



Franziska Bellinger | Christine Thon |
Anke Wischmann (Hrsg.)

Perspektiven auf Bildung in Europa

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7838-1 Print
ISBN 978-3-7799-7839-8 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8979-0 (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Satz: xerif, la-tex
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Editorial: Perspektiven auf Bildung in Europa <i>Franziska Bellinger und Anke Wischmann</i>	7
--	---

I. Bildung und Teilhabe im Kontext europäischer Politik

A decade of European agendas on adult learning (2011 and 2021): Shifts in the beliefs of the Council of the European Union <i>Marcella Milana und Borut Mikulec</i>	12
Inclusive measures in exclusive frameworks <i>Anja Heikkinen</i>	24
Europäische Bildungsinitiativen als Rahmen medienpädagogischer Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. <i>Franziska Bellinger und Lukas Dehmel</i>	37

II. Bildung und Teilhabe im Kontext europäischer Politik

Die Förderung von ‚Benachteiligten‘ als Aufgabe von Berufsbildungssystemen. <i>Katrin Kraus und Gabriele Molzberger</i>	50
Europäisierung zwischen Innovation, Konvergenz und Irritation. <i>Sandra Petersen und Sebastian Zick</i>	63
Jugend zwischen Eurozentrismus und Internationalisierung. <i>Merle Hinrichsen, Saskia Terstegen und Merle Hummrich</i>	70
Unter Dauerstrom – der Einfluss von Flucht und Migration auf die Arbeit der Volkshochschulen. <i>Anke Wigger</i>	84

III. Europa als Fluchtpunkt von Bildungsprozessen

Europaorientierung oder (Lokal-)Patriotismus? <i>Andrea Kleeberg-Niepage</i>	90
Internationale Imaginationen guten Unterrichts? <i>Jürgen Budde und Michael Meier-Sternberg</i>	101
„Wer ist eigentlich diese Europa?“ <i>Miriam Baghai-Thordsen</i>	114

IV. Europa als Kontext wissenschaftlicher Diskurse über Bildung

The paradoxical ‘educational space’: Beatrix Niemeyer’s way of doing knowing <i>Terri Seddon</i>	124
Learning as a Topic in the European Academy: A Discussion of Challenges of Mutual Understanding <i>Christiane Hof, Michael Bernhard, and Nina Sørensen</i>	136
Postkoloniale Bildung in Europa als Grund der Kritik <i>Christine Thon und Anke Wischmann</i>	147
Verzeichnis der Autor:innen	161

Editorial: Perspektiven auf Bildung in Europa

Franziska Bellinger und Anke Wischmann

Nach 23 Jahren an der Europa-Universität Flensburg ist unsere geschätzte Kollegin Beatrix Niemeyer-Jensen, die seit 2014 die Professur für Erwachsenenbildung innehatte, zum März 2023 in den Ruhestand eingetreten. Bis zur Emeritierung leitete sie den erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengang „Bildung in Europa – Education in Europe“, dessen inhaltliche Ausrichtung in Deutschland nach wie vor einzigartig ist und an deren Einrichtung im Jahr 2014 sie maßgeblich beteiligt war. Im Studiengang spiegeln sich die Forschungsschwerpunkte von Beatrix in besonderer Weise wider – allen voran hinsichtlich der Relationierung von Theorie und Praxis im Feld des Lernens und der Bildung im europäischen Bildungsraum („Europe as Education Space“). Beatrix’ Engagement im Bereich der europäischen Bildungsforschung mit Fokus auf den außerschulischen Bildungskontext sowie das lebenslange und lebensbegleitende Lernen nehmen wir zum Anlass, ihr eine Festschrift in Form eines Sammelbands zu widmen, der Beiträge von Kolleg:innen, Freund:innen und Wegbegleiter:innen zum Thema „Perspektiven auf Bildung in Europa“ vereint.

In ihrer Forschung hat Beatrix selbst vielseitige Perspektiven auf Bildung(sprozesse) in Europa berücksichtigt. So stellt Europa als Bildungsraum einen wesentlichen Arbeitsschwerpunkt dar, im Rahmen dessen sie insbesondere das Lernen über die Lebensspanne aus einer vorwiegend (bildungs-)biografischen Perspektive fokussierte (u. a. Niemeyer 2008 & 2020). Darüber hinaus liegt ein weiterer Schwerpunkt auf der Berufsbildung, wobei Beatrix vor allem Bildungsübergänge und Bildungswege fokussierte und sich dabei forschend mit Fragen zur Gestaltung ebendieser Übergänge und Wege unter Berücksichtigung von Europäisierungseffekten auseinandersetzte (u. a. Niemeyer 2016 & 2018; Zick et al. 2020). Ferner ist Beatrix eine wichtige Akteurin im Netzwerk „Vocational Education, Training and Culture“ (Vet & Culture) und in diesem Zusammenhang auch Mitherausgeberin internationaler Fachzeitschriften zur Berufsbildung. Ebenso ist sie Mitglied in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und hat im September 2022 die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung unter dem Thema „Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung“ ausgerichtet (Ebner von Eschenbach et al. 2023). Außerdem ist sie Mitglied in der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA).

Die genannten Forschungsaktivitäten und insbesondere die dabei gemachten Erfahrungen sind in die Konzeption und Ausgestaltung des Masterstudiengangs „Bildung in Europa – Education in Europe“ eingeflossen. So war es Beatrix ein wichtiges Anliegen, die Studierenden im Sinne einer Bildung durch Wissenschaft an ihrer Forschung und der Netzwerkarbeit teilhaben zu lassen. Daher soll auch der vorliegende Sammelband einen Anlass bieten, nationale und internationale Perspektiven auf Bildung(sprozesse) in Europa mit Studierenden zu diskutieren und ferner auch für ein Fachpublikum ansprechend sein, das sich mit dem Werk und Wirken von Beatrix verbunden fühlt. Der Sammelband thematisiert Bildungsprozesse im Kindes-, Jugend- sowie (höheren) Erwachsenenalter aus einer transnationalen Perspektive. Aus dieser Perspektive heraus hat Europa eine doppelte Funktion: Einerseits bilden die von der Europäischen Union implementierten Steuerungsstrukturen einen Rahmen für Erziehungs- und Bildungsprozesse im Staatenverbund sowie darüber hinaus; andererseits bringt die Teilhabe an formalen, non-formalen und informellen Lehr-/Lernangeboten europäische Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse hervor. Das verdeutlicht die Relevanz von Europäisierungsprozessen für Kernthemen der Erziehungswissenschaft und verweist zugleich auf die Notwendigkeit, die von Europa ausgehenden Prozesse der Angleichung von Bildungsaufträgen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive kulturspezifisch zu reflektieren sowie für die jeweilige lokale Bildungspraxis zu re-interpretieren. In diesem Band wird daran anschließend Bildung in Europa sowie damit einhergehende Begriffskonstruktionen von nationalen und internationalen Wissenschaftler:innen sowie Praktiker:innen kritisch beleuchtet.

Zentral ist dabei die Frage, was Europa als Bildungsraum ausmacht, wie Europa gebildet wird und sich bildet – durch Politiken, Forschungsstrategien, Initiativen, aber auch die Bildungsprozesse von Akteur:innen. Hier sind sowohl professionell Handelnde, Forschende, Politiker:innen als auch sich bildende Subjekte etwa in Bildungsmaßnahmen adressiert. Was unter Bildung verstanden wird und wie sie sich in Relation zum Kontext, Raum und Ort Europa verhält, ist grundlegend im Hinblick auf individuelle, regionale, nationale, kontinentale und globale Welt-Selbstverhältnisse und Politiken gleichermaßen. Bei Bildung in Europa geht es nie nur um die Implementierung von Bildungsprogrammen und -strategien, sondern immer auch darum, wie sich Europa in Bildungsverständnissen und -prozessen manifestiert. Hierbei spielt die politische Stoßrichtung einer ordoliberalen Organisation (Biebricher 2021) eine umfassende Rolle, die sich auf die Handlungsspielräume und konkreten Praktiken von Bildungsakteuren auswirkt. Dabei ist keinesfalls festgelegt, was die Beteiligten daraus machen und wie bestimmte europäische Rahmenprogramme und Richtlinien auf nationaler und regionaler Ebene umgesetzt werden. Es entstehen gleichermaßen Möglichkeitsräume und Restriktionen. Somit sind die Konsequenzen für die Bildungspraxis vielschichtig und komplex – nicht zuletzt auch im Rah-

men der Hochschulbildung und des Flensburger Masterstudiengangs. Was ist Bildung in Europa? Gibt es sie überhaupt und welche Aspekte und Parameter müssen in ihrer Betrachtung berücksichtigt werden? Exemplarisch sei auf die Debatte um Kolonialismus verwiesen, der das europäische Selbstverständnis und Europas Stellung in der Welt maßgeblich geprägt hat und weiterhin prägt. Die Bildungsidee selbst ist als europäische Idee zu verstehen und nicht auf den deutschen Begriff zu reduzieren (u. a. Horlacher 2011; Spieker und Wischmann 2022). Bildung wurde und wird von Europa aus gedacht und erst in jüngerer Vergangenheit erscheinen Arbeiten, die den Entstehungskontext von Bildung und ihrer Weltbezüge als Dispositiv kritisch re- und dekonstruieren (u. a. Ricken 2006; Grenz i. E.).

Hieran anschließend stellt sich die Frage, wer eigentlich die Adressat:innen europäischer Bildung (sowohl von Diskursen als auch Angeboten) sind. Wer wird ein- und wer ausgeschlossen? Welche Fokusse werden bildungspolitisch gesetzt? Geht es hier bspw. um Employability oder Sprachbildung oder politische Bildung? Auch die Bedeutung unterschiedlicher Altersgruppen und Differenzkategorien wie Geschlecht, Klasse, *race* oder Behinderung ist bedeutsam für europäische Bildungsideale und die Bildungspraxis. So werden Zugehörigkeiten hergestellt oder verweigert. Gleichmaßen ist damit die Frage adressiert, welche neuen pädagogischen Praxisfelder sich durch Europäisierungsprozesse entwickeln und welche Konsequenzen sich dadurch für professionelles Handeln in (hoch)schulischen und außer(hoch)schulischen Bildungskontexten ergeben?

Die exemplarisch aufgeworfenen und weitere Fragen werden im vorliegenden Sammelband von Kolleg:innen diskutiert und reflektiert, die von uns als Herausgeberinnen eingeladen wurden, sich mit einem Beitrag an der Festschrift für Beatrix zu beteiligen. Es freut uns sehr, dass namenhafte nationale und internationale Kolleg:innen dieser Einladung gefolgt sind und ihre jeweiligen Perspektiven auf Bildung in Europa in insgesamt 13 Beiträgen reflektiert haben. Die Beiträge greifen unterschiedliche Aspekte auf, die sich im Aufbau des Bandes widerspiegeln.

Zum Aufbau des Buches

Es wurde vonseiten der Herausgeberinnen keine explizite Vorgabe zur Ausrichtung der Beiträge gemacht. Somit waren die Autor:innen frei, eigene Impulse zu setzen und Bildung in Europa respektive die Europäisierung von Bildungsprozessen aus der jeweiligen fachwissenschaftlichen Perspektive zu diskutieren und zu reflektieren. Zudem konnten die Autor:innen selbst entscheiden, welche Textsorte sie für die Festschrift präferieren, sodass der Sammelband, neben „klassischen“ wissenschaftlichen Aufsätzen, auch Essays und dialogische sowie anekdotische Beiträge umfasst.

Die daraus resultierenden 13 Texte sind allesamt als Perspektiven auf Bildung in Europa zu verstehen und umfassen dabei (1) Aspekte von Bildung und Teilhabe im Kontext europäischer Politik, (2) die Diskussion zu Mobilitäten in Europa sowie darüber hinaus, (3) Reflexionen zu Europa als Fluchtpunkt von Bildungsprozessen sowie (4) Betrachtungen von Europa als Kontext wissenschaftlicher Diskurse über Bildung.

Zuletzt wünschen wir allen Leser:innen eine anregende Lektüre.

Franziska Bellinger (Köln) und Anke Wischmann (Flensburg)
Oktober 2024

Literatur

- Biebricher, T. (2021): *Die politische Theorie des Neoliberalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ebner von Eschenbach, M., Käßpflinger, B., Kondratjuk, M., Kraus, K., Rohs, M., Niemeyer, B. & Bellinger, F. (2023). *Re-Konstruktionen. Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Grenz, J. F. (i. E.): c. Eine bildungs- und queertheoretische Diskursanalyse der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Horlacher, R. (2011): *Bildung*. Stuttgart: Utb.
- Niemeyer, B. (2008): Professionelle Benachteiligtenförderung – eine Bestandsaufnahme. In A. S. Kampmeier, B. Niemeyer, R. Petersen & M. Stannius (Hrsg.), *Miteinander fördern. Ansätze für eine professionelle Benachteiligtenförderung* (S. 11–47). Bielefeld: Bertelsmann.
- Niemeyer, B. (2016): In B. Dausien, D. Rothe & D. Schwendowius (Hrsg.), *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung* (S. 287–310). Frankfurt & New York: Campus Verlag.
- Niemeyer, B. (2018): Europäisierungseffekte in der Übergangsgestaltung: Fallstudie Schleswig-Holstein. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Niemeyer, B. (2020): Europäische Gemeinschaft vermitteln. Wegweisungen durch ein weites Feld. In M. Gehler, A. Merkl & K. Schinke (Hrsg.), *Die Europäische Union als Verantwortungsgemeinschaft. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 381–390). Wien, Köln & Weimar: Böhlau Verlag.
- Ricken, N. (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Spieker, S. & Wischmann, A. (2022): Depicting Colonial Contexts in Worlds of Bildung. *History of Education Researcher*, Vol. 109, (2), S. 12–26.
- Zick, S., Sommer, F. M., Revsbaech, C. & Niemeyer, B. (2020): *Mobil mit schwerem biografischem Gepäck. Auslandserfahrungen benachteiligter Jugendlicher in der Berufsvorbereitung*. Bielefeld: wbv.

Europäische Bildungsinitiativen als Rahmen medienpädagogischer Professionalisierung in der Erwachsenenbildung.

Rekonstruktive Analysen zum Medien(bildungs)begriff

Franziska Bellinger und Lukas Dehmel

1. Einleitung

Ausgangspunkt des Beitrags ist die Beobachtung, dass digitale Medien und Technologien in politischen Initiativen zum europäischen Bildungsraum eine bedeutende Rolle einnehmen. Dabei wird die Notwendigkeit einer medienbezogenen Professionalität für die erwachsenenpädagogische Bildungspraxis nicht erst seit der globalen Corona-Pandemie betont, was sich anhand verschiedener Dokumente aus den vergangenen zwei Jahrzehnten nachzeichnen lässt: So wurden die Potenziale von Informations- und Kommunikationstechnologien zur Förderung des lebenslangen Lernens bereits im „Memorandum on Lifelong Learning“ akzentuiert (vgl. Commission of the European Communities 2000, S. 13) und das Thema Medienbildung rückte mit der Veröffentlichung des Eurydice-Reports „Adult Education and Training in Europe“ (European Commission/EACEA/Eurydice 2015) sowie der von der EU-Kommission in Auftrag gegebenen Studie „Adult Learners in Digital Learning Environments“ (Bertelsmann Stiftung/ECORY 2015) auf die europäische Bildungsagenda. Auch im 2020 publizierten „Digital Education Action Plan“ (European Commission 2020) liegt die Betonung auf digitaler Bildung und etwaigen digitalen Kompetenzen für das Lernen im Erwachsenenalter, wobei zugleich auf eine entsprechend notwendige Professionalisierung von Lehrenden hingewiesen wird. Letzteres findet sich auch in der „New European Agenda for Adult Learning 2021–2030“, die im November 2021 vom Europäischen Rat abgestimmt wurde (Council of the European Union 2021). Ferner werden medienbezogene Kompetenzen und medienpädagogische Professionalität von Erwachsenenbildner:innen in Europa in Kompetenzmodellen, wie dem DigCompEdu (Redecker/Punie 2017), konzipiert.

Die benannten Initiativen bilden somit einen Rahmen zur Gestaltung von Medienbildung und medienpädagogischer Professionalisierung, die auch seitens der deutschsprachigen Erwachsenenbildung reflektiert werden (u. a. Rohs et al. 2017). Im vorliegenden Beitrag knüpfen wir daran an und erweitern die Reflexion insofern, als wir eine kritische Betrachtung der Verständnisse von *Medien* und *Medienbildung* vornehmen, die in EU-Dokumente latent eingeschrieben

sind. Damit einher geht zugleich die Annahme, dass diese eingeschriebenen Verständnisse den Rahmen für die medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildner:innen in Europa abstecken. Eine kritische Betrachtung ist daher keinesfalls trivial, sondern notwendig, um zu erschließen, welche Ordnungen und Positionierungen zum „Assoziationsraum rund um Medien“ (Winkler 2008, S. 10) und dessen Verhältnis zu den Begriffen Medienbildung und Professionalisierung in die Dokumente eingeschrieben sind. Folglich werden wir diese Ordnungen und Positionierungen im Zuge einer objektiv-hermeneutischen Analyse offenlegen und vor dem Hintergrund theoretischer Konzeptionen von Medien und Medienbildung reflektieren. Wir schließen hier an Analysen von Altenrath et al. (2020) an, die sich mit medienpädagogischen Begrifflichkeiten in politischen Programmpapieren und Förderrichtlinien (EU und Deutschland) befasst haben, die im Konnex Bildung und Digitalisierung verortet sind. Mit dem oben beschriebenen Fokus rücken wir im Folgenden drei EU-Dokumente in den Mittelpunkt, die mit Blick auf die medienpädagogische Professionalisierung in der europäischen Erwachsenenbildung besonders relevant erscheinen (siehe Kap. 3). Der Methodologie der Objektiven Hermeneutik folgend, werden diese Dokumente von uns als ein Produkt der „Regelgeleitetheit sozialer Praxis“ (Wernet 2009, S. 13) der EU-Bildungspolicy interpretiert. Der Analyse voran steht eine theoretische Betrachtung der Begriffe Medien und Medienbildung im Rekurs auf den medienwissenschaftlichen und medienpädagogischen Fachdiskurs (Kap. 2). Anschließend folgt ein Einblick in das methodische Vorgehen (Kap. 3). Im vierten Kapitel führen wir durch die objektiv-hermeneutische Analyse (Kap. 4.1), fassen diese zusammen und kontrastieren unsere Ergebnisse (Kap. 4.2). Der Beitrag schließt mit einem Fazit (Kap. 5), wobei die Analyseergebnisse für die medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Europa reflektiert werden.

2. Begriffsklärung: Medien und Medienbildung

Um eine möglichst breit angelegte Reflexionsfolie für die Analyse der in den EU-Dokumenten eingeschriebenen Medien(bildungs)begriffe zu etablieren, ist es uns wichtig, zunächst einen weit gefassten Medienbegriff einzuführen. Daher greifen wir den aus der kulturwissenschaftlichen Medientheorie stammenden Ansatz von Winkler (2004/2008) auf, dessen Bestreben explizit darin liegt „den Assoziationsraum rund um Medien möglichst weit offenzuhalten“ (Winkler 2008, S. 10). Winkler erarbeitet „eine kumulative Definition“ (Winkler 2004, S. 9) in sieben Thesen, die im Sinne des benannten ‚möglichst weit offenen Assoziationsraumes‘ (s. o.) umreißen sollen, welche Attribute und Eigenschaften, aber auch welche Inkonsistenzen und Widersprüchlichkeiten dem Definitionsfeld um „Medien“ zugewiesen werden können (vgl. Winkler 2008, S. 7 ff.):

1. *„Kommunikation*: Medien sind Maschinen der gesellschaftlichen Vernetzung.
2. *Symbolischer Charakter*: Von anderen Mechanismen gesellschaftlicher Vernetzung [...] unterscheiden sich die Medien durch ihren symbolischen Charakter.
3. *Technik*: Medien sind immer technische Medien.
4. *„Form“ und „Inhalt“*: Medien erlegen dem Kommunizierten eine Form auf.
5. *Medien überwinden Raum und Zeit*: Die Überwindung geographischer Distanzen (Telekommunikation) ist für Medien ebenso typisch wie die Überwindung der Zeit, also der Aspekt von Speicherung und Traditionsbildung.
6. *Zeichen und Code*: Medien sind Zeichenmaschinen und arbeiten mit Codes.
7. *Medien sind unsichtbar*: Je selbstverständlicher wir Medien benutzen, desto mehr haben sie die Eigenschaft zu verschwinden. Mediennutzung ist weitgehend unbewusst.“ (ebd., S. 11; Hervorhebung i. O.)

Auf eine detaillierte Beschreibung der Thesen verzichten wir aufgrund des begrenzten Textumfangs.¹ Dennoch möchten wir einige Aspekte kommentieren, die in der kulturwissenschaftlich orientierten Medientheorie anders gedeutet werden als es sonst in sozialwissenschaftlichen Überlegungen üblich ist. Mit Blick auf die erste These zur Kommunikation betont Winkler, dass es hierbei *nicht* vorrangig um „eine Tätigkeit zweier Personen“ (ebd., S. 23) geht, sondern um die Beschreibung eines „gesellschaftliche[n] Funktionszusammenhangs“ (ebd.) im Sinne einer rahmenden „Netzstruktur“ (ebd., S. 25), in die die Interaktionsprozeduren zwischen Menschen eingelagert sind. In diesem Zusammenhang ist die dritte These zur Technik wichtig: Winkler verweist hier nicht nur auf Technik im Sinne von Maschinen oder „Hardware“ (vgl. ebd., S. 91), sondern bezieht ferner „basale Medien wie mündliche Sprache, Ritus und Tanz“ (ebd.) ein, da diese ebenfalls auf (Körper-)Technik angewiesen sind. In diesem umfassenden Sinne sind Medien als „Mittler“ zu denken, die auf keinen Fall neutral sind und die formen (These 4, s. o.), wie Menschen die Welt wahrnehmen, wie sie sich zu ihr in Beziehung setzen und in ihr orientieren (vgl. ebd., S. 39). Dabei ist der „symbolische Charakter“ (These 2, s. o.) von Medien für ihre Orientierung stiftende Funktion enorm wichtig. Winkler meint damit, dass Medien „ein *symbolisches Probehandeln* erlauben“ (ebd., S. 63; Hervorhebung i. O.) und „einen Raum [geben], der die Besonderheit hat, von tatsächlichen Konsequenzen weitgehend entkoppelt zu sein“ (Winkler 2004, S. 13). Gleichsam können aber natürlich „auch symbolische Handlungen [...] reale Konsequenzen haben (Beispiel: Beleidigung)“ (Winkler 2008, S. 64).

Daran anschließend wird auch der Begriff Medienbildung erläutert, der in der medienpädagogischen Fachdiskussion seit den 1990er Jahren einen prominenten

1 Für eine solche Zusammenfassung sei auf den ersten von Winkler (2004) publizierten Beitrag zum Medienbegriff verwiesen.

Platz einnimmt (vgl. Tulodziecki 2011, S. 24). Dabei wird Medienbildung aus unterschiedlichen definitorischen Zugängen behandelt und es existiert in der medienpädagogischen Diskussion folglich kein einheitliches Begriffsverständnis im Konnex *Medien und Bildung* (vgl. Bettinger/Jörissen 2022, S. 82). Jörissen (2011) unterteilt die divergierenden Positionierungen in drei verschiedene Auffassungen:

1. *Bildungspolitisch-administrativ*: Medienbildung wird dabei als standardisierter und evaluierbarer Output des Bildungssystems begriffen. Jörissen (2011, S. 213 f.) moniert zu Recht, dass diese Auffassung das (formale) Bildungssystem fokussiert, Medienbildung dabei höher wertet als den Erwerb von Medienkompetenz, eine konsistente bildungstheoretische Begründung jedoch ausbleibt.
2. *Lernzielorientiert*: In dieser Auffassung wird Medienbildung als Ergebnis oder Ziel eines individuellen Lernprozesses verstanden. Somit wird der Erwerb von medienbezogenen Fähig- und Fertigkeiten fokussiert, was an die Diskussion um die Vermittlung von Medienkompetenz erinnert. Medienbildung als Ergebnis von Lern- und Vermittlungsprozessen zu betrachten, würde – Jörissen (2011, S. 219) folgend – jedoch den Aufbau individuellen Orientierungswissens verkennen. Letzteres lässt sich zwar durch Vermittlungsprozesse anregen, allerdings nicht direkt initiieren, wie es die lernzielorientierte Auffassung suggeriert.
3. *Bildungstheoretisch-prozesssensibel*: Im Rekurs auf das Verständnis von Bildung als Verarbeitungsmodus von Selbst- und Welterfahrungen (Marotzki 1990; Kokemohr/Koller 1996) ist Medienbildung als „prinzipiell unabgeschlossen-prozesshaftes Geschehen der Transformation von Sichtweisen auf Welt und Selbst“ (Jörissen 2011, S. 220) zu begreifen, das sich im Kontext von Medialität vollzieht.

Es wird deutlich, dass insbesondere mit der dritten Auffassung ein bildungstheoretisch fundiertes Verständnis von Medienbildung elaboriert wird, das Zugänge für empirisch-rekonstruktive Untersuchungen eröffnet (u. a. Jörissen/Marotzki 2009). Ferner zeigen Bettinger und Jörissen (2022) auf, dass es aktuell im medienpädagogischen Diskurs um Medienbildung vermehrt Anschlüsse an subjekttheoretische Konzepte gibt. Somit wird „die relationale Verfasstheit von Subjektivierungsweisen in den Vordergrund“ (ebd., S. 83) gerückt und das „Dasein als kontinuierliche[r] Prozess der Herstellung von Bezügen“ (ebd.), mit und über Medien, begriffen. Ein solch relationales Verständnis versteht Medien als „Moment und Teil von Bildungsprozessen [...], die sich mithin auch nicht mehr auf mediennutzende Individuen eingrenzen bzw. alleine zurückführen lassen“ (ebd., S. 84). Dadurch wird der Interdependenz von Medialitäten, kulturellen Praktiken, technologischen Verfasstheiten sowie materiellen, räumlichen und körperlichen Vor-

aussetzungen und der Artikulation von Subjekten, die sich unter den genannten Bedingungen vollzieht, Rechnung getragen (vgl. ebd.).

Der von Winkler (2004/2008) ausgearbeitete Medienbegriff und das von Bettinger und Jörissen (2022) dargelegte relationale Verständnis von Medienbildung ergänzen sich unserer Einschätzung nach gut, da sie beide von einer fundamentalen und widerspruchsfreien Medienlogik absehen und stattdessen den Prozesscharakter von Medialität sowie die darin gebotenen Orientierungsmöglichkeiten hervorheben. Der entfaltete theoretische Rahmen ist leitend für unsere Analyse der EU-Dokumente, auf deren Verfahrensweise wir anschließend eingehen.

3. Forschungsperspektive und methodisches Vorgehen

Für die empirische Analyse greifen wir auf die folgenden drei EU-Dokumente zurück:

- „New Agenda for Adult Learning“ (Council of the European Union 2021)
- „Digital Education Action Plan“ (European Commission 2020)
- „DigCompEdu“ (Redecker / Punie 2017).

Die Dokumente in den Fokus zu rücken erscheint uns im Sinne des Erkenntnisinteresses deshalb besonders sinnvoll, da sie unmittelbar Aspekte beinhalten, die die medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung betreffen. Für die Analyse werden die englischsprachigen Originalversionen der genannten Dokumente herangezogen und „als Ausdrucksgestalt einer überinstitutionell verankerten und gleichwohl institutionalisierten Ebene des Sozialen in den Blick“ (Hummrich / Rademacher 2012, S. 44) genommen. Wir interpretieren die Dokumente somit als Produkte von *sozialen Praxen* der EU Bildungs-Policy,² in deren Subtext spezifische Ordnungen und latente Vorstellungen von Medien und Medienbildung eingelagert sind und durch eine solche Perspektivierung für eine empirisch-hermeneutische Analyse verfügbar werden. In Anlehnung an den Vorschlag von Hummrich und Rademacher (2012, S. 45 ff.), unterziehen wir die Dokumente einer Interpretation mit der Objektiven Hermeneutik. Diese Methode ermöglicht es, die uns interessierenden „latenten Sinnstrukturen von Textsegmenten“ (Oevermann 2002, S. 22) hinsichtlich Medien- und Medienbil-

2 Diese konzeptionelle Idee zur Interpretation von EU-Dokumenten stammt aus einer Master-Thesis-Interpretationsgruppe im Kontext des Studiengangs „Bildung in Europa“ an der Europa-Universität Flensburg, an der der Co-Autor dieses Beitrags im Jahr 2017 beteiligt war. Leider war es nicht mehr möglich, den Namen der beteiligten Kommilitonin herauszufinden. Wir möchten uns aber dennoch ganz herzlich bei ihr bedanken! Für unseren Beitrag entwickeln wir diesen Gedanken mit Blick auf das medienpädagogisch-erwachsenenbildnerische Forschungsinteresse dieses Beitrags weiter.

dungskonzepten in den Blick zu nehmen³ und sie auf der Hintergrundfolie der Theoriekonzeption dieses Beitrags zu reflektieren. Da die Objektive Hermeneutik davon ausgeht, dass sich die „latente Sinnstruktur“ (s. o.) eines sozialen Prozederes in derselben Weise auch anderswo im Textmaterial offenbart (vgl. ebd.), haben wir jeweils die ersten Passagen der Einleitungen der drei EU-Dokumente interpretiert. Oevermann (2002, S. 7) schreibt insbesondere diesen „Eröffnungs- und Beschließungsprozeduren“ sozialer Praxiskontexte eine sehr hohe Gewichtung zur Erschließung latenter Bedeutungen zu. Die Einleitungen der Dokumente im Sinne solcher „Eröffnungsprozeduren“ zu interpretieren, in denen jeweils auch der uns interessierende Medien(bildungs)begriff eingeführt wird, erscheint vor dem Hintergrund der methodologischen Überlegung Oevermanns somit sehr fruchtbar.

4. Objektiv-hermeneutische Analyse der EU-Dokumente

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Darstellung unserer objektiv-hermeneutischen Analyse der drei EU-Dokumente. Dabei führen wir zunächst ausführlich durch die Analyse des „Digital Education Action Plan“ (European Commission 2020) und werden diese, vor dem Hintergrund der Interpretation der weiteren Dokumente sowie des dem Beitrag zugrunde liegenden Erkenntnisinteresses, in einem zweiten Schritt auf die Ergebnisse orientiert zusammenfassen und kontrastieren.

4.1 Ausführliche Analyse des „Digital Education Action Plan“

In her political guidelines, President von der Leyen highlighted⁴

In der ersten Sequenz steht zunächst die Hervorhebung eines noch nicht näher spezifizierten Fokus innerhalb eines politischen Rahmens im Vordergrund, was an die Funktion von der Leyens als Präsidentin der Europäischen Kommission gekoppelt und in ihre Person gelegt wird. Es muss hier also um einen fluiden politischen Zusammenhang gehen, der prinzipiell gestaltbar und mit verschiedenen Interessen belegt ist und sich somit in verschiedene Richtungen entwickeln kann. Durch die inhaltliche Kopplung dieses noch nicht spezifizierten Zusammenhangs

3 Aufgrund des sehr begrenzten Textumfangs können wir hier nicht weiter auf das Verfahren dieser Methode eingehen. Eine detaillierte Beschreibung lässt sich bei Wernet (2009) nachvollziehen.

4 Die analysierten Sequenzen der Einleitung finden sich auf der ersten Seite des Dokuments (vgl. European Commission 2020, S. 1).

an den politischen Gestaltungsbereich eines Präsidenschaftsamtes sowie der – zum Publikationszeitpunkt des Dokuments aktuellen – Amtsinhaberin von der Leyen und ihrer Richtlinien wird hier einleitend eine hohe politische Relevanz und gesellschaftliche Tragweite deutlich.

The need to unlock the potential of digital technologies for learning and teaching and to develop digital skills for all.

Im weiteren Verlauf wird der zuvor benannte gestaltbare Zusammenhang näher beschrieben. Hierbei wird zunächst ein sehr stark technisch-funktionalistisch geprägtes Medienverständnis relevant, das sich auf „digital technologies“ beschränkt und diese in den Dienst des Lernens und Lehrens (in dieser Reihenfolge) stellt. Die anschließende Fokussierung der Entwicklung von „digital skills for all“ verstärkt die technisch-funktionalistische Perspektive und bezieht sie auf den Umgang mit Medien. Sie verfolgt dabei keinen Selbstzweck, sondern zielt auf eine zweckgerichtete Anwendung von Technologie, die Entwicklung zugehöriger Fähig- und Fertigkeiten sowie deren zweckdienliche Verwertung. Zunächst bleibt das genaue Ziel der Verwertung offen, da mit „for all“ prinzipiell alle Menschen weltweit angesprochen werden.

Durch die Benennung von „digital technologies“ und „digital skills“ bezieht sich das Dokument zudem implizit auf die übliche Gegenüberstellung der Begriffe analog und digital, was sich hier als Metapher für einen Übergang in ein modernes Zeitalter und damit verbundene politische Gestaltungsnotwendigkeiten interpretieren lässt. In der Sinnlogik des Dokuments stellen digitale Technologien in ihren Potenzialen somit einen noch „verschlossenen“ Faktor dar, den es zum Publikationszeitpunkt des Dokuments für Lern- und Lehrkontexte zu erschließen gilt („to unlock“). Die Lern- und Lehrzusammenhänge hinken den medientechnischen Entwicklungen in dieser Dokumentenperspektive somit noch hinterher und scheinen modernisierungsbedürftig. Mit Bezug zur ersten Sequenz wird das Schließen dieser Lücke und die zugehörige Entwicklung von „digital skills for all“ als absolute politische Notwendigkeit mit präsidialer Aufmerksamkeit klassifiziert. Interessanterweise geht es dabei nicht um die Zugänglichkeit von „digital technologies“, sondern um ihr bislang nicht ausgeschöpftes Potenzial.

Education and training are key for personal fulfilment, social cohesion, economic growth and innovation. They are also a critical building block for a fairer and more sustainable Europe.

Im weiteren Verlauf schwenkt das Dokument den Fokus auf „education and training“ um und verweist somit auf eine Differenz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Wie zuvor interpretiert, geht es hier weiterhin nicht um deren Selbstzweck, sondern um eine Verwertung im Dienste persönlicher („personal

fulfilment“), aber insbesondere auch sozial- und wirtschaftspolitischer Zielsetzungen in Europa („social cohesion, economic growth and innovation“ und „fairer and more sustainable Europe“). Dabei verweist das Dokument auf sehr grobe Leitkategorien, die aktuelle und zentrale politische Herausforderungen betreffen und unabhängig von politischen Haltungen akzeptiert zu werden scheinen. Vor dem Hintergrund der vorherigen Interpretation lässt sich dies nun mit der unumgänglichen Notwendigkeit zur Modernisierung von Lern- / Lehrkontexten durch die Erschließung der Potenziale von digitalen Technologien und die Entwicklung von „digital skills for all“ in einen inhaltlichen Zusammenhang setzen. Sie stehen also mit den hier aufgelisteten sehr grob formulierten europäischen sozial- und wirtschaftspolitischen Zielsetzungen in Zusammenhang und fügen sich als eine Art funktionales Heilmittel zur Problemlösung in die Verwertungslogik von „education and training“ mit ein.

Raising the quality and inclusiveness of education and training systems and the provision of digital skills for all during the digital and green transitions is of strategic importance for the EU.

Rapid digitalisation over the past decade has transformed many aspects of work and daily life. Driven by innovation and technological evolution, the digital transformation is reshaping society, the labour market and the future of work.

Die zuvor interpretierte Strukturlogik setzt sich auch in den folgenden Sequenzen weiter fort und wird nun genauer spezifiziert. Die bis hierher relevant gesetzte Modernisierung von Lern- / Lehrzusammenhängen durch das Ausschöpfen vorhandener Potenziale von digitalen Technologien und die Entwicklung von „digital skills for all“ (s. o.) werden hier nun im Sinne der bis dato interpretierten technisch-funktionalistisch orientierten Verwertungslogik ganz explizit zu politisch-strategischen Wettbewerbsinstrumenten der EU. Auf einer latenten Ebene argumentiert das Dokument dabei vor der Hintergrundkulisse eines globalen Innovationswettbewerbs. Mit diesem muss die EU als Akteurin Schritt halten, um am Puls der Zeit und um wettbewerbsfähig zu bleiben, droht in der Dokumentenperspektive aber den Anschluss zu verlieren. Ausgehend von dem vorher interpretierten technisch-funktionalistischen Medienverständnis wird Digitalisierung in dieser Dokumentenperspektive nun zu einer bislang unzureichend bearbeiteten europäischen Transformationsaufgabe in allen Alltagsbereichen und insbesondere im Kontext der Arbeit. Aus dieser Blickrichtung des Dokuments müssen die Menschen an die benannten Entwicklungen durch das Ausschöpfen von medientechnischen Lern- / Lehrpotenzialen und den Erwerb von technischen Anwendungsfähigkeiten angepasst werden, um nicht zu Verlierer:innen zu werden. Die auf der latenten Sinnebene mitschwingende Drohkulisse gewinnt hier nun

also an politischer Brisanz und macht die zu Beginn interpretierte Handlungsnotwendigkeit plausibel.

4.2 Zusammenfassung und Kontrastierung

Die Analysen der „New Agenda for Adult Learning“ (Council of the European Union 2021) und des „DigCompEdu“ (Redecker / Punie 2017) zeigen ähnliche Ergebnisse hinsichtlich des Medien- und des Medienbildungsbegriffs auf. Auch hier ist eine funktionalistisch ausgerichtete Verwertungslogik hinsichtlich Medien als digitale Technologien dominant. Diese (produktive) Verwertung bezieht sich zunächst auf die politische Ebene, indem die Relevanz von digitalen Technologien und folglich auch digitaler Bildung für die Mitgliedstaaten und Märkte der Europäischen Union akzentuiert werden. Um den eng im Zusammenhang stehenden Digitalisierungsbegriff wird in diesem Zusammenhang ebenso die latente Drohkulisse eines globalen Wettrennens aufgebaut, bei dem die EU gefährdet ist, ins Hintertreffen zu geraten. Einhergehend mit einem solchen instrumentell ausgerichteten Medienbegriff wird Medienbildung mit dem Fokus auf funktionale Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgelegt und verharret somit auf einer rein kompetenzorientierten Verwertungsebene mitsamt einer Fokussierung auf den Output von Lern- und Lehrprozessen. Letzteres findet sich insbesondere im „DigCompEdu“ (Redecker / Punie 2017) und bezieht Lehrende und Lernende gleichermaßen ein. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang an der „New Agenda for Adult Learning“ (Council of the European Union 2021), dass die Digitalisierung zur bedrohlichen gesellschaftlichen Herausforderung im Sinne einer dunklen und unruhigen See stilisiert wird, durch die die EU mithilfe der Erwachsenenbildung und ihrer Akteur:innen navigiert werden soll. Die lernenden Arbeitnehmer:innen werden dabei von der EU in die gesellschaftliche Pflicht genommen, Agent:innen einer besseren Zukunft zu werden.

Im Hinblick auf die Rahmenstruktur für die medienpädagogische Professionalisierung in der europäischen Erwachsenenbildung, die in den Dokumenten implizit angesprochen ist, lässt sich konstatieren, dass Erwachsenenbildner:innen hier von der EU als homogene Gruppe mit großer Verantwortung für eine zukunftsfähige europäische Gesellschaft und Wirtschaft angesprochen werden. Dies wird in allen drei Dokumenten insbesondere vor dem Hintergrund der bedrohten globalen Wettbewerbsfähigkeit betont, in deren Dienst sich die Akteur:innen somit stellen sollen. Dies verkennt unseres Erachtens die Diversität der Erwachsenenbildner:innen in Europa sowie deren individueller Berufsbiografien und medienbezogener Erfahrungswelten. Gleiches gilt für die Lernenden im Erwachsenenalter: Obwohl sie als Gruppe mit individuellen Bedürfnissen adressiert werden, wird ihre Diversität, die individuelle Lernanlässe bedingt, in den Dokumenten nicht angemessen berücksichtigt. Zudem erschöpft sich

medienpädagogische Professionalisierung in der Dokumentenperspektive in einer auf Anwendung digitaler Technologien ausgerichteten Aneignungsform von verwertbaren Fähigkeiten aufseiten der pädagogischen Akteur:innen. Es geht hier eben nicht um einen Wandel des individuellen Verarbeitungsmodus, sich zu einer mediendurchdrungenen Welt in Beziehung zu setzen, wie es eine *relationale* Perspektive auf Medienbildung (Bettinger/Jörissen 2022) vorschlagen würde.

5. Fazit

Im Kontext der Analyse fragten wir nach den innerhalb der Dokumente eingeschriebenen latenten Ordnungsvorstellungen von *Medien* und *Medienbildung* und der Bedeutung, die diese als Rahmenstruktur für die medienpädagogische Professionalisierung in der europäischen Erwachsenenbildung haben. Hinsichtlich des Medienbegriffs lässt sich konstatieren, dass in den analysierten Dokumenten ein technisch-funktionalistisches Verständnis von Medien entfaltet wird. Hier kommen wir zu ähnlichen Ergebnissen, wie Altenrath et al. (2020) zum Digitalisierungsbegriff. Verglichen mit der von Winkler (2004/2008) elaborierten Medienauffassung verengt sich dieses Verständnis auf einen extrem reduktionistischen Technikbegriff. Medien werden dabei zu kontrollierbaren Instrumenten im Dienste wirtschaftspolitischer Zielsetzungen innerhalb eines globalen Wettbewerbs. Die von Winkler betonte „Netzstruktur“, die Mittler- und Orientierungsfunktionen von Medien zur (Mit-)Formung sozialer – und somit auch pädagogischer/erwachsenenbildnerischer – Zusammenhänge werden dabei nicht eingelöst. Gerade der sowohl im Medienbegriff bei Winkler, aber auch im Medienbildungsbegriff von Jörissen sowie Bettinger (siehe Abschnitt 2) betonte Einfluss, den Medien auf die Weltwahrnehmung und die Verarbeitung von Erfahrungen haben, kann in einem solchen technisch-funktionalistischen Verständnis nicht berücksichtigt werden. Die in den Dokumenten entfalteten Vorstellungen erscheinen aus der hier eingenommenen Perspektive somit sehr stark verkürzt. Ähnlich argumentieren Allert und Assmussen (2017): „Da der Modus, mit dem Medien operieren, allerdings nicht *Übertragen*, sondern *Vermitteln* ist, da Medien unweigerlich transformieren anstatt zu transportieren, da sie konstitutiv in unseren Praktiken verwoben sind, da sie Akteure sind, wird der Versuch, den Medieneinsatz auf das Instrumentelle zu reduzieren, immer scheitern“ (ebd., S. 62; Hervorhebung i. O.). In der Konsequenz bewegt sich das in die analysierten EU-Dokumente eingeschriebene Verständnis von Medienbildung entsprechend der von Jörissen (2011) ausgearbeiteten Differenzierung zwischen einer bildungspolitisch-administrativen und einer lernzielorientierten Auffassung. Eine relationale bildungstheoretisch-prozesssensible Perspektive (Bettinger/Jörissen 2022) ist hingegen über alle drei Dokumente hinweg nicht

erkennbar. Einhergehend mit dem instrumentell ausgerichteten Medienbegriff wird Medienbildung mit dem Fokus auf funktionale Fähig- und Fertigkeiten ausgelegt und verharret somit auf einer rein kompetenz- und anwendungsorientierten Ebene mitsamt einer Fokussierung auf den Output und die (ökonomische und gesellschaftliche) Nutzbarmachung von Lern- und Lehrprozessen von Erwachsenen (siehe hierzu auch Altenrath et al. 2020).

Darüber hinaus implizieren die Dokumente, dass es möglich sei, einen EU-weiten Rahmen für die medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildner:innen zu schaffen. Basierend auf den analysierten Dokumenten tragen Erwachsenenbildner:innen hier als homogen perspektivierte Gruppe die Verantwortung, den digitalen Wandel in Europa aktiv mitzugestalten und die Medienkompetenz von Erwachsenen, im Sinne funktionaler medienbezogener Fähig- und Fertigkeiten, zu fördern. Folglich besteht ein großer Bedarf an medienpädagogischer Professionalisierung, allerdings kann ein derart einheitlich gedachter Rahmen den individuellen Bedürfnissen der Erwachsenenbildner:innen nicht gerecht werden. Zudem ist es uns wichtig, abschließend darauf hinzuweisen, dass die medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung über medienbezogene Fähig- und Fertigkeiten hinausgeht und daher umfassender gedacht werden sollte (u. a. Bellinger 2023; Breitschwerdt et al. 2022). Es ist entscheidend, sich von einem instrumentell-funktionalen Verständnis medienpädagogischer Professionalisierung zu lösen, und es bedarf unseres Erachtens einer kritischen Reflexion der technologischen Entwicklung sowie der damit einhergehenden digitalen Ökonomie und nicht zuletzt auch einer kritisch-reflektierten Betrachtung von deren Bedeutung für die Medienbildung im Erwachsenenalter.

Literatur

- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael (2017): Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 27–68. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839439456-004>.
- Altenrath, Maike/Helbig, Christian/Hofhues, Sandra (2020): Deutungshoheiten. Digitalisierung und Bildung in Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU. In: Rummeler, Klaus/Koppel, Ilka/Aßmann, Sandra/Bettinger, Patrick/Wolf, Karsten D. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 17. Lernen mit und über Medien in einer digitalen Welt. Zürich: Zeitschrift Medienpädagogik, S. 565–594. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.22.X>.
- Bellinger, Franziska (2023): Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung: Ergebnisse einer qualitativ-explorativen Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien im Studium der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Heft 3/2023, 14. Dezember 2023, S. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00259-5>.