

Themenheft 70: Digitalität | Daten | Deutungen. Zukünfte der Medienpädagogik

Herausgegeben von Ada Fehr, Jessica Kühn, Julia Schreiber-Kehrhahn
und Annekatrin Bock

Altern mit neuen Technologien

Überlegungen zur Entwicklung einer altersgerechten Medienpädagogik

Cornelia Bogen¹ 

¹ Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Zusammenfassung

Ungeachtet des voranschreitenden demografischen Wandels und der jüngsten Massnahmen zur Digitalkompetenzförderung im höheren Lebensalter hat sich bis heute keine differenzierende Medienforschung und altersgerechte Medienpädagogik etablieren können. Der vorliegende Beitrag eruiert, wie eine medienbezogene Bildungsarbeit mit Älteren systematisch fundiert werden kann. Dazu werden zunächst die Entwicklungslinien der für die mediale Altersbildung relevanten Fachdisziplinen – Geragogik und Medienpädagogik – skizziert. In einem zweiten Schritt werden die spezifischen methodischen Ansätze und didaktischen Prinzipien herausgearbeitet. Auf dieser Grundlage können die nebeneinanderstehenden Traditionen auf gemeinsame Schnittmengen hin überprüft werden, um in einem dritten Schritt zu eruieren, wie die Ermöglichungsdidaktik der Geragogik und die Handlungsorientierung der Medienpädagogik in einem mediengeragogischen Modell wissenschaftlich und handlungspraktisch zusammengeführt werden können. Dabei zeigt sich, dass ein fachübergreifendes Modell mit Praxisbezug (a) die Heterogenität der Zielgruppe, (b) die besonderen Entwicklungsaufgaben im Alter und (c) die Spezifika des medienbezogenen Lernens berücksichtigen sollte, um Lerninhalte, -umgebungen und -konstellationen altersgerecht zu gestalten. Die hier dargelegten Vorüberlegungen sind ein Versuch, dem bildungspraktischen Bedarf an theoretischen Modellen und methodischen Ansätzen für die digitale Medienbildung älterer Menschen Rechnung zu tragen.

Ageing with New Technologies. Reflections on the Development of An Age-Appropriate Media Didactics

Abstract

Despite the progressing demographic change and recent initiatives to foster older adults' digital competencies, a differentiating media research and age-appropriate media pedagogy hasn't been developed yet. This paper elaborates on how media-related educational work with older people can be systematically founded. First, the development

lines of professional disciplines relevant to media geragogics – geragogics and media pedagogy – and their specific methodological approaches are outlined in order to check potential intersections in their traditions standing next to each other. Next, I will scrutinize how the enabling didactics of geragogics and the action orientation of media pedagogy can be brought together in science and practice. This undertaking demonstrates that such an interdisciplinary model with a practical orientation should consider the (a) heterogeneity of the target group, (b) development tasks in old age and (c) specifics of media-related learning in order to design age-appropriate learning content, -environments, and -constellations. These preliminary considerations are an attempt to meet the practical educational demand for theoretical models of and methodological approaches to digital media education in the context of higher age.

1. Status quo der Medienbildung im Alter

1.1 Fortschritte und Desiderate in Wissenschaft und Praxis

Ungeachtet der seit der Einführung des Internets postulierten «digitalen Spaltung» fristete die Medienbildung – hier verstanden als Ziel medienpädagogischen Handelns, die Medienkompetenz als ein Bündel verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten voraussetzt (Schorb 2009, 8) – von Menschen im höheren Lebensalter in Forschung und Praxis jahrzehntelang ein Schattendasein, weil die Medienpädagogik vornehmlich auf den schulischen Kontext und die Medienkompetenzförderung bei Kindern und Jugendlichen ausgerichtet ist (Hartung-Griemberg und Bogen 2022a, 13–14, 17). Zwar haben einzelne Projekte ältere Menschen in die medienpädagogische und/oder geragogische Praxis eingebunden, etwa die Kabelpilotprojekte, Bürgermedien und Seniorenprogramme an Volkshochschulen in den 1980er-Jahren (Straka, Fabian und Will 1990). Eher punktuell hat sich auch die Bildungspolitik mit der Rolle der Digitalisierung im höheren Lebensalter auseinandergesetzt (BMFSFJ 2020). Und die seit 1997 durchgeführten Langzeitbevölkerungsstudien (ARD/ZDF-Onlinestudien) haben zwar das digitale Mediennutzungsverhalten der Gruppe der Älteren untersucht, doch zumeist reichte die Datenerhebung nicht über die Erfassung der Über-70-Jährigen hinaus (Kübler 2012, 56; Doh 2020, 8).

Vor diesem Hintergrund hat erst der Ausbruch der Covid-19-Pandemie, der die sozialen Folgen einer Wenig- und/oder Nichtnutzung digitaler Technologien durch ältere Menschen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene sichtbar machte (BAGSO 2022, 19, 43–44), dazu geführt, die Binnendiversität dieser Gruppe stärker in den Blick zu nehmen. Dies hatte für den Bereich der digitalen Mediennutzungsforschung zur Folge, dass der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest nach drei Dekaden der Fokussierung auf schulische Kontexte das Radar seiner Studien auf Menschen über 60 Jahren erweiterte

(Rathgeb et al. 2022; Rathgeb et al. 2025), das Deutsche Zentrum für Altersfragen die digitale Teilhabe der Gruppe der Hochaltrigen (Über-80-Jährige) in den Blick nahm (Reissmann et al. 2022) und dass repräsentative Studien verschiedene Nutzer:innen-Typen bildeten, um der Rolle der heterogenen Lebenslagen älterer Menschen bei der digitalen Mediennutzung und der Einstellung zu technischen Innovationen Rechnung zu tragen (Körper-Stiftung 2025). Im Bereich der Bildungspolitik bewirkte die Pandemie die Umsetzung der bundesweiten Massnahme «Digitalpakt Alter» (BAGSO und BMFSFJ 2021), bei der die Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen (BAGSO) in Kooperation mit lokalen Seniorenbüros, Mehrgenerationenhäusern oder Vereinen zielgruppenspezifische Weiterbildungs- und Unterstützungsangebote zum Digitalkompetenzerwerb sowie KI-Lern- und Erfahrungsorte (BAGSO 2025, 50, 60–61) aufbaut. Zur Entwicklung altersgerechter, auf Künstlicher Intelligenz (KI) basierender Anwendungen wirken Ältere in Ideenwerkstätten mit, um sich an der Entwicklung von KI-Systemen zu beteiligen (Wolf 2024, 76). Solche partizipativen Ansätze gilt es zukünftig gezielter umzusetzen, um mannigfaltigen Formen von Altersdiskriminierung durch KI («KI-Ageismus», vgl. Stypinska 2024, 60–65) vorzubeugen.

Neben diesen erfreulichen Vorstößen bestehen jedoch weiterhin Herausforderungen, die die (1) *Adressatenorientierung*, (2) *Professionalisierungspraxen*, (3) Inkorporation verschiedener *Fachexpertisen* und (4) *Kompetenzförderung* betreffen. So haben die im Rahmen des Verbundprojekts «Digitales Deutschland» am Standort Ludwigsburg durchgeführten qualitativen Teilstudien gezeigt, dass (1) marginalisierte Gruppen (z. B. hochaltrige Frauen, Ältere mit Migrationsgeschichte oder Behinderungen, Ältere in ländlichen Regionen) kaum von den (in-)formellen Bildungsangeboten erreicht werden (Bogen 2023a, 7) und (2) dass es an Ermöglichungsstrukturen der medienpädagogischen Qualifizierung in der grundständigen Ausbildung von Fachkräften mangelt, etwa in den Bereichen der Sozialpädagogik, der Geragogik oder den Pflegewissenschaften, ebenso wie in der kontinuierlichen Weiterbildung und Professionalisierung. Dies hat zur Folge, dass die ehrenamtlich tätigen und im Rahmen von Peer-to-Peer-Beratungs- und Kursangeboten engagierten Multiplikator:innen, die sich häufig selbst im höheren Lebensalter befinden (BAGSO 2025, 43; Wolf 2024, 73), zwar alterssensibel, hoch motiviert, technikaffin und pädagogisch qualifiziert (Digital Botschafterinnen und Botschafter Rheinland-Pfalz 2025), *medienpädagogisch* aber nur wenig geschult sind. Folglich könnten diese Angebote der pädagogischen Qualifizierung von medienpädagogischen Ansätzen (z. B. Aktive Medienarbeit) profitieren. (3) Zudem agieren die Bezugsdisziplinen der altersbezogenen Digitalisierungsforschung – Gerontologie/Geragogik und Medienpädagogik – mit anderen Leitbegriffen und theoretischen Konzepten in unterschiedlichen Arenen, sodass der systematische Wechselbezug der Perspektiven bis heute nicht gelungen ist (Hartung-Griemberg und Bogen 2022a, 13, 23). (4) Letztlich vermittelt die Mehrheit der informellen Bildungsangebote vorrangig technisch-funktionale Fähigkeiten (Gerätebedienung) (Bogen 2023b, 11), während sie die sozialen, kulturellen und kritisch-reflexiven

Dimensionen des Medienkompetenzerwerbs weitestgehend unberücksichtigt lässt (Bosse 2012, 13–14). So werden im Rahmen von Qualifizierungsmassnahmen zwar die älteren Multiplikator:innen dabei unterstützt, sich mit den ethischen Implikationen von KI-basierten Geräten und Anwendungen auseinanderzusetzen (BAGSO 2025, 43), doch die Förderung der kritisch-reflexiven Fähigkeiten der Kursteilnehmenden wird bislang noch vernachlässigt. Deshalb empfehlen Vertreter:innen aus der Bildungspraxis den Aufbau von Angeboten, die ältere Kursteilnehmer:innen in die Diskussion ethischer und rechtlicher Aspekte von KI einbinden, um die individuellen und gesellschaftlichen Auswirkungen ihres Einsatzes (z. B. algorithmenbasierte Altersdiskriminierung) zu reflektieren (Wolf 2024, 74). Zu begrüßen ist hingegen die verstärkte Förderung kreativer Fähigkeiten, wenn Ältere mittels visueller Collagen und selbst erstellter Kurzvideos ihre persönliche Sicht auf digitale Transformationsprozesse teilen (Reinhöfer 2024, 48–49) oder generative KI beim biografischen Erzählen innerhalb von Digital Stories einsetzen (Sieben 2024, 55, 57).

Diese vier Desiderate gilt es, durch eine bedarfs- und zielgruppenspezifische Förderung digitaler Kompetenzen zu adressieren, um marginalisierte Gruppen innerhalb der Gruppe älterer Menschen dabei zu unterstützen, stärker im öffentlichen Diskurs präsent zu sein, stereotype Altersbilder zu hinterfragen und Digitalisierungsprozesse aktiv mitzugestalten. Dazu bedarf es einer systematischen, differenzierenden Medienforschung und altersgerechten Medienpädagogik, die die Schlüsselkompetenzen benennt, welche für die kulturelle und politische Teilhabe älterer Menschen konstitutiv sind (Bubolz-Lutz 2020, 1–3).

1.2 Zielstellung und Vorgehen

Vor diesem Hintergrund eruiert der vorliegende Beitrag, wie eine medienbezogene Bildungsarbeit mit Älteren systematisch fundiert werden könnte. Die hier vorgenommenen Überlegungen basieren zum einen auf einem interdisziplinären Austausch innerhalb einer Gruppe (Hartung-Griemberg/Schorb/Marquard/Bogen/Stiel/Adlung), die das Anliegen verfolgt, die Ansätze der Medienpädagogik, der Gerontologie und der Geragogik in Form eines Handbuchs zur Mediengeragogik zusammenzuführen (siehe Hartung-Griemberg et al., unveröffentlichtes Manuskript 2025). Zum anderen werde ich auf Basis (a) eines systematischen Monitorings von empirischen Studien zu Medien- und Digitalkompetenzen, das ich im Rahmen meiner Mitarbeit am Projekt «Digitales Deutschland» vorgenommen habe (DigiD 2025), und (b) einer dem Gegenstand angemessenen Integration einschlägiger Fachliteratur (die für das Selbstverständnis der jeweiligen Fachdisziplin handlungsleitenden Lehrbücher, Nachschlagewerke und Fachzeitschriften) zur Geschichte der Geragogik und der Medienpädagogik zunächst die Entwicklungslinien der für die Medien-Altersbildung relevanten Fachdisziplinen skizzieren, um die nebeneinanderstehenden Traditionen auf gemeinsame Schnittmengen hin zu überprüfen.

Anschliessend stelle ich spezifische methodische Ansätze – hier den Ansatz der Ermöglichungsdidaktik (Geragogik) und die reflexiv-praktische Medienarbeit (Medienpädagogik) – gegenüber, um die Akzente beider Perspektiven herauszuarbeiten. Daraus werden abschliessend Überlegungen zur Beantwortung der Frage abgeleitet, wie die Ermöglichungsdidaktik der Geragogik und die Handlungsorientierung der Medienpädagogik in einem mediengeragogischen Modell wissenschaftlich und handlungspraktisch zusammengeführt werden können. Dabei wird erkennbar, dass der unkonturierte Medienbezug in der Geragogik einer medienpädagogischen Akzentuierung bedarf, während die fehlende Altersspezifik in der Medienpädagogik geragogisch fundiert werden sollte. Zudem sollte ein solches Modell altersspezifische Lebenswelten und Aneignungspraxen berücksichtigen und die Implikationen benennen, die für die Gestaltung von Lerninhalten, aber auch Lernumgebungen und -konstellationen im fortgeschrittenen Alter konstitutiv sind.

Zwar rekurren die medienpädagogischen Fachbegriffe der «Medienbildung» und der «Medienkompetenz» auf unterschiedliche Konzepte (Offenheit von Bildungsprozessen versus Erwerb konkreter, medienumgangsbezogener Fähigkeiten) und Ziele (Bildung in mediatisierter Umwelt versus der/die medienkompetente Bürger:in) (Iske 2023), und auch der Begriff der «digitalen Bildung» wird je nach Disziplinzugehörigkeit unterschiedlich ausgelegt (z. B. Informatik versus Medienpädagogik, vgl. Dengel 2018, 18–19; in der Kulturellen Bildung vgl. Jörissen 2019). Doch gleichzeitig wird sowohl der bildungs- (Medienbildung, digitale Bildung) als auch der lerntheoretische (Medienkompetenz) Diskurs durch Prozesse der Medialisierung (Beeinflussung unserer Wahrnehmung, Selbst- und Welterfahrung durch Medien) und Mediatisierung (gesamtgesellschaftliche Transformation aufgrund zunehmender Durchdringung aller gesellschaftlichen Teilsysteme mit Medien, vgl. Hepp 2021) herausgefordert, beispielsweise durch den Umgang mit nicht sichtbaren medialen Strukturen (z. B. algorithmengesteuerte Aufmerksamkeitslenkung) (Zumbach et al. 2023, 14; Jörissen 2019, 5). Deshalb werden hier unter dem Begriff der «Medienbildung» sensu Tulodziecki (2015, 32) alle bildungsrelevanten Prozesse mit Medienbezug gefasst, wobei sowohl ihr offener Ausgang als auch die Möglichkeit zur «Vermessung» der erworbenen Fähigkeiten im Rahmen von Kompetenzmodellen impliziert werden.

Da Bildung nicht mehr ohne Medien denkbar ist und sowohl der Bildungs- als auch der Medienkompetenzbegriff das Handeln des pädagogischen Subjekts in mediatisierten Welten einschliesst (Schorb 2009, 4), kann sich die Befähigung zu einem selbstbestimmten, eigen- und sozialverantwortlichen sowie lebensweltlichen Umgang mit Mediengeräten (z. B. Smartphone), Medienanwendungen (z. B. Online-Netzwerke, Soziale Medien), Medienphänomenen (z. B. Werbung), Medienstrukturen (z. B. Internetökonomie, -regulierung) und technologiegetriebenen gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen (Datafizierung; Plattformisierung) nicht auf den Einsatz von Medien zur Förderung zielgruppenspezifischer Lehr- und Lernprozesse beschränken, wie es die

Mediendidaktik als Teilbereich der Medienpädagogik intendiert. Vielmehr bedarf es der Medienpädagogik, die sich mit sämtlichen Aspekten von Medien in Bildungskontexten beschäftigt (Zumbach et al. 2023, 15–16). Dabei darf sich die Medienpädagogik nicht auf die Medienkompetenzförderung beschränken, sondern sollte die *strukturelle Medienbildung* (Jörissen und Marotzki 2009) mit einbeziehen, um die Potentiale und Grenzen einer bestimmten Medienanwendung (z. B. Online-Netzwerke) für Bildungsprozesse durch die Inblicknahme ihrer jeweiligen Formstrukturen (sprich: Zugangs-, Kommunikations-, Reaktions- und Vernetzungsmöglichkeiten) und den ihnen innewohnenden Reflexionsmöglichkeiten auszuloten (Iske 2023). Zudem sollte sie die *Kulturgeragogik* im Bereich der digitalen Bildung mitberücksichtigen, um die «digital vermittelten Kreativitäts-, Produktivitäts- und Vernetzungsideologien» durch ästhetische Artikulationsprozesse erfahrbar zu machen (Jörissen 2019, 7–8).¹ Eine solche Ausrichtung des mediengeragogischen Modells wird in Kapitel 3.2 näher beschrieben, wo die Expertisen beider Bezugsdisziplinen wissenschaftlich und handlungspraktisch zusammengeführt werden.

Um der oben beschriebenen gesamtgesellschaftlichen Bedeutung von Digitalisierungsprozessen Rechnung zu tragen, bezieht sich das vorgeschlagene Modell auf die digitale Medienbildung im Alter. Es schließt nicht nur eine geragogische Perspektive der Technologienutzung im Alter ein, die digitalen Geräten, Anwendungen und KI-basierten Technologien (Assistenzsysteme, Sprachassistenten, Smart Home, etc.) eine Kompensations-, Unterstützungs-, soziale Integrations- und gesellschaftliche Teilhabefunktion zuschreibt. Es integriert ebenso das medienpädagogische Anliegen der tätigen (kritisch-reflexiven *und* produktiven) Auseinandersetzung mit Medien und ihren gesellschaftlichen Funktionen.

Die hier dargestellten Vorüberlegungen zu den Grundpfeilern, die ein fachübergreifendes Modell der medienbezogenen Bildungsarbeit im höheren Lebensalter enthalten sollte, reagieren auf den bildungspraktischen Bedarf an theoretischen Modellen und methodischen Ansätzen für die digitale Medienbildung und sind als erste Schritte zu verstehen, um langfristig eine wissenschaftliche Grundlage für eine altersgerechte Medienpädagogik zu erarbeiten.

1 Zur Rolle der strukturalen Medienbildung und der Kulturgeragogik im mediengeragogischen Modell siehe die Ausführungen unter der Überschrift 3.2.1 in diesem Beitrag.

2. Bausteine zur Genese eines mediengeragogischen Modells für das höhere Lebensalter

2.1 *Entwicklungslinien einschlägiger Bezugsdisziplinen*

Die Traditionsstränge der Geragogik und der Medienpädagogik, deren Schwerpunkte im folgenden Überblick grob akzentuiert werden, haben sich zwar ab und an berührt, aber nicht systematisch aufeinander bezogen. In den *1960er-Jahren* entwickelte sich die Medienpädagogik als Fachrichtung und als Teildisziplin sowohl der Erziehungswissenschaft als auch der Kommunikationswissenschaft (Hartung und Schorb 2014, 8–9). Auch die Geragogik konstituierte sich zeitgleich als Praxis und als wissenschaftliche Teildisziplin der Gerontologie (Alternswissenschaft). In dieser Phase entstanden die Begriffe «Gerontagogik» und «Geragogik». Sie befasst sich mit den pädagogischen Bedingungen von Lern-, Lehr- und Bildungsprozessen im höheren Lebensalter (Bubolz-Lutz et al. 2022, 15–16). Die Geburtsstunde beider Fachdisziplinen fiel in eine Zeit grosser bildungspolitischer Reformen in Deutschland, in der die berufliche Bildung innerhalb der Erwachsenenbildung eine Aufwertung erfuhr und das Konzept des «lebenslangen Lernens» auf internationaler Ebene (Europarat, OECD, UNESCO) weiterentwickelt wurde (Kallen 1996, 19–21, 23). In den *1970er- und 1980er-Jahren* wurde das Senior:innenstudium an deutschen Universitäten eingeführt (Bubolz-Lutz et al. 2022, 242–243). Gerontologen, die das Freizeitverhalten der Älteren untersuchten, entdeckten, dass dem Leitmedium Fernsehen zentrale Orientierungs-, Informations- und Ratgeberfunktionen zukamen (Hartung 2009, 224). Zur gleichen Zeit entwickelte die Medienpädagogik das auf dem Prinzip des «handelnden Lernens» basierende Konzept der Aktiven Medienarbeit, wonach Bürger:innen eigenständig Medieninhalte produzieren, um ihre kreativen und kritisch-reflexiven Fähigkeiten im Umgang mit Medien zu fördern. Damit erfolgte ein Paradigmenwechsel von einer bewahrpädagogisch ausgerichteten hin zu einer handlungsorientierten, emanzipatorischen Medienpädagogik (Trültzsch-Wijnen 2017a, 14–15). Das dabei zugrunde gelegte Verständnis, dass die Aktivierung von Menschen in allen Lebensphasen möglich ist, war deckungsgleich mit dem Paradigmenwechsel, der sich zeitgleich in der Geragogik vollzog. So legten psychogerontologische Untersuchungsbefunde, die die Entwicklungspotenziale Älterer in den Blick rückten, nahe, Alterung nicht mehr als defizitgeprägtes Geschehen zu betrachten, sondern Altenbildungsangebote darauf auszurichten, um die «Produktivität des Alters» zu fördern (Bubolz-Lutz et al. 2022, 44–47).

Dies war eine wichtige Voraussetzung für einen Paradigmenwechsel, der sich in den *1990er-Jahren* als «didaktische Wende» in der Geragogik vollzog. Die sogenannte «Ermöglichungsdidaktik» beschleunigte den Prozess, dass angebotsorientierte Ansätze zunehmend von selbstorganisierten Bildungsformaten abgelöst wurden, bei denen Ältere selbst entschieden, was sie wie in welchem Tempo lernen wollten (Bubolz-Lutz et al. 2022, 48–49). Aufgrund der wachsenden Bedeutung digitaler Medien auf dem

Arbeitsmarkt und in der Bildungspolitik (Trültzsch-Wijnen 2017a, 15, 19; Vollbrecht 2017, 63; Bubolz-Lutz et al. 2022, 95) etablierte sich der Begriff der *Medienkompetenz* (Medienpädagogik) beziehungsweise der *Technikkompetenz* (Geragogik). Für die Geragogik eröffnete die wachsende Bedeutung des Digitalen in Bildungsfragen ein neues Forschungs- und Handlungsfeld, das die Technikentwicklung, -nutzung und -bildung im Alter untersuchte (Bubolz-Lutz et al. 2022, 99–100).

In den *2000er-Jahren* entwickelte die Geragogik sozialraumorientierte und intergenerationale Angebote, in denen auch ausserfamiliale Lernarrangements mit Menschen mit Flucht- und Migrationsgeschichte in den neu aufgebauten Mehrgenerationenhäusern erprobt werden (Bubolz-Lutz et al. 2022, 214; 219–221). Gleichzeitig wird die Förderung des Bürgerengagements zum zentralen Bildungsthema, in dessen Verlauf partizipative Lern- und Bildungssettings für die Technik-, Pflege-, Patienten- oder Familienbegleitung entwickelt wurden, um ältere Freiwillige als Lernbegleiter:innen zu qualifizieren und *Teilgabeprozesse* anzustossen (Bubolz-Lutz et al. 2022, 233–234). Diese Entwicklung mündete in den *2010er-Jahren* in dem Bemühen, alle marginalisierten sozialen Gruppen durch Medienkompetenzförderungsangebote zu Teilhabe- und Teilgabeprozessen zu befähigen und dabei den ländlichen Raum (Barczik 2020) sowie intergenerationale Konstellationen einzuschliessen (z. B. Ausbildung junger und älterer Technik- bzw. Digitalbotschafter, z. B. ViLE e. V.). Entsprechend änderten medienbildungsbezogene Fachgesellschaften ihre Satzungen, um ältere und sozial bzw. kulturell benachteiligte Menschen einzuschliessen (GMK 2015), und Medienpädagog:innen setzten sich für die Entwicklung milieubezogener Praxiskonzepte ein (Vollbrecht 2017, 66; Paus-Hasebrink 2017, 35). Die Geragogik fordert die Entwicklung einer «digitalen Weiterbildungsstrategie», um eine partizipativ angelegte Technikforschung zu konstituieren (Bubolz-Lutz 2020). In den *2020er-Jahren* gaben die Expertisen zum 8. Altersbericht der Bundesregierung einen Überblick zu den verschiedenen bildungspraktischen Angeboten (Schramek und Stiel 2020) sowie zu den Ergebnissen verschiedener Repräsentativstudien der Medien- und Altersforschung (Doh 2020). Aus geragogischer Perspektive widmeten sie sich der Frage, wie Digitalkompetenzen altersgerecht vermittelt und die strukturellen Rahmenbedingungen der Kompetenzförderung (z. B. Professionalisierungspraxen) verbessert werden können (Schramek und Stiel 2020).

2.2 Didaktische Ansätze der Bezugsdisziplinen – Ein Vergleich

Der folgende Einblick in die methodischen Zugriffe und didaktischen Prinzipien der beiden Bezugsdisziplinen der altersbezogenen Digitalisierungsforschung zeigt, dass die Geragogik zwar über vielfältige Ansätze für eine altersgerechte Didaktik, aber nicht über einen ausbuchstabierte Medienkompetenzbegriff verfügt, während die Medienpädagogik Medien als zentrales Mittel in Kompetenzförderungsprozessen begreift, aber altersbezogene Vermittlungspraxen unberücksichtigt lässt.

2.2.1 Zielperspektiven

Aus dem vorherigen Abschnitt geht hervor, dass die Förderung der Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmung sowie der subjektiven Ermächtigung zur *Partizipation* gemeinsame Leitprinzipien darstellen. Zweitens teilen beide Fachdisziplinen die Überzeugung, dass die «digitale Souveränität» (politischer Bildungsdiskurs) bzw. «Techniksouveränität» (Geragogik) als zentrale *Kulturtechnik* aufzufassen ist, ohne die gesellschaftliche Teilhabe in digitalisierten Gesellschaften kaum mehr möglich ist. Da die Nutzung digitaler Technologien als konstitutiv für ein «gelingendes Altern» und die «Entwicklung von Lebens- und Alltagsbewältigungskompetenzen» erachtet wird, sollen Geragog:innen durch die Technikkompetenzförderung dafür Sorge tragen, dass Wenig- und Nichtnutzer sowie Menschen mit geringen Medienkompetenzen nicht vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen werden (Bubolz-Lutz et al. 2022, 229–230). Geragogik und handlungsorientierte Medienpädagogik teilen drittens einen *handlungsorientierten Bildungsbegriff*, nach dem die Subjekte durch die Verknüpfung von Reflexion und Handeln in die Lage versetzt werden sollen, das persönliche Leben und die gesamtgesellschaftliche Situation autonom mitzugestalten.

Gravierende Unterschiede sind allerdings (1) in der Rahmung der Handlungsorientierung und (2) in der Bewertung der Rolle von Medien in Bildungsprozessen erkennbar. (1) So merken Gerontolog:innen mit Blick auf die *Handlungsorientierung* kritisch an, dass die alleinige Wahrnehmung einer Handlungsgelegenheit im höheren Lebensalter nicht ausreicht, denn mit zunehmenden Alter nimmt aufgrund der Internalisierung negativer gesellschaftlicher Altersbilder und der Erfahrung eingeschränkter Autonomie das Selbstwirksamkeitserleben ab. Deshalb betonen sie, wie wichtig es ist, dass die Älteren auch soziale Anerkennung für ihre Handlungen erfahren (Bubolz-Lutz et al. 2022, 122–123, 155–156). Darüber hinaus wird das Handeln ohne digitale Medien in der Alltagspraxis unterschiedlich bewertet. Im Unterschied zum medienpädagogischen Diskurs, der den aktiven alltäglichen Umgang digital kompetenter bzw. digital souveräner und «effektiver» Bürger:innen mit digitalen Technologien als ultimative Zielperspektive begreift² (Trültzsch-Wijnen 2017b, 176), betont die Geragogik in ihrem Begriffsverständnis von «Techniksouveränität», dass auch eine – auf einer informierten Entscheidung beruhende – *Nichtnutzung von Technik im Alltag* als Ausdruck von Technikkompetenz verstanden werden sollte (Bubolz-Lutz et al. 2022, 225). (2) Um ein Bewusstsein für die unterschiedliche *Bewertung der Rolle von Medien in Bildungsprozessen* zu schärfen, werden im folgenden Abschnitt sowohl die unterschiedlichen methodischen Ansätze als auch die verschiedenen Leitbegriffe der Bezugsdisziplinen näher betrachtet.

2.2.2 Methodische Ansätze und didaktische Prinzipien

2 Zur Kritik am in der Medienpädagogik derzeit vorherrschenden verkürzten Verständnis von Medienkompetenz und der (bildungs-)politischen Vereinnahmung des Leitbegriffs (vgl. Trültzsch-Wijnen 2017b, 171–177).

Geragogik

In der Geragogik spielen der *kompetenzorientierte Ansatz* und der didaktische *Ansatz des Transformativen Lernens* innerhalb des *Konzepts der Ermöglichungsdidaktik* eine zentrale Rolle in der Altersbildung. Sie tragen dem Umstand Rechnung, dass die rasch ablaufende technologische Entwicklung eine Transformationsgesellschaft bedingt hat, in der jede:r Einzelne die Ausgangslage und die Strategien zur Problemlösung für sich selbst immer wieder neu bestimmen muss. Das Besondere am heutigen Altern besteht folglich darin, dass es für die Gestaltung des eigenen Lebens in digitalisierten Gesellschaften noch keine Vorbilder gibt, weshalb Ältere nun selbst ein Verständnis und eine Haltung zum digitalen Wandel entwickeln müssen (*transformatives Lernen*). Im Gegensatz zur Belehrungs- und Vermittlungsdidaktik strebt die *Ermöglichungsdidaktik* mit entsprechenden Bildungsangeboten an, die Suche nach alternativen Lebensstilen im Alter nicht nur zum Thema zu machen, sondern auch zum Anlass zu nehmen, um daran anschließende Lernprozesse zu gestalten (Bubolz-Lutz et al. 2022, 179). Das *geragogische Kompetenzverständnis* hebt mit seinem relationalen Personen-Umwelt-Verständnis in Bildungsprozessen darauf ab, das Individuum dabei zu unterstützen, seine ihm innewohnenden Ressourcen durch Kompetenzentwicklung zu mobilisieren, damit es die gesellschaftlichen Anforderungen für ein sinnerfülltes Leben bewältigen kann (ebd., 91–93). Um der mit dem gesellschaftlichen Transformationsprozess verbundenen Verlagerung von der «Wissens-Reproduktion» zur «Reflexion» (ebd., 175) Rechnung zu tragen, stellt die *Ermöglichungsdidaktik* als geragogische Leitkonzeption verschiedene Strategien bereit. Dazu zählt die Reflexion des eigenen Lernprozesses, um den Sinn bzw. Wert des Lernens sichtbar zu machen, die Selbstwirksamkeit zu stärken und das Lernen im Alter zu erleichtern (ebd., 174–175).

Damit tritt die Auseinandersetzung mit der eigenen *Lernbiografie* als wichtiges didaktisches Prinzip in der geragogischen Medienarbeit mit Älteren hervor, und zwar sowohl in Bezug auf die Vergangenheit (Reflexion eigener Lernerfahrung) und Gegenwart (Was brauche ich, um gut zu lernen?) als auch auf die Zukunft (Wer will ich für die nächsten 20 bis 30 Jahre sein?). Die Lernbiografie hat sich nämlich angesichts ungleicher sozialer Bildungschancen gerade bei bildungsungewohnten Älteren, die kein Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit haben, als zentrale Barriere in Bildungsprozessen erwiesen (Bubolz-Lutz et al. 2022, 157, 159). Folglich soll analog zum didaktischen *Konzept des Selbstbestimmten und Selbstorganisierten Lernens* jeder Ältere sowohl für sich selbst als auch innerhalb der Gruppe die Bedingungen festlegen, unter denen die jeweiligen Lernprozesse zu gestalten sind.

Da nach dem Eintritt in den Ruhestand für gewöhnlich auch die Einbindung in soziale Netzwerke abnimmt, verfolgt der *Ansatz der Sozialraumorientierung* ebenso wie das Konzept der *Gemeinschaftsbildung* das Ziel, ältere Teilnehmende dabei zu unterstützen, im konkreten Lebensraum neue Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten zu erschliessen (Bubolz-Lutz et al. 2022, 165, 169). Der Lebensraum selbst gilt als

Vehikel, um über die eigenen Lebensbedingungen nachzudenken (Reflexion) und diese im Anschluss aktiv zu beeinflussen, etwa durch die Umgestaltung des Lebens- und Sozialraums (Handeln). Folglich motiviert die geragogische Praxis im Idealfall die Älteren (a) zum regen Austausch innerhalb von informellen Klein- und Lerngruppen (sowohl homogene Altersgruppen und peer-to-peer-Ansatz als auch intergenerationale Formate), (b) zur kontinuierlichen Entwicklung der Reflexionsfähigkeit, (c) zu sozial anerkannten Handlungen und (d) zur Aufnahme eines *gemeinwohlorientierten Engagements*, etwa in den Bereichen des Quartiersmanagements, der Technikbegleitung oder der Nachbarschaftshilfe für Pflegebedürftige (ebd., 156).

Medienpädagogik

Die handlungsorientierte Medienpädagogik ist sowohl als *Handlungswissenschaft*, die sich inhaltlich mit medialen Phänomenen mit Bezug zu pädagogischen Fragestellungen und Problemlagen befasst, als auch als *Medienpraxis* zu verstehen, welche sich den pädagogischen Praxen widmet, die mit Bildungs- und Sozialisationsprozessen in Bezug auf Medien verbunden sind (Vollbrecht 2017, 56, 59). Sie fusst auf der Kritischen Medientheorie, die den Menschen als handelndes und gesellschaftliches Subjekt begreift, das sich alle Arten von Medien je nach Bedürfnis- und Interessenlage aktiv aneignet, daraus auswählt und diese nutzt, um sich neue Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten zu erschliessen (Paus-Hasebrink 2017, 29). Damit rückt nicht nur die Rezeption, sondern auch die eigene *Produktion* von Medieninhalten ins Zentrum (Baacke 1996/2024, 3, 7).

Nach Baacke fächert sich Medienkompetenz in vier Kompetenzbereiche auf, die sowohl eine *Vermittlungsdimension* in Form von (1) Medienkunde (Gerätebedienung, Funktionsweise des Mediensystems) und (2) Medienkritik (Analyse, Reflexion, Ethik) umfassen als auch eine *Handlungsdimension* in Form von (3) Mediennutzung (Rezeption, Interaktion) und (4) Mediengestaltung (kreative Medienproduktion) (Baacke 1996/2024, 9–10). Das dominierende didaktische Prinzip der *reflexiv-praktischen Medienarbeit* zielt auf ein exemplarisches Lernen, das die aktive Auseinandersetzung mit der (medialen) Wirklichkeit als Methode einsetzt. Die kommunikative Kompetenz der Teilnehmenden (Baacke 1973) wird geschult durch die Förderung (a) der Kenntnis zu gesellschaftlichen Kommunikationsbedingungen (Wissen), (b) der Kenntnis zu massenmedialen Darstellungsformen eines Kommunikationsgegenstandes (Reflexion) und (c) der Teilnahme am öffentlichen Diskurs (Medienhandeln durch Erstellung und Veröffentlichung eigener Medienproduktion) (Keilhauer 2013, 255). Als Zielperspektiven werden dabei Medien als Mittel der Reflexion, Exploration, Artikulation, des zeit- und ortsungebundenen Erfahrungsaustauschs, der Analyse und Kritik und zur Förderung von Kreativität eingesetzt (Schell und Demmler 2013, 249–251). Im Idealfall soll ein bewusster, eigenverantwortlicher Medienumgang, eine Kenntnis der Funktionsweise von Medien(-systemen) und die Suche nach unkonventionellen Ausdrucksformen medienkompetente Bürger:innen

zur Kultivierung einer kritischen Haltung bewegen, um zur Meinungsvielfalt in demokratisch-liberalen Öffentlichkeiten beizutragen (Trültzsch-Wijnen 2017a, 17).

Da das Medienkompetenzmodell von Baacke nicht die Transformationsprozesse berücksichtigt, die die Verbreitung des Internets und sozialer Medien in Gang gesetzt hat (z.B. Jetzt-Zeit-Kommunikation, Medienkonvergenz, Internetökonomie, Personalisierung von Informations- und Unterhaltungsangeboten, kollektive Wissensherstellungsprozesse, z.B. in Wikipedia, Datafizierung, Plattformisierung), ist es seit den 2000er-Jahren erweitert worden, um den besonderen Herausforderungen (z.B. algorithmengesteuerte Aufmerksamkeitslenkung; verborgene Strukturen der Medialität) zu begegnen, die sich im Umgang und Handeln mit digitalen Technologien und spezifischen Medienangeboten (Online-Plattformen) stellen (Gemkow 2023). Analog dazu gesellte sich zum Begriff der Medienkompetenz derejnige der Digitalkompetenz/ der digitalen Kompetenzen hinzu, der sich auf den Umgang mit digitalen Technologien bezieht, auf die Kompetenzbereiche von Baacke aufbaut und hinzukommende neue Fähigkeiten inkludiert, wie etwa Informations- und Datenkompetenz oder den Schutz persönlicher Daten (Vuorikari et al. 2022, 4).

2.2.3 Verständnis von Medien- bzw. Technikkompetenz und Rolle der Medien in der Bildungspraxis

Um sich neue Medientechnologien anzueignen, bedarf es aus medienpädagogischer Perspektive einer *Medienkompetenz*, die sich aus einem Bündel verschiedener Fähigkeiten zusammensetzt, welche sich auf die Grundpfeiler Wissen, Bewerten und Handeln stützen (Schorb 2009, 4–5). Obwohl sich das Verständnis von Medienkompetenz in der Geragogik an das medienpädagogische Konzept von Baacke (1996/2024) anlehnt, wird der Begriff der *Technikkompetenz* bzw. der Techniksouveränität bevorzugt (Bubolz-Lutz et al. 2022, 225). Der geragogische Leitbegriff der Technikkompetenz beinhaltet *kognitive* (hier: Technik-Wissen: Wissen, welchen Beitrag digitale Technologien für die eigene Alltags- und Beziehungsgestaltung und für soziale Teilhabe leisten können), *kritische* (z.B. Fähigkeit zur Einschätzung der Folgen der Techniknutzung; ethische Auseinandersetzung) und *gestalterische* Dimensionen (z.B. Gestaltung von Technik für Lernprozesse) sowie eine *Handlungsdimension* (z.B. Gerätebedienung und Techniknutzung). An diesem geragogischen Verständnis von Technikkompetenz wird erstens eine *Engführung des medienpädagogischen Wissensbegriffs* erkennbar, da das, was die Geragogik als «Technikwissen» begreift, die Dimension von Struktur- und Orientierungswissen unberücksichtigt lässt. Doch um, wie die Geragogik fordert, die Digitalisierung und öffentliche Diskurse mitzugestalten, sollten Ältere auch wissen, wie Mediensysteme (z.B. Produktionsbedingungen, Besitzverhältnisse, algorithmengetriebene Aufmerksamkeitsökonomie) funktionieren (Strukturwissen) und welche sozialen Implikationen die Netzkultur hat (Orientierungswissen: z.B. erkennen, welche Akteure vertrauenswürdig sind).

Zweitens weist der geragogische Leitbegriff der Technikkompetenz eine *Engführung des medienpädagogischen Handlungsbegriffs* auf. Das geragogische Verständnis der «Handlungsdimension» beschränkt sich auf die (informierte Nicht-)Nutzung und sinnvolle Integration von Technik im individuellen Alltag. Dabei wird Technik lediglich als Hilfsmittel verstanden, und zwar (a) zur Kompensation altersbedingter (körperlicher und kognitiver) Einbussen (Bubolz-Lutz et al. 2022, 225–226), (b) zur Erweiterung der Autonomie (ebd., 224), (c) zur Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Kontakte (ebd., 170) und (d) zur Ausgestaltung von Lernprozessen und -umgebungen (ebd., 172, 176). Im Unterschied dazu werden in der Aktiven Medienarbeit Medien gezielt als Mittel eingesetzt, um gestaltend tätig und öffentlich sichtbar zu werden. «Gestaltendes Handeln» (Bubolz-Lutz et al. 2022, 225) und «Kreativität» (ebd., 202) werden zwar theoretisch in der geragogischen Kompetenzförderung mitgedacht, aber auf Aspekte verkürzt, die mit dem medienpädagogischen Verständnis von Medienhandeln nur wenig zu tun haben. So deuten Gerontolog:innen das aktive Ausprobieren von KI-Technologien durch Pflegeheimbewohner:innen, die die Reaktionen von sozialen Robotern und Sturzsensoren in unterschiedlichen Situationen spielerisch testen, als Ausdruck von «Gestaltungskompetenz» (Lehner et al. 2025, 188). Dies geht am Verständnis eines selbstermächtigenden Zugangs vorbei, wie ihn die handlungsorientierte Medienpädagogik vertritt, weil die KI-Technologien hier zwar als Mittel der Reflexion, Exploration und Analyse, nicht aber als Mittel der Artikulation und Kritik eingesetzt werden. Da der Medienkompetenzbegriff in der Medienpädagogik sowohl *Medienwissen* und *Medienbewertung* und -reflektion als auch *Medienhandeln* des pädagogischen Subjekts mit einbezieht (Schorb 2009, 5–6), reicht eine bloße Nutzung – im hier geschilderten Fall das spielerische Testen der Roboterrobbe – nicht aus. Der medienpädagogische Schluß von (1) Wissen, (2) Reflexion und (3) Handeln wäre erst dann realisiert, wenn die älteren Pflegeheimbewohner:innen durch entsprechende Bildungsangebote befähigt werden, ihr (1a) Funktionswissen, (1b) ästhetisches Gestaltungswissen, (1c) Strukturwissen (Kenntnis der Funktionen von KI-Systemen) und (1d) Orientierungswissen (Bewertung KI-generierter Inhalte) weiterzuentwickeln, um im nächsten Schritt durch (2) kritische *Reflexion* zu einer eigenen Haltung bezüglich assistiver Technologien zu finden, die sie in einem dritten Schritt durch die (3) selbstbestimmte Produktion eigener Medienbeiträge öffentlich thematisieren (Medienhandeln). Übertragen auf den oben geschilderten Fall könnte man im medienpädagogischen Verständnis nur dann von einer «Gestaltungskompetenz» der Pflegeheimbewohner:innen sprechen, wenn diese ihre Interaktionserfahrung mit dem Roboter medial aufgearbeitet (Medienproduktion) oder ein (unerwünschtes) Verhalten der Roboterrobbe durch gezieltes Prompten (Technikgestaltung) verändert und gelenkt hätten.

Drittens können wir in der Geragogik eine *Engführung des Verständnisses von kommunikativer Kompetenz* feststellen. Es beruht im Prinzip eher auf dem Habermasschen Begriff der kommunikativen Kompetenz mit Akzentuierung der gesprochenen Sprache

und nicht – entgegen der Behauptung von Fachvertreter:innen (Bubolz-Lutz et al. 2022, 225) – auf Baackes Verständnis, der kommunikative Kompetenz im Hinblick auf Medien erweitert (Tulodziecki 2023, 2). Dies lässt sich daran erkennen, dass in den geragogischen Modellen, die die zu fördernden Schlüsselkompetenzen von Lehrenden und Lernenden visualisieren, Medien- bzw. Technikkompetenz gar nicht erst als Begriff ausgewiesen wird. So führt das Kompetenzmodell der Lernenden zwar «kommunikative Kompetenz» auf, wird aber auf die Befähigung zur «(non-)verbalen Kommunikation» verkürzt (Bubolz-Lutz et al. 2022, 163), die damit auch ohne Mediennutzung denkbar ist. Das geragogische Modell des professionellen Handelns enthält zwar ebenso «kommunikative Kompetenz», wird aber wiederholt ohne mediale Bezüge gedacht – denn die Gestaltung altersgerechter Lernkonstellationen und -umgebungen wird darauf beschränkt, dass Geragog:innen «Unterschiede thematisieren», «gegen Dominanz, Konkurrenz, Passivität gegensteuern» und «Kontakt zum Umfeld, Sozialraum» herstellen (Bubolz-Lutz et al. 2022, 184).

Diese Vernachlässigung der Rolle der Medien in der Geragogik kommt viertens und letztens auch darin zum Ausdruck, dass das didaktische Prinzip «Thematisierung der Lernbiografie» zwar der *Lebensbiografie* eine hohe Bedeutung für Bildungsprozesse beimisst, nicht aber der Rolle der *Medienbiografie*. Das Konzept der *Medienpraxis-kulturen* (Schäffer 2003) aus der Erwachsenenbildung sensibilisiert für die wichtige Rolle generationsspezifischer Medienbiografien in Aneignungsprozessen neuer Technologien. Dabei werden Orientierungen (konjunktive Erfahrung) im Handeln mit Medien während der Jugendzeit herausgebildet, die durch einen spezifischen habitualisierten Umgang geprägt sind und die Aneignung neuer Medien im höheren Erwachsenenalter beeinflussen (Schäffer 2017, 200). In der praktischen Medienarbeit mit Älteren und innerhalb intergenerationaler Praxisprojekte sollten diese generationsspezifischen Medienpraxis-kulturen berücksichtigt werden, da sie neben Bildung und Geschlecht einen entscheidenden Einfluss auf Lernprozesse ausüben (Schäffer 2017, 212).

3. Zusammenführung der Schnittmengen im Modell

3.1 Gemeinsame Schnittmengen

Beide Bezugsdisziplinen teilen das Selbstverständnis als Wissenschaft und Praxis (Hartung et al. 2014, 11–12; Baltes und Baltes 2018, 3). In Bezug auf gemeinsame Schnittmengen in den nebeneinander stehenden Traditionslinien lässt sich rückblickend eine gemeinsame Perspektivverlagerung von einem bewahrpädagogischen (Medienpädagogik) und defizitorientierten (Geragogik) Blick auf pädagogische Subjekte hin zu einer Aktivierung (1970/80er-Jahre: geragogisches Konzept des Produktiven Alters; medienpädagogische Methodik der Aktiven Medienarbeit) und lebenslangen Kompetenzförderung

aller sozialen Gruppen feststellen (2000er-Jahre: Medien- bzw. Technikkompetenz), die mit den Zielperspektiven des bürgerschaftlichen Engagements und dem Erhalt von Meinungsvielfalt und Demokratie verbunden wird. Seit den 2010er-Jahren fassen Medienpädagogik und Geragogik verstärkt die Auswirkung der Digitalisierung auf Alterungs- und Bildungsprozesse ins Auge.

In Bezug auf gemeinsame Schnittmengen der methodischen Ansätze und didaktischen Prinzipien kann herausgestellt werden, dass sich sowohl die Geragogik als auch die Medienpädagogik am Individuum und seiner Lebenswelt orientieren. Dieser Lebensweltbezug in Bildungsprozessen zeichnet sich durch die Wertschätzung der individuellen Erfahrungen und Ressourcen aus (Baltes und Baltes 2018, 10–11; Hartung-Griemberg und Bogen 2022a, 7) und berücksichtigt den Einfluss sozialer Ungleichheit auf individuelle Lernprozesse, Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten (Vollbrecht 2017, 57; Paus-Hasebrink 2017, 34; Bubolz-Lutz et al. 2022, 24, 49, 124, 141–142). So unterstützen Geragog:innen bildungsungewohnte Ältere dabei, gewisse Kompetenzen (z. B. Selbstlernkompetenz) schrittweise aufzubauen, oder sie analysieren Sinus-Milieus im eigenen Stadtteil um zu ermitteln, wie die sozialen Milieus im potenziellen Teilnehmendenkreis anteilmässig vertreten sind, um dieses Wissen bei der Planung von Bildungsangeboten zu berücksichtigen (Bubolz-Lutz et al. 2022, 164, 167–168). Medienpädagog:innen nehmen in der Bildungspraxis die unterschiedlichen Ressourcen und Lebenslagen der Teilnehmenden in den Blick, weil sie die Handlungsfähigkeit von Individuen und Gruppen beeinflussen (Hartung et al. 2013, 9–10). Doch ist angesichts des Fehlens einer pädagogischen Handlungstheorie bis heute unklar, wie Handlungskompetenz als verantwortlicher Umgang mit Medien konkret in der Praxis mit unterschiedlichen Zielgruppen unterstützt und evaluiert werden kann (Tulodziecki 2023, 12).

Beide Disziplinen betonen zwar die Potenziale neuer Technologien für bürgerschaftliches Engagement und für ein lebenslanges Lernen (Kübler 2009, 110; Hartung und Schorb 2014, 11–12), um ein aktives, «gutes» und «erfolgreiches» Altern zu ermöglichen (Baltes und Baltes 2018, 24), und räumen der Medien- bzw. Digitalkompetenz eine wichtige Bedeutung in der Wahrnehmung demokratischer Verantwortung ein (Trültzsch-Wijnen 2017a, 19; Bubolz-Lutz et al. 2022, 202). Doch divergieren die Fachdisziplinen stark in Bezug auf das Kompetenzverständnis und die Rolle der Medien in der Kompetenzvermittlung, was an der Einführung des medienpädagogischen Wissens- und Handlungsbegriffs in der Geragogik erkennbar ist. Umgekehrt hat die Vielfalt der vorgestellten Ansätze in der geragogischen Praxis gezeigt, wie viel Nachholbedarf die Medienpädagogik bei der Herausbildung einer Altersspezifik hat. Im folgenden letzten Abschnitt werden Vorschläge für einen systematischen Wechselbezug der Perspektiven gemacht, um die jeweiligen Leerstellen auszufüllen.

3.2 Wer was von wem lernen kann

3.2.1 Geragogik: Notwendigkeit eines ausbuchstabierten Medienkompetenzbegriffs

Während die Geragogik Kreativität breit definiert (z. B. als schöpferischen Umgang mit Krisen, Bubolz-Lutz et al. 2022, 202–203) und Medienproduktion nicht als unbedingt notwendigen Bestandteil von Gestaltungskompetenz auffasst, erhebt die *Kulturgeragogik* das mediale Gestalten zur zentralen Methode der kulturellen Bildung. Ästhetische Bildung (Kunst- und Kulturrezeption, Reflektion ästhetischer Erfahrungen) und künstlerische Bildung (technisches Können, künstlerisch-kreativer Ausdruck) sind hier untrennbar miteinander verschränkt, um transformatorische Bildungsprozesse, die Persönlichkeitsentwicklung im Alter und ein Selbstwirksamkeitserleben als notwendige Bedingungen für die gesellschaftliche Partizipation im Alter anzuregen (Haller 2023). Folglich sollte auch die Geragogik die Kompetenzförderung ganzheitlich und prozessorientiert denken und dazu – neben kognitiv-intellektuellen, sozial-kulturellen und emotional-affektiven Kompetenzen – die gestalterischen Fähigkeiten durch einen stärkeren Einbezug von Medienproduktion fördern.

In der praktischen Umsetzung kann die Geragogik zudem vom Erfahrungsschatz der handlungsorientierten *Medienpädagogik* profitieren, die verschiedene methodische Konzepte bereitstellt, um Medienwissen, -rezeption und -handeln im Dreiklang zu fördern. Dazu zählen neben der bereits erwähnten Aktiven die themenzentrierte, künstlerische, interkulturelle und intergenerationale bzw. intergenerative Medienarbeit (Hartung et al. 2013). In der *themenzentrierten Medienarbeit* wählen die Teilnehmenden interessenbezogen ein gesellschaftlich relevantes Thema, zu dem sie sich zunächst Fach- und Diskurswissen erarbeiten (Wissen), bevor sie eine eigene Haltung durch die kritische Auseinandersetzung mit dem Thema und seiner medialen Darstellung entwickeln (Reflexion) und in Form eines eigenen Medienprodukts der Öffentlichkeit vorstellen (Handeln) (Keilhauer 2013, 255–256). Durch die Publikation des eigenen Medienbeitrags werden sich die Beteiligten nicht nur der Funktion und Struktur medialer Öffentlichkeiten bewusst (*strukturelle Medienbildung*), sondern können anhand der Publikumsreaktionen auf ihren Beitrag die Wirkung ihres medialen Schaffens erfahren (Keilhauer 2013, 256).

Bei der *intergenerativen Medienarbeit* stehen die Generationenbeziehungen im Mittelpunkt, die durch gemeinsame Erfahrungs- und Lernprozesse, symmetrische Lehr-Lern-Begegnungen und wechselseitige Reflexionsprozesse zu einem intergenerativen Dialog und einem besseren gegenseitigen Verständnis beitragen sollen (Kuttner 2013, 263–264). Der entscheidende, für die Geragogik zu beachtende Punkt ist, dass die gemeinsame Auseinandersetzung *mit und über Medien* stattfindet und dass das von-, mit- und übereinander Lernen medienbezogen erfolgt (ebd., 265). Nur auf diesem Weg werden die Teilnehmenden in die Lage versetzt, sich die unterschiedlichen generationenspezifischen Medienaneignungspraxen sensu Schäffer (2003) zu vergegenwärtigen (Kuttner 2013,

266), denn diese bewirken, dass verschiedene Generationen ein Thema von öffentlichem Interesse unterschiedlich wahrnehmen, weil es in dem von der jeweiligen Generation bevorzugten Leitmedium unterschiedlich dargestellt wird. Das gemeinsame Medienhandeln soll kommunikationsstiftend wirken und zum Austausch über (medien-)biografische Erfahrungen beitragen. Dabei kann der intergenerationale Ansatz mit Ansätzen aus der Aktiven Medienarbeit kombiniert werden, etwa wenn Studierende und Ältere im Rahmen der themenzentrierten Medienarbeit ihre bisherigen Medienhandlungs-Erfahrungen in Bezug zur Gegenwart setzen, indem sie sich zu gesellschaftsrelevanten Themen positionieren, gemeinsam nach medialen Ausdrucksformen suchen und die Ergebnisse publikumswirksam veröffentlichen (Hartung 2012). Solche methodischen Zugänge der Medienpädagogik sind für das in der Geragogik vertretene Konzept der Generativität besonders anschlussfähig (Bubolz-Lutz et al. 2022, 158), da sie dem Bedürfnis Älterer nach der Weitergabe ihrer Lebenserfahrung an nachfolgende Generationen Rechnung tragen und symmetrische Beziehungen zwischen Alt und Jung begründen, und zwar sowohl in Bezug auf den Austausch von Erfahrungswissen als auch den Grad der Beteiligung bei der Erstellung des Medienprodukts.

3.2.2 Medienpädagogik: Notwendigkeit zur Integration einer Altersspezifik

Um dem fehlenden Wissen der Medienpädagogik zu Alterungsprozessen und altersspezifischen Vermittlungspraxen zu begegnen, muss sie sich zunächst die besonderen Merkmale der *Lebenslagen im höheren Lebensalter* bewusst machen, da sie für die Gestaltung altersspezifischer Lern- und Bildungsprozesse ausschlaggebend sind. Dazu zählt, die durch den Strukturwandel des Alters bedingte Binnendiversität der Zielgruppe zu berücksichtigen, die sich u. a. demografisch als Singularisierung und Feminisierung des Alters niederschlägt. Dies bedeutet, dass Angebote zur Aktiven Medienarbeit auf die Bedürfnisse alleinstehender, hochaltriger Frauen zugeschnitten sein müssen, die im Berufsleben nur wenig Kontakt zu digitalen Medien hatten. Mit der Entgrenzung der Lebensalter (3., 4. und 5. Lebensalter) ist auch die Gruppe der sogenannten «Jungen Alten» angewachsen, die sich womöglich nicht von «seniorenspezifischen» Angeboten angesprochen fühlen und v. a. ihre kreativen Fähigkeiten erweitern wollen. Inzwischen haben auch Ältere mit Migrationsgeschichte das Rentenalter erreicht, die es mit entsprechenden Angeboten der interkulturellen Medienarbeit zu adressieren gilt. Letztlich gibt es Unterstützungsbedarfe bei Älteren in ländlichen Regionen, von Altersarmut gefährdete oder betroffene Ältere sowie Ältere mit chronischen Krankheiten, Behinderung und Pflegebedürftigkeit. Dabei sollten verstärkt aufsuchende Formate für pflegebedürftige Menschen in institutionalisierten Wohnformen der Altenhilfe angeboten werden, die bislang nur wenige Akteure (z. B. DiBiWohn 2025) durchführen. Letztlich kann die praktische Bildungsarbeit den höchst diversen Lebenslagen älterer Wenig- und Nichtnutzer digitaler Technologien durch 1:1 Beratungsgespräche Rechnung tragen, in denen die individuellen Interessen, Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ressourcen, Nichtnutzungsgründe (z. B.

Mangel an Bedarf und Zeit, eingeschränktes feinmotorisches Vermögen, vgl. Rathgeb et al. 2025, 32–33, 81) und das soziale Lebensumfeld (z. B. Anregung zur und Unterstützung der Mediennutzung durch Familie, Freunde oder Nachbarn) identifiziert werden. Im zweiten Schritt kann dieses Wissen zum Anlass genommen werden, um eine passende digitale Anwendung zu finden, die einen Mehrwert und eine alltagsunterstützende Funktion für eine ältere Person hat – denn die intrinsische Motivation ist entscheidend für erfolgreich ablaufende Lern- und Bildungsprozesse (Hartung-Griemberg und Bogen 2022b, 4, 7). Neben kognitiven (z. B. Neugier) und sozialen Bedürfnissen (z. B. Wunsch nach Geselligkeit oder Aufrechterhaltung sozialer Kontakte) (vgl. Bonfadelli und Friemel 2017, 77) sind dabei auch affektive Faktoren (z. B. Genuss, Entspannung) als wichtige Motive des Medienhandelns im Alter zu berücksichtigen (Hartung-Griemberg und Bogen 2022b, 7). Erst im dritten Schritt kann dann ein dafür passendes Bildungsangebot herausgesucht oder konzipiert werden.

Des Weiteren stellen sich Lebenslagen übergreifende, *besondere Entwicklungsaufgaben*, die erst *im höheren Alter* manifest werden. Dazu zählt der Druck, sich an eine veränderte Umwelt (hier: Postdigitalisierung) anzupassen und zu positionieren (Lehner et al. 2025) und ein Lebensmodell für die verbleibende Lebenszeit zu entwickeln. Bei der Suche nach alternativen Lebenswegen für eine überschaubare Lebensspanne kann der lebensbiografische Ansatz aus der Geragogik wegweisend sein, wobei eine reflexiv-praktische Medienarbeit nicht nur die Lebenserfahrung der Älteren, sondern auch Zukunftsperspektiven thematisieren sollte (Bubolz-Lutz et al. 2022, 158), um praktische Medienbildung mit lebensplanerischen Anliegen zu verknüpfen.

Zu einer weiteren Entwicklungsaufgabe im Alter gehört die Notwendigkeit, die nach dem Austritt aus dem Berufsleben wegfallenden sozialen Kontakte durch neue Formen der Gemeinschaftsbildung abzudecken. Deshalb sollten Medienpädagog:innen analog zur geragogischen Praxis besonders darauf achten, als Moderator:innen Kontakt und Zugehörigkeit (Bubolz-Lutz et al. 2022, 163) herzustellen, wobei hier das geragogische Prinzip der *Anregung zum Erfahrungsaustausch* handlungsleitend sein kann (Bubolz-Lutz et al. 2022, 157–159). Es trägt dem Umstand Rechnung, dass Handlungsgelegenheiten im Alter nur dann als erfüllend und sinnvoll erachtet werden, wenn sie zu Tätigkeiten anregen, die älteren Menschen das Gefühl geben, gebraucht zu werden. Kompetenzvermittlungsangebote, die eine Anwendung im gemeinwohlorientierten Engagement finden, sind hier zu bevorzugen (Bubolz-Lutz et al. 2022, 155–156). Dabei sollten sich Medienpädagog:innen die Bedeutung unterschiedlicher Medienpraxiskulturen vergegenwärtigen, die in der Erwachsenenbildung von Bedeutung sind. So erarbeiten sich Ältere ihr Wissen zum Umgang mit einer neuen Medientechnologie «theoretisierend» («kognitive Vergegenwärtigung», beispielsweise in Form von Anleitungen, Handbüchern, Kursen), während Jugendliche ihr Wissen zum Umgang mit dieser Technologie in einer «atheoretischen» Handlungspraxis erworben haben («Habitualisierung der Technologie») (Schäffer 2017, 210). Daher gilt es, in generationsübergreifenden

Lehr- und Lernkontexten mit einem habituellen Verharren in medienpraxiskulturgebundenen Handlungsmustern zu rechnen – und zwar sowohl aufseiten der Älteren als auch auf der Seite der jüngeren Generation (ebd.). Angesichts dessen, dass Ältere die Aneignung neuer Medientechnologien nicht als «selbstgesteuert» (ebd., 213) empfinden, weil sie nicht wie bei Kindern und Jugendlichen im Modus der Handlungspraxis erfolgt, sollten die geragogischen Prinzipien des selbstbestimmten/selbstorganisierten und explorativen Lernens sowie des Erfahrungsaustauschs innerhalb der Teilnehmenden-Gruppe befolgt werden, damit die Älteren nicht das Gefühl haben, dass sie fremdgesteuert beschult werden.

Eine dritte Entwicklungsaufgabe im Alter, die Medienpädagog:innen berücksichtigen sollten, ist der Umgang mit Gefühlen des Autonomieverlusts, die sowohl durch die persönliche Betroffenheit von Alternsprozessen als auch durch die gesellschaftliche Entwertung der älteren Generation erfahren werden (Bubolz-Lutz et al. 2022, 167). Inklusive und partizipative Ansätze, die Medienhandeln unter gesundheitlichen Einschränkungen berücksichtigen, etwa die Videoarbeit mit Demenzkranken (Berner und Rutenkröger 2024), sowie die geragogische Unterscheidung sozialer Alterskategorien in Form des Dritten, Vierten und Fünften Lebensalters, stellen hierbei hilfreiche Zugänge dar. Letztere tragen dem Umstand Rechnung, dass das kalendarische Lebensalter aufgrund der individuell höchst verschiedenartig ablaufenden Alternsprozesse nur wenig über Autonomie, Aktivität und soziale Einbettung aussagt (Bubolz-Lutz et al. 2022, 33–34). In der geragogischen Bildungsarbeit haben sich daher für Menschen im Dritten Lebensalter, die nach neuen Orientierungen nach dem Renteneintritt suchen, die Motivation zum bürgerschaftlichen Engagement und die Methode des «Forschenden Lernens» bewährt, während im Vierten und Fünften Lebensalter durch die Zunahme von Einschränkungen und Pflegebedürftigkeit zugehende Formate zu bevorzugen sind, weil sie die Älteren ermutigen, ihre Interessen zu entdecken und zu thematisieren (Bubolz-Lutz et al. 2022, 164, 243). Dabei sollten sich Medienpädagog:innen vergegenwärtigen, dass im höheren Lebensalter externe Lernanforderungen (Schule, Beruf) entfallen, weshalb in der Medienarbeit mit Menschen in allen drei genannten Alterskategorien der Selbstbestimmungsansatz realisiert werden sollte, um die selbsttätige Wissensaneignung und Orientierung – mit und über neue Medien – anzuregen (Bubolz-Lutz et al. 2022, 178).

4. Fazit

Wenn die Geragogik ihr Verständnis von Technikkompetenz und Techniksoveränität durch die Berücksichtigung der medienpädagogischen Expertise zum Medienkompetenz-Begriff erweitert und den Erfahrungsschatz der Medienpädagogik in der reflexiv-praktischen Medienarbeit berücksichtigt, werden digitale Medien nicht mehr nur als Hilfsmittel mit Kompensationsfunktionen in der Bildungsarbeit mit Älteren verstanden. Vielmehr werden sie zum Ausgangspunkt für eine tätige Auseinandersetzung mit

Medien (Aktive Medienarbeit) und ihren gesellschaftlichen Funktionen (kritisch-reflexive Medienpädagogik). Um die bislang fehlende Altersspezifik der Medienpädagogik zu fundieren, sollten die hier vorgestellten geragogischen Ansätze und die besonderen Entwicklungsaufgaben im Alter in die Medienarbeit mit älteren Menschen integriert werden. Ein systematischer Wechselbezug der Bezugsdisziplinen der altersbezogenen Digitalisierungsforschung, wie er hier ansatzweise durch die Betrachtung der Schnittmengen in den Entwicklungslinien der Disziplinen und in den methodischen Ansätzen vorgenommen wurde, kann dazu beitragen, langfristig ein fachübergreifendes Modell der Medienkompetenzförderung im höheren Lebensalter mit Praxisbezug zu entwickeln, das die Verbindungen zwischen einer Ermöglichungsdidaktik (Geragogik) und einer Handlungsorientierung (Medienpädagogik) aufzeigt. Nur dann kann eine umfassende Grundlage für die zukünftige Forschung und Praxis hergestellt werden, damit die heute und die zukünftig Alten ein sinnerfülltes Leben in sich ständig verändernden Medienumgebungen navigieren können.

Literatur

- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 1996/2024. «Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 64 (Medien*Kritik): 1–16. <https://doi.org/10.21240/mpaed/64/2024.12.10.X>.
- BAGSO. 2022. *Leben ohne Internet – geht's noch? Ergebnisbericht zu einer Umfrage der BAGSO*. https://www.bagso.de/fileadmin/user_upload/bagso/06_Veroeffentlichungen/2022/Ergebnis-bericht_Leben_ohne_Internet_gehts_noch.pdf.
- BAGSO. 2025. *Künstliche Intelligenz im Alltag älterer Menschen*. 4. Aufl. https://www.bagso.de/fileadmin/user_upload/bagso/06_Veroeffentlichungen/2024/Kuenstliche_Intelligenz_im_Alltag_aelterer_Menschen.pdf.
- BAGSO, und BMFSFJ. 2021. *Digitalpakt Alter*. <https://www.digitalpakt-alter.de/>.
- Baltes, Paul B., und Margret M. Baltes. 2018. «Gerontologie: Begriff, Herausforderung und Brennpunkte». In *Alter und Altern: Ein interdisziplinärer Studententext zur Gerontologie*, herausgegeben von Paul B. Baltes, Jürgen Mittelstraß, und Ursula M. Staudinger (Neuauf.), 1–34. Berlin: de Gruyter.
- Barczik, Kristina. 2020. *Stärkung der digitalen Medienkompetenz bei Älteren im ländlichen Raum*. Edition VHS Aktuell – Beiträge zur Weiterbildung, Heft 14, herausgegeben von Sächsischen Volkshochschulverband e.V. Chemnitz. https://vhs-sachsen.de/wp-content/uploads/2022/08/Barczik_Zwickau_Projektbericht_gesamt.pdf.

- Berner, Renate, und Anja Rutenkröger. 2024. «Über die Distanz verbunden». Mit Videobotschaften herausforderndes Verhalten von Menschen mit Demenz meistern». Abschlussbericht zum Forschungsprojekt der Demenz Support Stuttgart gGmbH. https://www.demenz-support.de/media/forschungsbericht_mit_videobotschaften_herausforderndes_verhalten_meistern_berner_rutenkroeger_2024.pdf.
- BMFSFJ. 2020. *Achter Altersbericht. Ältere Menschen und Digitalisierung. Achter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Ältere Menschen und Digitalisierung und Stellungnahme der Bundesregierung*. Drucksache 19/21650. <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/159916/9f488c2a406ccc42cb1a694944230c96/achter-altersbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>.
- Bogen, Cornelia. 2023a. «Eine Frage des Geschlechts? Digitalkompetenzen im fortgeschrittenen Lebensalter». *Forschungsjournal Soziale Bewegungen. Analysen zu Demokratie und Zivilgesellschaft*, 36 (4): 1–16. Supplement zu FJ SB Heft 4/2023. https://forschungsjournal.de/fjsb/wp-content/uploads/fjsb-plus_2023-4_bogen.pdf.
- Bogen, Cornelia. 2023b. «Digitale Inklusion älterer Menschen: mit besonderem Fokus auf Behinderung und Migration». Webseite *Projekt Digitales Deutschland*, 20. 12. 2023. <https://digid.jff.de/fokus-auswertung-digitale-inklusion>.
- Bonfadelli, Heinz, und Thomas N. Friemel. 2017. *Medienwirkungsforschung*. 6. Aufl. Konstanz: UVK.
- Bosse, Ingo. 2012. *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion*, herausgegeben von der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). Düsseldorf: LfM.
- Bubolz-Lutz, Elisabeth. 2020. *Dialogpapier zur geragogischen Annäherung an Digitalisierungsprozesse in Bezug auf ältere Menschen*, herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Gerontologie und Geriatrie e. V. (DGGG) und des AK Geragogik, 07. 04. 2020. https://www.dggg-online.de/files/dggg/downloads/ak/geragogik/Dialogpapier_Digitalisierung_AK_Geragogik.pdf.
- Bubolz-Lutz, Elisabeth, Stefanie Engler, Cornelia Kricheldorf, und Renate Schramek. 2022. *Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dengel, Andreas. 2018. «Digitale Bildung: ein interdisziplinäres Verständnis zwischen Medienpädagogik und Informatik». *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 33: 11–26. <https://doi.org/10.21240/mpaed/33/2018.10.30.X>.
- DiBiWohn. 2025. *Digitale Bildungsprozesse für ältere Menschen in seniorenspezifischen Wohnformen der institutionalisierten Altenhilfe*. Interdisziplinäres Verbundprojekt (2020–2025). <https://dibiwohn.org/DigiD>. 2025. Projekt «Digitales Deutschland | Monitoring zur Digitalkompetenz der Bevölkerung». Datenbank. <https://digid.jff.de/datenbank>.
- Digital Botschafterinnen & Botschafter Rheinland-Pfalz. 2025. *Nützliches für Ihr Ehrenamt*. <https://digital-botschafter.silver-tipps.de/materialien-nach-typ/downloads/>.
- Doh, Michael. 2020. *Auswertung von empirischen Studien zur Nutzung von Internet, digitalen Medien und Informations- und Kommunikations-Technologien bei älteren Menschen*. Expertise zum Achten Altersbericht der Bundesregierung. <https://www.achter-altersbericht.de/fileadmin/altersbericht/pdf/Expertisen/Expertise-Doh.pdf>.

- Gemkow, Johannes. 2023. «Zur Geschichte der Medienkompetenz». *Informationen zur politischen Bildung* (bpb), Nr. 355/2023. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/medienkompetenz-355/523577/zur-geschichte-der-medienkompetenz/>.
- GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur. 2015. *GMK-Satzung: November 2015*. https://www.gmk-net.de/wp-content/t3archiv/fileadmin/pdf/gmk-satzung_nov2015.pdf.
- Haller, Miriam. 2023. *Kubia Qualitätsstern*. <https://www.kubia.nrw/wissen/fachbeitraege/wann-sagst-du-wow/>.
- Hartung, Anja. 2009. ««Mit den eigenen Augen sehen» – Zur selbst- und weltkonstitutiven Bedeutung des Fernsehens im höheren Alter. Forschungsstand und Perspektiven». In *Medien und höheres Lebensalter. Theorie – Forschung – Praxis*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung, und Wolfgang Reißmann, 224–242. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartung, Anja. 2012. «Voraussetzungen für Lern- und Bildungsprozesse in der intergenerationellen medienpädagogischen Praxis». In *Digital native oder digital naiv. Medienpädagogik der Generationen*, herausgegeben von Sonja Ganguin und Dorothee Meister, 111–121. München: kopaed.
- Hartung, Anja, Achim Lauber, und Wolfgang Reißmann. 2013. «Zur Einführung. Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik». In *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik*. Festschrift für Bernd Schorb, herausgegeben von Anja Hartung, Achim Lauber, und Wolfgang Reißmann, 9–22. München: kopaed.
- Hartung, Anja, und Bernd Schorb. 2014. «Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Hintergrund, Idee und Anlage des Buches». In *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*, herausgegeben von Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, 7–24. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartung-Griemberg, Anja, und Cornelia Bogen. 2022a. «Zum Stand der Debatte in Deutschland». *Medien & Altern. Fachzeitschrift für Forschung und Praxis* 10 (21): 12–27.
- Hartung-Griemberg, Anja, und Cornelia Bogen. 2022b. «Ermöglichungsbedingungen des Erwerbs von Digitalkompetenzen im Alter. Ergebnisse einer Expert*innen-Studie». *Stimme der Familie* 69 (4), 3–7.
- Hartung-Griemberg, Anja, Schorb, Bernd, Marquard, Markus, Bogen, Cornelia, Stiel, Janina, und Shari Adlung. 2025. «Handbuch Mediengeragogik». Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hepp, Andreas. 2021. *Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft. Über die tiefgreifende Mediatisierung der sozialen Welt*. Köln: Halem.
- Iske, Stefan. 2023. «Medienkompetenz und Medienbildung». *Informationen zur politischen Bildung*, Nr. 355/2023. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/medienkompetenz-355/539926/medienkompetenz-und-medienbildung/>.
- Jörissen, Benjamin. 2019. «Digital/Kulturelle Bildung: Plädoyer für eine Pädagogik der ästhetischen Reflexion digitaler Kultur». *Kulturelle Bildung Online (Kubia)*. <https://www.kubi-online.de/artikel/digital-kulturelle-bildung-plaedoyer-paedagogik-aesthetischen-reflexion-digitaler-kultur>.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung. Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Kallen, Denis. 1996. «Lebenslanges Lernen in der Retrospektive». *Cedefop. Berufsbildung. Europäische Zeitschrift* 8/9: 17–24. European Centre for the Development of Vocational Training. https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/130/8-9_de_kallen.pdf.
- Keilhauer, Jan. 2013. «Themenzentrierte Medienarbeit. Theoretische Einordnung, Ziele, Lernprinzipien und Lernbereiche». In *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik*. Festschrift für Bernd Schorb, herausgegeben von Anja Hartung, Achim Lauber, und Wolfgang Reißmann, 253–260. München: kopaed.
- Körper-Stiftung. 2025. *Uncover: Smart Ageing 2025. Teilhabe und Engagement im digitalen Wandel*. <https://koerber-stiftung.de/projekte/ageing-with-tech/uncover-smart-ageing/>.
- Kübler, Hans-Dieter. 2009. «Medien und Alter als Gegenstand der Medienforschung in Deutschland». In *Medien und höheres Lebensalter. Theorie – Forschung – Praxis*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung, und Wolfgang Reißmann, 97–113. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kübler, Hans-Dieter. 2012. «Digital Immigrants, silver surfer – oder digital prudents? Sekundär-analytische Sondierungen über defizitäre oder differenzierte Medienkompetenzen der älteren Generationen». *Medien & Altern. Fachzeitschrift für Forschung und Praxis* 1 (1): 52–63.
- Kuttner, Claudia. 2013. «Intergenerative Medienarbeit». In *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik*. Festschrift für Bernd Schorb, herausgegeben von Anja Hartung, Achim Lauber, und Wolfgang Reißmann, 261–268. München: kopaed.
- Lehner, Katrin, Vera Gallistl, Rebekka Steinlechner, Sophie Kellerberger, Gerhard Paulinger, und Franz Kolland, F. 2025. «Wie ältere Menschen durch KI-gestützte Gesundheitstechnologien lernen. Von süßen Robben und nervösen Sturzsensoren». *Zeitschrift für Gerontologie+Geriatrie* 58 (3): 186–191. <https://doi.org/10.1007/s00391-025-02425-5>.
- Paus-Hasebrink, Ingrid. 2017. «Plädoyer für eine praxeologisch-milieuorientierte Perspektive der Medienpädagogik». In *Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung*, herausgegeben von Christine Trültzsch-Wijnen, 25–37. Baden-Baden: Nomos.
- Rathgeb, Thomas, Michael Doh, Florian Tremmel, Mario R. Jokisch, und Ann-Kathrin Groß. 2022. *SIM-Studie 2021. Senior*innen, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang von Personen ab 60 Jahren in Deutschland*. Studie der Medienanstalt für Baden-Württemberg und der Medienanstalt Rheinland-Pfalz = Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/SIM/2021/Web_SIM-Studie2021_final_barrierefrei.pdf.
- Rathgeb, Thomas, Michael Doh, Florian Tremmel, und Yvonne Gerigk. 2025. *SIM-Studie 2024. Senior*innen, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang von Personen ab 60 Jahren in Deutschland*. 2. Aufl., herausgegeben von Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest, c/o Landesanstalt für Kommunikation (LFK). Stuttgart. <https://mpfs.de/studie/sim-studie-2024/>.
- Reinhöfer, Ute. 2024. «Erlebnisorientiert und ganzheitlich. Altersmedienbildung in der Praxis des Thüringer Medienbildungszentrums der Thüringer Landesmedienanstalt Gera». *Medien & Altern, Zeitschrift für Forschung und Praxis* 13 (26): 39–53.

- Reissmann, Marcella, Veronica Oswald, Susanne Zank, und Clemens Tesch-Römer. 2022. *Digitale Teilhabe in der Hochaltrigkeit*. D80+ Kurzberichte. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Universität zu Köln, Cologne Center for Ethics, Rights, Economics, and Social Sciences of Health (ceres), Deutsches Zentrum für Altersfragen PID. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-78429-7>.
- Schäffer, Burkhard. 2003. *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäffer, Burkhard. 2017. «Generationsspezifische Medienpraxiskulturen. Zu einer Typologie des habituellen Handelns mit neuen Medientechnologien in unterschiedlichen Altersgruppen». In *Jahrbuch Medienpädagogik 5*, herausgegeben von Ben Bachmair, Peter Diepold und Claudia de Witt, 193–215. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.09.10.X>.
- Schell, Fred, und Kathrin Demmler. 2013. «Aktive Medienarbeit. Theoretische Einordnung, Ziele, Lernprinzipien und Lernbereiche». In *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik. Festschrift für Bernd Schorb*, herausgegeben von Anja Hartung, Achim Lauber, und Wolfgang Reißmann, 245–252. München: kopaed.
- Schorb, Bernd. 2009. «Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?» *merz | medien + erziehung* 53 (5): 50–56, Zweitveröffentlichung durch <http://www.mediaculture-online.de>. https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Downloads/Handouts/schorb-gebildet-und-kompetent.pdf.
- Schramek, Renate, und Janina Stiel. 2020. *Förderung von Technik- und Medienkompetenz älterer Menschen aus der Perspektive der Geragogik*. Expertise zum Achten Altersbericht der Bundesregierung. <https://www.achter-altersbericht.de/fileadmin/altersbericht/pdf/Expertisen/Expertise-Schramek-und-Stiel.pdf>.
- Sieben, Gerda. 2024. «Erinnern – Erzählen – Erfinden. Biografisches und utopisches Erzählen mit persönlichen Medien und KI». *Medien & Altern, Zeitschrift für Forschung und Praxis* 13 (26): 54–59.
- Straka, Gerald A., Thomas Fabian, und Jörg Will, Hrsg. 1990. *Aktive Mediennutzung im Alter. Modelle und Erfahrungen aus der Medienarbeit mit älteren Menschen*. Heidelberg: Asanger.
- Stypinska, Justina. 2024. «KI-Ageismus. Ein Konzept zur kritischen Untersuchung von Altersdiskriminierung und Ausgrenzung in digitalen Gesellschaften». *Medien & Altern, Zeitschrift für Forschung und Praxis* 12 (25): 56–69.
- Trültzsch-Wijnen, Christine. 2017a. «Einleitung: Medienpädagogik – Was ist das?» In *Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung*, herausgegeben von Christine Trültzsch-Wijnen, 13–24. Baden-Baden: Nomos.
- Trültzsch-Wijnen, Christine. 2017b. «Über das Primat der (Medien-)Kompetenz». In *Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung*, herausgegeben von Christine Trültzsch-Wijnen, 163–182. Baden-Baden: Nomos.
- Tulodziecki, Gerhard. 2015. «Dimensionen von Medienbildung: Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Occasional Papers): 31–49. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2015.06.05.X>.

- Tulodziecki, Gerhard. 2023. «Medienkompetenz und Handlungstheorie. Zu Schwächen und Desiderata medienpädagogischer Überlegungen aus handlungstheoretischer Sicht». *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* (LBzM) 23: 1–15. <https://doi.org/10.21240/lbzm/23/02>.
- ViLE e. V. = Virtuelles und reales Lern- und Kompetenz-Netzwerk Älterer Erwachsener (ViLE) e. V. (2025). Webauftritt des Vereins. <https://vile-netzwerk.de/der-verein/>.
- Vollbrecht, Ralf. 2017. «Identitas fragilis – Über die Identität der Medienpädagogik als Disziplin». In *Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung*, herausgegeben von Christine Trültzsch-Wijnen, 53–70. Baden-Baden: Nomos.
- Vuorikari, Riina, Stefano Kluzer, und Yves Punie. 2022. *DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union, JRC128415. <https://doi.org/10.2760/115376>.
- Wolf, Sabine. 2024. «KI für ein gutes Altern. KI-Kompetenzen älterer Menschen stärken – Bericht aus der Praxis». *Medien & Altern, Zeitschrift für Forschung und Praxis* 12 (25): 70–77.
- Zumbach, Jörg, Lena von Kotzebue, Christine Trültzsch-Wijnen, und Ines Deibl. 2023. «Einleitung: Medienpädagogik, Mediendidaktik und fachdidaktische Mediendidaktik». In *Digitale Medienbildung. Pädagogik – Didaktik – Fachdidaktik*, herausgegeben von Jörg Zumbach, Lena von Kotzebue, Christine Trültzsch-Wijnen, und Ines Deibl, 13–21. Waxmann: Salzburger Beiträge zur Lehrer/Innen/Bildung, Heft 13.