
Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts,
Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

Medienpädagogisches Erwachsenen- bildungspersonal und Mediatisierung

Konzeptionelle Überlegungen zur theoretischen Erfassung biografischer Bearbeitungsprozesse

Lukas Dehmel

Zusammenfassung

Die «Mediatisierung» (Krotz 2001) des gesellschaftlichen Zusammenlebens erfasst insbesondere auch heutige Arbeitsfelder zutiefst und geht mit stetigen Veränderungen von Berufsbildern einher. Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sehen sich mit der Notwendigkeit konfrontiert, ihre eigene Arbeitskraft an die sich stetig wandelnden Bedingungen anzupassen. Auch pädagogische Berufsgruppen sind davon nicht ausgenommen. Der vorliegende Beitrag stellt im Zuge dessen die Frage, wie sich die biografische Bearbeitung der im Kontext der Mediatisierung entstehenden Anforderungen an hauptberuflich lehrendes Erwachsenenbildungspersonal theoretisch greifen lässt, die sich auf medienpädagogische Fort- und Weiterbildungen für pädagogische Berufsgruppen spezialisiert haben. Die Beantwortung dieser Frage zielt darauf, Vorarbeit für empirische Anschlüsse zu leisten. Der Beitrag skizziert die an die fokussierte Zielgruppe gestellten Anforderungen entlang der drei Bezugsdimensionen 1. Medien- und Organisation (-skommunikation), 2. Lehren und Lernen mit Medien und 3. Medien als Lerngegenstände (Kamin und Meister 2015). Im Anschluss schlägt er für die theoretische Konzeptualisierung ihrer biografischen Bearbeitung das Konzept «Sozialisation und Bewältigung» (Böhnisch, Lenz, und Schröer 2009) vor, das eine lebenskontextübergreifende Erfassung dieser Bearbeitungsprozesse ermöglicht.



Media pedagogical adult educators and mediatization – conceptual thoughts

Abstract

The «mediatization» (Krotz 2001) of social coexistence and social collaboration especially takes effect on modern working spheres and continually changes occupational profiles deeply. Employees of all sectors are permanently required to adjust their capabilities towards the changing working conditions. Likewise, pedagogical professions aren't excepted by these developments. In that regard, this paper aims at the question of how the biographic process of coping with these challenges in the context of mediatization can be gathered theoretically. It focuses on full-time adult educators that are specialized in media pedagogical trainings for teaching professions. Answering this question can be understood as groundwork for further empirical research. The argumentation discusses the named challenges along the three reference dimensions media and organization (communication), teaching and learning with media and media as a learning subject (Kamin and Meister 2015). Following that discussion, it suggests the concept «socialization as a coping strategy» (Böhnisch, Lenz, and Schröer 2009) that enables focusing on coping processes regarding different living contexts.

Einleitung

Dass medientechnische Entwicklungen und die damit einhergehende Mediatisierung das gesellschaftliche Zusammenleben massiv verändern und insbesondere auch die heutigen Berufsbilder zutiefst erfassen, dürfte mittlerweile ein Allgemeinplatz sein. Auch pädagogische Arbeitsfelder und ihre Akteurinnen und Akteure sind davon nicht ausgenommen, sie müssen sich den Veränderungen ebenso stellen. Es war wohl insbesondere Dorothee M. Meister, die sich als eine der ersten Wissenschaftlerinnen systematisch mit dem Einfluss des allgegenwärtigen Medienwandels auf das weite Feld der Weiterbildung beschäftigt hat. Dabei arbeitet sie vielschichtige Veränderungen heraus, die mit einer ganzen Reihe von Anforderungen einhergehen, mit denen sich gerade auch das in diesem Bereich lehrende Personal auseinandersetzen muss (Meister 2005). An diese Ergebnisse schliesst der

folgende Beitrag¹ an. Er stellt konzeptionelle Überlegungen an, wie die biografische Bearbeitung dieser Anforderungen theoretisch gefasst werden kann, um so Vorarbeit für empirische Anschlüsse zu leisten.

Da es sich bei der Erwachsenenbildung um einen enorm vielschichtigen und wenig strukturierten Sektor handelt, ist es notwendig, die anvisierte Zielgruppe zunächst einzugrenzen, um das berücksichtigte Feld nicht zu weit ausufern zu lassen. Im weiteren Verlauf soll exemplarisch hauptamtlich lehrendes Erwachsenenbildungspersonal im Fokus stehen, das sich auf die berufliche Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Berufsgruppen zu medienpädagogischen Themen spezialisiert hat (eine genauere Charakterisierung erfolgt im nächsten Abschnitt). Ich nenne es hier das *medienpädagogische Erwachsenenbildungspersonal*. Durch die thematische Spezialisierung des Arbeitsgebiets lässt sich davon ausgehen, dass der medientechnische Wandel und die mit ihm einhergehende Mediatisierung für diese Zielgruppe auf besonders vielen Ebenen relevant werden und dass sie besonders weitreichende Anforderungen an die Arbeit ihrer Angehörigen stellen. Davon ausgehend stellt der Beitrag die folgende Frage: Wie lässt sich die biografische Bearbeitung von Anforderungen an medienpädagogisches Erwachsenenbildungspersonal im Kontext der Mediatisierung theoretisch greifen, um so Anschlussmöglichkeiten für empirische Forschung zu liefern?

Für eine erste Annäherung skizzieren die im nächsten Abschnitt folgenden Vorüberlegungen zunächst den Einfluss von Mediatisierungsprozessen auf den beruflichen Weiterbildungssektor (zweiter Abschnitt), um darauffolgend die damit einhergehenden Anforderungen an die fokussierte Zielgruppe im Besonderen zu charakterisieren (dritter Abschnitt). Für die theoretische Erfassung der biografischen Bearbeitung dieser Anforderungen schlägt der daran anschliessende Abschnitt das sozialisationstheoretisch gewendete *Bewältigungskonzept* nach Böhnisch, Lenz und Schröer (2009) vor (vierter Abschnitt), den Abschluss bilden dann erste Anregungen für Anschlussfragen empirischer Forschung (fünfter Abschnitt).

1 Für die konstruktiven Rückmeldungen zu einer früheren Version danke ich Frau Nele Sonnenschein ganz herzlich.

Mediatisierung und berufliche Weiterbildung

Mit dem Begriff der *Mediatisierung* ist ein gesellschaftlicher Metaprozess ohne fest definierten Startpunkt und ohne fest definiertes Ende beschrieben, innerhalb dessen sich die Ausformungspraxis der sozialen Wirklichkeit im Zuge des technischen Medienwandels massiv verändert (Krotz 2001). Der Mediatisierungsansatz schliesst an die Überlegungen des Symbolischen Interaktionismus in der Tradition George Herbert Meads an und geht somit von einer kommunikativ konstruierten (symbolisch vermittelten) sozialen Wirklichkeit aus. Er stützt sich in Folge dessen auf einen kommunikationswissenschaftlichen Medienbegriff, der *Medien* «als technische Gegebenheiten [versteht], über die bzw. mit denen Menschen kommunizieren» (ebd., 33). Technische Entwicklungen und die kommunikative Herstellung von jedwedem gesellschaftlichen Zusammenhang sind dem Ansatz nach konstitutiv miteinander verwoben und können nicht getrennt voneinander gedacht werden. Die sich stetig weiterentwickelnden Medientechnologien stellen den Menschen Kommunikationspotentiale zur Verfügung, die aktiv von ihnen in ihre alltäglichen Routinen integriert werden (Krotz 2017, 14). Die Mediatisierungsforschung konzentriert sich also in erster Linie auf diese Veränderungspraxis menschlicher Kommunikation und reflektiert sie vor dem Hintergrund des medientechnischen Wandels.

Die wissenschaftlichen und technischen Errungenschaften der letzten Jahre und Jahrzehnte rufen nun immer stärker die *digitalen* Medien auf den Plan, die mittlerweile sämtliche Lebensbereiche bis ins letzte Detail durchdrungen und sich tief mit zwischenmenschlicher Kommunikation von Angesicht zu Angesicht verwoben haben (ebd., 24-29). Mit dem Begriff des *Digitalen* ist «im Allgemeinen [...] das binäre elektronische (digitale) System gemeint, welches in heutigen Computern und anderen elektronischen Geräten verwendet wird» (Hartmann und Wimmer 2011, 9–10). Es bildet die technische Voraussetzung für «die konvergente Verbundnutzung verschiedener Präsentationsformen wie Bild, Text, Grafik, Animation, Film, Sprache und Musik über ein- und dieselbe Medienfiguration» (Hüther 2005, 347). Neuere Überlegungen zum Mediatisierungsansatz gehen davon aus, dass digitale Medien den Alltag der Menschen mittlerweile so umfassend beeinflussen, dass sie für das reibungslose Funktionieren der Gesellschaft eine unverzichtbare Grundvoraussetzung abbilden und

dass somit von einer «*tiefgreifenden Mediatisierung*» (Hepp 2016) gesprochen werden muss.

Die innerhalb der Mediatisierung angelegten Veränderungsprozesse haben auch die kommunikative Herstellungspraxis von heutigen Berufszusammenhängen zutiefst erfasst und bringen neue Anforderungen an die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit sich. Sie sehen sich mit der Notwendigkeit konfrontiert, ihre eigene Arbeitskraft beweglich zu halten und sie an die sich stetig wandelnden Bedingungen anzupassen. «Die neuen Technologien erzeugen aufgrund der damit implizierten permanenten Innovationen einen erheblichen Weiterbildungsbedarf, da die in Schule und Ausbildung vermittelten Wissensinhalte rasch veralten und neue hinzukommen» (Meister 2005, 66). Wird etwa in einem Unternehmen ein neues Computernetzwerk installiert oder eine neue Software eingeführt, wandelt dies hochgradig die kommunikativen Herstellungspraktiken dieses Arbeitszusammenhangs (Mediatisierung) und fordert einen Lernprozess zur Anpassung der bisherigen Arbeitsweisen ein, der die berufliche Weiterbildung auf den Plan ruft. Sie gerät hier folglich zu einer Dienstleistung zur Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit innerhalb der von Mediatisierungsprozessen geprägten Rahmenbedingungen und wird im Sinne einer Kundenorientierung nach den klassisch marktwirtschaftlichen Prinzipien von Angebot und Nachfrage verhandelt (Münk 2017, 22–27).

Die berufliche Weiterbildung und das hier tätige Personal sind von diesen Entwicklungen in doppelter Weise betroffen. Auf der einen Seite wird von ihnen erwartet, dass sie anderen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern durch die von ihnen am Markt platzierten Bildungsangebote dazu verhelfen, ihre Arbeitskraft beweglich zu halten. Auf der anderen Seite ist der Weiterbildungssektor selbst hochgradig vom medientechnischen Wandel und der damit verbundenen Mediatisierung betroffen (Meister 2005; Kamin und Meister 2015), sodass sich die hier Arbeitenden genauso mit den im Absatz zuvor skizzierten Anforderungen konfrontiert sehen.

Dies wird hier gerade deshalb virulent, da der (berufliche) Weiterbildungssektor traditionell mit risikobehafteten Beschäftigungsbedingungen aufwartet, in denen sich insbesondere die hier hauptamtlich Lehrenden zu einem grossen Teil in Selbstständigkeit, Mehrfachbeschäftigungen, Honorarverträgen und/oder befristeten Tätigkeiten wiederfinden

(Autorengruppe wb-personalmonitor 2016, 69–97). Sie stehen somit in marktwirtschaftlich begründeter Konkurrenz zu anderen Anbietenden, die Aufrechterhaltung und Anpassung einer variablen Arbeitskraft gerät folglich zu einer elementaren Prämisse.

Wie einleitend erwähnt, rückt dieser Beitrag nun *medienpädagogisches Erwachsenenbildungspersonal* in den Mittelpunkt. Damit sollen solche im Haupterwerb auf die Lehrtätigkeit fokussierten Angehörigen der beruflichen Weiterbildung beschrieben sein, die sich inhaltlich auf medienpädagogische Themen (Beispiele folgen am Ende des nächsten Abschnitts) spezialisiert haben und Fort- und Weiterbildungen beispielsweise für Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen oder Erzieherinnen und Erzieher anbieten. Im Anschluss an die zum gesamten Weiterbildungsbereich generierten Überblicksdaten des wb-personalmonitors lässt sich für die hauptberuflich in diesem Bereich Lehrenden nicht davon ausgehen, dass sich ihre Arbeitsverhältnisse anders ausgestalten. Ein Beispiel für die fokussierte Gruppe wären etwa Absolventinnen und Absolventen eines von einem grossen Technologieunternehmen angebotenen Weiterbildungsprogramms, für das man sich bewerben und anschliessend zur Lehrxpertin bzw. zum Lehrxperten für den digital unterstützten Unterricht mit Produkten des Unternehmens zertifizieren (und immer wieder rezertifizieren) lassen kann. Sie gehören anschliessend zu einem Pool von selbstständigen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, die von Schulen für Lehrkräftefortbildungen gebucht werden können².

Gerade das hauptberuflich lehrende (medienpädagogische) Erwachsenenbildungspersonal ist also oftmals unternehmerischen Risiken ausgesetzt und steht in Folge dessen unter erheblichem *ökonomischen Druck*, um das eigene Einkommen zu sichern. Die einzelnen Akteurinnen und Akteure sehen sich mit der Aufforderung konfrontiert, selbst die eigene Arbeitskraft wandlungsfähig zu halten, sie unternehmerisch als Dienstleistung aufzufassen und sie entsprechend gegenüber potentiellen Auftraggeberinnen und Auftraggebern zu vermarkten (zur marktwirtschaftlichen Organisation des beruflichen Weiterbildungssektors siehe auch Meister 2005, 74–76). Insbesondere die hier anvisierte Zielgruppe muss sie durch ihre thematische Spezialisierung stetig an die neuen sich durch technischen

2 Solche Programme finden sich bei mehreren Technologieunternehmen mit unterschiedlichen Ausrichtungen.

Medienwandel hochgradig verändernden Arbeitsbedingungen anpassen, um in der marktwirtschaftlich begründeten Konkurrenz mit anderen Anbietenden um Arbeits- bzw. hier nun Weiterbildungsaufträge schritthalten zu können. Wie sich diese Anforderungen im Kontext der Mediatisierung konkret ausgestalten, beleuchtet der nächste Abschnitt genauer.

Anforderungen an medienpädagogisches Erwachsenenbildungspersonal im Kontext der Mediatisierung

Um die benannten Anforderungen aufzuschlüsseln, lassen sich die drei Bezugsdimensionen 1. Medien und Organisation(-skommunikation), 2. Lehren und Lernen mit Medien und 3. Medien als Lerngegenstände nutzen, die die Einflussbereiche von (digitalen) Medien auf den Weiterbildungssektor beschreiben (Kamin und Meister 2015, 160–63).

Zu (1): Für die erste Bezugsdimension der Organisation(-skommunikation) lässt sich die Veränderung der Verwaltung, der Angebotsplanung und des Veranstaltungsmarketings anzeigen (ebd., 160), die von den anbietenden Weiterbildungsorganisationen heute vorrangig online abgewickelt werden (von Hippel und Freide 2018, 974). Sie sind also zutiefst von Mediatisierungsprozessen durchdrungen. Mit Bezug zur anvisierten Zielgruppe lässt sich daraus zumindest für selbstständig Tätige die Anforderung ableiten, die am Markt platzierten Bildungsangebote möglichst auch online an Weiterbildungsorganisationen zu vermarkten (sich also z.B. eine ansprechende Homepage zu erstellen oder per Mail zu werben usw.) und auch die organisatorische Abwicklung von Bildungsaufträgen über medienvermittelte Kommunikationsformate vorzunehmen. Darüber hinaus stellt sich die Anforderung, mitunter auch ausserhalb der Kernarbeitszeiten für die potentiell auftrag- oder aber arbeitgebende Einrichtung erreichbar zu sein (z.B. per Telefon/Smartphone oder E-Mail), was mit einem zunehmenden Verwischen der Grenze zwischen Arbeit und Freizeit einhergehen kann (Böhnisch, Lenz, und Schröder 2009, 70–75). Dies gilt insbesondere dann, wenn mindestens ein Teil der Arbeitszeit von zu Hause aus absolviert wird. Die Anforderungen im Zuge von Mediatisierungsprozessen auf der Organisationsebene gehen in diesem Fall zwar von der Arbeitswelt aus, haben aber darüber hinaus auch massive Auswirkungen auf die privaten Lebenszusammenhänge.

Zu (2): In der zweiten Bezugsdimension (Lehren und Lernen mit Medien) geht es um ihre Verwendung zur Unterstützung von Vermittlungsprozessen (Kamin und Meister 2015, 160–61). Zunächst einmal steht hier die Unterstützung von Präsenzveranstaltungen im Vordergrund, gleichzeitig aber auch die Umsetzung neuerer Formate des Lehrens und Lernens, wie etwa E-Learning- oder Blended-Learning-Szenarien, die durch die Etablierung von digitalen Medien (z.B. E-Learning-Plattformen) im Bildungssektor ermöglicht werden (ebd.). Diese weitreichende Veränderung des Kerngeschäftes fordert eine ganze Reihe Fähigkeiten ein, die in ein medienpädagogisches Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenenbildung überführt worden sind (Rohs u. a. 2017). Sie gelten natürlich auch für die anvisierte Zielgruppe dieses Beitrags für die Aufrechterhaltung der individuellen Konkurrenzfähigkeit.

Zunächst einmal sind Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner mit der Anforderung konfrontiert, 1. in Anlehnung an die etablierten Modelle eine «allgemeine Medienkompetenz» auszubilden, die die notwendige Reflexionsfolie für alle weiteren medienpädagogischen Kompetenzfacetten abbildet (ebd., 8). Hier steht 2. die Ausbildung einer «mediendidaktischen Kompetenz» im Vordergrund, die die Forderung nach Fähigkeiten beinhaltet, das erwachsenenpädagogische Handeln überhaupt mit verschiedenen Medien anreichern zu können (ebd., 7). Vor allem medienpädagogisches Erwachsenenbildungspersonal ist durch seine fachliche Ausrichtung also dazu angehalten, sich gerade mit digitalen Kommunikationstechnologien auseinanderzusetzen und Fähigkeiten auszubilden, sie in der eigenen Lehrtätigkeit sinnvoll einzusetzen. Als nächsten Punkt des Modells lässt sich 3. die Erarbeitung einer «fachbezogenen Medienkompetenz» benennen, womit die Forderung nach der zielgerichteten Ausrichtung des Medieneinsatzes auf den Lerngegenstand bzw. die Ausbildung von Fähigkeiten gemeint ist, dieser Aufforderung überhaupt nachkommen zu können (ebd.). Die nächste Facette beschreibt 4. eine «medienbezogene Feldkompetenz», die den Anspruch umreisst, den Medieneinsatz an die Mediennutzungsgewohnheiten und -kompetenzen der Lernenden anpassen zu können (ebd.). Diese Anforderung ist wohl diejenige, die zum Drahtseilakt für medienpädagogisches Erwachsenenbildungspersonal geraten kann. Auf der einen Seite ist es dazu aufgefordert, die eigene Lehre

insbesondere mit digitalen Medien anzureichern. Auf der anderen Seite zeigen empirische Befunde, dass das von ihm anvisierte Klientel pädagogischer Berufsgruppen mit einem äusserst skeptischen medialen bzw. medienerzieherischen Habitus (Kommer 2016; Friedrichs-Liesenkötter 2016) und eher niedrigen Erfahrungen und Kompetenzen hinsichtlich der Arbeit mit digitalen Medien (Drossel u. a. 2019; Petko 2012) aufwarten kann. Dies muss vom erwachsenenpädagogischen Personal in Lehrveranstaltungen zusammengebracht werden. Als 5. Punkt lässt sich die Ausbildung von «medienbezogenen personalen Kompetenzen» aufzeigen, womit die Anforderung charakterisiert ist, permanent das eigene medienpädagogische Handeln zu reflektieren bzw. die Fähigkeit zu entwickeln, einen solchen Reflexionsprozess fundiert vornehmen zu können (Rohs u. a. 2017, 8).

Ersten empirischen Ergebnissen zufolge lässt sich für das lehrende Personal (Lehrende an Volkshochschulen zu Medienthemen für ganz unterschiedliche Zielgruppen) im Zuge ihrer medienpädagogischen Professionalisierung zum Lehren mit (digitalen) Medien eine Verschränkung von formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen in ganz unterschiedlichen privaten und beruflichen Lebenskontexten der interviewten Personen verzeichnen (Rohs und Bolten 2017). Die Ergebnisse liefern also Anhaltspunkte für die Entgrenzung medienbezogener Aneignungsprozesse über ganz verschiedene Lebenskontexte hinweg.

Zu (3): Die dritte Bezugsdimension betrifft insbesondere *digitale Medien* als Thema in der Weiterbildung (Kamin und Meister 2015, 161–63). Der wissenschaftliche/technische Fortschritt bringt in immer kürzer werdenden Abständen neue technische Geräte, Software, digitale Produkte und Medientrends zum Vorschein, die die Arbeit von Pädagoginnen und Pädagogen manchmal direkt und manchmal eher indirekt betreffen und so für ihre Fort- und Weiterbildung relevant werden lässt. Die Vermittlung von medienpädagogischen Wissensinhalten wird hier für alle pädagogischen Berufsgruppen zur entscheidenden Kategorie, um sowohl Kinder und Jugendliche als auch Erwachsene aller Altersgruppen in ihrem Leben in einer von tiefgreifender Mediatisierung (siehe zweiter Abschnitt) geprägten Gesellschaft professionell zu unterstützen. Dabei reicht die Palette medienpädagogischer Themen von mediendidaktischen (z.B. die Einbindung von Tablets in den Unterricht oder die Verwendung von E-Learning-Plattformen)

und medienerzieherischen Gegenständen (z.B. die Folgen exzessiver Computerspielnutzung und den Möglichkeiten ihrer Eindämmung) über Inhalte zur Mediensozialisation (z.B. die Bedeutung von Social Media für das Leben von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen) bis hin zu den Problemstellungen einer informatischen Grundbildung (z.B. die Funktionsweisen eines Algorithmus oder Datensicherheit im Internet), um hier nur einige zu nennen (z.B. Süß, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018). Gerade die Schnelllebigkeit des technischen Wandels und die damit einhergehenden Veränderungen von Kommunikationspraktiken mit und über Medien fordern Pädagoginnen und Pädagogen aller Berufsgruppen permanent dazu auf, sich weiterzubilden und evozieren somit stetig neue Fragen an medienpädagogisches Erwachsenenbildungspersonal. Dieses sieht sich in seinem Berufsleben also permanent mit der Aufgabe konfrontiert, das Angebot an die Nachfrage anzupassen und sein Wissen zu aktuellen Medientrends und -entwicklungen somit selbst auf einem aktuellen Stand zu halten. Angehörige dieser Berufsgruppe müssen also selbst stetig weiterlernen und sich fortbilden, um die am Weiterbildungsmarkt angebotenen Themen in den konturierten Konkurrenzbedingungen wettbewerbsfähig zu halten.

Zusammenfassend gehen die hier skizzierten Anforderungen an medienpädagogisches Erwachsenenbildungspersonal also vom Berufsfeld aus, sie haben aber z.B. aufgrund der medientechnologisch unterstützten Entgrenzung von Beruf und Freizeit ebenso massive Auswirkungen auf die kommunikative Herstellungspraxis privater Lebenskontexte. Genauso lässt sich anhand erster empirischer Ergebnisse erahnen, dass für die Entwicklung medienpädagogischer Kompetenzen auch private Ressourcen nutzbar gemacht werden. Im nächsten Abschnitt macht dieser Beitrag daher einen Vorschlag für die theoretische Erfassung von lebenskontext- und biografieübergreifenden Bearbeitungsprozessen.

Ein Vorschlag zur theoretischen Erfassung biografischer Bearbeitungsprozesse

Um die biografische Bearbeitung der skizzierten Anforderungen theoretisch zu fassen, schlage ich das von Böhnisch, Lenz und Schröer (2009) erarbeitete Konzept «Sozialisation und Bewältigung» vor. Mit *Sozialisation* bezeichnen die Autoren «den biografischen Prozess der Lebensbewältigung in einer sich historisch wandelnden Gesellschaft» (Böhnisch, Lenz, und Schröer 2009, 63). Den prominent markierten Begriff der *Lebensbewältigung* übersetzt Böhnisch mit dem «Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenssituationen» (Böhnisch 2012, 223), was mit Bezug zu Ergebnissen der Hirnforschung in den tiefenpsychischen Grundstrukturen des Menschen verortet und als elementares Grundbestreben des Menschseins überhaupt gesehen wird (Böhnisch, Lenz, und Schröer 2009, 41). Der Ansatz rückt also die individuelle Bearbeitung von risikobehafteten Lebensbedingungen in den Vordergrund, wie sie im zweiten Abschnitt für das hier in den Mittelpunkt gestellte medienpädagogische Erwachsenenbildungspersonal als ökonomischer Druck zur Aufrechterhaltung von individueller Konkurrenzfähigkeit unter den sich mediatisierenden Rahmenbedingungen charakterisiert sind. Es geht mit Bezug zur anvisierten Zielgruppe folglich um die sich über das Leben hinweg etablierenden Strategien und umgesetzten Massnahmen, um in den skizzierten Konkurrenzbedingungen zu bestehen und subjektiv handlungsfähig zu bleiben. Der Ansatz geht also von einem aktiven Subjekt aus, das sich mit den individuellen Lebenskonstellationen auseinandersetzt und im Kontext der eigenen Biografie mit ihnen umgeht.

Die Bewältigung dieser risikobehafteten Bedingungen selbst verläuft nicht abgekoppelt von der jeweiligen Umwelt und unterliegt unterschiedlichen Prägungen. Zur Erklärung beziehen sich Böhnisch, Lenz und Schröer auf das Konstrukt der *Lebenslage*, das die «verfügbaren materiellen, sozialen und kulturellen Bewältigungsressourcen» und deren gesellschaftliche Anerkennung beschreibt, die von Person zu Person unterschiedlich sind (ebd., 45). Diese Ressourcen können also ganz unterschiedliche Potentiale

bieten und z.B. ökonomisches Kapital, soziale Netzwerke, Bildungstitel, individuelle Wissensbestände usw. beinhalten, die für die Bewältigung von risikobehafteten Lebenssituationen nutzbar gemacht werden können (ebd., 44-50). Sie konstituieren für das Individuum spezifische Spielräume, in denen sich das Bewältigungshandeln zur Herstellung subjektiver Handlungsfähigkeit bewegen kann (ebd.). Im Zuge einer tiefgreifenden Mediatisierung (siehe zweiter Abschnitt) wird hier die ambivalente Rolle von digitalen Medientechnologien für das fokussierte medienpädagogische Erwachsenenbildungspersonal deutlich. Wie in den vorherigen Abschnitten dargelegt, sind diese Technologien einerseits hochgradig an der Konstitution der sich wandelnden Anforderungen beteiligt. Auf der anderen Seite können sie die sich aus den individuellen Lebenslagen entwickelnden Spielräume aber auch erheblich erweitern und so als Ressourcen für den Prozess der Lebensbewältigung auftreten.

Beispielsweise fordert es der Medienwandel von Angehörigen der fokussierten Berufsgruppe ein, die Inhalte ihrer Bildungsangebote permanent anzupassen (siehe vorheriger Abschnitt, Punkt 3). Gleichzeitig stellt aber gerade das ubiquitäre Internet (auch wissenschaftlich fundierte) Inhalte bereit, die orts- und zeitunabhängig über mikroelektronische Geräte abgerufen werden können, um neue Wissensbestände aufzubauen und dieser Anforderung über das Leben hinweg nachzukommen. Auch die durch medientechnischen Wandel evozierte Brüchigkeit zwischen Beruf und Freizeit (siehe vorheriger Abschnitt, Punkt 1) fordert einerseits vermehrte Erreichbarkeit ein, der innerhalb des Bewältigungsprozesses begegnet werden muss. Gleichzeitig schaffen die medientechnologischen Möglichkeiten aber genauso neue niedrigschwellige Möglichkeiten, auf das am Markt platzierte Weiterbildungsangebot aufmerksam zu machen und einen erheblich erweiterten Kreis von Adressatinnen und Adressaten zu erreichen. Digitale Medien ermöglichen zudem die ortsunabhängige Vernetzung mit anderen Akteurinnen und Akteuren des Arbeitsfeldes oder mit Mitgliedern des sozialen Umfelds und schaffen so Potentiale, private wie berufliche Kontakte als Bewältigungsressourcen aufrechtzuerhalten. Auch in Bezug auf die Lehr-/Lernebene (siehe vorheriger Abschnitt, Punkt 2) fordert der Medienwandel eine Reihe von stetig anzupassenden Fertigkeiten ein. Hier sind Praxiserfahrungen im «Learning-by-Doing» (Rohs

und Bolten 2017, 38) als Bewältigungsressourcen besonders wichtig, gerade aber das Internet bietet darüber hinaus auch hier weitreichende Möglichkeiten informellen Lernens «im Bereich der technologischen Entwicklungen (auf dem Laufenden) zu bleiben» und das eigene medienpädagogische Handeln durch Austausch etwa mit Kolleginnen und Kollegen online zu reflektieren (ebd.).

Zusammenfassend schafft das von Böhnisch, Lenz und Schröer (2009) erarbeitete Konzept «Sozialisation und Bewältigung» also die Möglichkeit, die beschriebenen Anforderungen im Kontext der Mediatisierung im Zuge des biografischen Bewältigungsprozesses mit den zutage tretenden risikobehafteten Beschäftigungsverhältnissen im Zusammenhang zu sehen. Es vermag für die fokussierte Zielgruppe des medienpädagogischen Erwachsenenbildungspersonals, die sich über die Biografie hinweg etablierenden Strategien und umgesetzten Massnahmen zur Aufrechterhaltung subjektiver Handlungsfähigkeit lebenskontextübergreifend zu konzeptualisieren und so für empirische Forschung greifbar zu machen. Wie und mit welchen Fragen diese hier konkret anschliessen kann, erörtert der letzte Abschnitt genauer.

Ausblick – mögliche Anschlussfragen empirischer Forschung

Um der Bewältigung der beschriebenen Anforderungen empirisch nachzuspüren, bietet sich insbesondere ein qualitativer Zugang mit den Instrumenten der erziehungswissenschaftlichen Medienbiografieforschung (z.B. Aufenanger 2006) an. Naheliegend ist hier beispielsweise die Analyse von narrativen Interviews mit Angehörigen der fokussierten Zielgruppe, um die Bearbeitung über die Biografie und über unterschiedliche Lebenskontexte hinweg in den Blick zu nehmen. Empirische Anschlussforschung könnte sich in dieser Ausrichtung etwa mit der Frage beschäftigen, wie die im zweiten und dritten Abschnitt umrissenen Anforderungen im Kontext der Mediatisierung in den Erzählungen verhandelt und auf das eigene Leben bezogen werden. Ausserdem könnte sie sich damit befassen, welche Strategien und konkreten Massnahmen sich über die Biografie hinweg zu ihrer Bewältigung etablieren, um unter den konturierten

Konkurrenzbedingungen zu bestehen. Des Weiteren ist die Frage interessant, welche privaten und beruflichen Bewältigungsressourcen innerhalb der individuellen Lebenslage thematisiert werden, wie sie sich über den Verlauf des Lebens hinweg verschränken und welche dezidierte Rolle Medientechnologien hier einnehmen. Werden sie in Erzählungen etwa als Generator für neue Anforderungen oder als Ressource zur Erweiterung individueller Bewältigungsspielräume diskutiert? Wichtig ist nicht zuletzt auch die Frage, wie sich die beschriebene Entgrenzung von Beruf und Freizeit insgesamt auswirkt und wie sie innerhalb biografischer Erzählungen relevant wird.

Literatur

- Aufenanger, Stefan. 2006. «Medienbiographische Forschung». In *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki, 515–25. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_25.
- Autorengruppe wb-personalmonitor. 2016. *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Böhnisch, Lothar. 2012. «Lebensbewältigung». In *Grundriss Soziale Arbeit*, herausgegeben von Werner Thole, 219–33. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_9.
- Böhnisch, Lothar, Karl Lenz, und Wolfgang Schröer. 2009. *Sozialisation und Bewältigung: eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne*. Weinheim München: Juventa Verlag.
- Drossel, Kerstin, Birgit Eickelmann, Heike Schaumburg, und Amelie Labusch. 2019. «Nutzung digitaler Medien und Prädikatoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich». In *ICILS 2018. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Varenhold, 205–40. Münster: Waxmann.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike. 2016. *Medienerziehung in Kindertagesstätten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12307-9>.
- Hartmann, Maren, und Jeffrey Wimmer. 2011. «Digitale Medientechnologien: Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft». In *Digitale Medientechnologien*, herausgegeben von Maren Hartmann und Jeffrey Wimmer, 7–26. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93275-0_1.

- Hepp, Andreas. 2016. «Kommunikations- und Medienwissenschaft in datengetriebenen Zeiten». *Publizistik* 61 (3): 225–46. <https://doi.org/10.1007/s11616-016-0263-y>.
- Hippel, Aiga von, und Stephanie Freide. 2018. «Erwachsenenbildung und Medien». In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, herausgegeben von Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel, 973–99. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_48.
- Hüther, Jürgen. 2005. «Neue Medien». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Jürgen Hüther und Bernd Schorb, 4., vollst. neu konzipierte Aufl., 345–51. München: kopaed.
- Kamin, Anna-Maria, und Dorothee M. Meister. 2015. «Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Erwachsenen- und Weiterbildung». In *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee Meister, und Uwe Sander, 156–81. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kommer, Sven. 2016. «Buch statt Tablet-PC. Warum die digitalen Medien nicht in die Schule kommen – der Faktor LehrerIn». In *Wi(e)derstände: digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen*, herausgegeben von Thomas Knaus und Olga Engel, 35–67. fraMediale, Band 5. München: kopaed.
- Krotz, Friedrich. 2001. *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90411-9>.
- Krotz, Friedrich. 2017. «Mediatisierung: Ein Forschungskonzept». In *Mediatisierung als Metaprozess*, herausgegeben von Friedrich Krotz, Cathrin Despotović, und Merle-Marie Kruse, 13–32. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16084-5_2.
- Meister, Dorothee M. 2005. *Einflüsse Neuer Medien auf die Weiterbildung. Rahmenbedingungen, System- und Feldadaptionen sowie Anforderungen und Potentiale*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Münk, Dieter. 2017. «The Dark Sides of Lifelong Learning: Unzeitgemäße Überlegungen zu einem zeitgemäßen Problem». In *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel*, herausgegeben von Dieter Münk und Marcel Walter, 13–37. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14355-8_2.
- Petko, Dominik. 2012. «Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme». In *Jahrbuch Medienpädagogik* 9, herausgegeben von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 29–50. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_3.
- Rohs, Matthias, und Ricarda Bolten. 2017. «Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen. Eine biographische Annäherung». Technische Universität Kaiserslautern. https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/4547/file/_Beitraege_zur_EB_4_Medienkompetenz.pdf.

- Rohs, Matthias, Karin Julia Rott, Bernhard Schmidt-Hertha, und Ricarda Bolten. 2017. «Medienpädagogische Kompetenz von ErwachsenenbildnerInnen». *Magazin Erwachsenenbildung.at* 6 (1). https://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=11395&aid=11403.
- Süss, Daniel, Claudia Lampert, und Christine W. Trültzsch-Wijnen. 2018. *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19824-4>.