



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

Perspektiven auf Bildung in Europa

BELTZ JUVENTA

Franziska Bellinger | Christine Thon | Anke Wischmann (Hrsg.)
Perspektiven auf Bildung in Europa

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

Perspektiven auf Bildung in Europa

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text Weitergabe unter gleichen Bedingungen **4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7838-1 Print

ISBN 978-3-7799-7839-8 E-Book (PDF)

DOI 10.3262/978-3-7799-7839-8

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

Verlagsgruppe Beltz

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Einige Rechte vorbehalten

Satz: xerif, le-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. Gleichermaßen 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., Käpplinger, 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.

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

Marcella Milana und Borut Mikulec

1. Introduction

Although the European Union (EU) has limited formal competences in education, the current millennium has been marked by the aspiration to build a 'European space of education' (Hingel 2001), strategic goals which find support in the EU's multiannual financial framework. Accordingly, education has come to be recognized as an important element of the European integration project, and is subject to European governance (Milana 2023).

It was this new aspiration that also opened the door for a slow but steady formation of adult learning as a fully-fledged policy domain at European level (Milana/Klatt 2019), yet influenced by labour, economic and social policies (Pépin 2011). Thus, adult learning has acquired higher political authority within the Union (Milana/Klatt 2019), where the Council of the EU (hereof the Council) has gained a new specialisation and sets Communitarian agendas (Council of the European Union [CEU] 2011; CEU 2021) in this 'substantial policy area' (Sabatier/Weible 2007).

So, following the 2010 Eurozone Crisis, and the introduction in 2011 of the European Semester as the main mechanism of socio-economic governance within the EU, the monitoring of education and adult learning has increased, although policy development in these areas remains consensus-driven and relies primarily on soft-governance mechanisms (Milana/Klatt/Vatrella 2020; Sorensen/Grimaldi/Gajderowicz 2021).

Previous research has traced continuity and change in the evolution of the ideational foundation of EU adult learning and skills policies, demonstrating that external shocks to the EU political system, like the 2010 Eurozone Crisis and the COVID-19 pandemic, have produced incremental changes in this policy trajectory (e. g. made skills investment more urgent and pressing), but basically confirmed its dominant economic orientation (Bussi/Milana forthcoming). This prevails in spite of the fact that crisis narratives popularised during the pandemic had the potential to bring change in education policy (e. g., Morris/Park/Auld 2022; Zan-

cajo/Verger/Bolea 2022) and that adult learning rose in visibility under COVID-19 (Milana/Mikulec 2023).

Against this backdrop this chapter examines continuity and change in the Council's beliefs on adult learning, crystallised in its ten-year agendas, which followed the 2010 Eurozone Crisis and the COVID-19 pandemic, respectively. To this scope we performed an analysis of the Council's belief systems at two points in time (2011 and 2021), drawing on the actor coalition framework (Sabatier/Weible 2007) and its distinction between *deep core*, *policy core* and *secondary* beliefs. Moreover, the chapter considers which policy actors are called upon by the Council in 2011 and 2021 to implement its agendas on adult learning.

The remaining part of this chapter is structured in four sections. Firstly, we introduce our conceptual framework (section 2) and adopted methodology (section 3). Then, we present the results of our analysis (section 4). They show that the Council's core belief about adult learning has changed, adapting to broader socio-political circumstances and new EU strategic priorities. We conclude (section 5) that this shift fits well with the general trend in European (education) governance under the 'what-works' mantra, and bring attention to some of the implications for adult learning scholarship as well as European (education) governance and policy studies.

2. Advocacy coalition framework and belief systems

Policymaking is a complex matter. Following the actor coalition framework, policy actors need specialisation to be influential in certain areas (Sabatier/Weible 2007). Hence, based on two core dimensions: a substantive one (e. g., education) and a territorial one (e. g. Slovenia), it is possible to distinguish between different policy subsystems.

The actor coalition framework also contends that in a policy subsystem each actor holds strong beliefs that s/he wants to convert into concrete policies, and distinguishes between three types of beliefs that hold hierarchical relations (Sabatier/Weible 2007): *deep core beliefs* or deeply normative and ontological assumptions; 2) *policy core beliefs* or specific policy-related values and priorities; and 3) *secondary beliefs* that are more practical in nature, hence easier to produce consensus. Accordingly, to increase their chance to influence decision-making processes within (and across) policy subsystems, actors holding close or shared core beliefs may form temporary coalitions. In fact, belief systems may change over time due to policy-oriented learning by coalition members or to exogenous shocks to the political system like the 2010 Eurozone Crisis or the COVID-19 pandemic (Sabatier/Weible 2007; Weible/Nohrstedt 2012).

Moving from theory to empirical research, the bordering of policy subsystems may present some challenges for researchers, particularly in those areas cross-

cutting (public) policy domains – such as adult learning, the policies of which respond to educational, economic and social concerns, and even more so in multilevel governance systems like the EU. Nonetheless, applying this framework to researching European adult learning policy is in line with previous work by Milana/Klatt (2019) demonstrating that adult learning has assumed new contours as a policy subsystem within the EU when political authority on a Communitarian agenda on adult learning scaled up from the European Commission to the Council (CEU 2011). Hence, the Council is one among different participants to this policy subsystem (EU institutions, member states, civil society organisations, etc.), holding their own beliefs on adult learning.

Elsewhere (see Milana/Mikulec 2023), we applied this framework to examine the political mobilisation of central actors to this policy subsystem, and their contributions in terms of belief systems, to influence the latest Council's agenda on adult learning (CEU 2021). We demonstrated that three advocacy coalitions were formed at national (Slovenian) and European level (one among EU agencies and one among EU-wide civil society organisations and selected members of the European Parliament), and that this helped building consensus around the 2021 Council's agenda. Complementing this work, and consistently with our conceptual framework, in this chapter we focus attention on the Council, as one of the participants to the adult learning subsystem, and contrast its belief system on adult learning at two points in time (2011, and 2021).

3. Methodology

Our primary data consist of two official documents: the Council resolution on a renewed European agenda for adult learning (CEU 2011) and the Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021–2030 (CEU 2021). Albeit both documents are the by-product of multi-actor negotiations, they express the official views of the issuing public authority: the Council.

On each document, we performed a content analysis (Saldaña 2009) in two steps: Firstly, we read the document line by line and used a deductive scheme (see Table 1) to code its content; secondly, we reviewed the material under each sub-code of 'beliefs' and applied an inductive approach (Thomas 2006) to finalise the analysis. We then contrasted the results.

In support of our analysis we also benefitted from knowledge acquired through 12 expert interviews from 8 policy actors that were collected in May–June 2022 (see Milana/Mikulec 2023, 207–209). These policy actors encompassed: the Slovenian Ministry of Education, Science and Sport (MESS), the Slovenian Institute for Adult Education (SIAE), the European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), the European Training Foundation (ETF), the Lifelong Learning Platform (LLL), the European Association for the Education of

Adults (EAEA), the European Basic Skills Network (EBSN), and the Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (DG-EMPL).

Table 1: Deductive coding scheme

Code	Sub-code	Description	Operational examples
Beliefs	Deep core	Normative assumptions	Adult learning helps societal development
	Policy core	Policy scopes Policy problems	People's up-skilling Low adult participation in learning provision
	Secondary aspects	Policy implementation Policy instruments	Coordination of actions EU funds
Actors	European institutions/ agencies		European Commission
	Other European groups/ networks		Network of adult learning national coordinators
	International organisations		Council of Europe
	Other regional/worldwide initiatives		Asia-Europe Meeting
	National governments		Member states

The result of our analysis is presented in the next section.

4. Results

In 2011, in the wake of the 2010 Eurozone Crisis, the Council adopted the *Renewed European Agenda on Adult Learning* (CEU 2011), a ten-year programme. As Milana/Klatt (2020) contend, this consolidated adult learning as a fully-fledged EU policy subsystem in legal, epistemic, and procedural terms: legally, though a Council's resolution is non-binding, it encourages a certain course of action; epistemically, it legitimates an 'instrumental epistemology' in the adult learning policy domain (cf. Bagnall/Hodge 2018); and procedurally, it sets the objectives of member states' and European Commission's action, prescribes the policy instruments for their realisation, and interlocks priorities in adult learning to other EU's priorities.

Approaching the end of this ten-year programme, it was unclear whether a Communitarian agenda on adult learning would be continued (LLL I-7; EAEA I-9), and several policy actors mobilised for its extension, for instance by launching EU-wide campaigns, until MESS was empowered to coordinate a process leading to approval of a new Communitarian agenda on adult learning, under the Slovenian Presidency of the Council (July–December 2021).

We [EAEA] tried to advocate the need for the new European agenda, also with the previous [Council] presidencies [...] and there was something a little bit the ground prepared because what I understood is that this ... they call it [the] 'troika' of Portugal, Germany and Slovenia [the three countries holding the rotating Presidency of the Council from July 2020 to December 2021], very much agreed that under the Slovenian presidency there should be an accent on adult learning and education. I don't think it's only because of EAEA's work, but we participated in advocating for it. (EAEA I-9)

In 2021, under a changed socio-political context also due to the effects of the COVID-19 pandemic, the Council adopted a *Resolution on a new European agenda for adult learning 2021–2030* (CEU 2021), a second ten-year programme, which reinforces adult learning as a fully-fledged EU policy subsystem.

In this section, we illustrate the belief systems beyond the 2011 and 2021 Council's resolutions in terms of *deep core*, *policy core* and *secondary beliefs*. Moreover, we consider the policy actors that the Council identifies as holding responsibilities for the implementation of each of these Communitarian agendas.

Table 2: Beliefs of the Council on adult learning

	2011	2021
Deep core	<ol style="list-style-type: none"> 1. Benefitting all (people and societies) 2. Helping economic & social development 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A lifelong endeavour 2. Helping resilient and sustainable communities 3. Facilitating digital and green transitions
Policy core	<ol style="list-style-type: none"> 1. Need for improving supply, access and attractiveness 2. Enable adults to enhance work and life chances 3. Poor sector's profile and monitoring 4. Poor lifelong learning culture 5. Need to promote a multi-stakeholder approach 6. National variations and sector fragmentation 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enable adults to better work, life and well-being 2. Increase provision, flexibility and access 3. Consolidate the sector 4. Foster awareness among employers and citizens 5. Need for holistic approach (inter-sectorial, multi-stakeholder, multi-level)
Secondary aspects	<ol style="list-style-type: none"> 1. Emphasis on data collection and EU cooperation 2. Emphasis on existing EU frameworks 3. Greater use of targets 4. Greater multi-stakeholder cooperation 5. Development of quality assurance systems 6. Greater policy coherence 7. Harnessing available EU funds 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Emphasis on data, monitoring, and evidence-based policy 2. Emphasis on funding 3. Emphasis on EU target, frameworks and instruments 4. Development of flexible learning pathways 5. Greater multi-stakeholder and whole-of-government approach 6. Enhance professionalisation and status of adult learning professionals 7. Enhance digitalisation

4.1 Deep core beliefs

Deep core beliefs, as noted, represent normative assumptions on adult learning. As illustrated in Table 2, in 2011 the Council's deep core beliefs were that adult learning could benefit both people and societies, and help economic and social progress, because 'to face both the short and long-term consequences of the economic crisis, there is a need for adults regularly to enhance their personal and professional skills and competences' (CEU 2011, 2). By 2021, adult learning is recognised as a lifelong endeavour for communities to be resilient and sustainable, and facilitate '[t]he twin transitions (i. e. digital and green)', thus 'opening up learning environments will accelerate digital transformation or improve the already existing infrastructure/initiatives, such as by promoting inclusive, digital and sustainable societies and learning workplaces' (CEU 2021, 17). This points at two important shifts in the Council's deeply normative assumptions on adult learning. First, there is a shift from a 'possibility' for adult learning to produce positive outcomes at individual and societal level to the 'certainty' of such positive outcomes – though at certain conditions. Second, there is also a shift from understanding adult learning as a kind of second chance for specific 'target populations' to improve their standing and integration in society to comprehending adult learning as a necessity for the 'whole population' for society to improve – though with due differentiation, thus certain target groups are still deemed in need of dedicated attention over others.

4.2 Policy core beliefs

Policy core beliefs, as noted, capture both the scopes of adult learning policy and the problems that adult learning policy should solve.

In 2011, as illustrated in Table 2, major problems were a poor culture of lifelong learning and the perception that adult learning was an ill-developed sector, which lacked monitoring, whereas '[e]vidence-based policy-making in the field of adult learning calls for comprehensive and comparable data on all key aspects of adult learning, for effective monitoring systems and cooperation between the different agencies, as well as for high-quality research activities' (CEU 2011, 2). Because of the challenges brought about by the sector's fragmentation and high national variations, the Council believed there was a need to improve the supply and attractiveness of adult learning to enable adults to possibly participate in learning opportunities to enhance both work and life chances. But for this to happen a multi-stakeholder approach was needed.

In 2021, while some problems persist, like the need for increasing adult learning provision and facilitating its access, more flexibility is also considered a relevant issue. Thus, the need for consolidating the adult learning sector is accompa-

nied by the belief that both employers and citizens lack awareness of the relevance of adult learning not only for better work and life prospects, but also for workers' and citizens' wellbeing. The COVID-19 pandemic has affected policy core beliefs in that adult learning is now seen as a 'strategic priority' of the European Education Area. Also, adjustments to the COVID-19 pandemic have further diversified adult learning environments and practices across Europe, while making overall adult participation rates decrease (CEU 2021, 10), whereas the confinement related to the pandemic 'had a big impact on the economy and some sectors in particular [...] these certainly had an impact on [the] general awareness of the need to develop skills throughout one's life' (DG-EMPL I-12).

Accordingly, the central shift in policy core beliefs is that '[a]dult learning needs a holistic approach including inter-sectorial and multi-stakeholder collaboration, and effective coordination at European, national, regional and local levels' (CEU 2021, 11).

It is the need for a holistic approach that several actors had as own policy core belief, which the three coalitions identified at national and European level have been advocating for (cf. Milana / Mikulec 2023), and that produced high consensus:

[...] this idea of the importance of the multi-level, multi-stakeholder governance, the partnerships, all of this, I think we're really clear that all of the actors that arrived at this dialogue with the [Slovenian] Presidency ... this was for sure a clear idea that the [Slovenian] Presidency itself had, but that was clearly shared by all of the actors. (CEDEFOP I-4)

4.3 Secondary beliefs

Secondary beliefs, as noted, are of a more practical nature, hence dealing with policy implementation mechanisms and instruments.

In 2011, as Table 2 shows, emphasis was placed on the need to increase EU cooperation in the collection of data on adult learning, using (then) existing EU frameworks (i. e., Agenda for New Skills and Jobs; European Platform against Poverty; Education and Training 2020; European Key Competence Framework) (CEU 2011), and harnessing available EU funds.

By 2021 the Council's secondary beliefs present important changes. Besides an even stronger emphasis on data, monitoring, and evidence-based policy, new weight is laid on the EU dedicated target (i. e. at least 60% of adults participating in learning every year by 2030) established under the European Pillar of Social Rights Action Plan, and on the Strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030), 'in particular involving the Working Group on Adult Learning, the network of adult learning national coordinators, peer learning activities and other networking activities' (CEU 2021, 14). Moreover, consideration is also paid to en-

hancing 'high-quality and inclusion-driven digitalisation of the education, training and learning processes at an organisational and individual level' and on promoting 'the participation of adults in learning through a variety of different instruments such as EPALE – the Electronic Platform for Adult Learning in Europe' (CEU 2021, 13). Finally, a much stronger emphasis is found on both 'continuous and regular funding rather than on subsidies related to projects or programmes' and on '[f]inancing approaches based on shared responsibility of public and private stakeholders' (CEU 2021, 12). Like with policy core beliefs, several policy actors involved in the consultation process shared these secondary beliefs (e. g. MESS, EAEA, LLLP, ETF, among others) (cf. Milana/Mikulec 2023).

4.4 Relevant actors

Complementing the analysis of the Council's belief systems in two points in time, Table 3 reports and contrasts relevant actors cited in the Council's resolution of 2011 and 2021 as key for their respective implementation. Fittingly with the overall shifts in beliefs new actors are mentioned in the 2021 resolution (cf. Table 3, *italics*).

Table 3: Relevant actors (cited by the Council of the EU in its Recommendations)

2011		2021
European institutions/agencies	<ul style="list-style-type: none"> • European Parliament • European Commission • EURYDICE • CEDEFOP 	<ul style="list-style-type: none"> • EU leaders • European Commission • EURYDICE • CEDEFOP • <i>European Training Foundation (ETF)</i> • <i>EUROSTAT</i> • <i>EUROFOND</i>
Other European groups/networks	<ul style="list-style-type: none"> • Network of adult learning national coordinators 	<ul style="list-style-type: none"> • Network of adult learning national coordinators • <i>Standing Group on Indicators and Benchmarks (SGIB)</i>
International organisations	<ul style="list-style-type: none"> • Council of Europe • Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) • United Nations • United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) 	<ul style="list-style-type: none"> • Council of Europe • OECD • United Nations • UNESCO • <i>International Labour Organisation (ILO)</i>
Other regional/worldwide initiatives	<ul style="list-style-type: none"> • Europe-Asia lifelong-learning 'hub' – ASEM 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Western Balkans, Eastern Partnership, etc.</i>
National governments	<ul style="list-style-type: none"> • Member States 	<ul style="list-style-type: none"> • Member States

At European level, new actors include ETF, who was involved in the consultation process and formed a coalition with CEDEFOP (cf. Milana/Mikulec 2023). Most importantly, however, new actors include the statistical office of the EU (EUROSTAT), the European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (EUROFOND), and the Standing Group on Indicators and Benchmarks (SGIB), who can possibly help to solve the longstanding problems of building comprehensive and comparable data for monitoring purpose needed for evidence-based policy, also in light of the EU dedicated target on adult learning. It is in the same vein that we interpret the inclusion, among international organisations, of the ILO.

4.5 A side note on the beliefs crystallised in the 2021 Council's resolution

Overall, several actors involved in the consultation process said that many of their own beliefs are reflected in the 2021 resolution, as exemplified by the following quotes:

[...] in general terms, our feedback and input to the draft [of the 2021 resolution] [...] was quite positive due to the focus chosen in terms of priorities, I mean, governance issue of financing, the issues of accessibility, supply and take up of lifelong learning opportunities. (ETF I-5)

[...] I mean, of course, it [the draft text of the 2011 resolution] went through a lot of negotiation periods within the European institutions and among them, and the member states. But yeah, the final document still reflected a lot on what we had recommended. (EAEA I-8)

[...] we see actually, a lot of what was in the last one [EBSN 2021 conference declaration] was visible in the new agenda. So it's probably that we are thinking along the same lines. (EBSN I-11)

Interestingly, however, while several actors said that the EU now recognises Skills for Life as relevant too, the term appears only once in the Council's resolution of 2021, with reference to Action 8 of the European Skills Agenda of 2020. Perhaps because attention to Skills for Life in the EU political system is relatively new:

It's only recently that this [Skills for Life] became an issue debated in policy meetings and there are a number of reasons for this [...] we [are] more and more aware that, luckily, people now live longer than they did until a couple of generations ago. This is of course, very good news. But this also means that people need to be equipped to be able to live a full life of citizens after they stop being workers. Seniors, retired people

still have lots of opportunities to contribute to society [...] and we do know that many retired people are a major resource for many volunteering activities, and seniors play more and more an active role in society in a number of ways. This requires skills now, [but] it is very difficult to make a clear distinction between Skills for Life and skills relevant for the labour market, because very often it is just the same skills, what is different, is just the field of application of the skills. (DG-EMPL I-12)

5. Concluding remarks

Different theories concur in the assumption that shocks or perturbations to a political system, like changes in socioeconomic conditions or disasters, can bring about policy change (cf. Kingdon 2014). But policy changes may also result from internal shocks that ‘directly question’ the beliefs of dominant actors and coalitions within a policy subsystem (Sabatier/Weible 2007, 205).

In this chapter we restricted attention to the adult learning subsystem, and the Council’s beliefs that crystallised in its ten-year agendas of 2011 and 2021, each following an external shock (the 2010 Eurozone Crisis and the COVID-19 pandemic) to the EU political system. Our findings brought to the fore that over a decade deep core, policy core, and secondary beliefs by the Council have changed to great extent. The Council’s deeply normative assumptions on adult learning have moved from the realm of the ‘possible’ to that of the ‘certitude’ (i. e. adult learning – at certain conditions – produces positive outcomes for individual and societies). Moreover, to resolve persisting problems (e. g. system fragmentation, access, monitoring) and new ones (e. g. flexibility, digitalisation), the Council now believes that in adult learning a stronger holistic approach is needed. This calls for inter-sectorial and multi-stakeholder collaboration at multiple levels (i. e., ‘whole-of-government’ approach), which comes with stronger emphasis on data, monitoring, evidence-based policy and new actors (i. e., ETF, EUROSTAT, EUROFOUND, SGIB, ILO) to be involved, and with securing continuous and regular funding to adult learning. By reflecting on these shifts in the Council’s beliefs, it is worth noting that the Council continues to legitimise an ‘instrumental epistemology’ in the adult learning policy domain (cf. Bagnall/Hodge 2018); however, a holistic approach that foresees multi-stakeholders and multi-level cooperation, and a more balanced approach towards life and vocational skills, are needed for the development, maintenance and governance of adult learning systems (cf. Desjardins 2017).

Such changes can be seen as the by-product of both external shocks (2010 Eurozone crisis; COVID-19 pandemic) and policy-oriented learning that occurred through advocacy work by several actors from member states (e. g. MESS, SIAE), EU specialised agencies (e. g. ETF, CEDEFOP), and the organised civil society (e. g. EAEA, LLLP) (cf. Milana/Mikulec 2023).

Overall, across the 2010s, among EU institutions adult learning increased in visibility, a visibility that was boosted by the COVID-19 pandemic: the European Commission proposed achieving 60% of adults in learning in the last 12 months by 2030 as one of the three headline targets of the European Pillar of Social Rights; a target welcomed by European leaders at their social summit (Porto 2021) and the European Council in its conclusions (June 2021). Yet, this is not independent from policy changes that occur across subsystems. For instance, despite the ‘what-works’ mantra that feeds the evidence-based approach pervading European (education) governance has shown serious limitations (cf. Holford et al. 2023), stronger emphasis on the data collection and classification on adult learning fits well with the ‘evidence-based policy regime’ that governs European education (Elfert/Rubenson 2022). Meanwhile target-setting and monitoring at EU level work as pushing mechanisms to promote action by other EU institutions and national governments and to dedicate (more) public funding to adult learning. This is something that some actors in this policy subsystem (e. g. the organised civil society) wish as triggers of policy changes at national and local levels, so that adult education-as-Cinderella – to paraphrase Shugurensky/Myers (2010) – can finally wear its missing shoe (i. e., public support).

Finally, our results invite, on the one hand, to extend the analysis of belief systems to more members of the adult learning subsystem operating at different levels (European, national, local), deepening analysis of the circumstances under which belief systems change and to what effects; on the other hand, they also invite more examinations across policy domains and subsystems in European (education) governance and policy studies.

References

- Bagnall, Richard G. /Hodge, Steven (2018): Contemporary adult and lifelong education and learning: An epistemological analysis. In: Milana, Marcella/ Webb, Sue/Holford, John/Waller, Richard/ Jarvis, Peter (eds.): The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning. Basingstoke/ New York: Palgrave Macmillan, S. 13–34.
- Bussi, Margherita/Milana, Marcella (forthcoming): The ideational policy trajectory of EU adult learning and skills policies up to COVID-19. In: Milana, Marcella/Rasmussen, Palle/Bussi, Margherita (eds.): Research Handbook on Adult Education Policy. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Council of the European Union [CEU] (2011): Council resolution on a renewed European agenda for adult learning. OJ No. C 372/1, 20.12.2011.
- Council of the European Union [CEU] (2021): Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021–2030. OJ No. C 504/9, 12.12.2021.
- Desjardins, Richard (2017): Political economy of adult learning systems. London: Bloomsbury Academic.
- Elfert, Maren/Rubenson, Kjell (2022): Lifelong Learning: Researching a Contested Concept in the Twenty-First Century. In: Evans, Karen/ Lee, Wing On/Markowitsch, Jörg/Zukas, Miriam (eds.): Third International Handbook of Lifelong Learning. Cham: Springer, S. 1219–1244.

- Hingel, Anders (2001): Education policies and European governance – contribution to the interservice groups on European governance. In: *European Journal for Education Law and Policy*, 5, pp. 7–16.
- Holford, John/Boyadjieva, Pepka/Clancy, Sharon/Hefler, Günter/Studená, Ivana (eds.) (2023): *Lifelong Learning, Young Adults and the Challenges of Disadvantage in Europe*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Kingdon, John W. (2014): *Agendas, alternatives, and public policies*. 2nd edition. Essex: Pearson.
- Milana, Marcella (2023): European Union. In: Tierney, Robert J./Rizvi, Fazal/Ercikan, Kadriye (eds.): *International Encyclopedia of Education*. Fourth Edition. Amsterdam: Elsevier, S. 494–502.
- Milana, Marcella/Klatt, Gosia (2019): Governing Adult Education Policy Development in Europe. In: McGrath, Simon/Mulder, Martin/Papier, Joy/Suart, Rebecca (eds.): *Handbook of Vocational Education and Training*. Cham: Springer, S. 789–812.
- Milana, Marcella/Klatt, Gosia (2020): The Renewed European Agenda on Adult Learning. In: Milana, Marcella/Klatt, Gosia/Vatrella, Sandra (eds.): *Europe's Lifelong Learning Markets, Governance and Policy – Using an Instruments Approach*. Cham: Palgrave Macmillan, S. 49–76.
- Milana, Marcella/Klatt, Gosia/Tronca, Luigi (2020): Towards a network governance of European lifelong learning: a structural analysis of Commission expert groups. In: *International Journal of Lifelong Education*, 39, 1, S. 31–47.
- Milana, Marcella/Mikulec, Borut (2023): Setting the new European agenda for adult learning 2021–2030: Between political mobilisation and the influence of advocacy coalitions. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 14, 2, S. 205–228.
- Milana, Marcella/Klatt, Gosia/Vatrella, Sandra (eds. 2020): *Europe's Lifelong Learning Markets, Governance and Policy: Using an Instruments Approach*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Morris, Paul/Park, Choah/Auld, Euan (2022): Covid and the future of education: global agencies 'building back better'. In: *Compare*, 52, 5, S. 691–711.
- Pépin, Luce (2011): Education in the Lisbon Strategy: Assessment and prospects. In: *European Journal of Education*, 46, 1, S. 25–35.
- Sabatier, Paul A./Weible, Christopher M. (2007): The Advocacy Coalition Framework. In: Sabatier, Paul A. (ed.): *Theories of the Policy Process*. Boulder: Westview Press, S. 189–220.
- Saldaña, Johnny (2009): *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London, Thousand Oaks, New Delhi and Singapore: SAGE Publications.
- Shugurensky, Daniel/Myers, John P. (2010): Cinderella and the search for the missing shoe: Latin American adult education policy and practice during the 1990s. In: *Journal of Education policy*, 16, 6, S. 527–546.
- Sorensen, Tore Bernt/Grimaldi, Emiliano/Gajderowicz, Tomasz (eds.) (2021): *Rhetoric or game changer: Social dialogue and industrial relations in education amidst EU governance and privatisation in Europe*. Brussels: ETUCE-CSEE.
- Thomas, David R. (2006): A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. In: *American Journal of Evaluation*, 27, 2, S. 237–246.
- Weible, Christopher M./Nohrstedt, Daniel (2012): The advocacy coalition framework: Coalitions, learning and policy change. In: Araral, Eduardo Jr./Fritzen, Scott/Howlett, Michael/Ramesh, M./Wu, Xun (eds.): *Routledge Handbook of Public Policy*. Oxon and New York: Routledge, S. 125–137.
- Zancajo, Adrian/Verger, Antoni/Bolea, Pedro (2022): Digitalization and beyond: the effects of Covid-19 on post-pandemic educational policy and delivery in Europe. In: *Policy and Society*, 41, 1, S. 111–128.

Inclusive measures in exclusive frameworks

Anja Heikkinen

1. Introduction and background

In the early 2000s, Beatrix and I wrote: “Current integration politics is grounded in exclusion practices, not on principles of equality and democracy”. We suggested that instead of inclusive measures for the disadvantaged or deviants, “should rather the ‘normal’ mainstream concepts of education be examined concerning their inclusive power and whom they consider as normal” (Heikkinen et al. 2005a).

The funding of research and development projects targeting problems of employability, functioning of labour markets and social cohesion has grown globally remarkably since the 1950s. Projects are expected to address trans- or supranational policies and agendas of the European Union – primarily through the European Social Fund –, the United Nations, the World Bank, diverse developmental agencies, and charities. This led to the emergence of the research and development industry, which specialized in project generation by experts following and responding to their calls and expectations. While management by project policies has become a prominent logic in all sectors of society and research, it might be the time for those who are engaged with inclusion and integration project business to do some critical self-reflection about how far we are part of the problem rather than part of the solution (Heikkinen 2004). Educational actors – such as vocational and adult education institutions, universities, and NGOs – increasingly depend on EU and ESF-policy-led funding, and thus on enforcement of their policies (for ex. Heimo et al. 2020). Globally, similarly or even more radically dependent are educational actors, but especially NGOs and national governments, which become controlled by supranational agencies and implement policies of the Global North (Kutay 2015).

Based on my experience in research and development projects, teaching and supervising students in academia, and collaboration with diverse academic and non-academic actors, I believe that most actors are highly committed and sincere in searching for inclusive measures to combat different forms of exclusion. Though it is difficult to calculate how much worse the situation would have become without those activities, it seems exclusion prevails, finding ever-new manifestations, and the demand for research and development projects and expertise

to find inclusive measures is growing. Whether inclusive projects and measures do not diminish exclusion or rather replicate themselves is a complex and sensitive issue. It is beyond the scope of an individual paper to handle it properly. Still, I suggest some challenges that may impede their success in providing inclusive measures, which are caused by the lack of attention to the scale and context of inclusion both by the funders and implementers of projects.

In the next section, I briefly describe the political and financial context where most projects promoting inclusion operate. Typically, projects seem to build on assumptions about the possibility of reconciling the distinctive logics and actors functioning at different, hierarchical 'levels' of individual encounters, institutional or organisational programs, and policymaking. However, supported by theories of flat ontology, the problems of employability, labour markets, and social cohesion may rather be understood as existing at an equal 'level' among complex assemblages of individuals and organisations. Therefore, solutions would require analysing how the problems are produced in different scales and contexts.

In section three, I suggest theoretical and methodological challenges, which the projects confront while operating in exclusive political, economic, and social frameworks, concretising the argument by self-critical reflections on some research and development projects, as well as the evaluation and monitoring of some EU-funded research projects aiming at inclusion and integration. In the concluding section, I reflect on the role of academia and researchers in inclusion and integration and speculate about alternative ways to approach the problem.

2. Tools for actors at distinct levels, or scales and context?

The calls by supranational and national bodies typically expect research and development projects to create tools, methods, and models of inclusion, which can be applied or 'scaled up' across countries, cases, and contexts. To receive funding and meet the requirements of calls, projects confront a perennial challenge of credibility, since they are forced to adapt to the funding bodies' agendas and policies. However, since the universal models and tools radically simplify the complexities of ground realities of inclusion and exclusion, projects commonly recommend collaboration and networking as solutions for their implementation. One challenge is the lack of theoretical and methodological attention to the scale and context of inclusion and exclusion both by the purchaser and the provider.

Research and development projects designed in educational and social sciences are overloaded with methodological discourses about their distinctive ontological, epistemological, and ethical positions and commitments in research. Yet, especially in qualitative research, the spatial, temporal, and conceptual scale of commitments is seldom clarified. The uncertainty becomes worse due to linguistic ambiguities when translations that researchers must do into English as

lingua franca may distort the content and meaning of their conceptions, interpretations, and descriptions (Heikkinen et al. 2012). This is a fundamental challenge, which I also faced in preparing this paper. This tends to lead to a metaphorical – or commonsensical – use of concepts, which may be difficult to avoid in educational and social scientific research. However, the lack of analysis and critique related to the scale and context of conceptual framings may indicate a long-lasting antagonism of social and educational sciences towards concept-analytical approaches, addressed to quantitative methods, positivism, and natural sciences. It is typical for qualitative approaches to “give voice” to their target group. But as Susana Narotzky shows, the “participation in the political struggles of their day, social scientists’ *commonsense* [Italic – AH] views of their lived experience get entangled in the production of scientific concepts, with the result that the categories used for description and analysis become part of different political projects that treat abstraction and causality in particular oriented ways” (Narotzky 2007, 403). Paradoxically, the seemingly abstract and universal ‘scientific’ concepts gain their explicative force by concealing their socially, culturally, and spatially situated nature.

In research and development projects, the challenge of inclusion is typically presented as a phenomenon at an aggregate scale of a certain economic or societal entity, such as the European Union or some of its member countries, currently globally in the context of the United Nations’ sustainable development goals (cf. Moallemi et al. 2020; Hickel 2019; Hickel et al. 2022). However, the causes are commonly attributed to deficiencies and deviations of certain kinds of individuals or groups. The funding bodies consider research and educational institutions and organisations as mediating entities, which could find ways to reconcile the mismatch between deviancy at the individual scale and social coherence at the aggregate scale. To address the expectations, projects aim at conclusions, recommendations, and solutions in the form of models and tools for good practice promoting inclusion at macro, meso and micro ‘levels’. Despite such a customary practice, the ‘levels’ of inclusion are seldom conceptually clarified. Usually, references are made to the macro level as policymaking, meso level as institutional and program activities, and micro level as individual interaction and encounters. When projects develop recommendations to actors at different ‘levels’, they seem to be considered to operate and function in separate, hierarchical (ontological) spheres with their distinctive logics. Despite their qualitative approaches, the attempt to reconcile the different logics by producing distinctive tools, models, and methods for each level, invites them paradoxically into the trap of technicist belief in the possibility to control the world.

Informed by theories of flat ontology (Latour 2005; Bryant 2011; Woodward et al. 2012), politics of scaling and site (Blakey 2021; Boelens 2021), the assumptions about ‘levels’ of actors and action are problematic. Though physical, chemical, and biological entities and processes indicate emerging qualitative differ-

ences, human actors are not operating on different ontological 'levels'. Despite the diverse definitions and applications of 'scale', the concept requires researchers to clarify the spatial and temporal dimensions of the phenomenon being studied. For example, Joe Blakey and Luuk Boelens argue that the givenness of vertical scale builds on power relations among actors, which are imposed as given or predefined in common-sense imageries and adopted by 'experts' and researchers (cf. Blakey 2021; Boelens 2021). A radical flat ontology would deny ontological differences between any entities, thus questioning the hierarchisation of social action into local, national, or supranational 'levels'. Rather social activities are continuously constructing or stabilising and institutionalising power relations between actors (Latour 2005; Woodward et al. 2012).

Furthermore, the ontologised and given 'levels' of inclusion and exclusion appear as a politically and economically neutral administration, justifying the avoidance of analysing them as forms of governance. Even if one did not commit to radical flat ontology, discourses on employability, integration into the labour market or education, and social cohesion indicate problems of governance that infiltrate across diverse scales of assemblages and organisations. The inclusive processes and practices of inclusion take place relationally and simultaneously between diverse actors. Instead of separate processes and practices, activities between actors in inclusive and exclusive pedagogical practice, designing inclusive and exclusive programmes, and shaping inclusive and exclusive governance should be studied in the relational complex of inclusive and exclusive action.

3. Reflections on projects towards inclusion and integration

To illustrate the constraints and assumptions, I reflect self-critically on experiences from some research and development projects, which focused on inclusion and integration. These are the Re-enter and Reintegration projects (1999–2004), Catch Up with Work and EME projects (2017–2021), Komeetta project (2020–2023), and an evaluation and monitoring mission of Horizon projects (2015–2020).

3.1 Re-enter and Re-integration

Re-enter and *Reintegration* projects were funded by Socrates and Leonardo programs by the Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture of the European Union. The projects compared different integration solutions targeted to individuals and groups – primarily youth – who had dropped out or had problems entering vocational education (Evans et al. 2006; Heidegger et al. 2005). Furthermore, they searched for tools for transnational evaluation of integrative

measures. While the dominant concept in both projects was ‘situated learning’, the starting point for creating evaluation tools was the ‘meso level’ of integration (measure as a program), mirrored at the ‘micro level’ of program participants and the ‘macro level’ of program or inclusion policies. The pre-assumption in the projects was that the re-integrative programs existed because of failures of mainstream schooling and vocational training and that they aimed to provide alternative experiences and pathways to their participants. Thus, they would be able to proceed to the mainstream education and training system and/or social and work life participation. Although the failures of mainstream education and training were considered structural deficits, and programs thus as compensatory or corrective measures, the projects focused on analysing what makes good re-integrative practices. However, through concrete familiarisation with diverse programs and contexts, researchers realised that the re-integrative quality of the programs depends on their situatedness in “levels of policy and planning, the level of institutions and structures and the level of practice”, including their cultural context (Heidegger et al. 2005, 261). The project recommended collaboration, reflexivity, inclusiveness, and situated pedagogy as critical multi-level factors of a successful re-integration program. While ‘situated learning’ was the primary criterion for identifying and recommending good practices for inclusion, it turned out to be a normative rather than an analytical concept. In addition, it was not applied to analyse the power relations, which cross through the site and context of research in scaling inclusive and exclusive practices and processes (cf. Heikkinen et al. 2005b; Heikkinen et al. 2004).

3.2 OTE, EME and Komeetta

The projects *Catch Up With Work* (*Ote työhön – OTE* – in Finnish) and *Empowering migrants for Employment* (*EME*) were funded by the European Social Fund of the Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion of the European Union. Since 1957, ESF has promoted employment and labour programs targeted to groups in danger of exclusion, such as the unemployed, young people, the elderly, women, and/or migrants. In many European countries, even 90 per cent of the labour force policy expenses are covered by ESF funding (Heimo et al. 2020; European Commission 2016 & 2020). Empowerment, experiential expertise and peer support have become global catchwords in inclusion policies. By applying the idea of peerness, the *OTE project* aimed at developing a model where migrant-background unemployed – preferably women – are trained as work-life guides to act as experiential experts to guide migrant-background unemployed towards employment. The project was run by a Finnish workers’ adult education association, in collaboration with vocational adult education institutes, NGOs, a trade union, and a university, which was responsible for follow-up and eval-

uation through action research. In the hermeneutic and deconstructive analysis, researchers explored interpretations of peerness created during the project. Peerness of empowered experiential expertise based on experiences of 'successful' integration, conveyed vertically to others. However, as a voluntary activity, it was subsumed to personal ambitions and career opportunities and was difficult to transfer to the peer groups. While peerness is based mainly on 'migrant-background-ness', the empowered experiential experts tended to alienate themselves from the unemployed participants, and by strengthening their otherness, empowered them poorly for employment. The oversimplification of the concept of peer guidance and externally defined goals led to pitfalls: the employability of migrants could not be the sole responsibility of trained volunteers, instead of mainstream education and employment services. The interpretations of adult education adopted in the projects were shaped by visions and strategies of the European Union (ESF) and not based on the perceptions of adult educators. Due to the corruption of the traditional idea of empowerment in adult education, the project reinforced current societal and labour market structures in the disguise of empowerment through voluntary peerness, instead of promoting migrants to self-initiated mobilisation for changing exclusive structural power relations (Heimo et al. 2020).

The *EME project* continued in European settings, partly during the COVID-19 pandemic, by comparing good practice cases in promoting employment and employability of migrant-background people, especially women with low education, with the aim of mutual learning and developing a Method-guide based on best practices (Empowering Migrants for Employment EME). As required, it recommended to educational institutions, project designers, and policymakers a person-centred approach, peer tutoring, support by trade unions and employers, and systematic follow-up and evaluation research. However, recommendations remained abstract and rhetorical, due to disregard for the diverse aims and reasons of project partners – such as NGOs, municipalities, popular adult education and vocational training institutes etc., operating in quite different spheres of society – for joining the project. For learning in transnational projects, EME recommended better coordination and facilitation, building of community spirit, familiarisation with context and local operation environment, involvement of target-group perspective, methods enabling sharing, applying and creating knowledge, and use of online working. The project partners found it an eye-opening experience, giving them inspiration and encouragement, and a sense of belonging to a professional community working for similar aims. In practice, the focus was on individual learning as sharing and adoption of good practices, which did not lead to any organisational or societal change. Some partners found it beneficial for their organisation to compete for future project funding, and some enjoyed new experiences or found support for their professional identity as inclusion experts. Likewise, in the OTE project, despite feelings of empowerment

among project partners, there were no reflections on what the participants of the cases gained from the project or whether it empowered them to employment (Ojapelto et al. 2020).

OPE and EME projects continued as an ESF-funded *Komeetta* project that aimed at developing a model for peer-mentoring between Finnish-background and migrant-background unemployed men. There was an ambition to apply a co-creative and collaborative approach among project partners and the target groups, in developing culturally sensitive methods to promote employability and integration of migrant-background men into Finnish society (Komeetta 2021a). The process should build on co-research, as a continuous joint reflection of project aims and objectives – including contexts, powers, and responsibilities among different participants –, concepts and interpretations, as joint documentation, analysis and interpretation of activities, and as joint development of conclusions and recommendations (Komeetta 2021b). Partly due to challenges caused by the COVID-19 pandemic, the focus of the project was narrowed to improving integration training and workshop training in the coordinating organisation. Thus, again, despite the commitment of project partners to ‘help’ the participants socially and psychologically, the potential of co-creative deconstruction and problematisation of the power relations operating through inclusive activities and positions of actors was missed.

3.3 Horizon 2020 projects

To widen the perspective, I relate previous experiences to evaluating and monitoring some research and development projects promoting inclusion in the *Horizon 2020 programme*, run by the Directorate-General of Research and Innovation.¹ According to the call, projects were expected to develop an Intelligent Decision Support System. It should function as a tool for continuous monitoring of good practices; and support decision-makers, potentially also organisations designing effective measures, to combat exclusion of ‘vulnerable’ or ‘disadvantaged’ groups in the EU and member states. However, instead of studying decision-making processes, projects focused on analysing the characteristics of the target group, programs, and policies, and on the impacts of inclusive measures – primarily of ESF-type projects. In all projects, the constructions and framings of the target groups were criticised for universalising and stigmatising definitions of vulnerability, and a narrow focus on employability. Complaints were made about the lack of systematic and coherent evaluations, information, and databases on measures

1 The documents of evaluation and monitoring are not publicly available but include at least 10,000 pages of proposals, work in process, interim and final reports, and evaluation and monitoring reports.

targeted to different vulnerable groups, concerning education, employment, and civic activities. All mentioned the lack of a cross-sectoral approach and inclusion of target groups in policy-making, program generation, and implementation. Some commented on the bias on the supply side of participation in policies, while the measures for the demand side (labour markets, civil society) to improve participation are lacking. Yet, none of the projects problematised 'Europeanness' in inclusive policies and decision-making from a sub- or supra-European perspective. Only one project studied regional policymaking processes, but not as a 'level' of decision-making. Despite the aim of the call, there was hardly any learning or collaboration between the projects, and still, their work was largely overlapping. Instead of strengthening research capacity across Europe, the projects seemed to promote the careers of individual researchers and the competitiveness of their institutions. In addition, the bureaucratic and standardised reporting and controlling methods of the Horizon program invited projects into wide and repetitive descriptive documentation that hardly served the actual research process.

3.4 Do inclusive tools solve exclusion?

Despite a wide commitment to 'progressive' approaches, like situatedness and co-creativity, why can research projects promoting inclusion be blamed for being exclusive? As the examples show, projects typically lack ontological, epistemological, and political framing of their scale and context. Thus, it was not quite clear for project workers or steering groups, who are the beneficiaries of the project – besides the directly indicated target group. While the calls emphasise the development of tools, models, and methods for inclusion, projects disregard analysing the construction of power relations, which cross through inclusive and exclusive processes and practices locally, nationally, and supranationally.

Since exclusive hierarchies and power relations have complex histories, it is striking that projects pay no attention to their temporal scaling. Without questioning the given common-sense and academic 'imageries' of hierarchies of exclusion, projects are losing the opportunity to make alternatives to existing social relations visible. Although individual actors are positioned differently in power relations at different sites and contexts, their potential for transformative action need not be restricted to their 'level' in the power hierarchy. From the flat ontology perspective, political and economic bodies and actors, educational institutions and program designers, practitioners, and 'targets' of inclusive measures are operating – acting – in the same space and time. This is not to deny differences in epistemological and political positions between actors. While 'society' may be conceived as the intersubjective element in people's consciousness and behaviour – beliefs, conceptions, and values –, bodies and actors holding legislative, executive, and commanding power and cultural or ideological hegemony have superior

opportunities to control them. It is a radical threat to democracy if they remain blind and deaf to people whom they should represent, and instead become responsive to the markets and implement their will. Unfortunately, the notion from 20 years ago does not seem outdated: “When education services are evaluated through projects according to their competitiveness in educational markets, the civil service turns into a busnocracy, which is responsible to transnational businesses for educational infrastructure” (Heikkinen 2004).

4. Academia and researchers: part of the problem or the solution?

Having been part of the projects and processes, which have been critically reflected in the previous sections, how should I assess the role of myself and my colleagues? In policy-conformist projects, it is almost impossible to seriously expect explicit problematisation of the diverse, even conflicting interests of actors at different ‘levels’. When mainstream definitions of normality, its production, and legitimization are not questioned, the variation and tensions in interpretations and political agendas of researchers, policymakers, program managers, practitioners, and targets of inclusion, due to their diverse organisational positions and relations, are not analysed, not to mention jointly (Heikkinen et al. 2004; Heikkinen et al. 2005b). It is a pity that inclusion researchers do not take seriously enough their site (situatedness) and context in the political scaling of inclusion, spatially and temporally.

Though notions of this paper are limited to projects promoting employability, integration, and social cohesion in vocational education and labour markets, I assume that the neglect of ontological, epistemological, and political questioning of scale and context is a more general phenomenon in social and educational research. I have questioned whether inclusive projects and measures maintain exclusion and rather (aim to?) replicate themselves, using examples of my involvement in such projects as a researcher, as a member of a steering group, or as an evaluator and monitor of such projects. What about my responsibility in those roles and what might be the underlying reasons and factors?

As an inhabitant of academia, I am embedded, like my colleagues, in the environment and system that we are studying. To survive in competitive academic capitalism, rooted in the global capitalist system, it is necessary to adapt to policy-led calls and funding and to struggle for recognition and a market niche in academic competition. Therefore, it is hard to resist the temptation to be – and provide students and junior researchers an opportunity to be – part of a wider, ‘international’ research community. Perhaps we also share a wishful assumption that intellectual autonomy would be possible even in politically and financially

framed research. However, researchers are expected to maintain political, economic, and social structures and practices and to repair the problems they have caused. Through research, education, and interaction with non-academic actors, academia contributes to certain politics of scaling, providing models and tools to pertain to exclusive frameworks. Erik Swyngedouw notices that “the power and legitimacy of the Discourse of the University is sustained by a fantasy of neutrality, objectivity, universalism, and expert-knowledge” (Swyngedouw 2022, 917). Swyngedouw argues that like populist discourses, expert and policy discourses promise to abolish the ‘problem’ (such as inclusion) and to return stability and balance for those identifying the problem. By offering exclusive vocabularies and conceptual frameworks for interpreting inclusion and exclusion and demarcating our disciplinary territory researchers demonstrate their expertise and guarantee their future demand in the inclusion markets (cf. Narotzky 2007). The offered strategic and techno-managerial interventions to the ‘problem’ are not fundamentally altering the power relations underlying exclusion, whether they relate to forced migration, unemployment, drop-out, or physical and psychic disorders.

However, what happens around inclusion concerns more generally the ethical and political nature of universities, which are embedded in techno-scientific capitalism operating across spaces, sites, and associations. By educating experts and leaders and providing knowledge and technology to the public and private sectors, universities are major institutions in reproducing economic and political power structures (cf. Ruuska 2017). By providing vocabularies and theories, they participate in the moulding, scaling and spatialising of reality. To ensure their market niche both inside and outside academia, universities and their staff develop progressive mission statements and proclaims, which conceal their refusal to engage with exclusive realities and their internal exclusive practices.

Another more general problem of descaling and decontextualisation in European inclusion measures and projects is their methodological Europeanism while promoting the European economic, educational and social space (cf. Ostrowski 2023; also Narotzky 2007). They do not question their commitment to Eurocentred interpretations of humanness, democracy, and the functioning of society and economy. From a wider historical perspective, the engagement of universities in inclusion projects can be seen as part of forming the world system of the Global North and South (cf. Heikkinen 2006b; Hickel et al. 2022). Simultaneously, with the inclusion projects and celebration of diversity and internationalisation, universities apply internally and externally exclusive practices concerning non-Europeaness. While it is not just a personal experience, I have had to witness how collaboration with refugees and asylum seekers and researchers and students from the Global South is sabotaged, due to threatening and disturbing the rights and routines of the ‘regular’ staff and students (cf. Heikkinen et al. 2018a, Heikkinen et al. 2018b). On the other hand, competition for high-performing specialists, staff, and students anywhere in the world is a strategic priority

of all universities in Europe. Yet, the educational and qualification criteria of recruitment and participation are set by the exclusive standards of the Global North.

However, all human and nonhuman creatures must confront the age of the Anthropocene, where human impact on the Planet Earth has led to planetary environmental crises, accelerating social and economic inequalities, wars, forced migration, and flight. The driving world-historical force of the Anthropocene has been characterised as the Capitalocene, the global appropriation of human and nonhuman nature for the endless accumulation of capital (cf. Moore 2022). This implies that understanding inclusion and tackling exclusion requires rethinking the parties – diversity of humans and nonhumans –, temporal and spatial scale, and context. It should be the task of researchers to make visible how the political and economic power relations are operating historically through places and spaces, across actors and agencies. As suggested by the flat ontology, while being part of the order of things, the distinctive responsibility of academia and research should be to support self-critical analysis of the exclusive status quo, in collaboration with diverse non-academic actors, considering the nonhuman parties. This would require self-critical exposure and confrontation with the exclusive academic and non-academic realities, actors, and practices, and taking the 'situatedness' of academia and research seriously. It is ambitious to question and transform academia, its ethos, rationale, and practices. Still, I am confident that many others share my concerns and experiences about inclusive research and development projects. As academics, we have the freedom and responsibility to join our conceptual and methodological resources to study how exclusive frameworks of the Capitalocene operate through inclusion measures.

References

- Blakey, Joe (2021): The politics of scale through Rancière. In: *Progress in Human Geography* 2021/45, 4, pp. 623–640.
- Boelens, Luuk (2021): A Flat Ontology in Spatial Planning. In: *disP – The Planning Review* 57, 2, pp. 4–15. DOI: 10.1080/02513625.2021.1981006.
- Bryant, Lev (2011): *The Democracy of Objects*. University of Michigan: Open Humanities Press.
- Empowering Migrants for Employment EME (n. d.): <https://ememethods.net/> (access: 18.11.2024).
- European Commission (2016): *The European Social Fund. Investing in people*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI:10.2767/382906.
- European Commission (2020a): *Employment, Social Affairs & Inclusion*. <https://ec.europa.eu/social/home.jsp> (access: 18.11.2024).
- European Commission. (2020b): *European Social Fund*. <https://ec.europa.eu/esf/home.jsp> (access: 14.02.2020).
- Evans, Karen/Niemeyer, Beatrix (Eds.) (2006): *Reconnection. Countering Social Exclusion through Situated Learning*. Dordrecht: Springer.
- Heidegger, Gerald/Niemeyer, Beatrix/Petersen, Wiebke/Ruelens, Lieve/Heikkinen, Anja/Herno, Minna/Lamminpää, Eeva/Kondyli, Dimitra/Patiniotis, Nikitas/Frazao, Lourenzo/Oliveira,

- Teresa/Cranmer, Sue/Evans, Karen (2005): *Re-Integration. Transnational Evaluation of Social and Professional Re-Integration Programmes for Young People. Final Report.* Brussels: European Commission.
- Heikkinen, Anja (2004): Evaluation in the Transnational 'Management by Projects' Policies. In: *European Educational Research Journal* 3, 2, pp. 486–500.
- Heikkinen, Anja (2006a): Manufacturing the 'European' in education and training. In: Kuhn, M./Sultana, R. (Eds.). *Homo Europeus.* Bern: Peter Lang. DOI: 10.13140/2.1.2938.8485.
- Heikkinen, Anja (2006b): Re-Enter Initiatives in The Context of Integrative Vocational Education and Training. In: Evans, K./Niemeyer, B. (Eds.): *Reconnection. Countering Social Exclusion through Situated Learning.* Dordrecht: Springer, pp. 105–139.
- Heikkinen, Anja/Lammela, Johanna/Lietzén, Leena/Lätti, Johanna/Virtanen, Emma (2012): Gender Mainstreaming: Inclusion or Exclusion. In: S. Stolz/P. Gonon (Eds.): *Challenges and reforms in vocational education. Aspects of inclusion and exclusion.* Bern: Peter Lang. DOI: 10.3726/978-3-0351-0337-3.
- Heikkinen, Anja/Lamminpää, Eeva (2004): The trans-national reflection and development method (TRDM) in promotion of inclusive education. Paper presented at ECER-conference Crete 22.–25.08.2004.
- Heikkinen, Anja/Lilja, Niina/Metteri, Anna (2018a): Yliopiston eetosta etsimässä – Kokeiluja ja kokemuksia monitieteisestä altistumisesta aikakauden polttaville kysymyksille. (In search of the ethos of university – experiments and experiences from multidisciplinary exposure to burning issues of the era). In: *Aikuiskasvatus* 38, 4, pp. 320–325. DOI: 10.33336/aik.88389.
- Heikkinen, Anja/Peltonen, Saara (2018b): Liikkuvuuden ja superdiversiteetin paradoksit – yliopiston reaktioita pakolaiskriisiin. (Paradoxes of mobility and superdiversity – reactions of university towards refugee crisis). In: R. Rinne/N. Haltia/S. Lempinen/T. Kaunisto (Eds.): *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Heikkinen, Anja/Niemeyer, Beatrix (2005a): Schlüsselqualifikationen für verschlossene Türen!? Eine kritische Revision neuer Lernkulturen in der europäischen Benachteiligtenförderung. In: Niemeyer, B. (Ed.): *Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 135–153.
- Heikkinen, Anja/Ruelens, Lieve (2005b): Evolvement of Transnational Reflection and Development Methodology TRDM. In: Heidegger, G./Niemeyer, B./Petersen/W./Ruelens, L./Heikkinen, A./Herno, M./Lamminpää/E., Kondyli, D./Patinotis, N./Frazao, L./Oliveira, T./Cranmer, S./Evans, K.: *Re-Integration. Transnational Evaluation of Social and Professional Re-Integration Programmes for Young People. Final Report,* pp. 189–215. Brussels: European Commission.
- Heimo, Satu/Tapanila, Katriina/Ojapello, Anna/Heikkinen, Anja (2020): The Potential of Peer Guidance to Empower Migrants for Employment. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 11, 3, pp. 335–348. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.ojs1685.
- Hickel Jason (2019): The contradiction of the sustainable development goals: Growth versus ecology on a finite planet. In: *Sustainable Development* 27, 5, pp. 873–884. DOI: 10.1002/sd.1947.
- Hickel Jason/Dorning, Christian/Wieland, Hanspeter/Suwandi, Intan (2022): Imperialist appropriation in the world economy: Drain from the global South through unequal exchange, 1990–2015. In: *Global Environmental Change* 73. DOI: 10.1016/j.gloenvcha.2022.102467.
- Komeetta (2021a): Kulttuurisesti osallistavaa mentorointia työelämään-projektisuunnitelma (Culturally sensitive mentoring for employment-project plan). Unpublished.
- Komeetta (2021b): Yhteistutkimus- ja aineistonhallintasuunnitelma (Co-research and data management plan). Unpublished.
- Kutay, Acar (2015): After Governance: A Normative Reflection on Civil Society Participation in Policy Processes. In: *Tidskriftet Politik* 18, 2, pp. 24–32. DOI: 10.7146/politik.v18i2.27611.
- Latour, Bruno (2005): *Reassembling the social – an introduction to actor-network-theory.* New York: Oxford University Press.

- Makrooni, Golaleh/Tapanila, Katriina (2023): Komeetta-hankkeen tutkimuksellinen loppuraportti. Final report on Komeetta project [Culturally inclusive mentoring model for enhancing employability of immigrant men in Finland]. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/149801> (access: 18.11.2024).
- Moallemi, Enayat A./Malekpour, Shirin/Hadjikakou, Michalis/Raven, Rob/Szetey, Katrina/Ningrum, Dianti/Dhiaulhaq, Ahmad/Bryan, Brett A. (2020): Achieving the Sustainable Development Goals Requires Transdisciplinary Innovation at the Local Scale. In: *One Earth*, September 18, 2020. DOI: 10.1016/j.oneear.2020.08.006.
- Moore, Jason (2022): Anthropocene, Capitalocene & the Flight from World History. In: *Nordia Geographical Publications* 51, 2, pp. 123–146.
- Narotzky, Susana (2007): The Project in the Model. Reciprocity, Social Capital, and the Politics of Ethnographic Realism. In: *Current Anthropology* 48, 3, pp. 403–424.
- Ojapelto, Anna/Heimo, Satu/Tapanila, Katriina/Heikkinen, Anja (2020): Empowering Migrants for Employment -hankkeen seuranta- ja arviointitutkimuksen raportti (EME). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3091-0> (access: 18.11.2024).
- Ostrowski, MS (2023): Europeanism: A Historical View. In: *Contemporary European History* 32, 2, pp. 287–304. DOI:10.1017/S0960777321000485.
- Ruuska, Toni (2017): Reproduction of capitalism in the 21st century: higher education and ecological crisis. Aalto University. <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/26627> (access: 18.11.2024).
- Swyngedouw, Erik (2022): The unbearable lightness of climate populism. In: *Environmental Politics* 31, 5, pp. 904–925. DOI: 10.1080/09644016.2022.2090636.
- Woodward, Keith/Jones, John P./Marston, Sally A. (2012): The politics of autonomous space. In: *Progress in Human Geography* 36, 2, pp. 204–224. DOI: 10.1177/0309132511432083.

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] Funktionszusammenhanges“ (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 definitiven 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“ (Humrich/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 Humrich 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 entfaltenen 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-prozessensible 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>.

- Breitschwerdt, Lisa/Thees, Anne/Egetenmeyer, Regina (2022): Digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, 44–45, S. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:24477>.
- Bettinger, Patrick/Jörissen, Benjamin (2022): Medienbildung. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–93. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_10.
- Bertelsmann Stiftung/ECORYS (2015): *Adult Learners in Digital Learning Environments*. Brussels. Commission of the European Communities (2000): *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels. Council of the European Union (2021): *New European Agenda for Adult Learning 2021–2030*. Brussels.
- European Commission (2020): *Digital Education Action Plan 2021–2027*. Brussels.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015): *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hummrich, Merle/Rademacher, Sandra (2012): Die Wahlverwandtschaft von qualitativer Forschung und Kulturvergleich und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft – strukturtheoretische Überlegungen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, Heft 1–2/2012, S. 39–53.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jörissen, Benjamin (2011): „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): *Medienkompetenz und Medienbildung*. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, S. 211–235.
- Kokemohr, Rainer/Koller, Hans-Christoph (1996): Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 90–102.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Oevermann, Ulrich (2002): *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Hrsg.: Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e. V., online unter <https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4958> (zuletzt geprüft 18.11.2024).
- Redecker, Christine/Punie, Yves (2017): *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Rohs, Matthias/Bolten, Ricarda/Kohl, Jonathan (2017): *Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*innen*. In: *Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5, S. 1–47.
- Tulodziecki, Gerhard (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): *Medienkompetenz und Medienbildung*. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, S. 11–39.
- Wernet, Andreas (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>.
- Winkler, Hartmut (2008): *Basiswissen Medien*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Winkler, Hartmut (2004): *Mediendefinition*. In: *MEDIENwissenschaft*, 1/2004, S. 9–27.

II. Bildung und Teilhabe im Kontext europäischer Politik

Die Förderung von ‚Benachteiligten‘ als Aufgabe von Berufsbildungssystemen.

Einordnungen und Beispiele aus Deutschland und der Schweiz

Katrin Kraus und Gabriele Molzberger

Mit dem Themenfeld der sogenannten „Benachteiligtenförderung“ in der Berufsbildung hat sich Beatrix Niemeyer in verschiedenen Arbeiten beschäftigt und dazu auch eine international-vergleichende Forschungsperspektive verfolgt (vgl. Niemeyer 2005; 2007; 2020). Ihre Auseinandersetzung mit der „Benachteiligtenförderung“ nimmt einerseits die jungen Menschen und ihre Bildungswege in den Blick, für die der Einstieg in die Berufsbildung ein wichtiger biografischer Schritt ist (vgl. Niemeyer-Jensen/Hinrichsen 2015). Andererseits setzt sie sich in ihren Arbeiten mit der Architektur von Berufsbildungssystemen auseinander, die diesen Schritt mit entsprechenden Angeboten und institutionellen Übergängen rahmen und die Gestaltung von Berufsbildungsbiografien ermöglichen, fördern, erschweren oder behindern können (vgl. Niemeyer 2006). Im folgenden Beitrag wird das Spannungsfeld zwischen individuell-lebenslagenbezogenen und institutionellen Möglichkeiten der Gestaltung von Berufsbiografien aufgenommen und mit einer vergleichenden Perspektive auf Entwicklungen in Deutschland und der Schweiz dargestellt.

1. Berufsbildung und das Feld der „Benachteiligtenförderung“

Zur Berufsbildung zählen gemeinhin und jenseits spezifischer, z. B. legislativer Bestimmungen, die verschiedenen Bereiche der Berufsausbildungsvorbereitung, der beruflichen Ausbildung, beruflichen Fortbildung sowie auch die berufliche Weiterbildung und Umschulung. Aber auch die Berufsorientierung als Auseinandersetzung mit der Frage, wie man die eigene Berufsbiografie gestalten und für welchen Beruf man sich entscheiden soll, gehört dazu. Berufsbildung vermittelt dabei generell zwischen individuellen Interessen und Fähigkeiten einerseits und Bedarfen von Arbeitsmarkt und Betrieben andererseits. So hebt dies auch Niemeyer für die Berufsorientierung hervor, denn diese zielt auf „die Vermittlung zwischen individueller Laufbahngestaltung und betrieblichen Qualifikationsanforderungen, auf die Passung zwischen individuellen Wünschen, Bedürfnissen, Interessen und Ansprüchen und den Anforderungen und Angeboten des Arbeitsmarktes“ (Niemeyer 2020, S. 118).

Gerade die Berufsorientierung und der Einstieg in eine berufliche Ausbildung sind für Menschen, die diesen Übergang unter erschwerten Bedingungen oder aus einer benachteiligenden Lebenssituationen suchen, häufig mit großen Schwierigkeiten und Risiken verbunden. Das Finden einer Passung zwischen individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten und vorhandenen Angeboten der Berufsbildung gestaltet sich schwierig und es besteht die Gefahr, dass gerade benachteiligte Jugendliche an dieser Stelle keinen Anschluss finden und für sie daraus dauerhaft prekäre Arbeitsmarktchancen resultieren. Diese Jugendlichen werden daher in besonderer Weise unterstützt und innerhalb der Berufsbildung hat sich schon früh das Handlungsfeld der sogenannten „Benachteiligtenförderung“ herausgebildet, das sich vor allem auf die Berufsorientierung und die Ausbildung bezieht. Lange Zeit standen hier vor allem sozial benachteiligte Jugendliche im Zentrum (vgl. Münk/Rützel/Schmidt 2010). Mit der zunehmenden Bedeutung inklusiver Bildung im gesamten Bildungssystem wird auch der Zugang von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen, die beim Übergang in Berufsbildung und Arbeitswelt Unterstützung erhalten sollen, im Handlungsfeld der Benachteiligtenförderung verstärkt beachtet (vgl. Bylinski 2021).

Disziplinär beteiligen sich neben der Berufspädagogik auch die Förderpädagogik und Sozialpädagogik an der forschenden Erschließung eines weit gefassten Handlungsfeldes der „Benachteiligtenförderung“. Für die Schulpädagogik stellen sich hier ebenfalls wichtige Fragen, da die Berufsorientierung bereits in der Schule stattfindet. Auch die Erwachsenenbildung knüpft hier mit erwerbsbezogener Weiterbildung, Beratung und Coaching an. Neben forschungsbasierten Erkenntnissen zur aktuellen Situation und Möglichkeiten der Förderung von Berufsorientierung und Übergängen für Benachteiligte ist dabei die Professionalisierung des Bildungspersonals ein wichtiges Anliegen (vgl. Niemeyer 2004).

2. Integration von Benachteiligten in „duale Berufsbildungssystemen“

International werden verschiedene Typen von Berufsbildungssystemen unterschieden, wobei Deutschland und die Schweiz zu den dualen Systemen gezählt werden. In diesen Systemen ist die Berufsbildung als systematische Verbindung zwischen Bildungssystem und Arbeitswelt angelegt und in beiden Bereichen verortet. Durch diese Positionierung wurde ihr lange eine hohe Integrationsfähigkeit zugesprochen, da sie eine Passung der Ausbildung zu den tatsächlichen Arbeitsmarktbedarfen herstellen könne und so für relativ friktionslose Übergänge an der sogenannten zweiten Schwelle, d. h. am Übergang von der Ausbildung in das Beschäftigungssystem, Sorge. Diese hohe Integrationsfähigkeit drückte

sich lange in vergleichsweise niedrigen Zahlen der Jugendarbeitslosigkeit in Ländern mit dualen Berufsbildungssystemen aus.

Aktuell liegen verschiedene Untersuchungen vor, mit denen im Rahmen eines Vergleichs zwischen dualen Berufsbildungssystemen angesichts veränderter Arbeitsmarktbedingungen der Frage nach der Integrations- und Inklusionskraft dieser Systeme nachgegangen wird (vgl. u. a. Becker et al. 2017). Die Untersuchungen zeigen, dass innerhalb dieses gemeinsamen Typus von dualen Berufsbildungssystemen durchaus Unterschiede bestehen, wie die Länder mit Transformationen umgehen und wie sie versuchen, die integrative Funktion der Berufsbildung – insbesondere für benachteiligte oder leistungsschwächere Jugendliche – nicht nur zu erhalten, sondern sie angesichts zunehmender Ausschlüsse und Disparitäten in der Gesellschaft auch zu stärken.

So zeigen Durazzi und Geyer (2022) in ihrer vergleichenden Untersuchung, dass es für duale Berufsbildungssysteme im Kontext der gesellschaftlichen und ökonomischen Transformation zunehmend schwierig wird, ihre traditionelle Stärke der sozialen Integration von weniger leistungsstarken jungen Menschen aufrechtzuerhalten. Die Berufsbildungspolitik reagiert daher in diesen Ländern mit unterschiedlichen Maßnahmen, z. B. verkürzten Ausbildungen, einem Ausbildungsbonus, schulischen Kurzausbildungen oder Coachings, um die Integrationskraft ihrer Berufsbildungssysteme zu stärken (ebd., S. 108). Diese Maßnahmen vergleicht die Studie entlang von zwei Kriterien: ihrer Selektivität im Zugang zu den Maßnahmen selbst und den mit ihnen verbundenen Chancen auf Arbeitsmarktintegration. Die Autoren können so zeigen, dass in der Regel eine hohe Selektivität beim Eintritt in entsprechende Maßnahmen mit größeren Arbeitsmarktchancen verbunden ist (ebd., S. 110) und eine geringe Selektivität zwar den Zugang zur Maßnahme erleichtert, aber die Arbeitsmarktchancen nach Absolvieren der Maßnahme geringer sind. Die Förderung einer Integration in Berufsbildung und den Zugang zum Arbeitsmarkt muss sich also auf verschiedene Maßnahmen abstützen, um solche Effekte beim Übergang ausgleichen zu können und sowohl Zugang zu berufspädagogischen Maßnahmen wie auch zum Arbeitsmarkt zu fördern und Jugendliche durch Unterstützungsmaßnahmen auch beim Absolvieren regulärer Ausbildungen zu begleiten. Zudem haben sich politische Maßnahmen bewährt, die auf eine Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft von Unternehmen zielen (ebd., S. 112).

Mit Blick „auf die Anforderungen im Zusammenhang mit Migration und Behinderung“ (Miesera et al. 2022, S. 53) untersucht eine weitere vergleichende Studie, wie Deutschland, Österreich und die Schweiz mit der Aufgabe umgehen, Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Jugendlichen mit Behinderung einen Zugang zu Berufsbildung und Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Die Autorinnen stellen fest, dass alle drei Länder im Rahmen des Übergangssystems für beide Gruppen entsprechende Maßnahmen bereitstellen, diese aber häufig Sonderwege darstellen und nur unzureichend mit den regulären Strukturen

der Berufsbildung verbunden sind. Um diesen Gruppen langfristig Zugang zur Berufsbildung und dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen fehlten „durchgängig inklusive Strukturen, die bedarfsorientierte, ausbildungsbegleitende Fördermaßnahmen beinhalten und ausreichend Entwicklungs- und Lernzeit bieten“ (ebd., S. 65). In einer ersten Zusammenschau vorliegender Forschungsergebnisse aus den drei Ländern kommen sie zu dem Schluss, dass trotz verschiedener Maßnahmen auf Makro-, Meso- und Mikroebene „ein Migrationshintergrund (auch in zweiter Generation) sich bis heute länderübergreifend als Risikofaktor für Benachteiligung und Diskriminierung im Berufsbildungssystem auswirkt; gleiches gilt für Lernbeeinträchtigungen oder Behinderungen“ (Miesera et al. 2022, S. 65).¹

Insgesamt zeigt sich somit, dass innerhalb der dualen Berufsbildungssysteme zwar Maßnahmen zur Stärkung ihrer integrativen Funktion für benachteiligte Jugendliche ergriffen werden, diese aber durchaus unterschiedlich ausfallen. Für eine gezielte Förderung von Benachteiligten innerhalb dualer Berufsbildungssysteme braucht es verschiedene Maßnahmen, die sowohl spezifische berufspädagogische Angebote wie arbeitsmarktpolitische Instrumente umfassen und vor allem auf eine Unterstützung zur Partizipation innerhalb der regulären Strukturen des dualen Systems ausgerichtet sind. Im Folgenden sollen daher einige Maßnahmen vorgestellt und diskutiert werden, mit denen die Berufsbildungssysteme in der Schweiz und in Deutschland versuchen, benachteiligten Jugendlichen den Zugang zur Berufsbildung und damit auch dem Arbeitsmarkt zu erleichtern.

3. Beispiele zur Stärkung der integrativen Funktion der Berufsbildung in Deutschland und der Schweiz

Anknüpfend an die aktuelle Frage, wie duale Berufsbildungssysteme ihre integrative Funktion auch angesichts veränderter gesellschaftlicher und ökonomischer Rahmenbedingungen aufrechterhalten und angesichts zunehmender gesellschaftlicher Disparitäten auch verstärken können, werden im Folgenden einige Maßnahmen im Kontext der beruflichen Ausbildung in der Schweiz und in Deutschland vorgestellt.

1 Eine andere Arbeit (Hautz/Junmin/Helms Jørgensen 2021) vergleicht Berufsbildungssysteme in Bezug auf Personen im Asylverfahren und stellt fest, dass die Länder die Berufsbildung in unterschiedlichem Maße zur gesellschaftlichen Integration dieser Personengruppe nutzen. Während es hier in Deutschland gezielte Programme gibt, ist dies in Österreich und Dänemark nicht der Fall (ebd.).

3.1 Zur Stärkung der Berufsbildung und ihrer integrativen Funktion in der Schweiz²

Das Motto „Kein Abschluss ohne Anschluss“ wird in der Schweizer Berufsbildungspolitik seit über 20 Jahren im Kontext von Systemreformen verwendet. Es dient als übergeordnete Zielvorstellung, die im Kontext verschiedener Reformen formuliert wurde und im bildungspolitischen Diskurs eine große Überzeugungskraft besitzt. Sie war auch im Rahmen der letzten Reform des Berufsbildungsgesetzes (Verabschiedung 2002) zu hören, mit der die 1978 eingeführte „Anlehre“ als spezielles Angebot für sogenannte „praktisch begabte Jugendliche“ abgelöst wurde (Wettstein/Schmid/Gonon 2014, S. 58). An ihre Stelle trat mit dem *Berufsattest* eine zweijährige Ausbildung, die im Unterschied zur Anlehre über einen eidgenössisch anerkannten Abschluss verfügt. Zunächst nur für wenige Berufe vorgesehen, gibt es mittlerweile für viele Berufe neben der drei- oder vierjährigen Lehre, die mit einem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) abgeschlossen wird, auch eine zweijährige Ausbildung mit Eidgenössischem Berufsattest (EBA). Der Abschluss hat sich somit neben dem traditionellen EFZ etablieren können, auch wenn er deutlich geringere Abschlusszahlen aufweist als das EFZ (2022: 63'270 EFZ, 6'890 EBA) und sich zwei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit 3 % aller Jugendlichen in einer EBA-Ausbildung befinden, während 57 % dabei sind, eine drei- respektive vierjährige EFZ-Ausbildung zu absolvieren. Ein erfolgreich absolvierter EBA-Abschluss ermöglicht neben der Ausübung der entsprechenden Tätigkeit auch eine Weiterqualifizierung, indem er den Zugang in eine EFZ-Ausbildung im selben Berufsfeld eröffnet.

Seit den Anfängen des Schweizer Berufsbildungssystems mit einer verbindlichen gesetzlichen Grundlage (Berufsbildungsgesetz verabschiedet 1930) gibt es sogenannte „*Brückenangebote*“. „Diese Übergangslösungen oder Zwischenlösungen [...] dauern in der Regel ein halbes bis maximal ein Jahr und führen zu keinem formellen Abschluss“ (Wettstein/Schmid/Gonon 2014, S. 201). Sie sollen am Übergang von der Sekundarstufe I mit dem Ende der obligatorischen Schulpflicht zur Sekundarstufe II mit der Aufteilung in einen allgemeinbildenden und einen berufsbildenden Zweig dazu dienen, benachteiligte Jugendliche bei diesem Übergang zu unterstützen. Diesem Bereich kommt mittlerweile ein hoher Stellenwert zu. So zeigen Kohortenanalysen³, dass rund 20 % aller Jugendlichen zunächst in

2 In dieser Darstellung können nur einige Maßnahmen exemplarisch erwähnt werden. Einen guten aktuellen Überblick über die verschiedenen Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen geben Miesera et al. (2022).

3 TREE steht für „Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben“. Es handelt sich dabei um eine Längsschnittstudie, die repräsentativ für die gesamte Schweiz die Übergänge von Jugendlichen ab Abschluss der obligatorischen Schulzeit verfolgt. Die Datenerhebung wurde mit einer ersten Stichprobe 2000 begonnen und 2016 mit einer zweiten Stichprobe erweitert. Informationen zur Studie und Daten: www.tree.unibe.ch/ (Abfrage: 18.11.2024).

eine Zwischenlösung eintreten, wobei der Anteil der jungen Frauen fast doppelt so hoch ist wie der der jungen Männer und auch andere Faktoren sozialer Benachteiligung sichtbar werden. Etwa drei Viertel der Jugendlichen treten nach der Zwischenlösung in eine formale Berufsausbildung ein (Gomensoro/Meyer 2022, S. 8), wobei hier auch kritische „Cooling out“-Effekte zu beobachten sind (Preite 2019).

Im Kontext einer Diskussion um die Wirksamkeit der Brückenangebote wurde 2006 das *Case Management Berufsbildung* (CMBB) eingeführt. Damit wurde ausgehend von bildungs- und sozialpolitischen Zielsetzungen ein methodischer Ansatz aus der Sozialpädagogik in die Berufsbildung eingeführt, um stark gefährdete Jugendliche ab der 7. Klasse individuell beim Übergang in eine Berufsbildung auf Sekundarstufe zu unterstützen (vgl. Kraus 2010b; 2010a). Eine vom Bund 2015 beauftragte Evaluation kommt zu dem Ergebnis, dass knapp die Hälfte aller Jugendlichen, die durch eine CMBB betreut wurden, in eine Berufsausbildung einmünden konnten (vgl. Egger/Dreher & Partner AG 2015). Da das CMBB nach 2015 in die Verantwortung der Kantone übergeben wurde, liegen keine Gesamtzahlen zu den Betreuten für die gesamte Schweiz vor. Ebenso fehlen längsschnittliche Daten, die zu den weiteren Berufs- und Bildungswegen dieser Jugendlichen Auskunft geben könnten.

Ein aktuelles Beispiel zur Verbesserung der Integrationsfunktion der Berufsbildung im Kontext von Migration stellt die *Integrationsvorlehre* (INVOL) dar. Zunächst wurde sie 2018 als Pilotprogramm des Bundes für Geflüchtete mit dem Ziel einer schnelleren Erwerbsintegration eingeführt und 2021 auf weitere Zielgruppen im Migrationsbereich ausgeweitet. Auf Antrag des zuständigen Staatssekretariats wurde die INVOL 2023 verstetigt (vgl. Staatssekretariat Zuwanderung und Integration 2023b). Sie ist dem Eintritt in eine Berufslehre vorgelagert und vermittelt Voraussetzungen für einen Lehreintritt in den Bereichen Sprach- und Grundkompetenzen, kulturelle und überfachliche Kompetenzen sowie erste berufsfeldbezogene Kenntnisse und betriebliche Erfahrungen. Es handelt sich um eine einjährige Maßnahme, bei der eine Potenzialabklärung und eine enge Begleitung durch die zuständigen Stellen der kantonalen Behörden erfolgt (vgl. Staatssekretariat Zuwanderung und Integration 2019). Sie ist nicht auf Jugendliche beschränkt, d. h. die integrative Funktion ist hier nicht im Generationenverhältnis und dem Risiko, an einem institutionell vorgesehenen Übergang zu scheitern, begründet, sondern in der Migrationstatsache, also in einem lebenszeitlich späteren Eintritt in die Gesellschaft, wodurch die Voraussetzungen für den Übergang in Berufsbildung und Arbeitsmarkt nicht innerhalb des Schweizer Bildungssystems erworben werden konnten. Da es sich um ein neues Programm handelt, liegen noch keine Forschungsdaten dazu vor. Gemäß begleitender Evaluation haben 2020 750 und 2023 867 Personen teilgenommen, von denen die meisten das Programm beendet haben und rund die Hälfte eine anerkannte Berufslehre begonnen hat (vgl. Staatssekretariat Zuwanderung und Integration 2023a).

Bei diesen Maßnahmen handelt es sich um berufsbildungspolitische Bemühungen, die traditionelle Integrationskraft des Berufsbildungssystems wieder zu stärken (vgl. Durazzi/Geyer 2022). Gleichzeitig verbinden sich diese Maßnahmen mit einer Stärkung der Berufsbildung innerhalb des Bildungssystems der Schweiz. Ausgehend von dem ersten Berufsbildungsgesetz (BBG), das 1930 verabschiedet wurde, wurde der Geltungsbereich des BBG in der Schweiz systematisch weiter ausgedehnt. Dies gilt horizontal in der Breite des Berufsspektrums, in dem ausgehend von den Berufen des Gewerbes zunächst die kaufmännischen und später auch Landwirtschaft, Hauswirtschaft, Kunst-, Sozial und Gesundheitsberufe einbezogen wurden. Dies gilt aber auch in der Ausdifferenzierung des Berufsbildungssystems im vertikalen Sinne: Stand zunächst das Eidgenössische Fähigkeitszeugnis als 3–4-jährige Lehre mit entsprechendem Abschluss im Zentrum, kamen im Laufe der Zeit weitere Abschlüsse hinzu. Dazu gehört im Sinne der Förderung von Benachteiligten und Leistungsschwächeren das EBA, aber auch die Einführung eines eigenen Tertiärbereichs in der Berufsbildung für schulisch leistungsstarke Jugendliche. Damit wurde in der dualen Berufsbildung der Schweiz eine eigene Bildungssystematik geschaffen, die in vertikaler Richtung durch Ausdifferenzierungen ein immer größeres Spektrum an Bildungsniveaus abdecken konnte. Das Motto „Kein Abschluss ohne Anschluss!“ war eine wichtige Legitimationsformel für diesen Ausbau des Berufsbildungssystems zu einem eigenständigen und gegenüber dem allgemeinbildenden und universitären Weg gleichwertigen Teil des Bildungssystems der Schweiz. Denn mit der Anschlussfähigkeit der Abschlüsse weist auch die Schweizer Berufsbildung die Systemlogik von Bildungssystemen auf, in denen der erfolgreiche Abschluss eines Bildungsniveaus zugleich die Zugangsvoraussetzung zum nächsten Bildungsniveau darstellt. Innerhalb der Berufsbildung erworbene Abschlüsse sollen immer auch Anschlüsse an weitere Bildungsmöglichkeiten eröffnen. Neben positiven Effekten führt dies auch dazu, dass Ausschlüsse vom Zugang zu Bildungsmöglichkeiten durch Benachteiligung kumulativ wirken. Denn über einen erschwerten Zugang zur Berufsbildung ist nicht nur unmittelbar das Absolvieren von Abschlüssen verhindert, sondern längerfristig auch der mit diesen Abschlüssen verbundene Zugang zu Anschlussmöglichkeiten in Bildung oder auf dem Arbeitsmarkt.

Die aktuelle Einführung der Integrationsvorlehre und das CMBB sind als „flankierende Maßnahmen“ zu sehen, denn sie zielen nicht auf eine Veränderung des Systems, sondern auf die Stabilisierung von Zugängen ins System und die Unterstützung von Personen beim Übergang in die Berufsbildung sowie dem Absolvieren von Abschlüssen. Dabei haben auch diese flankierenden Maßnahmen eine doppelte Ausrichtung. Einerseits dienen sie der Förderung von Bildungsmöglichkeiten benachteiligter Gruppen, die damit Zugang zu Bildung und Arbeitsmarkt erhalten. Andererseits stärken auch sie die Position der Berufsbildung in der Schweiz, da die Aufmerksamkeit auf die gesellschaftliche

Integrationsaufgabe der Berufsbildung gelenkt und diese damit als Bildungsbereich im gesellschaftlichen Kontext insgesamt weiter gestärkt wird. Zudem zeigen sich hier Verbindungen von bildungs-, sozial- und wirtschaftspolitischen Zielsetzungen und gleichzeitig die diesem Konglomerat eigene Ambivalenz: Einerseits eröffnen sie für Einzelne Zugänge und Teilhabemöglichkeiten, andererseits stehen sie latent in der Gefahr, gesellschaftliche Problemlagen auf Fragen von individuellem Wollen oder Können zu reduzieren und damit gesellschaftliche sowie soziale Ungleichheiten zu reproduzieren.

3.2 Die „Benachteiligtenförderung“ als Teil der Berufsbildung in Deutschland

In Deutschland spielt die Benachteiligtenförderung für die berufliche Ausbildung mit den beiden Sektoren Schulberufsausbildungssystem und Duales System eine wichtige Rolle und hat zur Stabilisierung des Berufsbildungssystems beigetragen. Diese stabilisierende Funktion hängt mit der Besonderheit des Dualen Systems der Berufsausbildung in Deutschland zusammen, die in der spezifischen Kombination voneinander zu unterscheidender Regelungs- und Steuerungsmuster (vgl. Greinert 2000) liegt: einerseits eine Marktregelung mit einem privatwirtschaftlich organisierten Ausbildungsplatzmarkt, in deren Rahmen vornehmlich die Sozialpartner aktiv sind, und andererseits eine Staatssteuerung, die sich weitgehend nur auf Rahmensetzungen einschließlich der Fixierung von anerkannten Ausbildungsordnungen (öffentlich-rechtliche Berufsbilder) und den Ausgleich von Systemdefiziten richtet.

Seit seiner Entstehung Ende des 19. Jahrhunderts ist das Duale System stark durch die Interessenpolitik der Betriebe und Arbeitgeber gesteuert gewesen, woran die Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahr 1969 nur bedingt etwas geändert hat. Die „Jungarbeiterfrage“ bzw. das „Ungelerntenproblem“, somit die Jugendlichen ohne abgeschlossene Berufsausbildung und die mit ihnen sichtbar werdenden gesellschaftlich-sozialen Fragen, waren von Beginn an ein funktionaler Bestandteil des Berufsbildungssystems mit seiner Polyfunktionalität für Arbeitsmarkt, Bildungs- und Sozialwesen. Insofern ist der Übergangssektor, in dem seit Jahrzehnten höchst unterschiedliche Maßnahmen und schulische Bildungsgänge zusammengefasst sind, deren gemeinsames Merkmal ist, dass sie eben nicht zu einem vollständigen Berufsabschluss führen, tief in der Geschichte segmentierender Beschäftigungs-, Berufs- und Bildungspolitik verwurzelt (vgl. Büchter 2017).

Ab den 1980er Jahren war die Benachteiligtenförderung als paralleles Gebilde „etabliert“ (anstatt sich *im* Berufsbildungssystem selbst aufzuheben) und wuchs kontinuierlich an. Im Kontext der Wiedervereinigung und von Arbeitsmarktreformen wurden die Maßnahmen für ausbildungslose junge Menschen

mit dem Begriff „Übergangssystem“ (unzutreffend) auf den Punkt gebracht und das sozial- und jugendpolitische Problem deutlich sichtbar (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht Deutschland 2006). Angesichts der Zahl von einer halben Million Jugendlichen im sogenannten Übergangssystem entfaltete sich eine breite Debatte. Nachqualifizierung, Ausbildungs- und Qualifizierungsbausteine, ausbildungsbegleitende Hilfen und berufsausbildungsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, Einstiegsqualifizierung, Berufsgrundbildungsjahr oder Berufsvorbereitungsjahr lauteten die Konzepte und Maßnahmen des Übergangssektors. Die berufspädagogische Kritik an der fehlenden Systematik einer Vielzahl unterschiedlichster Fördermaßnahmen und Programme ging einher mit dem verstärkten Bemühen, diesen Teil der Berufsbildung auf der bildungs-, jugend- und sozialpolitischen Agenda zu halten (vgl. Bojanowski 2006). Darüber hinaus war es auch im Kontext der Europäisierung der Berufsbildungspolitik ein Anliegen, Übergangsproblematiken in den EU-Ländern zu bearbeiten (vgl. Molzberger 2008; Molzberger 2012; Niemeyer 2006 & 2018; zur neueren kritischen Auseinandersetzung siehe Koch 2021).

Mit neuen Ausrichtungen von Arbeitsmarktpolitik und bildungspolitischer Steuerung haben sich im Laufe der Zeit immer auch die Maßnahmen und Konzepte beruflicher Integrationsförderung gewandelt. In Deutschland waren es insbesondere die „Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“, d. h. die sogenannte Hartz-Gesetzgebung und die „Agenda 2010“, mit der das Prinzip des Forderns und Förderns umgesetzt wurde. Die Benachteiligtenförderung wurde zur Investition eines aktivierenden Sozialstaats in das Arbeitskraftpotenzial junger Menschen. In der Folge entstand in Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik die Wortschöpfung „Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“, die unmittelbar eine individuelle Zuschreibung struktureller Probleme des Berufsbildungssystems nahelegt und ausblendet, dass das Risiko gescheiterter Berufsintegration temporär immer zugleich mit strukturellen Voraussetzungen des Arbeitsmarktes korreliert. Mit den gegenwärtigen Bedingungen von Arbeits- und Fachkräftemangel wandert der Begriff „Talentmanagement“ aus der Sphäre betrieblichen Personalmanagements in die öffentlichen Diskurse der Benachteiligtenförderung und insinuiert eine vorrangige Betrachtung junger Menschen ohne Schul- oder Berufsabschluss als potenzielle Arbeitskräfte. Die unterschwellige Botschaft lautet dann: Wer genügend Talent hat, benötigt keine lange und im Berufsbildungssystem anerkannte Ausbildung. Im Übergangssektor wurden indes neue Maßnahmen und Programme eingeführt, zu denen u. a. die Ausbildungsvorbereitung-Dual, die Verankerung von beruflicher Grundbildung an Berufsfachschulen im Deutschen Qualifikationsrahmen, die Assistierte Ausbildung (AsA flex) und die Etablierung von Jugendberufsagenturen zählen. Mit den letztgenannten, den Jugendberufsagenturen, wird versucht, die verschiedenen institutionellen Angebote aus den rechtlichen Förderkreisen des Sozialgesetzbuches II zur Grundsicherung, des Sozialgesetzbuches III zur Ar-

beitsförderung und des Sozialgesetzbuches VIII zur Jugendhilfe zu bündeln (vgl. Enggruber/Neises 2023). Der Anspruch des Konzeptes liegt darin, auf die Lebenswelt und Situation der Jugendlichen einzugehen, um ihnen eine Perspektive auf gesellschaftlichen Anschluss *durch* einen Abschluss zu geben. Die Umsetzung steht jedoch vor diversen bürokratischen und datenschutzbezogenen Hindernissen. Hinzu kommt die fehlende Professionalisierung des Personals, das die Jugendlichen berät und begleitet. Aus der Sicht der Jugendhilfe wurden Idee und Umsetzung der Jugendberufsagenturen ebenfalls kritisiert: „Ein offiziell auf Inklusion ausgerichtetes Projekt wie die Jugendberufsagentur, gerät schnell in die Gefahr zum Exklusionsprojekt zu mutieren, wenn sie nicht die Lebenslagen und Lebenswelten Jugendlicher und Jungerwachsener zum Ausgangspunkt ihres Wirkens macht“ (Panitzsch-Wiebe 2013, S. 4; Zeichensetzung i. O.). Panitzsch-Wiebe bezieht sich in ihrer Kritik auf die Einführung der Jugendberufsagenturen im Stadtstaat Hamburg, die durch den Hamburger Senat explizit mit der Programmatik „Keiner darf zurückbleiben“ verbunden wurde.

An der Formel „Keiner darf zurückbleiben“ zeigt sich, trotz aller jeweiligen Besonderheiten von Berufsbildungssystemen, dass die jeweiligen Programmatiken im größeren Kontext international veränderter Umsteuerungen vom Government zur Governance und sogenannter Neuer Steuerung zu betrachten sind. Die Formulierung „Keiner darf zurückbleiben“ lässt sich als Übersetzung der Programmatik „No child left behind“ verstehen, mit der in den USA bereits seit 2002 umfangreiche Gesetzesmaßnahmen gebündelt und das Bildungswesen neu ausgerichtet wurden (vgl. Bellmann 2006). In diesem Kontext ist auch das seit dem Jahr 2013 im Bundesland Nordrhein-Westfalen eingeführte Programm „Kein Abschluss ohne Anschluss“ zu betrachten. Ziel dieses Programms ist es, „allen jungen Menschen nach der Schule möglichst rasch eine Anschlussperspektive für Berufsausbildung oder Studium zu eröffnen“ (MAGS 2023). Dass sich das Programm mit seinem Leitsatz primär an Schulabgänger:innen richtet, verdeutlicht die weltweite normative Erwartung lebenslangen Lernens, welches immer nur einen vorläufigen Schlusspunkt für Bildungsanstrengungen in Aussicht stellt.

4. Eine unabgeschlossene Diskussion

Duale Berufsbildungssysteme arbeiten mit verschiedenen Maßnahmen daran, neben ihrer Allokationsfunktion für den Arbeitsmarkt auch ihre sozial integrative Funktion zu stärken, und berücksichtigen dabei verschiedene Zielgruppen und gesellschaftliche Problemstellungen. Dabei handelt es sich zum einen um Maßnahmen, die die Systemarchitektur des Berufsbildungssystems dauerhaft verändern, also einen institutionellen Wandel darstellen, sowie zum anderen um flankierende Maßnahmen, die rund um das Berufsbildungssystem aufgebaut werden, um seine Funktionsfähigkeit ohne institutionellen Wandel zu stärken.

Auf der Systemebene zeigen sich teilweise Effekte dieser Maßnahmen, die allerdings aufs Ganze gesehen keine „Lösung“ der gesellschaftlichen Problemlagen und sozialer Exklusion darstellen. Vielmehr erscheint ihre integrative Funktion auch unter sich ändernden gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen eine Daueraufgabe der Berufsbildung zu sein, der sie sich immer wieder mit neuen Maßnahmen widmen muss, die auf die jeweiligen Zielgruppen und Problemlagen angepasst sein müssen, damit sie Wirkung entfalten können. Diese Wirkungen sollten nicht nur auf die Systemebene oder kurzfristige Effekte bezogen werden, sondern auch die Lebenswelten und -wege der Jugendlichen bedenken. Hier braucht es weitere Einsichten und Erkenntnisse, die – wie dies Beatrix Niemeyer in ihren Arbeiten tut – auch in international vergleichender Perspektive aufzeigen können, wie durch institutionelle Arrangements individuelle Entwicklungswege ermöglicht werden können.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Becker, Matthias/Kammermann, Marlise/Spöttl, Georg/Balzer, Lars (Hrsg.) (2017): Ausbildung zum Beruf. Internationaler Vergleich der berufsförmigen Ausbildungskonzepte für benachteiligte Jugendliche. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bellmann, Johannes (2006): Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚Neuer Steuerung‘. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 4, S. 487–504.
- Bojanowski, Arnulf (2006): Ergebnisse und Desiderata zur Förderung Benachteiligter in der Berufspädagogik – Versuch einer Bilanz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 102, H. 3, S. 341–359.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2023): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.
- Büchter, Karin (2017): Benachteiligtenförderung in Deutschland: Endogenisierung und Individualisierung als historisch-kontinuierliche Legitimation. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Berufliche Benachteiligtenförderung: theoretische Einsichten, empirische Befunde und aktuelle Maßnahmen. Linz: Trauner, S. 69–89.
- Bylinski, Ute (2021): Berufliche Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen im Spannungsfeld von Ausgrenzung und Teilhabe. In: Bellmann, Lutz/Büchter, Karin/Frank, Irmgard/Krekel, Elisabeth M./Walden, Günter (Hrsg.): Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland: ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 93–112.
- Durazzi, Niccolo/Geyer, Leonard (2022): Social Inclusion and Collective Skill Formation Systems: Policy and Politics. In: Journal of European Social Policy 32, H. 1, S. 105–116.
- Enggruber, Ruth/Neises, Frank (2023): Jugendberufsagenturen als Gestalter inklusiver Übergänge zwischen Schule und Beruf. In: Berufsbildung: Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, H. 3, S. 14–17.
- Egger, Dreher & Partner AG (2015): Nationale Evaluation Case Management Berufsbildung. Schlussbericht vom 2.11.2015. <https://edudoc.ch/record/120368/usage?v=pdf> (Abfrage: 18.11.2024).
- Greinert, Wolf-Dietrich (2000): Plädoyer für ein „duales“ Bildungswesen als Perspektive für das 21. Jahrhundert. In: berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, H. 62, S. 38–40.

- Gomensoro, Andrés/Meyer, Thomas (2022): Ergebnisse zu TREE2: Die ersten zwei Jahre. TREE. <https://DOI:10.48350/163969>. (Abfrage: 18.11.2024).
- Hautz, Hannes/Junmin, Li/Helms Jørgensen, Christian (2021): Access and barriers to VET for refugees – a comparison of Austria, Denmark and Germany. In: Nägele, Christof/Stalder, Barbara E./Weich, Miriam (Hrsg.): Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning. Proceedings of the 4th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Muttentz and Bern online, 8.–9. April, S. 147–152. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4563022> (Abfrage: 18.11.2024).
- Kraus, Katrin (2010a): Case Management Berufsbildung und Educational Governance in der Schweiz. Eine Fallstudie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 106, H. 1, S. 52–69.
- Kraus, Katrin (2010b): Case Management Berufsbildung – Eine Reform im Kontext der Subjektivierung von Erwerbsarbeit. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 32, H. 2, S. 293–310.
- Ministerium für Bildung, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen: AGS „Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule-Beruf in NRW“. <https://www.mags.nrw/uebergang-schule-beruf-startseite> (Abfrage: 18.11.2024).
- Molzberger, Gabriele (2008): Differenzielle Qualifizierungswege – neue Perspektiven für sozial benachteiligte junge Menschen. In: Zimmer, Gerhard/Dehnbostel, Peter (Hrsg.): Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien. Bielefeld: Bertelsmann, S. 153–164.
- Molzberger, Gabriele (2012): Abschlüsse, Anschlüsse, Ausschlüsse – (Re)konfigurationen von Berufs- und Weiterbildung. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 119–134.
- Miesera, Susanne/Kimmelman, Nicole/Pool Maag, Silvia/Moser, Daniela (2022): Integration und Inklusion in der Beruflichen Bildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Kögler, Kristina/Weyland, Ulrike/Kremer, Hugo, H. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022. Verlag Barbara Budrich, S. 33–73. <https://doi.org/10.2307/j.ctv34h090b>.
- Münk, Dieter/Rützel, Josef/Schmidt, Christian (Hrsg.) (2010): Labyrinth Übergangssystem: Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Niemeyer, Beatrix (2004): Benachteiligtenförderung zwischen Berufung und Profession. Professions-theoretische Überlegungen zu einem diffusen Bildungsbereich. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 6. <https://www.bwpat.de/ausgabe6/niemeyer-a-bwpat6.shtml> (Abfrage: 18.11.2024).
- Niemeyer, Beatrix (2005): Neue Lernkulturen in der Benachteiligtenförderung. In: Niemeyer, Beatrix (Hrsg.): Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77–93.
- Niemeyer, Beatrix (2006): Braucht man eine Berufsausbildung um erwachsen zu werden? – Berufsvorbereitungsmassnahmen im europäischen Vergleich. In: Gonon, Philipp/Klauser, Fritz/Nickolaus, Reinhold (Hrsg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. Opladen: Budrich, S. 235–246.
- Niemeyer, Beatrix (2007): Between School and Work – Dilemmas in European Comparative Transition Research. In: European journal of vocational training 41, S. 116–36.
- Niemeyer, Beatrix (2020): Studien- und Berufsorientierung im europäischen Kontext. In: Brügge-mann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung: ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster und New York: Waxmann, S. 118–26.
- Niemeyer, Beatrix/Hinrichsen, Merle (2015): Möglichkeitsräume (re)konstruieren – Biographische Aneignungsprozesse zwischen Schule und Erwerbstätigkeit. In: Schmidt-Lauff, Sabine/Felden, Heide v./Pätzold, Henning (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche,

- institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 163–174.
- Panitzsch-Wiebe, Marion (2016): Jugendberufsagentur — Best Practice?! In: Sozialer Fortschritt 65, S. 226–230.
- Preite, Luca 2019: Jugendliche Handlungsfähigkeit wider die Praktiken des Cooling-Out: Eine Fallstudie am Beispiel von drei männlichen Jugendlichen im Schweizer Übergangsregime. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 4 (Dezember), S. 384–99. <https://doi.org/10.3262/ZSE1904384>.
- Seeber, Susan / Busse, Robin / Michaelis, Christian / Baethge, Martin (2019): Migration in der beruflichen Bildung: Herausforderungen für die Integration von zugewanderten schutz- und asyl-suchenden Jugendlichen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22, S. 71–99. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00890-4>.
- Staatssekretariat Zuwanderung und Integration (2019): Eckpunkte Pilotprogramm «Integrationsvorlehre Plus» (INVOL+).
- Staatssekretariat für Migration (2023a): Integrationsvorlehre: Hohe Zufriedenheit bei leicht rückläufigen Teilnehmendenzahlen. Medienmitteilung vom 24.04. 2023. <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/sem/medien/mm.msg-id-92750.html> (Abfrage: 18.11.2024).
- Staatssekretariat für Migration (2023b): Rundschreiben. Eingabe Verstetigung Integrationsvorlehre (INVOL). Rundschreiben vom 28.04.2023. <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/integration-einbuengerung/innovation/invol.html> (Abfrage: 18.11.2024).
- Wettstein, Emil / Schmid, Evi / Gonon, Philipp (2014): Berufsbildung in der Schweiz: Formen, Strukturen, Akteure. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl. Bern: hep.

Europäisierung zwischen Innovation, Konvergenz und Irritation.

Einblicke in Zuordnungsprozesse im Rahmen des Projekts JUMP

Sandra Petersen und Sebastian Zick

1. Einleitung

Der Beitrag befasst sich mit den Konsequenzen einer zunehmend europäisierten Projektförderung unter den Vorzeichen des Imperativs der Innovation.

Dabei möchten wir uns mit der Frage beschäftigen, wie nationale, institutionelle und professionelle Orientierungsmuster des Lernens und Arbeitens durch die Imperative von Innovation und Europäisierung herausgefordert werden.

Um dies genauer zu betrachten, geben wir Einblick in das EU-geförderte Handlungsforschungsprojekt JUMP, das auf Seiten der Europa-Universität Flensburg durch Beatrix Niemeyer geleitet wurde und an dem wir beide als Qualifikand:innen mitwirken durften. Wir möchten dabei darauf blicken, wie etablierte Denk- und Handlungsweisen spezifischer Grenzen und Zuordnungen durch die Schaffung neuer Wirkräume in Frage gestellt werden, wie der Imperativ der Innovation professionelle Handlungsmuster beeinflusst und wie Akteur:innen auf sich verändernde Handlungsbedingungen reagieren.

2. INTERREG als Förderorganisation – Konvergentes Zusammenwachsen

Das Projekt JUMP (siehe 3.) wurde von 2016–2020 durch INTERREG Va gefördert. INTERREG wurde 1990 als neues Instrument der europäischen Strukturpolitik etabliert. Die Fördermittel werden im Rahmen des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung bereitgestellt. Das Hauptaugenmerk von INTERREG liegt auf der Förderung der Entwicklung des Wirtschaftswachstums und der Verschmelzung der nationalen Arbeitsmärkte in den Grenzregionen der Mitgliedstaaten. Grundgedanke der Förderpolitik von INTERREG ist es, Wirtschaftsregionen durch Überschreitung nationaler Grenzen weiterzuentwickeln.

Ein besonderes Kennzeichen von INTERREG ist des Weiteren, dass durch das Programm bestimmte Regionen geografisch definiert werden, in denen eine

grenzüberschreitende Förderung möglich ist. In diesem Rahmen schafft die Einrichtung spezifischer INTERREG-Regionen neue Räume – aber auch Grenzen – möglicher Projektförderung. Die INTERREG-Förderung ist so zwar darauf ausgerichtet, Zusammenwirken über nationale Grenzen hinaus im Sinne der Umsetzung neuer Formen der internationalen Zusammenarbeit zu etablieren, bleibt daher aber immer auch auf nationale Territorien und Zuständigkeiten bezogen.

Diese Schaffung europäischer Wirkräume geht einher mit Prozessen der Neuordnung nationaler und regionaler Zugehörigkeiten und Zuständigkeiten. Das Wirken von INTERREG lässt sich so als konstitutiv für eine spezifische Herstellungspraxis Europas verstehen, welche sich unter den Stichworten „Fabricating Europe“ (Lawn/Novoa 2002) oder „Europe in the making“ (Paasi 2005) begreifen lässt. Wie Gudrun Quenzel (2005) auf dem Feld der Kulturpolitik gezeigt hat, lassen sich die europäisch evozierten „Konstruktionen von Europa“ als Prozesse verstehen, welche auf die Schaffung von Gemeinsamkeit als Mittel zur Herstellung von europäischer Identität abzielen.

Ein weiteres Mittel zum Verständnis der Wirkmechanismen dieser Formen von Europäisierung lässt sich über die Begriffe „Harmonisierung“ und „Konvergenz“ erreichen. Dabei können zum einen die Richtung des Transfers im Rahmen von Europäisierungsprozessen und zum anderen die Effekte einer möglichen Harmonisierung betrachtet werden (Hachmann 2012, S. 27). Europäisierungsprozesse im Rahmen von INTERREG-Projekten laufen grundsätzlich „außerhalb der klassischen EU-Institutionen ab sowie auch ohne top-down gesteuerte Moderation“ (ebd., S. 26). Es können drei unterschiedliche Einflusskanäle ausgemacht werden: der horizontale Transfer und zwei vertikale Kanäle – sowohl Bottom-up als auch Top-down (Hachmann 2012, S. 35). In den weiteren Ausführungen dieses Beitrags wird eine Sequenz aus dem JUMP-Projektalltag genauer betrachtet, in der horizontale Transferprozesse sichtbar werden. Beim horizontalen Transfer tauschen die beteiligten Regionen ihr Wissen und ihre Strategien aus (ebd., S. 35).

Im Zusammenhang mit den Effekten einer möglichen Harmonisierung spricht Radaelli (2004, S. 14) von sogenannter „Konvergenz“, welche sich auf verschiedenen Stufen einstellen kann:

- Minimale Konvergenz: die beteiligten Akteure beginnen, ein gemeinsames europäisches Vokabular zu verwenden
- Kognitive Konvergenz: die beteiligten Akteure nähern sich hinsichtlich Paradigmen und Best Practice Ideen an
- Konvergenz auf Entscheidungsebene: die beteiligten Akteure beginnen, Entscheidungen auf ähnliche Weise zu fällen
- Ergebniskonvergenz: gemeinsame Entscheidungen und Maßnahmen führen zu ähnlichen Ergebnissen auf nationaler Ebene (ebd., S. 14 f.)

Im Zusammenhang mit dem Konvergenzbegriff ist es v. a. die kognitive Konvergenz, die sich im Rahmen von horizontalen Transferprozessen einstellen kann (Hachmann 2012, S. 35), was sich auch in der aus dem Projektkontext JUMP extrahierten Sequenz widerspiegelt, die im Folgenden betrachtet wird.

3. JUMP

Eines der in der zurückliegenden INTERREG Va Förderperiode geförderten Projekte war JUMP – Jobs durch aUstausch, Mobilität und Praxis (2016–2020) – ein Kooperationsprojekt deutscher Bildungsträger und dänischer Produktionsschulen, das auf die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit sozial benachteiligter Lernender und die wirtschaftliche Entwicklung durch grenzüberschreitende Mobilität und Kurzzeitpraktika abzielte. Die Projektgemeinschaft umfasste neben den Praxispartnern auch die Europa-Universität Flensburg sowie die Universität Roskilde in Dänemark (ausführlich: Niemeyer et al. 2020).

Das Ziel, die Bereitschaft der Teilnehmer:innen¹ zur grenzüberschreitenden Mobilität zu fördern, sollte durch verschiedene Mobilitätsaktivitäten erreicht werden, die von einer eintägigen Inspirationstour ins Nachbarland bis hin zu einem 12-tägigen Praktikum bei Unternehmen reichten. Eine dritte Art der Mobilität waren die „Future Camps“, in denen Teilnehmende oder Mitarbeiter:innen der Einrichtungen für vier Tage zusammenkamen, um über Möglichkeiten zur Verbesserung ihrer Lebens- und/oder Arbeitssituation nachzudenken, zu diskutieren und im Sinne handlungsorientierten Lernens konkrete Projektergebnisse zu erarbeiten.

Anhand von Feldnotizen einer konkreten Situation aus dem Zusammenhang eines Future Camps möchten wir im Folgenden über die Konstruktionen von Zugehörigkeit und Zuordnungen nachdenken, bei denen vorherige Selbstverständlichkeiten und Gewohnheiten irritiert und diese zum Gegenstand von Aushandlung und Veränderung werden.

1 Analog zur Differenz zwischen den dän. Produktionsschulen und den dt. Bildungsträgern unterscheiden sich auch die Rollen und Adressierungen der jungen Menschen, die die jeweiligen Einrichtungen besuchen. Während die dän. Jugendlichen vornehmlich als „Schüler:innen“ adressiert werden, handelt es sich bei den dt. Jugendlichen um „Teilnehmer:innen“ an je unterschiedlichen Maßnahmen. Die damit verbundenen Zuordnungsdifferenzen zeigen sich innerhalb der beschriebenen Sequenz auch auf inhaltlicher Ebene. Zur Vereinfachung der Lektüre wird im Folgenden allerdings allgemein von Teilnehmer:innen (TN) die Rede sein.

4. Die Alkoholsekuz

Die Situation fand im Jahr 2017 während eines Kurztrips in eine dänische Kleinstadt im Rahmen eines viertägigen Future Camps für deutsche und dänische Teilnehmer:innen des JUMP-Projekts statt. Wir – d. h. deutsche und dänische Mitarbeitende aller vier Praxispartner sowie der beiden beteiligten Universitäten – saßen in einem Café. Das Gespräch fand in englischer Sprache statt. Während des Gesprächs tranken einige der Diskutant:innen Kaffee, andere Bier. Die Teilnehmer:innen hatten zu der Zeit frei und verbrachten ihre Zeit mit Einkäufen in der Kleinstadt, sodass sie nicht an der Diskussion beteiligt waren.

Ausgangspunkt war die Frage, ob die Teilnehmer:innen während des Future Camps Alkohol konsumieren dürfen sollten. Kurz zuvor hatten zwei von ihnen (19 und 20 Jahre alt) einen der Mitarbeiter der deutschen Bildungsträger um Erlaubnis hierzu gebeten. Der Mitarbeiter des deutschen Bildungsträgers wollte dies nicht alleine entscheiden und brachte das Thema daher in das Gespräch ein.

Einer der dänischen Mitarbeiter erläuterte zunächst die strikte „Kein-Alkohol-während-der-Schulzeit-Politik“ „seiner“ Institution. Hierüber bestand unter den Diskutant:innen Konsens. Unglücklicherweise waren die Gemeinsamkeiten in der Betrachtung der zu verhandelnden Fragestellung damit allerdings bereits erschöpft.

Es wurde zunächst deutlich, dass es Unterschiede in der Zuordnung der Zeit gab, welche die Teilnehmenden in den jeweiligen Einrichtungen verbringen. Während die dänischen Mitarbeitenden den Tagesablauf der Teilnehmenden mit dem Feld *Schule* assoziierten, ordneten die deutschen Mitarbeitenden den Aufenthalt beim Bildungsträger dem Feld der *Arbeit* zu. Entsprechend argumentierten die dänischen Mitarbeiter häufig mit ihrer pädagogischen Verantwortung gegenüber den Teilnehmer:innen und plädierten für ein striktes Alkoholverbot. Die deutschen Mitarbeiter:innen beriefen sich zumeist auf den Wert der Eigenverantwortung der Teilnehmer:innen: nach getaner Arbeit müsse jede:r für sich selbst entscheiden können.

Eine weitere Differenz zeigte sich in der Einordnung der Aktivität, bei der man sich begegnete – das Future Camp. Ähnlich wie bei der vorigen Unterscheidung zwischen Schule und Arbeit wurde eine unterschiedliche Auffassung zur *Gestaltung der Freizeit* sichtbar. Zwar gilt in allen Einrichtungen ein Alkoholverbot während der Zeit, die die Teilnehmenden in der Einrichtung verbringen. An dänischen Produktionsschulen gilt jedoch die zusätzliche Regel, dass die Teilnehmenden zwischen Sonntag- und Freitagnachmittag keinen Alkohol konsumieren dürfen, sodass sich diese Regel auch auf die Freizeitgestaltung der Teilnehmenden ausdehnt. Diese Zeitabschnitte wurden von den deutschen Mitarbeiter:innen hingegen durchgängig als privat angesehen.

Daraufhin versuchten sich die Mitarbeitenden an einer Festlegung darüber, wie die Aktivität, das Future Camp, eingeordnet werden könne. Da der Veranstal-

tungsort in keiner der Partnereinrichtungen, sondern an einem „dritten Ort“ liege, kam die Idee auf, in dem „neutralen Rahmen“ eine Checkliste mit neuen Regeln aufzustellen.

Es kamen Bedenken hinsichtlich des Alters (minderjährige und volljährige Teilnehmer:innen) und der eventuellen Ungleichbehandlung, hinsichtlich der Rechtfertigungsprobleme gegenüber den Vorgesetzten/Schulleiter:innen, der Finanzierung von alkoholischen Getränken über Projektmittel und der Vorbildfunktion der Mitarbeiter:innen gegenüber den Teilnehmer:innen auf.

Hinsichtlich der Vorbildfunktion wurde diskutiert, ob ein eventuelles Alkoholverbot während des Future Camps auch für die Mitarbeitenden gelten solle. Nach kurzem verhaltenen Zögern wurde dies von einigen (deutschen) Diskutant:innen strikt abgelehnt – zum einen aufgrund pädagogisch-normativer Orientierungen, zum anderen aber auch aufgrund der damit einhergehenden drohenden Selbstbeschränkung. Es sei doch darüber hinaus paradox, den Teilnehmenden im Rahmen des Projekts zu vermitteln, selbstständiger und selbstbewusster zu werden, während man ihnen gleichzeitig vorschreibe, ob sie trinken dürfen oder nicht – und dies gar bei volljährigen Personen. Um eine verantwortungsvolle Art des Trinkens zu erlernen, müssten die jungen Menschen in die Lage versetzt werden, autonome Entscheidungen über ihr (Trink-)Handeln treffen zu können.

Nach vierzig Minuten Diskussion und erfolgloser Konsenssuche wurde schließlich entschieden, dass jede Einrichtung selbst entscheiden könne, wie sie auf eine mögliche Frage „ihrer“ Teilnehmenden nach Alkohol reagiert.

Zu einer weiteren Übereinkunft kam es für die komplette Projektlaufzeit nicht.

5. Konfliktlinien und Zuordnungsprozesse – Europäisierung als Irritation?

Im Rahmen der Diskussion der Mitarbeiter:innen zeigt sich eine Vielzahl unterschiedlicher Konfliktlinien, die sich unseres Erachtens jeweils als Zuordnungsdifferenzen verstehen lassen. Diese umfassen

- a) die Zuordnung von Aktivitäten (Schule vs. Arbeit),
- b) den professionellen Verantwortungsbereich (Eigenverantwortung der Teilnehmenden vs. Verantwortung für die Teilnehmenden),
- c) das Verhältnis von Mitarbeitenden und Teilnehmenden (Vorbild für Schüler:innen vs. Wunsch nach kollegialem Feierabendbier) und
- d) den Umgang mit bestehenden Regelungen (Unverhandelbarkeit bestehender Regelungen vs. Projekt als transnationaler Raum und Möglichkeit der Entwicklung neuer Regelungen).

Was sich an diesen Konfliktlinien zeigt, lässt sich unseres Erachtens als Irritation oder als Produktion von Unsicherheit gegenüber etablierten Routinen nationaler, institutioneller und professioneller Orientierungsmuster beschreiben.

Transnationale – und in diesem Fall europäisierte transnationale – Kontexte, in denen nicht klar ist, welche Gesetze, Vorschriften, Leitlinien, Wertvorstellungen oder Handlungsrahmen verbindlich oder leitend sind, lassen sich als Evokation eines Drucks verstehen, Unterschiede diskutieren und behandeln zu müssen, um gemeinsame Lösungen für gemeinsame Probleme zu finden.

Der Imperativ der Innovation entfaltet seine Wirkung entsprechend nicht durch eine vordefinierte bessere Lösung für ein bestimmtes Problem, sondern setzt die Überwindung etablierter Orientierungsmuster als Eigenwert. Innovation ist in diesem Sinne ein riskantes Unterfangen, weil bestehende Routinen ergebnisoffen in Frage gestellt werden. Damit öffnen sich gleichsam Räume, in denen die Beteiligten neue Optionen oder Lösungen entwickeln können, innerhalb derer sie ihre eigene Verortung reflektieren und zu neuen Ergebnissen kommen können (vgl. Niemeyer et al. 2019).

Wenn wir diese Transnationalisierungsprozesse einer europäischen Politik zuordnen, die auf eine neue, innovative innereuropäische Zusammenarbeit abzielt, ließe sich davon ausgehend für einen Europäisierungsbegriff plädieren, der nicht eine politische Gesamtstrategie zentral setzt, sondern in der Innovation als ein Imperativ zur Gestaltung eines konstanten Wandels ohne festes vorgegebenes Ziel wirkt.

Jeder dieser als europäisch evozierten Transnationalisierungsprozesse im Projekt JUMP erzeugt gewissermaßen „ein Stück Europa“, in dem nationale, professionelle und institutionelle Routinen irritiert werden und damit etwas Neues im Werden begriffen ist. Ein „Europe in the Making“ führt hier entsprechend nicht zu „einem Europa“ als einem durch kognitive Konvergenz gekennzeichneten Ort, sondern konstituiert sich vielmehr über einen Prozess, dem die Durchsetzung ständigen Wandels innewohnt – auch wenn dieser Prozess bei der Entwicklung deutsch-dänischer Regelungen für den Alkoholkonsum von Jugendlichen an seine Grenzen gelangt.

Literatur

Hachmann, Verena (2012): Transnationale Kooperation und ihr Einfluss auf Europäisierungsprozesse – eine Systematisierung. *Europa Regional*, 18.2010 (1), S. 26–37. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/31262> (Abfrage: 18.11.2024).

Niemeyer, Beatrix/Sommer, Finn Modin/Revsbech Jensen, Christine/Zick, Sebastian (2020): Mobil mit schwerem biografischem Gepäck. Auslandserfahrungen benachteiligter Jugendlicher in der Berufsvorbereitung. Bielefeld: wbv Media.

Niemeyer, Beatrix/Zick, Sebastian (2019): Working the boundaries of spaces for agency in adult education. How European social inclusion policy challenges adult educators' creativity. https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-007156 (Abfrage: 18.11.2024).

- Novoa, Antonio/Lawn, Martin (Hrsg.) (2002): *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Dordrecht: Springer.
- Paasi, Anssi (2005): Remark von Europe's Transforming Meta-geography. In: *Geopolitics* Vol. 10 (3), S. 580–585.
- Quenzel, Gudrun (2005): *Konstruktionen von Europa: Die europäische Identität und die Kulturpolitik der Europäischen Union*. Bielefeld: transcript.
- Radaelli, Claudio (2004): *Europeanisation: Solution or problem*. In: *European Integration Online Papers* 8 (16). <https://eiop.or.at/eiop/pdf/2004-016.pdf> (Abfrage: 18.11.2024).
- Schneider, Barbara (2006): *Innovation*. In: Dzierzbicka, A./Schirlbauer, A. (Hrsg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart*. Wien: Löcker, S. 146–153.

Jugend zwischen Eurozentrismus und Internationalisierung.

Bildung für Europa an den Rändern des Schulischen

Merle Hinrichsen, Saskia Terstegen und Merle Hummrich

1. Einleitung

Internationale Mobilität ist in Europa ein gesellschaftspolitisch brisantes Thema mit zwei Gesichtern: Als (Flucht-)Migration insbesondere aus dem globalen Süden wird sie als Bedrohung von außen diskutiert, als Bildungs- oder Arbeitsmobilität in bürgerlichen Milieus wiederum im Sinne des Reisens als Gewinn. So zeigt ein Blick auf die beliebtesten Gastländer im Rahmen von Schüler:innenaustauschen (vgl. Thiemann 2022, S. 10 ff.; Weichbrodt 2015), dass diese vor allem innerhalb Europas bzw. zwischen Staaten mit hohem Durchschnittseinkommen (USA, Kanada, Neuseeland), oder – häufig in der Logik einer ‚Entwicklungshilfe‘ (kritisch hierzu: Haas 2012) – in Staaten mit vergleichsweise geringem Durchschnittseinkommen durchgeführt werden (Costa Rica, Argentinien, Südafrika) (Weichbrodt 2015). (Privilegierte) Jugendliche, die in West- und Nordeuropa aufwachsen, situiert dies in einem Eurozentrismus, der nach außen hin das Bild einer Einheit vermittelt, innerhalb derer die Karriereoptionen durch Mobilität grenzenlos scheinen. Weniger stark debattiert wird, dass dabei Mechanismen sozialer Ungleichheit wirksam werden, die dazu führen, dass gerade innerhalb Europas nicht alle gleichermaßen mobil werden können (vgl. Niemyer 2020, S. 122 f.). In dieser Gemengelage lässt sich fragen, was eine ‚Bildung für Europa‘ eigentlich ist – erscheint sie einerseits als Bildung im Dienste des europäischen Gedankens, andererseits als fester Bestandteil nationalstaatlicher Bildungspolitik und -programmatis (vgl. Hummrich 2018).

In unserem Beitrag setzen wir uns kritisch mit Eurozentrismus als Bildungsbezug und Bildungskontext und seinen Implikationen für jugendliche Bildung in einem Europa auseinander, das sich als Mobilitätsraum entwirft. Aus einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive, mit der Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in den Fokus rücken, fragen wir danach, mit welchen Hoffnungen der Diskurs um eine ‚Bildung für Europa‘ verknüpft ist und welche Ausschlüsse Internationalisierungsbestrebungen vor diesem Hintergrund produzieren. Hierfür fokussieren wir anhand empirischen Materials auf eurozentristische Mobilitätsnarrative in deutschen Austauschformaten am Rande des Schulischen und hiermit einhergehende Exklusions- und Privilegierungsprozesse.

se von Jugendlichen. Abschließend werden die Grenzen jugendlicher Teilhabe im Rahmen von Austausch, die sich auch jenseits des Schulischen manifestieren, vor dem Hintergrund transnationaler Perspektivierungen diskutiert.

2. Mobilitätsnarrative im Kontext europäischer Bildung

Die Idee, dass Mobilität horizontenerweiternde Bildungserfahrungen eröffnet, ist im bildungspolitischen Narrativ Europas tief verankert. So forciert die EU seit ihrem Grünbuch 2009, das bis heute die Grundlage für EU-Förderprogramme darstellt, eine „Mobilität zu Lernzwecken“ (Zick 2022, S. 241). Auslandsaufenthalten, wie sie beispielsweise in Form von Schüler:innenaustauschen erfolgen, wird dort der positive Wert zugeschrieben, das individuelle Humankapital zu erhöhen und damit ganz Europa wettbewerbsfähiger zu machen, indem neues Wissen erworben, Sprachkenntnisse erweitert und ‚interkulturelle Kompetenzen‘ entwickelt werden. Auch die 2011 vom EU-Rat verabschiedete Empfehlung greift diese Linie auf. Sie schlägt entsprechende Maßnahmen zur Erhöhung der Mobilität junger Menschen vor wie die Integration von Mobilität in den Lehrplan, damit „mehr junge Menschen überzeugt werden, eine Mobilitätsphase zu absolvieren“ (Rat der Europäischen Union 2011). Euphemistisch wird so die „dreifache Gewinnsituation“ (Niemeyer 2020, S. 122) betont, bei der Wirtschaft, EU und die Einzelnen von ihrer Lernmobilität profitieren. Dies schließt an eine Tradition der „Philosophie des Reisens“ (Colin 2018, S. 156) und damit an privilegierte Bildungsorientierungen des 18. Jahrhunderts an. Bildung und Reisen scheinen so wie selbstverständlich miteinander gekoppelt (vgl. Zick 2019) und werden positiv evaluiert. Neben dem individuellen Gewinn wird auch immer wieder auf die vergemeinschaftende Dimension von Lernmobilität hingewiesen, etwa im Sinne einer europäischen Gemeinschaft (stellv. Delory-Momberger et al. 2011). Alfons Scholten (2012) schreibt Schüler:innenaustauschen sogar eine Bedeutung für die Ausbildung einer europäischen Identität zu, wenn es heißt „Europäer werden, durch die Erfahrung, Europäer zu sein“ (S. 138). In der Folge stellen Schüler:innenaustausche heute die größte Sparte der von der EU geförderten Austauschprojekte dar (vgl. EU-Commission 2022, S. 24).

Der Umstand, dass Lernmobilität uneingeschränkt positiv konnotiert scheint, wurde erziehungswissenschaftlich durchaus kritisch als *Mobilitätsimperativ* diskutiert (vgl. Niemeyer 2020; Zick 2019, 2022). Einen zentralen Gegenstand der Kritik an der Aufforderung mobil zu werden bildet das Argument, dass die Mobilisierung junger Menschen durch soziale Ungleichheit strukturiert ist (z. B. Thimmel 2018): So erweisen sich Mobilitätsprogramme wie Erasmus+ trotz ihrer formalen Öffnung für alle als sozial exklusiv, insofern sie vor allem von Gymnasialschüler:innen und Studierenden in Anspruch genommen werden; auch finanzieren junge Menschen ihre Auslandsaufenthalte jenseits strukturierter Programme

vielfach auf eigene Kosten (vgl. Niemeyer 2020, S. 122 f.). Sozial benachteiligte Jugendliche werden so geradezu „davon abgehalten [...], lernmobil zu werden“ (ebd., S. 123). Auch schulische Austauschformate sind durch sozial ungleiche Zugänge und Barrieren strukturiert (vgl. Gerhards/Hans/Carlson 2016; Hummrich/Hinrichsen/Paz Matute 2024). Während die Debatte die uneingeschränkten Vorteile dieser Mobilität postuliert, rücken allerdings die Dimensionen sozialer Ungleichheit aus dem Blickfeld.

3. Bildung für Europa aus Perspektive kritischer Migrationsforschung

Hier setzt die Perspektive kritischer Migrationsforschung an. Migration wird hier als eine gleichermaßen historische wie aktuelle Tatsache betrachtet, und damit als konstitutiver Bestandteil unserer Alltags- und Lebenswelt (vgl. Mecheril 2010; Hummrich/Terstegen 2020). Zum einen wird hiermit anerkannt, dass Europa bereits lange vor der Anwerbung von Gastarbeiter:innen seit den 50er Jahren von Ein- und Auswanderung geprägt war (vgl. Hummrich/Terstegen 2020, S. 6 ff.), zum anderen auf die durchgängige Relevanz von Differenz- und Diskriminierungsverhältnissen verwiesen, die u. a. durch den europäischen Kolonialismus und Rassismus hervorgebracht wurden und bis heute fortwirken. Seit den 1990er Jahren werden in der Migrationsforschung ethnisierende, kulturalisierende und rassistische Zuschreibungen ebenso zum Gegenstand der Kritik wie die langjährige bildungspolitische Strategie der Assimilation (vgl. Hamburger 1994; Diehm/Radtke 1999). Durch den vermehrten Einbezug postkolonialer Verhältnisse in die Kritik (vgl. Castro Varela/Dhawan 2020) rückt auch der Eurozentrismus in den Blick, der das westeuropäische Denken der Moderne als Norm konstruiert, auf deren Basis weite Sphären des globalen (europäischen) Südens abgewertet werden (vgl. Boatcă 2010). Eurozentrismuskritik meint so auch die diskursiven Grenzen zu befragen, mit denen (nationalstaatliche) Überlegenheitsansprüche artikuliert werden (vgl. Mignolo 2012, S. 3 ff.).

Die Idee einer europäischen Wertegemeinschaft, die durch grenzenlose Mobilität vereint ist, verkennt diese Realität gleich in dreifacher Weise: Erstens präfiguriert sie ein *weißes*, westlich-europäisches Subjekt, womit sie zweitens ausblendet, dass europäische Nationalstaaten Maßnahmen zur Bekämpfung von Fluchtmigration forcieren und so die Reisefreiheit von Nicht-EU-Angehörigen massiv einschränken. Drittens wird migrationsbezogene Mobilität je nach Herkunftsland bzw. Sprache in den Extremvarianten vom Bildungskapital bis hin zum persönlichen Makel titulierte. Diese „Hierarchisierung von Mobilität“ (Yildiz 2018, S. 45) impliziert, dass Auslandsjahre und Austauschprogramme als Gewinn transnationalen Kapitals gelten, während (fluchtbedingte) Migration

entlang rassistischer Logiken defizitär besetzt wird. Was im Modus der Internationalisierung als chancenhaft gelten könnte, wie z. B. fließend Türkisch zu sprechen, wird so von Bildungssystemen und Schulen zum Defizit erklärt.

„Bildung für Europa“ kritisch zu betrachten, bedeutet in diesem Zusammenhang somit auch darauf zu fokussieren, wer Zugehörigkeit als Europäer:in beanspruchen kann und wem eine solche Zugehörigkeit aberkannt wird – insbesondere mit Blick auf Migration aus dem globalen Süden und den „Rändern“ Europas.

4. Bildung für Europa an den Rändern des Schulischen – Empirische Perspektiven

Wie eine solche „Bildung für Europa“ Eingang in Schulen findet, wird im Folgenden empirisch aufgezeigt. Hierfür greifen wir auf Befunde aus dem von der Robert Bosch Stiftung geförderten Projekt „Globis. Globale Verantwortung, Internationalisierung und Interkulturalität in der Schule“¹ zurück, das als Kooperationsprojekt der Universitäten Flensburg und Frankfurt durchgeführt wurde (vgl. Hummrich/Hinrichsen/Paz Matute 2024). Auf Basis der Schulkulturtheorie (vgl. Helsper 2008; Hummrich 2015) wurde danach gefragt, wie sich Schulen zu Prozessen der Transnationalisierung – konkret zu Internationalisierung und Interkulturalität – positionieren. Im Rahmen eines mehrbenenanalytischen Forschungsdesigns wurden hierfür bundesweit Internetauftritte von 300 Sekundarschulen untersucht. An vier ausgewählten Schulen fanden Interviews mit Schulleitungen und Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und Schüler:innen statt. Die Auswertung der Daten erfolgte in Anlehnung an die Dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2014). An zwei maximal kontrastierenden Schulen des Samples, der reformpädagogischen Schule Süd und der Sekundarschule Nord², zeigen wir im Folgenden zwei Varianten auf, wie sich Schulen in ihren schulkulturellen Entwürfen zu Europa, Bildung und Mobilität positionieren und wie sich dies in den kollektiven Orientierungen ihrer Schüler:innen abträgt.

4.1 Die reformpädagogische Schule Süd

Die reformpädagogische Schule Süd ist eine der exklusiveren Schulen des Samples. Sie liegt in einem wohlhabenden Stadtteil einer ostdeutschen Großstadt und wird hauptsächlich von einer Schüler:innenschaft angewählt, die der

1 Leitung: Prof. Dr. Merle Hummrich, Mitarbeiterinnen: Dr. Merle Hinrichsen und Dr. Paula Paz Matute.

2 Die Namen der Schulen ebenso wie alle weiteren personenbezogenen Daten sind anonymisiert.

Schulleiter (SL) als „gut-bürgerlich“³ und „bio-deutsch“ beschreibt. Die hohe Bedeutung, welche die Schule Austauschformaten beimisst, zeigt sich nicht nur in Bezug auf die Quantität der Angebote – Austausche sind in den Klassen 7, 8 und 9 möglich –, sondern auch mit Blick auf die damit verschränkten Bildungserwartungen. Dies führt die Koordinatorin für Internationales (KI), die ebenfalls am Interview teilnimmt, hier aus:

KI: unser ansatz ist, dass sie andere unsere europäischen nachbarländer kennenlernen, äh mit den in kontakt kommen, vorurteile ab- ab- ab- abbauen und gemeinsamkeiten und auch unterschiede erkennen. [...] und von der kultur wenn sie dann in dem land sind dann nehmen die soviel mit die saugen das ja auf wie n schwamm

Ziel ist, dass die Schüler:innen europäische Nachbarländer kennenlernen und ihren ‚eigenen Horizont erweitern‘. Implizit wird so eine kulturelle Andersheit postuliert, die für die Schüler:innen eine bisher unbekannte Erfahrung ist. Die Faszination gegenüber dem ‚Fremden‘ wird hier als selbstläufige Bildungserfahrung konstruiert, die pädagogisch nicht gerahmt werden muss.

Die schulkulturelle Relevanz von Austauschen begründet sich jenseits der unterstellten internationalen Unerfahrenheit und Monokulturalität der eigenen Schüler:innen auch in der reformpädagogischen Ausrichtung der Schule, die der Schulleiter (SL) im Rekurs auf die „friedenserziehung“ Montessoris erläutert:

SL: es ist ganz, es ist ja ganz pragmatisch. n schüler der drei wochen in frankreich in einer gastfamilie gewohnt hat, und damit nich-, mit denen, mit den schülern im austausch war und er wiederum diesen hier zu gast hatte, wie solln die-, also die vorstellung dass. die irgendwann mal einen krieg gegeneinander führen, und das ist ja nunmal in unserer geschichte leidvoll, gerade mit deutschland frankreich, weil das ja ganz häufig, das, das ist ne präventionsarbeit auch, [...] das ist find ich n wichtiger teil unserer aufgabe

Austausche werden vor dem Hintergrund der deutschen Geschichte und ihrer Rolle als Kriegspartei als Beitrag zur ‚Völkerverständigung‘ interpretiert: Im Rahmen der entstehenden Beziehungen zwischen Schüler:innen unterschiedlicher

3 Bei den eingerückten Zitaten bzw. in doppelten Anführungszeichen stehenden und kursiv gesetzten Zitaten handelt es sich, wenn nicht anders gekennzeichnet, um Auszüge aus den Schulleitungsinterviews bzw. aus den Gruppendiskussionen mit den Schüler:innen. Transkriptionszeichen: , kurzes Absetzen; . Pause, ca. 1 Sekunde; (2) Dauer der Pause in Sekunden; #Text# (fragend) Text innerhalb der Markierung wird fragend, leise etc. gesprochen; ab- Abbruch eines Wortes oder einer Äußerung; Text=Text schneller Anschluss; [Text] Einfügungen der Autor:innen, auch Sprecher:innenwechsel; [...] Auslassung im Transkript.

nationaler Herkunft wird der Austausch zum Instrument der Kriegsprävention: Wer sich so kennengelernt hat, wird „nicht aufeinander schießen können“.

Dass die hier praktizierte ‚Bildung für Europa‘ einen gleichberechtigten Austausch suggeriert, dabei aber zugleich von einer dominanzkulturellen ‚deutschen‘ Perspektive aus konstruiert wird, zeigt sich in der Gruppendiskussion der Schüler:innen. Diese haben alle bereits mehrfach an Austauschen teilgenommen und erzählen, wie sie ihre Sprach-, Selbst- und Sozialkompetenzen verbessern konnten, wohingegen soziale Ungleichheitsverhältnisse und Privilegienstrukturen innerhalb und an den Rändern Europas aber nicht zum Bestandteil der Reflexion werden:

Sw1: ich war einmal in spanien und einmal in norwegen und schweden und norwegen und schweden sind sich halt, relativ ähnlich, auch jetzt so mit den kulturen [I: mhm] aber in spanien, als ich in spanien war. das war schon echt, also cool zu sehn, weil es war halt wirklich komplett unterschiedlich und ja

Sw2: das ist mir aber auch aufgefallen als ich in schweden war. ich war jetzt zweimal in schweden, und ich hätte das gar nicht erwartet, dass es so [I: mhm] also sehr unterschiedlich leben, also ich hab mich- es war sehr interessant zu sehen weil ich kam da an und dachte eigentlich, ja ist jetzt nicht so weit von deutschland entfernt und ist uns ganz ähnlich vielleicht. kann- ist sich bestimmt ganz ähnlich. und dann war ich da und es war aber schon wirklich un- ich hab unterschiede gesehen und gemerkt, von denen ich nie erwartet hätte dass sie innerhalb von europa irgendwie stattfinden [...] aber ich fand das war immer nur so, also die unterschiede zu deutschland warn immer eher so äußerlich, [...] so mental hab ich da jetzt nicht so nen großen unterschied gemerkt oder,

Sw1: doch.

Sw2: also habt ihr schon

Sw1: bei spa- als wir in spanien warn, da war das schon. (lachen)

Sw3: die warn, die sind halt lauter und also so n bisschen so aufgedrehter und, manchmal hat man sich schon so n bisschen fehl am platz gefühlt irgendwie, als wir das erste mal in die schule gekommen sind, es war so n kleines dorf, alle auf uns. zugerannt
mehrere: #ja# (lachend)

Sw3: wirklich es war so grässlich, wir standen da und alle sind auf uns zugerannt

Sw4: man hat sich so gefühlt wie popstars oder so (lachen)

Die Konstruktion von Gemeinsamkeiten und Unterschieden erfolgt hier über Zuschreibungen und Verallgemeinerungen. Dabei zeigt sich, dass die (sozial-)räumliche Nähe zu dem nordeuropäischen Schweden mit der Erwartung kultureller Ähnlichkeit einhergeht – eine Erwartung, die durch die persönliche Erfahrung mit den different wahrgenommenen schwedischen Schüler:innen allerdings irritiert wird. Dies führt jedoch nicht dazu, dass eigene Normalitätserwartungen hinterfragt werden; vielmehr bilden sie den Gradmesser für die

„Andersheit“ der Anderen. So wird die Begegnung mit den Schüler:innen aus südeuropäischen Ländern als überbordende, überfallartige Erfahrung gerahmt, die mindestens befremdlich, nahezu bedrohlich wirkt, und in einem Überlegenheitsgestus vorgetragen wird. Das Bildungspotenzial, das in der Irritation eines einheitlichen, monokulturellen Europabildes angelegt ist, kommt insofern nicht zum Tragen. Stattdessen verfestigen sich Vorstellungen einer west- bzw. nordeuropäischen ‚Wir-Gemeinschaft‘ und die ihr zugrundeliegende Idee einer kulturellen und zivilisatorischen Überlegenheit, in der postkoloniale Verhältnisse durch rassismusrelevante Grenzziehungen reaktualisiert werden.

4.2 Sekundarschule Nord

Gegenüber der Postulierung eines homogenen Europas zeigt sich an der Sekundarschule Nord ein Fokus auf soziale (De-)Privilegierungen, die im Kontext einer Bildung für Europa virulent werden. Die Schule liegt in einem prekarisierten Stadtteil einer norddeutschen Großstadt und ist eine der beiden inklusiv orientierten Schulen des Samples. Ihre Schüler:innenschaft ist durch große ethnische Diversität gekennzeichnet. Als Europaschule wird das Potenzial betont, „*Abbild des heutigen Europas*“ zu sein, zugleich werden im Interview mit der Schulleiterin auch die damit verbundenen Herausforderungen thematisch. Hierzu zählt die Sorge, dass die Schüler:innen die ‚demokratischen Grundwerte‘ Europas nicht teilen. Im Gegensatz zu der reformpädagogischen Schule Süd rückt damit ein ganz anderer Aspekt einer ‚Bildung für Europa‘ in den Mittelpunkt:

SL: wir [...] ähm (2) machen viel im bereich, ähm der äh der äh von europa, europa tage wir machen viele projekte in der oberstufe zwischen ähm interreligiösen dialog mit äh verschiedenen trägern und auch menschen (3) wir arbeiten, mit ähm. mit der stadt nord äh (3) organisationen zusammen, äh in bezug auf ähm, islam islamisierung und auch äh unterstützung wenn, ähm schüler irgendwie dahingehend ableiten oder auch, ähm wenn es so die tendenz gibt von einer klasse an den rand zu rutschen oder von einer schülergruppe, dass wir uns dann da, äh (2) unterstützung holen indem wir dann, mit den schülern auf deren folie diskutieren damit wir sie, wieder mehr (1 unv.)

I: mhm

SL: in unsere gesellschaft reinholen

Das Bekenntnis zu Europa – etwa mittels „*europa tage*“ – stellt hier einen zentralen Bezugspunkt im Schulalltag dar. Die Aufgabe der Schule sieht die Schulleiterin darin Bedrohungsszenarien, die sie mit einer „*islamisierung*“ einiger Schüler:innen unterstellt, abzuwehren und damit die Schule als europäische (Werte-)Gemeinschaft zu fassen, indem sie die Schüler:innen „*wieder mehr in unsere gesellschaft reinholen*“ will.

Internationale Klassenfahrten im Kontext von Erasmus nehmen daneben einen geringen Stellenwert in der Schule ein, insofern sich diese nach Meinung der Schulleiterin an eine kleine privilegierte Gruppe dominanzkulturell positionierter Schüler:innen richten:

SL: welche kinder machen sprachreisen? also wenn ich aus afghanistan geflohen bin, dann ist nicht mein erster fokus dass mein schüler, mein- meine tochter eine sprachreise #vielleicht später# (laut) ne, aber ja äh so ähm (3) so. äh. genau. so (3) ich glaube äh das ist auch nicht unser fokus. unser fokus im bezug auf sprache ist dann ähm im anderen feld ähm äh den schülern zu ermöglichen dass sie ihre schp- ihre sprache die sie gegebenenfalls mitbringen oder die sie auch von generationen her zuhause sprechen, ähm äh so weiter zu bilden

Die hier entworfene ‚Bildung für Europa‘ setzt an den Lebenswelten der Schüler:innen und ihren (familialen) Ressourcen an. Die Aufgabe der Schule sieht die Schulleiterin darin, diese Ressourcen – etwa die Herkunftssprache – anzuerkennen und in ein kulturelles Kapital zu transferieren, welches auch über den europäischen Kontext hinaus Zugänge zu transnationalen Bildungsräumen eröffnet.

Die an der Gruppendiskussion teilnehmenden Schüler:innen, die allesamt eine familiäre Migrationsgeschichte sowie transnationale Verbindungen jenseits Europas aufweisen,⁴ verbinden mit ihrer Schule die Hoffnung auf gleichberechtigte Teilhabe: diese sei eine „multikulti schule“. Ihre vielschichtigen Herkunftskontexte konstruieren sie als konstitutiv für den schulkulturellen Entwurf und beziehen sich immer wieder positiv auf das diskriminierungsfreie Miteinander, das von Lehrer:innen wie Mitschüler:innen getragen wird.

Europäische Mobilitätserfahrungen haben die Schüler:innen bisher im Rahmen von Klassen- und Projektfahrten gemacht:

Sw1: wir hatten klassenreisen wo wir #wo waren wir# (fragend) einmal im eng- in england waren wir und ähm (2) die machen viele ausflüge mit dir, also bei uns in der klasse ist das so, die wollen halt dass du soviel wie möglich siehst, ich meine ohne meine lehrerin hätte ich viele ähm städte oder länder nicht kennengelernt und auch bei anderen pro- zukünftigen projekten zum beispiel, ähm, ich will ja in der elften klasse ein auslandsjahr machen und ähm das ist hier ähm ganz gut weil, die lehrer hier einen voll gut unterstützen bei der bewerbung und so und die auch viele erfahrungen mitteilen mit anderen schülern #ja# (leise) (3)

Sw2: das stimmt auch (2 unv.) (mehrere lachen)

4 Als familiäre Herkunftskontexte werden Afghanistan, Ägypten, Eritrea, Ghana und Mazedonien benannt.

Sw3: nein aber es ist wichtig dass man in der schule ähm auf jeden fall mindestens einmal oder so, ne auslandsreise macht. einfach um, zu wissen welche länder es neben deutschland gibt. ja

Sw2: aber ich finds auch gut dass man da sozusagen, man ist ja schon sieben acht stunden am tag mit den schülern aber [...] da ist man halt zum beispiel so ne woche, oder paar tage mit denen und dann, dann genau dann merkt man halt, wie gut sich die schüler verstehen und so weiter

Die Schüler:innen konstruieren Klassenreisen ins europäische Ausland als Ort der Vermittlung vielfältiger Erfahrungen, die sich hier weniger auf die Begegnung mit anderen als vielmehr auf das Kennenlernen von Städten oder Ländern beziehen. Auch werden die Fahrten als Möglichkeit entworfen, sich *innerhalb* der Klasse kennen- und verstehen zu lernen. Die Schüler:innen sprechen ihren Lehrer:innen dabei zu, diese Erfahrungen zu ermöglichen und Unterstützung bei der Umsetzung eigener Auslandspläne zu bieten. Die Norm mobil zu werden setzt sich dabei als kollektive Orientierung durch („es ist wichtig dass man der schule ähm auf jeden fall mindestens einmal oder so, ne auslandsreise macht.“). Vor dem Hintergrund, dass viele der Schüler:innen migriert sind und bereits selbst in Ländern außerhalb Deutschlands gelebt haben, wird hier das Interesse daran ins Zentrum gerückt, Deutschland im Vergleich zu europäischen Nachbarländern einordnen zu können. Deutschland wird so zu *einem* europäischen Kontext neben anderen.

Zwar wird dabei nicht die Auslandserfahrung selbst, wohl aber die Möglichkeit, am Austausch teilzunehmen, vor dem Hintergrund von Privilegienstrukturen reflektiert:

Sw1: ja meine eltern freuen sich dann auch immer wenn ich irgendwo wegreise oder so weil die sagen dann immer, wow Sw1 du hast, du bist erst fünfzehn und du hast so viel gesehen

Sw3: ja

Sw1: und ich bin jetzt schon so alt und ich habe gar nix gesehen, zum beispiel in anderen ländern macht man ja zum beispiel keine klassenreisen

Sw3: ja

Sw1: und ähm darf nicht halt, ich habe voll das glück, dass ich sowas miterleben darf und so (3)

Die Norm europäischer Mobilität wird hier vor dem Hintergrund außereuropäischer Herkunftskontexte eingeordnet. Der Vergleich mit den Bildungsbiografien der Eltern eröffnet dabei einen Reflexionsraum für die Schüler:innen: Das Reisen in andere (europäische) Länder wird als Privileg konstruiert, von dem die Eltern nicht profitieren konnten – erst recht nicht in einem so jungen Alter. Zugleich wird die zugrundeliegende westliche Norm bestätigt: vorhandenen fami-

lialen Migrationserfahrungen wird kein Bildungswert beigegeben („*ich habe gar nix gesehen*“).

4.3 Fallvergleichende Betrachtungen

Im Vergleich zeigt sich, wie der europäische Mobilitätsimperativ Eingang in die Schule findet, wie schulische Akteur:innen in die Aufrechterhaltung dieses Narrativs involviert sind, und welche Ein- bzw. Ausschlüsse hiermit vollzogen werden. In der reformpädagogischen Schule Süd ist die Ermöglichung europäischer Mobilität aufs Engste mit dem imaginären schulkulturellen Entwurf verschränkt, der theoretisch auf den pädagogischen Konzepten Maria Montessoris gründet, ohne allerdings ihre Verstrickung in nationalsozialistische Rasseideologien zu reflektieren (vgl. Seichter 2024). Der Austausch mit Frankreich korrespondiert hier mit der Idee europäischer Völkerverständigung, mithilfe derer an die historische Schuld Deutschlands erinnert und der Frieden so auf Dauer gestellt werden soll. Die Schüler:innen werden in dieser Prävention als Mittler:innen eines einheitlichen Europas positioniert. Im Austausch wird in erster Linie ein Bildungsvorhalt für sie durch die Begegnung mit den ‚anderen‘ gesehen. Bei der Sekundarschule Nord wiederum ist Europabildung zwar als Europaschule fest im imaginären Entwurf verankert, Mobilität und Austausche nehmen aber konzeptionell eher eine Stellung ‚am Rande‘ der Schule ein. Europa wird dabei nicht historisch, sondern vielmehr in seiner gegenwärtigen migrationsgesellschaftlichen Vielfalt mit Blick auf Herkunft und Lebensrealitäten der Schüler:innen zum Thema. Diese werden zugleich entlang der Idee einer europäischen Wertegemeinschaft betrachtet, indem Demokratiebildung forciert und Radikalisierungstendenzen gleichsam kritisch bewertet werden. Wie mit der Konstruktion der spanischen Schüler:innen deutlich wird, kommt dabei fallübergreifend ein Europabild zum Ausdruck, das Westeuropa als Messlatte konstruiert, womit der europäische Süden lediglich eine Erweiterung des ‚eentlichen‘ kulturellen Europa repräsentiert (vgl. Boacă 2010, S. 341).

Die Schüler:innen an der reformpädagogischen Schule Süd, die sich als klar international erfahren positionieren, ziehen hierbei klare Grenzen zwischen ‚uns‘ und ‚ihnen‘, wobei eigene Welt- und Selbstbilder tendenziell eher verfestigt denn irritiert werden. Inwiefern dabei ein Bildungsprozess, der das momenthafte Scheitern der eigenen interpretativen Verfügungsmöglichkeiten voraussetzen würde (vgl. Wulf 2018, S. 22; Thompson 2009), in Gang gesetzt wird, lässt sich so hinterfragen. An der Sekundarschule Nord wiederum reflektieren die Schüler:innen Bildung und Lernmobilität vor dem Hintergrund ihrer (familiären) Migrationserfahrung. Mobilität wird als Chance und als Privileg verhandelt. Die kollektive Orientierung am ‚westlichen‘ Wertekanon der Menschenrechte macht hier auch Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnisse innerhalb von Natio-

nalstaaten sichtbar, deren Effekte die Schüler:innen teilweise selbst als Angehörige marginalisierter Gruppen erfahren haben.

5. Fazit

Die vorliegenden Befunde verweisen auf eine wirkmächtige Kopplung von Bildung und Mobilität im Kontext Schule. Sie unterstreichen insgesamt die Relevanz einer stärkeren erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit schulischen Transnationalisierungsprozessen und Normalitäten transnationaler Biografien (vgl. Hinrichsen 2021; Hummrich et al. 2024). So zeigt sich, dass Austausch- und Auslandsformate gerade nicht automatisch mit einer Bildungserfahrung verknüpft sind, sondern in komplexer Weise mit Mechanismen sozialer Ungleichheit und Erfahrungen der Schüler:innen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen zusammenspielen. Dies schließt an Erkenntnisse von Niemeyer et al. (2020, S. 127) an, die herausarbeiten, was es bedeutet, eine Auslandserfahrung mit „schwerem biografischem Gepäck“ zu machen. Hier zeigen sich die Grenzen sozial benachteiligter Jugendlicher „in Hinblick auf ihre mentale, physische, psychische, geografische, motorische, soziale Beweglichkeit“ (ebd.), welche das Mobilitätsnarrativ so selbstverständlich voraussetzt. Beide Beobachtungen stellen diese Selbstverständlichkeit der biografischen Bedeutsamkeit einer Auslandserfahrung infrage – und damit den hegemonialen diskursiven Nexus von Bildung und Reisen, welcher dem Mobilitätsnarrativ zugrunde liegt (vgl. auch Hummrich 2023).

Demgegenüber wird auch deutlich, dass bereits vorhandene Migrationserfahrungen von Schüler:innen kaum in ihrem Bildungspotenzial thematisiert werden. Die Schüler:innenschaft wird vielmehr als homogene und in Bezug auf grenzüberschreitende Bildung und kulturelle Begegnungen unerfahrene Gruppe konstruiert, die noch mobil werden muss. Transnationale Bildung wird dabei mit Erfahrungen *außerhalb* der Schule und den nationalstaatlichen Grenzen Deutschlands in Zusammenhang gebracht – auch von den Schüler:innen selbst. (Familiale) Migrationserfahrungen werden so nicht als Auslandserfahrung qualifiziert, sondern bleiben vom schulisch bildenden Format strikt getrennt, und transnationale Lebenswelten werden so ausgeblendet (vgl. Hinrichsen/ Paz Matute 2018).

Übergreifend wird damit deutlich, wie das Mobilitätsnarrativ als erstrebenswerte Norm von Bildung in Europa konstruiert wird. Wie wirkmächtig dieses Narrativ auch jenseits der eingangs angeführten EU-politischen Leitlinie ist, zeigt sich nicht zuletzt darin, dass auch die Schüler:innen Lernmobilität ungebrochen positiv evaluieren. Der schulischen Berücksichtigung von Migrationserfahrungen kommt dabei allerdings auch das Potenzial zu, den eigenen Eurozentrismus und den hiermit verbundenen Anspruch einer universellen Perspektive zu hinterfragen, von der aus die Bewertung der Andersheit der ‚Anderen‘

erfolgt. Indem diese Standortgebundenheit sichtbar gemacht wird, wie die hier aufgezeigten Perspektiven der Schüler:innen auf Austausch es bereits tun, könnten somit vielversprechende Synergien zwischen kritischer Migrations- und Mobilitätsforschung genutzt werden.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Auflage. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Boatcă, Manuela (2010): Multiple Europas und die interne Politik der Differenz. In: Boatcă, Manuela/Spohn, Willfried (Hrsg.): *Globale, multiple und postkoloniale Modernen*. München, Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 341–357.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2020): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 3. Auflage. Bielefeld: transcript Verlag.
- Colin, Lucette (2018): Reisen mit der Schulklasse: Welche spezifischen Herausforderungen gibt es im Hinblick auf die Mobilitätserfahrung? In: Wulf, Christoph/Brougère, Gilles/Colin, Lucette/Délorly-Momberger, Colin/Kellermann, Ingrid/Lichau, Karsten (Hrsg.): *Begegnungen mit dem Anderen. Orte, Körper und Sinne im Schüleraustausch*. Münster und New York: Waxmann, S. 155–186.
- Delory-Momberger, Christine/Gebauer, Gunter/Krüger-Potratz, Marianne/Montandon, Christiane/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2011): *Europäische Bürgerschaft in Bewegung*. Münster: Waxmann.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022): *Erasmus+ annual report 2021*. Publications Office of the European Union.
- Gerhards, Jürgen/Hans, Silke/Carlson, Sören (2016): *Klassenlage und transnationales Humankapital: Wie Eltern der mittleren und oberen Klassen ihre Kinder auf die Globalisierung vorbereiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Haas, Benjamin (2012): *Ambivalenz der Gegenseitigkeit: Reziprozitätsformen des weltwärts-Freiwilligendienstes im Spiegel der postkolonialen Theorie (Bd. 2)*. Köln: Kölner Wissenschaftsverlag.
- Hamburger, Franz (1994): *Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Coöperative-Verlag.
- Helsper, Werner (2008): *Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität*. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Thorsten (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–145.
- Hinrichsen, Merle (2021): *Bildung und soziale Mobilität dies- und jenseits von Nationalstaaten. Transnationale Perspektiven auf die Bildungsbiographien von Jugendlichen*. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 34, H. 1, S. 115–133.
- Hinrichsen, Merle/Paz Matute, Paula (2018): ‚Den Horizont erweitern?‘ Schulische Internationalisierung und die Konstruktion (trans-)nationaler Bildungsräume. *Tertium Comparationis* 24, H. 2, S. 190–205.
- Hummrich, Merle (2015): *Die fragmentierte Ordnung*. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Thorsten (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer, S. 71–93.

- Hummrich, Merle (2018): Becoming professional Europeans? The impacts and conflicts of education for Europe. In: *European Educational Research Journal* 17, H. 6, S. 1748–1792.
- Hummrich, Merle (2023): Exchange Express. Vom Versprechen und den Erwartungen des Anderswerdens. In: *faltiefen. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft*, 09/2023, S. 113–124.
- Hummrich, Merle/Terstegen, Saskia (2020): *Migration. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, Merle/Hinrichsen, Merle/Paz Matute, Paula (2024): *Transnationalisierungsräume. Schule zwischen Internationalisierung und Interkulturalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 7–22.
- Mignolo, Walter D. (2012): *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Niemeyer, Beatrix (2020): Weggehen, um dazuzugehören? Kritische Überlegungen zum Konzept von Lernmobilität. In: Dörner, Olaf/ Iller, Carola/Schüsler, Ingeborg/von Felden, Heide/Lerch, Sebastian (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich. S. 119–130.
- Niemeyer, Beatrix/Zick, Sebastian/Sommer, Finn M./Revsbech Jensen, Christine (2020): Mobil mit schwerem biografischem Gepäck. Auslandserfahrungen benachteiligter Jugendlicher in der Berufsvorbereitung. Bielefeld: wbv Media.
- Rat der Europäischen Union (2011): Empfehlung des Rates vom 28. Juni 2011. Jugend in Bewegung – die Mobilität junger Menschen zu Lernzwecken fördern. Amtsblatt der Europäischen Union C 199/1.
- Scholten, Alfons (2012): Europäer sein, Europäer werden. Zum interkulturellen politischen Lernen im Schüleraustausch. In: IJAB – Fachstelle für internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Forum Jugendarbeit International 2011–2012*. Bonn, S. 137–148.
- Seichter, Sabine (2024): *Der lange Schatten Maria Montessoris. Der Traum vom perfekten Kind*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thiemann, Ivo (2022): *Weltweiser-Studie. Schüleraustausch – High School – Auslandsjahr*. Bonn: weltweiser – Der unabhängige Bildungsberatungsdienst & Verlag.
- Thimmel, Andreas (2018): *Die Zugangsstudie*. https://www.zugangsstudie.de/wp-content/uploads/2019/08/Broschüre_Die-Zugangsstudie_Ergebnisse-des-Forschungsprojektes_Stand-August-2019.pdf (Abfrage: 18.11.2024).
- Thompson, Christiane (2009): *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*. Paderborn, München, Wien und Zürich: Brill.
- Weichbrodt, Michael. Schüleraustausch: Wer nimmt teil? Was folgt danach? In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hrsg.): *Forum Jugendarbeit International 2013–2015*. Bonn, S. 216–234.
- Wulf, Christoph (2018): Bildung als Aneignung des Fremden. In: Wulf, Christoph/Brougère, Gilles/Colin, Lucette/Délory-Momberger, Colin/Kellermann, Ingrid/Lichau, Karsten (Hrsg.): *Begegnungen mit dem Anderen. Orte, Körper und Sinne im Schüleraustausch*. Münster und New York: Waxmann, S. 21–56.
- Yildiz, Erol (2018): Vom methodologischen Nationalismus zu postmigrantischen Visionen. In: Hill, Marc/Yildiz, Erol (Hrsg.): *Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen*. Bielefeld: transcript, S. 43–62.
- Zick, Sebastian (2019): Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität – Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs. In: *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 2, H. 2, S. 138–151.
- Zick, Sebastian (2022): Entlassungen in die Mobilität. Beobachtungen zur politischen und pädagogischen Etablierung eines Mobilitätsimperativs und seiner Vermittlung von Arbeit und Bildung.

In: Wischmann, Anke/Spieker, Susanne/Salomon, David/Springer, Jürgen-Matthias (Hrsg.):
Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung. Jahrbuch für Pädagogik 2020. Weinheim und Basel:
Beltz Juventa, S. 235–245.

Unter Dauerstrom – der Einfluss von Flucht und Migration auf die Arbeit der Volkshochschulen.

Ein Praxisbericht

Anke Wigger

In Volkshochschulen zeigen lange Schlangen auf den Fluren und bei der Anmeldung deutlich den Bedarf an Deutschkursen für Zugewanderte. Immer wieder müssen Menschen weggeschickt werden, weil es keine freien Kursplätze gibt oder die richtigen Papiere fehlen; immer wieder wird mit Hilfe von Smartphones versucht, Verständigung möglich zu machen, immer wieder schalten ehrenamtliche Helfer sich ein, weil es kaum vorstellbar ist, dass Menschen sechs Monate und mehr auf einen Sprachkurs warten müssen. Die Volkshochschulen, unverzichtbar für die Integration, kommen an ihre Grenzen.

Seit vielen Jahren schon sind die Volkshochschulen in der Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse aktiv. Was früher eine überschaubare Anzahl an Kursen „Deutsch für Spätaussiedler und Ausländer“ war, ist heute an vielen Volkshochschulen ein eigener Programmbereich „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“, der mit eigenem pädagogischen und Verwaltungspersonal einen Großteil der vhs-Arbeit bestimmt. Laut Deutschem Volkshochschulverband (dvv) werden fast 45 % der Kurse im Rahmen des „Gesamtprogramms Sprache“ des Bundes von Volkshochschulen durchgeführt (vgl. dvv 2024b).

Die hohen Zuwanderungszahlen von Menschen aus Kriegs- und Krisengebieten (2015/16 wurden über 1,1 Mio. Asylanträge in Deutschland gestellt (BAMF 2020)) haben zu einer „gesamtgesellschaftlichen Bildungsaufgabe“ geführt (vgl. Egetenmeyer 2015), bei der der Erwachsenenbildung als Teil des Bildungssystems eine zentrale Rolle zukommt. Die plötzliche Nachfrage und die kurze Zeit später bereitgestellten finanziellen Mittel haben insbesondere an den Volkshochschulen als Träger öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung zu enormen strukturellen Veränderungen geführt – die so genannte Flüchtlingskrise wurde dort zum „strukturverändernden Impuls“ (vgl. Schmidt-Hertha 2022). Laut Statistik des Deutschen Volkshochschulverbands hat sich die Anzahl der Unterrichtsstunden im Bereich Deutsch als Zweit-/Fremdsprache seit 2008 fast verdreifacht (vgl. dvv 2024a). Dies geht nur mit entsprechendem Anstieg an Personalressourcen für Planung, Organisation und Verwaltung der Kurse sowie Beratung von Teilnehmenden und natürlich Lehrkräften.

Sprache ist der Schlüssel zu Integration; sie ist Voraussetzung für Arbeit, Engagement und gesellschaftliche Teilhabe. Damit ist der Zugang zu Sprachkursen der limitierende Faktor für die sprachliche und berufliche Integration von Zugewanderten. Räume, Lehrkräfte und Personalressourcen sind die limitierenden Faktoren, wenn es darum geht, der großen Nachfrage gerecht zu werden. Im vhs-Kontext führte dies vielerorts zu einem Verteilungskampf, wo bestehende Kurse aus ihren angestammten Räumen weichen mussten und insbesondere Fremdsprachendozent:innen umschwenkten auf Deutschkurse. Bei exponentiellem Anstieg der Unterrichtsstunden in Deutsch als Fremdsprache zeigt die vhs-Statistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) auch einen Rückgang der Unterrichtsstunden in den anderen Programmbereichen, wenn auch nur leicht. Neu angemietete Räume, neue Dozent:innen und zusätzliches Personal durch mehr Mittel seitens des Bundes, aber auch durch die erklärte Integrationsbereitschaft der Kommunen, konnten zügig kompensieren, was an Ressourcen für die Bereitstellung der Deutschkurse gebraucht wurde. Die Befürchtung an vielen Volkshochschulen, dass die Nachfrage irgendwann sinken würde, Verträge dann nicht verlängert werden könnten, man keine Lehraufträge mehr an alle Dozent:innen vergeben könne, ein Rückbau der organisationalen Strukturen notwendig würde, wuchs über die letzten Jahre.

Kaum dass das Abflauen der Corona-Pandemie eine Rückkehr zu alten Handlungsroutinen erlaubte, begann am 24. Februar 2022 der russische Angriffskrieg auf die Ukraine und der Bedarf an Sprachkursen für Geflüchtete war höher als je zuvor. Trotz des massiven Ausbaus dieser Angebote im Zuge der gestiegenen Zahl an Schutzsuchenden in den letzten Jahren kann mittlerweile das Ziel, allen Zugewanderten zeitnah einen Platz in einem Integrationskurs anzubieten, nicht mehr eingehalten werden. Kapazitäten sind erschöpft und Belastungsgrenzen erreicht.

1. Warum Geld allein nicht die Lösung ist

Mit dem Gesamtprogramm Sprache (GPS) wurde auf Bundesebene ein flächendeckendes Sprachförderangebot für Zugewanderte geschaffen, das aus Integrations- und Berufssprachkursen besteht. Laut Positionspapier Integration des Landesverbandes der Volkshochschulen in Schleswig-Holstein wurden dort in den ersten neun Monaten des Jahres 2022 rund 13.000 Berechtigungen für die Teilnahme an einem Integrationskurs ausgestellt. Teilnehmende gab es in diesem Zeitraum etwa 5.300. Hinzu kommen Erstorientierungskurse (EOK), ein wohnortnahes Einstiegs- und Orientierungsangebot für Zugewanderte. Da die Kapazitäten nicht ausreichen und bestimmte Personengruppen keinen Zugang haben, kompensiert z. B. Schleswig-Holstein mit dem Landesprogramm STAFF.SH (Starterpaket für Flüchtlinge in Schleswig-Holstein). Alle Kursformate haben definierte Voraussetzungen sowohl für Lehrkräfte wie auch für Teilneh-

mende. Die niedrigschwelligeren Kursformate EOK und STAFF.SH ermöglichen es, auch im ländlichen Raum Angebote zu schaffen, wo es an zugelassenen Integrationskurs-Lehrkräften und -Trägern fehlt. Aber auch hier gibt es entsprechende Vorgaben und bürokratische Hürden für Träger, die dazu führen, dass Zugewanderte nicht flächendeckend Zugang zu einem Sprachkurs haben. Immer wieder gibt es Finanzierungen von Sprachkursen auf Kreisebene und Anträge für die Bereitstellung von Geldern, um Sprachkurse, in Präsenz wie online, zu finanzieren und die Wartelisten abzubauen. Häufig lässt sich das Angebot mit diesen Mitteln dennoch nicht nennenswert erweitern, da Geld allein nicht die Lösung ist.

Lehrkräfte für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache sind nicht erst seit der Corona-Pandemie Mangelware, als viele Honorarkräfte in weniger prekäre Beschäftigungsverhältnisse abgewandert sind. Für den Unterricht von heterogenen Gruppen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen braucht es entsprechende Qualifikation und Erfahrung. Die Zugewanderten haben unterschiedliche Lernbiografien, sind unterschiedlich lerngewohnt. Hinzu kommen Menschen, die nicht lateinisch alphabetisiert sind (Zweitschriftlernende) sowie Menschen gänzlich ohne bisherigen Schriftspracherwerb. Ein solider und strukturierter Spracherwerb braucht Zeit – ein Integrationskurs hat das Zielniveau B1, für das 600 Unterrichtsstunden bereitstehen. Dies ist ebenfalls das Zielniveau für Englisch beim Mittleren Schulabschluss – dafür haben Schüler:innen allerdings im Durchschnitt 6–8 Schuljahre mit 4–5 wöchentlichen Unterrichtsstunden pro Jahr. Ein Integrationskurs umfasst meist 20 bis 25 Unterrichtsstunden pro Woche und dauert durchschnittlich 6–8 Monate. In dieser Zeit sind sowohl die Lehrkraft wie auch der Raum gebunden. Räume sind ein weiteres knappes Gut. Der Bedarf nach adäquaten Unterrichtsräumen mit entsprechender Ausstattung ist besonders am Vormittag hoch, denn dann ist meist die Kinderbetreuung gesichert. Schulen haben jedoch mit DaZ-Klassen und Differenzierungsangeboten selbst einen steigenden Raumbedarf. Auch andere Einrichtungen können selten Räume dauerhaft entbehren. Auch werden Reinigungskosten und steigende Energiekosten nicht oder nur zum Teil mit den Kostenerstattungssätzen abgedeckt.

Auch wenn Geld allein nicht die Lösung ist, so ist die langfristige Bereitstellung von Mitteln doch entscheidend für die Planungssicherheit und damit ein kontinuierliches Vorhalten von Angeboten. Im November 2022 zeichnete es sich ab, dass die Mittel für Erstorientierungskurse im Bundeshaushalt für 2023 sich an dem Ansatz von 2021, also dem Jahr vor Beginn des Ukraine-Krieges, orientieren würden. In Schleswig-Holstein wurden darüber im Jahr 2021 insgesamt 30 Kurse finanziert und etwa 200 Kurse im Jahr 2022. Eine Reduktion der Mittel auf das Niveau von 2021 hätte bedeutet, dass maximal alle 2022 begonnenen Kurse hätten beendet, aber keine neuen gestartet werden können. Bereits im Zuge des Wartens auf die Bekanntgabe der zur Verfügung stehenden Mittel wurden keine

neuen Kurse bewilligt. Teilnehmende mussten weggeschickt werden, Lehrkräfte wanderten ab. Ein erneutes Hochfahren der Kapazitäten nach einer Phase fehlender Planungssicherheit ist enorm aufwendig. Teilnehmende müssen erneut rekrutiert, neue Lehrkräfte akquiriert werden.

2. Versprechen Bürokratieabbau

Das im Koalitionsvertrag der Bundesregierung festgehaltene Vorhaben des Bürokratieabbaus ist im Sprachkurssystem noch nicht angekommen. Zugewanderte benötigen eine Berechtigung zur Teilnahme, die die Arbeitsagentur, das Jobcenter oder das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) ausstellen. Menschen ohne oder mit geringen Sprachkenntnissen müssen Papiere vorlegen und eingestuft werden, um schließlich in einen passenden Kurs vermittelt zu werden, der zum Teil Monate später startet und gerade im ländlichen Raum oft lange Fahrtzeiten mit sich bringt. Bei der Durchführung der Kurse sind die Anforderungen an die Dokumentations-, Melde- und Kontrollaufgaben in den vergangenen Jahren stetig gestiegen. Listen müssen geführt, Fahrtkostenanträge gestellt, Prüfungen organisiert und Kurse abgerechnet werden. Die Abrechnung erfolgt teilnehmerbezogen per Kostenerstattungssatz pro Unterrichtsstunde pro Teilnehmer:in, wobei der Träger keine Vergütung für die Stunden bekommt, an denen ein:e Teilnehmer:in unentschuldigt fehlt. Kehren beispielsweise Ukrainer:innen während eines laufenden Kursmoduls in ihre Heimat zurück, erhält der Träger bei gleichbleibenden Ausgaben ab diesem Tag kein Geld mehr für diese:n Teilnehmer:in. Kontinuierlich wird dabei die Organisation der Kurse detailreich angepasst mit der Vorgabe und Erwartung, dass Änderungen kurzfristig umzusetzen sind. Statt pädagogischer Arbeit fließen viele Ressourcen in Verwaltungsaufgaben.

Auch gibt es Fälle, in denen Teilnehmende aus EOK oder STAFF-Kursen heraus in Integrationskurse verpflichtet werden. Dies kann dazu führen, dass in diesen Kursen die Teilnehmer:innenzahl im laufenden Kurs unter die vorgegebene Mindestanzahl fällt. Es droht ein Abbruch des gesamten Kurses, was den Lernfortschritt aller unterbricht. Um das zu verhindern wird versucht, neue geeignete Teilnehmer:innen zu rekrutieren, was gerade im ländlichen Raum mit viel Aufwand verbunden ist. In eine bestehende Lerngruppe bringt es außerdem Unruhe.

3. Fazit

Es gehört nicht nur zu ihrem öffentlichen Auftrag, sondern auch zum Selbstverständnis der Volkshochschulen, einen Beitrag zur Integration zu leisten. Bildung für alle, gesellschaftliche und berufliche Teilhabe ermöglichen – um

nichts weniger geht es. Die Volkshochschulen stellen sich dieser Aufgabe, stehen jedoch wie viele andere Bereiche angesichts der Aufgaben und Anforderungen bei der Integration von Geflüchteten unter Dauerstrom. Bürokratieabbau, Ausbau digitaler Verwaltungsprozesse, Vertrauen statt kleinteiliger Verwaltungsmechanismen, auskömmliche Finanzierung und tätigkeitsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften könnten Entlastung bringen und zur Bewältigung der gesamtgesellschaftlichen Aufgabe Integration beitragen.

Literatur

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017): Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2016.html?view=renderPdfViewer&nn=284738> (Abfrage: 18.11.2024).
- Deutscher Volkshochschulverband (dvv) (2024a): Selbstverständnis – Sprache & Integration. https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/programmbereiche/sprache_und_integration/index.php (Abfrage: 18.11.2024).
- Deutscher Volkshochschulverband (dvv) (2024b): Sprachliche und berufliche Integration zukunfts-fähig gestalten. https://www.volkshochschule.de/bildungspolitik/teilhabe_und_integration/integrations-und-berufssprachkurse.php (Abfrage: 18.11.2024).
- Egetenmeyer, Regina (2015): Zum Thema: Willkommensbildung. In: EB Erwachsenenbildung 61, H. 4, S. 5.
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2022): Krisen als strukturverändernder Impuls – Migrationsbewegungen zwischen 2015 und 2020 im Spiegel der Volkshochschule-Statistik. Einzelbeitrag bei der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) 2022.

III. Europa als Fluchtpunkt von Bildungsprozessen

Europaorientierung oder (Lokal-)Patriotismus?

Lebens- und Sehnsuchtsorte in jugendlichen Zukunftsvorstellungen

Andrea Kleeberg-Niepage

1. Einleitung: Zukunfts- und Europavorstellungen von Jugendlichen

Von den seit vielen Jahrzehnten wiederkehrenden Befragungen von Jugendlichen zu ihren Einstellungen, Werthaltungen und Zukunftsvorstellungen mittels z. B. der Shell-Jugendstudien in Deutschland oder der europaweiten Studien der TUI-Stiftung erhoffen sich Sozialwissenschaftler:innen und Politiker:innen Hinweise auf die Befindlichkeiten und eventuellen Besonderheiten der nachwachsenden Generation sowie auf mögliche oder notwendige politische Maßnahmen. Gerade die Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen, ihre Pläne, Erwartungen und Hoffnungen gelten als wichtiger Gradmesser für gesellschaftliche Entwicklungen oder auch als Hinweise auf notwendige Interventionen im Bildungs- oder sozialen Bereich.

Seit einigen Jahren rücken die Einstellungen zu und Perspektiven auf *Europa* – gemeint ist in der Regel die Europäische Union – von Jugendlichen und jungen Erwachsenen hierbei stärker in den Fokus. Denn viele Möglichkeiten, Angebote, aber auch Erwartungen geografischer Flexibilität im Bildungs-, Arbeits- und Freizeitsektor richten sich gezielt an junge Menschen, verbunden mit der Hoffnung, nationalstaatliche Orientierungen überwinden und eine genuin europäische Generation heranbilden zu können. Bisher zeigen die Erhebungen dann auch, dass Jugendliche gerade diese Freizügigkeit mit Europa verbinden und diese als die größte Errungenschaft der Europäischen Union wahrnehmen (vgl. Albert et al. 2019; TUI-Stiftung 2022). Inwiefern sich die Befragten vorstellen können oder gar konkret planen bzw. bereits dabei sind, von dieser Freizügigkeit Gebrauch zu machen und ihre persönliche Zukunft quasi europäisch auszurichten, geht aus diesen Befragungen allerdings nicht hervor. Auch bleibt offen, was *Europa* für die Jugendlichen *bedeutet*, welche Erwartungen, Hoffnungen oder auch Befürchtungen sie persönlich damit verbinden und welches Europabild sie darüber konstruieren.

Seit der Implementierung des erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengangs *Bildung in Europa* an der Europa-Universität Flensburg im Jahr 2014 wurde

das Thema „Zukunftsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen“ in verschiedenen Forschungsseminaren kontinuierlich und anhand unterschiedlicher Datenmaterialien (Interviews, Essays, Zeichnungen, Fotos) bearbeitet. Insbesondere bei den dazu geführten Interviews mit Jugendlichen (vgl. Kleeberg-Niepage 2020a) stand jedes Mal explizit auch die Frage im Raum, welche Lebensorte die Befragten für ihre Zukunft in Betracht ziehen und wie sie diese Wahl begründen.

Basierend auf diesen Interviewdaten wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, welche Rolle das Thema Europa – direkt oder ggf. auch indirekt – in diesen Ausblicken spielt. Die vorliegenden Daten machen zwei vergleichende Perspektiven möglich: Zum einen werden Interviews deutscher Jugendlicher aus den Jahren 2014 und 2022 auf Kontinuitäten und Veränderungen untersucht.

Da aus dem anfänglich kulturvergleichenden Forschungsprojekt zudem Interviewdaten aus Ghana aus dem Jahr 2015 vorliegen, wird zum anderen danach gefragt, ob und wenn ja, wie Europa in ihren Zukunftsvorstellungen eine Rolle spielt. Damit wird der Umstand adressiert, dass beispielsweise in migrationspolitischen Diskursen *Europa* als Ziel- und Sehnsuchtsort vieler junger Menschen konstituiert wird, die außerhalb der wirtschaftspolitischen Gemeinschaft bzw. des Kontinents aufwachsen und damit unter anderem Bildungs- und Arbeitschancen sowie die Möglichkeit auf bessere Lebensbedingungen verbinden.

In beiden Fällen zeichnet sich ein Spannungsfeld zwischen Wanderungsbestrebungen und dem Wunsch ab, im Herkunftsland bzw. der Herkunftsregion zu bleiben, auch wenn die Gründe dafür unterschiedlich sind. Deutlich wird ebenfalls, dass Europa in den Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen deutlich weniger präsent ist, als die o. g. Erhebungen suggerieren. Ob dies ein forschungspraktisches Artefakt sein könnte bzw. wie sich dies beheben ließe, wird abschließend diskutiert.

2. Daten und Methodisches

Mit allen Befragten wurden qualitative, leitfadengestützte Interviews (vgl. Gläser/Laudel 2010) zu ihren Zukunftsvorstellungen durchgeführt. Der Interviewleitfaden umfasst fünf Themenblöcke (Zukunftsperspektiven, Lebensbedingungen, Bildung und Beschäftigung, Land/Umwelt/Politik sowie Ängste und Hoffnungen). Insbesondere die Blöcke eins und vier enthalten Fragen wie: *Wie (mit wem und wo) willst du später einmal leben? Würdest du irgendwo lieber leben? Würdest du Deutschland/Ghana verlassen?* oder *Wie stellst du dir dein Leben in zehn Jahren vor?*, die für diesen Beitrag besonders in den Blick genommen werden. Im Gegensatz zu konkreten Fragen über das Herkunftsland (z. B. zur Zufriedenheit mit den Lebensbedingungen oder der Politik) enthält der Leitfaden keine konkreten Fragen zu *Europa*, obgleich das Thema vertieft werden kann, wenn Befragte dies ansprechen. Anders als bei den o. g. standardisierten Erhebungen, bei denen die Einstel-

lungen zu Europa direkt abgefragt und damit bei den Teilnehmenden eine explizite Auseinandersetzung mit dem Thema quasi erzwungen wird, finden sich in den Interviewdaten daher eher implizite Verweise. Jene könnten allerdings gerade aufzeigen, welche Bedeutung das Thema Europa mit Blick auf die eigene Lebensplanung für die Jugendlichen hat, z. B. ob eine solche Perspektive überhaupt von Relevanz ist und welche Referenzpunkte und Diskurse jenseits vorgefertigter Fragebogenitems jeweils herangezogen werden.

Aus dem Jahr 2014 liegen 24 Interviews mit Jugendlichen aus Deutschland zwischen 14 und 18 Jahren (13 Mädchen, 11 Jungen) vor. Alle damals Befragten besuchten zum Befragungszeitraum ein Gymnasium¹ und wurden aus dem Bekanntenkreis der studentischen Hilfskräfte rekrutiert, die die Interviews durchführten. Die Befragungen erfolgten zum Ende des Jahres vor dem Hintergrund der sich abzeichnenden sog. *Flüchtlingswelle*, grundsätzlich aber in einer Zeit politischer und wirtschaftlicher Stabilität.

Im Frühjahr 2022 und damit in der auslaufenden Pandemie und kurz nach dem Beginn des Krieges in der Ukraine und der damit einhergehenden Energiekrise haben Studierende eines Forschungsseminars erneut Interviews mit dem ursprünglichen Leitfaden erhoben und 26 Kinder und Jugendliche im Alter von acht bis 18 Jahren befragt. Hier einbezogen wurden die 17 Interviews der 14–18-jährigen (11 Mädchen, 5 Jungen, 1-mal k. A.). Diese besuchten diesmal unterschiedliche Sekundarschulen und wurden aus dem Umfeld der Seminar teilnehmer:innen für die Teilnahme gewonnen.

In Ghana wurden mit dem gleichen Leitfaden² 30 Jugendliche derselben Altersgruppe befragt (13 Mädchen, 9 Jungen, 8-mal k. A.). Die Befragten wurden über Kooperationsschulen der University of Education, Winneba (UEW) gewonnen. Die Interviewsprache war Englisch, was seit der Grundschule die Unterrichtssprache der Schüler:innen ist, wodurch ausreichende Sprachkenntnisse vorausgesetzt werden konnten. Erhoben wurden die Interviews durch Masterstudierende der UEW.

Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die Thematic Analysis von Braun und Clarke (2022). Alle Interviewtranskripte wurden in MAXQDA eingepflegt und mittels eines teilweise deduktiven und teilweise induktiven Codebaums codiert. Alle Antworten, die zukünftige Lebensorte, Lebensweisen, aber auch Bewertungen des eigenen Landes im Vergleich zu anderen, besonders auch europäischen Ländern adressierten, wurden in den Codes *Lebensvorstellungen*, *Migrationswünsche* und *Sicht auf das Herkunftsland* zusammengeführt. Anschließend wurde das derge-

1 Diese Besonderheit ist dem damaligen Kulturvergleich geschuldet, auch in Ghana wurden ausschließlich Jugendliche befragt, die damals eine mit der gymnasialen Oberstufe vergleichbare Senior High School (SHS) besuchten.

2 Der Leitfaden wurde vom Ghanaischen Kooperationspartner entwickelt und danach ins Deutsche übersetzt.

stalt reduzierte Datenmaterial auf übergreifende Bedeutungsmuster untersucht und es wurden entsprechende Themen formuliert. Letztere werden in den folgenden beiden Abschnitten zunächst im zeitlichen und dann im kulturellen Vergleich vorgestellt.

3. Europa in den Zukunftsvorstellungen deutscher Jugendlicher im Zeitvergleich: (Un-)Gewissheiten und eigene Ansprüche

Die Befragung der deutschen Jugendlichen ergab zu beiden Befragungszeitpunkten recht ähnliche Narrationen über den antizipierten Ablauf der kommenden Jahre: Schulabschluss, Studium, Jobsuche, Familiengründung und vielleicht ein Haus. Grundlegende Zweifel daran, dass dieser Lebensverlauf in etwa so eintreten würde, äußerten die Befragten kaum.

„Also für immer möchte ich in Deutschland bleiben, aber ich fände es schon mal interessant so etwas wie ein Auslandsjahr zu machen, einfach mal andere Kulturen kennen zu lernen.“ (2014, w, 16)

Für die Befragten im Jahr 2014 erscheint es im Rahmen ihrer Zukunftsplanungen fast selbstverständlich, dass sie einen Teil der kommenden Jahre im Ausland verbringen werden, ob in Form eines Auslandssemesters während des Studiums, einer ausgedehnten Reise davor oder danach sowie als zeitweiliger Wohnsitz im Kontext der angestrebten beruflichen Karriere oder aus Neugier. Explizit als Ziele nennen die Jugendlichen Amerika, England, Frankreich, Irland, die nordischen Länder sowie Südamerika oder Asien.

„Also entweder, so ganz grob gesagt, bleibe ich in Deutschland, oder ich ziehe nach Irland. Also das war noch so eine Idee. Wir waren ja auf Studienfahrt da und ich fand das so schön da und auch die ganze Landschaft und dann habe ich mir so überlegt ,ah so in Irland so ein Häuschen [LACHT].“ (2014, w, 18)

Diese Nennungen erscheinen noch recht unkonkret, auch die jeweiligen Begründungen für diese Ideen fallen eher vage aus und reichen von Neugier über Hörensagen bis zum Umstand, im Urlaub oder mit der Schule einmal dort gewesen zu sein. Die eigene Karriere oder Interesse sind die Push-Faktoren, eine Notwendigkeit, Deutschland zu verlassen, wird hingegen nicht gesehen. Im Gegenteil sind die Jugendlichen sehr zufrieden mit ihrem Herkunftsland und der Politik – sie betonen die soziale Sicherheit, die persönliche Freiheit, ein gutes Gesundheitssystem, eine niedrige Korruptionsrate und auch ein im Großen und Ganzen gutes Bildungssystem und erwarten keine größeren Veränderungen, außer dass in den kommenden Jahren mehr für den Umweltschutz und für erneuerbare Ener-

gien getan wird. Kritik wird nur selten geübt, beispielsweise wird eine fehlende Chancengleichheit oder die zunehmende Zuwanderung von gering qualifizierten Menschen bemängelt.

In den Interviews 2022 finden sich recht ähnliche Narrationen mit Blick auf die eigene Zukunft und die Gewissheit, dass sich diese Vorstellungen umsetzen lassen. Darin sind erneut verschiedene Auslands Optionen enthalten, die wiederum eher vage ausfallen.

„Ja, also ansonsten halt in Ungarn, weil dort ist auch meine Familie und dort ist halt ziemlich schönes Wetter.“ (2022, m, 14)

„[Mit] 20 habe ich ja vielleicht schon mein Abi. Ich hoffe und dann auf jeden Fall schon in London zu leben und da schon zu studieren.“ (2022, w, 15)

Neben Ungarn und London werden auch skandinavische Länder, Spanien, Österreich oder Amerika genannt, die Begründungen reichen von besserem Wetter oder landschaftlichen Reizen (Berge) über die Sprache hin zu Idealisierungen und sind nur selten konkret.

Die Situation in Deutschland bewerten die Jugendlichen im Vergleich zu – meist nicht näher benannten – anderen Ländern weiterhin überwiegend positiv und schätzen die soziale Sicherheit, die persönliche Freiheit, Demokratie und Frieden, gute Arbeitsplatzchancen, eine niedrige Kriminalitätsrate und ein gutes Gesundheitswesen.

„Ich hab überlegt, ob ich tatsächlich, wenn ich später älter bin, tatsächlich in die skandinavischen Länder ziehe, weil ich finde da das Gefängnis system, medizinisches und schulisches System, viel besser geregelt, also das hatte ich schon mal überlegt, ob ich in eins von den Ländern ziehen möchte.“ (2022, m, 17)

Gleichwohl wird auch Kritik oder zumindest die Erwartung deutlich, dass es in Deutschland zu spürbaren Veränderungen z. B. in der Umweltpolitik, auf dem Wohnungsmarkt, bei den Preissteigerungen, der Digitalisierung, der Kriminalitätsbekämpfung, im Bildungssystem und beim Thema soziale Gerechtigkeit kommt.

„[Da] sind natürlich die Themen wie Rassismus oder auch Sexismus, was halt auch mir begegnet wie zum Beispiel Sexismus. Aber auch, dass immer noch in Deutschland Rassismus eine Rolle spielt, kriegt man ja auch auf jeden Fall mit und ich habe nicht das Gefühl, dass genügend dafür getan wird, dass es Menschen besser geht und die Gerechtigkeit empfinden und nicht Ungerechtigkeit aufgrund ihres Geschlechts oder ihres Aussehens.“ (2022, w, 16)

Dennoch scheint die Kritik bislang kein stärkerer Push-Faktor für einen angestrebten Wechsel des Lebensortes zu sein.

Sowohl 2014 als auch 2022 sehen die Jugendlichen ihr derzeitiges und zukünftiges Leben in Deutschland grundsätzlich positiv, teilweise wird expliziter Lokalpatriotismus mit Blick auf den eigenen Lebensort geäußert. Während letzterer mit individuellen Neigungen begründet wird, scheinen die Loblieder auf Deutschland weniger auf eigenen Erfahrungen zu basieren, als vielmehr auf gängige politische Diskurse zu rekurrieren. Neben den genannten sozialen Grundbedingungen werden auch Familie und Freunde als bedeutsame Bleibefaktoren benannt, die einen späteren Umzug ins Ausland auch dann wenig wahrscheinlich machen, wenn Kritik am Herkunftsland geäußert wird.

Einen zeitweiligen Aufenthalt im Ausland – innerhalb und außerhalb Europas – planen allerdings die meisten Befragten explizit ein, ob zu Studien- bzw. Arbeitszwecken oder aus Neugier auf andere Kulturen. Allerdings sind diese Überlegungen oft vage, entweder wird gar keine konkrete Destination benannt oder die benannten werden nicht näher begründet. Vielmehr scheint sich hier eine eingeschriebene Gewissheit auszudrücken, dass im eigenen Lebenslauf vielleicht nicht alles, aber doch vieles möglich sein wird. Diese sicher auch schichtbezogene Gewissheit³ macht große Träume, Sehnsüchte und auch konkrete Planungen offenbar obsolet.

Die Kontemplation der Vor- oder Nachteile, die ein Auslandsaufenthalt oder das Verbleiben im Herkunftsland haben könnten, erfolgt bei den Befragten klar entlang der eigenen Ansprüche, Bedürfnisse und Lebensumstände – auch der Wunsch, in der Nähe von Familie und Freunden zu bleiben, ist vor allem für das persönliche Wohlbefinden bedeutsam. Hier wird die von den Befragten als opportun wahrgenommene Grundhaltung deutlich, die die Wünsche des Individuums in den Mittelpunkt der Lebensplanung stellt.

Eine ausgeprägte Europaorientierung ist weder 2014 noch 2022 Teil der jugendlichen Zukunftsentwürfe. Das mag teilweise dem Alter der Befragten geschuldet sein, allerdings fehlt sie auch bei denjenigen, die ihren Schulabschluss schon in Sichtweite haben. Möglicherweise besteht hier ein Zusammenhang zu dem meist geringen Interesse Jugendlicher an Politik, das auch in den vorliegen-

3 Die Interviews mit den deutschen Jugendlichen aus 2014 enthielten schon dadurch ein soziales Bias, dass der Besuch des Gymnasiums ausschlaggebend für die Teilnahme war. Da gerade in Deutschland der soziale Status eng mit dem Bildungserfolg verknüpft ist (vgl. z. B. Maaz/Dumont, 2019), sind auf dem Gymnasium und damit unter den Befragten Schüler:innen aus der Mittel- und Oberschicht überrepräsentiert. Die Befragten der deutschen Interviews 2022 besuchten zwar unterschiedliche Sekundarschulen. Allerdings reflektierten die erhebenden Seminarteilnehmenden kritisch, dass auch bei dieser Erhebung ein sozialer Bias nicht auszuschließen ist, da die Teilnehmenden wiederum vornehmlich aus dem Umfeld der Studierenden rekrutiert wurden und von einer gewissen sozialen Ähnlichkeit auszugehen ist. Bei zukünftigen Erhebungen wären somit systematische Maßnahmen zur Reduktion dieses Bias nötig.

den Erhebungen deutlich wurde. Ein kleiner Hinweis, dass auch unsere Befragten 2022 dem Trend zu einem vermehrten politischen Interesse folgen (vgl. Albert et al. 2019), mag die deutlicher werdende Kritik an der deutschen Politik und die dezidierten Erwartungen an sie sein. Ob dies auch Veränderungen in Richtung einer europäischen Orientierung nach sich zieht, bleibt abzuwarten.

4. Europa in den Zukunftsvorstellungen ghanaischer Jugendlicher: Individuelle Verantwortung für Familie und Gesellschaft

Auch für die Jugendlichen in Ghana sind 2015 der Abschluss der Schule, eine gute Ausbildung, die wiederum ein gutes Einkommen ermöglicht, und Familienplanungen die Hauptthemen der Zukunftsvorstellungen für die kommenden (zehn) Jahre.

„I expect that I should be working and making money to take care of myself and my family as well.“ (2015, m, 17)

„To have my family and be a responsible person.“ (2015, k. A., 18)

„Ten years, by then have married and raising up a new generation (l-a-u-g-h-s) and taking care of others who also are in need.“ (2015, 18, w)

Neben der Fähigkeit, mit einem eigenen, guten Einkommen für sich persönlich sorgen und einen gewissen Wohlstand (z. B. ein eigenes Haus oder ein Auto) erreichen zu können, sprechen die Interviewten auch über ihre Ambition, in ihrem sozialen Umfeld – der eigenen Familie, gegenüber Bedürftigen oder in der Kirchengemeinde – aktiv, wirksam und *verantwortungsvoll* zu sein. Das Thema Verantwortung spielt dann auch eine Rolle, wenn es um die Frage von Auslandsaufenthalten und Migration geht.

„Ok, if I get the chance to go and study in a different country I do it but not to stay there forever.“ (2015, m, 15)

„No, I cannot just leave my country to another because it is not developing; I am the one who will make my country to develop.“ (2015, k. A., 18)

„Yes, but when I live [abroad], whatever I make there, I will send them home to be used in the development of the country.“ (2015, k. A., 16)

Abgesehen davon, dass ein Auslandsaufenthalt zu Studien- oder Arbeitszwecken kein selbstverständlicher Teil der persönlichen Zukunftsvorstellungen ghanaischer Jugendlicher ist, rekuriert ein Teil der Befragten bei der Überlegung, zumindest zeitweise im Ausland zu leben, entweder auf die damit verbundene Verpflichtung, mit Geld oder durch eine spätere Rückkehr (z. B. mit einer guten Ausbildung) das Heimatland und die Familie zu unterstützen, oder sie weisen einen solchen Gedanken gänzlich zurück. Einerseits wird dies mit der Bindung an die Familie, die Sprache oder die Kultur begründet, andererseits wiederum mit der wahrgenommenen (patriotischen) Verantwortung, vor Ort zur weiteren Entwicklung Ghanas beizutragen. Gleichwohl werden Gedanken an eine, zumindest zeitweise, Migration, durchaus in die Zukunftsvorstellungen einbezogen. Als mögliche Ziele werden vor allem die USA und Großbritannien genannt, zudem tauchen Australien, Deutschland und auch Indien vereinzelt in den Vorstellungen auf.

„In the US. I like everything about the US, their education, how organized they are, and those stuffs.“ (2015, m, 17)

„United States of America [...]. Because I have seen pictures over there, that place is beautiful and there are a lot of nice places and I think living there is fine.“ (2015, w, 14)

„United Kingdom, looking at the cost of living there is far better than the cost of living in Ghana so I will prefer United Kingdom.“ (2015, k. A., 18)

Die Affinität zu englischsprachigen Ländern mit einer großen ghanaischen Diaspora ist nachvollziehbar, bei den Jugendlichen selbst bleiben aber die Begründungen für die Wahl der genannten Länder – ähnlich wie bei ihren deutschen Altersgenoss:innen – eher vage. Bemerkenswert ist auch, dass Europa oder konkrete europäische Länder, abgesehen von Großbritannien, für die ghanaischen Jugendlichen kaum eine Rolle spielen.

Die auffällige Zurückhaltung bei der Äußerung von Migrationswünschen – die im Gegensatz zu medialen Repräsentationen des globalen Südens in Deutschland und anderen europäischen Ländern zu stehen scheint – wird durch eine oft kritische Perspektive auf das Herkunftsland kontrastiert. Beanstandet werden Korruption, fehlende Infrastruktur und Jobperspektiven, ein schlechtes Bildungssystem und eine fehlende *wirkliche* Unabhängigkeit Ghanas. All diese Mängel scheinen aber für die Befragten nicht wirklich Push-Faktoren für das Verlassen des Landes darzustellen.

„I want Ghana to become more developed so that we don't have to go begging from the European countries. [...]. I think that at the moment we depend on other countries so

much for aid and sometimes they give us certain conditions to follow before they can support us.“ (2015, w, 17)

„Just like how the European countries have buoyant economy, I wish Ghana will also have that ten years to come. When Ghana has a buoyant economy that is when our capital income will be high.“ (2015, k. A., 18)

Gerade europäische Länder werden, anders als beispielsweise die USA, kritisch gesehen und als Ursache für fortgesetzte wirtschaftliche und politische Abhängigkeiten betrachtet. Allerdings sind die dortigen Lebensbedingungen auch für das eigene Land erstrebenswert.

Europa ist in den Zukunftsvorstellungen ghanaischer Jugendlicher ein randständiges Thema und mitnichten ein expliziter Sehnsuchtsort. Obgleich in den Interviews vielfältige Kritik am Herkunftsland deutlich wird, werden explizite Migrationswünsche selten und dann vorrangig in Richtung USA thematisiert. Oft werden diese zudem mit der Absicht verbunden, während des Auslandsaufenthalts Geld in die Heimat zu senden oder sich nach der geplanten Rückkehr umso mehr an der Entwicklung des Landes zu beteiligen.

Anders als bei den deutschen Jugendlichen sind die Zukunftsvorstellungen der Ghanaer oft in den sozialen und gesellschaftlichen Kontext eingebettet – für sie ist es z. B. nicht nur wichtig, eine Familie zu *haben*, sondern auch für diese *sorgen* zu können, und angesichts der kritisierten sozioökonomischen Lebensbedingungen sehen sie sich selbst in der Verantwortung, diese Bedingungen zu verbessern.

Diese unterschiedliche Schwerpunktsetzung verweist auf Referenzdiskurse für die Befragten, die sich – anders als in Deutschland – stärker an den Interessen und am Wohlergehen der sozialen Gruppen als am eigenen Wohlbefinden orientieren. Deren normativer Einfluss mag – das sei methodenkritisch angemerkt – durch die Art der Erhebung verstärkt worden sein, denn das Interview als soziale Situation wurde in beiden Kontexten sehr unterschiedlich verstanden (vgl. Kleeberg-Niepage 2020b).⁴ In diesem Kontext könnte eine wahrgenommene soziale Erwünschtheit von nationalen Bekenntnissen im Gegensatz zu individuellen Migrationsplänen ebenfalls einen Einfluss auf die Narrationen gehabt haben.

4 Während deutsche Jugendliche mit den etwas älteren studentischen InterviewerInnen in einem Gespräch auf Augenhöhe interagierten und die Fragen als Anregung für ausführlichere Ausführungen und Reflektionen verstanden, war die soziale Hierarchie zwischen den interviewten SchülerInnen und den erhebenden Masterstudierenden in Ghana sehr deutlich. Dies führte zu oft knappen Antworten, bei denen die InterviewerInnen mehrmals nachhaken mussten, die zudem nicht selten mit „Yes, Sir.“ oder ähnlichen Hinweisen auf den wahrgenommenen Statusunterschied eingeleitet wurden.

5. Fazit

Wenn auch aus unterschiedlichen Gründen, spielt das Thema *Europa* in den persönlichen Zukunftsvorstellungen weder deutscher noch ghanaischer Jugendlicher eine herausragende Rolle. Lapidar formuliert: Wird nicht explizit nach Europa gefragt, ist es auch kein Thema. Wird hingegen direkt gefragt, wie in der o. g. Studie der TUI-Stiftung, werden verschiedene Meinungen und Einstellungen sichtbar. Allerdings scheinen angesichts der dort vorgegebenen Items eher gängige Narrative und Diskurse über Europa aktiviert und reproduziert zu werden, als dass die subjektiven Perspektiven der Jugendlichen eruiert würden – was den Gap erklären könnte. Eine Aussage darüber, welche subjektive Bedeutung *Europa* für Jugendliche hat, bleibt somit ein Desiderat.

Qualitative Befragungen zum Thema erscheinen hier vielversprechender (vgl. Lundt 2017 für ghanaische Jugendliche), allerdings lassen sich durch den engen thematischen Fokus (im Vergleich zu Zukunftsvorstellungen allgemein) sozial erwünschte Antworten und damit ebenfalls ein starker Rekurs auf dominante Diskurse nicht wirklich ausschließen. Möglicherweise bedarf es eines größeren kommunikativen Freiraums, wie er durch Gruppendiskussionen geschaffen werden kann, damit die Teilnehmenden sich von den herrschenden Diskursen lösen bzw. sich stärker mit diesen auseinandersetzen können⁵ – ein Versuch, der im nächsten Forschungsseminar des Masterstudiengangs *Bildung in Europa* aufgegriffen werden wird.

Literatur

- Albert, Mathias; Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus; Kantar, Public (2019): *Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort*. Shell Jugendstudie, no. 18. Weinheim: Beltz.
- Braun, Virginia; Clarke, Victoria (2021): *Thematic analysis. A practical guide*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: Sage Journals.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kleeberg-Niepage, Andrea (2020a): *The socio-cultural context of young people's images of the future: Similarities and differences between Ghana and Germany*. In: Andrea Kleeberg-Niepage, Yaw Ofosu-Kusi, Sandra Rademacher, Michael Tressat (Hrsg.). *Children, Childhood, and the Future – African and European Perspectives*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, S. 52–66.
- Kleeberg-Niepage, Andrea (2020b): *Opportunities and Challenges of cross-cultural research: Experiences, Results, Perspectives*. Vortrag an der University of Education Winneba, Ghana, 20.01.2020.

5 Dies gilt umso mehr für Ghana, wo die face-to-face Befragungssituation dem kulturellen Kontext offensichtlich nicht entspricht.

- Lundt, Bea (2017): Europa von außen betrachtet: Was denken junge Afrikaner und Afrikanerinnen über Europa? Eine empirische Studie. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 40 (2017), 4, S. 29–32. DOI: 10.25656/01:16977.
- Maaz, Kai & Dumont, Hanna (2019): Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In: Olaf Köller et al. (Hrsg.). Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 299–332.
- TUI-Stiftung (2022): Junges Europa 2022. So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren. <https://www.tui-stiftung.de/unsere-projekte/junges-europa-die-jugendstudie-der-tui-stiftung/jugendstudie-2022/> (Abfrage: 18.11.2024).

Internationale Imaginationen guten Unterrichts?¹

Jürgen Budde und Michael Meier-Sternberg

1. Einleitende Reflexionen: Komponiertes Bild

Für visuell geprägte Kommunikation sind Fragen nach der Darstellbarkeit von hoher Relevanz. Problematisch mag sich dies darstellen, wenn zugleich komplexe wie alltägliche Situationen wie etwa schulischer Unterricht visualisiert werden. Problematisch kann dies auch erscheinen, wenn visuelle Kommunikation sich in einer zunehmend globalisierten Welt vollzieht und je regional oder historisch spezifische Kontextualisierungen nicht unmittelbar verfügbar sind. Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf das im Datum #6 der Onlinezeitschrift *datum&diskurs* angebotene visuelle Material, nämlich ein Foto einer sozialen Situation, die unschwer als Unterricht zu identifizieren ist.² Zusätzlich enthält die Homepage, von der das Bild stammt, auch Text und ist Teil einer Informationsstruktur, in der das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterschiedliche Aspekte des Bildungssystems in Deutschland erläutert, insofern ist es also kontextualisiert.

Im Mittelpunkt der folgenden Analyse aber steht zuerst das Bild (Kap. 2). Dies geschieht erstens aufgrund der Art der Darstellung (s. u.) und zweitens, um die Relevanz materiell-visueller Repräsentationen für die Konstitution von ‚Wirklichkeit‘ in pädagogischen Kontexten beispielhaft aufzuzeigen. Wir werden zeigen, dass das Bild eine Imagination von gutem Unterricht als Wohlgeordnetheit aufruft: Artige Schüler:innen kommunizieren in einer traditionellen Buchschule mit einer zugewandten Lehrerin. Unter Zuhilfenahme des Bild rahmender, textlicher Elemente wird anschließend die Perspektive ausgeweitet und argumentiert, dass die Darstellung auf den internationalen Bildungswettbewerb bezogen ist (Kap. 3). Es wird gezeigt, dass das Bild werbenden Charakter hat und als globale Ästhetisierungsmetapher für Unterricht verstanden werden kann. Im Fazit wird die These entwickelt, dass die globale Ausrichtung moderner Schule das Bild als Werbung nutzt, das zugleich als leerer Signifikant erscheint, der bruchfreie Klischeebilder traditionellen Unterrichts reproduziert (Kap. 4). Der Text diskutiert die Frage, was es bedeutet, dass mit dieser bruchlosen Darstellungsform traditionellen

1 Wir danken Nina Blasse für die hilfreichen und anregenden Kommentare.

2 Bildung im Schulalter, BMBF, abgerufen am 18. November 2024. Link: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildung-im-schulalter/bildung-im-schulalter_node.html.

Unterrichts, der eine anschlussfähige Imagination guten Unterrichts darzustellen scheint, international geworben wird.

2. Welche Art von Unterricht wird hier zur Darstellung gebracht? Zur Analyse des Bildes

Bilder sind nicht ‚einfach nur‘ schmückendes Beiwerk, Belangloses im Verhältnis zum ‚eigentlich wichtigen‘ Text oder zur Praxis. Bilder zeigen vielmehr imaginierte Repräsentationen von Ausschnitten der Wirklichkeit, die sie damit zugleich formen. Bilder folgen einer anderen Temporalität als Interaktionen, aber sie sind in ihrer Produktion und Rezeption eingebunden in soziale Kontexte (vgl. Belting 2001). Sie sind keine Abbildung einer ‚Realität‘, sondern sie schaffen, bzw. sie *sind* (wie auch Diskurse oder Interaktionen) Realitäten (Baudrillard 1978). Weiterhin sind Bilder implizit und explizit zugleich. Diese Differenz wird beispielsweise in der Dokumentarischen Bildinterpretation (Bohnsack 2009) oder in ikonologisch-ikonografischen Verfahren (Pilarczyk/Mietzner 2005) nutzbar gemacht. Sie stellen etwas dar, sie adressieren eine bestimmte Abbildung eines Phänomens und sind entsprechend mit expliziter Intentionalität verknüpft. Für ein Bild auf einer offiziellen Homepage eines Ministeriums ist dies in besonderer Weise anzunehmen. Zugleich aber transportieren Bilder auch Sinngehalte, Bedeutungsüberschüsse und Darstellungen, die es zu verstehen, zu dekodieren und zu rekonstruieren gilt. Bilder sind Bestandteil sozialer Praxis und als solche empirisch analysierbar.

Was zeigt nun das Bild? Die folgende Analyse orientiert sich nicht streng an einer spezifischen Methodologie, etwa der dokumentarischen Bildinterpretation, sondern sie beschreibt in Anlehnung an ikonologisch-ikonografische Verfahren zunächst das Dargestellte und analysiert schließlich die impliziten Sinngehalte sowie die Arrangiertheit des Bildes. Im ersten Zugriff auf das Bild erkennt man eine erwachsene Person mit einem Globus in der Hand. Vor ihr sitzen in Tischreihen fünf Kinder, von denen jeweils Hinterkopf und Oberkörper zu sehen sind. Im Hintergrund befindet sich eine grüne, mit Kreidezeichen beschriftete Tafel und ein mit einem Lamellenrollo geschlossenes Fenster. Vor der Tafel steht ein höherer Tisch, auf dem Bücher und ein grüner Apfel liegen. Aufgrund der Komposition wirkt das Bild als inszenierte Darstellung von Unterricht, denn keine pädagogische Situation weist genau diese Spezifika auf (beispielsweise das Fenster direkt neben der Tafel, Position des Apfels, etc.).

Die hohe Komponiertheit des Bildes sticht regelrecht ins Auge. Dies bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte wie etwa die hohe Akkuratheit der dargestellten Körper und Artefakte sowie das gefällige Arrangement der Elemente: Das Rollo scheint intakt, die Tafel schlierenfrei, der Apfel makellos, die Tische ohne Ma-

Abbildung 1: Fotografie (iStock by Getty Images) der Webseite „Bildung im Schulalter des BMBF“



cken. Die Komponiertheit zeigt sich aber auch in der Parallelität der unterschiedlichen dargestellten Lerngegenstände, in der zugleich der Globus in der Hand, die vierer Reihe des kleinen Einmaleins, aber auch kompliziertere Rechnungen aus dem großen Einmaleins und eine englische Vokabel präsent sind. Diese einleitenden Überlegungen verweisen auf das Offenkundige, denn es wird nicht irgendein Unterricht dargestellt, der so oder so ähnlich tatsächlich stattfinden könnte, sondern ein Bild von Unterricht komponiert, ähnlich wie bei einem Musikstück ein ästhetischer Gesamteindruck von Tönen zusammengefügt wird oder – naheliegender – wie bei einem Werbebild. An die Diagnose des expliziten Sinngehaltes einer Komposition schließt sich die Frage an, welche Art von Unterricht das Bild zur Aufführung bringt.

Der Komposition, in welcher Unterricht dargestellt wird, lässt sich in mehrfacher Hinsicht nähern. Im Folgenden werden dazu die gezeigten Körper, die unterrichtlichen Gegenstände und die Wege ihrer Vermittlung sowie weitere gestalterische Elemente in den Blick genommen werden.

2.1 Die Körper der schulischen Akteur:innen

Die Darstellung von Körpern ist zweigeteilt in Lehr- und Lernkörper. So sind erstens Ausschnitte von Kindern dargestellt, die den Betrachtenden allesamt den Rücken zuwenden. Zu sehen sind Frisuren (zumeist, im Zentrum der Schüler:innen-Gruppe, Kinder mit zu Zöpfen bzw. Pferdeschwanz gebundenen langen Haaren), zu erahnen sind der Lehrerin zugewandte Gesichter und aufrechte Sitzpositio-

nen. Die Schüler:innen sind gleichförmig ausgerichtet und auf ihren Stühlen hinter ihren Tischen stillgestellt. Akkurat und aufmerksam zur gleichen Zeit. Und dann gibt es zweitens die Lehrerin, die zu beschreiben nicht umhinkommt, den Eindruck von Stereotypen in den Vordergrund zu stellen: Rosafarbene Kleidung und etwas mehr als halblange Haare verweisen auf Geschlechterklischees, die helle Haut und die dunkelblonden Haare auf Passung zu Mehrheitsgesellschaften des globalen Nordens, Uhr und Ring auf ökonomisches Kapital. Ohne Brüche wird eine makellose, körperlich nicht eingeschränkte, gutsituierte, weibliche Person aus dem globalen Norden dargestellt, die den Schüler:innen zugewandt zulächelt. Weder bei Schüler:innen noch bei der Lehrerin sind körperliche Einschränkungen oder ethnische Markierungen jenseits global-nördlicher Normvorstellungen sichtbar. Finden sich in anderen schulpädagogischen Kontexten explizite Bemühungen, soziokulturelle Pluralität abzubilden, so zeigt sich hier das Gegenteil.

2.2 Die unterrichtlichen Gegenstände und die Wege ihrer Vermittlung

Unterrichtliche, genauer gesagt didaktische Gegenstände gibt es mehrere: Dies sind vor allem der Globus in der Hand der ‚Lehrerin‘, die vierer Reihe sowie eine Multiplikationsrechnung an der Tafel, das englische Wort „Math“ sowie die Bücher auf dem Tisch der Lehrerin. Eine Schülerin hält einen Stift in der Hand, vor einer anderen liegen Hefte. Während der Globus curricular keiner Jahrgangsstufe zugeordnet werden kann, steht das kleine Einmaleins in Deutschland in der Regel in der zweiten Klasse auf der Tagesordnung. Die Rechnung $32 \times 2 = 64$ ist in den Bereich des großen Einmaleins einzuordnen und wird zumeist in der dritten Klasse behandelt. Mit Mathematik und Sachunterricht fokussiert die fachliche Dimension vor allem den MINT-Bereich, wenngleich der Sachunterricht nicht eindeutig dort verankert ist. Priorisiert wird damit eine spezifische Ausrichtung der Bildungsinhalte auf den MINT-Bereich. Das Wort „Math“ an der Tafel deutet in einem deutschsprachigen Kontext auf einen Fremdsprachbezug hin. Welcher Art dieser sein sollte, kann allerdings nicht eindeutig erschlossen werden. Denkbar ist, dass es sich um eine Vokabel aus dem Englischunterricht handelt, doch dann wären weitere Vokabeln an der Tafel erwartbar. Oder soll „Math“ auf einen bilingualen Mathematikunterricht verweisen? Dies entspräche allerdings nicht dem üblichen Fächerkanon der Grundschulen. In beiden Fällen wird durch das englische Wort (sowie durch den Globus) neben der MINT-Orientierung auf internationale Dimensionen verwiesen. Dafür spricht die Schreibweise der Zahlen 1 und 7 sowie die für Deutschland eigenartig anmutende Schreibweise zur Multiplikation. Auch die Tatsache, dass der Globus Nordamerika ins Zentrum rückt, könnte ebenfalls dafür sprechen. Aber unabhängig davon, welcher Interpretation man folgen möchte, bleibt es eine Referenz auf eine internationale Ausrichtung der modernen Schule, die sich primär auf den globalen Norden bezieht.

Beschäftigt man sich weiter mit der Frage, in welcher Weise Unterricht als Vermittlungsgeschehen im engeren Sinne zur Darstellung gebracht wird, so drängt sich der Eindruck eines in mehrfacher Hinsicht frontal gestalteten, also ‚traditionellen Unterrichts‘ auf. Irritierend etwa ist insbesondere im Angesicht aktueller Debatten die Abwesenheit digitaler Medien: man sieht weder Beamer, Whiteboard, noch Tablet. Auf dem Tisch der Lehrerin liegen Bücher, auch eine Schülerin hat Hefte vor sich liegen, eine andere einen Bleistift in der Hand. Der Unterricht setzt auf analoge Lernformate. Mit dieser Beschreibung soll keineswegs eine Positionierung verbunden sein, die digitales Lernen analogen Varianten vorzieht. Gleichwohl irritiert unter der Analyseperspektive der Bildkomposition (und wie wir später noch herausstellen werden: der Werbebotschaft des Bildes), dass auf digitale Aspekte verzichtet und die traditionelle Buchschule reproduziert wird. Auch didaktische Reformdiskussionen der letzten Jahrzehnte in Richtung ‚offener Unterricht‘ sind scheinbar an der visuellen Repräsentation des Bildes vorbeigegangen.

Die dargestellte Lerninteraktion besteht daraus, dass die Lehrerin vor der Klasse steht. Am Globus, der mutmaßlich den Lerngegenstand repräsentiert, wird von ihr gezeigt und von den Schüler:innen gelernt. Die Schüler:innen sitzen in Tischreihen vor ihr, die Körper gleichförmig und stillgestellt. Gelegenheiten zu Kollaboration, zu eigenständigem Lernen oder zum Experimentieren bieten sich nicht ohne weiteres. Die Lehrerin scheint einem Schüler in der ersten Reihe zugewandt, die Anordnung deutet auf die Methode des lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgesprächs hin. Die Unterrichtsinteraktionen sind komprimiert auf Darstellung des Gegenstandes, die in der schulischen Praxis zumeist mit dem Kommunikationsformat Lehrer:infrage-Schüler:inantwort-Lehrer:inkommentar verbunden wird.

2.3 Gestalterische Elemente

Darüber hinaus gibt es weitere Elemente, die für die Erschließung des Bildes bedeutsam sind. Besonders sticht der überaus grüne Apfel ins Auge, der wie ein Blickfang in der Blickachse zwischen zwei Schülerinnen hindurch auf einem kleinen Bücherstapel auf dem Pult platziert ist. Im Gegensatz zu anderen Gegenständen und Körpern ist er in einem besonders leuchtenden Farbton dargestellt. Mit dem Globus bildet er eine Achse runder Gegenstände in einem ansonsten (abgesehen von den Körpern) eckigen Arrangement. Da er keine (unmittelbare) didaktische Funktion erfüllt, ist angesichts seiner auffälligen Positionierung und farblichen Hervorhebung zu vermuten, dass er im Kontext der Bildkomposition eine ikonografische Funktion erfüllt: der Apfel als Symbol für Erkenntnis. Andererseits könnte er extracurriculare Verpflichtungen repräsentieren, nämlich den Anspruch, dass Schule zu gesundem Ernährungsverhalten beitragen möge. Diese

Form der Komposition von Tafel, Buch und Apfel stellt eine – sucht man in populären Suchmaschinen nach visuellen Repräsentationen für „Unterricht“ – häufig wiederkehrende Ikonologie dar und kann insofern fast als symbolische Repräsentation für ‚guten Unterricht‘ gelten. Die implizite Botschaft des Apfels lautet, dass nicht nur unterrichtliche Gegenstände, sondern auch überfachliche Aspekte im Klassenraum ihren Platz finden mögen, ja, sie liegen sogar (im Vergleich zu den sich ebenfalls auf dem Pult befindlichen Schulbüchern) ‚oben auf‘. Farblich ergibt sich ein harmonischer minimaler Kontrast zwischen dem dunklen Grün der Tafel und dem leuchtenden Grün des Apfels, der dadurch zum Blickfang in der linken Bildhälfte wird. Gleichzeitig ist die Sichtachse prekärer als etwa auf den Globus. Denn bewegt sich die zweite Schülerin von links nur ein wenig zur Seite, so wäre der Apfel nicht mehr zu sehen. Mit dem Apfel wird aus dem breiten Kanon der extracurricular adressierten Schlüsselthemen (wie sozialökologische Transformation, Demokratie, Vielfalt und Rassismuskritik, Geschlechtergerechtigkeit, Soziales Lernen etc.) ebenjenes herausgesucht, welches am deutlichsten auf einen individuellen Nutzen abzielt und welches sich qua individueller Verhaltensveränderung (Apfel statt Chips) scheinbar einfach erreichen ließe. Zugleich markiert der Apfel ‚Natürlichkeit‘, er ist nicht präpariert, in Stücke geschnitten oder weiterverarbeitet. Der Apfel gilt wie kein anderes Obst als ‚regional‘ und damit nicht nur ökologisch korrekt, sondern auch identitätsstiftend (wenngleich die in Deutschland verkauften Äpfel dies keineswegs sein müssen). Andere Obstsorten (wie Birnen, Kiwis oder Ananas) oder Nahrungsmittel (Nudeln, Linsen oder Schokolade) finden ihren Weg nicht in visuelle Darstellungen von Unterricht und werden auf ähnlich komponierten Bildern auch nicht abgebildet. Der Apfel symbolisiert die Vorstellung von einem einfachen, naturverbundenen, natürlichen und unverfälschten Landleben. Dies impliziert eine erziehungsorientierte Lernvorstellung, in der extracurriculare Themen als einfache und individuelle Verhaltensveränderung eines ‚Zurück zur Natur‘ adressiert werden, und mithin eher Verhaltenstraining als Bildung.

Was das Bild nicht anbietet sind visuelle Brüche oder Irritationen. Im leichten Pastellgrundton mit wenigen farblichen Markierern verschwimmen Kontraste zu einer Komposition der Wohlgeordnetheit, hier ist „die Welt in Ordnung“, so könnte sich die Botschaft verdichten lassen, für die hier geworben wird. Veränderung und Dynamik finden anderswo statt. Artige Schüler:innen kommunizieren in einer traditionellen Buchschule mit einer zugewandten Lehrerin.

3. Das Bild als Werbung

Anhand der bis hierher vorgenommenen Rekonstruktion des Bildes lässt sich festhalten, dass das Bild eine vergleichsweise konservative Darstellung einer schulischen Vermittlungssituation abbildet. Daran anschließend ist zu fragen, welche

Funktion diese Darstellung von Unterricht – gerade auch im Kontext einer BMBF-Webseite – hat.

3.1 Das Bild als globale Ästhetisierungsmetapher

Bei der Recherche nach der Quelle des Bildes wird kenntlich, dass dieses von einer international tätigen Bildagentur iStock (by Getty Images) mit Sitz in Kanada kostenpflichtig zur lizenzierten Nutzung angeboten wird. Urheber des Bildes ist der US-Amerikaner Jonathan Ross und mit Rückbezug auf die oben erfolgte Bildinterpretation lässt sich annehmen, dass das Bild in den USA angefertigt wurde. Damit würde das Bild aber keinen Unterricht aus Deutschland zeigen, vielmehr eine Inszenierung von Unterricht, die einem internationalen Markt als Produkt angeboten wird. Mit der umgekehrten Bildersuche (z. B. yandex.com) können Webseiten identifiziert werden, die ebenfalls mit diesem Bild oder mit einem ähnlichen Bild dieser Fotoserie arbeiten. Diese Webseiten sind u. a. in Deutschland³, Russland, der Ukraine, der Türkei, den USA, England, Spanien, Ungarn, Indien, Iran und Aserbajdschan ‚gehostet‘ und thematisieren in allen Fällen Schule und Unterricht. Daraus folgt unsere Annahme, dass es sich bei dieser Inszenierung um eine Darstellung handelt, die gar nicht länderspezifisch deutschen Unterricht repräsentiert, sondern eine Vorstellung, die in vielen Ländern der Welt als ‚guter‘ Unterricht gelesen werden kann.

Weiter wird kenntlich, dass diese Darstellung von Unterricht einer spezifischen Ästhetisierungslogik folgt: Es wird ein Unterricht inszeniert, der als konservativ und funktionierend gelesen werden kann. Angesichts des Umstandes, dass dieses Bild auf einer Webseite des BMBF⁴ eingebunden ist, welche unter der Überschrift „Bildung im Schulalter“ einer Leser:innenschaft Informationen über die föderale Struktur des bundesdeutschen Schulwesens anbietet, stellt sich die Frage, welche Funktion dieses Bild in diesem Kontext erfüllt. Denn das Bild stellt weder realen Unterricht dar, noch ein länderspezifisches Branding ‚deutschen Unterrichts‘, noch hilft es dabei, die föderale Struktur der bundesdeutschen Schullandschaft besser zu verstehen. Vielmehr wird eine globale Imagination bruchlosen traditionellen Unterrichts repräsentiert, die in zahlreichen Ländern Verwendung findet. Das Bild nimmt hierbei die Funktion ein, ein Bild von „gelingendem Unterricht“ zu zeichnen, welches auch international

3 Beispielsweise verwendet auch die Europa-Universität Flensburg ein Bild der Bilderserie, um das Lehramtsstudium der Universität vorzustellen (Bild Nr. 4 der vier Ablaufbilder). Quelle: <https://www.uni-flensburg.de/studium-lehre/studienangebot/lehramt> (Abfrage: 18.11.2024).

4 Quelle: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildung-im-schulalter/bildung-im-schulalter_node.html (Abfrage: 18.11.2024).

gelesen und reproduziert werden kann. Es kann somit als ein universelles, bzw. universalisiertes Bild von Schule verstanden werden.

Im Kontext der Webseite des BMBF unter dem Reiter „Bildung“ werden verschiedene Bereiche vorgestellt, die in den Aufgabenbereich des Ministeriums fallen – so auch „Bildung im Schulalter“. Die Referenz auf die internationale Dimension zeigt sich ebenso in dem Text der Webseite:

„Das Bundesbildungsministerium engagiert sich daher für die übergreifenden Aspekte der Schulbildung, die über den Föderalismus Deutschlands hinausreichen – wie den Ausbau der Ganztagschulen oder internationale Vergleichsstudien. [Absatz] Denn in einer zunehmend globalisierten Welt ist der Wettbewerb um die Zukunftschancen für Deutschland auch ein internationaler Wettbewerb um die Qualität von Bildungssystemen geworden.“ (BMBF, Quelle Fn. 4)

Im Kontrast zu dieser internationalen Bezugnahme steht die Tatsache, dass Schulbildung in Deutschland Angelegenheit der Bundesländer ist. Das Bundesbildungsministerium besitzt in diesem Feld keine bzw. kaum (rechtliche) Kompetenzen, weshalb es sich auch nur für Bildungsbelange ‚engagieren‘ kann, die über die Kompetenzen der Länder hinausgehen. Neben den Ganztagschulen wird vom BMBF vor allem die Frage der Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands angeführt, denn Deutschland stehe in einem „internationalen Wettbewerb um die Qualität von Bildungssystemen“. Und in Wettbewerben spielt die visuelle Kommunikation eine zentrale Rolle.

3.2 Schulen und Schulsysteme im Wettbewerb

Unter Wettbewerb versteht das Lexikon der Wirtschaft „die Konkurrenz der Teilnehmer auf dem Markt, vor allem der Wettkampf der Verkäufer von Erzeugnissen und Leistungen um die Gunst der Käufer“ (bpb⁵). Ein internationaler Wettbewerb besteht beispielsweise unter den Automobilfabrikanten GM, VW und Toyota. Diese Firmen werben international um die Gunst der Käufer:innen, was zur Folge hat, dass US-Amerikaner:innen auch deutsche, Deutsche japanische oder Japaner:innen US-amerikanische Autos kaufen. Die Käufer:innen können zwischen den Angeboten wählen. Doch in puncto „Qualität von Bildungssystemen“ besteht tatsächliche Wahlfreiheit nicht, sodass unklar bleibt, für wen sich die ‚Qualität von Bildungssystemen‘ als Angebot darstellt – zumal in Deutschland Wahloptionen durch die starke Ausrichtung des Schulsystems auf staatliche Schulen und auf Schulpflicht zusätzlich nur sehr eingeschränkt existieren. Der schulische Markt

5 Quelle: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/lexikon-der-wirtschaft/21127/wettbewerb/> (Abfrage: 18.11.2014)

in Deutschland ist sowohl im Inneren als auch auf internationaler Ebene für große Bevölkerungsschichten kein Wettbewerbsmarkt. Während großbürgerliche und hocharistokratische Familien aufgrund ihrer ökonomischen Kapitalien vermutlich die Wahl haben, ob sie ihren Nachwuchs an eine deutsche, britische oder amerikanische Privatschule bzw. ein Internat schicken wollen, und größere Firmen ihre Standortwahl durchaus auch vom Qualifikationsniveau ihrer Arbeitnehmer:innen abhängig machen, dürfte für das Gros der Bildungskund:innen von der Unter- bis zur oberen Mittelschicht ebendiese sich aus dem internationalen Wettbewerb ergebende Wahlfreiheit nicht bestehen: Eine Schule ist kein Automobil, das im internationalen Warenhandel vertrieben werden kann. Somit steht für gewöhnliche Bildungskund:innen auch nicht die Qualität von Bildungssystemen, sondern nur die Qualität der näheräumlich erreichbaren Schulen im Vordergrund. Anders gesagt ist der internationale Wettbewerb um die Qualität von Bildungssystemen für das Gros der Kund:innen bedeutungslos, da sie die Bildung abnehmen (müssen), die ihnen vor Ort angeboten wird (vgl. auch Ditton 2004).⁶

Dass der Text jedoch keine internationale großbürgerliche und hocharistokratische Oberschicht adressiert, kann daraus geschlossen werden, dass er nicht in einer ‚internationalen‘ englischsprachigen Variante vorliegt. Kann das Bild ohne nationalsprachliche Bezüge als globale Chiffre gelten, so adressiert der Text ein deutschsprachiges Publikum, das sich über das BMBF und Bildung im Schulalter informieren möchte. Der:die Leser:in erfährt, dass sich Deutschlands Bildungssystem im internationalen Wettbewerb befindet, aber Aussagen über das Abschneiden Deutschlands in den „internationalen Vergleichsstudien“ werden nicht getätigt, beispielsweise über das schlechte Abschneiden nicht privilegierter Bevölkerungsgruppen im deutschen Bildungssystem (vgl. z. B. mit Blick auf Lesekompetenz: Weis et al. 2019, S. 129 ff.).

An die Stelle von Informationen tritt die visuelle Werbebotschaft, die den Betrachtenden einen (scheinbar) funktionierenden Unterricht zeigt. Das Bild besetzt gewissermaßen diese informative Lücke, die es assoziativ zu schließen vermag: Es läuft reibungsfrei und bruchlos im deutschen Bildungssystem. Eröffnet wird ein Spiel mit Assoziationen, so wie es aus der Werbung bekannt ist: Der Streichfethersteller wirbt mit einer glücklichen Familie am Frühstückstisch und der Spielkonsolenhersteller mit einem begeisterten Pärchen auf der Wohnzim-

6 Für Deutschland als Nationalstaat, der sich im globalen Wettbewerb als Wirtschaftsstandort zu behaupten sucht, gibt es diesen Wettbewerb durchaus. Er zeigt sich beispielsweise angesichts der Standortwahl großer Firmen und technisch-kultureller Innovationen. Bezeichnenderweise richtet sich der Text des BMBF nicht an international operierende Firmen. Die Forschung zur Ökonomisierung der Bildung seit den 1990er Jahren (Schulautonomie, Sponsoring etc.) zeigt, dass die Logik sich vermehrt einschreibt. Und auch wenn die Wahlmöglichkeiten sozial unterschiedlich verteilt sind, dokumentiert die expandierende Zahl an Privatschulen das Narrativ des Wettbewerbs, wenngleich der Bildungssektor in Deutschland noch nicht in gleicher Weise vermarktet ist wie in anderen Staaten.

mercouch. Anstelle von Informationen (Fettgehalt, Teraflops etc.) hebt die Werbung auf Emotionen (Glück, Begeisterung) und eine funktionierende Praxis (Gespräch, Zeigen, Aneignen) ab. Die Webseite des BMBF bietet ebenfalls keine Informationen über die tatsächliche Qualität des deutschen Bildungssystems oder Konzepte für schulische Innovationen an, stattdessen hebt es mit dem Bild auf Emotionen („die Welt ist hier in Ordnung“, s. Kap. 2) und eine gelingende Praxis (funktionierender Unterricht) ab.

Wenn also das Bild im Kontext seiner textuellen Einbindung in der Webseite als Werbung verstanden werden kann, die einer ästhetisiert-ikonografischen Logik folgt, dann stellt sich die Frage, warum das BMBF bei einem deutschsprachigen Publikum mit einem Bild wirbt, das weder deutsch noch innovativ, dafür aber aufgrund seiner ästhetisch-ikonografischen Gestaltung international verständlich ist. Sucht das BMBF gezielt Personen mit russischem, ukrainischem, türkischem, amerikanischem etc. Migrationshintergrund emotional anzusprechen? Das wäre durchaus denkbar, erscheint aber aufgrund des Fehlens von Informationen in weiteren Sprachen sowie eines weiterführenden Links für „Schulabgängerinnen und Schulabgänger“ zum Thema „Ausbildung oder Studium“ wenig naheliegend.

Da der Webseite nicht entnommen werden kann, wen das BMBF gezielt zu adressieren sucht, muss angenommen werden, dass eine deutschsprachige Leser:innenschaft im Gesamten angesprochen werden soll. Für das Gros der (mutmaßlich der Mehrheitsgesellschaft angehörenden) Leser:innen stellt sich aber – wie bereits ausgeführt – die Wahl von (internationalen) Bildungssystemen nicht.⁷ Der Wettbewerb ist folglich einer, von dem sie als Bildungskonsument:innen nicht direkt profitieren können. Die Botschaft ist vielmehr: Deutschland befindet sich mit seinem Bildungssystem in einem internationalen Wettbewerb und das Bild suggeriert als Werbebotschaft, dass mit dem deutschen Bildungssystem ‚alles in Ordnung ist‘. Es gilt, mit dem Bild eine bildungsprivilegierte und mehrheitsgesellschaftlich akzeptierte Wohlfühlatmosphäre schulischen Erfolgs zu vermitteln. Die visuelle Werbebotschaft für das deutsche Bildungssystem, welche das BMBF an die Stelle von Informationen stellt, ist wiederum global hoch anschlussfähig und wird beispielsweise auch in Russland dazu benutzt, um guten Unterricht darzustellen. So verwendet etwa die Verwaltung des Stadtkreises Istria der Region Moskau das Bild⁸, als sie im Dezember 2020 auf ihrer Webseite berichtet, dass ‚ihr‘ Istra Lyzeum mehrfach als „Schule des Jahres“, mit der Urkunde „Schule des Jahrhunderts“ sowie als eine „der besten Schulen

7 Die Tatsache, dass das Bild globale Verwendung findet, weist darauf hin, dass der nationale Adressat:innenkreis variieren kann, gleichwohl besteht der Eindruck, dass immer bildungsprivilegierte Mittelstandsmilieus angesprochen werden.

8 Abgerufen am 18. Nov. 2024: <https://istra-adm.ru/article/istrinskij-litsej-priznan-odnim-iz-luchshih-v-podmoskove-210162>.

Russlands“ ausgezeichnet wurde.⁹ Die Verwendung zeigt, dass die Bildaussage durchaus mit einem pädagogischen Superlativ korrespondiert.

4. Fazit: Wer braucht wofür Werbung für ‚guten Unterricht‘?

In der Zusammenschau zeigt sich die visuelle Werbebotschaft des BMBF als in sich widersprüchlich: Denn wie lassen sich die Vorzüge eines nationalen Bildungssystems mit etwas herausstellen, das als ikonografisches Zeichen global geteilt wird? Das wäre in etwa so, als würde Coca Cola Deutschland betonen, dass sie sich mit der in Deutschland produzierten Coca Cola Original Taste im internationalen Wettbewerb der Coca Cola Original Taste-Geschmackserfahrungen gut positioniert haben, obgleich Coca Cola Original Taste weltweit nahezu identisch hergestellt wird (und schmeckt). Eine Werbung, die nicht das Besondere eines Produktes herausstellt (z. B. „Das ist der Original-Cola-Geschmack!“ vs. Pepsi-Cola, Dr Pepper etc.), sondern das Allgemeine betont („Eine Coke wie alle anderen!“), wird sich im Wettbewerb um Kunden nicht gut positionieren können. Landesspezifische oder pädagogische Akzentuierungen von Schule und Unterricht im Sinne eines (für Werbung ansonsten maßgeblichen) Alleinstellungsmerkmals werden gerade nicht dargestellt. Das Bild kann somit als eine Werbung verstanden werden, die ihre Funktion als Werbung nicht erfüllt. Genauer gesagt funktioniert sie auf der Oberfläche, indem sie die Betrachter:innen mit Assoziationen beruhigt, dass sich die deutschen Schulen im Wettbewerb gut positionieren, wobei die Botschaft im Verwendungskontext zugleich lautet: Wir sind wie alle anderen, d. h. wir unterscheiden uns nicht von der globalen Konkurrenz. Im Bilde gesprochen: „Wenn Sie eine Coke kennen, dann kennen Sie alle. Dann können Sie auch besten Gewissens die unsrige nehmen!“ Interessanterweise korrespondiert die in sich ambivalente Werbebotschaft mit dem internationalen schulischen Wettbewerbsmarkt, der ebenfalls keiner ist (siehe Kapitel 3.2). Somit ist es durchaus funktional, mit einem ‚beliebigen Bild‘ Werbung für einen ‚Quasi-Markt‘ zu machen. Der Markt, auf dem geworben wird, ist ein ‚Quasi-Markt‘, das Bild ein „leerer Signifikant“ (Laclau 2018) ohne Differenz; es ist austauschbar, solange erkennbar ist, dass es sich um schulischen Unterricht handelt.¹⁰ Welche Funktion nimmt also die Werbung für „guten Unterricht“ ein?

9 Die Inhalte der Webseite können mit dem Browser Chrome oder dem Google-Übersetzer ins Deutsche übersetzt werden.

10 Unwillkürlich fühlt man sich an die Endphase der Werbung in der DDR erinnert, in der die Werbung über die „faktischen Waren- und Qualitätsmängel [nicht mehr] hinwegtäuschen“ (WDR) konnte und mit einem faktischen Verbot durch den Ministerialrat der DDR schließlich 1975 ein Ende fand (vgl. Rösler 2005, S. 45). In einem (neo)kapitalistischen System ist ein Ende der Werbung nicht denkbar, da Werbung symbolisch für die Früchte des Kapitalismus, ja für diesen selbst steht (vgl. Knoche 2005). Doch Schulen, auch wenn sie sich lokal durchaus miteinander im

Erstens suggeriert die Werbung, dass sich die deutschen Schulen in dem internationalen Wettbewerb gut schlagen, wobei verschwiegen wird, dass der Wettbewerb der Schulsysteme für breite Bevölkerungskreise keiner ist, da man bestenfalls lokal wählen kann (kritisch: Ditton 2004). Strukturell stellt sich das Problem auch für andere Länder. So muss beispielsweise auch die russische Bevölkerung mit den Schulen vor Ort vorliebnehmen und auch die dortigen Schulverwaltungen haben ein Interesse daran, ihre Schulen als gute auszuweisen. Die Werbung des BMBF fungiert somit als emotionale Beruhigungspille für deutsche Bildungskonsument:innen.

Zweitens zeigt das Bild eine Version gelingenden Unterrichts, die kommensurabel ist, da es keine Widersprüche hervorzurufen vermag, weder in Deutschland noch in Russland (siehe Kap. 3.2). Somit kann die These gewagt werden, dass die vermeintliche internationale Konkurrenz in der Breite nicht zu einer Ausdifferenzierung unterschiedlicher Angebote beiträgt, sondern vielmehr zu einer Art ‚kleinstem gemeinsamen Nenner‘ führt, der keine Widersprüche hervorzurufen vermag. Die (von einem problematischen und unterkomplexen, weil marktförmigen Verständnis von Bildung ausgehende) Annahme, ein ‚Bildungsmarkt‘ erzeuge Innovation durch Konkurrenz, bildet sich im Wortsinn nicht ab (vgl. Münch 2018). Vielmehr werden klischeehafte Werbebilder produziert, die scheinbar beliebig weltweit einsetzbar sind.

Drittens verweist die scheinbar universelle Einsetzbarkeit des Bildes als ikonografisches Zeichen für „guten Unterricht“ nicht auf guten oder innovativen Unterricht. Bildungstheoretisch würde man nämlich Anlässe für Transformationen des Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisses (Koller 2012) im Bild finden wollen, die als solche nicht sichtbar werden. Vielmehr hebt die Darstellung auf die brave Rezeption des vereindeutigend Gezeigten ab – ein didaktisches Konzept, das in seinen Grundzügen bis zu den alten Mesopotamiern zurückreicht (vgl. Kramer 1949). Zugleich kaschiert die universelle Einsetzbarkeit des Bildes seine Exklusivität. Denn so wie Menschen mit körperlichen Einschränkungen oder ethnischen Markierungen jenseits global-nördlicher Normvorstellungen nicht dargestellt werden, so ist schon die Idee der hier gezeigten Schule eine exklusive, die eng mit bürgerlich-konservativ-kapitalistischen Normen verbunden ist.

Literatur

- Baudrillard, Jean (1978): *Kool Killer. oder der Aufstand der Zeichen*. Berlin: Merve.
Belting, Hans (2011): *Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft*. 4. Aufl. München: Wilhelm Fink Verlag.

Wettbewerb befinden, werden großteils planwirtschaftlich gesteuert, nämlich durch die Vorgaben, Erlasse und Geldzuweisungen durch Ministerien und Schulverwaltungen.

- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Budrich.
- Ditton, Hartmut (2004): Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In: Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 605–624.
- Knoche, Manfred (2005): Werbung – ein notwendiges „Lebenselixier“ für den Kapitalismus: Zur Kritik der politischen Ökonomie der Werbung. In: Wolfgang Seufert & Jörg Müller-Lietzkow (Hrsg.): Theorie und Praxis der Werbung in den Massenmedien. Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 239–255.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kramer, Samuel Noah (1949): Schooldays. A Sumerian Composition relating to the Education of a Scribe. Pennsylvania: University Museum, University of Pennsylvania.
- Laclau, Ernesto (2018): Emanzipation und Differenz. 3. Aufl. Wien: Turia + Kant.
- Münch, Richard (2018). Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pilarczyk, Ulrike; Mietzner, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rösler, Jörg (2005): Massenkonsum in der DDR: zwischen egalitärem Anspruch, Herrschaftslegitimation und „exquisiter“ Individualisierung. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Heft 138, 35. Jg., 2005, Nr. 1, 35–52.
- WDR, Informationen zur Sendung „15. Februar 1975 – DDR-Werbesendung ‚Tausend Tele-Tips‘ läuft aus“ am 15.02.2020. Abgerufen am 18. November 2024. Quelle: <https://www1.wdr.de/stichtag/stichtag-tele-tips-ddr-werbesendung-100.html>.
- Weis, Mirjam; Müller, Katharina; Mang, Julia; Heine, Jörg-Hendrik; Mahler, Nicole & Reiss, Kirstina (2019): Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In: Reiss, Kristina; Weis, Mirjam; Klieme, Eckhard & Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 129–162

„Wer ist eigentlich diese Europa?“

Theatrales Erkunden von Europa in der frühkindlichen Kulturellen Bildung

Miriam Baghai-Thordsen

Der wissenschaftliche Diskurs um Kulturelle Bildung hat in den letzten zehn Jahren beachtlich an Profil gewonnen. Seit 2020 kommt dem Bereich der frühkindlichen Kulturellen Bildung ein eigenes Augenmerk in Form des Netzwerkes Frühkindliche Kulturelle Bildung zu. „Warum frühkindliche Kulturelle Bildung?“ fragt daher Fabian Hofmann: „Weil sie mit künstlerischen Methoden, kreativen Prozessen, kommunikativen Praktiken, sinnlichen Erfahrungen und kulturellen Konventionen Menschen Möglichkeiten der Erfahrung, Reflexion und Teilhabe bietet“ (Hofmann 2022, o. S.). Im Bereich Teilhabe kommt Kindertagesstätten (KiTa) eine bedeutsame Rolle zu. Obgleich die Familie „der erste (und entscheidende) Kontext kultureller Bildung“ (Liebau 2015, S. 119) ist, ist die „volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben [...] und geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung“ (UN Konvention 1989, S. 36) ein Kinderrecht. Dies bedeutet, „dass alle Kinder Zugang zu Kultur haben: unabhängig von Herkunft, Wohnort oder sozialer Lage“ (Deutsches Kinderhilfswerk o. J., o. S.), so das Deutsche Kinderhilfswerk, welches gleich im Anschluss betont, dass in Deutschland diese umfangreiche Teilhabe (noch) nicht gewährleistet ist. Gerade in ländlichen Räumen und/oder prekären Stadtteilen ist die Teilhabe an Kultureller Bildung bisweilen schwierig.

Während Angebote des eigenen kreativen, künstlerischen Gestaltens, des Musizierens, des Rollenspiels und der tänzerischen Bewegung vielfach niedrigschwellig im KiTa-Alltag integriert sind, ist die Teilhabe an professionellen kulturellen Angeboten in Form von Theater, Musik, Tanz und bildenden Künsten eher gering; und wenn vorhanden, meist mit einem erheblichen Kostenfaktor verbunden. Doch um die gesellschaftliche Teilhabe an kultureller und ästhetischer Bildung in ihrer Komplexität zu gewährleisten bedarf es, so auch der Enquete-Bericht des Deutschen Bundestags (Deutscher Bundestag 2007), mehr. Auch im theoretischen Diskurs werden stets beide Dimensionen der Teilhabe formuliert:

„Ästhetische Bildung als Bildung durch ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung als rezeptive und produktive Teilhabe an künstlerisch-kulturellen Praktiken lassen sich so als komplementäre Bestimmungen ästhetischer Bildung auffassen.

Während die erste das Selbstverhältnis fokussiert, rückt die zweite das Weltverhältnis theoretisch ins Zentrum.“ (Staege 2016, S. 44)

Das hier beschriebene partizipative Musik-Theater-Projekt „Katze Bartputzer“ ist als rezeptive und produktive Teilhabe an künstlerisch-kulturellen Praktiken zu verstehen.

Seit 2011 tourt es im Rahmen des Europäischen Klassikfestivals durch das gesamte Ruhrgebiet. Der Gründer des Europäische Klassikfestivals, Hubert Schulte-Kemper, sieht sich der Aufforderung Lord Yehudi Menuhins verpflichtet, der ihn seinerzeit in Marl bat „die Musik direkt zu den Kindern zu bringen“ (Europ. Klassikfestival 2023, o. S.). Aus diesem Impuls ist das partizipative Musik-Theater-Projekt für KiTas entstanden und reist jährlich in 60–80 Kindertagesstätten. Die Zahl variiert, da das Konzept vorsieht, dass die KiTas/Träger nur einen möglichst geringen finanziellen Eigenanteil leisten müssen. Die übrigen Kosten werden durch Förderungen und Sponsorengelder gedeckt. Damit soll insbesondere die Teilhabe für alle Kinder und KiTas unabhängig vom sozioökonomischen Status der Eltern wie auch von der wirtschaftlichen Situation der Kommune ermöglicht werden. Da Angebote der Kulturellen Bildung noch häufig im Privaten für Kinder aus bildungsnahen Familien unter Aufwendung privater Finanzmittel zugänglich gemacht werden, ist der Ansatz, möglichst vielen Kindern niedrigschwellig Teilhabe durch aufsuchende, für die teilnehmenden Kinder kostenlose, Angebote zu ermöglichen, nach wie vor (leider) erwähnenswert. Wie Kolland es pointiert formuliert: „Kulturelle Bildung wurde in Deutschland lange aus dem selbstverständlichen Bildungskanon verdrängt in ein Mittelschichtsghetto“ (Kolland 2008, S. 133). Um möglichst vielen Kindern die Teilhabe zu ermöglichen werden daher regelmäßig viele KiTas in Duisburg, Gelsenkirchen, Dortmund in sog. Brennpunktbezirken, aber auch KiTas in eher ländlichen Regionen angefahren. Viele Einrichtungen sind seit Jahren immer wieder dabei. Den Akteur:innen ist dabei im Sinne Treptows stets bewusst, dass ihre Interventionen nicht die strukturellen Probleme lösen, sie allenthalben einen kleinen Impuls setzen können (Treptow 2010). Daneben tourt das Programm seit 2018 – gefördert durch das Auswärtige Amt der Bundesrepublik Deutschland – durch alle 19 Kindergärten des Bundes Deutscher Nordschleswiger in Süddänemark. Hier wird neben der kulturellen Teilhabe auch die Sprache ins Zentrum gerückt. Im Vorfeld zu jedem Besuch in einer KiTa wird den Einrichtungen kostenlos eine Materialmappe zur Verfügung gestellt (s. u.).

Während sich das Konzept Theater in Klassenzimmern seit vielen Jahren etabliert hat – wenngleich wissenschaftlich noch kaum untersucht –, gibt es für den Elementarbereich (noch) keine strukturiert erfasste Form von professionellem Theater in der KiTa. So ist der Diskurs des Kindertheaters explizit auf den Elementarbereich auszuweiten. Eine breite theoretische Rückbindung

wäre an dieser Stelle unangemessen. Die zentrale Haltung der hier vorgestellten Theaterform lässt sich trefflich in dem Zitat von Schöbel zusammenfassen:

„Eine ausgedachte Spielhandlung mündet in eine weiterexistierende Kette von Alltagsaktionen ein, verändert diese und wird selbst stark beeinflusst. Schauspieler, Akteure einer fiktiven Welt, treffen auf Personen der Realität, treten in differenzierte Interaktionen und beziehen Elemente des Vorgefundenen in das Vorprobierte ein. Reale Personen werden zu Mitautoren eines vorgefertigten Theaterstückes und gleichzeitig wird der Stückeschreiber zum Autoren eines realen Vorgangs.“ (Schöbel 2006, S. 34)

Doch wie sieht ein solches Konzept konkret aus?

Inhaltlich nimmt das Projekt stets Themen aus der Lebenswelt der Zuschauenden auf und erkundet diese gemeinsam mit den Protagonisten Katze Bartputzer und Kuckuck Simsala. Damit ordnet sich das Konzept in den pädagogischen Diskurs der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit mit dem Schwerpunkt der Arbeit in Kindertagesstätten von Hans und Renate Thiersch ein (Thiersch, R. 2020, o. S.). Spielerisch sollen lebensweltliche Themen auf offensichtlich fiktive Figuren, daher Tiere, transferiert werden. Daneben ermöglicht die Metaebene der Figuren eine gender- und rassismussensible Auseinandersetzung, da normative Setzungen hinsichtlich Rollenzuschreibungen wie auch Körperbilder dramaturgisch möglichst weit aufgelöst werden. Die Wahl der tierischen Figuren ist bewusst konträr: ist eine Freundschaft zwischen Katze und Vogel doch eher unrealistisch und wenn doch, schwierig zu gestalten. So ist ein zentrales Element in allen Stücken und Projekten das stete Aushandeln von unterschiedlichen Bedürfnissen, Gewohnheiten aber auch physischen Barrieren. Im Stück „Katze Bartputzer findet einen Freund“ steht beispielsweise dieser Prozess im Zentrum. Auch in allen anderen Musik-Theater-Stücken und Workshops werden die Fragen aus der Lebenswelt der Zielgruppe generiert und die Protagonist:innen laden die Zuschauenden ein, gemeinsam mit ihnen diesen nachzugehen und sie zu verhandeln. So werden Themen wie „Geburtstag haben und feiern“, Freundschaft, aber auch etwas abstraktere Themen, die jedoch stets da sind – wie das Wetter und eben auch Europa –, erkundet. Immer aus einer Perspektive, die der Lebenswelt und dem Entwicklungsstand eines Kindes im Alter von ca. vier bis fünf Jahren entspricht. Dadurch entsteht überdies eine Anschlussfähigkeit für Zuschauende, die ein bisschen jünger wie auch ein bisschen älter sind. Während der Stücke und Workshops ist das Gespräch auf Augenhöhe mit den Zuschauenden zentral. Die Figuren sind nämlich keine Expert:innen, sondern ebenso Suchende, Forschende, Entdeckende, die in den zuschauenden Kindern eben Lebenswelt-Expert:innen finden, mit denen gemeinsam sie die Herausforderungen angehen. Gemeinsam werden mögliche Antworten und Strategien überlegt, Räume, Klänge, Worte, Bewegungen, Gewohnheiten, Gegenstände, Traditionen, Sprachen etc. untersucht. Dies bedeutet, dass

der Ablauf bisweilen andere Wendungen annimmt als konzeptionell geplant. Hier werden Schöbels Zeilen (s. o.) praktisch erlebbar. Dies erfordert von den professionellen Künstler:innen überdies ein umfangreiches pädagogisches Wissen, kommunikatives Geschick und große Flexibilität. Nur so können künstlerische Intention und pädagogische Bedarfe in Einklang gebracht werden. Dies wird flankiert, indem das Skript wie auch die begleitenden Materialien, die die KiTas im Vorfeld kostenlos zur Verfügung gestellt bekommen, stets partizipativ gedacht und aufgebaut sind. Die Materialmappe umfasst spielerische, ästhetische, explorative Impulse, die als Hinleitung auf das Thema gelesen werden können und sie enthält die Musik zum Kennenlernen und Mitsingen. Die Musik greift sowohl traditionelle Kinderlieder auf, um ggf. auch eine Rückbindung in den Familien und ein intergeneracionales Singen zu ermöglichen bzw. zu initiieren, wie auch eigens für das Stückprojekt komponierte Lieder. Hier wird auch versucht traditionelle Lieder und Bräuche aus Ländern, mit denen viele Zuschauende eine biografische Verbindung haben, aufzugreifen, um auch hier intergenerationale, kulturelle Teilhabe zu gestalten. Auch die spielerischen, performativen, künstlerischen Impulse sind niedrigschwellig angelegt, sodass sie ohne Vorkenntnisse oder extra Material erprobt, erfahren und bei Bedarf erweitert werden können.

Die Stücke dauern zwischen 30 und 45 Minuten, was von der Interaktion mit den Zuschauenden und deren Input abhängt. Im Anschluss an das Stück gibt es die Möglichkeit mit den Protagonist:innen zu sprechen und auch die verwendeten Instrumente zu betrachten und zu erkunden. In den Workshopformaten können die Instrumente in kleinen Gruppen und mit Zeit ausprobiert werden. Damit soll überdies der haptische Zugang niedrigschwellig ermöglicht werden. Das Konzept der Aneignung wie auch der Selbstwirksamkeit wird hier sehr konkret gedacht und gelebt. Egal ob Violine, Trompete oder Gitarre – alles darf angefasst und erprobt werden. So wird das Aneignen von Instrumenten auf ästhetischer, d. h. haptischer, visueller, auditiver, olfaktorischer Ebene vollzogen. Durch das eigenständige Erkunden des Instruments – egal ob ein instrumententypischer oder atypischer (z. B. Klopfen) Klang erzeugt wird – nehmen die Kinder wahr, dass sie selbst das Instrument zum Klingen bringen können. Besonders eindrucksvoll ist dies beim erstmaligen Erkunden einer Violine zu beobachten: Das Instrument wird mit dem Kinn festgehalten und das Kind streicht mit dem Bogen über die Saiten. Die dadurch erzeugten Schwingungen sind sowohl zu hören als auch vom Kind unmittelbar am Kinn/im Körper zu spüren. Damit geht eine unmittelbare Selbstwirksamkeitserfahrung einher. Bisweilen möchten Kinder über zehn Minuten nur diesen einen Ton erklingen lassen. Wenn es zeitlich möglich ist, wird dieser Raum bewusst ermöglicht. Damit geht auch die Intention der Aneignungserfahrung einher, die im Idealfall jedem Kind aufzeigt, dass es jedes Instrument spielen, erkunden und erklingen lassen kann – wenn es das möchte. Dies ist insbesondere am Beispiel Violine sichtbar, da diesem Instrument noch immer eine Exklusivität für bildungsnahe, sozioökonomisch gut verortete Kinder zuge-

geschrieben wird. Dass eine Violine für unter 100 Euro zu erwerben und auch in einer KiTa niedrigschwellig zugänglich gemacht werden kann, wird oftmals auch von den Fachkräften als überraschend wahrgenommen. Auch die gegenteilige Erfahrung ist okay: wenn ein Kind die Violine kurz anschaut, erprobt und dann sagt, das klingt doof. Dann legt es diese wieder weg, hat aber eine selbstbestimmte Erfahrung gemacht, die ihm das Ablehnen auf Basis einer konkreten Erfahrung ermöglicht. Doch auch abstrakte Themen, die jedoch in der Lebenswelt der Zuschauenden implizit stets vorhanden sind, sollen möglichst so aufbereitet werden, dass eine spielerische Aneignung im Kontext des Stückes ermöglicht wird.

2019 wurde europaweit als sogenanntes „Europa-Jahr“ titulierte. Das Europäische Klassikfestival, das genuin stets Musiker:innen aus ganz Europa (mit einem Schwerpunkt auf Ungarn) engagiert, hat diesen gesellschaftlichen Impuls aufgegriffen. Gemäß des Teilhabegedankens stand die Frage im Zentrum: Wie kann das abstrakte Konstrukt wie auch der geografische Kontinent Europa für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren fassbar gemacht werden? Es soll spielerisch, explorativ, performativ, musikalisch, ganzheitlich und partizipativ erfolgen. Nachfolgend werden aus einer dramaturgischen Perspektive der Prozess sowie Elemente des Stückkonzepts nachgezeichnet. Dies entfaltet sich vor dem Hintergrund der dargelegten pädagogischen Haltung und der Auseinandersetzung mit den o. g. pädagogischen Diskursen.

Die dramaturgische Einstiegsfrage etwa lautet: Was können die beiden Figuren von/über Europa wissen? Ein Vogel kann fliegen, eine Katze ist eher räumlich gebunden. Beide sind Freunde, beide sind stets eifersüchtig, wenn noch andere Freunde erwähnt werden. Daraus entwickelte sich der Ansatz, dass Kuckuck Simsala von Europa schwärmt, während Katze Bartputzer mit Europa so gar nichts anfangen kann. Hier ist zu vermuten, dass es auch Zuschauende gibt, denen es ähnlich geht. Als Simsala nach langer Zeit endlich mal wieder bei seiner Freundin Bartputzer vorbeischaute und unentwegt von dieser faszinierenden Europa schwärmt, stellt sich für sie ganz konkret die Frage: „Wer ist eigentlich diese Europa?“. Doch so einfach ist das gar nicht zu erklären. Und, weil Bartputzerchen es gerne gemütlich hat, konstatiert sie einfach: „Pah, solange sie mir nicht meinen Simsi wegnimmt, was hab' ich hier in meiner gemütlichen Katzenhöhle schon mit dieser Europa zu tun?“ und will sich ihr Lieblingsessen Pizza machen und sich dann gemütlich hinlegen. Schon hat Simsi die Idee, wie er Bartputzerchen und allen Zuschauenden zeigen kann, dass Europa überall schon da ist! Gemeinsam überlegen sie, was sie gerne essen – Spaghetti und Pizza sind in jeder KiTa hoch im Kurs. Oder in der Spielecke, diese Bauklötze aus Plastik, mit denen man so toll bauen kann? Oder Baguette und Camembert? Pommes Frites? Ketchup? Was ist mit Obst und Gemüse, das wir im Supermarkt kaufen? Hier lässt sich noch ein spielerischer Exkurs zur Nachhaltigkeit einbauen, da untersucht werden kann, wie weit das Obst und Gemüse denn reisen muss um bei uns anzukommen. Ach, und in der Sprache stecken ja auch so viele Worte, die aus anderen Sprachen ent-

liehen sind: Portmonee, Leggings, Jogging etc. Simsi hat überdies spektakuläre Entdeckungen gemacht: Nicht in ganz Europa kommt der Weihnachtsmann, da gibt es noch den Babbo Natale, den Sinterklaas oder die ukrainische Weihnachtspinne. Ist ja eigentlich auch logisch, dass einer allein das an einem Abend gar nicht schaffen kann – deshalb kommt der Weihnachtsmann z. B. in Großbritannien in der Nacht durch den Kamin. Aber auch Geburtstag wird überall ein bisschen anders gefeiert. In Dänemark zum Beispiel hopst man vom Stuhl. Beim Musikmachen und Singen gibt es aber auch viele Gemeinsamkeiten zu entdecken, da ist die Melodie, die oft gar keine Worte braucht oder aber auch immer dieselbe ist, nur die Worte hören sich anders an wie z. B. bei „Bruder Jakob“, „Frere Jacques“, „Frá Martino“, „János bácsi“, „Mester Jakob“, „Brother John“, „Tempel çocuk“ – es werden viele Sprachen geübt und vorbereitet, sodass möglichst die sprachliche Vielfalt der Zuschauenden aufgegriffen werden kann. Beim gemeinsamen Singen werden verschiedene Sprachen ausprobiert und den Worten phonetisch/sinnlich im Körper nachgespürt. Beim Betrachten all der verschiedenen Erkundungen wird allen Beteiligten alsbald klar: Europa (und die Welt) sind eigentlich immer schon da.

Doch wie funktioniert das Zusammenleben von verschiedenen Ländern, Sprachen, Gewohnheiten? Ist das nicht fürchterlich kompliziert? Wer hat denn eigentlich recht? Was zunächst sehr abstrakt klingt, wird schnell konkret: Kuckuck und Katze sind auch sehr verschieden! Er will ständig fliegen und unterwegs sein, sie kann nur laufen und braucht ausreichend Schlaf. Er singt, spielt, tanzt und tobt – sie möchte mal spielen, mal plaudern, Dinge untersuchen und sich ausruhen. Sie mag Heini Hase und seine Geschwister total gerne – er findet die doof und möchte Bartputzerchen eigentlich ganz für sich, auch wenn er ganz oft nicht da ist. Streit, Verletzungen, Wut und Ärger bleiben nicht aus. Nur, wenn man gemeinsam etwas machen möchte, müssen Lösungen gefunden werden. So werden die Bedürfnisse ausgehandelt und auch gemeinsam Vereinbarungen und auch dauerhaft bestehende Regeln getroffen. Dabei hat jede:r das gleiche Mitbestimmungsrecht, zumal auch diejenigen, die nicht unmittelbar anwesend sind, z. B. Heini Hase und seine Geschwister, gleichwertig in die Entscheidung mit einbezogen werden müssen. So werden spielerisch Bezüge zur Demokratiebildung und den politischen Gremien aufgezeigt und wenn möglich im Kleinen spielerisch erprobt. Am Ende werden gemeinsam die Bezugslinien aufgezeigt und gemeinsam gesungen – mancherorts werden sie im Nachgang auch noch gemalt, gekocht und geklatscht. Im Idealfall bleiben die Ideen noch lange im KiTa-Alltag präsent. So sucht das Team des Projekts dem Ideal von Maeder und Witt ein wenig näher zu kommen:

„Kulturelle Bildungspraxis, wenn sie sich ihrer Verantwortung bewusst ist, kann Zusammenhänge von Habitus und Macht erkennbar machen, Bewusstsein schaffen für gesellschaftliche Wirkungsmechanismen. Sie kann im Sinne des Empower-

ment Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen, Handlungsspielräume sichtbar machen, die sonst vielleicht nicht im Blick wären.“ (Maeder/Witt 2014, o. S.)

Zu diesem „in den Blick nehmen“ möchte das Projekt auch die Fachkräfte in den KiTas einladen. Diesen soll aus dem Tun heraus aufgezeigt werden: Teilhabe an kulturellen Angeboten ist auch im komplexen KiTa Alltag möglich; Theater kommt zu den Kindern; es bedarf keines besonderen Raumes um Theater erlebbar zu machen, Theater bedarf keines großen Bühnenbildes bzw. Aufwands; Kinder müssen nicht ruhig sein, vielmehr sind sie eingeladen authentisch zu interagieren und sich und ihre Ideen einzubringen; die Vor- und Nachbereitung ist durch Materialien flankiert, die direkt genutzt werden können. Im Idealfall wird das Theatererlebnis zu einem gemeinsamen Erfahrungsraum, der im Raum der KiTa auch über den eigentlichen Moment des Zeigens präsent bleibt. Dass dies originär eine pädagogische Aufgabe ist, zeigt Vanessa-Isabelle Reinwand-Weis in ihrem Artikel „Kulturelle Bildung für U6“ auf:

„Ein Kind bildet sich in der Tat zu einem großen Teil selbst, indem es forschend und entdeckend seine Umwelt und seine Mitmenschen analysiert. Es braucht dafür aber notwendigerweise qualifizierte Unterstützung von außen. Angebote, die eine breite, altersgemäße Anregung bieten, ohne zu überfordern, aber gleichzeitig sehr viel Raum zum eigenen sinnlichen Entdecken, Ausprobieren, Erforschen und Experimentieren lassen, sodass Selbstwirksamkeit erfahren werden kann, sind die optimalen Lernfelder früher Kindheit.“ (Reinwand-Weis 2012/2013, o. S.)

Diese Felder werden im Theatralen eröffnet. Ob und was das einzelne Kind daraus macht, ist offen. Es sind Angebote, die das Abstrakte anhand von lebensweltlichen Beispielen spielerisch fassbar machen können. Es kann aber auch ein Raum des Staunens, des Langweilens, des Singens, des Hörens, des Denkens, vor sich hin Träumens, Ärgerns, Lachens und Wunderns etc. sein. Im Sinne des Prozesses der frühkindlichen Kulturellen Bildung ist all dies okay. Allein das Wahrnehmen der gemeinsamen und geteilten Lebenswelt wird niedrigschwellig anhand von Alltagsmomenten offensichtlich. Rückbezogen auf den wissenschaftlichen Diskurs: Die Verschränkung von ästhetischen Erfahrungen des Tastens, Riechens, Sehens, Fühlens mit ästhetischen Impulsen von Klang, Musik, Theater kann eine ganzheitliche Erfahrung, die ein abstraktes Thema erlebbar zu machen sucht, ermöglichen. Überdies eröffnet es die Teilhabe an Kultureller Bildung, die eben diese emanzipatorische Kraft, sich Welt anzueignen, als ein zentrales Element definiert. Und so schließt sich am Ende gar der Kreis zu Humboldts Bildungsidee auf spielerische Weise oder, wie es Gabi dan Droste – eine Vorreiterin für Theater für Kinder bis fünf Jahre – trefflich formuliert:

„Im Theater ist das Udenkbare denkbar – wie auch im Spiel von Kindern. Kinder können im Theater das tun, worin sie Spezialisten sind. Sie können damit einen Raum für sich entdecken, der ihre Fantasie beflügelt, der Beweglichkeit des Denkens fordert und fördert.“ (Dan Droste 2012/2013 o. S.)

Diese „Beweglichkeit des Denkens“ spielerisch auf die Idee und das Konstrukt Europa auszuweiten, ist ein Ansatz frühkindlicher Kultureller Bildung.

Literatur

- dan Droste, Gabi (2013/2012): Theater von Anfang an. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/theater-anfang> (Abfrage: 18.11.2024).
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007): Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages vom 11. Dezember 2007. Regensburg: ConBrio-Verlagsgesellschaft.
- Deutsches Kinderhilfswerk; Frühkindliche Kulturelle Bildung, Kultur als Kinderrecht <https://www.dkhw.de/schwerpunkte/kultur-fuer-kinder/kultur-als-kinderrecht/> (Abfrage: 18.11.2024).
- Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes Artikel 31, Absatz 2 (1989): <https://www.dkhw.de/schwerpunkte/kinderrechte/die-un-kinderrechtskonvention/un-kinderrechtskonvention-im-wortlaut/> (Abfrage: 18.11.2024).
- Hofmann, Fabian (2021): Begründungen frühkindlicher ästhetischer und kultureller Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/begruendungen-fruehkindlicher-aesthetischer-kultureller-bildung> (Abfrage: 18.11.2024).
- Hofmann, Fabian (2022): Frühkindliche Kulturelle Bildung im Kontext Sozialer Arbeit. In: Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit; Sozial Extra 46, S. 441–445. www.doi.org/10.1007/s12054-022-00533-9 (Abfrage: 18.11.2024).
- Liebau, Eckart (2015): Arenen Kultureller Bildung. In: Zirfas, Jörg (Hrsg.): Arenen der Ästhetischen Bildung. Zeiten und Räume kultureller Kämpfe. Bielefeld: transcript.
- Maedler, Jens/Witt, Kirsten (2014): Gelingensbedingungen Kultureller Teilhabe. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/gelingensbedingungen-kultureller-teilhabe> (Abfrage: 18.11.2024).
- Menuhin, Yehudi (o. J.): <https://www.eu-klassikfestival.de> (Abfrage: 18.11.2024).
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2013/2012): Kulturelle Bildung für U6. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-u6> (Abfrage: 18.11.2024).
- Schöbel, Manuel (2006): Die Suggestion der Nähe. Schreiben für das „Theater im Klassenzimmer“. In: Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Theater im Klassenzimmer. Wenn die Schule zur Bühne wird. Hohengehren: Baltmannsweiler, Schneider Verl., S. 33–36.
- Staege, Roswitha (2016): Intersubjektivität und ästhetische Erfahrung. Eine theoretische Annäherung an ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. In: Staege, Roswitha (Hrsg.): Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 41–58.
- Thiersch, Renate (2020): Kindertagesbetreuung. In: Thiersch, Hans: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 179–183.
- Treptow, Rainer (2010): Kulturelle Strategie und soziale Ausgrenzung. Was kann Kulturarbeit leisten? In: Kulturpolitische Mitteilungen, H. III, S. 42–46.

IV. Europa als Kontext wissenschaftlicher Diskurse über Bildung

The paradoxical 'educational space': Beatrix Niemeyer's way of doing knowing

Terri Seddon

With the paradoxical challenge to care for both social continuity and change, education is caught from both ends by past and by future. (Niemeyer 2018, 43)

Beatrix Niemeyer is well known for her leadership of "Education in Europe", a flagship Masters program at the European University of Flensburg. But where did the idea for that program come from? If education is a social space that cares for continuity and change, what is the nature of this 'educational space'? And what might this paradoxical space look like in our times, when our globalised planet is hurtling towards climate crisis?

To celebrate Beatrix's academic contribution to knowledge and education, I address these three questions by outlining the history of our collaborative research over almost twenty years. Looking back from this Festschrift, I offer a story about transnational knowledge building and how our cross-cultural dialogue, with its convergences and divergences, extended the concept of 'educational space'.

In the next section, I describe meeting Beatrix in 2005 and beginning to explore educational space through Europe. I trace the concept of 'educational space' through our collaboration and reflect on three of our projects to illustrate the challenges of transnational knowledge building, where concepts, methods and practices both collide and generate insights. To finish, I describe how working with Beatrix now helps me reimagine education and Anthropocene.

1. Doing knowing

It was early September 2005 and beginning to chill in Joensuu, Finland, when I first met Beatrix Niemeyer. We were attending the annual VET and Culture conference and, on the first day, Anja Heikkinen, the conference organiser, suggested that Beatrix, Lea Henriksson and I work together on a book project about occupations. The question that Anja posed was how occupational orders were changing with globalisation. Specifically, how the idea of *beruf*, tying notions of profession, calling and core values together, was affected by our globalising times.

This was an academic conference but unlike anything I'd experienced before. Conferences in Australia, England and my two conferences in America were far less conversational. Even the European Conference on Educational Research (ECER), which I attended annually for almost twenty years, between 1994 and 2019, had a different vibe. VET and Culture was more group work, informal conversations during site visits and practical activities that spiralled into intense discussions.

I'd just started reading about social spaces and Beatrix, Lea and I puzzled all day over these half-formed ideas. We wondered if they might help us organise an anthology about work and learning at a time when *Europa*, supra-national Europe, was using lifelong learning policies to encourage mobility by bridging between different schooling systems across Europe.

Mobility was, of course, a key feature of globalisation. Ten new countries joined the EU in 2004. Cyprus and Malta plus eight Central and Eastern European countries – Czechia, Estonia, Hungary, Latvia, Lithuania, Poland, Slovakia and Slovenia – ending the division of Europe that followed the Second World War (European Union 2023). There was a terrorist attack in London (July 2005) and outrage at the depiction of Mohamed in Danish *Jyllands-Posten* cartoons (September 2005) (Klausen 2009). Meanwhile, on the world stage, countries ratified the Kyoto Protocol to reduce greenhouse gases in February and, in November, Angela Merkel became the first female Chancellor of Germany (On this day, 2023).

In late afternoon sunshine, we wandered across to the boat shed for drinks and dinner, still talking about adult education, lifelong learning and educational knowledge building. After dinner, people sang songs that everyone seemed to know. As a monolingual-English speaker, I couldn't understand or join in, but I listened, heard familiar tunes, wondered if these songs had been shared by mobile people across wartime Europe.

Later that night, I remember swimming in the lake with a dozen other people from across Europe. In the darkness, paddling under crystal stars and a bright moon, Beatrix and I chatted, continuing our daytime discussions. There was a kind of magic in this place. This lake, the boatshed and the European-ness of the conference was building relationships among people who knew, and didn't know, the songs.

In that moment, I glimpsed how we were doing transnational knowledge building and how the social space of Europe was unfolding. But those old songs in the boatshed told me this communicative space was more than a policy directive. I was watching a historical expression of Europeanness, where songs, discussions and Europe's lifelong learning policies used words that congealed into discourses, which challenged my Australian ways of seeing, knowing and acting.

Our conference, a workplace, had become a transnational learning space: we were 'doing knowledge' together (Niemeyer 2018). Our communications were constituting an educational space through transnational knowledge building.

2. Educational space

That discussion at Joensuu drew on Beatrix's work with Karen Evans. They had just published *Reconnection* (Evans/Niemeyer 2004), studies of adult work and learning that offered novel insights into situated learning. I was working with Jenny Ozga on *Steering the Knowledge-Based Economy* (Ozga/Seddon/Popkewitz 2006). I drew on my Australian research into crisis, governing and education (Seddon 2021) to understand Europeanisation, the making of supra-national Europe, and the emerging European educational space (Nóvoa/Lawn 2002). Lea Henriksson added a Finnish sociological perspective on professions, drawing on Andrew Abbott's US insights into professional orders and feminist studies of women's professionalisation in health care.

Reconnection was a cross-national European project examining disadvantaged young people's barriers to participation in VET. It took a contextual approach that situated young people in their social landscape, which was changing with life-long learning reforms. Interviews showed how the young people made sense of their world when entering second chance educational pathways, which also required them to navigate institutional settings using their life learning and dispositions. Reading this work-life research through cognitive-anthropological theories showed learning as a process that is socially situated.

Situated learning unfolds through interactions (Lave/Wenger 1991), but is also constructed from a social context as learners navigate subjective experiences and regulatory policy discourses. This process of learning unfolds through the learning community that both constitutes and cultures the setting where a learner learns: to belong to a community of practice, to become an identity as member of this community, to experience the meaning of the common work task and to contribute through doing practical action related to the common work task (Evans/Niemeyer 2004, 8).

Where one-way school-centred 'transmission' theories of learning privilege teacherly narratives, 'situated learning in learning communities centred by practice' (CLPS) foregrounds the learner. That learner is both a situated effect of the learning community, and a culturally embedded expression of it. This learner-centred narrative recognises that learning is an emergent practice situated by practical activity and its structural relations, culture and context, and the socio-biography of the learner.

Learners create meaning for themselves that cannot be established by others. They produce an environment where each learner can explore, analyse, negotiate, reflect and increase knowledge in ways that are personalised, but can also be shared. Their situatedness positions this learner as the active agent in every setting, formal, informal and unintentional, through their 'consideration of what makes life valuable and sensible – individually as well as socially' (Evans/Niemeyer 2004, 199).

In this way, the learner and the setting unfold through the educational space, which is tensioned between the learner's space of experience and the discursive space of governing (Niemeyer/Seddon 2018). While spaces of governing steer settings to institutionalise school systems as tangible places for learning, those settings only become eventful through the learner's learning and action. These agentic effects of learning are mediated by the learner's experiences, and by the culturing consequences of particular activities, resources, rules and technologies, which distinguish the space-time of education (McLeod/Sobe/Seddon 2018).

Through this process of learning, learners act as seers who are embedded in established knowledge traditions, and also situated by moments of interaction. What they see is an effect of their learning process, which requires them to navigate: their cultural embeddedness in and between knowledge traditions, their situatedness in and between ongoing and emergent interactions, and their subjective interactions, reactions and actions relative to expectations and rules. All this affects how they know and what they do (Seddon 2022).

Meanwhile, lived societal expectations that govern the space-time of education embed and orient learners as seers who are expected to learn. Words mobilise concepts, methods and practices of knowledge building, and ways of using words have material effects, by defining and delimiting educational access, control, content and context. These practices of governing steer the educational space, its normative educational project and how it is realised through tangible settings, like schools, societies and generations (Centre for Contemporary Cultural Studies 1981; Nóvoa/Yariv Mashal 2003).

These spatialising educational arrangements position learners differently, creating uneven space-times of education and opportunities for learning. They underpin ways of doing knowing that congeal into patterns of inequality, possession-dispossession and subordination-domination. These knowledge politics energise the borderlands between normative horizons of expectation and individual's spaces of experience, troubling the horizons of those who govern and those who learn. These different ways of seeing fix the 'line behind which a new space of experience will open, but which cannot yet be seen' (Koselleck 2004, 262).

Seeing education as 'a social practice of "doing knowing"' suggests how collective imaginaries emerge and how they are, paradoxically, caught by times past and times future (Niemeyer 2018, 43). Education policy research reads this linear time with a view to futuring the design of schooling as a globally distributed supply of learners that will flow into jobs, grow economies and make the future profitable. The policy challenge is to secure and improve labour supply, which also means treating those who do not fit or conform as deviant, deficit or residual populations. These policy effects assume learners are passive, deficit rather than agentic, while questioning the 'quality' of teaching, as if teachers make meanings for learners and motivate their learning.

By contrast, historical sociologies of education recognise that ‘doing knowing’ creates non-linear knowledge flows, narratives and storylines that transcend historically anchored social and cultural boundaries (Lamont/Molnar 2002). These flows materialise and mobilise ideas, people and goods across national borders, cultural divisions and social hierarchies. They inform future imaginaries that reflect the emergent educational space, which both define ‘our times’ and incubate ‘our place’.

Beatrix’s doctoral thesis, ‘From the learned to the educated woman’ (Niemeyer-Jensen, 1994) shows how space making unfolds, using women’s letters to one another. Their communication mobilised words and stories, opening up a novel communicative space that constructed new meanings, opportunities and expectations of women. A similar process is visible today as women mobilise social media and discover themselves as global networks like #MeToo.

Recalling that research, Beatrix identifies her orientation to knowledge building with a specific educational space. Her context is the ‘common sense’ of German education, and her situatedness in the ‘collective memories, terms and concepts for a common understanding’ of Germany. In that setting,

The concept of *Bildung*, which is itself a historically transforming concept, reflects the constant endeavour to understand how a subject and his or her surroundings, the self and the world are interrelated in a way which allows for continuity and change, duration and development of both individual and society. (Niemeyer 2018, 43–44)

3. Respatialising education

The transnational research collaborations between Beatrix, Lea and I challenged us all to reflect on, and reconsider, our national knowledge-building habits and normative expectations of education. I remember being fascinated by our discussion in project meetings as we shared our stories, laughed over our life histories and recalled the history and cultures of our countries. Those experiences were like the singing in the boatshed. We used words in common, tropes were often familiar, but meanings that once seemed clear to me also faded into the mists of time. Ultimately, our worlds became inaccessible to each other.

Beatrix and I had convergent interests in historical sociology (Abrams 1982). I had become interested in *Bildung* through long conversations with Frigga Haug, who I met during my doctorate and who wrote the Coda for the Disturbing Work project (Haug 2010). But context loomed large in my world. As a 23-year-old science teacher, I had travelled from England to Australia and stayed. My sociology was a response to the strangeness of my new country and researched ‘context’ to understand the persistent disconnection that tensioned my life and learning between a lost homeland and my improvised home (Berger 1984). I approached con-

textual studies of Australian schooling and VET reforms through studies of crisis, state formation and teachers' work (Seddon 1993; Seddon 2018).

This work became a bridge into discussions with Jenny Ozga and Martin Lawn, who drew me into European networks through ECER, European Educational Research Journal (EERJ) and the World Yearbook of Education. Those projects studied Europeanisation, the governmental respatialisation of Europe through the emerging European educational space. I carried those interests in the steering effects of governing knowledge (Fenwick/Mangez/Ozga 2014) and knowledge-based regulation of national schooling systems (Ozga 2008) into the VET and Culture networks and discussions about adult learning and work with Beatrix.

Our cross-national projects investigated the effects of Europe's lifelong learning reforms in European adult and vocational education and Australian Technical and Further Education. 'Doing knowing' through these projects meant navigating cross-cultural, cross-national and other historical knowledge flows and networks. It meant our gatherings were fraught at times and dialogue helped us when we tripped up (Kraus/Sultana 2008). But as the following illustrations suggest, those moments also offered powerful insights into the educational space, revealing the significance of space-time boundaries, historical contextualisations and their communicative consequences.

4. Seeing

The book project, 'Disturbing work', grew out of discussions at Joensuu. It examined the effects of lifelong learning policies on human service work by investigating the work and learning of nurses, teachers and social workers (Seddon/Henriksson/Niemeyer 2010). We read Richard Sennett's (1998) *Corrosion of Character* to focus our dialogue and became fascinated with his comment that, 'Flexible capitalism disturbs us because it corrodes character, our ethical sense of ourselves, and the personal traits we value in ourselves and seek to have valued by others' (Sennett 1998, 10).

But this idea, that the space of governing has become an 'illegible regime of power' where people find ways of 'speaking out of inner need', leapt off the page when we worked on chapter drafts. We were working with authors from Germany, Finland, England, US and Australia, but discovered illegibility at the level of single words. For example, the US term 'democracy' carries meanings which are not shared in Finland. Words may sound the same, but seers understand them through their own contexts and common-sense meanings, which are both culturally embedded and inflected by the seers' own situatedness.

So, point of view makes a difference. Coming from Australia I see the damaging consequences of this oversight in the current referendum to recognise a

First Nations Voice in the Constitution. That founding document, ratified in 1901, doesn't mention Aboriginal and Torres Strait Islanders who are Australia's First People with continuous cultures reaching back at least 65,000 years. This white-settler blindness has created deep inequalities and cultural miscommunications.

Recognising the 'seers' respects their knowledge-building, acknowledges they occupy their own 'little now'. From their space-time of life and learning, they know the world differently to others. They re-read the past, re-imagine the future and, through their way of doing knowing, they act distinctively in the present. Indigenous Australian poet Oodgeroo (1970, 86) captures this point beautifully:

*Let no one say the past is dead.
The past is all about us and within.
Haunted by tribal memories, I know
This little now, this accidental present
Is not the all of me, whose long making
Is so much of the past.*

5. Storying

The Disturbing Work project offered us insights into workplace politics, when people experience contradictions driven by moral dilemmas and begin to talk together. As Sennett (1998, 137) observes, 'A place becomes a community when people use the word "we"'. This idea that people create place-based capacities for individual and collective action informed our second project: 'The teaching occupation in learning societies' (TOILS).

We examined occupational boundary work, how social and cultural boundaries were distinguished, disrupted, and could be mobilised by individuals and groups in different occupational settings. Our case studies examined professional educators in different settings by documenting how they navigated the borderland between governing and experiencing. The research profiled their work, learning and professionalisation by documenting how they mobilised boundary work politically and used the word 'we' through their working lives and educational work (Newman/Niemeyer/Seddon/Devos 2014).

Three Australian colleagues joined the Disturbing Work team and, foolishly, I imagined our experience with deep conversations would be sufficient to cohere the project team. I should have remembered the challenges when 'old' and 'new hands' work together, especially in a time-poor, neoliberal Australian university. At our one-day workshop in Melbourne, those tensions bubbled and then exploded. Everyone had an understanding of the project, but the new hands felt uncertain and excluded because of the way the old hands used words, conventions and meanings.

It's obvious really. Words mean little without backstory and some sense of context. But I was surprised when the newcomers said the project was opaque because we, old hands, hadn't told them the story. I hadn't noticed there was a story to tell; our old-hand ways of working together had become normalised. This is a familiar story in First Nations literature. Indigenous author Alexis Wright's words in the mouth of a stolen generation Aboriginal woman later smacked me in the face. When Mary said, 'I try to reach out [but] I never find myself in others' (Wright 1997, 275), I teared up with the shock of recognition.

Wright (2008) identifies seeing, where we each own our thoughts, with the 'sovereignty of mind' visible in Oodgeroo's poetry. She celebrates Oodgeroo's words as weapons in the struggle for First Nation sovereignty, describing the poet as 'a gifted custodian', 'a political activist, educator and leader', who communicated an Australia plagued by the 'violence of long-term colonialism'. But Oodgeroo also looked beyond colonial dispossession and affirmed the 'timelessness of culture, ever present in a changing world'. This storied space sustains cultural values because,

'Sovereignty of mind' is this 'power of belief [...] that if you could succeed in keeping the basic architecture of how you think, then you owned the freedom of your mind, that unimpeded space to store hope and feed your ability to survive. [Oodgeroo's] wisdom and her guidance [was] an insistence that our people would believe in their equality and justice, would own their own thoughts.' (Wright 2008)

6. Looking

The third collaborative project examined what happens to educational space when, as in the TOILS project, uncertain times trigger crisis, uncertainty and conflicted politics of 'we'. Introducing that project, Beatrix used the 2016 Brexit shock, when Britain voted to leave the European Union, to highlight the surprise that accompanies uncertain times. This surprise is,

... an indicator of social disease, an indication that people are experiencing a break in the picture 'we' had of 'our' world. We take the fact of surprise seriously because asking 'how could Brexit happen' expresses a wish to understand something that was previously unimaginable and unimagined. We use surprise to problematise and explain a rupture in an established normality. (Seddon/Niemeyer 2018, 758)

We investigated how people learn through experience as they confront normalised 'illegible regimes of power' and chart courses of action for local places affected by the policy regime. This way of looking uses an educator's eye to read these reactions to crisis as 'symptoms of a collective learning process', which begins 'when

the normal, taken for granted ideas of self and world are interrupted'. These studies showed how people mobilise their powers of belief and ways of learning to move through the moment of social and personal crisis.

I worked with a Greek-Australian colleague, analysing the advent of pre-war film as a crisis of educational practice to understand educator's surprise and subsequent action (Barbousas / Seddon 2018). Focusing on the Now of the visual event, we probed educator's 'visuality', their form of visual literacy, by reading how particular images and experiences affected professionals and their actions. Their way of doing knowing hinged on the 'look' that oriented their seeing and knowing, and framed and resourced their social learning.

The 'look' is more than seeing. It is a way of seeing and knowing before words. The look begins at a personal level, building on relationships and expressing connection. This act of recognition claims a right to look by communicating autonomy, claiming political subjectivity and cohering collectively (Mirzoeff 2011, 25). Reading Alexis Wright, I sense this capacity to see and know before words as 'sovereignty of mind'. What is seen is not just the tangible world because the look conjures up the legacies of community, local places and ways of being that, amongst First Australians, have been carried through stories that travelled through the last ice age to the present.

Wright (2020) describes how she builds on Carlos Fuentes' idea that 'all times are important; that no time has ever been resolved'. She uses this premise to re-narrate Australia from British colonisation and into climate crisis (Wright 2013; Wright 2023a; Wright 2023b). Storying these First Nations post-apocalyptic times, she recognises that Indigenous people 'lack sovereignty in our relationship with the social political and economic structures in Australia'. But she shows us the experience of Aboriginal people who live on the margins of white society but know Country, the deep-time stories of a land made by the ancestral serpent.

Norm Phantom, the protagonist in *Carpentaria* (Wright 2006), exercises his sovereignty of mind by upholding 'the sovereignty of the imagination'. The continuing presence of ancestor's ways of doing knowing allows Norm to know in his own way framed by alltimes. The *Swan Book* (Wright 2013) opens in Oblivia Ethyl(ene)'s mind. This protagonist reflects, in first-person voice, on her experience of apocalypse that feels like a virus in her brain. Her rant reveals the world she inhabits. 'This is where it begins', she says. 'This is the quest to regain sovereignty over my own brain' (ibid., 4). Sovereignty of mind resting on sovereignty of imagination, Wright writes, makes it possible to 'act like a sovereign people'.

7. The emerging Anthropocene educational space

Now, in our times, we live in a constantly surprising world of extreme weather events, mass extinctions and previously unimaginable erosions of democratic pol-

itics. But I recognise and respect Greta Thunberg (2019), the 16-year-old who exercised her sovereignty of mind to call out us, grown-ups, for our climate inaction. Our challenge, now, is to respond to Thunberg's criticisms.

There are lots of headlines about the science, the power of fossil fuel industries and the reticence of governments that spout words and make agreements with limited effects on climate crisis. But there is also lots of action on the ground as people learn to live with the novel uncertainties of our times. In these everyday contexts, Beatrix Niemeyer's contribution to knowledge and education shines like a beacon.

Beatrix's way of doing knowing provides a framework for climate action. Her conceptualisation of education as a paradoxical space shows how 'learning', as the process of doing knowing, can be a blessing or a curse. She shows us an infinite array of places for learning, which ground 'situated learning in learning communities centred by practice' where learners are both situated, resourced and oriented as social actors. Recognising the 'educational space' paradoxically tensioned between the space of governing and space of experience, Beatrix highlights the borderlands where doing knowing can flow, gather and make a difference to individuals, our worlds and the living Planet.

Our collaborative projects show how doing knowing both communicates and reforms educational space. This research has inspired me to story how the globalised neo-liberal educational space is already morphing into an emerging Anthropocene educational space (Seddon 2023). It's a storyline that is creating connections (e. g. ASSA 2023), gatherings that are reimagining education and learning through reciprocal relations with the-more-than-human world.

Finally, "Education in Europe" offers a tangible expression of Beatrix's way of doing knowing. It is a model for future transnational knowledge building and a platform for situated learning that builds knowledge and, by recognising sovereignty of mind that respects others, affirms an Anthropocene educational space where humans give something back to the living Earth.

References

- Abrams, Philip (1982): *Historical Sociology*. New York: Cornell University Press.
- ASSA (2023): *Education and Anthropocene*. Academy of Social Science Workshop, 30–31 March 2023.
- Barbousas, Joanna & Seddon, Terri (2018): *Visualising the European space of education: Analytic borderland, transnational topologies and spaces of orientation*. In: *European Educational Research Journal* 17, 6, S. 766–783.
- Berger, John (1984): *And our faces, my heart, brief as photos*. London: Writers and Readers.
- Centre for Contemporary Cultural Studies (1981): *Unpopular Education: Schooling and social democracy in England since 1944*. Hutchinson .
- European Union (2023): *History of the European Union 2000–09*. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu/2000-09_en (accessed 18/11/2024).

- Evans, Karen/Niemeyer, Beatrix (2004): *Reconnection: Countering Social Exclusion through Situated Learning*. Wiesbaden: Springer.
- Fenwick, Tara/Mangez, Eric/Ozga, Jenny (2014): *Governing Knowledge*. London: Routledge.
- Haug, Frigga (2010). A politics of working life. In: Seddon, Terri/Henriksson, Lea/Niemeyer, Beatrix (eds.): *Learning and Work and the Politics of Working Life*. London: Routledge, and S. 217–225.
- Klausen, Jytte (2009): *The Cartoons That Shook the World*. New Haven: Yale University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1np8b5> (accessed 18/11/2024).
- Koselleck, Reinhart (2004): *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*. New York: Columbia University Press.
- Lamont, Michele/Molnar, Virag (2002): The study of boundaries in social sciences. In: *Annual Review of Sociology* 28, S. 167–195.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLeod, Julie/Sobe, Noah/Seddon, Terri (eds.) (2018): *Uneven Space-Times of Education*. World Yearbook of Education. London: Routledge.
- Mirzoeff, Nicholas (2011): The right to look. In: *Critical Inquiry* 37, 3, S. 473–496.
- Newman, Sally/Niemeyer, Beatrix/Seddon, Terri/Devos, Anita (2014): Understanding Educational Work. In: *Globalisation, Societies and Education* 12, 3, S. 321–335.
- Niemeyer, Beatrix/Seddon, Terri (2018): Experiencing Europe after the Brexit shock. In: *European Educational Research Journal* 17, 6, S. 757–765.
- Niemeyer, Beatrix (2018): Training female ways of knowing or educating. In: McLeod, Sobe/Seddon, Terri (Eds): *World Yearbook of Education 2018. Uneven space-times of education*. London: Routledge, S. 43–52.
- Niemeyer-Jensen, Beatrix (1994): *From learned to educated woman*. Microfiche dissertation. https://www.researchgate.net/publication/36149889_Von_der_gelehrten_zur_gebildeten_Frau_microform_Frauenbriefe_im_18_Jahrhundert (accessed 18/11/2024).
- Nóvoa, Antonio/Lawn, Martin (eds.) (2002): *Fabricating Europe: The formation of an education space*. Kluwer. Dordrecht: Springer.
- Nóvoa, António/Yariv-Marshall, Tali (2003): Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? In: *Comparative Education* 39, 4, S. 423–438.
- On this day (2023): What Happened in 2005. <https://www.onthisday.com/date/2005> (accessed 18/11/2024).
- Oodgeroo, Noonuccal (1970): *The past*. In: *My People*. Milton, Queensland: John Wiley.
- Ozga, Jenny (2008): *Governing Knowledge: Research Steering and Research Quality*. In: *European Educational Research Journal* 7, 3, S. 261–272.
- Ozga, Jenny/Seddon, Terri/Popkewitz, Tom (eds.) (2006): *Education Research and Policy: Steering the knowledge-based economy*. World Yearbook of Education. London: Routledge.
- Seddon, Terri (1993): *Context and Beyond: Reframing the theory and practice of education*. Falmer.
- Seddon, Terri (2018): Adult education and the ‘learning turn’. In: Milana, Marcella/Webb, Sue/Holford, John/Waller, Richard/Jarvis, Peter (eds): *Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. London: Palgrave Macmillan, S. 11–132.
- Seddon, Terri (2021): Reading and writing 2020 historically: Reflections on temporalities of crisis. In: *International Journal of Historiography of Education* 1, S. 101–114.
- Seddon, Terri (2022): Liquid learning: Re-conceiving the lived-in-world. In: Malloch, Margaret/Cairns, Len/Evans, Karen/O’Connor, Bridget N. (eds.): *SAGE Handbook of Learning and Work*. SAGE, S. 158–172.
- Seddon, Terri (2023): Comparative education concepts, methods and practices in the emerging Anthropocene educational space: From ‘measuring the other’ to ‘supporting the other’? *Comparative Education*, Special issue on Comparative Education Futures.
- Seddon, Terri/Henriksson, Lea/Niemeyer, Beatrix (2010): *Learning and Work and the Politics of Working Life*. London: Routledge.

- Sennett, Richard (1998): *Corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: Norton.
- Thunberg, Greta (2019): *No one is too small to make a difference*. London: Penguin.
- Wright, Alexis (1997): *Plains of promise*. Brisbane: University of Queensland Press.
- Wright, Alexis (2008): A weapon of poetry. In: *Overland* 193, S. 19–24.
- Wright, Alexis (2013): *The Swan Book*. Sydney: Giramondo.
- Wright, Alexis (2006): *Capricornia*. Sydney: Giramondo.
- Wright, Alexis (2020): A self-governing literature. Meanjin. <https://meanjin.com.au/essays/a-self-governing-literature/> (accessed 18/11/2024)
- Wright, Alexis (2023a): *Praiseworthy*. Sydney: Giramondo.
- Wright, Alexis (2023b): The inward migration in apocalyptic times. In: *Emergence Magazine*., <https://emergencemagazine.org/essay/the-inward-migration-in-apocalyptic-times/> (accessed 18/11/2024).

Learning as a Topic in the European Academy: A Discussion of Challenges of Mutual Understanding

Christiane Hof, Michael Bernhard, and Nina Sørensen

1. Introduction

The topic of *education in Europe* points to various levels in the educational discourse: At the system level, national educational systems and outcomes related to learning and competences are compared. Central actors are the OECD and the European Union who influence national policies, research agendas and pedagogical institutions through a range of initiatives and grant programs, such as Erasmus+, ECTS, EQF, EEA, and the Digital Education Action Plan. Second, at the institutional level, issues pertain to the recognition of qualifications, dealing with heterogeneity and linguistic differences. Questions focus on practical concerns of shaping educational processes. Third, at the individual-biographical level, the focus is on the participation in inter- and transnational degree programs, mobility and the associated opportunities for cultural learning and changed habits of mind. Last but not least, the topic is also at the heart of the manifold efforts and research into the internationalization of the academy. The German federal government's strategy for the internationalization of education, science and research (BMBF 2016) emphasizes that nearly half of all scientific publications in Germany result from international collaboration (13) and that increased exchange of researchers between universities and research institutions greatly contributes to scientific excellence (11). This level of internationalization, however, is not easy to reach.

At the social-interactive level, there are many different forms of scientific exchange through research clusters, exchanges, and through establishing European research networks such as ESREA, ECER, and EARLI. Particularly the experience in these networks and participating in conferences demonstrate that understanding each other is not simply a question of linguistic translation. Moreover, it is about the shared shaping of meaning and co-construction of new knowledge beyond national and regional frames of reference. Here, experiences and irritations appear that also mark the everyday life of mobile individuals: The experience that words carry various meanings, and that frames of reference, basic premises, and theoretical perspectives are ambiguous. Here, not only linguistic barriers are at play, but also political, institutional, cultural, and regional characteristics – along with heterogeneous intellectual traditions which manifest

themselves in conceptual particularities, such as the eminent role of the concept of *Bildung* in the German educational discourse.

In this contribution, we will pursue this issue of mutual understanding against the backdrop of learning and education. Rather than a traditional theoretical or empirical paper, we opt for a dialogical and autoethnographically inspired format. Through the mode of conversation and drawing on a hypothetical example of developing a European research proposal, we delve into various facets of the topic. We will refer to the challenges of understanding, the necessity of reflexivity in comparisons, and last but not least contemplate how to develop new insights by conducting international research.

2. Point of Departure: A Comparative Study

Michael: Let's start with our work on a specific research proposal. I consider developing a project to compare adult education programs in Germany, France, and Sweden as they relate to career trajectories and transitions. For me, the issue initially appears to be how these programs function in their respective national context and how improvements in learning outcomes are achieved.

2.1 Troubles with Understanding

Nina: This sounds interesting. Based on my experience with another Horizon Europe project, there seem to be at least three issues at stake: First, of course, the issue of finding a shared topic or research interest. Second would be the question of understanding the different terms – for instance, we realized that we didn't mean the same thing when we talked about teachers: I imagined schoolteachers, others on the team also had university teachers in mind. But third, I would suggest that beyond this linguistic aspect of understanding, it is also important to be aware of the discourses and traditions of concepts.

Christiane: This means that collaboration at the European level is not just a matter of knowing the languages but of mutual understanding. We have to relate to the different meaning perspectives, connotations of terms and pedagogical concepts. The results of international collaboration can't simply be to observe the different nature of our perspectives. This could be a first step. But ultimately, the comparison and collaboration with colleagues from different countries should lead to better, more refined perspectives.

Nina: To start with the first of these three points: What is your research interest? Do you only want to understand how these programs function in the national context? I think it would be interesting to compare these programs.

Christiane: Yes. The comparison seems important. And the challenge is perhaps not to take one's own educational system – along with its core assumptions – as the starting point. Because if one did, we would only capture those institutions that are relevant in our context. Instead, we need to keep in mind that the educational system, the practices, and responsibilities differ in various countries. It seems that we would miss many facets if we were to start an international comparison with German assumptions. Perhaps the goal should be to develop a kind of structure that allows for differences, or better: plurality.

Michael: This appears to be an important point that I should have thought of earlier. I had started thinking about the differences in the use of key terms. For instances: What is vocational training or further education in French? I used different dictionaries and played with DeepL and ChatGPT to see which terms are being used but I didn't get much further. Now I know that in France they speak of *formation*. But where this *formation* takes place doesn't quite fit into the kinds of systems and institutions that I know from Germany.

Nina: Can you elaborate on that?

Christiane: More broadly and drawing on Walter Benjamin, who published some reflections on translation, one can argue that “the relation between content and language in the original is entirely different from that in the translation” (1997, 158). And as Benjamin later explicates: “The translator's task consists in this: to find the intention toward the language into which the work is to be translated, on the basis of which an echo of the original can be awakened in it” (Benjamin 1997, 159). Applying this to our topic means that one would need to explore in much more detail which terms – e. g. for *Bildung* – are used in the different countries and languages and which meanings are associated with them. And thinking further to the shaping of pedagogical processes: Which range of possible action is associated with the different terms or ways of describing phenomena? For instance, when we say in German, “*Bildung ist Selbstbildung*”, then this connotes an imperative addressed to the individual.

Michael: This also means that against this backdrop of different understandings of concepts, one might also end up searching for phenomena – such as *Bildung*, *formation*, or *transitions* – in very different places.

Nina: And further to that one can also understand education itself very differently: as education being an offer provided by the educational system or in the sense of self-education and transformation. This would also mean that this knowledge about concepts is neither unanimous nor static.

Christiane: That's true – terms and their use can change and vary at different times and among different groups. This also points to the plurality of knowledge and the polyphonic nature of knowledge production (cf. Burke 2012; Dussel 2021, 368). But for now, and to not complicate our discussion too much, I would just hold that thought. With Gayatri Spivak (2012) we could say that translation is impossible yet necessary. According to her, we are compelled to engage with each other – knowing that there is no guarantee of achieving full understanding. For our research project I think we should consider the necessity of translation. In a pragmatic perspective I think we need to create a conceptual *framework* that starts with the terms and captures the plurality of practices, forms of institutionalization, and programs in the different countries. And this brings me to a foundational question: What is at stake when we talk about “learning as a topic in the European academy”? Are we striving to show that international research or cooperation at the European level needs to address the challenge of mutual understanding? And if so, how could one pursue that?

3. Reflexive Comparisons

Michael: What I find compelling is an approach to thoughtful – or reflexive – comparison. This means not to limit comparisons to saying: This is how it's done in Germany and this how it's done in France. Instead, the aim could be to also see one's own ways of doing things from different perspectives and thus also grasp the phenomena more comprehensively. In other words, coming to terms with the fact that the patterns of perceiving or models that suffice in Germany to capture educational processes are only of limited value. This begs the question of whether this is still a conceptual translation or already something more. I am inclined to think that this could be the foundation for the development of a new theoretical perspective. I would argue that through the challenge of mutual understanding and the efforts of translation – along with the associated interaction – our own concepts start to shift and change. And these concepts could then be seen in a new light.

Christiane: Let's return to our project idea. We start with a specific phenomenon that we want to describe, analyse, and explain. That is the reference point, our basic assumption that there is a phenomenon which we find in France, Germany, and Sweden. For instance, let's assume that there is such a thing as career development

or career change and let's further assume that there are societal forms of support, expectations, and regulation of career trajectories. So, there is a phenomenon for which we assume it exists in some general form.

Michael: Good. We suppose that there is a phenomenon manifested in different ways due to differences along a range of dimensions, such as societal expectations, conceivable options to act, or institutional framing and support.

Christiane: Indeed. And these differences one needs to account for when one studies the phenomenon in a comparative perspective. One could of course simply describe how career development is organized in one country and what is happening in another country? But somehow this appears not to lead very far, though of course not entirely uninteresting. It seems more appealing to explore if and how we can learn from something being done in a different place. As we assume that the phenomenon is somewhat universal but exists in different forms, one could look at the different key terms and ask: "are there functional equivalents?" Or is this too fast?

Nina: I think this is too fast. What do you mean?

Michael: I believe one ought to think about what key terms of the phenomenon mean in the German context and, after that, explore which terms are central in the French or Swedish discourse. Put differently: Not starting too quickly to search for corresponding terms in other discourses but to get a sense of the body of concepts in which the debate takes place in other contexts. For instance, when talking about transitions in Germany we tend to speak of 'Transition' or 'Übergang', whereas in France, the term 'Bifurcation' is often used. As I understand it, *bifurcation* connotes a fork in the road with options A and B which is a different image from *Übergang*, which connotes a crossing: one has to make it to the other side.

Christiane: *Bifurcation* sounds like a decision, which appears much more rational.

Michael: Exactly. The two paths are already there, and we must choose one or the other. *Übergang*, in contrast, suggests that I just need to leave the one thing behind me and embark to the new shore. This means one could speak of *bifurcation* and *Übergang* as functional equivalents, but there are shifts in meaning and connotation which surely affect the way in which transitions are shaped and supported.

3.1 Reconstructing Horizons of Meaning: Beyond Differences and Similarities

Christiane: I agree that it is an important step to start with clarifying which terms are being used. And that it is not just about the linguistic question of how to transfer these terms into a different language, but also about the reconstruction of the horizons of meaning that are associated with them. What is also interesting: which options for practice do these concepts open up and which ones do they constrain? This is what we encountered in a journal article that we translated from German to English: we first published a German paper with a particular line of argument which we couldn't simply transfer into the other language. Instead, it was necessary to *transform* the argument into a different language and a different discourse. In literature on translation (Friesen 2018, 2021; Engel/Königeter 2019; Thompson 2021), we see that it is not just a word-by-word translation but rather an attempt of embedding in the other language in order to grasp the meaning. For scientific articles, this also includes connecting with a different discourse and references. But even if one accomplishes this, the effort still only appears to be one of translation: I want to translate the meaning I conveyed in the first article into a different language. Jörg Dinkelaker (2023) argues that translation is not simply transferring one language into another. Instead, translation means that the difference remains visible. If we return to our project proposal, it appears important to reconstruct the terms in which the phenomenon – career development – is being described. Beyond that, one needs to explore and elaborate on which programs and activities exist that support careers, and to look for differences and similarities. But if you are looking for project funding, it doesn't seem sufficient to say: "I want to analyse the differences among the programs". I think you'll want to arrive at new perspectives on the phenomenon by incorporating more (regionally diverse) perspectives. This means you'll want to not only label the differences but to develop something new, right?

Michael: Indeed. This is exactly the argument for a comparison: To draw on more perspectives to better understand the phenomenon.

Christiane: But this bears repeating: That the comparison is not only meant to descriptively show differences and similarities. Much more interestingly, one could try to explain why – that is, due to which forms of conceptualizing the phenomenon – learning or the pedagogical support of learning is being conceptualized and enacted. In addition, I would find it also important to show new perspectives.

Nina: I'm not sure if I understand correctly: which specific perspectives do you have in mind? And which consequences are possible when working on these perspectives?

Michael: In the interaction with the new, there invariably seems to be challenge to and change to one's own perspectives to arrive at something new, a process that Matthes (1992) called the "nostrification of the stranger" (84, cit. in Fritzsche 2020, 299). Put differently, the engagement with other perspectives affects one's own practice of dealing with the phenomenon.

Christiane: This means that it is not just about understanding that my perspective has limitations. That would be the approach of meaning perspectives in adult education: The way you see the world is not the only possible way of seeing the world but one of many. Moreover, this insight could be the basis for thinking further, contrasting, and linking the different perspectives to generate new knowledge or a new perspective.

Michael: Through the encounters and translations both sides of the interaction get into motion (Engel 2020). The idea is not to put the different perspectives side by side but to look at what emerges from the interaction of actors with different perspectives.

3.2 Developing More Differentiated Perspectives

Michael: At this point, it appears important to acknowledge the existence of different perspectives and to find ways of engaging with them. Both, to figure out, for instance, what transition might mean in French, but also to immerse oneself into the web of meaning.

Christiane: Indeed, but I think we're already a bit further. The attempt of mutual understanding is only one step. It serves to remind oneself that one's own perspective is just one of the many possibilities. But this insight: "You see it like this, and I see it differently" or "In France they do it like this and in Sweden differently" alone can't be the goal. I would suggest that one has to go beyond the insight into the plurality of perspectives when thinking about "education in Europe". I think it should be possible to arrive at a more differentiated view and capture more of the phenomena's complexity by comparing different countries.

Michael: I think the first step is to acknowledge that there might be fundamental differences in terms and discourses, which is already an improvement over simple translation via DeepL etc. Second, one would then need to pursue the question

of how and why differences exist and what that means. Based on that, one could search for ways to integrate the perspectives at a more abstract level.

Christiane: Exactly, against the backdrop of acknowledging different approaches one would need to think about how the phenomenon could be described anew in different dimensions and thus the heterogeneity be reflected.

Michael: This might help to capture practical phenomena. We saw that in a project about support practices for immigrants. In some regions, those supports are offered by government organisations and professional educators. In different places one finds more grassroots activities and supports are much more embedded in the community. To do justice to such different traditions, it needs a conception that does not just limit further education to professionally developed programs, but also accounts for everyday learning supports. When looking at career transitions one would need to consider that it is not just about training but pertains to different forms of informal career change.

Christiane: This seems to be getting closer to looking at different worlds, which serves as an impetus to develop new perspectives.

Michael: This gets to the core of why the effort of a comparison is justified: it's not just to broaden the sample but to increase the conceptual density. Or – to use Popper's (1982, 42) metaphor: to more tightly tie the net with which we catch the world by weaving in more perspectives.

Nina: If you interpret Popper's sentence in the following understanding: the way of understanding the world is depending on the theories and concepts we use.

Michael: This would also mean that different kinds of statistics or generally different empirical data would play a role. If we apply this to our research proposal, we see that it is important not just to think about program planning but also to reflect how and where different learning needs and interests emerge.

4. Conclusion: New Heuristics Emerging from Mutual Engagement

Christiane: Based on what we've discussed, talking about education in Europe doesn't seem to be just about explanations for differences in concepts or programs, but again, the development of something new. Creating 'denser descriptions' doesn't quite seem to capture it and seems merely additive.

Michael: Certainly, it's more than arriving at denser descriptions. In fact, I think that engagement with different concepts and approaches might also lead to some aspects being intentionally disregarded. More importantly: what do we do when some dimensions of the phenomenon are incompatible with each other? In this case it's about developing a new – shared – perspective on the phenomenon and perhaps suspend parts of the respective concepts. This means that through the exchange and engagement there is not only a translation from A to B, but there will be a changed A2 and changed B2 and a new C emerging.

Christiane: This makes me think of our understanding of inductive, deductive, and abductive reasoning in qualitative social research. Conceptualizing comparisons this way, one might arrive at abductive conclusions: What are the patterns that keep it all together? What is the new that emerges through shifting perspectives? How can new dimensions be applied to the phenomenon to better grasp it?

Michael: Yes, that's what I meant earlier speaking of the dimensions: What is already part of the original concepts and is worth maintaining? Which of course requires the clarifying of key terms which carry quite different meanings in different contexts. One needs to explicate, explain, and perhaps even negotiate the key dimensions of the phenomenon that allow it to be described from different angles.

Nina: Putting it differently and coming back to the original project idea: There might be aspects of the phenomenon career change that need to be included in the shared concept so that all project partners are able to contribute from their intellectual tradition.

Michael: Exactly, this is the work on the heuristic: How do we not only bring together the different terms, perspectives, and assumptions on the phenomenon, but also: How do we change them to do more justice to the complexity of phenomena?

Nina: What does it mean for our research project on the comparison of adult education programs in Germany, France, and Sweden and their relation to career trajectories and transitions?

Christiane: We do not only have to describe adult education programs in the three countries and search for statistical data on career trajectories. Instead, we have to think about adult education as a phenomenon – besides the concrete empirical institutionalization in the different countries.

Michael: I think we could start with the learning of adults. Such learning practices could be realized in formal educational institutions as well as in other contexts of

life – such as work, activities in our leisure-time, or during the use of media. This starting point allows us to differentiate various forms of adult learning practices – which might be more or less institutionalized ...

Christiane: ... and it allows us to describe adult education programs in the different countries without using only the German understanding of adult education as organized educational offers.

Nina: And we can use this way of thinking for the analysis of career trajectories as well: We do not start with a special idea of career but instead we look at life course trajectories.

Michael: This means that we should develop a biographical research program: We start by interviewing people in the different countries about the life trajectories and the role of learning.

Christiane: Thus, we can learn a lot about adult education and career trajectories – without presupposing a special understanding of these concepts.

Michael: You are right. And after that, we might inquire into support programs. To complete our research, we can have a more detailed look at these support programs, their arrangements, goals, and forms of institutionalization.

Christiane: Indeed. Thus, we not only gain information about career trajectories in Germany, France, and Sweden. We will also have developed a broader understanding of different forms and conditions of adult learning.

Michael: In closing, I'd like to offer one final reflection: Perhaps our dialogue has shown that conducting educational research in the European context does not have to be about a search for the 'right meaning' or the best theoretical perspectives. Instead, it seems important to enable a discourse – understood as the creation of a space for discussing learning and education and to reflect about the implications of the various theoretical and practical answers. In other words, it could be interesting to go back to the pragmatic philosophers as William James and John Dewey.

References

Benjamin, Walter (1997): The Translator's Task. Translated by Steven Rendall. In: TTR (Traduction, terminologie, re?daction) 10, 2, pp. 151–165. <https://doi.org/10.7202/037302ar> (access: 18.11.2024).

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Internationalisierung von Bildung, Wissenschaft und Forschung. Strategie der Bundesregierung. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/2/31254_Internationalisierungsstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (access: 18.11.2024).
- Burke, Peter (2012): *A Social History of Knowledge*. Vol. II: From the Encyclopédie to Wikipedia. Cambridge: Polity Press.
- Dinkelaker, Jörg (Ed.) (2023): *Differenz – Übersetzung – Teilhabe. Konzeptionelle und empirische Erkundungen*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Dinkelaker, Jörg (2023): Die Übersetzungsaufgabe der Erwachsenenbildung und ihre Vervielfältigung in der Wissensgesellschaft. Varianten der Etablierung und Überschreitung von Differenzlinien des Wissens. In: Idem. (Ed.): *Differenz – Übersetzung – Teilhabe. Konzeptionelle und empirische Explorationen*. Bielefeld: transcript Verlag, pp. 179–196.
- Dussel, Inés (2021): Translating Research: Tensions and Challenges of Moving Between and Through Research Practices. In: Wilmers, Annika/Jornitz, Sieglinde (Eds.): *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies*. Opladen: Barbara Budrich, pp. 360–372.
- Engel, Nicolas (2019): *Übersetzung: Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Engel, Nicolas/Köngeter, Stefan (2019): Übersetzung in pädagogischer Sicht. Einleitung in diesen Band. In: Engel, Nicolas/Köngeter, Stefan (Eds.): *Übersetzung: Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 1–20.
- Friesen, Norm (2018): Lost in Translation: Wittgenstein, Training, Education, and *Abrichtung*. In: Levinson, Natasha (Ed.): *Philosophy of Education 2016*, pp. 138–149.
- Friesen, Norm (2021): The Necessity of Translation in Education: Theory and Practice. In: Wilmers, Annika/Jornitz, Sieglinde (Eds.): *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies. A Transatlantic Discourse in Education Research*. Opladen: Barbara Budrich, pp. 337–351.
- Fritzsche, Bettina (2020): „...the trace of the other in the self“: Eine Analyse von Praktiken der kulturellen Übersetzung pädagogischen Wissens. In: *Trans|Wissen* (Ed.): *Global Studies. Wissen in der Transnationalisierung: Zur Ubiquität und Krise der Übersetzung*. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 297–312.
- Popper, Karl Raimund (1982): *The open universe: An argument for indeterminism. Postscript to the logic of scientific discovery*: Vol. 2. London: Hutchinson.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Thompson, Christiane (2019): Philosophy of Education and the *Pragma* of Translation. In: Engel, Nicolas (Ed.): *Übersetzung: Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 21–37.

Postkoloniale Bildung in Europa als Grund der Kritik

Christine Thon und Anke Wischmann

Gegenwärtige bildungspolitische und pädagogische Diskurse bringen die Konzepte ‚Europa‘ und ‚Bildung‘ in einen engen Verweisungszusammenhang. So soll etwa Europa Gegenstand von Bildung sein oder Bildung die Zukunft Europas sichern, indem ein „[e]uropäischer Bildungsraum [helfen soll,] Lernhindernisse [zu] beseitigen und den Zugang zu hochwertiger Bildung für alle [zu] verbessern“¹. Auch eine Hochschule, die sich wie unser gemeinsamer Arbeitskontext als Europa-Universität bezeichnet, und ein erziehungswissenschaftlicher Masterstudiengang mit dem Titel „Bildung in Europa“ schließen an solche Diskurse an. Insbesondere mit Blick auf diesen Studiengang, an dessen Aufbau und Ausgestaltung Beatrix Niemeyer maßgeblich beteiligt war, möchten wir im Folgenden ‚Europa‘ und ‚Bildung‘ aus einer Perspektive konturieren, die für die Lehre von zentraler Bedeutung ist: nämlich die der postkolonialen Forschung und Theoriebildung.

Dazu argumentieren wir zunächst, dass das Europa der Gegenwart nur aus seiner Geschichte heraus verstanden werden kann, die wesentlich eine Geschichte des Kolonialismus ist. Aus ihr resultieren überdauernde politische, ökonomische und kulturelle Macht- und Ausbeutungsverhältnisse, die in Bildungskontexten zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht werden müssen (Kap. 1). Daran anschließend sind jedoch auch Konzepte von Bildung selbst als etwas zu analysieren und zu kritisieren, das in (post-)koloniale Macht- und Repräsentationsverhältnisse verstrickt ist (Kap. 2). Davon ausgehend fragen wir, wie sich Bildung aus einer postkolonialen Perspektive bestimmen lässt (Kap. 3) und konkretisieren dies an Beispielen, die in unserem Studiengang „Erziehungswissenschaft: Bildung in Europa“ zum Gegenstand der Auseinandersetzung werden (Kap. 4).

1. Europa

Am 30. Juni 2014 wurde auf dem Flensburger Hochschulcampus die Europa-Universität Flensburg (EUF) ausgerufen. In seiner Ausrufungsrede verwies der am-

1 <https://education.ec.europa.eu/de> (Abfrage: 18.11.2024).

tierende Präsident Werner Reinhart auf „einen europäischen Traum, [...] der interkulturelle Begegnungen und Fremdverstehen, Gerechtigkeit und Solidarität, Zivilgesellschaft und Menschenrechte zum Inhalt hat“ (Reinhart 2014, S. 3). Bei den Anstrengungen, die die EUF seither zur Internationalisierung der Forschung, vor allem aber des Studiums unternimmt, wird immer wieder in dieser emphatischen Weise affirmativ auf eine Idee von Europa als Wertegemeinschaft Bezug genommen (vgl. Mandry 2009). Besonders aber wird, angesichts der stark bildungswissenschaftlichen Ausrichtung der EUF, Europa immer wieder zugleich als Voraussetzung und als Ziel von Bildungsprozessen adressiert. So sollen Studierende die Bedeutung Europas als Kontext und seine historischen und politischen Entwicklungen als Bedingungen der Organisation von Bildung kennenlernen oder im Auslandssemester eigene Erfahrungen von Fremdheit machen, die ihnen in Form interkultureller Kompetenzen bei ihrer späteren Tätigkeit als pädagogische Fachkräfte zugutekommen.² Umgekehrt soll sich aber auch eine Realisierung europäischer Ideen durch die Bildung von Studierenden vollziehen; sie werden als die Generation adressiert, die Grenzen überwindet, Europa zusammenwachsen lässt, Demokratisierung vorantreibt etc.³

Auch der erziehungswissenschaftliche MA-Studiengang „Bildung in Europa – Education in Europe“ verfolgt solche Ansprüche. Doch das Verständnis dessen, was mit dem Label „Europa“ markiert wird, steht hier gleichzeitig zur Disposition. Es wird herausgefordert durch den Anspruch, Europa jenseits der Grenzen dessen zu verstehen, was als Europa bezeichnet wird, und es aus der Geschichte dessen heraus zu verstehen, was Astrid Messerschmidt (2016) als postkoloniale und postnationalsozialistische Gesellschaft bezeichnet. Damit kann es nicht nur um die Geschichte der europäischen Integration seit dem Zweiten Weltkrieg oder etwa die Erfolgsgeschichte der Europäischen Union gehen, sondern es geht auch um die Teile der europäischen Geschichte, an die selten erinnert wird und die nicht gefeiert werden können. Die europäische Geschichte ist eine Geschichte des Kolonialismus; was Europa heute ist, sein Reichtum, sein Status und sein Einfluss in der Welt, wird oft als Ergebnis technologischer, wirtschaftlicher oder politischer Errungenschaften oder der Aufklärung, Modernisierung usw. dargestellt. Postkoloniale Forschung und Theoriebildung machen hingegen sichtbar, dass Eu-

2 So heißt es etwa in der eingangs zitierten Rede zur Ausrufung der Europa-Universität: „Für künftige Generationen von Lehrerinnen und Lehrern werden internationale Erfahrungen und interkulturelle Kompetenzen unverzichtbar sein, um der Diversität der Schülerinnen und Schüler und ihren Entwicklungschancen optimal Rechnung zu tragen“ (Reinhart 2014, S. 2).

3 Dafür wird z. B. mit dem Erasmus+-Slogan „Wer sich bewegt, bewegt Europa“ geworben (<https://www.uni-flensburg.de/international/internationale-programme-und-projekte/erasmus#c133485>) oder es werden Projekte durchgeführt, die Studierende auf „die Bewältigung globaler, europäischer und peripherer Herausforderungen“ vorbereiten sollen (<https://www.uni-flensburg.de/international/internationale-programme-und-projekte/emerger>) (Abfrage: 18.11.2024).

ropa und sein Selbstverständnis ein Ergebnis von Gewalt, Ausbeutung, Unterdrückung und Sklaverei ist.

Auch dass wir überhaupt von etwas sprechen, das Europa heißt, ist das Ergebnis historischer Prozesse, die eine symbolische Ordnung der europäischen Überlegenheit und der Unterlegenheit des ‚Anderen‘ etablierten. Edward Said (2009) hat in seinem Werk über den Orientalismus gezeigt, wie der Westen Repräsentationen des Ostens geschaffen hat, die es Europa erlaubten, diese Hierarchie zu installieren. Die Definition des ‚Orients‘ als das ‚Andere‘ ermöglichte es Europa, eine europäische Identität zu schaffen und sich selbst zu konstituieren. Diese Mechanismen des *Othering* sind grundlegend für die Beziehung Europas zu sich selbst und zum „Rest“ der Welt (vgl. Hall 2021). Und sie sind grundlegend für die Legitimation der *weißen* Vorherrschaft, der Gewalt gegen die und der Ausbeutung des ‚Anderen‘, insbesondere im Kontext des Kolonialismus. Dies steht in engem Zusammenhang mit dem, was Gayatri Chakravorty Spivak (u. a. 2009; vgl. Spivak/Steyerl 2020) als „epistemische Gewalt“ bezeichnet – die Unterdrückung nicht-westlichen Wissens und nicht-westlicher Weltauffassungen. Dieser Unterdrückung der Kolonisierten steht auf der Seite der Kolonisierenden das Privileg gegenüber, die Gewalt, auf der die eigene Gewissheit von Überlegenheit beruht, ignorieren und vergessen zu können.

2. Bildung

Die Etablierung und Ausübung epistemischer Gewalt bringen postkoloniale Analysen in einen engen Zusammenhang mit Bildung. Dabei sind jedoch nicht nur eurozentrische Weltansichten und Wissensordnungen, die in Bildungskontexten vermittelt werden, Ausdruck epistemischer Gewalt. Vielmehr sind bereits Konzepte von Bildung in der europäischen Geistesgeschichte in (post)koloniale Macht- und Repräsentationsverhältnisse verstrickt. Dies soll im Folgenden an dem bis heute als klassisch geltenden Bildungsideal des Neuhumanismus erläutert werden.

Im Allgemeinen Kodex der Europa-Universität Flensburg heißt es:

„Wir wollen Horizonte öffnen. Wir sind eine lebendige und lernende Universität in kontinuierlicher Entwicklung. Wir arbeiten, lehren und forschen Grenzen überwindend für Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit und Vielfalt in Bildung, Schule und Arbeitswelt, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur und Umwelt.“ (Europa-Universität Flensburg 2023)

Dies sei das Leitbild der Universität und es kommt – ebenso wie das anderer Universitäten – dem Ideal (neu)humanistischer Bildung sehr nahe, wie es um 1800

von einigen preußischen Intellektuellen, unter ihnen Wilhelm von Humboldt (vgl. 2018/1793), vertreten worden ist. Dort geht es um die Auseinandersetzung mit Welt, die als bildend beschrieben wird und von der sowohl Individuum als auch Welt gleichermaßen profitieren. Obwohl das Verhältnis von Ich und Welt bzw. Selbst und Welt als grundlegendes Moment von Bildung gesehen wird (vgl. bspw. Koller 2018), wird selten definiert oder diskutiert, was es mit dem Weltbegriff auf sich hat (vgl. Spieker und Wischmann 2022). Humboldt selbst bezeichnet Welt als die „Allheit“ der sich dem Menschen präsentierenden Situationen.

„Gerade aber diese Einheit und Allheit bestimmt den Begriff der Welt. Allein auch ausserdem finden sich nun in eben diesem Begriff in vollkommenem Grade die Mannigfaltigkeit, mit welcher die äusseren Gegenstände unsre Sinne rühren, und das eigene selbständige Daseyn, wodurch sie auf unsre Empfindung einwirken. Denn nur die Welt umfasst alle nur denkbare Mannigfaltigkeit und nur sie besitzt eine so unabhängige Selbständigkeit, dass sie dem Eigensinn unsres Willens die Gesetze der Natur und die Beschlüsse des Schicksals entgegenstellt.“ (Humboldt 1903/1793, S. 284)

Zunächst kann diese Perspektive als anthropozentrisch gelesen werden, was in einem als neuhumanistisch klassifizierten Diskurs nicht verwundert. Die Welt, im Sinn Humboldts, umfasst gleichsam Natur und „Cultur“ (vgl. z. B. Humboldt 1814/1904a). Die Natur beinhaltet neben den geografischen und physischen Gegebenheiten auch die physischen Bedingungen des Daseins, die er als „Körperwelten“ (Humboldt 1794/1903b, S. 314) bezeichnet. Unter „Cultur“ fasst er den Grad der „Civilisation“ von Völkern und Nationen, innerhalb derer sich die Individuen bilden (Humboldt 1795/1903a, S. 393). Humboldt unterscheidet entsprechend zwischen kultivierten Europäern und „rohen Nationen“ (Humboldt 1792/1903a, S. 107). Letztere können zwar auch als bildsam gelten, weil sie Menschen sind, aber um sich wahrhaft bilden zu können, bedarf es „eines nicht geringen Grades an Kultur“ (Humboldt 1795/1903a). Der Zivilisationsdiskurs war und ist bis heute eng mit dem Kolonialismus verknüpft. Hier zeigt sich, dass Welt von einer spezifischen Perspektive aus differenziert wird. Diese Differenzen sind in Bezug auf Bildung zentral, denn Bildung erfolgt in Auseinandersetzung mit möglichst vielfältigen oder gar fremden Aspekten von Welt (Koller 2018, S. 79 ff.).

„Was also der Mensch nothwendig braucht, ist bloss ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit möglich mache. Allein wenn dieser Gegenstand genügen soll, sein ganzes Wesen in seiner vollen Stärke und seiner Einheit zu beschäftigen; so muss er der Gegenstand schlechthin, die Welt seyn, oder doch (denn diess ist eigentlich allein richtig) als solcher betrachtet werden.“ (Humboldt 1793/1903a, S. 285)

Die Welt erschließt sich der Mensch von sich aus, aus seiner eigenen Tätigkeit heraus. Er⁴ muss von sich aus und nach eigenem Vermögen – Kräften und finanziellen Mitteln – danach streben. Für Humboldt schließt Welt zunächst einmal alles ein, braucht aber Differenzierungen. Auch die Zugänge zur Welt unterscheiden sich, nämlich nach „Geschlechts-, Temperaments- und Nationalcharaktere[n]“ (Humboldt 1795/1903, S. 391). Denn Humboldt geht von unterschiedlichen Graden der Rohheit und Kultiviertheit aus (ebd., S. 379 ff.). Dabei geht er auf inhereuropäische Differenzen, bspw. zwischen Franzosen und Deutschen, ebenso ein wie auf Differenzen zwischen allgemein als zivilisiert geltenden Völkern (vor allem Europas) und rohen Völkern (vor allem außerhalb Europas). Die einen sind der Bildung näher als die anderen – und dies setzt sich über Generationen fort, kann also nicht individuell aufgeholt werden.

Humboldt fordert, dass sich das Individuum „in möglichst mannigfaltiger Weise“ (Humboldt 1795/1903a) mit seiner Welt auseinandersetzen sollte – idealerweise auch, indem es Sprachen lernt, die wiederum verschiedene Weltansichten beinhalten würden. Und hier wird dann deutlich, dass es nicht beliebig ist, woran man sich bildet, denn nicht alle Sprachen sind gleichermaßen geeignet. Latein und Griechisch eigneten sich am besten, Sprachen, die vor allem das so genannte Abendland beeinflusst haben. Damit wird also indirekt auch deutlich, dass bestimmte Menschen sich eher bilden als andere. Es zeigt sich eine Hierarchisierung bestimmter Sprachen, in dieser Zeit – nicht nur bei Humboldt.

Über den Vergleich von Völkern und Nationen, so Humboldt, gelangt man zu Erkenntnissen über den Menschen im Allgemeinen. Doch zuerst müssen die Differenzen gesehen und damit festgestellt werden, wie er im Hinblick auf Franzosen, Engländer, Schweizer und Deutsche verdeutlicht. Explizit spricht Humboldt von verschiedenen Menschenklassen und „Racen“ (Humboldt 1814/1904a, S. 352), mit unterschiedlichen Charakterausprägungen: „Der Mensch, auch als Gattung betrachtet, ist offenbar ein Glied in der Kette der physischen Natur. Er artet, wie die übrigen Tiere, in Rassen aus, diese Rassen pflanzen ihre Eigentümlichkeiten fort und erzeugen mit einander halbschlächtige Blendlinge“ (Humboldt 1795/1903a, S. 395).

In dem Text *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* (1791/92) verortet sich Humboldt politisch und damit auch – weil es ihm um die deutsche Frage geht – geografisch. Die Begriffe Nation, Volk, Staat werden definiert; es geht um den Staat in Europa.

So findet sich den frühen Schriften von Humboldt ein eurozentrisches Narrativ, das seiner eigenen biografischen Verortung entspricht. Differenzen erscheinen in europäischen Kontexten noch annähernd egalitär zu sein, doch zwischen Europäern und Nichteuropäern zeigt sich ein hierarchisierendes Menschenbild.

4 Humboldt unterscheidet explizit zwischen männlicher und weiblicher Bildung, wobei es dem Mann obliege, sich die Welt aktiv anzueignen (vgl. Humboldt 1795/1903, S. 391).

Dies wird in seinen späteren sprachtheoretischen Schriften noch deutlicher. Diese Hierarchisierungen werden selten explizit thematisiert und wirken so bis in vielen bildungstheoretischen Rezeptionen neueren Datums fort. Damit trägt der Bildungsbegriff die Hierarchisierung der Welt inklusive ihrer Sprachen und Menschen in sich, wobei die europäischen Staaten, Kulturen und Menschen gleichsam „natürlich“ zivilisierter und „bildungsnäher“ erscheinen. Die Menschen Europas sollen sich an der Welt bilden und gleichzeitig die Welt bilden. Diese Figur besteht – nicht nur im Kodex der EUF – fort.

3. Postkoloniale Bildung

Mit Hilfe einer dekonstruktiven Relektüre der Quellen, die sich insbesondere an den Arbeiten Spivaks (1999) orientiert, können die Verbindungen zwischen Bildung und (ihren) Welt(en) dekonstruiert werden. Spivak spricht von einer „falschen“, „parasitären“ (Re-)Lektüre zentraler historischer Texte, die dazu beitragen kann, sowohl die Sicht auf Europa als auch das Verständnis von Bildung zu reflektieren. Da ein Narrativ der Differenz (Was ist Bildung und was nicht? Wer ist gebildet und wer nicht?) im Zentrum des Themas steht, ist die Frage danach, wie Differenzen jeweils festgelegt werden, zentral. Die modernen Nationalstaaten haben ihre Politik der Inklusion und Exklusion von Subjekten auf der Grundlage moderner und kolonialer Dimensionen entwickelt. Eine dekonstruktive Lektüre zielt darauf ab, etablierte Traditionen und Formen von Texten, Themen und Fragen zu destabilisieren und zu desorganisieren, sie aufzurütteln und zu erschüttern. Dadurch kommen Mehrdeutigkeiten und Widersprüche zum Vorschein und hegemoniale Interpretationen lassen sich in Frage stellen. Die Dekonstruktion liefert keine bestimmte Methodik und schon gar keinen methodischen Werkzeugkasten. Vielmehr setzt sie bei den Leser:innen eine bestimmte Haltung voraus, die sich in der Bereitschaft ausdrückt, sich von den üblichen Sprachspielen zu lösen und einen anderen Zugang zum Text zu finden. Während das Wort ‚Welt‘ potenziell alles außerhalb des Individuums bezeichnet, enthalten Humboldts Reflexionen eine bestimmte Erzählung der Differenz. Spivak betrachtet Narrative der Differenz als Teil des Prozesses des „worlding“ (Spivak 1985), einer spezifischen Art der Strukturierung der Welt, die sich in textuellen Strategien zur Stabilisierung gegebener ökonomischer, geschlechtlicher und rassifizierter Strukturen zeigt. Man kann solche Bezüge lokalisieren und eingebettete Karten und Kategorisierungen in der Erzählung der westlichen Bildungsgeschichte darstellen. Eine postkoloniale Relektüre im Rahmen des umfassenderen Prozesses der Neubewertung dieser weithin gegenwärtigen Bildung ist unerlässlich, um ihre inklusiven und exklusiven Elemente zu kartieren. Wir müssen daher eine dekonstruktive Haltung einnehmen und Konzepte in Frage stellen, um die Besonderheiten der Verweltlichung von Bildung hervorzuheben, wenn wir dieses besondere historische Kon-

zept bewerten, das in der kolonialen Welt des 19. Jahrhunderts entstand und in der postkolonialen Weltordnung nach den 1960er Jahren eine Wiederbelebung erfuhr.

4. Konkretisierung an Beispielen

Eine kritische postkoloniale Bildungstheorie dekonstruiert somit die spezifische Weltgebundenheit von Bildung und verknüpft damit den Anspruch, selbst eine kritische postkoloniale Bildung zu ermöglichen. Es geht somit gleichermaßen um wissenschaftliche Reflexion als auch um politisches und pädagogisches Handeln. Die Verwobenheit der Ebenen ist dabei durchaus herausfordernd und muss somit selbst Teil der Reflexion werden.

Die in der postkolonialen Kritik aufgedeckten Zusammenhänge erscheinen aus der Perspektive eines mitteleuropäischen Alltags im 21. Jahrhundert möglicherweise abstrakt und schwer nachvollziehbar. In vielen Städten mit kolonialem Erbe – wie auch Flensburg – werden Spuren der Kolonialvergangenheit bei näherem Hinsehen jedoch schnell sichtbar und können zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht werden. In Seminaren im Flensburger MA-Studiengang „Erziehungswissenschaft: Bildung in Europa“ nehmen wir insbesondere den Umgang mit dem sichtbaren kolonialen Erbe der Stadt zum Ausgangspunkt eines Nachdenkens über postkoloniale Bildung.

Flensburg trägt an vielen Stellen eindrucksvolle Spuren der Kolonialvergangenheit, die die Hafenstadt groß gemacht hat. Flensburg war bis 1864 Teil des dänischen Gesamtstaats und hatte dadurch Zugang zu den dänischen Kolonien in der Karibik, den heutigen US Virgin Islands. Auf den Inseln St. Croix, St. Thomas und St. John wurden Zuckerrohrplantagen angelegt, auf die im Zuge des atlantischen Dreieckshandels versklavte Menschen aus Afrika verschleppt wurden. Dort mussten sie unter menschenunwürdigsten Bedingungen aus Zuckerrohr Zucker und Roh-Rum herstellen. Flensburger Kaufleute importierten beides und legten damit den Grundstein für die Blütezeit Flensburgs im 18./19. Jahrhundert. Insbesondere der Import von Roh-Rum und seine Veredelung wurden zum bedeutenden Wirtschaftszweig in Flensburg (vgl. Petersen 2018, S. 31 ff.)

Noch heute beruht die touristische Vermarktung Flensburgs maßgeblich auf seiner Bedeutung als Rumstadt (vgl. Petersen 2018, S. 45). Doch nicht nur in der Rum-Folklore ist die koloniale Vergangenheit Flensburgs gegenwärtig. Historische Gebäude, die den Reichtum ihrer im Rum- und Zuckerhandel tätigen Erbauer zur Schau stellen, die gesamte Anlage der Innenstadt mit Brennereien und zum Hafen ausgerichteten Kaufmannshöfen und nicht zuletzt die Anwesenheit von Traditionsunternehmen, die ihre Existenz dem Handel mit von Sklaven in den dänischen Kolonien erzeugten Produkten verdanken, prägen das Leben in der Stadt (vgl. Petersen 2018, S. 44; Lingner/Jensen 2018, S. 423 f.).

Diese Zusammenhänge wurden im vergangenen Jahrzehnt insbesondere durch das Engagement von Kulturschaffenden und seit kurzem auch durch Initiativen wie Flensburg postkolonial⁵ stärker in das öffentliche Bewusstsein gerückt. Insbesondere die Sonderausstellung „Rum, Schweiß und Tränen“ 2017/18 im Flensburger Schifffahrtsmuseum, kuratiert von der afro-karibischen Kulturwissenschaftlerin Imani Tafari-Ama, setzte hier eine Zäsur.⁶ Dennoch dokumentiert sich im Flensburger Alltagsleben und Stadtbild weiterhin v. a. das, was Imani Tafari-Ama (2018) als „colonial amnesia“ und „colonial nostalgia“ kritisiert. Ein besonders eindrucksvolles Beispiel dafür, aber auch eine Umgangsweise damit, die als ein Moment kritischer postkolonialer Bildung gelesen werden kann, sollen hier näher betrachtet werden.

An der Flensburger Hafenspitze wird in den Sommermonaten ein „Beach Club“ betrieben, der aus drei bunt lackierten Holzhütten mit Strohdach und Außenbestuhlung auf aufgeschüttetem Sand besteht. Einige Palmen, Sonnenschirme und Liegestühle sowie eine Karte mit vielen Cocktails sollen offensichtlich eine exotische Atmosphäre erzeugen. Die drei bunten Hütten tragen auf Schildern die Namen Saint Croix, Saint John und Saint Thomas. Damit wird explizit auf die Kolonialvergangenheit Flensburgs Bezug genommen, um ein „karibisches Flair“ zu erzeugen. Die koloniale Nostalgie bleibt jedoch nicht vollständig ungeboren. Auf einer Tafel und in der Speisekarte wird auf die Zusammenhänge von Kolonialismus, Sklaverei und atlantischem Dreieckshandel hingewiesen. In der Karte heißt es:

„Die Entdeckung Amerikas und des Seeweges nach Indien ermöglichte den transatlantischen Dreieckshandel und der Wohlstand weniger Kolonialmächte raubte die Freiheit von vielen. Die europäischen Seefahrernationen tauschten Güter wie Rum, Gewehre und Glasperlen an der westafrikanischen Küste gegen gefangene Sklaven. So wurden über 12 Mio. Menschen verschleppt, davon rund 111.000 auf die dänisch-westindischen Inseln.“

Gerahmt wird diese Darstellung jedoch durch die Überschriften „Komm an Bord und erlebe die dänische Südsee“, „Setz die Segel und entdecke die karibischen Inseln“ und „Lichte den Anker und erkunde die Blütezeit“. Die Darstellung mündet in ein vermeintliches Happy End, in dem die anhaltend prekäre Lage der ehemaligen Kolonien ignoriert wird: „Klar zur Wende. Aye! Am 31. März 1917 verkaufte Dänemark seine Kolonien in der Karibik für 25 Mio. Dollar in Gold an die USA. Die Inseln wurden zu den United States Virgin Islands.“ Schließlich werden die Lesenden als Bildungssubjekte adressiert: „Lösch' die Fracht und deinen Wissensdurst:

5 <https://flensburg-postkolonial.de/> (Abfrage: 18.11.2024).

6 <https://www.schifffahrtsmuseum-flensburg.de/de/ausstellungen/schleswig-holstein/sonderausstellung-7.html> (Abfrage: 18.11.2024).

Die Gestaltung der Bar soll die Geschichte sichtbar machen. Bitte Fragen [sic] Sie gerne nach Meer [sic].“⁷

Hier kommt ein durchaus pädagogisch-aufklärerischer Gestus zum Tragen, der mit dem Anspruch auftritt, auch koloniales Unrecht sichtbar zu machen und Menschen mit Wissen darüber auszustatten, sie sogar anzuregen, sich damit eingehender zu beschäftigen. Die dergestalt adressierten Bildungssubjekte können und sollen jedoch davon unberührt bleiben; der zwischen Sachlichkeit und Wortwitz schwankende und zugleich versöhnliche Ton erlaubt es den Gästen, ihren Konsum unbeeindruckt fortzusetzen und sich gleichzeitig ihres historischen Bewusstseins zu versichern. Als souveräne Bildungssubjekte können sie über das ihnen vermittelte Wissen verfügen, ohne sich selbst in die angesprochenen Zusammenhänge involviert sehen zu müssen und ohne Selbstverständlichkeiten zur Disposition stellen zu müssen.

Diese Form von Bildung tut der verklärenden Seefahrerromantik und der Kulisse eines tropischen Urlaubsparadieses keinen Abbruch. Vielmehr stellt sie eine Form kolonialen ‚worldings‘ dar, das den herrschaftsförmigen Zugriff des überlegenen Bildungssubjekts auf die (ihm untergeordnete, ausbeutbare) Welt sichert. Die koloniale Nostalgie bleibt ungebrochen, wird sogar durch die Herstellung eines konkreten Bezugs zwischen der Location in Flensburg und den nicht beliebigen oder phantasierten, sondern real existierenden und für die Geschichte Flensburgs relevanten karibischen Inseln intensiviert. Die Kraft der kolonialen Amnesie wird paradoxerweise umso deutlicher spürbar, als trotz des expliziten Hinweises auf koloniale Verbrechen keine Trübung der entspannten Partystimmung zu befürchten ist.

Ein solcher Umgang mit der kolonialen Vergangenheit wirkt jedoch auf Menschen, die sich schon zuvor eingehender mit Kolonialismus oder konkret der Kolonialgeschichte Flensburgs auseinandergesetzt haben, durchaus irritierend. Studierende, die z. B. zuvor im Rahmen einer Exkursion das Flensburger Schifffahrtsmuseum besucht haben, in dem Grausamkeit der Sklaverei und Reichtum der Stadt dokumentiert werden, erkennen in der Inszenierung des Beach Clubs koloniale Nostalgie und Amnesie. Die theoretische Auseinandersetzung mit Texten zu postkolonialer Theorie bekommt dadurch eine konkrete Relevanz, und im erziehungswissenschaftlichen Kontext intensiviert sich insbesondere die Frage nach postkolonialer Bildung.

Diese Frage kann in der Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel des Beach Clubs weiterverfolgt werden. Denn in seinem weiteren Verlauf dokumentiert sich in dem Beispiel auch eine andere, kontrastierende Art des Umgangs mit dem kolonialen Erbe der Stadt. In die beschriebene Inszenierung des Beach Clubs interve-

7 https://hafenspitze.wpcomstaging.com/wp-content/uploads/2022/08/27c1d-beachclub_karte_a5_doppelseitig_2022_korrekturvonderkorrekturvonderkorrektur-1.pdf (Abfrage: 04.01.2024). Die Seite ist leider nicht mehr abrufbar, da der Beachclub in neuem Besitz ist.

nierten im Sommer 2018 Unbekannte, die am Zaun des Lokals Tafeln anbrachten, die genau den Stil anderer bereits vorhandener Hinweistafeln z. B. mit Getränkeempfehlungen imitierten und dadurch zunächst als Teil des Ensembles erschienen. Auf den Tafeln standen die Fragen:

„Wuchs Zuckerrohr in Flensburg?“

„Woher kam der Zucker für den Rum?“

„Wer baute das Zuckerrohr an?“

„Unter welchen Bedingungen?“

„Was macht Flensburg zur Rumstadt?“

„Kann man(n) einen Ort entdecken, den es schon seit Jahrtausenden gibt?“

Diese Intervention gegen koloniale Amnesie und Nostalgie kann im Gegensatz zu den Anrufungen eines distanziert-aufgeklärten Bildungssubjekts in der Selbstdarstellung des Beach Clubs als ein Impuls für eine kritische postkoloniale Bildung gelesen werden. Die Fragen konterkarieren koloniale Amnesie und Nostalgie in einer Weise, die die Kritik von postkolonialen Theoretiker:innen wie etwa Gayatri Chakravorty Spivak an epistemischer Gewalt aufgreift (z. B. Spivak 2009).

Mit dem Begriff der epistemischen Gewalt lassen sich Fragen des Umgangs mit kolonialem Erbe analytisch erschließen und diskutieren. Epistemische Gewalt ist Teil einer (post)kolonialen Ordnung, in der (weiterhin) die Maßstäbe und Interessen des globalen Nordens denen des globalen Südens übergeordnet und universalisiert werden. Der zivilisierte, überlegene Norden wendet sich dem unterlegenen, minderwertigen Süden zu, um ihn exotisierend aufzuwerten und für die eigenen Zwecke auszubeuten. Durch epistemische Gewalt werden Deutungsmacht und Privilegien durchgesetzt und aufrechterhalten. Dies ermöglicht eine Repräsentation kolonialer Verhältnisse in der Inszenierung des Beach Clubs, die vermittelt, dass es den Erb:innen der Kolonisator:innen weiterhin zusteht, ein idealisiertes Szenario der einst ausgebeuteten Inseln als Kulisse für die Vermarktung von Urlaubsgefühlen sowie Getränken und Speisen zu gebrauchen. Die Legitimität dieses Gebrauchs wird nicht hinterfragt und Kolonisierende und Kolonisierte verharren in einem Verhältnis der Über- und Unterordnung, das als natürlich erscheint – jedoch mit unterschiedlichen Folgen für beide Seiten. Eine eigene Perspektive der Kolonisierten ist nicht formulierbar und wäre auch nicht vernehmbar. Die auf den Tafeln am Beach Club und damit im öffentlichen Raum formulierten Fragen machen jedoch die so beiläufig und harmlos daher kommende epistemische Gewalt identifizierbar, die in der Szenerie wirksam ist.

Fragen der Überwindung von epistemischer Gewalt werden von Spivak explizit als Fragen von Bildung thematisiert. In ihrer Rezeption von Spivak weisen etwa Castro Varela/Dhawan (2009), Castro Varela/Heinemann (2016) und Sternfeld (2014) auf die besondere Bedeutung eines Ent-Vergessens und eines Ver-Lernens im Zusammenhang von Bildung als „De-colonizing the mind“ hin. Auf Seiten de-

rer, die vom kolonialen Erbe profitieren, muss sich das Ent-Vergessen gegen die koloniale Amnesie richten, die Spivak als ein privilegiertes Vergessen und als eine „sanctioned ignorance“ (Spivak 1999, S. 2) entlarvt. Castro Varela verdeutlicht, dass es sich hier um eine „Ignoranz“ handelt, die „nicht einfach Nicht-Wissen [ist], sondern ein strukturiert produziertes Nichtwissen. Eine Ahnungslosigkeit, die Machtstrukturen stabilisiert und an der festgehalten wird, wie sie beispielsweise Schutz vor Selbstkritik bietet [...] jenes Unwissen also, das sozial belohnt wird“ (Castro Varela 2016, S. 52). Eine kritische postkoloniale Bildung erfordert daher ein Erinnern der Geschichte des Kolonialismus, des Unrechts, der Gewalt, der Ausbeutung und des Leidens der Kolonisierten, ebenso wie die Sichtbarmachung von Auswirkungen dessen bis in die Gegenwart hinein (vgl. Messerschmidt 2004). Das Ver-Lernen bezieht sich auf koloniale Überlegenheitsphantasien und -gesten, zu denen auch die Exotisierung der Kolonisierten und die koloniale Nostalgie gehören. Insbesondere aber muss die selbstverständliche Inanspruchnahme von Privilegien ver-lernt werden, zu denen auch die Selbstverständlichkeit des Gebrauchs und Aneignens des materiellen und symbolischen kolonialen Erbes gehört. Spivak macht darüber hinaus besonders darauf aufmerksam, dass das Verlernen von Privilegien gleichzeitig ein Verlernen einseitiger hegemonialer Weltansichten bedeutet:

„Unlearning one's privilege by considering it as one's loss constitutes a double recognition. Our privileges, whatever they may be in terms of race, class, nationality, gender, and the like, may have prevented us from gaining a certain kind of Other knowledge: [...] knowledge that we are not equipped to understand by reason of our social position.“ (Spivak 1996, S. 4)

Die irritierenden Fragen, die an der Beach Bar angebracht wurden, zielen genau darauf. Gegen die Selbstverständlichkeit, in der Rumstadt am Hafen in karibischem Ambiente den wohlverdienten Feierabend-Cocktail zu zelebrieren, wird auf Dinge verwiesen, die sich hinter der Kulisse verbergen. Die strohgedeckten bunten Hütten nicht mit Armut zu assoziieren, sondern mit Idylle, oder die Rum-Tradition nicht mit der Grausamkeit der Sklaverei, sondern mit Seefahrerromantik, ist ein Privileg, das auf Vergessen und Ignoranz beruht. Dass die Intervention dagegen nicht in Form von Appellen oder Informationen erfolgt, sondern in Form von Fragen, verweist darauf, dass es sich beim Ent-Vergessen und Ver-Lernen um Prozesse handelt, die mit einer das Selbstverständliche dekonstruierenden aktiven Erkenntnisgewinnung einhergehen müssen.

5. Fazit

Das Beispiel zeigt, dass die Auseinandersetzung mit postkolonialen Perspektiven weitreichende Konsequenzen für ein Verständnis von Europa und von Bildung in Europa hat: Europa muss in seiner Involviertheit in globale historische, politische und ökonomische Zusammenhänge betrachtet werden, und Bildung in Europa ist eine Auseinandersetzung mit dieser Involviertheit. Sie wird für einzelne als persönliche Involviertheit in globale Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse wahrnehmbar, denen nicht auszuweichen ist (vgl. Thon 2023), die aber nicht nur einer persönlichen, sondern einer politischen Antwort bedürfen.

Die kritische Relektüre von bildungstheoretischen ebenso wie bildungspolitischen Texten im Kontext konkreter, alltäglicher Auseinandersetzungen mit Europa als Zentrum (post)kolonialer Verhältnisse ist somit gleichermaßen Ausgangspunkt als auch Gegenstand des Masterstudiengangs Erziehungswissenschaft: Bildung in Europa. Die epistemische Gewalt zu lesen, nachzuvollziehen und zu sabotieren (Castro Varela 2015) ermöglicht neue Perspektiven auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Dies gilt in besonderer Weise in Bildungszusammenhängen, in denen immer – oft implizit – ein Bildungsverständnis zugrunde gelegt wird, das als ungenannte Norm fungiert und somit Ein- und Ausschlüsse produziert.

Wie sich anhand der Beispiele aus Flensburg im Kontext einer kritischen postkolonialen Lehre nachvollziehen lässt, ist es die kontinuierliche Aufgabe, Europas Narrative von Bildung und Welt zu verorten und zu relativieren. Dies schließt das sich bildende Subjekt ebenso ein wie die Bezugstheorien.

Literatur

- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2009): Breaking the Rules. Education and Post-colonialism. In: Mörsch, Carmen et al. (Hrsg.): *documenta 12 education. Between Cultural Praxis and Public Service Results of a Research Project*. Berlin, Zürich: Diaphanes, S. 317–329.
- Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer-VS Verlag, S. 43–59.
- Europa-Universität Flensburg (2023): Präambel. <https://www.uni-flensburg.de/die-universitaet/profil-der-euf/allgemeiner-kodex#c35073> (Abfrage: 18.11.2024).
- Hall, Stuart (2021): *Rassismus und kulturelle Identität*. Achte Auflage, neu durchgesehene Ausgabe. Hamburg: Argument Verlag.
- Heinemann, Alisha M. B./Castro Varela, María do Mar (2016): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: *Zwischenräume* Nr. 10. URL: http://www.trafo-k.at/_media/download/Zwischenraeume_10_Castro-Heinemann.pdf (Abfrage: 18.11.2024).
- Humboldt, Wilhelm von (1792/1903a): Auszüge aus Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Wilhelm von Humboldt: *Gesammelte Schriften*. Band 1. 1785–1795, Bd. 1. Berlin: de Gruyter, S. 97–254.

- Humboldt, Wilhelm von (1793/1903a): Theorie der Bildung des Menschen. In: Wilhelm von Humboldt: Gesammelte Schriften. Band 1. 1785–1795, Bd. 1. Berlin: de Gruyter, S. 282–287.
- Humboldt, Wilhelm von (1794/1903b): Über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluß auf die organische Natur. In: Wilhelm von Humboldt: Gesammelte Schriften. Band 1. 1785–1795, Bd. 1. Berlin: de Gruyter, S. 311–334.
- Humboldt, Wilhelm von (1795/1903a): Plan einer vergleichenden Anthropologie. In: Wilhelm von Humboldt: Gesammelte Schriften. Band 1. 1785–1795, Bd. 1. Berlin: de Gruyter, S. 377–410.
- Humboldt, Wilhelm von (1814/1904a): Betrachtungen über die Weltgeschichte. In: Wilhelm von Humboldt: Gesammelte Schriften. Band 3. 1799–1818, Bd. 3. Unter Mitarbeit von Albert Leitzmann. Berlin: de Gruyter, S. 350–359.
- Humboldt, Wilhelm von (1830–35/1907c): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In: Wilhelm von Humboldt: Gesammelte Schriften. Band 7. Einleitung zum Kawiwerk, Bd. 7. Hg. v. Albert Leitzmann. Berlin: de Gruyter, S. 1–344.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Landry, Donna/MacLean, Gerald (Hrsg.) (1996): The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak. New York: Routledge.
- Lingner, Björn/Jensen, Lars (2018): Erindringskulturens arkitektur. Metropolen, regionen og nationen. In: Petersen, Marco L. (Hrsg.): Sønderjylland-Schleswig Kolonial. Kolonialismens kulturelle arv i regionen mellem Kongeåen og Ejderen. Das kulturelle Erbe des Kolonialismus in der Region zwischen Eider und Königsau. University of Southern Denmark Studies in History and Social Sciences 569. Syddansk Universitetsforlag, S. 419–430.
- Mandry, Christof (2009): Europa als Wertegemeinschaft. Eine theologisch-ethische Studie zum politischen Selbstverständnis der Europäischen Union (Denkart Europa. Schriften zur europäischen Politik, Wirtschaft und Kultur, 9). Baden-Baden: Nomos.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Postkoloniale Selbstbilder in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: FKW//Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur H. 59, S. 24–37. <https://www.fkw-journal.de/index.php/fkw/article/view/1350/1361> (Abfrage: 18.11.2024).
- Messerschmidt, Astrid (2004): Postkoloniale Bildungsprozesse. Transformationen Globalen Lernens. Vortrag beim Kongress „Eine Welt – Spur(t)en in Hessen“ der Arbeitsgemeinschaft Globales Lernen in Hessen in Wiesbaden-Naurod im Februar 2004 https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/messerschmidt_bildungsprozesse.pdf (Abfrage: 18.11.2024).
- Petersen, Marco L. (2018): Das (post-)koloniale Sønderjylland-Schleswig. Einleitung. In: Petersen, Marco L. (Hrsg.): Sønderjylland-Schleswig Kolonial. Kolonialismens kulturelle arv i regionen mellem Kongeåen og Ejderen. Das kulturelle Erbe des Kolonialismus in der Region zwischen Eider und Königsau. University of Southern Denmark Studies in History and Social Sciences 569. Syddansk Universitetsforlag, S. 29–46.
- Reinhart, Werner (2014): Rede zur Ausrufung der Europa-Universität Flensburg am 30. Juni 2014. https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portal/die-universitaet/dokumente/praesidium/reden/praesident/2014-06-30-ausrufung-der-euf.pdf?sword_list%5BO%5D=ausrufung&no_cache=1 (Abfrage: 18.11.2024).
- Sternfeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln. In: Sabisch, Andrea/Meyer, Torsten/Sturm, Eva (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen 30. https://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP30_Sternfeld.pdf (Abfrage: 18.11.2024).
- Said, Edward W. (2009): Orientalismus. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlage.
- Spieker, Susanne/Wischmann, Anke (2022): Depicting Colonial Contexts in Worlds of Bildung. In: History of Education Researcher 109, H. 2, S. 12–26.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. In: History and Theory 24, H. 3, S. 247–272. <https://www.jstor.org/stable/2505169> (Abfrage: 19.11.2024).

- Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. (2009): *Outside in the teaching machine*. New York, N. Y.: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2020): *Can the subaltern speak? Postkolonialität und Subalterne Artikulation*. Übers. von Hito Steyerl. Wien: Turia + Kant.
- Tafari-Ama, Imani (2018): *Rom, sved og tårer: Danmarks kolonialhistorie og koloniale arv i Flensborg, Ghana og på de Amerikanske Jomfruøer. Et essay*. In: Petersen, Marco L. (Hrsg.): *Sønderjylland-Schleswig Kolonial. Kolonialismens kulturelle arv i regionen mellem Kongeåen og Ejderen. Das kulturelle Erbe des Kolonialismus in der Region zwischen Eider und Königsau*. University of Southern Denmark Studies in History and Social Sciences 569. Syddansk Universitetsforlag, S. 431–465.
- Thon, Christine (2024): *Open End mit drei Skizzen*. In: Baader, Meike Sophia/Hoffarth, Britta/Rendtorff, Barbara/Thon, Christine (Hrsg.): *Erziehung und Bildung – geschlechtertheoretische Positionierungen*. Weinheim, Basel: Beltz.

Verzeichnis der Autor:innen

Baghai-Thordsen, Miriam, Dr. phil. (sie/ihr, she/her), ist Professorin für Kreative Methoden und Kommunikation in den Wissenschaften der Sozialen Arbeit und der Kindheit an der Hochschule Koblenz. In Forschung und Lehre beschäftigt sie sich u. a. mit den Themen (Frühkindliche) Kulturelle Bildung, Kreativität, Ästhetische Bildung und deren Verschränkung mit digitalen Medien. Kontakt: baghaithordsen@hs-koblenz.de

Bellinger, Franziska, Dr. phil. (sie/ihr, she/her), ist Juniorprofessorin für Mediendidaktik und Medienpädagogik an der Universität zu Köln. In Forschung und Lehre beschäftigt sie sich u. a. mit den Themen Grundbildung Medien, Lehren und Lernen mit Medien in formalen, non-formalen und informellen Kontexten, medienpädagogische Erwachsenenbildung, Open Education, politische Medienbildung. Kontakt: franziska.bellinger@uni-koeln.de

Bernhard, Michael, Dr. phil., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Goethe-Universität Frankfurt. In Forschung und Lehre fokussiert er auf das Lernen Erwachsener außerhalb formaler Kontexte und in biografischen Übergängen. Er beschäftigt sich u. a. mit den Themen Mobilität und Migration, Lernen im Kontext von Arbeit und Community Development. Kontakt: m.bernhard@em.uni-frankfurt.de

Budde, Jürgen, Dr. phil. habil. (er/he), ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens an der Europa-Universität Flensburg. In Forschung und Lehre beschäftigt er sich u. a. mit den Themen Differenz, Heterogenität und Ungleichheit, Erziehung, Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen sowie Ethnografie und Praxistheorie. Kontakt: juergen.budde@uni-flensburg.de

Dehmel, Lukas, Dr. phil. (er/ihm, he/him), ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Medienpädagogik und empirische Medienforschung an der Universität Paderborn. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich medienpädagogischer Professionalisierung, auf mobilen Medien in pädagogischen Kontexten, auf bildungstheoretischen Analysen zu Lifelogging/Self-Tracking-Praktiken sowie auf der Mediatisierung von Schulkulturen. Kontakt: lukas.dehmel@uni-paderborn.de

Heikkinen, Anja, Professor (emerita) of Education in Faculty of Education and Culture at Tampere University, Finland. Her research focuses on historical and cultural aspects of vocational and adult education, and their relations to politics, economy and environment. Contact: Anja.heikkinen@tuni.fi

Hinrichsen, Merle, Dr. phil. (sie/ihr, she/her), ist Vertretungsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Heterogenität an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. In Forschung und Lehre beschäftigt sie sich u. a. mit den Themen Bildung und Biografie im Kontext von Ungleichheitsverhältnissen, Differenz und Diskriminierung im Bildungssystem, Schule, Migration und Transnationalisierung, Jugend- und Übergangsforschung. Kontakt: merle.hinrichsen@rptu.de

Hummrich, Merle, Dr. phil (sie/ihr, she/her), ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schule und Jugend an der Goethe Universität. Arbeitsschwerpunkte: Schulkulturforschung, Rekonstruktive Jugendforschung, vergleichende Forschung, soziale Differenzierungen in Migrationsgesellschaften, qualitative Methodologie. Kontakt: m.hummrich@em.uni-frankfurt.de

Hof, Christiane, Dr. phil., Dr. habil. ist Professorin für Erwachsenenbildung Weiterbildung an der Goethe-Universität Frankfurt. In Forschung und Lehre beschäftigt sie sich mit dem Lernen Erwachsener innerhalb und außerhalb formaler Kontexte. Theoretisch und empirisch untersucht sie das Lebenslange Lernen in biografischen Übergängen, im Kontext von Arbeit und an der Universität. Darüber hinaus widmet sie sich der Analyse von Praxisarchitekturen, in denen Erwachsene lernen (können). Kontakt: hof@em.uni-frankfurt.de

Kleeberg-Niepage, Andrea, Dr. phil., ist Professorin für Entwicklungs- und pädagogische Psychologie an der Europa-Universität Flensburg. In ihrer Forschung befasst sie sich aus einer kritisch-psychologischen Perspektive mit den subjektiven Perspektiven von Kindern und Jugendlichen, z. B. zu Zukunftsvorstellungen, digitalen Medien oder Liebe und mit der Entwicklung qualitativer Forschungsmethoden, insbesondere Bildanalysen. Kontakt: andrea.kleeberg-niepage@uni-flensburg.de

Kraus, Katrin, Dr. (sie/ihr), ist Professorin für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Zürich. Mit ihren wissenschaftlichen Arbeiten bewegt sie sich im Schnittfeld von Bildung, Arbeit und Gesellschaft mit einem Schwerpunkt auf Praktiken und Institutionen erwerbsbezogener Bildung von Erwachsenen. Zudem interessiert sie sich für Aneignungsprozesse und raumtheoretische Zugänge zum Lernen Erwachsener. Kontakt: katrin.kraus@ife.uzh.ch

Meier-Sternberg, Michael, Dr. phil. (er/he), ist Akademischer Rat am Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung der Europa-Universität Flensburg. In Forschung und Lehre beschäftigt er sich mit den Themen Schul- und Unterrichtsforschung, Ethnografie, Methodologie. Kontakt: michael.meier@uni-flensburg.de

Mikulec, Borut, PhD (he), is Associate professor of Adult Education at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, University of Ljubljana. His research interests cover comparative adult and continuing education, the role of transnational organisations in education policy, the policy in adult education, professional development of adult educators, and citizenship education. Contact: borut.mikulec@ff.uni-lj.si

Milana, Marcella, PhD (she), is Associate Professor of General and Social Education at the University of Verona, Italy, and Honorary Professor of Adult Education at the University of Nottingham, United Kingdom. Her research interests cover the politics, policy and governance of adult education and learning from comparative and global perspectives, including in multi-scalar systems like the European Union. Contact: marcella.milana@univr.it

Molzberger, Gabriele, Dr. phil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Weiterbildung an der Universität Wuppertal. In Forschung und Lehre beschäftigt sie sich mit Arbeit und Beruf als agogischen Kategorien, mit Fragen der Institutionalisierung von Bildungsprozessen über die Lebensspanne, mit allgemeiner beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung sowie mit der Formierung von Bildungsräumen. Kontakt: gabriele.molzberger@uni-wuppertal.de

Petersen, Sandra, M. A. (sie/ihr, she/her), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität Rostock. In Forschung und Lehre beschäftigt sie sich mit Veränderungs- und Internationalisierungsprozessen des beruflichen Bildungssystems sowie beruflicher Bildungsmobilität. Kontakt: sandra.petersen@uni-rostock.de

Seddon, Terri, Dr., is Professor Emeritus at La Trobe University and Fellow of the Australian Academy of Social Sciences. She uses historical sociologies of education to understand times of crisis and consequences for social continuity and social change. She was a series editor of the Routledge World Yearbook of Education from 2006 to 2021.

Sørensen, Nina, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Arbeitsbereichen Geschlechterforschung und Erwachsenen-/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg. Ihre Arbeits-

schwerpunkte sind Professionalisierung von Lehrpersonen, Bildung und Lernen in informellen und formellen Kontexten in Europa sowie rekonstruktive erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. Dabei interessieren sie insbesondere die Dimensionen Heterogenität, Inklusion, Differenz und Ungleichheit. Kontakt: nina.soerensen@uni-flensburg.de

Terstegen, Saskia, Dr. phil. (sie/ihr, she/her), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Sie beschäftigt sich u. a. mit Biografie-, Subjektivierungs- und Diskursforschung, den Themen Differenz, soziale Ungleichheit und Diskriminierung sowie mit theoretischen und empirischen Zugängen zum Planetaren. zum Kontakt: terstegen@em.uni-frankfurt.de

Thon, Christine, Dr. phil., ist Professorin Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung. Sie lehrt im Masterstudiengang Erziehungswissenschaft: Bildung in Europa und forscht zu Bildung und Geschlecht im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und Transformationsprozesse sowie zu Zusammenhängen von Pädagogik, Politik und Geschlecht.

Zick, Sebastian, Dipl. Päd. (er/ihm, he/him), ist Referent für Projektmanagement im Kontext Gewaltprävention am Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentrum (ReBUZ) Ost in Bremen. Bis 2020 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Europa-Universität Flensburg und beschäftigte sich in Forschung und Lehre u. a. mit den Themen von Europäisierungsprozessen in der Erwachsenenbildung, Übergängen von Schule zu Beruf sowie Kritischer Mobilitätsforschung. Kontakt: sebastian.zick@rebuz.bremen.de

Wigger, Anke, Direktorin der Volkshochschule Husum e. V. und seit über 25 Jahren in der Erwachsenenbildung tätig. Sie ist begeistert von der Idee der Volkshochschule als Ort der Demokratie, an dem Menschen unabhängig von Alter und Herkunft zusammen kommen, um miteinander, aber vor allem auch voneinander zu lernen. Ihre Interessensgebiete sind u.a. der Ausbau und die Erweiterung von Grundbildungsangeboten und Organisationsentwicklung von Bildungseinrichtungen im Zeitalter der sozial-ökologischen Transformation. Kontakt: wigger@vhs-husum.de

Wischmann, Anke, Dr. phil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg. Sie leitet aktuell den Masterstudiengang Erziehungswissenschaft: Bildung in Europa und beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Bildung und Ungleichheit.