, A. P. (2009). Die weltweite Institutionalisierung lebenslangen Lernens. Neo-Institutionalistische Erklärungen politischer Programmatiken. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 172–189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Junge, M. (2009). Strukturalismus/Poststrukturalismus. In D. Brock, M. Junge, H. Diefenbach, R. Keller & D. Villányi (Hrsg.), *Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons. Eine Einführung* (S. 291–335). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kade, J. (2011). Metatheorie. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4* (S. 7–33). Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Kajetzke, L. (2008). *Wissen im Diskurs. Ein Theorievergleich von Bourdieu und Foucault*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2005). Wissenssoziologische Diskursanalyse als interpretative Analytik. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung* (S. 49–76). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Keller, R. (2011a). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2011b). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R., Hirsland, A., Schneider, W. & Viehöver, W. (2011). Zur Aktualität sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse – Eine Einführung. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden* (3., erw. Aufl., S. 7–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, I. (2017). *Supranationale Leadership. Die Europäische Kommission im Diskurs um lebenslanges Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8/2007* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, Bd. 8, S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klingovsky, U. (2013). Lebenslanges Lernen im Postfordismus. Zur Transformation von Begründungsfiguren des Lehrens und Lernens. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 7 (18), Artikel 6, S. 1–10. Verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-18/meb13-18.pdf>, Zugriff am 04.10.2019.
- Klinkhammer, D. & Schemmann, M. (2017). Internationales Weiterbildungsmonitoring. *Weiterbildung*, 13 (4), 10–13.

- Knoll, J. H. & Hinzen, H. (2013). Lebenslanges Lernen zwischen Programmatik und Steuerung. *Bildung und Erziehung*, 66 (4), 365–374.
- Koepernik, C. (2010). Lebenslanges Lernen als bildungspolitische Vision. Die Entwicklung eines Reformkonzepts im internationalen Diskurs. In A. Wolter, G. Wiesner & C. Koepernik (Hrsg.), *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens* (S. 81–92). Weinheim: Juventa Verlag.
- Koller, J. (2014). Heterogene Akteurskonstellationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Scharnierfunktion von Online-Tutorinnen und Tutoren und digitalen Lernmedien. In D. Nittel, R. Tippelt & J. Wahl (Hrsg.), *Kooperation inner- und außerhalb des Systems des lebenslangen Lernens* (S. 9–18). Frankfurt a. M.: o. V. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2014/10017/pdf/Nittel_Tippelt_Wahl_2014_Kooperation_Lebenslanges_Lernen.pdf, Zugriff am 04.10.2019.
- Kommission. (2009). *Empfehlung der Kommission vom 20. August 2009 zur Medienkompetenz in der digitalen Welt als Voraussetzung für eine wettbewerbsfähigere audiovisuelle und Inhalte-Industrie und für eine integrative Wissensgesellschaft (2009/625/EG)*. Amtsblatt der Europäischen Union L 227/9. Brüssel: o. V. Zugriff am 03.01.2019. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0625&from=DE>, Zugriff am 04.10.2019.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (1994). *Vorschlag für einen Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres für lebenslanges Lernen (1996)*. KOM(94) 264 endg. Brüssel, den 07.09.1994. Brüssel: o. V. Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:51994PC0264&qid=1503413779473&from=DE>, Zugriff am 04.10.2019.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2000). *Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen. SEK(2000) 1832. Brüssel, den 30.10.2000*. Brüssel, den 30.10.2000 (Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen). Brüssel: o. V. Verfügbar unter http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf, Zugriff am 04.10.2019.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2001). *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. KOM(2011) 678 endgültig*. Brüssel, den 21.11.2001. Brüssel: o. V. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF>, Zugriff am 04.10.2019.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2003). *Vorschlag für eine Entscheidung des Europäischen Parlaments und des Rates über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen (Europass)*. KOM(2003) 796 endgültig. Brüssel, den 17.12.2003. 2003/0307 (COD). Brüssel: o. V. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003PC0796&from=DE>, Zugriff am 04.10.2019.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2004). *Vorschlag für einen Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates über ein integriertes Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. KOM(2004) 474 endgültig*. Brüssel, den 14.7.2004. Brüssel: o. V. Verfügbar unter <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2004/DE/1-2004-474-DE-F1-1.Pdf>, Zugriff am 04.10.2019.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2005a). *Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen*. SEK (2005) 957. Brüssel, den 8.7.2005. Brüssel: o. V. Verfügbar unter https://www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/consultation_eqf_de.pdf, Zugriff am 04.10.2019.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2005b). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat. Europäischer Indikator für Sprachkompetenz*. KOM(2005) 356 endgültig. Brüssel, den 1.8.2005. Brüssel: o. V. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0356&from=DE#page=1&zoom=auto,-31,842>, Zugriff am 04.10.2019.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2005c). *Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. KOM(2005) yyy endgültig*. Brüssel: o. V. Verfügbar unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a13_int_eu_eqf_keyrec_de_2005.pdf, Zugriff am 03.01.2019.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2006a). *Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. KOM(2006) 479 endgültig. Brüssel, den 5.9.2006. 2006/0163 (COD). Brüssel: o. V. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/eubildung_eudossiers/ek_eqrlll_18171.pdf?69ai1l, Zugriff am 04.10.2019.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2006b). *Mitteilung der Kommission. Erwachsenenbildung. Man lernt nie aus*. Brüssel, den 23.10.2006 (Mitteilung der Kommission KOM(2006) 614 endgültig). Brüssel: o. V. Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0614&from=DE>, Zugriff am 04.10.2019.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2007a). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Ein europäisches Konzept für die Medienkompetenz im digitalen Umfeld*. KOM(2007) 833 endgültig. Brüssel, den 20.12.2007. Brüssel: o. V. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0833&from=DE>, Zugriff am 04.10.2019.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2007b). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Gemeinsame Grundsätze für den Flexicurity-Ansatz herausarbeiten: Mehr und bessere Arbeitsplätze durch Flexibilität und Sicherheit*. Brüssel, den 27.6.2007 KOM(2007) 359 endgültig. Brüssel: o. V. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0359&from=DE>, Zugriff am 04.10.2019.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2007c). *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. IKT-Kompetenzen für das 21. Jahrhundert: Wettbewerbsfähigkeit, Wachstum und Beschäftigung fördern*. KOM (2007) 496 endgültig. Brüssel, den 7.9.2007. Brüssel: o. V. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0496&from=DE>, Zugriff am 04.10.2019.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2007d). *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät*. Brüssel, den 27.9.2007 (Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen KOM(2007) 558 endgültig). Brüssel: o. V. Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0558&from=DE>, Zugriff am 04.10.2019.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2008a). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Bessere Kompetenzen für das 21. Jahrhundert: eine Agenda für die europäische Zusammenarbeit im Schulwesen*. KOM(2008) 425 endgültig. Brüssel, den 3.7.2008. Brüssel: o. V. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0425&from=DE>, Zugriff am 04.10.2019.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2008b). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Neue Kompetenzen für neue Beschäftigungen. Arbeitsmarkt- und Qualifikationserfordernisse antizipieren und miteinander in Einklang bringen*. KOM(2008) 868 endgültig. Brüssel, den 16.12.2008. Brüssel: o. V. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0868&from=DE>, Zugriff am 04.10.2019.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2009). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Schlüsselkompetenzen für eine Welt im Wandel. Entwurf des gemeinsamen Fortschrittsberichts 2010 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“*. KOM(2009)640 endgültig. Brüssel, 25.11.2009. Brüssel: o. V. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009DC0640&from=DE>, Zugriff am 04.10.2019.
- Koring, B. (1990). Die Autonomie der Disziplin Erwachsenenbildung. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zu Forschung, Reflexion und Praxisbezug einer Wissenschaft. In J. Kade (Hrsg.), *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft* (S. 34–40). Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Kossack, P. (2018). Zur Selbstveränderungsmöglichkeit der Subjekte. Bildung, Lebenslanges Lernen und Kompetenz(-entwicklung). In C. Hof & H. Rosenberg (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge* (S. 162–179). Wiesbaden: Springer VS.
- Kraus, K. (2001). *Lebenslanges Lernen. Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kraus, K. & Schmid, M. (2013). Argumente für Kompetenzen – Eine Analyse von Selbstbeurteilungen im Rahmen eines Validierungsverfahrens für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in der Schweiz. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 36 (1), 34–44.
- Kreimeyer, J. (2004). Lebensbegleitendes Lernen – zur ‚informellen‘ Diskussion einer erwachsenenpädagogischen Aufgabe. In R. Brödel & J. Kreimeyer (Hrsg.), *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen, Konzeptionen, Handlungsfelder* (S. 43–62). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Kremer, M. (2017). Weiterbildung für Lehrkräfte. *Weiterbildung*, 13 (5), 23–25.
- Krücken, G. (2006). World Polity Forschung. In K. Senge & K.-U. Hellmann (Hrsg.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus* (S. 139–149). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhlenkamp, D. (2010). *Lifelong Learning. Programmatik, Realität, Perspektiven*. Münster: Waxmann Verlag.
- Künzel, K. (1997). Europäisierung der Weiterbildungspolitik. In K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich, C. Schiersmann & R. Tippelt (Hrsg.), *Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt* (S. 49–64). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Kuper, H. & Widany, S. (2011). Weiterbildungsmonitoring. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey als Datenbasis der Bildungsberichterstattung und der Bildungsforschung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 61 (4), 306–313.
- Landberg, M. & Noack, P. (2017). Die außerbetriebliche Ausbildung als Ausgangspunkt für lebenslanges Lernen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 46 (3), 45–48.
- Landwehr, A. (2008). *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Lange, H. (2006). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Bildungspolitik. In F. Hamburger, S. Hradil & U. Schmidt (Hrsg.), *Steuerungswissen im Bildungssystem* (S. 31–46). Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.
- Langemeyer, I. (2013). Grundzüge einer subjektwissenschaftlichen Kompetenzforschung. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 36 (1), 15–24.
- Langer, A. & Wrana, D. (2013). Diskursforschung und Diskursanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl., S. 335–350). Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Lawn, M. & Lingard, B. (2002). Constructing a european policy space in educational governance: the role of transnational policy actors. *European Educational Research Journal*, 1 (2), 290–307.
- Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck: Innsbruck University Press. Verfügbar unter https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/kompetenz_bildung_web.pdf, Zugriff am 04.10.2019.
- Lerch, S. (2013). Selbstkompetenz – Eine neue Kategorie zur eigens gesollten Optimierung? Theoretische Analyse und empirische Befunde. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 36 (1), 25–34.
- Link, J. (2011). Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden* (3., erw. Aufl., S. 433–458). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Link, J. (2013). Diskurs, Interdiskurs, Kollektivsymbolik. Am Beispiel der aktuellen Krise der Normalität. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 1 (1), 7–23.
- Loos, J. (2017). *Lebenslanges Lernen im demografischen Wandel*. Wiesbaden: Springer Gabler Verlag.

- Maag Merki, K. (2012). Die Rolle der empirischen Erziehungswissenschaft im Kontext der Steuerung des Bildungssystems. In C. Aubry, M. Geiss, V. Magyar-Haas & D. Miller (Hrsg.), *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Festschrift für Jürgen Oelkers* (S. 109–125). Weinheim: Beltz Verlag.
- Maeße, J. (2013). Das Feld und der Diskurs der Ökonomie. In J. Maeße (Hrsg.), *Ökonomie, Diskurs, Regierung. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 241–276). Wiesbaden: Springer VS.
- Maeße, J. & Hamann, J. (2016). Die Universität als Dispositiv. Die gesellschaftliche Einbettung von Bildung und Wissenschaft aus diskurstheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 4 (1), 29–50.
- Mattissek, A. (2008). *Die neoliberale Stadt. Diskursive Repräsentationen im Stadtmarketing deutscher Großstädte*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Mattissek, A. (2009). Die Aussagenanalyse als Mikromethode der Diskursforschung. In G. Glasze & A. Mattissek (Hrsg.), *Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung* (S. 279–292). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Mattissek, A. (2010). Stadtmarketing in der neoliberalen Stadt. Potentiale von Gouvernamentalitäts- und Diskursanalyse für die Untersuchung aktueller Prozesse der Stadtentwicklung. In J. Angermüller & S. van Dyk (Hrsg.), *Diskursanalyse meets Gouvernamentalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen* (S. 129–154). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995). Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung* (S. 39–72). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- McEnery, A. & Baker, H. (2017). *Corpus linguistics and 17th-century prostitution. Computational linguistics and history*. London: Bloomsbury Academic.
- Meilhammer, E. (2009). Europäische Bildungspolitik und lebenslanges Lernen: Probleme der Steuerung und Legitimation. In C. Hof, J. Ludwig & C. Zeuner (Hrsg.), *Strukturen lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.–29. September 2007 an der Universität Bremen* (S. 27–38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Merkens, H. (Hrsg.). (2006). *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7 (1), 36–43. Zugriff am 03.01.2019. Verfügbar unter doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf
- Meyer, J. W. (Hrsg.). (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Mikulec, B. (2018). Normative presumptions of the European Union's adult education policy. *Studies in the Education of Adults* (published online 24.10.2018), 1–19.

- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3 (2), 103–117.
- Milana, M. (2014). Europeanisation and the changing nature of the (european) state. Implications for studying adult and lifelong education. In M. Milana & J. Holford (Eds.), *Adult education policy and the European Union. Theoretical and methodological perspectives* (S. 73–90). Rotterdam: Sense Publishers.
- Milana, M. & Nesbit, T. (Hrsg.). (2015). *Global perspectives on adult education and learning policy*. Houndmills/Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mulderrig, J. (2011). Manufacturing consent: a corpus-based critical discourse analysis of New labour's educational governance. *Journal of Educational Philosophy and Theory*, 43 (6), 562–578.
- Müller, C. (2007). *Fachzeitschriften und Scientific Community. Eine Untersuchung über die Nutzung von Fachzeitschriften in der Erwachsenenbildung*. Diplomarbeit. Bonn: o.V. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/mueller0602.pdf>, Zugriff am 04.10.2019.
- Müller-Ruckwitt, A. (2008). „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg: Ergon Verlag.
- Münch, J. (2012). Wissenschaft und Politik – ein spannungsreiches Verhältnis. In H.-J. Müller, A. Pachner & T. Prescher (Hrsg.), *Wissenschaft praktizieren – praktizierte Wissenschaft* (S. 96–106). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Münk, D. & Walter, M. (Hrsg.). (2017). *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nasti, C. (2012). *Images of the Lisbon Treaty Debate in the british press. A corpus-based approach to metaphor analysis*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Németh, B. (2015). Lifelong learning for all adults? A new concept for the United Nations educational, scientific and cultural organization – limits and opportunities for a changing intergovernmental organization. In M. Milana & T. Nesbit (Hrsg.), *Global perspectives on adult education and learning policy* (S. 165–178). Houndmills/Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nicoll, K. & Salling Olesen, H. (2013). Editorial: What's new in a new competence regime? *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4 (2), 103–109.
- Nolda, S. (2008). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nolda, S. (2018). Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. u. aktual. Aufl., S. 433–449). Wiesbaden: Springer VS.
- OECD. (1996). *Lifelong learning for all*. Paris: OECD.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Ergebnisse. Band 1*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- OECD/CERI. (1973). *Recurrent education: a strategy for lifelong learning*. Paris: OECD.
- Óhidy, A. (2009). *Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik. Adaptation des Lifelong Learning-Konzepts der Europäischen Union in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Óhidy, A. (2011). *Der erziehungswissenschaftliche Lifelong Learning-Diskurs. Rezeption der europäischen Reformdiskussion in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ott, M. (2011). *Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Panitsides, E. A. (2015). Towards ‚utilitarian‘ adult education perspectives? A critical review of the European Union’s adult education policy. In M. Milana & T. Nesbit (Hrsg.), *Global perspectives on adult education and learning policy* (S. 207–220). Houndmills/Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Parr, R. (2014). Diskurs. In C. Kammler, R. Parr & U. J. Schneider (Hrsg.), *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausgabe, S. 233–237). Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Philipp, T. (2007). *Identität und Bildung – Zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenen im Zeichen gesellschaftlicher Umbrüche*, Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, texte.online. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/philipp0701.pdf>, Zugriff am 04.10.2019.
- Pojanapunya, P. & Todd, R. W. (2018). Log-likelihood and odds ratio: Keyness statistics for different purposes of keyword analysis. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 14 (1), 133–167.
- Quinn, J. & Blandon, C. (2017). The potential for lifelong learning in dementia: a post-humanist exploration. *International Journal of Lifelong Education*, 36 (5), 578–594.
- Raffnsøe, S., Gudmand-Høyer, M. & Thaning, M. S. (2011). *Foucault. Studienhandbuch*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Rammstedt, B. (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann Verlag.
- Rasmussen, P. (2014). Adult learning policy in the European Commission. In M. Milana & J. Holford (Eds.), *Adult education policy and the European Union. Theoretical and methodological perspectives* (S. 17–34). Rotterdam: Sense Publishers.
- Rat. (2002). *Entschließung des Rates vom 27. Juni 2002 zum lebensbegleitenden Lernen*. 2002/C 163/01. 2002/C 163/01 (Amtsblatt der Europäischen Union C 163/1). Brüssel: o. V. Verfügbar unter [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0709\(01\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0709(01)&from=DE), Zugriff am 04.10.2019.
- Rat. (2003). *Schlussfolgerungen des Rates vom 5. Mai 2003 über europäische Durchschnittsbezugswerte für allgemeine und berufliche Bildung (Benchmarks)*. 2003/C 134/02 (Amtsblatt der Europäischen Union C 134/3). Brüssel: o. V. Verfügbar unter [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003XG0607\(01\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003XG0607(01)&from=DE), Zugriff am 04.10.2019.
- Rat. (2007). *Entschließung des Rates vom 15. November 2007 zu den neuen Kompetenzen für neue Beschäftigungen* (2007/C 290/01). Brüssel: o. V. Verfügbar unter [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007G1204\(01\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007G1204(01)&from=DE), Zugriff am 04.10.2019.
- Rat. (2008a). *Gemeinsamer Fortschrittsbericht 2008 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ – „Wissen, Kreativität und Innovation durch lebenslanges Lernen“* (2008/C 86/01). Brüssel: o. V. Verfügbar unter [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008XG0405\(01\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008XG0405(01)&from=DE), Zugriff am 04.10.2019.

- Rat. (2008b). *Schlussfolgerungen des Rates vom 22. Mai 2008 zu einem europäischen Konzept für die Medienkompetenz im digitalen Umfeld (2008/C 140/08)*. Brüssel: o. V. Verfügbar unter [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008XG0606\(01\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008XG0606(01)&from=DE), Zugriff am 04.10.2019.
- Rat. (2009a). *Schlussfolgerungen des Rates über vom 27. November 2009 die Medienkompetenz im digitalen Umfeld (2009/C 301/09)*. Brüssel: o. V. Verfügbar unter [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1211\(03\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1211(03)&from=DE), Zugriff am 04.10.2019.
- Rat. (2009b). *Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) (2009/C 119/02)*. Brüssel: o. V. Verfügbar unter [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/de/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/de/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN), Zugriff am 04.10.2019.
- Rat. (2011). *Entscheidung des Rates über eine erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung. 2011/C 372/01* (Amtsblatt der Europäischen Union C 372/1). Brüssel: o. V. Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:DE:PDF>, Zugriff am 04.10.2019.
- Rat. (2016a). *Entscheidung des Rates zu einer neuen Agenda für Kompetenzen für ein inklusives und wettbewerbsfähiges Europa (2016/C 467/01)*. Brüssel: o. V. Verfügbar unter [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016G1215\(01\)&rid=1](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016G1215(01)&rid=1), Zugriff am 04.10.2019.
- Rat. (2016b). *Schlussfolgerungen des Rates vom 30. Mai 2016 zur Entwicklung der Medienkompetenz und des kritischen Denkens durch allgemeine und berufliche Bildung (2016/C 212/05)*. Brüssel: o. V. Verfügbar unter [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016XG0614\(01\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016XG0614(01)&from=DE), Zugriff am 04.10.2019.
- Rausch, S. (2015). *Lernen regierbar machen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Beiträge der Europäischen Union zum Lebenslangen Lernen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rayson, P., Berridge, D. & Francis, B. (2004). *Extending the Cochran rule for the comparison of word frequencies between corpora. 7th international conference on statistical analysis of textual data (JADT 2004)*. Conference Paper (o. V.). Verfügbar unter <http://eprints.lancs.ac.uk/12424/>, Zugriff am 04.10.2019.
- Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2008). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188–209). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Rehbein, B. (2016). *Die Soziologie Pierre Bourdieus* (3., überarb. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Rehbein, B. & Saalmann, G. (2014a). Feld (champ). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausgabe, S. 99–103). Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Rehbein, B. & Saalmann, G. (2014b). Habitus (habitus). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausgabe, S. 110–118). Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Rehbein, B. & Saalmann, G. (2014c). Kapital (capital). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausgabe, S. 134–140). Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.

- Reichart, E. (2013). Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Politik. Aktuelle Herausforderungen der Bildungsberichterstattung in Deutschland am Beispiel der Weiterbildungsbeteiligung. In H. von Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.–29. September 2012* (S. 129–139). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reichenbach, R. (2007). Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 64–81). Bielefeld: Janus Presse.
- Reisigl, M. & Ziem, A. (2014). Diskursforschung in der Linguistik. In J. Angermüller, M. Nonhoff & E. Herschinger (Hrsg.), *Diskursforschung – ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methoden und Kontroversen* (S. 70–110). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Reutter, G. (2009). Qualifikationen vermitteln – Schlüsselqualifikationen fördern – Kompetenzen erfassen und messen? Eine Zeitreise. In A. Bolder & R. Dobischat (Hrsg.), *Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs* (S. 36–53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rieger-Ladich, M. (2006). Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes: Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft. In B. Frieberthäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 157–176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Robak, S. & Käßlinger, B. (2015). Zum Trialog von Wissenschaft, Praxis und Politik: Eine essayistische Annäherung 60 Jahre nach der Hildesheim-Studie. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65 (1), 46–55.
- Robak, S. & Schöll, I. (2011). Editorial. Datenbasiertes Bildungsmonitoring – Ansätze und Klärungsbedarfe. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 61 (4), 303–305.
- Rosenberg, H. (2013). Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Eine Analyse der Tagungsdokumentationen. In H. von Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.–29. September 2012* (S. 140–149). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosenberg, H. (2015). *Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Rothe, D. (2011). *Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Rubenson, K. (2015). Framing the adult learning and education policy discourse: the role of the organization for economic co-operation and development. In M. Milana & T. Nesbit (Hrsg.), *Global perspectives on adult education and learning policy* (S. 179–193). Houndmills/Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rubenson, K. & Elfert, M. (2015). Adult education research: exploring an increasingly fragmented map. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6 (2), 125–138.
- Ruffing, R. (2010). *Michel Foucault* (2., durchges. Aufl.). Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

- Ruoff, M. (2013). *Foucault-Lexikon. Entwicklung, Kernbegriffe, Zusammenhänge* (UTB, Bd. 2896, 3., aktual. u. erw. Aufl.). Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Schäfer, H. (2014). Michel Foucault. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausgabe, S. 44–46). Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Scharpf, F. W. (2006). *Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung* (unveränd. Nachdr. der 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schemmann, M. (2002). Lebenslanges Lernen als internationales Reformkonzept. Entwicklung und Trends. In U. Strate & M. Sosna (Hrsg.), *Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele* (S. 128–137). Dokumentation der 30. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE – Hochschule Weiterbildung). Regensburg: AUE-Verlag.
- Schemmann, M. (2007). *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- 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. 109–126). Wiesbaden: Springer VS.
- Schemmann, M. (2015). Steuerung. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 255–262). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Schemmann, M. (2019). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter <https://blog.uni-koeln.de/intern-jahrbuch-eb/reviewformular/>, Zugriff am 13.01.2019.
- Schmidt-Hertha, B. (2014). *Kompetenzerwerb und Lernen im Alter*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schmidt-Wellenburg, C. (2013). Diskursiver Wandel im Fadenkreuz von Wissenssoziologischer Diskursanalyse und Feldanalyse. Der Aufstieg der Managementberatung. In R. Keller & I. Truschkat (Hrsg.), *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 451–480). Wiesbaden: Springer VS.
- Schnier, V. (2012). *Gender-Kompetenz als Schlüsselqualifikation für die Erwachsenenbildung. Theoretische Hintergründe und praktische Umsetzungsprozesse*. Opladen: Budrich UniPress.
- Scholz, R. (2014). Lexikometrie. In D. Wrana, A. Ziem, M. Reisigl, M. Nonhoff & J. Angermüller (Hrsg.), *Diskurs-Netz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung* (S. 246–247). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Scholz, R. & Mattissek, A. (2014). Zwischen Exzellenz und Bildungsstreik. Lexikometrie als Methodik zur Ermittlung semantischer Makrostrukturen des Hochschulreformediskurses. In J. Angermüller, M. Nonhoff & E. Herschinger (Hrsg.), *Diskursforschung – ein interdisziplinäres Handbuch. Band 2: Methoden und Praxis der Diskursforschung. Perspektiven auf Hochschulreformediskurse* (S. 86–112). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Schrader, J. (2006). Welche Forschung braucht die Disziplin? Zur Notwendigkeit empirischer Erwachsenenbildungsforschung. In K. Meisel & C. Schiersmann (Hrsg.), *Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik* (S. 25–40). Ekkehard Nuissl von Rein zum 60. Geburtstag. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Schrader, J. (2008). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 31–64). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (2), 267–284.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schrader, J. (2015). Tat und Rat in der Weiterbildung: Formen und Funktionen wissenschaftlicher Politikberatung im Wandel. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65 (1), 27–45.
- Schrader, J. & Goeze, A. (2011). Wie Forschung nützlich werden kann. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34 (2), 67–76.
- Schrader, J., Schmid, J., Amos, K. & Thiel, A. (Hrsg.). (2015). *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schreiber-Barsch, S. & Zeuner, C. (2007). International – supranational – transnational? Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (5), 686–703.
- Schübler, I. (2012). Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. Kritische Analysen und empirische Befunde. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (3), 53–65.
- Schwenk, M. (2014). *Anerkennung von Kompetenzen. Was Deutschland von anderen lernen kann*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Seitter, W. (2013). Weiterbildungsforschung als kommunikativer Darstellungs- und Aushandlungsprozess. Der Hessische Weiterbildungsbericht zwischen Politik, Praxis und Wissenschaft. In H. von Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.–29. September 2012* (S. 24–33). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sharafi, A. (2013). *Knowledge discovery in databases. Eine Analyse des Änderungsmanagements in der Produktentwicklung* (Research). Wiesbaden: Springer Gabler Verlag.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation* (Describing English Language). Oxford: Oxford University Press.
- Spieß, C. (2008). Linguistische Diskursanalyse als Mehrebenenanalyse – ein Vorschlag zur mehrdimensionalen Beschreibung von Diskursen aus forschungspraktischer Perspektive. In I. Warnke & J. Spitzmüller (Hrsg.), *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene* (S. 237–259). Berlin: De Gruyter Verlag.
- Spilker, N. (2013). *Lebenslanges Lernen als Dispositiv. Bildung, Macht und Staat in der neoliberalen Gesellschaft*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Spitzmüller, J. & Warnke, I. H. (2011). *Diskurslinguistik*. Berlin: De Gruyter Verlag.
- Špolar, V. A. M. & Holford, J. (2014). Adult learning. From the margins to the mainstream. In M. Milana & J. Holford (Eds.), *Adult education policy and the European Union. Theoretical and methodological perspectives* (S. 35–50). Rotterdam: Sense Publishers.

- Stamm, M. (2012). Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungspolitik. Kritische Reflexionen zu einem schwierigen Verhältnis. In C. Aubry, M. Geiss, V. Magyar-Haas & D. Miller (Hrsg.), *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Festschrift für Jürgen Oelkers* (S. 95–108). Weinheim: Beltz Verlag.
- Stichweh, R. (2014). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Strauch, A., Jütten, S. & Mania, E. (2009). *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Stubbs, M. (1995). *Collocations and semantic profiles: on the cause of the trouble with quantitative studies*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Teubert, W. (2005). My version of corpus linguistics. *International Journal of Corpus Linguistics*, 10 (1), 1–13.
- Teubert, W. (2006). Korpuslinguistik, Hermeneutik und die soziale Konstruktion von Wirklichkeit. *Linguistik online*, 28 (3), 41–60. Verfügbar unter <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/download/610/1049>, Zugriff am 04.10.2019.
- Teubert, W. (2013). Die Wirklichkeit des Diskurses. In D. Busse & W. Teubert (Hrsg.), *Linguistische Diskursanalyse. Neue Perspektiven* (S. 55–146). Wiesbaden: Springer VS.
- Thiel, F., Heinrich, M. & van Ackeren, I. (2013). Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-Förderschwerpunkt Steuerung im Bildungssystem (SteBis). In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund* (S. 11–18). 12. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Münster: Waxmann Verlag.
- Thorn, W. (2009). *International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region. OECD Education Working Papers No. 26*. Paris: OECD Publishing.
- Tietgens, H. (2018). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. u. aktual. Aufl., S. 19–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Tikkanen, T. (2016). Participation in job-related lifelong learning among well-educated employees in the Nordic countries. *International Journal of Lifelong Education*, 35 (3), 216–234.
- Tillmann, K.-J. (2016). Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. *Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (1), 5–22.
- Tillmann, K.-J. & Baumert, J. (2016). Editorial. *Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (1), 1–4.
- Tippelt, R. (1998). Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1 (2), 239–260.
- Tippelt, R. (2018). Lebenslanges Lernen als Kompetenzentwicklung. In C. Hof & H. Rosenberg (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge* (S. 103–120). Wiesbaden: Springer VS.
- Tippelt, R. & Hippel, A. von (2018). Vorwort und Einleitung zur 6. überarbeiteten und erweiterten Neuauflage. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. u. aktual. Aufl., S. 1–16). Wiesbaden: Springer VS.

- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Traue, B. (2014a). Dispositiv. In D. Wrana, A. Ziem, M. Reisigl, M. Nonhoff & J. Angermüller (Hrsg.), *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung* (S. 124–125). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Traue, B. (2014b). Dispositivanalyse. In D. Wrana, A. Ziem, M. Reisigl, M. Nonhoff & J. Angermüller (Hrsg.), *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung* (S. 125–126). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Truschkat, I. (2008). *Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten sozialer Differenzierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- UNESCO. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO. Verfügbar unter http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf, Zugriff am 04.10.2019.
- UNESCO. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO. Verfügbar unter http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_E.PDF, Zugriff am 04.10.2019.
- UNESCO. (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. O.V. Verfügbar unter http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf, Zugriff am 04.10.2019.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. O. V. Verfügbar unter <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>, Zugriff am 04.10.2019.
- Van Dyk, S. & Angermüller, J. (2010). Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Zur Einführung. In J. Angermüller & S. van Dyk (Hrsg.), *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen* (S. 7–22). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Verger, A. (2017). Globalization and its main challenges in comparative (adult) education. *International Yearbook of Adult Education*, 40 (1), 59–70.
- Vogl, J. (2014). Aussage. In C. Kammler, R. Parr & U. J. Schneider (Hrsg.), *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausgabe, S. 225–227). Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Von Felden, H., Hof, C. & Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2013a). *Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.–29. September 2012*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Von Felden, H., Hof, C. & Schmidt-Lauff, S. (2013b). Vorwort. In H. von Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.–29. September 2012* (S. VII–VIII). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Von Recum, H. (2006). *Steuerung des Bildungssystems. Entwicklung, Analysen, Perspektiven*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Vonken, M. (2005). *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vonken, M. (2006). Qualifizierung versus Kompetenzentwicklung: Schwierigkeiten mit dem Kompetenzbegriff. In P. Gonon, F. Klauser & R. Nickolaus (Hrsg.), *Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben* (S. 11–26). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- W. Bertelsmann Verlag. (2019). *Hessische Blätter für Volksbildung. Redaktion und Herausgebende – Referierungssystem in den Hessischen Blättern für Volksbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter <https://www.wbv.de/hessische-blaetter-fuer-volksbildung/redaktion-und-herausgeber.html>, Zugriff am 04.10.2019.
- Wahl, J. (2017). *Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Die Verankerung in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wedl, J., Herschinger, E. & Gasteiger, L. (2014). Diskursforschung oder Inhaltsanalyse? Ähnlichkeiten, Differenzen und In-/Kompatibilitäten. In J. Angermüller, M. Nonhoff & E. Herschinger (Hrsg.), *Diskursforschung – Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methoden und Kontroversen* (S. 537–563). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Weiler, H. N. (2003). Bildungsforschung und Bildungsreform – von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. In I. Gogolin & R. Tippelt (Hrsg.), *Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 181–203). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Weinert, F. E. (1998). Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In S. Matalik & D. Schade (Hrsg.), *Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Anforderungen, Ziele, Konzepte* (S. 23–43). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Weingart, P. (2001). *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Weishaupt, H. (2001). Institutionalisierungsformen und Themenschwerpunkte der Bildungsforschung. Neuere Tendenzen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Entwicklungen. In E. Keiner & G. Pollak (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik* (S. 221–234). Weinheim: Beltz Verlag.
- Weiß, M. (2006). Vorwort. In M. Weiß (Hrsg.), *Evidenzbasierte Bildungspolitik. Beiträge der Bildungsökonomie* (S. 5–8). Berlin: Duncker & Humblot Verlag.
- Widany, S. (2009). *Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring. Operationalisierung der Weiterbildungsbeteiligung in empirischen Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiesner, G. & Wolter, A. (Hrsg.). (2005a). *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Wiesner, G. & Wolter, A. (2005b). Einleitung. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 7–44). Weinheim: Juventa Verlag.

- Winter, E. & Prenzel, M. (Hrsg.). (2014). *Perspektiven der empirischen Berufsbildungsforschung. Kompetenz und Professionalisierung*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 22/2014. Wiesbaden: Springer VS.
- Wittpoth, J. (2005). Autonomie, Feld und Habitus. Anmerkungen zum Zustand der Erwachsenenbildung in der Perspektive Bourdieus. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 55 (1), 26–36.
- Wittpoth, J. (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (4., überarb. u. aktual. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wrana, D., Ziem, A., Reisigl, M., Nonhoff, M. & Angermüller, J. (Hrsg.). (2014). *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Zedler, P. (2016a). Allgemeine Erziehungswissenschaft und empirische Bildungsforschung. Entwicklungslinien eines gelegentlich schwierigen Verhältnisses, Teil 1. In D. Fickermann & H.-W. Fuchs (Hrsg.), *Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse* (S. 69–83). Münster: Waxmann Verlag.
- Zedler, P. (2016b). Allgemeine Erziehungswissenschaft und empirische Bildungsforschung. Entwicklungslinien eines gelegentlich schwierigen Verhältnisses, Teil 2. In D. Fickermann & H.-W. Fuchs (Hrsg.), *Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse* (S. 84–101). Münster: Waxmann Verlag.
- Ziem, A. (2014). Apriori, historisches. In D. Wrana, A. Ziem, M. Reisigl, M. Nonhoff & J. Angermüller (Hrsg.), *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung* (S. 33). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Zürcher, R. (2010). Kompetenz – Eine Annäherung in fünf Schritten. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 4 (9), Artikel 4, S. 1–12. Verfügbar unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9_04_zuercher.pdf, Zugriff am 04.10.2019.

Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1: Beispiel Konkordanzanalyse „Kompetenz“, Darstellung im „KWIC“-Format	121
Abbildung 2: Verteilung von Texten zu Lebenslangem Lernen in den zusammengestellten Korpora (1994–2016)	129
Abbildung 3: Verteilung von Texten zu Kompetenz in den zusammengestellten Korpora (1994–2016)	130
Abbildung 4: Kollokationen <i>*wissenschaft*</i> in den bildungspolitischen EU-Dokumenten	174
Abbildung 5: Kollokationen <i>*forsch*</i> in den bildungspolitischen EU-Dokumenten	178
Abbildung 6: Kollokationen <i>*politi*</i> in den wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln	183
 Tabelle 1: Top-100-Wörter der beiden Textkorpora im Vergleich	 132
Tabelle 2: Top-100-Schlüsselwörter der beiden Textkorpora im Vergleich	143
Tabelle 3: Muster im Diskurs der europäischen Bildungspolitik und der Erwachsenenbildungswissenschaft	152
Tabelle 4: Kollokationen <i>lebens* lern*</i>	154
Tabelle 5: Kollokationen <i>*kompetenz*</i>	164

Abkürzungen

Abl.	Amtsblatt
Abs.	Absatz
AES	Adult Education Survey
aktual.	aktualisierte
ALL	Adult Literacy and Lifeskills Survey
Aufl.	Auflage
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundeministerium für Bildung und Forschung
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa [ungefähr]
Cedefop	Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle/ Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
CiLL	Competencies in Later Life
d. h.	das heißt
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
ebd.	ebenda
EG	Europäische Gemeinschaft
ESF	Europäischer Sozialfonds
EQF	European Qualification Framework
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
erw.	erweiterte
ESCO	Europäische Klassifizierung für Fähigkeiten/Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe
et al.	et alia [und andere]
etc.	et cetera [und so weiter]
EU	Europäische Union
EWSA	Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss
f.	folgende Seite
ff.	folgende Seiten
FEI	Forschung, Entwicklung und Innovation
FH	Fachhochschule
Freq	Frequenz
HBfV	Hessische Blätter für Volksbildung
Herv. i. O.	Hervorhebung im Original
Hg./Hrsg.	Herausgeber/in
IALS	International Adult Literacy Survey

IJdE	Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
ISC/ISCED	International Standard Classification of Education
K	Kompetenz
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
KMU	Kleine und mittelständische Unternehmen
Leo	Leo. – Level-One Studie
L	Lebenslanges Lernen
LL	Log Likelihood
LLL	Lebenslanges Lernen
LLP	Programm für Lebenslanges Lernen
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development/Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OMK	Offene Koordinierungsmethode
o.S.	ohne Seitenangabe
o.V.	ohne Verlag
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
PLL	Programm für Lebenslanges Lernen
QUEM	Projekt Qualifizierungs- und Entwicklungsmanagement
R	Rang
RRF	Ratio of Relative Frequencies
s.	siehe
S.	Seite
sic!	wirklich so
u. a.	unter anderem
überarb.	überarbeitete
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation
usw.	und so weiter
vollst.	vollständig
vs.	versus [im Gegensatz zu]
z. B.	zum Beispiel
ZfW	Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Autorin

Lisa Breyer war von 2013 bis 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität zu Köln. Neben der Forschung im Rahmen eines Promotionsprojekts gehörten zu ihren Aufgaben auch die Lehre im Studiengang „Erziehungswissenschaft“ sowie die redaktionelle Betreuung des Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung. Seit August 2019 ist sie an der Volkshochschule Rhein-Erft als Leiterin der Fachbereiche Deutsch und Grundbildung tätig.

Kontakt

Dr. Lisa Breyer

breyer@vhs-rhein-erft.de

Zusammenfassung

Die Erwachsenenbildung ist ein Feld, das stark von Spannungen zwischen wissenschaftlichen und politischen Anforderungen geprägt ist. Die Entwicklung von Kompetenzen sowie die Idee, ein Leben lang weiter zu lernen, sind Themen, die seit vielen Jahren von Wissenschaft und Politik debattiert werden und auch aktuell noch eine große Bedeutung haben. Die vorliegende Dissertation befasst sich mit dem Verhältnis von Wissenschaft und europäischer Bildungspolitik in der Erwachsenenbildung, indem sie wissenschaftliche Zeitschriftenartikel und bildungspolitische Dokumente aus einem Zeitraum von über 20 Jahren mittels lexikometrischer Diskursanalyse analysiert. Dabei wird in einem Vergleich herausgearbeitet, wie die Themenbereiche Lebenslanges Lernen und Kompetenz in der wissenschaftlichen und in der bildungspolitischen Diskussion wahrgenommen werden.

Abstract

Adult education is a field that is strongly shaped by tensions between scientific and political demands. The development of competencies as well as the idea of continuing to learn throughout the whole life are topics that have been debated in science and policy for many years and are still of great importance today. This dissertation deals with the relationship between science and European education policy in adult education by analyzing scientific journal articles and political documents from a period of more than 20 years using lexicometrical discourse analysis. In a comparison, it is worked out how the topics lifelong learning and competence are perceived in scientific and educational policy discussions.

Anhang

Anhang 1: Verzeichnis der Korpora

Korpus 1:

Bildungspolitische EU-Dokumente

Verfasser/in	Titel des Dokuments	Kürzel
Kommission	Vorschlag für einen BESCHLUSS DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres für lebenslanges Lernen (1996)	L_KOM_1994_1
Kommission	Geänderter Vorschlag für einen Beschluß des Europäischen Parlaments und des Rates über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres für lebenslanges Lernen (1996)	L_KOM_1995_1
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	STELLUNGNAHME DER KOMMISSION gemäß Artikel 189 b, Absatz 2, Buchstabe d) des EG-Vertrags zu den Abänderungen des Europäischen Parlaments des gemeinsamen Standpunkts des Rats betreffend den Vorschlag für einen BESCHLUSS DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens (1996) ZUR ÄNDERUNG DES VORSCHLAGS DER KOMMISSION Gemäß Artikel 189 a, Absatz 2 des EG-Vertrages	L_KOM_1995_2
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	Bekanntmachung des öffentlichen Dienstleistungsauftrags Nr. DGXXII/16/96 zu vergeben anhand einer öffentlichen Ausschreibung. Beratungsdienst bei der Unterstützung der Einleitung und Durchführung des europäischen Versuchsprojekts bezüglich der Akkreditierung von Kompetenzen	K_KOM_1996_1
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	ARBEITSDOKUMENT DER KOMMISSIONSDIENSTSTELLEN. Memorandum über Lebenslanges Lernen	L_KOM_2000_1
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	MITTEILUNG DER KOMMISSION. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen	L_KOM_2001_1
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	ARBEITSDOKUMENT DER KOMMISSIONSDIENSTSTELLEN. Lebenslanges Lernen – Praxis und Indikatoren	L_KOM_2001_2
Kommission	AUFFORDERUNG ZUR EINREICHUNG VON VORSCHLÄGEN (EAC/41/02) Europäische Netze zur Förderung der lokalen und regionalen Dimension des lebenslangen Lernens („R3L-Initiative“)	L_KOM_2002_1
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	VERORDNUNG (EG) Nr. 1313/2002 DER KOMMISSION vom 19. Juli 2002 zur Umsetzung der Verordnung (EG) Nr. 577/98 des Rates zur Durchführung einer Stichprobenerhebung über Arbeitskräfte in der Gemeinschaft betreffend die Spezifikation des Ad-hoc-Moduls 2003 über lebenslanges Lernen	L_KOM_2002_2

Verfasser/in	Titel des Dokuments	Kürzel
Kommission	BEKANNTMACHUNG – AUFFORDERUNG ZUR BEREITSTELLUNG VON INFORMATIONEN ÜBER LÄNDERÜBERGREIFENDE NETZE UND PARTNERSCHAFTEN VON TOURISMUSAKTEUREN UND REISEZIELEN UND ÜBER GREMIEN UND GRUPPEN, DIE KNOW-HOW UND KOMPETENZEN IM TOURISMUSSEKTOR ENTWICKELN UND BEREITSTELLEN	K_KOM_2003_1
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	MITTEILUNG DER KOMMISSION AN DEN RAT, DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT, DEN EUROPÄISCHEN WIRTSCHAFTS- UND SOZIALAUSSCHUSS UND DEN AUSSCHUSS DER REGIONEN. LeaderSHIP 2015. Die Zukunft der europäischen Schiffsreparaturindustrie sichern: Wettbewerbsfähigkeit durch Kompetenz	K_KOM_2003_2
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	Vorschlag für eine ENTSCHEIDUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen (Europass)	K_KOM_2003_3
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	Vorschlag für einen BESCHLUSS DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES über ein integriertes Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens	L_KOM_2004_1
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	MITTEILUNG DER KOMMISSION AN DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT gemäß Artikel 251 Absatz 2 Unterabsatz 2 EG-Vertrag betreffend den vom Rat angenommenen gemeinsamen Standpunkt im Hinblick auf den Erlass einer Entscheidung des Europäischen Parlaments und des Rates über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen (Europass)	K_KOM_2004_1
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	Vorschlag für eine EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen	LK_KOM_2005_1
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	ARBEITSUNTERLAGE DER KOMMISSIONSDIENSTSTELLEN. AUF DEM WEG ZU EINEM EUROPÄISCHEN QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN	L_KOM_2005_1
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	Vorschlag für eine VERORDNUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES über die Erstellung und den Ausbau von Statistiken über Bildung und lebenslanges Lernen	L_KOM_2005_2
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	MITTEILUNG DER KOMMISSION AN DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT UND DEN RAT. Europäischer Indikator für Sprachenkompetenz	K_KOM_2005_1
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	Vorschlag Geänderter Vorschlag für einen BESCHLUSS DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES über ein integriertes Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. Anpassung gemäß der Vereinbarung vom 17. Mai 2006 über den Finanzrahmen 2007–2013	L_KOM_2006_1

Verfasser/in	Titel des Dokuments	Kürzel
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	MITTEILUNG DER KOMMISSION AN DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT gemäß Artikel 251 Absatz 2 Unterabsatz 2 EG-Vertrag betreffend den vom Rat angenommenen gemeinsamen Standpunkt im Hinblick auf den Erlass eines Beschlusses des Europäischen Parlaments und des Rates über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens	L_KOM_2006_2
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Vorschlag für eine EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen	L_KOM_2006_3
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen – Begleitdokument zum Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen – Zusammenfassung der Folgenabschätzung {KOM(2006) 479 endgültig} {SEK(2006) 1094}/* SEK/2006/1093 */	L_KOM_2006_4
Kommission	AUFFORDERUNG ZUR EINREICHUNG VON VORSCHLÄGEN – GD EAC/61/06 PROGRAMM FÜR LEBENSLANGES LERNEN	L_KOM_2006_5
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	ENTSCHEIDUNG DER KOMMISSION vom 26/IV/2007 über/zur über die Zuständigkeiten der Mitgliedstaaten, der Kommission und der nationalen Agenturen bei der Durchführung des Programms Lebenslanges Lernen (2007–2013)	L_KOM_2007_1
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	Programm für „Lebenslanges Lernen“ – Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen 2008 (GD EAC/30/07)	L_KOM_2007_2
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	MITTEILUNG DER KOMMISSION AN DEN RAT. Rahmen für die europäische Erhebung über Sprachenkompetenz	K_KOM_2007_1
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	MITTEILUNG DER KOMMISSION AN DEN RAT, DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT, DEN EUROPÄISCHEN WIRTSCHAFTS- UND SOZIALAUSSCHUSS UND DEN AUSSCHUSS DER REGIONEN. IKT-KOMPETENZEN FÜR DAS 21. JAHRHUNDERT: WETTBEWERBSFÄHIGKEIT, WACHSTUM UND BESCHÄFTIGUNG FÖRDERN	K_KOM_2007_2
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	MITTEILUNG DER KOMMISSION AN DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT, DEN RAT, DEN EUROPÄISCHEN WIRTSCHAFTS- UND SOZIALAUSSCHUSS UND DEN AUSSCHUSS DER REGIONEN. Ein europäisches Konzept für die Medienkompetenz im digitalen Umfeld	K_KOM_2007_3
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	Vorschlag für einen BESCHLUSS DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES zur Änderung des Beschlusses Nr. 1720/2006/EG über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens	L_KOM_2008_1
Kommission	Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen – EACEA/14/08 im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen. Vergabe von Finanzhilfen für Projekte zur Erprobung und Entwicklung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET)	L_KOM_2008_2

Verfasser/in	Titel des Dokuments	Kürzel
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen – EACEA/16/08 im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen. Vergabe von Finanzhilfen zur Weiterentwicklung und Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) einschliesslich nationaler und sektoraler Qualifikationsrahmen	L_KOM_2008_3
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen – EACEA/17/08 im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen. Strategien des lebenslangen Lernens	L_KOM_2008_4
Kommission	Programm für lebenslanges Lernen – Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen 2009 – GD EAC/31/08	L_KOM_2008_5
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	MITTEILUNG DER KOMMISSION AN DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT, DEN RAT, DEN EUROPÄISCHEN WIRTSCHAFTS- UND SOZIALAUSSCHUSS UND DEN AUSSCHUSS DER REGIONEN. Bessere Kompetenzen für das 21. Jahrhundert: eine Agenda für die europäische Zusammenarbeit im Schulwesen	K_KOM_2008_1
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	MITTEILUNG DER KOMMISSION AN DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT, DEN RAT, DEN EUROPÄISCHEN WIRTSCHAFTS- UND SOZIALAUSSCHUSS UND DEN AUSSCHUSS DER REGIONEN. Neue Kompetenzen für neue Beschäftigungen. Arbeitsmarkt- und Qualifikationserfordernisse antizipieren und miteinander in Einklang bringen	K_KOM_2008_2
Kommission	Programm für lebenslanges Lernen – Nachtrag zur Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen 2009 – GD EAC/31/08	L_KOM_2009_1
Kommission	Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen EACEA/06/09 Im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen. Vergabe von Finanzhilfen zur Weiterentwicklung und Umsetzung des europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) einschliesslich nationaler und sektoraler Qualifikationsrahmen	L_KOM_2009_2
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen EACEA/07/09 im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen. Unterstützung der europäischen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung	L_KOM_2009_3
Kommission	BESONDERE AUFFORDERUNG ZUR EINREICHUNG VON VORSCHLÄGEN — (GD EAC/24/2009) Erasmus-Hochschulcharta Programm für Lebenslanges Lernen	L_KOM_2009_4
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	Vorschlag für einen BESCHLUSS DES RATES über die Unterzeichnung und vorläufige Anwendung eines Abkommens zwischen der Europäischen Gemeinschaft und der Schweizerischen Eidgenossenschaft zur Festlegung der Voraussetzungen und Bedingungen für die Beteiligung der Schweizerischen Eidgenossenschaft am Programm „Jugend in Aktion“ und am Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens (2007–2013)	L_KOM_2009_5
Kommission	BESONDERE AUFFORDERUNG ZUR EINREICHUNG VON VORSCHLÄGEN – EAC/49/09 Comenius-Aktion „individuelle Schülermobilität“ Programm für lebenslanges Lernen	L_KOM_2009_6

Verfasser/in	Titel des Dokuments	Kürzel
Kommission	AUFFORDERUNG ZUR EINREICHUNG VON VORSCHLÄGEN 2010 – EAC/41/09. Programm für lebenslanges Lernen (PLL)	L_KOM_2009_7
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	Berichtigung der Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen 2010 – EAC/41/09 – Programm für lebenslanges Lernen (PLL)	L_KOM_2009_8
Kommission	EMPFEHLUNG DER KOMMISSION vom 20. August 2009 zur Medienkompetenz in der digitalen Welt als Voraussetzung für eine wettbewerbsfähigere audiovisuelle und Inhalte-Industrie und für eine integrative Wissensgesellschaft	K_KOM_2009_1
Kommission der Europäischen Gemeinschaften	MITTEILUNG DER KOMMISSION AN DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT, DEN RAT, DEN EUROPÄISCHEN WIRTSCHAFTS- UND SOZIALAUSSCHUSS UND DEN AUSSCHUSS DER REGIONEN Schlüsselkompetenzen für eine Welt im Wandel. Entwurf des gemeinsamen Fortschrittsberichts 2010 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“	K_KOM_2009_2
Europäische Kommission	AUFFORDERUNG ZUR EINREICHUNG VON VORSCHLÄGEN EACEA/10/10 IM RAHMEN DES PROGRAMMS FÜR LEBENSLANGES LERNEN. Unterstützung der europäischen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung	L_KOM_2010_1
Europäische Kommission	AUFFORDERUNG ZUR EINREICHUNG VON VORSCHLÄGEN Im Rahmen des Programms für Lebenslanges Lernen (III) – Leonardo da Vinci-Programm – EACEA/09/10 Vergabe von Finanzhilfen zur Unterstützung einzelstaatlicher Projekte zur Entwicklung eines nationalen Konzepts zur Verbesserung der Qualitätssicherung des betreffenden einzelstaatlichen Berufsbildungssystems durch Förderung und Ausbau der Nutzung des Europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung	L_KOM_2010_2
Europäische Kommission	AUFFORDERUNG ZUR EINREICHUNG VON VORSCHLÄGEN – EACEA/08/10 Im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen (II) – Programm Leonardo da Vinci. Vergabe von Finanzhilfen zur Unterstützung nationaler Initiativprojekte zur Erprobung und Entwicklung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET)	L_KOM_2010_3
Europäische Kommission	AUFFORDERUNG ZUR EINREICHUNG VON VORSCHLÄGEN – EAC/10/10. Programm für lebenslanges Lernen – Unterstützung für zwei Wettbewerbe zur Förderung des Sprachenlernens durch kurze audiovisuelle Produktionen	L_KOM_2010_4
Europäische Kommission	BERICHT DER KOMMISSION AN DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT UND DEN RAT über die Auswirkungen der Beschlüsse des Europäischen Parlaments und des Rats zur Änderung der Rechtsgrundlagen der europäischen Programme in den Bereichen Lebenslanges Lernen, Kultur, Jugend und Bürgerschaft	L_KOM_2010_5

Verfasser/in	Titel des Dokuments	Kürzel
Europäische Kommission	Vorschlag für einen BESCHLUSS DES RATES über den Abschluss eines Abkommens zwischen der Europäischen Union und der Schweizerischen Eidgenossenschaft zur Festlegung der Voraussetzungen und Bedingungen für die Beteiligung der Schweizerischen Eidgenossenschaft am Programm „Jugend in Aktion“ und am Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens (2007–2013)	L_KOM_2010_6
Europäische Kommission	Programm für lebenslanges Lernen – Besondere Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen – Comenius-aktion „Individuelle Schülermobilität“	L_KOM_2010_7
Europäische Kommission	VERORDNUNG (EU) Nr. 823/2010 DER KOMMISSION vom 17. September 2010 zur Durchführung der Verordnung (EG) Nr. 452/2008 des Europäischen Parlaments und des Rates über die Erstellung und die Entwicklung von Statistiken über Bildung und lebenslanges Lernen im Hinblick auf Statistiken über die Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen	L_KOM_2010_8
Europäische Kommission	AUFFORDERUNG ZUR EINREICHUNG VON VORSCHLÄGEN 2011 – EAC/49/10 Programm für lebenslanges Lernen (PLL)	L_KOM_2010_9
Europäische Kommission	BESCHLUSS DER KOMMISSION vom 17. Dezember 2010 über Ausnahmeregelungen für Belgien, Deutschland, Estland, Irland, Griechenland, Spanien, Frankreich, Italien, Ungarn, Malta, Polen, Portugal, Finnland und das Vereinigte Königreich in Bezug auf die Durchführung der Verordnung (EG) Nr. 452/2008 des Europäischen Parlaments und des Rates über die Erstellung und die Entwicklung von Statistiken über Bildung und lebenslanges Lernen	L_KOM_2010_10
Europäische Kommission	Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen – EAC/41/10 Europäisches Netz für Schlüsselkompetenzen in der Schulbildung	K_KOM_2010_1
Europäische Kommission	MITTEILUNG DER KOMMISSION AN DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT, DEN RAT, DEN EUROPÄISCHEN WIRTSCHAFTS- UND SOZIALAUSSCHUSS UND DEN AUSSCHUSS DER REGIONEN. Eine Agenda für neue Kompetenzen und Beschäftigungsmöglichkeiten: Europas Beitrag zur Vollbeschäftigung	K_KOM_2010_2
Europäische Kommission	VERORDNUNG (EU) Nr. 88/2011 DER KOMMISSION vom 2. Februar 2011 zur Durchführung der Verordnung (EG) Nr. 452/2008 des Europäischen Parlaments und des Rates über die Erstellung und die Entwicklung von Statistiken über Bildung und lebenslanges Lernen im Hinblick auf Statistiken über die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung	L_KOM_2011_1
Europäische Kommission	AUFFORDERUNG ZUR EINREICHUNG VON VORSCHLÄGEN – EACEA/15/11 Im Rahmen des Programms für Lebenslanges Lernen. Unterstützung der europäischen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung	L_KOM_2011_2

Verfasser/in	Titel des Dokuments	Kürzel
Europäische Kommission	AUFFORDERUNG ZUR EINREICHUNG VON VORSCHLÄGEN – EACEA/16/11 Im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen (LLP) Förderung der Eingliederung von Roma in das und durch das Bildungssystem	L_KOM_2011_3
Europäische Kommission	BERICHT DER KOMMISSION AN DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT, DEN RAT, DEN EUROPÄISCHEN WIRTSCHAFTS- UND SOZIALAUSSCHUSS UND DEN AUSSCHUSS DER REGIONEN. Zwischenevaluierung des Programms für lebenslanges Lernen	L_KOM_2011_4
Europäische Kommission	Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen 2012 – EAC/27/11 Programm für lebenslanges Lernen (PLL)	L_KOM_2011_5
Europäische Kommission	Addendum zur Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen 2012 – EAC/27/11 Programm für lebenslanges Lernen (PLL)	L_KOM_2011_6
Europäische Kommission	AUFFORDERUNG ZUR EINREICHUNG VON VORSCHLÄGEN – EAC/13/11 Europäisches Netz für die Umsetzung von Schlüsselkompetenzen in der Schulbildung	K_KOM_2011_1
Europäische Kommission	Berichtigung des Addendums zur Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen 2012 – EAC/27/11 – Programm für lebenslanges Lernen (PLL)	L_KOM_2012_1
Europäische Kommission	Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen — EACEA/20/12 im Rahmen des Programms für Lebenslanges Lernen. Umsetzung der strategischen Ziele für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020) (Zusammenarbeit der Akteure, Experimente und Innovation)	L_KOM_2012_2
Europäische Kommission	EUROPÄISCHE KOMMISSION Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen 2013 — EAC/S07/12 Programm für lebenslanges Lernen (PLL) (2012/C 232/04)	L_KOM_2012_3
Europäische Kommission	AUFFORDERUNG ZUR EINREICHUNG VON VORSCHLÄGEN – EACEA/04/13 im Rahmen des Programms für Lebenslanges Lernen. Umsetzung der strategischen Ziele für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020) (Zusammenarbeit der Akteure, Experimente und Innovation)	L_KOM_2013_1
Europäische Kommission	VERORDNUNG (EU) Nr. 912/2013 DER KOMMISSION vom 23. September 2013 zur Durchführung der Verordnung (EG) Nr. 452/2008 des Europäischen Parlaments und des Rates über die Erstellung und die Entwicklung von Statistiken über Bildung und lebenslanges Lernen im Hinblick auf Statistiken über die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung	L_KOM_2013_2
Europäische Kommission	DURCHFÜHRUNGSBESCHLUSS DER KOMMISSION vom 23. September 2013 über Ausnahmeregelungen für Belgien, Griechenland, Spanien, Frankreich, Italien, Polen und Portugal in Bezug auf die Durchführung der Verordnung (EG) Nr. 452/2008 des Europäischen Parlaments und des Rates über die Erstellung und die Entwicklung von Statistiken über Bildung und lebenslanges Lernen	L_KOM_2013_3

Verfasser/in	Titel des Dokuments	Kürzel
Europäische Kommission	BERICHT DER KOMMISSION AN DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT UND DEN RAT. Bewertung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR). Umsetzung der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates über die Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen	L_KOM_2013_4
Europäische Kommission	BERICHT DER KOMMISSION AN DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT UND DEN RAT. Bewertung der Europass-Initiative. Zweite Bewertung der Entscheidung des Europäischen Parlaments und des Rates über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass)	K_KOM_2013_1
Europäische Kommission	VERORDNUNG (EU) Nr. 1175/2014 DER KOMMISSION vom 30. Oktober 2014 zur Durchführung der Verordnung (EG) Nr. 452/2008 des Europäischen Parlaments und des Rates über die Erstellung und die Entwicklung von Statistiken über Bildung und lebenslanges Lernen im Hinblick auf Statistiken über die Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen und zur Aufhebung der Verordnung (EU) Nr. 823/2010	L_KOM_2014_1
Europäische Kommission	DURCHFÜHRUNGSBESCHLUSS DER KOMMISSION vom 30. Oktober 2014 über Ausnahmeregelungen für Belgien, Irland, Frankreich, Malta und Finnland in Bezug auf die Durchführung der Verordnung (EG) Nr. 452/2008 des Europäischen Parlaments und des Rates über die Erstellung und die Entwicklung von Statistiken über Bildung und lebenslanges Lernen	L_KOM_2014_2
Europäische Kommission	AUFFORDERUNG ZUR EINREICHUNG VON VORSCHLÄGEN. Programm Erasmus+ – Leitaktion 3: Unterstützung politischer Reformen – Unterstützung europäischer politischer Instrumente. Qualitätssicherung auf europäischer Ebene zur Verbesserung der Transparenz und Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen	K_KOM_2015_1
Europäische Kommission	Vorschlag für eine EMPFEHLUNG DES RATES über den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen und zur Aufhebung der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen	L_KOM_2016_1
Europäische Kommission	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	K_KOM_2016_1
Europäische Kommission	Vorschlag für eine EMPFEHLUNG DES RATES zur Einführung einer Kompetenzgarantie	K_KOM_2016_2

Verfasser/in	Titel des Dokuments	Kürzel
Europäische Kommission	Vorschlag für einen BESCHLUSS DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES über einen gemeinsamen Rahmen für die Bereitstellung besserer Dienste für Kompetenzen und Qualifikationen (Europass) und zur Aufhebung der Entscheidung Nr. 2241/2004/EG	K_KOM_2016_3
Europäisches Parlament und Rat	BESCHLUSS Nr. 2493/95/EG DES EUROPAISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 23. Oktober 1995 über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens (1996)	L_PR_1995_1
Europäisches Parlament und Rat	ENTSCHEIDUNG Nr. 2241/2004/EG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 15. Dezember 2004. über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass)	K_PR_2004_1
Europäisches Parlament und Rat	EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen	LK_PR_2006_1
Europäisches Parlament und Rat	BESCHLUSS Nr. 1720/2006/EG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens	L_PR_2006_1
Europäisches Parlament und Rat	EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen	L_PR_2008_1
Europäisches Parlament und Rat	VERORDNUNG (EG) Nr. 452/2008 DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 23. April 2008 über die Erstellung und die Entwicklung von Statistiken über Bildung und lebenslanges Lernen	L_PR_2008_2
Europäisches Parlament und Rat	BESCHLUSS Nr. 1357/2008/EG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 16. Dezember 2008 zur Änderung des Beschlusses Nr. 1720/2006/EG über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens	L_PR_2008_3
Europäisches Parlament und Rat	BESCHLUSS DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 15. Dezember 2010 zur Inanspruchnahme des Flexibilitätsinstruments	L_PR_2011_1
Rat	GEMEINSAMER STANDPUNKT (EG) Nr. 4/95 vom Rat festgelegt am 20. April 1995 im Hinblick auf den Erlass des Beschlusses des Europäischen Parlaments und des Rates vom ... über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens (1996)	L_R_1995_1
Rat	SCHLUSSFOLGERUNGEN DES RATES vom 20. Dezember 1996 zu einer Strategie für lebensbegleitendes Lernen	L_R_1996_1
Rat	ENTSCHLIESSUNG DES RATES vom 27. Juni 2002 zum lebensbegleitenden Lernen	L_R_2002_1

Verfasser/in	Titel des Dokuments	Kürzel
Rat	GEMEINSAMER STANDPUNKT (EG) Nr. 28/2004 vom Rat festgelegt am 21. Oktober 2004 im Hinblick auf den Erlass der Entscheidung 2004/.../EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom ... über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass)	K_R_2004_1
Rat	Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zur Rolle der Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen im Hinblick auf die Verwirklichung der Ziele von Lissabon	K_R_2005_1
Rat	Schlussfolgerungen des Rates zu dem Europäischen Indikator für Sprachenkompetenz	K_R_2006_1
Rat	ENTSCHLIESSUNG DES RATES vom 15. November 2007 zu den neuen Kompetenzen für neue Beschäftigungen	K_R_2007_1
Rat	Gemeinsamer Fortschrittsbericht 2008 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ — „Wissen, Kreativität und Innovation durch lebenslanges Lernen“	L_R_2008_1
Rat	Entwurf einer Entschliebung des Rates vom 21. November 2008 und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu einer besseren Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges Lernen	L_R_2008_2
Rat	Schlussfolgerungen des Rates vom 22. Mai 2008 zu einem europäischen Konzept für die Medienkompetenz im digitalen Umfeld	K_R_2008_1
Rat	Schlussfolgerungen des Rates vom 22. Mai 2008 zu interkulturellen Kompetenzen	K_R_2008_2
Rat	Schlussfolgerungen des Rates über vom 27. November 2009 die Medienkompetenz im digitalen Umfeld	K_R_2009_1
Rat	Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates vom 11. Mai 2010 zu den Fähigkeiten für das lebenslange Lernen und der Initiative „Neue Kompetenzen für neue Beschäftigung“	LK_R_2010_1
Rat	BESCHLUSS DES RATES vom 25. Januar 2010 über die Unterzeichnung und vorläufige Anwendung eines Abkommens zwischen der Europäischen Union und der Schweizerischen Eidgenossenschaft zur Festlegung der Voraussetzungen und Bedingungen für die Beteiligung der Schweizerischen Eidgenossenschaft am Programm „Jugend in Aktion“ und am Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens (2007–2013)	L_R_2010_1

Verfasser/in	Titel des Dokuments	Kürzel
Rat	INTERNATIONALE ÜBEREINKÜNFTE Mitteilung über die vorläufige Anwendung des Abkommens zwischen der Europäischen Union und der Schweizerischen Eidgenossenschaft zur Festlegung der Voraussetzungen und Bedingungen für die Beteiligung der Schweizerischen Eidgenossenschaft am Programm „Jugend in Aktion“ und am Aktionsprogramm im Bereiche Lebenslangen Lernens (2007–2013)	L_R_2010_2
Rat	BESCHLUSS DES RATES vom 31. Januar 2011 über den Abschluss des Abkommens zwischen der Europäischen Union und der Schweizerischen Eidgenossenschaft zur Festlegung der Voraussetzungen und Bedingungen für die Beteiligung der Schweizerischen Eidgenossenschaft am Programm „Jugend in Aktion“ und am Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens (2007–2013)	L_R_2011_1
Rat	INTERNATIONALE ÜBEREINKÜNFTE Mitteilung über das Inkrafttreten des Abkommens zwischen der Europäischen Union und der Schweizerischen Eidgenossenschaft zur Festlegung der Voraussetzungen und Bedingungen für die Beteiligung der Schweizerischen Eidgenossenschaft am Programm „Jugend in Aktion“ und am Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens (2007–2013)	L_R_2011_2
Rat	Schlussfolgerungen des Rates zu kulturellen und kreativen Kompetenzen und ihrer Rolle beim Aufbau des intellektuellen Kapitals Europas	K_R_2011_1
Rat	Schlussfolgerungen des Rates über Sprachenkompetenz zur Förderung der Mobilität	K_R_2011_2
Rat	Schlussfolgerungen des Rates vom 20. Mai 2014 zur Mehrsprachigkeit und zur Entwicklung von Sprachenkompetenz	K_R_2014_1
Rat	Schlussfolgerungen des Rates zur unternehmerischen Kompetenz in der allgemeinen und beruflichen Bildung	K_R_2015_1
Rat	Schlussfolgerungen des Rates über die Rolle der frühkindlichen Bildung und der Grundschulbildung bei der Förderung von Kreativität, Innovation und digitaler Kompetenz	K_R_2015_2
Rat	SCHLUSSFOLGERUNGEN DES RATES vom 30. Mai zur Entwicklung der Medienkompetenz und des kritischen Denkens durch allgemeine und berufliche Bildung	K_R_2016_1
Rat	Entschießung des Rates zu einer neuen Agenda für Kompetenzen für ein inklusives und wettbewerbsfähiges Europa (2016/C 467/01)	K_R_2016_2
Europäisches Parlament	Legislative Entschießung mit der Stellungnahme des Europäischen Parlaments zu dem den Vorschlag für einen Beschluß des Europäischen Parlaments und des Rates über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres für lebenslanges Lernen (1996) (KOM(94)0264 –94/0199(COD) – C4-0143/94)) (Verfahren der Mitentscheidung: erste Lesung)	L_P_1995_1

Verfasser/in	Titel des Dokuments	Kürzel
Europäisches Parlament	Beschluß über den gemeinsamen Standpunkt des Rates im Hinblick auf die Annahme des Beschlusses des Europäischen Parlaments und des Rates über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens (1996) (C4-0148/95 – 94/0199(COD)) (Verfahren der Mitentscheidung: zweite Lesung)	L_P_1995_2
Europäisches Parlament	Entschließung des Europäischen Parlaments zu dem Bericht der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen über die Durchführung, die Ergebnisse und die Gesamtbewertung des Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens (1996), vorgelegt gemäß Artikel 8 des Beschlusses Nr. 2493/95/EG des Europäischen Parlaments und des Rates (KOM(1999) 447 C5-0205/1999 1999/2163(COS))	L_P_2001_1
Europäisches Parlament	Entschließung des Europäischen Parlaments zu dem Memorandum der Kommission über lebenslanges Lernen (SEK(2000) 1832 C5-0192/2001 2001/2088(COS))	L_P_2002_1
Europäisches Parlament	Entschließung des Europäischen Parlaments zu der Mitteilung der Kommission „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ (KOM(2001) 678 C5-0165/2002 2002/2073(COS))	L_P_2003_1
Europäisches Parlament	Legislative Entschließung des Europäischen Parlaments zu dem Vorschlag für eine Entscheidung des Europäischen Parlaments und des Rates über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen (Europass) (KOM(2003) 796 – C5-0648/2003 – 2003/0307(COD))	K_P_2004_1
Europäisches Parlament	Legislative Entschließung des Europäischen Parlaments betreffend den Gemeinsamen Standpunkt des Rates im Hinblick auf den Erlass einer Entscheidung des Europäischen Parlaments und des Rates über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass) (12242/1/2004 – C6-0158/2004 – 2003/0307(COD))	K_P_2005_1
Europäisches Parlament	Legislative Entschließung des Europäischen Parlaments zu dem Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (KOM(2005)0548 – C6-0375/2005 – 2005/0221(COD))	LK_P_2006_1
Europäisches Parlament	Legislative Entschließung des Europäischen Parlaments zu dem Vorschlag für einen Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates über ein integriertes Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens (KOM(2004)0474 – C6-0095/2004 – 2004/0153(COD))	L_P_2006_1
Europäisches Parlament	Legislative Entschließung des Europäischen Parlaments zu dem Gemeinsamen Standpunkt des Rates im Hinblick auf den Erlass des Beschlusses des Europäischen Parlaments und des Rates über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens (6237/3/2006 – C6-0274/2006 – 2004/0153(COD))	L_P_2006_2

Verfasser/in	Titel des Dokuments	Kürzel
Europäisches Parlament	Entschließung des Europäischen Parlaments zur Förderung der Mehrsprachigkeit und des Sprachenlernens in der Europäischen Union: Europäischer Indikator für Sprachkompetenz (2005/2213(INI))	K_P_2006_1
Europäisches Parlament	Legislative Entschließung des Europäischen Parlaments vom 25. September 2007 zu dem Vorschlag für eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates über die Erstellung und den Ausbau von Statistiken über Bildung und lebenslanges Lernen (KOM(2005)0625 – C6-0422/2005 – 2005/0248(COD))	L_P_2008_1
Europäisches Parlament	Legislative Entschließung des Europäischen Parlaments vom 24. Oktober 2007 zu dem Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (KOM(2006)0479 – C6-0294/2006 – 2006/0163(COD))	L_P_2008_2
Europäisches Parlament	Legislative Entschließung des Europäischen Parlaments vom 2. September 2008 zu dem Vorschlag für einen Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates zur Änderung des Beschlusses Nr. 1720/2006/EG über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens (KOM(2008)0061 – C6-0064/2008 – 2008/0025(COD))	L_P_2009_1
Europäisches Parlament	Entschließung des Europäischen Parlaments vom 18. Dezember 2008 zu Wissen, Kreativität und Innovation durch lebenslanges Lernen – Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ (2008/2102(INI))	L_P_2010_1
Europäisches Parlament	Entschließung des Europäischen Parlaments vom 16. Dezember 2008 zur Medienkompetenz in der digitalen Welt (2008/2129(INI))	K_P_2010_1
Europäisches Parlament	Schlüsselkompetenzen für eine Welt im Wandel: Umsetzung des Arbeitsprogramms 2010 im Bereich Bildung und Ausbildung. Entschließung des Europäischen Parlaments vom 18. Mai 2010 zu den Schlüsselkompetenzen für eine Welt im Wandel: Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ (2010/2013(INI))	K_P_2011_1
Europäisches Parlament	Inanspruchnahme des Flexibilitätsinstruments für das Programm Lebenslanges Lernen, das Programm für Wettbewerbsfähigkeit und Innovation und für Palästina. Entschließung des Europäischen Parlaments vom 15. Dezember 2010 zu dem Vorschlag für einen Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates über die Inanspruchnahme des Flexibilitätsinstruments (KOM(2010)0760 – C7-0398/2010 – 2010/2293(BUD))	L_P_2012_1

Verfasser/in	Titel des Dokuments	Kürzel
Europäisches Parlament	Beteiligung der Schweiz am Programm „Jugend in Aktion“ und am Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens ***. Legislative Entschließung des Europäischen Parlaments vom 16. Dezember 2010 zu dem Entwurf für einen Beschluss des Rates über den Abschluss des Abkommens zwischen der Europäischen Union und der Schweizerischen Eidgenossenschaft zur Festlegung der Voraussetzungen und Bedingungen für die Beteiligung der Schweizerischen Eidgenossenschaft am Programm „Jugend in Aktion“ und am Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens (2007–2013) (12818/2010-C7-0277/2010 – 2010/0231(NLE))	L_P_2012_2
Europäisches Parlament	Eine Agenda für neue Kompetenzen und Beschäftigungsmöglichkeiten. Entschließung des Europäischen Parlaments vom 26. Oktober 2011 zu der Agenda für neue Kompetenzen und neue Beschäftigungsmöglichkeiten (2011/2067(INI))	K_P_2013_1
Ausschuss der Regionen	Stellungnahme zu dem Vorschlag für einen Beschluß des Europäischen Parlaments und des Rates über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres für lebenslanges Lernen (1996)	L_AR_1995_1
Ausschuss der Regionen	Stellungnahme des Ausschusses der Regionen zu dem „Memorandum über lebenslanges Lernen“	L_AR_2001_1
Ausschuss der Regionen	Stellungnahme des Ausschusses der Regionen zu der „Mitteilung der Kommission ‚Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen‘“	L_AR_2002_1
Ausschuss der Regionen	Stellungnahme des Ausschusses der Regionen zum „Vorschlag für eine Entscheidung des Europäischen Parlaments und des Rates über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen (Europass)“	K_AR_2004_1
Ausschuss der Regionen	Stellungnahme des Ausschusses der Regionen zu dem „Vorschlag für einen Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates über ein integriertes Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens“	L_AR_2005_1
Ausschuss der Regionen	Stellungnahme des Ausschusses der Regionen zu dem „Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“	LK_AR_2006_1
Ausschuss der Regionen	Stellungnahme des Ausschusses der Regionen „Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung und europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“	L_AR_2007_1
Ausschuss der Regionen	Stellungnahme des Ausschusses der Regionen „Medienkompetenz“ und „kreative Online-Inhalte“	K_AR_2008_1
Ausschuss der Regionen	Stellungnahme des Ausschusses der Regionen „Bessere Kompetenzen für das 21. Jahrhundert: eine Agenda für die Europäische Zusammenarbeit im Schulwesen“	K_AR_2009_1

Verfasser/in	Titel des Dokuments	Kürzel
Ausschuss der Regionen	Stellungnahme des Ausschusses der Regionen „Neue Kompetenzen für neue Beschäftigungen – Arbeitsmarkt- und Qualifikationserfordernisse antizipieren und miteinander in Einklang bringen“	K_AR_2010_1
Ausschuss der Regionen	Stellungnahme des Ausschusses der Regionen „Regionale Standpunkte zur Entwicklung der Medienkompetenz – Medienkompetenz in der Bildungspolitik der EU“	K_AR_2010_2
Ausschuss der Regionen	Stellungnahme des Ausschusses der Regionen: „Agenda für neue Kompetenzen und Beschäftigungsmöglichkeiten“	K_AR_2011_1
Ausschuss der Regionen	Stellungnahme des Ausschusses der Regionen – Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen, die durch nicht-formales und informelles Lernen erworben wurden	K_AR_2015_1
Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss	Stellungnahme zu dem Vorschlag für einen Beschluß des Europäischen Parlaments und des Rates über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres für lebenslanges Lernen (1996)	L_WSA_1994_1
Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss	Stellungnahme des Wirtschafts- und Sozialausschusses zu dem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“	L_WSA_2001_1
Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss	Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zu dem „Vorschlag für eine Entscheidung des Europäischen Parlaments und des Rates über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen (Europass)“	K_WSA_2004_1
Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss	Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zu der Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: „LeaderSHIP 2015 – die Zukunft der europäischen Schiffbau- und Schiffsreparaturindustrie sichern: Wettbewerbsfähigkeit durch Kompetenz“	K_WSA_2004_2
Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss	Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zu dem „Vorschlag für einen Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates über ein integriertes Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens“	L_WSA_2005_1
Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss	Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zu dem „Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“	LK_WSA_2006_1
Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss	Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zum Thema „Der Beitrag des IT-gestützten lebenslangen Lernens zur Wettbewerbsfähigkeit, zum industriellen Wandel und zur Entwicklung des Sozialkapitals in Europa“	L_WSA_2006_1
Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss	Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zu dem „Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“	L_WSA_2007_1

Verfasser/in	Titel des Dokuments	Kürzel
Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss	Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zu dem „Vorschlag für einen Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates zur Änderung des Beschlusses Nr. 1720/2006/EG über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens“	L_WSA_2008_1
Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss	Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zu der „Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen – Neue Kompetenzen für neue Beschäftigungen. Arbeitsmarkt- und Qualifikationserfordernisse antizipieren und miteinander in Einklang bringen“	K_WSA_2010_1
Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss	Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zu der „Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Eine Agenda für neue Kompetenzen und Beschäftigungsmöglichkeiten – Europas Beitrag zur Vollbeschäftigung“	K_WSA_2011_1
Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss	Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zum Thema „Verbesserung der digitalen Kompetenzen, Qualifikationen und Integration“ (Sondierungsstellungnahme)	K_WSA_2011_2
Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss	Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zum Thema „Förderung von Kreativität, unternehmerischer Kompetenz und Mobilität in der allgemeinen und beruflichen Bildung“ (Initiativstellungnahme)	K_WSA_2015_1
Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss	Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zum Thema „Die Validierung der durch nichtformales und informelles Lernen erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen – der praktische Beitrag der organisierten Zivilgesellschaft“ (Initiativstellungnahme)	K_WSA_2016_1

Korpus 2:

Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel

Zeitschrift	Titel	Autor	Ausgabe	Heftthema	Kürzel
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Das Jahr des lebenslangen Lernens – was hat es gebracht?	Dohmen, Günther	1997/39	Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?	L_ZfW_1997_1
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	„Lebenslanges Lernen“ im Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform	Knoll, Joachim H.	1997/39	Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?	L_ZfW_1997_2
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Institutionen im lebenslangen Lernen	Nuissl, Ekkehard	1997/39	Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?	L_ZfW_1997_3
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Das Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens 1996	Krug, Peter	1997/39	Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?	L_ZfW_1997_4
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	„Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“	Faulstich-Wieland, Hannelore	1997/39	Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?	L_ZfW_1997_5
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Frauenbildung und Subjektwerdung	Brost, Eva	1997/39	Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?	L_ZfW_1997_6
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Lebenslanges Lernen aus der Perspektive der Geschlechterdifferenz	Gieseke, Wiltrud	1997/39	Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?	L_ZfW_1997_7
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen	Mader, Wilhelm	1997/39	Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?	L_ZfW_1997_8
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Neuere Literatur zur Erwachsenenbildung in Museen und Bibliotheken	Kohn, Johanna	1997/39	Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?	L_ZfW_1997_9
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens	Kade, Jochen	1997/39	Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?	L_ZfW_1997_10
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Self-directed Learning – die amerikanische Diskussion	Reischmann, Jost	1997/39	Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?	L_ZfW_1997_11
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	„Selbstorganisation“ in der Weiterbildung von Führungskräften	Götz, Klaus	1997/39	Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?	L_ZfW_1997_12
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Selbstgesteuertes Lernen in der Arbeitswelt	Straka, Gerald A.	1997/39	Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?	L_ZfW_1997_13
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Selbstgesteuertes Lernen – Beispiele aus der Praxis	Gnahs, Dieter; Seidel, Sabine; Griesbach, Karin	1997/39	Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?	L_ZfW_1997_14

Zeitschrift	Titel	Autor	Ausgabe	Hefthema	Kürzel
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Erwachsenenlernen als Wissens- und Kompetenzmanagement	Erpenbeck, John	2000/45	Wissenschaftstheoretische Aspekte des Erwachsenenlernens	K_ZfW_2000_1
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Zur bildungspolitischen Dimension des „lebenslangen Lernens“	Krug, Peter	2001/47	Weiterbildungspolitik	L_ZfW_2001_1
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Lebenslanges Lernen für alle verwirklichen. Arbeiten des Forum Bildung im Bereich der Weiterbildung	Koch, Hans-Konrad	2001/47	Weiterbildungspolitik	L_ZfW_2001_2
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Programmatistische Entwürfe der Förderung lebensbegleitenden Lernens durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung	Pahl, Veronika	2001/47	Weiterbildungspolitik	L_ZfW_2001_3
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Biografieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung	Wittwer, Wolfgang	2001/48	Betriebliche Weiterbildung	K_ZfW_2001_1
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Lebenslang lernen – und wo bleibt die „Bildung“?	Dohmen, Günther	2002/49	Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?	LK_ZfW_2002_1
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern	Faulstich, Peter	2002/49	Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?	K_ZfW_2002_1
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung	Arnold, Rolf	2002/49	Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?	K_ZfW_2002_2
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Relationierungen zur Kompetenzdebatte	Brödel, Rainer	2002/49	Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?	K_ZfW_2002_3
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Qualifizierungsoffensive oder Bildungsziele? Zur Spannung von „allgemeiner Bildung“, „spezialisierender Qualifizierung“, „Schlüsselqualifikationen“ und „Lernkompetenz“	Tippelt, Rudolf	2002/49	Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?	K_ZfW_2002_4
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Fortbildung und Subjektentwicklung	Meueler, Erhard	2002/49	Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?	K_ZfW_2002_5
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre	Geißler, Karlheinz A.; Orthey, Frank Michael	2002/49	Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?	K_ZfW_2002_6
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung?	Hof, Christiane	2002/49	Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?	K_ZfW_2002_7

Zeitschrift	Titel	Autor	Ausgabe	Heftthema	Kürzel
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Bildung und Umgang mit Wissen im Kontext unterschiedlicher sozialer Welten	Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang	2002/49	Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?	K_ZfW_2002_8
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Verfahren der Wissenschaftlichen Begleitung (WB) im Modellversuch Lebenslanges Lernen (MV LLL) sowie erste Ergebnisse der WB	Jäger, Reinhold S.; Jäger-Flor, Doris	2003/2	Erfahrungen mit Neuen Medien	L_ZfW_2003_1
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen	Gnahn, Dieter	2003/4	Zertifikate	K_ZfW_2003_1
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Lernhabitus und Milieu als zentrale Dimensionen bei der Untersuchung lebenslanger Lernprozesse	Herzberg, Heidrun	2004/1	Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung	L_ZfW_2004_1
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Entwicklung von Persönlichkeitskompetenz und zentrale Weiterbildungsbarrieren in sozialen Milieus	Tippelt, Rudolf; Reich, Jutta; Drexler, Doris	2004/1	Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung	K_ZfW_2004_1
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Neue Zugänge zu Weiterbildung und Arbeit durch Kompetenzbilanzierungen? Erste Antworten aus Europa und Deutschland	Käpplinger, Bernd	2004/1	Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung	K_ZfW_2004_2
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Weiterbildungsentscheidungsverhalten – Auswirkungen für pädagogische Beratungskompetenz	Gieseke, Wiltrud	2004/1	Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung	K_ZfW_2004_3
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Zur Vermittlungsproblematik sozialer Kompetenz in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	Thöne-Geyer, Bettina	2004/1	Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung	K_ZfW_2004_4
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Qualifizierung und Personalentwicklung – eine Kompetenzlücke in Bildungseinrichtungen? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Qualifizierung der Beschäftigten in Bildungseinrichtungen	Hanft, Anke; Zentner, Tim	2004/2	Management und Organisationsentwicklung	K_ZfW_2004_5
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Von der Frauenbildung über das Gender Mainstreaming zur Genderkompetenz. Geschlecht als Kategorie in der Erwachsenenbildung	Felden, Heide von	2004/3	Beteiligung und Motivation	K_ZfW_2004_6
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Bildung oder Kompetenz – eine Scheinalternative?	Erpenbeck, John; Weinberg, Johannes	2004/3	Beteiligung und Motivation	K_ZfW_2004_7

Zeitschrift	Titel	Autor	Ausgabe	Hefthema	Kürzel
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Das Kompetenzkonzept von PISA und IALS. Neue Impulse für die Erwachsenenbildung durch internationale Vergleichsstudien	Preißer, Rüdiger	2004/4	PISA für Erwachsene	K_ZfW_2004_8
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Kompetenz oder Berechtigung? PISA – eine Herausforderung auch für Erwachsenenbildung und Forschung	Schlutz, Erhard	2004/4	PISA für Erwachsene	K_ZfW_2004_9
Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung	Berufsbiografische Gestaltungskompetenz und Überlegungen zu deren Messbarkeit	Kaufhold, Marisa	2004/4	PISA für Erwachsene	K_ZfW_2004_10
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Der Beziehungsaspekt in der Dozent-Teilnehmer-Beziehung als Ressource und Determinante Lebenslangen Lernens	Wolf, Gertrud	2006/1	Lehr-/Lernforschung	L_ZfW_2006_1
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Strategien zur Verstetigung von Netzwerkarbeit. Ausgewählte Ergebnisse aus dem Kontext des BMBF-Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“	Elsholz, Uwe	2006/4	Netzwerke	K_ZfW_2006_1
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Kompetenzbilanzierung – Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten	Preißer, Rüdiger; Völzke, Reinhard	2007/1	Personen- und organisationsbezogene Bildungsberatung	K_ZfW_2007_1
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz: Diskurs und Praxis für eine kritische politische Bildung	Zeuner, Christine	2007/3	Weiterbildung und Gerechtigkeit	K_ZfW_2007_2
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Kompetenz und Bildung, Emotionen und Tugenden. Ambivalenz der Kompetenz in Portfolioerfahrungen Freiwilliger	Kellner, Wolfgang	2007/4	Bildung und Beruf	K_ZfW_2007_3
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Verzeitlichte Bildungsgestalten: Subjektbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens	Hof, Christiane; Kade, Jochen; Peterhoff, Daniela	2008/4	Biographie und Bildung	L_ZfW_2008_1
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Lernwelten als nicht beherrschbare Räume. Für eine Erwachsenenbildung der ungesicherten Diesseitigkeit im Konzept des Lebenslangen Lernens	Egger, Rudolf	2008/4	Biographie und Bildung	L_ZfW_2008_2
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Das Gottesvolk als Lerngemeinschaft. Biblische Grundlagen lebenslangen Lernens	Brandt, Peter	2009/1	Religion, Ethik und Erwachsenenbildung	L_ZfW_2009_1

Zeitschrift	Titel	Autor	Ausgabe	Heftthema	Kürzel
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Kontextabhängigkeit der Auswahl und Brauchbarkeit von Messverfahren zur Diagnose beruflicher Kompetenzen	Wick, Alexander	2009/3	Messverfahren und Benchmarks in der Weiterbildung	K_ZfW_2009_1
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Zertifizierung informell erworbener beruflicher Kompetenzen	Severing, Eckart	2009/3	Messverfahren und Benchmarks in der Weiterbildung	K_ZfW_2009_2
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Anerkennungsverfahren für ausländische Qualifikationen im Kontext des Lebenslangen Lernens	Englmann, Bettina	2010/1	Vertikale und horizontale Durchlässigkeit im System Lebenslangen Lernens	L_ZfW_2010_1
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	EQR und DQR im Bildungs- und Beschäftigungssystem	Neß, Harry	2010/1	Vertikale und horizontale Durchlässigkeit im System Lebenslangen Lernens	L_ZfW_2010_2
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Hochschule als Lernorte für das Lebensbegleitende Lernen? Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung	Ahlene, Eva; Dobischat, Rolf; Rosendahl, Anna	2010/2	Lernorte und Lernwege	L_ZfW_2010_3
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Lebenslanges Lernen im Kontext der Verwissenschaftlichung von Arbeit. Außerschulische Lernorte und Lernwege aus subjektwissenschaftlicher Sicht	Langemeyer, Ines	2010/2	Lernorte und Lernwege	L_ZfW_2010_4
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Kompetenzerwerb und Leistung im Alter. Bedingungsfaktoren und Effekte. Ergebnisse des Projekts KLASSIK	Kaiser, Ruth; Kaiser, Arnim	2011/4	Kooperative Bildungsarrangements	K_ZfW_2011_1
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Illetrismus, eine Grundlagenkompetenz. Die Situation in der Schweiz	Schläfli, André; Hary, Christiane	2012/1	Lernen in der Alphabetisierung/ Grundbildung	K_ZfW_2012_1
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Kooperatives fallbasiertes Lernen. Die Bedeutung von Gruppenprozessen für die Kompetenzentwicklung Lehrender	Digel, Sabine	2012/3	Analyse von Lehr-/Lernprozessen	K_ZfW_2012_2
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Grundzüge einer subjektwissenschaftlichen Kompetenzforschung	Langemeyer, Ines	2013/1	Kompetenzen	K_ZfW_2013_1
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Selbstkompetenz. Eine neue Kategorie zur eigens gesollten Optimierung? Theoretische Analyse und empirische Befunde	Lerch, Sebastian	2013/1	Kompetenzen	K_ZfW_2013_2

Zeitschrift	Titel	Autor	Ausgabe	Hefthema	Kürzel
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Argumente für Kompetenzen. Eine Analyse und Selbstbeurteilungen im Rahmen eines Validierungsverfahrens für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in der Schweiz	Kraus, Katrin; Schmid, Martin	2013/1	Kompetenzen	K_ZfW_2013_3
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Kompetenzbilanzierung für das Aus- und Weiterbildungspersonal der Volkswagen Bildungsinstitute GmbH als Möglichkeit der Personalentwicklung	Böhm, Jan	2013/1	Kompetenzen	K_ZfW_2013_4
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Kompetenzen im höheren Lebensalter. Die nationale PIAAC-Erweiterungsstudie „CiLL“	Gebrande, Johanna; Friebe, Jens	2013/3	Netzwerkforschung	K_ZfW_2013_5
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip	Iller, Carola; Stephen, Frank	2013/4	Erwachsenengerechte Didaktik	K_ZfW_2013_6
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Bildungspolitische Konsequenzen (inter-)nationaler Vergleichsstudien zur Literalitätskompetenz	Bonna, Franziska; Heinemann; Alisha M.B.; Euringer, Caroline	2014/2	International-vergleichende Forschung zur erwachsenenbildung	K_ZfW_2014_1
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Im Fokus: Potenziale von Large-Scale Assessments und Längsschnittstudien zur Kompetenzentwicklung über die Lebensspanne – analytische orientierende Perspektiven	Tippelt, Rudolf; Kadera, Stepanka	2014/3	Kompetenzen im Erwachsenenalter – Befunde aus der Bildungsforschung	K_ZfW_2014_2
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Stärken zweier Leitstudien für die Weiterbildung: PIAAC und leo.-Level-One Studie im Vergleich	Grotlüschen, Anke; Heinemann, Alisha M.B.; Nienkemper, Barbara	2014/3	Kompetenzen im Erwachsenenalter – Befunde aus der Bildungsforschung	K_ZfW_2014_3
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Problemlösen im Internet: Theoretische und methodische Verortung eines neuen (?) Konzepts	Schmidt-Hertha, Bernhard; Rott, Karin Julia	2014/3	Kompetenzen im Erwachsenenalter – Befunde aus der Bildungsforschung	K_ZfW_2014_4
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Kompetenzen Älterer. Zwischenbilanz und Perspektiven ausgewählter Ergebnisse der Studie Competencies in Later Life (CiLL)	Gebrande, Johanna; Knauber, Carolin; Weiß, Christina	2014/3	Kompetenzen im Erwachsenenalter – Befunde aus der Bildungsforschung	K_ZfW_2014_5
Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf. Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Forschungszugänge	Maier-Gutheil, Cornelia	2014/3	Kompetenzen im Erwachsenenalter – Befunde aus der Bildungsforschung	K_ZfW_2014_6

Zeitschrift	Titel	Autor	Ausgabe	Heftthema	Kürzel
Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (Report)	Lebenslange Lerner	Kade, Jochen; Nolda, Sigrid	2015/1	Lernen im Kontext von Biografie und Lebenslauf	L_ZfW_2015_1
Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (Report)	Lernen in Lebensphasen – eine Alternative zum Lebenslangen Lernen?	Dörner, Olaf; Krämer, Franz; Schäffer, Burkhard	2015/2	Beratung und Regulation	L_ZfW_2015_2
Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (Report)	Hochschule als „offener“ Bildungskontext für lebenslanges Lernen?	Dollhausen, Karin	2015/3	Hochschulen als Orte der Erwachsenenbildung	L_ZfW_2015_3
Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (Report)	Kompetenzorientierung in der Finanziellen Grundbildung als Grundlage für die Programmentwicklung	Mania, Ewelina	2015/2	Beratung und Regulation	K_ZfW_2015_1
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung	1996 – Das europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens	Müller-Solga, Hermann	24	Umweltbildung	L_IJdE_1996_1
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung	Alltagskompetenz statt Bildungswissen? Zur Empirie des Allgemeinwissens in der Erwachsenenbildung	Schlutz, Erhard	30	Allgemeinbildung zwischen Postmoderne und Bürgergesellschaft	K_IJdE_2002_1
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung	Kompetenzanerkennung und Lebenslanges Lernen: Welche Wagnisse, Herausforderungen und Risiken?	Gendron, Bénédicte	33/34	Bildung durch das ganze Leben – europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne	LK_IJdE_2007_1
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung	Lebenslanges Lernen – Erwachsenenpädagogische Verschränkungen mit einem „nachhaltigen“ Diskurs	Brödel, Rainer	33/34	Bildung durch das ganze Leben – europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne	L_IJdE_2007_1
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung	Lifelong Learning oder lebenslange berufliche Ausbildung? Überlegungen zum französischen Fall	Méhaut, Philippe	33/34	Bildung durch das ganze Leben – europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne	L_IJdE_2007_2
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung	Das Lebenslange Lernen – zwischen technischer Reife, sozio-ökonomischer Paradoxie und kulturellem Gestammel	Las Vergnas, Olivier	33/34	Bildung durch das ganze Leben – europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne	L_IJdE_2007_3
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung	Lebenslanges Lernen: eine wirtschaftliche Perspektive	Gauron, André	33/34	Bildung durch das ganze Leben – europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne	L_IJdE_2007_4

Zeitschrift	Titel	Autor	Ausgabe	Hefthema	Kürzel
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung	Das Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission „Lebenslanges Lernen“	Apel, Heino	33/34	Bildung durch das ganze Leben – europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne	L_UdE_2007_5
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung	Institutioneller Wandel im Weiterbildungssystem – Lebenslanges Lernen als latenter Veränderungsdruck	Schäffter, Ortfried; von Küchler, Felicitas	33/34	Bildung durch das ganze Leben – europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne	L_UdE_2007_6
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung	Eine niveauvolle Erstausbildung als Basis des Lebenslangen Lernens: Die Schulkultur in Frage stellen und neu erschaffen	Romian, Hélène	33/34	Bildung durch das ganze Leben – europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne	L_UdE_2007_7
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung	Lebenslanges Lernen und Schulkultur – Herausforderungen und Paradoxien	Cros, Françoise	33/34	Bildung durch das ganze Leben – europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne	L_UdE_2007_8
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung	Lebenslanges Lernen als Leitidee für die Professionalisierung von Lehrkräften? – Erfahrungen aus einem fünfjährigen Projekt	Fischer, Claudia; Prenzel, Manfred	33/34	Bildung durch das ganze Leben – europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne	L_UdE_2007_9
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung	Verwirklichung von Prinzipien Lebenslangen Lernens in der Qualifizierung von Lehrkräften, ein Essay	Gromkova, Maja Timofejewna	35/36	Erwachsenenbildung in Russland – Spuren der Geschichte, Zeichen des Aufbruchs	L_UdE_2012_1
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung	Wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz: Diskurs, Institutionalisierung und Profilbildung	Weber, Karl	37	Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens	L_UdE_2014_1
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung	Methoden der Erforschung von Akzeptanz wissenschaftlicher Weiterbildung in Hochschulen	Kahl; Ramona; Lengler; Asja	37	Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens	L_UdE_2014_2
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung	Ermittlung von Potentialen in der Region (Mittelhessen). Methodische Überlegungen zur Systematisierung von institutionellen Adressaten für die Erschließung von Bedarfen im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung	Habeck, Sandra; Seitter, Wolfgang	37	Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens	L_UdE_2014_3

Zeitschrift	Titel	Autor	Ausgabe	Hefthema	Kürzel
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung	Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Methoden zur Ermittlung der regionalen Nachfrage	Präbler, Sarah; Vossebein, Ulrich	37	Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebens- begleitenden Lernens	L_IJdE_2014_4
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung	Bildungssystem und Lebens- langes Lernen in der Republik Korea – Entwicklungen in den Jahren globaler Agenden von „Millennium Development Goals“ und „Education for All“	Heribert Hinzen	39	Nach Millenniums- entwicklungszielen und Education for All: Bilanz und Ausblick aus der Perspektive von Süd-, Ost- und Südostasien	L_IJdE_2016
Hessische Blätter für Volksbildung	Sprache und Sprechen in der Erwachsenenbildung und die Vermittlungskompetenz der der Erwachsenenbildner	Schönpflug, Ute	1995/3	Bildung durch Sprache und Literatur	K_HBfV_1995_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Zertifikate ohne Ende – einige Anmerkungen über „abschlußbezogene“ Varianten des lebenslangen Lernens	Nittel, Dieter	1996/3	Schlüsselqualifi- kationen und abschlußbezogenes Lernen	L_HBfV_1996_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung	Weinberg, Johannes	1996/3	Schlüsselqualifi- kationen und abschlußbezogenes Lernen	K_HBfV_1996_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Perspektiven weiterbildender Studien. Der Beitrag der Hochschule zum lebensbegleitenden Lernen	Schäffter, Ortfried	1997/1	Arbeitsformen und Adressatengruppen in der Erwachsenen- bildung	L_HBfV_1997_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Lebenslauf und Bildung: Potentiale und Zwänge für lebenslanges Lernen	Kolland, Franz	1997/2	Bildung für ältere Menschen: Genera- tionenbeziehungen und erfahrungs- spezifisches Lernen	L_HBfV_1997_2
Hessische Blätter für Volksbildung	Legitimationsmuster zur Begründung „lebenslangen Lernens“	Tippelt, Rudolf	1999/4	Legitimation in der Erwachsenenbildung	L_HBfV_1999_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Bildungsurlaub – Instrument zur Lösung von Lernzeit- problemen und zur Förderung lebensbegleitenden Lernens?	Jansen, Lothar; Lange, Theo W.	2000/2	Lernchancen und Zeitperspektiven	L_HBfV_2000_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Die Europäischen Sprachen- zertifikate (TELC) und das Lernziel „internationale Kompetenz“	Kiefer, Peter	2002/1	Sprache und Interkulturalität	K_HBfV_2002_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Die Relevanz der PISA-Studie für die Konzepte lebenslangen Lernens	Steinert, Brigitte	2003/1	Schule und Erwachsenenbildung	L_HBfV_2003_1

Zeitschrift	Titel	Autor	Ausgabe	Hefthema	Kürzel
Hessische Blätter für Volksbildung	Lebenslange Kompetenzentwicklung: Die Vernetzung von Schule, Erwachsenenbildung und Hochschule	Tippelt, Rudolf	2003/1	Schule und Erwachsenenbildung	K_HBfV_2003_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Lebenslanges Lernen – Anspruch und Realität. Konsequenzen für die Weiterbildungspolitik	Herd, Ursula	2003/2	Öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung heute – Für Rudi Rohlmann	L_HBfV_2003_2
Hessische Blätter für Volksbildung	Entwicklung „zukunftsfähiger Kompetenzen“	Zeuner, Christine	2004/2	Umbrüche beruflicher Erwachsenenbildung	K_HBfV_2004_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Innovation durch Kompetenz? Personalorientierte Perspektiven	Faulstich, Peter	2004/3	Innovationen in der Erwachsenenbildung	K_HBfV_2004_2
Hessische Blätter für Volksbildung	Das „Haus des lebenslangen Lernens in Dreieich“ – Eine innovative Organisation des Bildungswesens?	Nittel, Dieter	2006/3	Organisationsveränderungen in der Erwachsenenbildung	L_HBfV_2006_1
Hessische Blätter für Volksbildung	„Sammeln Sie Punkte?“ Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens	Pongratz, Ludwig A.	2007/1	Systemumbau in der Erwachsenenbildung I	L_HBfV_2007_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Zur Rolle des pädagogischen Personals beim Systemumbau zu lebenslangem Lernen – Empirische Ergebnisse aus zwei Studien	Grotlüschen, Anke; Rippien, Horst	2007/1	Systemumbau in der Erwachsenenbildung I	L_HBfV_2007_2
Hessische Blätter für Volksbildung	HESSENCAMPUS Lebensbegleitendes Lernen – Ein struktureller Fortschritt im Bildungssektor? Zur Begründung eines strategischen Projekts der Hessischen Landesregierung	Harney, Klaus; Hochstätter, Hans-Peter; Kruse, Wilfried	2007/2	Systemumbau in der Erwachsenenbildung II	L_HBfV_2007_3
Hessische Blätter für Volksbildung	Technical Colleges in Wisconsin: Modelle für Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) in Hessen?	Moos-Czech, Edeltraud	2007/2	Systemumbau in der Erwachsenenbildung II	L_HBfV_2007_4
Hessische Blätter für Volksbildung	Bilanzierung und Anerkennung von Kompetenzen mit dem ProfilPASS-System – Ein Beitrag zur Förderung lebenslanger Lernprozesse	Bretschneider, Markus; Seidel, Sabine	2007/4	Individuelle Zertifizierungen	LK_HBfV_2007_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Überprüfung und Dokumentation Lebenslangen Lernens – Zur entgrenzten Zertifizierung des Lernens Erwachsener	Dinkelaker, Jörg	2007/4	Individuelle Zertifizierungen	L_HBfV_2007_5

Zeitschrift	Titel	Autor	Ausgabe	Heftthema	Kürzel
Hessische Blätter für Volksbildung	Zertifizierungen in der Erwachsenenbildung – Die europäische Dimension von Kompetenznachweisen	Haase, Ellinor	2007/4	Individuelle Zertifizierungen	K_HBfV_2007_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Potentiale und Chancen der Öffnung von Hochschulen für Lebenslanges Lernen am Beispiel der Technischen Universität Chemnitz	Schöne, Roland; Voigt, Jana; Wagner, Katja	2008/2	Wissenschaft in der Erwachsenenbildung	L_HBfV_2008_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Kompetenzen als Zielsetzung von Weiterbildung	Zeuner, Christine	2008/2	Wissenschaft in der Erwachsenenbildung	K_HBfV_2008_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Kompetenzentwicklung als Weiterbildungsperspektive	Faulstich, Peter	2008/4	Im Osten nichts Neues? Erwachsenenbildung in den ehemaligen neuen Bundesländern	K_HBfV_2008_2
Hessische Blätter für Volksbildung	Selbstgesteuertes Lernen – Ausweg aus oder neue Variante in dem ungleichen Kampf um das lebenslange Lernen?	Baethge, Martin	2009/4	Gewinner und Verlierer in der Weiterbildung	L_HBfV_2009_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung. Der Verbund der Regionalen Qualifizierungszentren	Lampe, Barbara	2009/1	Bildungsberatung	K_HBfV_2009_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Die Verankerung des Lebenslangen Lernens im Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnern. Erste Ergebnisse einer Analyse von Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen	Nittel, Dieter; Schütz, Julia	2010/2	Identität und Professionalität	L_HBfV_2010_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Was an Teilhabe übrig bleibt – Methodische/methodologische Problemlagen der Erfassung von Lese- und Schreibkompetenz für eine Level-One Studie	Grotlüschen; Anke; Bonna, Franziska; Riekmann, Wiebke	2010/3	Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe	K_HBfV_2010_1
Hessische Blätter für Volksbildung	„ABC zum Berufserfolg“ – Förderung der beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen	Rothe, Kathleen; Ramsteck, Carolin	2010/3	Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe	K_HBfV_2010_2
Hessische Blätter für Volksbildung	Das Nationale Bildungspanel – Grundstruktur und Analysepotenzial unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen	Blossfeld, Hans-Peter; Leuze, Kathrin; Schneider, Thorsten; von Maurice, Jutta	2011/4	Datenbasiertes Bildungsmonitoring – Ansätze und Klärungsbedarfe	L_HBfV_2011_1

Zeitschrift	Titel	Autor	Ausgabe	Hefthema	Kürzel
Hessische Blätter für Volksbildung	Verankerung von Lebenslangem Lernen an Hochschulen – Ein internationaler Vergleich	Hanft, Anke; Maschwitz; Annika	2012/2	Wissenschaftliche Weiterbildung	L_HBfV_2012_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Lebenslanges Lernen und öffentliche Wissenschaft im Web 2.0	Spannagel, Christian; Tacke, Oliver	2012/4	Neue Medien als Infrastruktur des Lernens	L_HBfV_2012_2
Hessische Blätter für Volksbildung	Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System lebenslangen Lernens – Zur Aktualität Émile Durkheims	Tippelt, Rudolf; Nittel, Dieter	2013/2	Günther Böhme zum 90. Geburtstag	L_HBfV_2013_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Erwachsenenbildung, Schule und Lebenslanges Lernen	Böhme, Günther	2014/3	Erwachsenenbildung und Schule	L_HBfV_2014_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Zur Funktion der „Anderen“: Klassifizierungspraktiken im Bildungswesen und das System des Lebenslangen Lernens	Schreiber-Barsch, Silke; Pfahl, Lisa	2014/3	Erwachsenenbildung und Schule	L_HBfV_2014_2
Hessische Blätter für Volksbildung	Negativbild Schule – Quintessenz der eigenen Erfahrungen oder der Bezugnahme auf Stereotype? Die Binnenperspektive des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens	Siewert, Andrea; Wahl, Johannes	2014/3	Erwachsenenbildung und Schule	L_HBfV_2014_3
Hessische Blätter für Volksbildung	Finanzielle Grundbildung – Ein Kompetenzmodell entsteht	Mania, Ewelina; Tröster, Monika	2014/2	Grundbildung	K_HBfV_2014_1
Hessische Blätter für Volksbildung	Praxis versus Theorie? Das Feld der Anrechnung beruflicher Kompetenzen und Erfahrungen auf Hochschulstudiengänge	Freitag, Walburga Katharina	2015/1	Das Verhältnis von Theorie und Praxis	K_HBfV_2015_1

Anhang 2: Wortlisten

Top-500-Wörter des Korpus aus bildungspolitischen EU-Dokumenten und des Korpus aus erwachsenenbildungswissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln⁵²

Rang	Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Wörter = 230 775)			Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Wörter = 276 254)		
	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort
1	3 586	1,55	europäisch	3 935	1,42	lernen
2	2 739	1,19	lernen	1 872	0,68	kompetenz
3	2 074	0,90	bildung	1 786	0,65	vgl
4	1 843	0,80	kommission	1 719	0,62	weiterbildung
5	1 656	0,72	kompetenz	1 612	0,58	lebenslang
6	1 626	0,70	lebenslang	1 465	0,53	bildung
7	1 591	0,69	bereich	1 157	0,42	beruflich
8	1 475	0,64	national	996	0,36	wissen
9	1 465	0,63	mitgliedstaat	935	0,34	sozial
10	1 439	0,62	beruflich	910	0,33	erwachsenenbildung
11	1 270	0,55	allgemein	843	0,31	jahr
12	1 165	0,50	eu	816	0,30	entwicklung
13	1 162	0,50	qualifikation	738	0,27	pädagogisch
14	1 156	0,50	rahmen	697	0,25	individuell
15	1 126	0,49	programm	669	0,24	hrsg
16	1 009	0,44	entwicklung	618	0,22	stellen
17	1 006	0,44	ebene	611	0,22	gesellschaftlich
18	976	0,42	maßnahme	593	0,21	hochschule
19	940	0,41	jahr	577	0,21	unterschiedlich
20	801	0,35	artikel	534	0,19	de
21	754	0,33	förderung	532	0,19	mensch
22	728	0,32	europa	521	0,19	stehen
23	725	0,31	rat	516	0,19	ergebnis
24	659	0,29	gemeinsam	515	0,19	selbst
25	654	0,28	sozial	510	0,18	person
26	654	0,28	vorschlag	488	0,18	bereich
27	652	0,28	mensch	480	0,17	learning
28	642	0,28	land	471	0,17	fähigkeit
29	640	0,28	gut	470	0,17	wissenschaftlich
30	633	0,27	europass	469	0,17	entwickeln

52 Berücksichtigt wurden nur lemmatisierte Inhaltswörter (s. Kapitel 4).

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Wörter = 230 775)				Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Wörter = 276 254)		
Rang	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort
31	616	0,27	fördern	461	0,17	handeln
32	613	0,27	information	458	0,17	hoch
33	611	0,26	ausschuss	455	0,16	formen
34	600	0,26	zusammenarbeit	455	0,16	studie
35	561	0,24	parlament	446	0,16	arbeit
36	558	0,24	fähigkeit	446	0,16	erwachsener
37	553	0,24	bürger	442	0,16	deutsch
38	552	0,24	regional	442	0,16	international
39	537	0,23	instrument	433	0,16	lernender
40	524	0,23	strategie	433	0,16	rahmen
41	523	0,23	stellen	432	0,16	projekt
42	516	0,22	formal	431	0,16	europäisch
43	506	0,22	lokal	431	0,16	gehen
44	506	0,22	unterstützen	431	0,16	konzept
45	494	0,21	umsetzung	412	0,15	zeigen
46	494	0,21	ziel	410	0,15	leben
47	483	0,21	einrichtung	403	0,15	deutschland
48	479	0,21	empfehlung	400	0,14	erfahrung
49	469	0,20	eg	395	0,14	allgemein
50	468	0,20	raten	394	0,14	wenig
51	467	0,20	union	390	0,14	education
52	458	0,20	isced	388	0,14	gesellschaft
53	457	0,20	system	385	0,14	begriff
54	428	0,19	unternehmen	385	0,14	erst
55	422	0,18	zugang	379	0,14	neu
56	420	0,18	abl	378	0,14	sinn
57	416	0,18	beschluss	376	0,14	gut
58	416	0,18	kenntnis	369	0,13	zielen
59	415	0,18	mobilität	366	0,13	groß
60	406	0,18	arbeitsmarkt	362	0,13	prozess
61	404	0,18	region	361	0,13	informell
62	399	0,17	eqr	355	0,13	verschieden
63	398	0,17	arbeitsplatz	353	0,13	weisen
64	397	0,17	zielen	350	0,13	formal
65	396	0,17	verschieden	342	0,12	kontext
66	395	0,17	bedeutung	342	0,12	teilnehmer
67	395	0,17	entwickeln	335	0,12	kompetenzentwicklung

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Wörter = 230 775)				Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Wörter = 276 254)		
Rang	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort
68	392	0,17	unterstützung	334	0,12	perspektive
69	391	0,17	projekt	330	0,12	finden
70	386	0,17	verfahren	330	0,12	frage
71	380	0,16	groß	327	0,12	bedeutung
72	375	0,16	datum	322	0,12	erwerben
73	366	0,16	lernender	321	0,12	möglichkeit
74	364	0,16	initiative	320	0,12	angebot
75	359	0,16	teilen	315	0,11	zusammenhang
76	358	0,16	informell	311	0,11	prozent
77	356	0,15	betreffen	310	0,11	praxis
78	356	0,15	qualifikationsrahmen	308	0,11	entsprechen
79	354	0,15	nr	307	0,11	system
80	351	0,15	entsprechen	303	0,11	land
81	351	0,15	nutzen	302	0,11	förderung
82	350	0,15	erwerben	302	0,11	schule
83	350	0,15	verbesserung	298	0,11	empirisch
84	348	0,15	digital	297	0,11	verstehen
85	347	0,15	aktivität	295	0,11	qualifikation
86	347	0,15	zahlen	289	0,10	programm
87	345	0,15	ergebnis	288	0,10	teilen
88	341	0,15	arbeit	287	0,10	stark
89	336	0,15	wirtschaft	284	0,10	problem
90	334	0,14	anerkennung	281	0,10	anforderung
91	332	0,14	stufe	280	0,10	politisch
92	330	0,14	möglichkeit	280	0,10	situation
93	330	0,14	person	279	0,10	forschung
94	325	0,14	organisation	278	0,10	institution
95	323	0,14	bestehen	275	0,10	information
96	320	0,14	stehen	274	0,10	drei
97	318	0,14	hoch	274	0,10	organisation
98	317	0,14	gemeinschaft	274	0,10	www
99	317	0,14	jung	272	0,10	lernprozess
100	312	0,14	ikt	270	0,10	individuum
101	310	0,13	beschäftigung	270	0,10	zentral
102	307	0,13	erforderlich	269	0,10	zeit
103	307	0,13	rolle	267	0,10	weg

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Wörter = 230 775)				Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Wörter = 276 254)		
Rang	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort
104	306	0,13	qualität	264	0,10	grundlage
105	305	0,13	absatz	259	0,09	führen
106	304	0,13	mitteilung	259	0,09	mein
107	303	0,13	politisch	258	0,09	frau
108	303	0,13	öffentlich	255	0,09	beitrag
109	302	0,13	dezember	255	0,09	verfahren
110	300	0,13	ausbildung	254	0,09	ansatz
111	294	0,13	kom	251	0,09	institutionell
112	292	0,13	weiterbildung	250	0,09	alt
113	291	0,13	schüler	248	0,09	werden
114	291	0,13	wichtig	247	0,09	betrieblich
115	290	0,13	schlüsselkompetenz	247	0,09	oecd
116	290	0,13	sozialpartner	246	0,09	frankfurt
117	283	0,12	erst	246	0,09	interesse
118	280	0,12	medienkompetenz	246	0,09	sein
119	278	0,12	fordern	245	0,09	universität
120	274	0,12	schlussfolgerung	245	0,09	veränderung
121	274	0,12	werden	244	0,09	deutlich
122	272	0,12	stellungnahme	244	0,09	organisieren
123	271	0,12	bezug	242	0,09	heute
124	270	0,12	dokument	242	0,09	sehen
125	268	0,12	aktiv	241	0,09	gruppe
126	268	0,12	ansatz	239	0,09	unternehmen
127	266	0,12	art	238	0,09	ermöglichen
128	262	0,11	durchführung	236	0,09	hg
129	260	0,11	behörde	235	0,09	nehmen
130	260	0,11	umfassend	235	0,09	thema
131	258	0,11	grundlage	235	0,09	theoretisch
132	258	0,11	transparenz	233	0,08	eigen
133	253	0,11	ermöglichen	233	0,08	national
134	252	0,11	gruppe	233	0,08	struktur
135	252	0,11	schaffen	232	0,08	diskussion
136	249	0,11	partnerschaft	232	0,08	lehren
137	248	0,11	zusammenhang	231	0,08	aspekt
138	246	0,11	prozess	231	0,08	blicken
139	246	0,11	verordnung	231	0,08	et
140	245	0,11	akteur	231	0,08	notwendig

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Wörter = 230 775)				Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Wörter = 276 254)		
Rang	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort
141	245	0,11	bewertung	229	0,08	bildungspolitisch
142	245	0,11	erhebung	229	0,08	setzen
143	245	0,11	lebensbegleitend	228	0,08	netzwerk
144	245	0,11	nutzung	227	0,08	einrichtung
145	243	0,11	entscheidung	225	0,08	bestehen
146	242	0,10	berufsbildung	225	0,08	fragen
147	239	0,10	konzept	225	0,08	offen
148	238	0,10	gesellschaft	224	0,08	biographisch
149	237	0,10	international	224	0,08	ebene
150	237	0,10	umfassen	224	0,08	fördern
151	236	0,10	besonders	224	0,08	spezifisch
152	234	0,10	aktion	221	0,08	beispiel
153	233	0,10	unterschiedlich	220	0,08	analyse
154	232	0,10	beitragen	219	0,08	nutzen
155	232	0,10	netz	218	0,08	aktuell
156	231	0,10	indikator	218	0,08	theorie
157	228	0,10	bericht	215	0,08	persönlich
158	228	0,10	grundsatz	214	0,08	selbstgesteuert
159	228	0,10	neu	213	0,08	modern
160	228	0,10	zuständig	212	0,08	zweit
161	226	0,10	führen	211	0,08	inhalt
162	226	0,10	lernergebnis	210	0,08	konkret
163	225	0,10	arbeitnehmer	208	0,08	zwei
164	224	0,10	agentur	206	0,07	berufen
165	222	0,10	weisen	206	0,07	rolle
166	220	0,10	erfahrung	203	0,07	bezug
167	220	0,10	wissen	202	0,07	gemeinsam
168	219	0,09	erwachsener	200	0,07	aufgeben
169	218	0,09	schaffung	200	0,07	sprechen
170	217	0,09	fortschritt	199	0,07	lesen
171	217	0,09	niveau	197	0,07	altern
172	215	0,09	vorlegen	196	0,07	kultur
173	214	0,09	sektoral	196	0,07	voraussetzung
174	212	0,09	arbeitgeber	195	0,07	beziehen
175	212	0,09	mittel	195	0,07	instrument
176	210	0,09	anhang	194	0,07	personal
177	210	0,09	leben	194	0,07	piaac

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Wörter = 230 775)				Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Wörter = 276 254)		
Rang	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort
178	209	0,09	innovation	194	0,07	wandeln
179	207	0,09	eqf	194	0,07	zielgruppe
180	206	0,09	betonen	193	0,07	anerkennung
181	206	0,09	privat	193	0,07	lifelong
182	202	0,09	thema	192	0,07	funktion
183	202	0,09	tätigkeit	192	0,07	kulturell
184	202	0,09	verbessern	192	0,07	welt
185	201	0,09	dienst	191	0,07	ebd
186	201	0,09	herausforderung	189	0,07	kritisch
187	201	0,09	ii	189	0,07	zugang
188	201	0,09	integration	187	0,07	kenntnis
189	199	0,09	aspekt	187	0,07	strategie
190	199	0,09	bedürfnis	187	0,07	umgang
191	198	0,09	beschreibung	186	0,07	dimension
192	198	0,09	tabelle	186	0,07	ff
193	198	0,09	weg	186	0,07	literatur
194	197	0,09	beitrag	185	0,07	bildungssystem
195	197	0,09	http	185	0,07	kommission
196	196	0,08	formen	183	0,07	schüler
197	196	0,08	studierender	183	0,07	öffentlich
198	196	0,08	validierung	182	0,07	ausbildung
199	195	0,08	erwachsenenbildung	182	0,07	grundbildung
200	195	0,08	persönlich	182	0,07	kade
201	194	0,08	nehmen	182	0,07	literacy
202	193	0,08	lehrkraft	181	0,07	modell
203	193	0,08	lissabon	180	0,07	bedingung
204	193	0,08	stützen	180	0,07	beziehung
205	193	0,08	wirtschaftlich	180	0,07	bielefeld
206	192	0,08	kultur	180	0,07	pdf
207	191	0,08	inhalt	180	0,07	untersuchung
208	191	0,08	investition	180	0,07	vergleichen
209	191	0,08	kulturell	179	0,06	bleiben
210	191	0,08	tragen	178	0,06	zeitschrift
211	190	0,08	aufforderung	175	0,06	qualitativ
212	189	0,08	angabe	174	0,06	schulen
213	189	0,08	offen	174	0,06	subjekt
214	188	0,08	erwägung	172	0,06	ill

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Wörter = 230 775)				Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Wörter = 276 254)		
Rang	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort
215	187	0,08	künftig	172	0,06	zukunft
216	187	0,08	schulen	171	0,06	erhalten
217	186	0,08	gesamt	171	0,06	inhaltlich
218	185	0,08	teilnahme	170	0,06	arbeiten
219	184	0,08	bildungseinrichtung	167	0,06	abschluss
220	184	0,08	bildungsgang	167	0,06	besonders
221	184	0,08	entfallen	167	0,06	erfolgen
222	182	0,08	politik	167	0,06	lebensbegleitend
223	181	0,08	festlegen	167	0,06	orientierung
224	181	0,08	strategisch	167	0,06	praktisch
225	180	0,08	beteiligung	164	0,06	folgen
226	179	0,08	erwerb	163	0,06	berlin
227	176	0,08	stark	163	0,06	methodisch
228	175	0,08	integriert	162	0,06	grundlegend
229	175	0,08	november	161	0,06	bmbf
230	174	0,08	abschluss	160	0,06	interview
231	174	0,08	durchführen	160	0,06	kind
232	174	0,08	märz	160	0,06	kognitiv
233	174	0,08	vorschlagen	160	0,06	regeln
234	172	0,07	problem	160	0,06	zertifikat
235	171	0,07	erasmus	159	0,06	didaktisch
236	171	0,07	ewsa	158	0,06	ökonomisch
237	171	0,07	leonardo	157	0,06	art
238	169	0,07	arbeiten	157	0,06	ergeben
239	168	0,07	fertigkeit	157	0,06	wissenschaft
240	168	0,07	geeignet	156	0,06	bestimmen
241	168	0,07	hinblick	156	0,06	verhältnis
242	168	0,07	sprechen	155	0,06	report
243	167	0,07	angebot	153	0,06	erscheinen
244	166	0,07	finanziell	153	0,06	methode
245	166	0,07	kontext	152	0,06	finanziell
246	164	0,07	frau	152	0,06	häufig
247	162	0,07	wettbewerbsfähigkeit	152	0,06	sicht
248	161	0,07	wesentlich	150	0,05	bonn
249	160	0,07	fragen	150	0,05	chance
250	158	0,07	medium	149	0,05	ressource
251	158	0,07	unternehmerisch	148	0,05	anspruch

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Wörter = 230 775)				Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Wörter = 276 254)		
Rang	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort
252	157	0,07	gebiet	148	0,05	bedeuten
253	157	0,07	spielen	148	0,05	gestaltung
254	157	0,07	wachstum	147	0,05	pisa
255	156	0,07	hochschule	146	0,05	hinblick
256	156	0,07	leitlinie	146	0,05	schließlich
257	156	0,07	relevant	144	0,05	aufgabe
258	155	0,07	angemessen	144	0,05	betrachten
259	155	0,07	antrag	144	0,05	schulisch
260	155	0,07	arbeitskraft	144	0,05	wichtig
261	155	0,07	hochschulbildung	143	0,05	erkennen
262	155	0,07	priorität	143	0,05	hintergrund
263	154	0,07	auswirkung	143	0,05	lehrender
264	153	0,07	finden	143	0,05	wesentlich
265	153	0,07	zweit	142	0,05	beratung
266	152	0,07	kosten	142	0,05	diskurs
267	152	0,07	methode	142	0,05	verbunden
268	151	0,07	einklang	141	0,05	beid
269	150	0,06	aufgeben	141	0,05	denken
270	150	0,06	bildungssystem	141	0,05	enden
271	150	0,06	jugend	141	0,05	feld
272	150	0,06	notwendig	141	0,05	kooperation
273	150	0,06	vinci	140	0,05	aktiv
274	149	0,06	drei	140	0,05	element
275	149	0,06	erzielen	140	0,05	gesamt
276	149	0,06	kind	140	0,05	level
277	148	0,06	de	140	0,05	münster
278	148	0,06	voraussetzung	140	0,05	technisch
279	148	0,06	zeit	140	0,05	traditionell
280	147	0,06	bezeichnung	139	0,05	aneignung
281	147	0,06	erleichtern	139	0,05	formulieren
282	147	0,06	selbst	139	0,05	institut
283	146	0,06	erreichen	139	0,05	mitarbeiter
284	145	0,06	spezifisch	139	0,05	spielen
285	144	0,06	anwendung	138	0,05	historisch
286	144	0,06	bedarf	138	0,05	müssen
287	144	0,06	comenius	138	0,05	unterstützen
288	143	0,06	einführung	137	0,05	bildungsprozess

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Wörter = 230 775)				Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Wörter = 276 254)		
Rang	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort
289	143	0,06	statistik	137	0,05	datum
290	143	0,06	verbreitung	137	0,05	herausforderung
291	142	0,06	dialog	136	0,05	arbeitsplatz
292	142	0,06	einreichung	136	0,05	en
293	142	0,06	einschlägig	136	0,05	fall
294	142	0,06	mai	136	0,05	position
295	141	0,06	konkret	136	0,05	schlüsselqualifikation
296	141	0,06	nichtformal	135	0,05	adult
297	141	0,06	sektor	135	0,05	arbeitsmarkt
298	140	0,06	altern	135	0,05	kurs
299	140	0,06	forschung	135	0,05	letzt
300	138	0,06	agenda	134	0,05	opladen
301	138	0,06	gehen	134	0,05	seite
302	138	0,06	änderung	133	0,05	bilden
303	136	0,06	dienen	133	0,05	formation
304	136	0,06	zwei	132	0,05	schreiben
305	135	0,06	auffassung	132	0,05	umfassend
306	135	0,06	beteiligter	132	0,05	ziel
307	135	0,06	derzeit	132	0,05	übergang
308	135	0,06	endg	131	0,05	erpenbeck
309	135	0,06	eur	131	0,05	tragen
310	135	0,06	sehen	131	0,05	tun
311	135	0,06	technisch	130	0,05	bedarf
312	134	0,06	beispiel	130	0,05	bezeichnen
313	134	0,06	erhalten	130	0,05	geben
314	134	0,06	koordinierung	130	0,05	langen
315	134	0,06	notwendigkeit	130	0,05	medium
316	134	0,06	sorgen	130	0,05	umsetzung
317	133	0,06	ausgeben	129	0,05	prinzip
318	133	0,06	interesse	129	0,05	zunehmend
319	133	0,06	variable	128	0,05	darstellen
320	133	0,06	zentral	128	0,05	paris
321	132	0,06	ansicht	128	0,05	vorhanden
322	132	0,06	bieten	127	0,05	professionell
323	132	0,06	können	126	0,05	idee
324	132	0,06	verbindung	126	0,05	lebenslauf
325	130	0,06	analyse	126	0,05	wirtschaft

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Wörter = 230 775)				Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Wörter = 276 254)		
Rang	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort
326	130	0,06	austausch	125	0,05	dienen
327	130	0,06	bewähren	125	0,05	lernkultur
328	130	0,06	zweck	125	0,05	liegen
329	129	0,06	enden	124	0,04	entscheidung
330	129	0,06	qualitätssicherung	124	0,04	innovation
331	129	0,06	sicherstellen	124	0,04	regional
332	129	0,06	technologie	123	0,04	durchführen
333	128	0,06	alt	123	0,04	unterschied
334	128	0,06	ersuchen	122	0,04	basis
335	128	0,06	online	122	0,04	strukturell
336	127	0,06	anerkennen	122	0,04	unterscheiden
337	127	0,06	handeln	122	0,04	vorstellung
338	127	0,06	klar	121	0,04	entstehen
339	126	0,05	grundlegend	121	0,04	lehrer
340	126	0,05	gründen	121	0,04	self
341	125	0,05	berufen	120	0,04	betreffen
342	125	0,05	praktisch	120	0,04	eu
343	125	0,05	setzen	120	0,04	pädagogik
344	125	0,05	wenig	120	0,04	tippelt
345	123	0,05	geschlecht	119	0,04	möglich
346	123	0,05	vertreter	119	0,04	schaffen
347	122	0,05	fakultativ	119	0,04	wollen
348	122	0,05	monat	118	0,04	alltag
349	122	0,05	reihe	118	0,04	http
350	122	0,05	struktur	118	0,04	systematisch
351	122	0,05	vier	117	0,04	qualität
352	121	0,05	berücksichtigt	116	0,04	hinweisen
353	121	0,05	learning	116	0,04	phase
354	120	0,05	anforderung	116	0,04	verständnis
355	119	0,05	abkommen	116	0,04	vielfältig
356	119	0,05	angeben	115	0,04	aktivität
357	119	0,05	beratung	115	0,04	identität
358	118	0,05	berücksichtigung	114	0,04	anteil
359	118	0,05	einheitlich	114	0,04	arnold
360	118	0,05	faktor	114	0,04	erwerb
361	118	0,05	vorhanden	114	0,04	mann
362	117	0,05	buchstabe	114	0,04	menschlich

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Wörter = 230 775)				Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Wörter = 276 254)		
Rang	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort
363	117	0,05	geben	114	0,04	teilnahme
364	117	0,05	internet	113	0,04	befragter
365	116	0,05	entschließung	113	0,04	befund
366	116	0,05	grundtvig	113	0,04	durchaus
367	116	0,05	mein	113	0,04	unesco
368	116	0,05	verfügung	112	0,04	akteur
369	115	0,05	juni	112	0,04	bildungseinrichtung
370	115	0,05	lage	112	0,04	konsequenz
371	114	0,05	enthalten	112	0,04	tätigen
372	114	0,05	eurostat	112	0,04	wwb
373	114	0,05	fest	110	0,04	bislang
374	114	0,05	lehrer	109	0,04	erkenntnis
375	114	0,05	spalten	109	0,04	new
376	113	0,05	code	109	0,04	niveau
377	113	0,05	richtlinie	109	0,04	notwendigkeit
378	113	0,05	studie	109	0,04	tätigkeit
379	112	0,05	na	108	0,04	beginnen
380	112	0,05	qualitativ	108	0,04	erwartung
381	112	0,05	übergang	108	0,04	heißen
382	111	0,05	aktionsprogramm	108	0,04	non
383	111	0,05	begrüßen	108	0,04	rahmenbedingungen
384	111	0,05	definition	108	0,04	region
385	111	0,05	fern	108	0,04	sagen
386	111	0,05	individuell	107	0,04	ials
387	111	0,05	schule	107	0,04	unterstützung
388	110	0,05	kriterium	107	0,04	weit
389	110	0,05	praxis	106	0,04	jugendlich
390	110	0,05	sprache	106	0,04	recht
391	110	0,05	statistisch	106	0,04	zertifizierung
392	110	0,05	zusammen	106	0,04	zusammenhängen
393	109	0,05	anteil	105	0,04	einführung
394	109	0,05	derjenige	105	0,04	erfassung
395	109	0,05	kodierung	105	0,04	erziehung
396	109	0,05	legen	105	0,04	können
397	109	0,05	nferand	105	0,04	vermittlung
398	109	0,05	verständnis	105	0,04	werten
399	108	0,05	ausrichten	104	0,04	fertigkeit

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Wörter = 230 775)				Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Wörter = 276 254)		
Rang	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort
400	108	0,05	education	104	0,04	fällen
401	108	0,05	einrichten	104	0,04	lehrkraft
402	107	0,05	beschäftigungsfähigkeit	104	0,04	münchen
403	107	0,05	staat	104	0,04	stuttgart
404	107	0,05	standpunkt	103	0,04	allein
405	106	0,05	arbeitsprogramm	103	0,04	beitragen
406	105	0,05	recht	103	0,04	erhebung
407	105	0,05	sozialausschuss	103	0,04	ii
408	105	0,05	umsetzen	103	0,04	jung
409	105	0,05	vertrag	103	0,04	politik
410	104	0,05	februar	103	0,04	reflexiv
411	104	0,05	letzt	103	0,04	solch
412	104	0,05	tätigen	102	0,04	aussagen
413	103	0,04	erreicht	102	0,04	betrieb
414	103	0,04	konsultation	102	0,04	erreichen
415	103	0,04	teilnehmen	102	0,04	vorlegen
416	103	0,04	umfeld	101	0,04	al
417	103	0,04	vielfalt	101	0,04	all
418	102	0,04	aufschlüsselung	101	0,04	genau
419	102	0,04	gebietskörperschaft	101	0,04	sichern
420	102	0,04	kohärent	101	0,04	url
421	102	0,04	leisten	100	0,04	faulstich
422	102	0,04	nachfragen	100	0,04	reflexion
423	102	0,04	oecd	100	0,04	relevant
424	101	0,04	bildungsbereich	100	0,04	richten
425	101	0,04	fu	100	0,04	studierender
426	101	0,04	isc	100	0,04	subjektiv
427	101	0,04	vereinbarung	99	0,04	anwendung
428	100	0,04	beziehen	99	0,04	beschäftigter
429	100	0,04	qualifikationssystem	99	0,04	biographie
430	99	0,04	branche	99	0,04	konzeption
431	99	0,04	lehren	99	0,04	nutzung
432	99	0,04	pll	99	0,04	qualifizierung
433	99	0,04	umfang	99	0,04	quantitativ
434	98	0,04	brüssel	99	0,04	vier
435	98	0,04	kritisch	99	0,04	weinheim
436	98	0,04	lösung	98	0,04	beruf

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Wörter = 230 775)				Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Wörter = 276 254)		
Rang	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort
437	98	0,04	nachstehend	98	0,04	beschreiben
438	98	0,04	reform	98	0,04	bund
439	98	0,04	ressource	98	0,04	fortbildung
440	97	0,04	festlegung	98	0,04	hilfe
441	97	0,04	vorgesehen	98	0,04	kategorie
442	97	0,04	vorsehen	98	0,04	kein
443	96	0,04	erläuterung	97	0,04	einsetzen
444	96	0,04	erstellung	97	0,04	jen
445	96	0,04	gesellschaftlich	96	0,03	faktor
446	96	0,04	stärken	96	0,03	initiative
447	94	0,04	cedefop	96	0,03	integration
448	94	0,04	gewährleisten	96	0,03	lesekompetenz
449	94	0,04	kommunikation	96	0,03	sich
450	94	0,04	lesen	96	0,03	volkshochschule
451	94	0,04	nfeact	95	0,03	ausgehen
452	94	0,04	schweiz	95	0,03	außerhalb
453	94	0,04	veränderung	95	0,03	messen
454	94	0,04	zeitraum	95	0,03	seitter
455	93	0,04	audiovisuell	95	0,03	studium
456	93	0,04	basis	94	0,03	beteiligter
457	93	0,04	elektronisch	94	0,03	darum
458	93	0,04	hilfe	94	0,03	einzelnen
459	93	0,04	weiterentwicklung	94	0,03	sogar
460	93	0,04	zielgruppe	94	0,03	verlaufen
461	92	0,04	bedingung	94	0,03	zuletzt
462	92	0,04	bestimmung	93	0,03	anrechnung
463	92	0,04	einstellung	93	0,03	arbeitnehmer
464	92	0,04	rechnung	93	0,03	bericht
465	92	0,04	schutz	93	0,03	gründen
466	92	0,04	verfügen	93	0,03	maßnahme
467	91	0,04	erreichung	93	0,03	technologie
468	91	0,04	hochwertig	93	0,03	verweisen
469	91	0,04	richten	93	0,03	ähnlich
470	91	0,04	zeigen	92	0,03	definition
471	90	0,04	anpassung	92	0,03	grundkompetenz
472	90	0,04	außerhalb	92	0,03	halten
473	90	0,04	et	92	0,03	schwierigkeit

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Wörter = 230 775)				Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Wörter = 276 254)		
Rang	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort	Absolute Frequenz	Relative Frequenz in %	Wort
474	90	0,04	kompetenzniveau	92	0,03	stufe
475	90	0,04	september	92	0,03	zusammen
476	90	0,04	verstehen	91	0,03	hören
477	90	0,04	vertreten	91	0,03	nittel
478	89	0,04	ausarbeitung	91	0,03	wiesbaden
479	89	0,04	ec	91	0,03	zahlen
480	89	0,04	mio	90	0,03	bedürfnis
481	89	0,04	verantwortung	90	0,03	directed
482	89	0,04	vergleichen	90	0,03	erforderlich
483	89	0,04	verwirklichung	90	0,03	erreicht
484	89	0,04	übermitteln	90	0,03	lage
485	88	0,04	ausbilder	90	0,03	legen
486	88	0,04	kreativität	90	0,03	verhalten
487	88	0,04	prüfen	89	0,03	grund
488	88	0,04	wandeln	89	0,03	kommunikation
489	88	0,04	zentrum	89	0,03	verbindung
490	87	0,04	absolvent	89	0,03	verfügen
491	87	0,04	benchmark	89	0,03	weitgehend
492	87	0,04	festgelegt	88	0,03	begleitung
493	87	0,04	leistung	88	0,03	bild
494	87	0,04	stellig	88	0,03	eben
495	87	0,04	werft	88	0,03	grenzen
496	86	0,04	berücksichtigen	88	0,03	nachfragen
497	86	0,04	erfolgen	88	0,03	prüfen
498	86	0,04	hinweis	87	0,03	ausdruck
499	86	0,04	republik	87	0,03	bevölkerung
500	85	0,04	einsetzen	87	0,03	gegeben

Anhang 3: Schlüsselwortlisten

Schlüsselwörter des Korpus aus bildungspolitischen EU-Dokumenten und des Korpus aus erwachsenenbildungswissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln⁵³

R	Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 429)				Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 292)			
	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort
1	420	647,11	500,98	abl	669	815,42	1 121,72	hrsg
2	171	268,60	407,94	erasmus	246	299,67	412,47	frankfurt
3	171	268,60	407,94	ewsa	236	287,48	395,71	hg
4	135	212,04	322,06	endg	186	226,56	311,87	ff
5	128	201,05	305,36	ersuchen	182	221,69	305,16	kade
6	119	186,91	283,89	abkommen	180	219,25	301,81	bielefeld
7	109	171,20	260,03	nferand	174	211,94	291,75	subjekt
8	102	160,20	243,33	aufschlüsselung	150	182,70	251,51	bonn
9	101	158,63	240,95	isc	140	170,52	234,74	münster
10	99	155,49	236,18	pll	134	163,21	224,68	opladen
11	94	147,64	224,25	nfeact	131	159,55	219,65	erpenbeck
12	93	146,06	221,86	audiovisuell	121	147,37	202,88	self
13	87	136,64	207,55	stellig	120	146,15	201,21	tippelt
14	79	124,07	188,46	finanzhilfe	114	138,84	191,15	arnold
15	305	457,49	181,90	absatz	113	137,63	189,47	befund
16	76	119,36	181,31	flexicurity	224	261,60	187,79	biographisch
17	142	212,34	169,38	einreichung	112	136,41	187,79	wwb
18	66	103,65	157,45	einzelstaatlich	104	126,66	174,38	münchen
19	66	103,65	157,45	schiffbau	104	126,66	174,38	stuttgart
20	63	98,94	150,29	fednum	103	125,45	172,70	reflexiv
21	62	97,37	147,91	sprachenkompetenz	101	123,01	169,35	url
22	122	181,22	145,52	fakultativ	100	121,79	167,67	faulstich
23	60	94,23	143,14	cdr	100	121,79	167,67	subjektiv
24	60	94,23	143,14	querschnittsprogramm	99	120,57	166,00	biographie
25	58	91,09	138,37	drittland	99	120,57	166,00	weinheim
26	458	678,63	136,58	iscd	191	221,71	160,13	ebd
27	57	89,52	135,98	frist	95	115,70	159,29	seitter
28	54	84,81	128,82	enrl	91	110,83	152,58	nittel
29	54	84,81	128,82	erstabschluss	91	110,83	152,58	wiesbaden

53 R = Rang, Freq = Frequenz, LL = Log Likelihood, RRF = Ratio of Relative Frequencies
Sortiert nach Effektstärke (RRF), $p < 0,0001$ (LL)
Berücksichtigt wurden nur lemmatisierte Inhaltswörter (s. Kapitel 4).

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 429)					Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 292)			
R	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort
30	53	83,24	126,44	adr	90	109,61	150,90	directed
31	53	83,24	126,44	monnet	84	102,30	140,84	auseinandersetzung
32	105	154,81	125,24	sozialausschuss	84	102,30	140,84	uh
33	102	150,16	121,67	gebietskörperschaft	82	99,87	137,49	literalität
34	51	80,09	121,67	nfenum	81	98,65	135,81	dqr
35	98	143,96	116,90	nachstehend	80	97,43	134,14	hamburg
36	49	76,95	116,90	euratom	80	97,43	134,14	weber
37	47	73,81	112,12	kroatien	75	91,34	125,75	les
38	45	70,67	107,35	empfänger	298	342,15	124,92	empirisch
39	45	70,67	107,35	esco	74	90,12	124,08	siebert
40	89	130,01	106,16	übermitteln	72	87,69	120,72	quem
41	44	69,10	104,97	eacea	71	86,47	119,05	dohmen
42	44	69,10	104,97	interessenträger	71	86,47	119,05	negt
43	44	69,10	104,97	schwerpunktaktivität	69	84,03	115,69	selbstorganisation
44	87	126,91	103,77	benchmark	67	81,60	112,34	baethge
45	43	67,53	102,58	finance	67	81,60	112,34	hanft
46	82	119,18	97,81	kmu	66	80,38	110,66	kompetenzbegriff
47	40	62,82	95,42	medienerziehung	65	79,16	108,99	didaktik
48	79	114,54	94,23	förderfähig	65	79,16	108,99	hof
49	39	61,25	93,04	island	63	76,72	105,63	cill
50	38	59,68	90,65	rechtsgrundlage	61	74,29	102,28	nuissl
51	224	323,61	89,06	agentur	60	73,07	100,60	leo
52	37	58,11	88,27	einzelprogramm	59	71,85	98,93	grotlischen
53	37	58,11	88,27	schiffbauindustrie	59	71,85	98,93	nolda
54	73	105,27	87,07	multilateral	59	71,85	98,93	organisationsentwicklung
55	72	103,73	85,88	ewr	58	70,63	97,25	bildungsgestalt
56	36	56,54	85,88	cod	58	70,63	97,25	gruppendifkussion
57	36	56,54	85,88	schulabbrecher	57	69,42	95,57	handlungsfähigkeit
58	214	308,17	85,09	sektoral	57	69,42	95,57	kmk
59	71	102,19	84,69	ziffer	57	69,42	95,57	une
60	141	202,85	84,09	nichtformal	57	69,42	95,57	vae
61	34	53,40	81,11	bildungsausgabe	57	69,42	95,57	wissensbestand
62	34	53,40	81,11	efta	57	69,42	95,57	éducation
63	66	94,48	78,73	leadership	55	66,98	92,22	auff
64	33	51,82	78,73	schiff	55	66,98	92,22	bremen
65	33	51,82	78,73	zahlung	55	66,98	92,22	hessisch
66	32	50,25	76,34	nfepaidby	55	66,98	92,22	lebensspanne

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 429)					Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 292)			
R	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort
67	31	48,68	73,95	difftype	54	65,76	90,54	ch
68	31	48,68	73,95	einstellig	54	65,76	90,54	delors
69	31	48,68	73,95	llp	54	65,76	90,54	heft
70	246	350,3	73,36	verordnung	54	65,76	90,54	konstrukt
71	611	870,12	72,88	ausschuss	53	64,55	88,87	fh
72	30	47,11	71,57	nfereason	53	64,55	88,87	organisational
73	59	83,71	70,38	gemeinschaftsebene	52	63,33	87,19	soziologisch
74	29	45,54	69,18	erforderlichenfalls	52	63,33	87,19	transformation
75	29	45,54	69,18	jugoslawisch	311	349,71	86,91	prozent
76	29	45,54	69,18	logo	51	62,11	85,51	domäne
77	29	45,54	69,18	malta	51	62,11	85,51	variante
78	29	45,54	69,18	mazedonien	50	60,89	83,84	bad
79	29	45,54	69,18	mehrsprachigkeit	50	60,89	83,84	baumert
80	114	161,28	67,99	eurostat	98	109,75	82,16	bund
81	57	80,63	67,99	diplomzusatz	49	59,67	82,16	bundesrepublik
82	28	43,97	66,80	folgenabschätzung	49	59,67	82,16	inn
83	28	43,97	66,80	gesamtdauer	48	58,46	80,48	erwachsenenpädagogisch
84	28	43,97	66,80	kindesalter	48	58,46	80,48	kompetenzerfassung
85	28	43,97	66,80	kommissionsvorschlag	47	57,24	78,81	gnahs
86	28	43,97	66,80	verwaltungsverfahren	47	57,24	78,81	ph
87	55	77,56	65,60	fin	47	57,24	78,81	psychologie
88	109	153,60	65,01	kodierung	47	57,24	78,81	weiterbildungsforschung
89	27	42,40	64,41	kompetenzgarantie	46	56,02	77,13	außen
90	469	658,64	62,16	eg	46	56,02	77,13	durkheim
91	52	72,96	62,03	beschäftigungsmöglichkeit	46	56,02	77,13	heyse
92	150	209,73	59,64	vinci	45	54,80	75,45	dr
93	50	69,90	59,64	sek	45	54,80	75,45	performanz
94	189	262,82	56,36	angabe	44	53,58	73,78	bildungsbegriff
95	1 465	2 035,07	54,61	mitgliedstaat	44	53,58	73,78	heilbrunn
96	135	186,79	53,68	eur	44	53,58	73,78	profilpass
97	45	62,25	53,68	auswahlentscheidung	44	53,58	73,78	soziologie
98	45	62,25	53,68	unternehmergeist	87	96,58	72,94	à
99	312	431,39	53,17	ikt	43	52,37	72,10	alheit
100	44	60,73	52,48	eidgenossenschaft	43	52,37	72,10	gieseke
101	87	119,94	51,89	werft	43	52,37	72,10	kultusministerkonferenz
102	42	57,68	50,10	übermittlung	43	52,37	72,10	rosensti
103	249	341,62	49,50	partnerschaft	43	52,37	72,10	schmidt

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 429)					Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 292)			
R	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort
104	207	283,90	49,38	eqf	43	52,37	72,10	weiterbildungsbeteiligung
105	41	56,16	48,91	überarbeitung	43	52,37	72,10	weiterbildungsverhalten
106	81	110,80	48,31	einzelperson	85	94,19	71,26	milieu
107	40	54,63	47,71	königreich	84	93,00	70,42	kritik
108	272	370,42	46,35	stellungnahme	42	51,15	70,42	bd
109	38	51,59	45,33	türkei	42	51,15	70,42	beck
110	37	50,08	44,13	zeugniserläuterung	42	51,15	70,42	blk
111	184	248,92	43,90	entfallen	42	51,15	70,42	gleichsam
112	294	397,74	43,84	kom	42	51,15	70,42	individualisierung
113	72	97,12	42,94	kodiert	42	51,15	70,42	neuwied
114	36	48,56	42,94	beratungsgruppe	42	51,15	70,42	prof
115	106	142,66	42,15	arbeitsprogramm	41	49,93	68,75	chemnitz
116	105	141,15	41,75	vertrag	41	49,93	68,75	disposition
117	35	47,04	41,75	aufenthalt	41	49,93	68,75	kompetenzorientierung
118	35	47,04	41,75	beschäftigungsstrategie	41	49,93	68,75	schäffter
119	35	47,04	41,75	fond	41	49,93	68,75	wb
120	34	45,53	40,56	mittelausstattung	41	49,93	68,75	weiterbildungsteilnahme
121	302	403,91	40,03	dezember	161	177,66	67,49	bmbf
122	67	89,55	39,96	grundfertigkeit	160	176,47	67,07	interview
123	725	968,05	39,31	rat	40	48,71	67,07	bern
124	32	42,51	38,17	beirat	40	48,71	67,07	continue
125	32	42,51	38,17	übereinkommen	40	48,71	67,07	rammstedt
126	144	188,49	34,35	comenius	158	174,08	66,23	ökonomisch
127	56	72,98	33,40	sitzung	72	78,69	60,36	ordnung
128	633	823,63	32,83	europass	142	155,01	59,52	diskurs
129	561	726,50	31,87	parlament	68	73,93	57,01	these
130	53	68,49	31,61	abrbeitsmarkt	67	72,74	56,17	verlag
131	260	335,08	31,01	behörde	63	67,99	52,82	bundesministerium
132	103	132,50	30,71	konsultation	60	64,44	50,30	normativ
133	49	62,51	29,22	barcelona	178	190,97	49,74	zeitschrift
134	49	62,51	29,22	beschäftigungspolitisch	57	60,88	47,79	differenz
135	73	93,03	29,02	deskriptor	57	60,88	47,79	york
136	71	90,05	28,23	referenzniveau	55	58,52	46,11	institutionalisierung
137	117	148,11	27,91	buchstabe	54	57,34	45,27	differenziert
138	304	384,92	27,89	mitteilung	107	113,50	44,85	ials
139	210	265,76	27,83	anhang	53	56,16	44,43	funktional
140	116	146,63	27,67	entschließung	52	54,98	43,59	typus

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 429)					Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 292)			
R	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort
141	89	111,65	26,54	ausarbeitung	51	53,80	42,76	one
142	44	55,08	26,24	belgien	49	51,44	41,08	fischer
143	44	55,08	26,24	int	49	51,44	41,08	professionalität
144	42	52,12	25,05	erlassen	49	51,44	41,08	sozialisation
145	188	233,14	24,92	erwägung	136	141,40	38,01	schlüsselqualifikation
146	104	128,84	24,81	februar	159	162,38	33,32	didaktisch
147	801	986,25	23,89	artikel	78	79,43	32,70	evaluation
148	100	122,94	23,86	qualifikationssystem	186	188,11	31,19	literatur
149	40	49,17	23,86	lexuriserv	73	73,60	30,60	differenzierung
150	59	72,29	23,46	amtsblatt	72	72,44	30,18	institutionalisiert
151	39	47,70	23,26	bezugsrahmen	214	215,03	29,90	selbstgesteuert
152	39	47,70	23,26	höchstens	138	137,92	28,92	historisch
153	190	231,22	22,66	aufforderung	101	100,53	28,22	al
154	171	208,09	22,66	leonardo	67	66,63	28,09	aufklärung
155	37	44,76	22,07	liechtenstein	133	132,12	27,88	formation
156	55	66,42	21,87	synergie	163	161,39	27,33	berlin
157	54	64,95	21,47	jean	128	126,33	26,83	paris
158	35	41,84	20,87	dok	96	94,74	26,83	volkshochschule
159	35	41,84	20,87	fristen	59	57,39	24,73	au
160	84	99,51	20,04	aktionsplan	59	57,39	24,73	lebensalter
161	654	775,23	20,00	vorschlag	88	85,51	24,59	eben
162	132	155,74	19,68	ansicht	58	56,24	24,31	autor
163	66	77,86	19,68	einreichen	58	56,24	24,31	wirklichkeit
164	114	134,09	19,43	spalten	113	109,04	23,68	durchaus
165	113	132,64	19,26	richtlinie	82	78,62	22,92	erwachsenenalter
166	96	112,44	19,08	erläuterung	109	104,45	22,85	new
167	64	74,96	19,08	vereinigt	442	419,82	21,80	deutsch
168	48	56,22	19,08	lex	52	49,36	21,80	jenseits
169	175	204,73	18,98	november	52	49,36	21,80	lebensführung
170	79	92,25	18,85	filtern	76	71,76	21,24	keineswegs
171	47	54,77	18,69	berufsvorbereitend	100	94,16	20,96	reflexion
172	61	70,62	18,19	überwachung	74	69,48	20,68	konstruktion
173	506	582,70	17,75	lokal	335	312,62	20,06	kompetenzentwicklung
174	193	221,99	17,71	lissabon	1786	1654,40	19,20	vgl
175	74	85,03	17,65	präsident	68	62,67	19,00	personalentwicklung
176	112	126,87	16,70	na	112	102,95	18,78	konsequenz
177	56	63,43	16,70	juli	65	59,28	18,16	peter

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 429)					Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 292)			
R	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort
178	97	109,57	16,53	vorgesehen	80	71,55	16,77	alphabetisierung
179	69	77,85	16,46	evaluierung	60	53,66	16,77	bildungsinstitution
180	55	61,99	16,40	verwalten	60	53,66	16,77	gesetz
181	151	170,16	16,37	einklang	194	172,19	16,26	piaac
182	134	150,01	15,98	koordinierung	229	202,40	16,00	bildungspolitisch
183	174	194,74	15,97	vorschlagen	75	65,96	15,72	permanent
184	40	44,71	15,90	endgültig	182	158,81	15,26	literacy
185	53	59,14	15,80	sprachenkenntnis	218	190,14	15,23	theorie
186	416	462,04	15,51	beschluss	270	234,92	15,09	individuum
187	234	259,81	15,51	aktion	71	61,52	14,88	geschichte
188	52	57,72	15,51	abdecken	70	60,41	14,67	adressat
189	39	43,29	15,51	budget	137	117,51	14,36	bildungsprozess
190	51	56,29	15,21	angenommen	63	52,70	13,20	kompetenzmessung
191	113	124,20	14,98	code	63	52,70	13,20	zwingen
192	274	300,53	14,86	schlussfolgerung	61	50,52	12,79	zeichnen
193	111	121,36	14,71	begrüßen	70	56,36	11,74	akzeptanz
194	468	511,83	14,69	raten	82	65,48	11,46	relativ
195	49	53,46	14,61	interessengruppe	136	108,42	11,40	position
196	61	66,48	14,55	zusammenhalt	155	121,32	10,83	report
197	158	172,02	14,50	unternehmerisch	127	98,78	10,65	professionell
198	290	315,26	14,41	sozialpartner	470	362,17	10,37	wissenschaftlich
199	93	99,88	13,87	elektronisch	86	66,06	10,30	erziehungswissenschaft
200	290	311,38	13,84	schlüsselkompetenz	85	65,00	10,18	bezogen
201	92	98,48	13,72	schutz	70	52,69	9,78	effekt
202	69	73,86	13,72	zeile	738	543,23	9,23	pädagogisch
203	91	97,08	13,57	hochwertig	77	56,58	9,22	development
204	56	59,44	13,36	zuschuss	120	87,87	9,15	pädagogik
205	89	94,27	13,27	ec	140	101,96	9,03	level
206	77	81,27	13,12	zivilgesellschaft	75	54,50	8,98	life
207	66	69,65	13,12	antragsteller	160	116,05	8,94	zertifikat
208	162	169,98	12,88	wettbewerbsfähigkeit	139	97,64	8,32	institut
209	86	90,09	12,82	republik	99	69,44	8,30	qualifizierung
210	976	1 016	12,52	maßnahme	403	281,91	8,24	deutschland
211	354	363,45	12,06	nr	135	93,55	8,08	adult
212	50	51,10	11,93	rahmenkonzept	77	53,30	8,07	meinen
213	1 843	1 887,75	11,88	kommission	163	112,65	8,04	methodisch
214	415	422,67	11,79	mobilität	143	98,55	7,99	lehrender

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 429)					Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 292)			
R	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort
215	78	79,01	11,63	kohärenz	114	78,43	7,96	menschlich
216	467	473,06	11,61	union	92	62,31	7,71	grundkompetenz
217	1 165	1 180,84	11,58	eu	73	49,24	7,65	sichtbar
218	116	117,15	11,53	grundtvig	108	72,36	7,55	non
219	48	48,35	11,45	demonstrieren	141	93,46	7,39	feld
220	72	70,81	10,74	vereinbart	182	119,62	7,27	grundbildung
221	45	44,25	10,74	formular	334	218,21	7,18	perspektive
222	45	44,25	10,74	vereinigung	247	160,88	7,14	betrieblich
223	115	112,35	10,55	juni	125	80,45	6,99	lernkultur
224	228	222,04	10,46	zuständig	122	77,49	6,82	vorstellung
225	138	133,49	10,29	änderung	235	148,99	6,79	theoretisch
226	155	149,85	10,27	priorität	153	96,65	6,75	erscheinen
227	600	579,51	10,22	zusammenarbeit	193	121,83	6,74	lifelong
228	728	699,81	10,10	europa	157	97,76	6,58	wissenschaft
229	143	136,95	10,03	statistik	94	58,45	6,57	verlaufen
230	218	208,54	10,00	schaffung	171	105,87	6,52	inhaltlich
231	3 586	3 443,02	9,92	europäisch	108	66,57	6,47	sagen
232	191	181,98	9,91	investition	90	54,56	6,29	verhalten
233	228	215,49	9,71	grundsatz	160	95,22	6,10	kognitiv
234	317	299,44	9,70	gemeinschaft	147	85,42	5,87	pisa
235	280	262,71	9,54	medienkompetenz	139	80,40	5,83	mitarbeiter
236	142	132,40	9,41	dialog	251	142,95	5,69	institutionell
237	102	94,88	9,36	kohärent	113	63,48	5,57	befragter
238	553	513,22	9,29	bürger	102	55,68	5,34	aussagen
239	69	63,53	9,14	vorgeschlagen	611	333,52	5,34	gesellschaftlich
240	232	211,42	8,93	netz	139	75,41	5,30	aneignung
241	52	47,21	8,86	nein	697	376,94	5,26	individuell
242	52	47,21	8,86	rechtsvorschriften	187	100,50	5,23	umgang
243	147	132,85	8,77	erleichtern	242	129,65	5,20	heute
244	66	59,57	8,75	eingliederung	172	89,14	4,97	ill
245	58	52,08	8,65	praktikum	118	60,91	4,95	alltag
246	181	162,46	8,64	festlegen	1 719	888,72	4,94	weiterbildung
247	201	179,70	8,56	dienst	181	92,70	4,89	modell
248	57	50,77	8,50	leitfaden	245	125,40	4,89	universität
249	356	317,17	8,49	qualifikationsrahmen	115	58,20	4,82	identität
250	71	63,13	8,47	listen	110	53,75	4,61	bislang
251	133	117,49	8,35	ausgeben	272	129,63	4,47	lernprozess

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 429)					Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 292)			
R	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort
252	91	80,38	8,35	erreichung	129	59,76	4,33	prinzip
253	70	61,83	8,35	regierung	274	123,10	4,18	www
254	48	41,98	8,18	mehrwert	385	169,59	4,09	begriff
255	101	87,55	8,03	fu	378	165,65	4,06	sinn
256	53	45,57	7,90	gen	910	385,28	3,91	erwachsenenbildung
257	53	45,57	7,90	norwegen	412	169,16	3,80	zeigen
258	59	50,46	7,82	esf	996	409,44	3,80	wissen
259	157	134,17	7,80	gebiet	148	60,16	3,76	anspruch
260	156	132,88	7,75	leitlinie	278	113,00	3,76	institution
261	479	407,44	7,72	empfehlung	152	59,78	3,64	sicht
262	231	195,51	7,65	indikator	142	55,31	3,61	verbunden
263	64	54,08	7,63	wissensbasiert	139	52,92	3,53	formulieren
264	1 475	1 242,99	7,55	national	231	87,69	3,52	blicken
265	278	233,44	7,54	fordern	141	52,78	3,48	kooperation
266	101	84,74	7,53	vereinbarung	180	66,37	3,43	untersuchung
267	138	115,41	7,48	agenda	135	49,77	3,43	kurs
268	87	72,39	7,41	festgelegt	330	121,17	3,42	frage
269	142	117,76	7,36	mai	455	164,91	3,38	studie
270	258	213,44	7,33	transparenz	342	123,82	3,37	teilnehmer
271	141	116,49	7,31	sektor	228	81,97	3,35	netzwerk
272	217	177,68	7,19	fortschritt	480	171,03	3,33	learning
273	174	142,10	7,16	märz	192	65,79	3,22	funktion
274	108	88,19	7,16	einrichten	593	200,90	3,19	hochschule
275	155	126,14	7,11	antrag	461	147,36	3,04	handeln
276	130	105,27	7,05	bewähren	232	73,99	3,04	diskussion
277	202	161,46	6,88	verbessern	390	123,81	3,03	education
278	310	247,10	6,85	beschäftigung	534	169,40	3,02	de
279	143	113,71	6,82	verbreitung	280	88,18	3,01	situation
280	57	45,22	6,80	portal	244	76,80	3,01	organisieren
281	147	116,11	6,74	bezeichnung	515	157,12	2,94	selbst
282	96	75,77	6,74	erstellung	233	70,33	2,92	eigen
283	79	62,32	6,73	derzeitig	297	83,29	2,77	verstehen
284	118	92,87	6,70	einheitlich	218	58,55	2,69	aktuell
285	155	120,94	6,60	arbeitskraft	213	56,48	2,67	modern
286	88	68,39	6,56	ausbilder	394	103,16	2,64	wenig
287	142	109,91	6,51	einschlägig	244	55,85	2,44	deutlich
288	54	41,51	6,44	typ	310	67,26	2,36	praxis

Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 429)					Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 292)			
R	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort
289	184	139,18	6,27	bildungsgang	302	61,36	2,28	schule
290	89	67,13	6,24	mio	577	96,62	2,08	unterschiedlich
291	76	56,16	6,04	bereitstellung	455	65,42	1,95	formen
292	157	116,00	6,04	wachstum	3 935	57,18	1,20	lernen
293	111	81,81	6,02	aktionsprogramm				
294	348	256,56	6,02	digital				
295	270	197,91	5,96	dokument				
296	90	65,94	5,96	september				
297	80	58,62	5,96	fassung				
298	80	58,62	5,96	verwaltung				
299	129	94,06	5,92	sicherstellen				
300	64	46,42	5,87	ausgrenzung				
301	187	135,64	5,87	künftig				
302	83	59,88	5,82	april				
303	399	285,09	5,73	eqr				
304	134	95,40	5,71	sorgen				
305	198	139,55	5,62	tabelle				
306	212	149,36	5,62	arbeitgeber				
307	84	58,78	5,57	erfordernis				
308	97	67,40	5,51	festlegung				
309	262	181,48	5,48	durchführung				
310	64	44,14	5,45	anreizen				
311	63	42,97	5,37	tagung				
312	1 006	686,69	5,36	ebene				
313	350	238,40	5,35	verbesserung				
314	552	374,01	5,31	regional				
315	133	87,62	5,12	variable				
316	107	70,36	5,11	standpunkt				
317	94	61,73	5,10	cedefop				
318	129	83,04	4,96	qualitätssicherung				
319	74	47,18	4,90	oktober				
320	193	122,98	4,90	stützen				
321	196	124,34	4,87	validierung				
322	98	62,16	4,87	brüssel				
323	72	44,92	4,77	unterstreichen				
324	119	73,75	4,73	angeben				
325	226	140,06	4,73	lernergebnis				

R	Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 429)				Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 292)			
	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort
326	1 162	717,90	4,70	qualifikation				
327	122	75,13	4,69	monat				
328	110	67,64	4,69	statistisch				
329	82	50,17	4,66	verbessert				
330	1 126	689,41	4,65	programm				
331	97	59,04	4,63	vorsehen				
332	154	93,14	4,59	auswirkung				
333	150	90,65	4,59	jugend				
334	111	66,80	4,57	fern				
335	347	208,29	4,55	zahlen				
336	494	295,77	4,53	umsetzung				
337	364	217,46	4,52	initiative				
338	494	291,95	4,46	ziel				
339	404	238,62	4,46	region				
340	506	293,80	4,37	unterstützen				
341	392	227,37	4,37	unterstützung				
342	94	53,85	4,31	gewährleisten				
343	332	189,99	4,30	stufe				
344	78	43,91	4,23	industrie				
345	99	55,59	4,22	branche				
346	152	85,34	4,22	kosten				
347	86	47,08	4,10	hinweis				
348	82	44,60	4,08	sicherheit				
349	307	166,83	4,07	erforderlich				
350	135	72,59	4,03	auffassung				
351	101	54,18	4,02	bildungsbereich				
352	659	343,30	3,89	gemeinsam				
353	1 591	830,25	3,89	bereich				
354	149	76,97	3,86	erzielen				
355	155	79,83	3,85	angemessen				
356	1 270	653,06	3,84	allgemein				
357	83	42,25	3,81	sekundarstufe				
358	130	65,72	3,78	austausch				
359	155	76,55	3,70	hochschulbildung				
360	317	155,44	3,67	jung				
361	88	42,48	3,62	kreativität				
362	347	166,61	3,60	aktivität				

R	Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 429)				Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 292)			
	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort
363	406	194,27	3,59	arbeitsmarkt				
364	245	116,35	3,56	bewertung				
365	356	167,81	3,54	betreffen				
366	398	184,81	3,49	arbeitsplatz				
367	242	111,86	3,48	berufsbildung				
368	237	106,98	3,41	umfassen				
369	524	231,58	3,34	strategie				
370	206	90,26	3,32	betonen				
371	537	232,49	3,28	instrument				
372	616	266,30	3,28	fördern				
373	375	161,10	3,27	datum				
374	128	54,62	3,25	online				
375	212	90,26	3,24	mittel				
376	198	84,08	3,24	beschreibung				
377	1 156	482,69	3,18	rahmen				
378	336	139,78	3,18	wirtschaft				
379	168	68,49	3,13	geeignet				
380	123	49,95	3,12	vertreter				
381	306	124,22	3,12	qualität				
382	180	68,85	2,98	beteiligung				
383	175	66,94	2,98	integriert				
384	754	288,34	2,98	förderung				
385	206	78,03	2,96	privat				
386	245	92,45	2,95	nutzung				
387	130	48,44	2,93	zweck				
388	228	84,93	2,92	bericht				
389	225	82,28	2,89	arbeitnehmer				
390	181	65,95	2,88	strategisch				
391	245	87,46	2,84	erhebung				
392	135	47,88	2,83	derzeit				
393	232	76,38	2,69	beitragen				
394	193	63,17	2,68	wirtschaftlich				
395	422	137,13	2,66	zugang				
396	613	198,79	2,66	information				
397	416	134,40	2,65	kenntnis				
398	199	63,64	2,64	bedürfnis				
399	245	77,04	2,61	akteur				

R	Bildungspolitische EU-Dokumente (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 429)				Erwachsenenbildungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel (Gesamtzahl Schlüsselwörter = 292)			
	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort	Freq	LL	RRF	Schlüsselwort
400	483	145,27	2,54	einrichtung				
401	642	191,82	2,53	land				
402	252	75,14	2,53	schaffen				
403	215	63,60	2,51	vorlegen				
404	201	58,79	2,50	integration				
405	291	80,03	2,41	wichtig				
406	217	58,07	2,37	niveau				
407	260	68,24	2,35	umfassend				
408	196	50,96	2,34	studierender				
409	243	63,17	2,34	entscheidung				
410	201	51,83	2,33	ii				
411	268	66,63	2,28	aktiv				
412	193	45,11	2,21	lehrkraft				
413	202	47,08	2,21	tätigkeit				
414	428	92,92	2,14	unternehmen				
415	334	67,21	2,06	anererkennung				
416	640	124,07	2,03	gut				
417	266	50,95	2,02	art				
418	303	54,92	1,98	öffentlich				
419	300	53,78	1,97	ausbildung				
420	351	58,61	1,91	nutzen				
421	291	47,59	1,90	schüler				
422	386	55,10	1,81	verfahren				
423	307	41,85	1,78	rolle				
424	457	62,11	1,78	system				
425	516	68,12	1,76	formal				
426	2 074	241,88	1,69	bildung				
427	1 439	101,09	1,48	beruflich				
428	1 009	68,89	1,47	entwicklung				
429	652	42,63	1,46	mensch				

Das Spannungsfeld von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik

**Eine lexikometrische Analyse am Beispiel der
Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz**

In der Dissertation wird ergründet, inwiefern Themen und Argumente der europäischen Bildungspolitik von der Erwachsenenbildungswissenschaft übernommen werden und so die Diskurse dieser Disziplin beeinflussen.

Basis der Studie bildet eine Analyse von Dokumenten und Zeitschriftenartikeln aus über 20 Jahren mit Debatten zu den Themen Lebenslanges Lernen und Kompetenz. Hierbei untersucht die Autorin die wechselseitige Bezugnahme von Politik und Wissenschaft mithilfe der Lexikometrie. Diese quantitative Analyseermethode ermöglicht es, Diskurse durch Auflösen von Textstrukturen erfass- und vergleichbar zu machen.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft die bildungspolitischen Rahmungen ihrer Themen durchaus kritisch reflektiert und zudem eigene Konzepte diskutiert. Auch zeigen sie, dass mit der lexikometrischen Diskursanalyse das Repertoire der Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildungswissenschaft erweitert wird.