

Themenheft Nr. 30: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung.

Herausgegeben von Bernhard Schmidt-Hertha und Matthias Rohs.

Editorial: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung

Bernhard Schmidt-Hertha und Matthias Rohs

Anliegen des vorliegenden Themenheftes ist es, das Verhältnis von Medienpädagogik und Erwachsenenbildung zu diskutieren, als auch die Aufmerksamkeit beider Bereiche im Sinne möglicher gegenseitiger Impulse aufeinander zu lenken. Medienpädagogik kann «als übergeordnete Bezeichnung für alle pädagogisch orientierten Beschäftigungen mit Medien in Theorie und Praxis» (Baacke 2007, 7) verstanden werden, die als Querschnittsdisziplin¹ in Beziehung zu allen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und Fachrichtungen steht. Da die Medialität aber andersherum auch «jede Bildungssituation und jeden pädagogischen Handlungszusammenhang betrifft (...) muss sich auch jede Subdisziplin – ob es die Schulpädagogik, die Didaktik, die Sozialpädagogik, die Behindertenpädagogik oder die *Erwachsenenbildung* ist – sich [sic!] mit den Medien der Darstellung, der Verständigung und der Interaktion in ihrem Bereich beschäftigen.» (Meder 2017, 15, Hervorhebung durch Autoren).

Hieraus ergibt sich ein enges Verhältnis zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik, welches vor dem Hintergrund einer zunehmenden Bedeutung Lebenslangen Lernens als auch der Mediatisierung und Digitalisierung in den letzten Jahrzehnten an Relevanz gewonnen hat. In den Diskursen der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik sind die gegenseitigen Bezüge jedoch wenig ausgeprägt. So ist die Dissertation von Podehl (1984) bisher die einzige umfangreiche Auseinandersetzung zu den Schnittstellen beider Bereiche. Die Medienpädagogik fokussiert – trotz ihrer Bedeutung für alle Altersgruppen (z.B. Tulodziecki 2005) – vielfach auf Kinder und Jugendliche (vgl. Barsch/Erlinger 2002; Moser 2010; von Gross et al. 2015) und thematisiert Erwachsene vielfach nur als Lehrende in Schule und Hochschule.

In ähnlicher Weise nimmt auch die Erwachsenenbildung nur wenig Bezug auf die Diskurse in der Medienpädagogik. Dabei spielen Medien traditionell eine wichtige Rolle für die Erwachsenenbildung (Meister 2008, 519). Schon in der frühen Neuzeit wurden illustrierte Flugblätter zur Bildung der erwachsenen Bevölkerung eingesetzt (vgl. te Heesen 2011) und auch bei den ersten Institutionalisierungsform der Erwachsenenbildung im 18. Jahrhundert – den Lesegesellschaften oder Lesezirkeln – kommt Medien (Zeitschriften, Buch) eine zentrale Bedeutung zu (Tietgens 2011, 28). Die Erwachsenenbildung setzte sich auch mit den aufkommenden audiovisuellen Massenmedien wie Kino, Rundfunk und Fernsehen, in den ersten Jahrzehnten des 19. Jh. Auseinander. Der Rolle der Medien in der Arbeit mit Erwachsenen wurde dabei kontrovers diskutiert. Auf der einen Seite sollte die Bevölkerung vor einem «Sitten- und Kulturverfall und der Selbstentfremdung des Menschen» (Podehl 1984, 31) bewahrt

1 Linke und Schwedler (2017) plädieren dafür, die Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliche Fachrichtung zu verstehen, innerhalb deren sie ein Querschnittsfach darstellt, welches quer zu den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaften liegt (ebd., 53-54).

werden. So wurden in gleicher Weise wie gegen die «Schund- und Schmutzliteratur» auch gegen das Kino argumentiert und Veranstaltungen mit Lehr- und Kulturfilme organisiert. Auf der anderen Seite entstanden die Arbeiter-Radio-Bewegung als aktive Medienarbeit mit Erwachsenen (ebd., 38-39). Anknüpfend an diese Erfahrungen wurde auch in der Nachkriegszeit mit der pädagogischen Nutzung der Massenmedien in der Erwachsenenbildung experimentiert, wie z.B. mit den Funk- und Telekollegs, welche als Kombination von Radio- und Fernsehsendungen, Begleitmaterial und Kollegtage ab den 1960er Jahren angeboten wurden (Greven 1998; Kade/Seitter 1996).

Das Verhältnis der Erwachsenenbildung zu den Medien blieb aber auch mit dem Aufkommen der «neuen» digitalen Medien kontrovers. So problematisierte schon Terlinden (1988) die Extrempositionen der Erwachsenenbildung zwischen «Technologiefetischismus oder Maschinenstürmerei» (ebd., 36) und auch Pietraß (2015) konstatierte ein historisches Verhältnis der Erwachsenenbildung zu den Medien zwischen «Euphorie und Skepsis» (ebd., 151). Positiv werden dabei vor allem die Möglichkeiten der mediendidaktischen Gestaltung des Unterrichts gesehen. Selwyn, Gorard, und Furlong (2006) sehen diesbezüglich folgende Chancen für die Erwachsenenbildung:

- Digitale Medien können den Zugang zu Bildung unterstützen.
- Digitale Medien können zur Vielfalt der Lernangebote/Lernunterstützung beitragen.
- Digitale Medien können die Lernleistungen verbessern.
- Digitale Medien können die Individualisierung des Lernens fördern (ebd., 10).

Kritisch werden hingegen in der Tradition bewahrpädagogischer Ansätze populärkulturelle und unterhaltungsorientierte Inhalte gesehen. So gehörte für Hüther (1994) die «Bewahrung vor der Kulturfeindlichkeit neuer Massenmedien» (ebd., 292) zu den drei zentralen medienpädagogischen Aufgaben der Erwachsenenbildung. Aber auch aktuelle Herausforderungen wie der Datenschutz, Falschinformationen im Internet, Ängste um einen Bedeutungsverlust angesichts vielfältiger kostenloser Online-Lernangebote oder einfach eine unzureichende Medienkompetenz der Lehrenden könnten Ursachen einer ablehnenden Haltung gegenüber digitalen Lehr-/Lernmedien sein.

Aus der Perspektive der Medienpädagogik sind vier Handlungsfelder zu nennen, die als Überschneidungsbereiche mit der Erwachsenenbildung gelten können:

1. System-/Organisationsebene: Dieses Forschungs- und Handlungsfeld thematisiert die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Einrichtungen und Strukturen der Weiterbildung, wie z.B. Fragen der Medienausstattung, der medienbezogenen Organisationskultur, von neuen oder veränderten Kooperationen und Akteuren in der Weiterbildung im Zuge der Digitalisierung oder Lernraumgestaltung (z.B. Meister 2005; Stang 2003).

2. Lehr-/Lernebene: Adressiert wird hier zum einen der Bereich der organisierten Weiterbildung. Hier werden, wie erwähnt, besondere Chancen in den verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung gesehen. Darüber hinaus hat durch den Einfluss digitaler Medien der Bereich des informellen und selbstgesteuerten Lernens an Bedeutung gewonnen (z.B. de Witt/Czerwionka 2014; Seufert/Meier 2016).
3. Gegenstandsebene: Auf dieser Ebene sind zwei unterschiedliche Zielrichtungen zu unterscheiden. Zum einen Fragen der berufsbezogenen Medienkompetenz, welche insbesondere in Hinblick auf die Digitalisierung der Arbeitswelt an Bedeutung gewonnen haben, und zum anderen Fragen zu den Folgen der Digitalisierung auf die Gesellschaft und zum eigenen Medienhandeln (z.B. Pietraß 2006; von Hippel 2007).
4. Professionalisierungsebene: Schliesslich bedarf es der Auseinandersetzung mit der medienpädagogischen Professionalisierung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, der Analyse von Anforderungen und Kompetenzen, die Gestaltung von Aus- und Weiterbildung sowie der Unterstützung informeller Lernprozesse (z.B. Rohs et al. 2017a; Rohs et al. 2017b).

Trotz der Potenziale haben sich digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bisher nur in Teilen etabliert. Studien aus Deutschland (Schmid et al. 2018) und der Schweiz (Sgier et al. 2018) attestieren dem quartären Sektor eine eher zögerliche Auseinandersetzung mit der Digitalisierung. Ein Grossteil der Angebote finden noch in Präsenzform statt. Dennoch wird allgemein von einer zunehmenden Relevanz des Medieneinsatzes in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ausgegangen und auch auf die damit verbundene Notwendigkeit, pädagogisches Personal entsprechend zu qualifizieren. Vor allem in dem von den Arbeitgebern selbst organisierten Bereich der betrieblichen Weiterbildung wird eine zunehmende Verbreitung und Relevanz von medial unterstützten Lehr-Lern- Arrangements betont (Haufe-Akademie/Cross-Knowledge 2016). In diesen Diskursen liegt der Fokus in der Regel auf der Frage, unter welchen politischen, finanziellen, organisationalen und personellen Rahmenbedingungen sich durch digitale Medien unterstützte Angebote in der Weiterbildung (weiter) etablieren lassen (mmb-Institut 2017). Im Zentrum steht also die Frage nachdem Wie und weniger nach dem Wann und Wozu. Der Einsatz digitaler Medien in Bildungskontexten wird also als Selbstzweck oder als unabwendbarer evolutionärer Schritt diskutiert, oft ohne dabei nach einem didaktischen Mehrwert zu fragen und somit eine medienpädagogische Perspektive einzunehmen. Die damit verbundenen Gefahren liegen zum einen darin, die Grenzen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung auszublenden und andererseits darin, auch die damit verbundenen Chancen, neue didaktische Konzepte zu realisieren, zu übersehen. Der vorliegende Themenschwerpunkt der Zeitschrift Medienpädagogik soll den medien- und

erwachsenenpädagogischen Blick auf Digitalisierung in der Weiterbildung stärken und vor dem Hintergrund theoretischer Reflektionen und empirischer Studien die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes digitaler Medien in erwachsenenpädagogischen Kontexten reflektieren.

Medien und damit medienpädagogische Fragestellungen berühren die Erwachsenenbildung in vielfältiger Weise und in unterschiedlichen Kontexten, müssen dabei aber immer auch erwachsenenpädagogisch gewendet werden. Digitale Medien werden dabei in der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung, in der Vorbereitung, der Umsetzung, Gestaltung, Begleitung sowie der Evaluation von Lernangeboten, aber auch in der Weiterbildungsberatung eingesetzt. In diesen Kontexten können digitale Medien bestehende Formate anreichern, ergänzen oder auch substituieren, wobei die daraus resultierenden Effekte auf die Qualität des jeweiligen Angebots sehr unterschiedlich sein können und die Frage zentral erscheint, unter welchen Bedingungen der Medieneinsatz für die jeweiligen Adressatinnen und Adressaten auch einen echten Mehrwert bietet.

Ob durch den Einsatz von Medien ein solcher Mehrwert erzielt werden kann, hängt nicht nur von didaktischen Konzepten, sondern auch von den avisierten Zielgruppen, den technischen Möglichkeiten vor Ort und der Qualifikation des pädagogischen Personals ab. Auch wenn Konzepte wie «Open Educational Resources (OER)» und «Bring your own device (BYOD)» in der Erwachsenenbildung als Lösung vieler Ressourcenengpässe erscheinen, bedarf es sowohl in den physischen wie in den virtuellen Lehr-Lern-Räumen gewisser Grundvoraussetzungen, um mediengestütztes Lernen Realität werden zu lassen. Insbesondere ein leistungsfähiges WLAN-Netz, an die jeweiligen Anforderungen angepasste Lernplattformen und eine medientechnische Grundausstattung der Lehrenden sind hier nur beispielhaft zu nennen. Parallel zu den technischen Anforderungen ergeben sich aus dem Einsatz digitaler Medien auch (neue) Qualifikationsanforderungen an das Personal in der Erwachsenenbildung, die als Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz beschrieben werden können. Zu diesen Kompetenzfeldern gibt es eine starke Forschungstradition, die in der Erwachsenenbildung – wie medienpädagogische Diskurse insgesamt – bisher wenig rezipiert wurde.

Die aktuellen, mediengetriebenen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse stellen die Erwachsenenbildung vor grosse Herausforderungen. Diese betreffen u.a. Fragen nach den Wegen und Zielen medienpädagogischen Handelns und medienpädagogischer Professionalisierung. Zudem stellt sich die Frage, welche Auswirkungen medial erweiterte und entgrenzte Bildungsangebote und Lernmöglichkeiten auf die Konstitution der Erwachsenenbildung haben werden.

Mit dem Themenheft soll der Diskurs zwischen Medienpädagogik und Erwachsenenbildung angeregt sowie ein Beitrag zur Annäherung und Fundierung des Verhältnisses geleistet werden. Dabei gehen die ersten beiden Beiträge auf das Verhältnis

von Medienpädagogik und Erwachsenenbildung als Wissenschaftstraditionen und Professionalisierungsfelder ein. Im zweiten Teil des Themenhefts setzen sich vier Beiträge mit konkreten Handlungsfeldern der Erwachsenenbildung auseinander und skizzieren die dort zutage tretende Relevanz digitaler Medien, bevor im dritten Teil schliesslich die mit diesen Veränderungen des Handlungsfelds verbundenen Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in zwei Beiträgen diskutiert werden.

Zunächst gehen **Christian Helbig und Sandra Hofhues** der Frage nach, inwieweit in der Erwachsenenbildung bereits medienpädagogische Diskurse rezipiert werden. Sie hinterfragen auch medienpädagogische Handlungsprinzipien auf ihre Anschlussfähigkeit in der Erwachsenenbildung und verweisen auf das bislang noch wenig genutzte Potenzial, das in dieser Verbindung zweier subdisziplinärer Forschungstraditionen liegt. Auch die Relevanz des Themenhefts wird durch diesen Beitrag noch einmal verdeutlicht und auf einer handlungspraktischen und professionalisierungstheoretischen Ebene reflektiert.

Einen gemeinsamen theoretischen Bezugspunkt für die Verbindung von Medienpädagogik und Erwachsenenbildung schlägt **Rüdiger Wild** mit der Tradition des Pragmatismus vor. Jenseits der sowohl in der Erwachsenenbildungsforschung als auch in medienpädagogischen Arbeiten breit rezipierten lerntheoretischen Strömungen. Mit einem kritischen Vergleich von an Deweys Pragmatismus angelehnten Konzepten in der Erwachsenenbildung und der Medienpädagogik, deren Gemeinsamkeiten und Limitationen diskutiert werden, zeigt der Autor eine Möglichkeit der Verbindung beider Rezeptionsdiskurse insbesondere durch Rückgriff auf Deweys Arbeiten, die bislang in den beiden Forschungsbereichen unterschiedlich rezipiert werden. Am Ende könnte so etwas wie eine pragmatistisch-konstruktivistischen Mediendidaktik stehen, die an erwachsenenpädagogische wie medienpädagogische Diskurse anschlussfähig ist.

Gerade im Feld der beruflichen Weiterbildung scheinen digitale Medien in besonderem Masse präsent zu sein. Allerdings bleibt dabei oft unterbelichtet, inwieweit mediale Lernressourcen tatsächlich einen Mehrwert für die Lernenden bereitstellen bzw. von diesen überhaupt genutzt werden. Diese Problematik greifen **Joanna Burchert und Michael Burchert** in ihrem Beitrag auf und zeigen anhand von zwei Praxisbeispielen die Notwendigkeit eines Zusammenspiels von medialen Ressourcen einerseits und mediendidaktisch durchdachten Konzepten andererseits. Damit gerät gerade auch die medienpädagogische Qualifizierung von in der Erwachsenenbildung Tätigen in den Fokus.

Gleichzeitig können sich virtuelle oder semi-virtuelle Angebote in der beruflichen Weiterbildung nur dann erfolgreich etablieren, wenn sowohl qualitativ ansprechende Angebote vorliegen als auch eine entsprechende Nachfrage im Feld vorhanden ist. **Christina Buschle und Anke König** zeigen für den Bereich der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte, dass hier noch Abstimmungsprobleme zu erkennen sind.

Sie verweisen auf die Möglichkeiten und Chancen von Blended-Learning-Konzepten in diesem Bereich und entwickeln Zukunftsperspektiven für einen strukturellen Ausbau dieser Angebotsformate unter den besonderen Bedingungen des Arbeitsfelds Kindergarten.

Nicht nur in den Lehr-Lern-Angeboten selbst, auch in der Weiterbildungsberatung bieten digitale Medien neue Möglichkeiten und Formate für erwachsenenpädagogisches Handeln. **Tim Stanik und Cornelia Maier-Gutheil** zeigen am Beispiel der E-Mail-Beratung welche neuen Handlungsmöglichkeiten hier entstehen und wie sie im Feld genutzt werden. Dabei werden Möglichkeiten und Grenzen dieses Formats sichtbar, vor allem aber auch der Umgang der Professionellen mit diesen Potenzialen und Einschränkungen bzw. diesbezügliche Kompetenzdefizite. So verweist der Beitrag schliesslich auch für dieses Feld auf die Notwendigkeit weiterer Professionalisierungsprozesse, um digitale Kommunikationskanäle für die Weiterbildungsberatung optimal zu nutzen.

Die Risiken der Digitalisierung für die Erwachsenenbildung rückt der Beitrag von **Anke Grotlüschen** ins Blickfeld. Sie zeigt mit Blick auf Big Data und deren Nutzung für individualisiertes Marketing auf, wie fragwürdige Konzernstrategien auf dem Weiterbildungsmarkt Einzug halten oder zumindest Einzug halten könnten. Im Selbstverständnis der Erwachsenenbildung bedeutet dies einerseits sehr genau auf Entwicklungen zu achten, die die Unabhängigkeit des quartären Bildungssektors gefährden und andererseits diese Risiken auch als Auftrag zu verstehen, ihre Adressatinnen und Adressaten auf einen selbstbestimmten Umgang mit diesen digitalen Welten vorzubereiten.

Diese Ziele setzen auch auf Seiten der Lehrenden in der Erwachsenenbildung einen reflektierten und kompetenten Umgang mit Medien voraus. **Franziska Bellinger** unterstreicht in ihrem Beitrag die Relevanz der Medienkompetenz als Teil erwachsenenpädagogischer Professionalität und als Schlüssel zur Befähigung erwachsener Lernender zur aktiven Teilhabe in einer zunehmend digitalisierten Welt. Medienkompetenz wird dabei als eine Dimension lebenslanger Professionalitätsentwicklung verstanden, deren Grundlegung z.B. in einschlägigen Studiengängen geschaffen werden könnte.

Diese Idee professioneller Medienkompetenz wird von **Ricarda Boltzen und Karin Rott** aufgegriffen und für den Bereich der medienpädagogischen Kompetenz ausbuchstabiert. Der Beitrag stellt ein Modell medienpädagogischer Kompetenz in der Erwachsenenbildung vor und reflektiert dessen Operationalisierbarkeit vor dem Hintergrund einer Befragung von über 600 Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Es wird deutlich, dass medienpädagogische Kompetenz in der Erwachsenenbildung – in Abgrenzung zu anderen Bildungsbereichen – auch und insbesondere Wissen über die Mediennutzungsgewohnheiten der Teilnehmenden voraussetzt sowie die Bereitschaft sich auf die Mediennutzungspraxen einzustellen.

Literatur

- Baacke, Dieter. 2007. *Medienpädagogik*. Unveränderte Neuauflage. Tübingen: Niemeyer.
- Barsch, Achim, und Erlinger, Hans D. 2002. *Medienpädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- de Witt, Claudia, und Czerwionka, Thomas. 2014. *Mediendidaktik*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Greven, Jochen. 1988. *Das Funkkolleg: 1966 – 1998 ; ein Modell wissenschaftlicher Weiterbildung im Medienverbund ; Erfahrungen – Auswertungen - Dokumentation*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Haufe-Akademie, und Cross-Knowledge. 2016. *Digital Learning. Europäische Benchmark-Studie. Ergebnisbericht*.
- Hüther, Jürgen. 1994. «Medienpädagogische Konzepte in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Historische und aktuelle Aspekte der Kooperation von Medienpädagogik und Erwachsenenbildung». In *Handbuch der Medienpädagogik*, herausgegeben von S. Hiegemann, 289–301. Opladen: Leske + Budrich.
- Kade, Jochen, und Wolfgang Seitter. 1996. *Lebenslanges Lernen Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*. Opladen: Leske + Budrich.
- Linke, Franziska, und Anja Schwedler. 2017. «Medienpädagogik unter der differenztheoretischen Lupe. Eine Identitätssuche zwischen Disziplin und Profession». Herausgegeben von Christian Swertz, Wolfgang B. Ruge, Alexander Schmölz, und Alessandro Barberi. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 29 (Die Konstitution der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin): 52–69. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.02.X>.
- Meder, Norbert. 2017. «Überlegungen zur Konstitution der Medienpädagogik». Herausgegeben von Christian Swertz, Wolfgang B. Ruge, Alexander Schmölz, und Alessandro Barberi. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 29 (Die Konstitution der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin): 1–16. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.01.X>.
- Meister, Dorothee M. 2005. *Einflüsse Neuer Medien auf die Weiterbildung. Rahmenbedingungen, System- und Feldadaptation sowie Anforderungen und Potenziale*. (Habilitationsschrift), Paderborn: Universität Bielefeld.
- Meister, Dorothee M. 2008. «Medien in der Erwachsenen- und Weiterbildung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 519–526. Wiesbaden: VS Verlag. doi:10.1007/978-3-531-91158-8_77.
- mmb-Institut. 2017. *Corporate Learning wird zum Cyber-Learning. Ergebnisse der 11. Trendstudie «mmb Learning Delphi»*. Essen. http://www.mmb-institut.de/mmb-monitor/trendmonitor/mmb-Trendmonitor_2017_I.pdf.
- Moser, Heinz. 2010. *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter* (5. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Pietraß, Manuela. 2006. *Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Pietraß, Manuela. 2015. «Medien». In *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, herausgegeben von Jörg Dinkelaker und Aiga von Hippel, 1. Aufl, 150–57. Stuttgart: Kohlhammer.
- Podehl, Bernd Reinhard. 1984. *Medienpädagogik und Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M: R. G. Fischer.
- Rohs, Matthias, Ricarda Bolten, und Jonathan Kohl. 2017a. «Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*innen». <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:386-kluedo-46905>.
- Rohs, Matthias, Karin Rott, Bernhard Schmidt-Hertha, und Ricarda Bolten. 2017b. «Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen». *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 30.
- Schmid, Ulrich, Goertz, Lutz, und Behrens, Julia. 2018. *Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Selwyn, Neil, Stephen Gorard, und John Furlong. 2016. *Adult Learning in the Digital Age. Information Technology and the Learning Society*. London & New York: Routledge.
- Seufert, Sabine, und Christoph Meier. 2016. «Informelles Lernen mit digitalen Medien in Unternehmen». In *Handbuch Informelles Lernen*, herausgegeben von Matthias Rohs, 547–66. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-05953-8_27.
- Sgier, Irena, Erik Haberzeth, und Philipp Schüepp. 2018. *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern (Weiterbildungsstudie 2017/2018)*. Zürich: SVEAB & PHZH.
- Stang, Richard. 2003. *Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- te Heesen, Kerstin. 2011. Das illustrierte Flugblatt als Wissensmedium der Frühen Neuzeit. Opaden: Budrich UniPress. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:294-26589>.
- Terlinden, Roswitha. 1988. «Aufgaben der Erwachsenenbildung in Zusammenhang mit den «Neuen Medien»». *Arbeit mit Erwachsenen* 1, 35–38.
- Tietgens, Hans. 2011. «Geschichte der Erwachsenenbildung». In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (5. Aufl.)* herausgegeben von Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel, 25–41. Wiesbaden: Springer VS.
- Tulodziecki, Gerhard. 2005. «Zur Situation der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland». Herausgegeben von Heinz Moser. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 11 (Media Education: Stand der Medienpädagogik im internationalen Raum): 1–44. <https://doi.org/10.21240/mpaed/11/2005.10.05.X>.
- von Gross, Friederike., Dorothee M. Meister, und Uwe Sander. 2015. *Medienpädagogik – ein Überblick*. Weinheim, Basel: Beltz.
- von Hippel, Aiga. 2007. *Medienpädagogische Erwachsenenbildung: Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen*. Schriftenreihe der Landesmedienanstalt des Saarlandes. Saarbrücken.

Themenheft Nr. 30: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung.

Herausgegeben von Bernhard Schmidt-Hertha und Matthias Rohs.

Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick

Christian Helbig und Sandra Hofhues

Zusammenfassung

Der Beitrag geht den Fragen nach, welche Leitideen des medienpädagogischen Diskurses für die Erwachsenenbildung besonders relevant sind. Umgekehrt wird gefragt, welche medienpädagogischen Leitideen sich in der erwachsenenbildnerischen Praxis (bereits) wiederfinden. Auf diese Weise werden Synergien zwischen Medienpädagogik und Erwachsenenbildung offengelegt, um dafür zu sensibilisieren, dass konkrete Medien-Phänomene aufgrund ihrer Vielfalt und bisweilen Ambivalenzen reflektierte pädagogische Forschung und Praxis im Austausch zwischen den pädagogischen Teildisziplinen erfordern.

Guidelines and practices of media pedagogy in adult education. An analytic view

Abstract

This paper examines questions about the relevance of guiding principles at the discourse of media pedagogy for adult education. Conversely, it is asked, which guiding principles at the basis of media pedagogy can be found in the practice of adult education. That way, we will disclose synergies between media pedagogy and adult education, to sensitise for a reflective research and practice related to a debate between the pedagogical disciplines about specific media-phenomena because of their variety and occasional ambivalence.

Medien in der Erwachsenenbildung: Sondierung eines Feldes aus medienpädagogischer Sicht

Angesichts der Diskussionen um selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen in Unternehmen spielen seit den 1990er Jahren u.a. computerbasierte, später webbasierte und heute gamifizierte Lern-Formate eine wichtige Rolle. Sie werden umgesetzt in Form von internen Computer-based Trainings (CBTs)/Web-based Trainings (WBTs) oder E-Learning/Blended Learning im geschützten (semi-)virtuellen Raum. Dabei zeigt sich, dass vielfach auf Begriffe, Konzepte und Ansätze aus der Medienpädagogik Bezug genommen wurde, insbesondere in der beruflichen (Erwachsenen-) Bildung aber ein Schwerpunkt auf die Förderung technisch-funktionaler Medienkompetenzen und auf die Mediendidaktik gelegt wurde. Damit wurde Medienpädagogik

verengt auf die Aneignung bestimmter Medien für das Lernen und die Organisation von mediengestütztem Lernen innerhalb eines formal geplanten Zusammenhangs.

In dieser Perspektive der beruflichen (Erwachsenen-)Bildung mit mediendidaktischen (insbesondere bildungstechnologischen) Schwerpunkten sind die generellen Anforderungen an Medienkompetenz-Entwicklung und Strukturen für Medienbildung im Erwachsenenalter in den Hintergrund gerückt. Grell (2017, 80 ff.) gibt in ihrem Beitrag zur Erwachsenenbildung erst kürzlich Hinweise darauf, dass sich die Diskussion um Medien in der Erwachsenenbildung grundlegend auf zwei Bereiche eingrenzen lässt. Erstens der Wandel der Lernkultur durch digitale Technologien zwischen Subjekt, Medien und der formalen (Organisation von) Bildung. Hier kommt die Sicht der Mediendidaktik auf das formal organisierte Lernen mit Medien besonders zum Tragen. Zweitens besteht die subjektive Anforderung, ständig über bzw. durch Medien neues Wissen zu erwerben, neue Fähigkeiten und neue Handlungsrouinen zu entwickeln und veraltete Handlungsmuster abzulegen. In dieser Sichtweise rückt das Subjekt und die Relevanz von Medienhandeln in unterschiedlichen Kontexten in den Mittelpunkt. Medienhandeln im Beruf ist häufig einer davon.

Folglich erweist sich das Feld der Medien in der Erwachsenenbildung als besonders geeignet, jenseits aktueller, öffentlicher Debatten um «Digitalisierung», «digitale Transformation» oder «Computerisierung von Arbeit» sowie «Industrie 4.0» – (vgl. Scharnberg et al. 2017; Olbermann 2016; Seifert 2016; Herber et al. 2013) den Brückenschlag zwischen Medienpädagogik und Erwachsenenbildung zu gestalten. Schließlich stellte Hüther bereits 1994 fest, dass es

«[n]icht selten [...] dieselben Umbruchsituationen [sind], die Erwachsenenbildung und Medienpädagogik gleichermaßen zwingen und sie in Kooperation bringen, indem entweder Erwachsenenbildung vorhandene medienpädagogische Konzeptionen aufgreift [...] oder indem sich Medienpädagogik in Problem- und Bedarfslagen der Erwachsenenbildung einbringt.» (Hüther 1994, 290)

Nähert man sich dem Feld der Medien in der Erwachsenenbildung, erfordert jedoch die heterogene Zielgruppe, Praktiken der Medienaneignung in diversen Altersgruppen über das Narrativ der Digital Natives (Hepp et al. 2014, 22) hinaus einzubeziehen und nach Konzepten für diverse Bildungsbiografien zu suchen. Aufgrund unserer eigenen Verortung in der Medienpädagogik stellt sich nicht zuletzt die Frage danach, wie es gelingen kann, in der Erwachsenenbildung eine medienpädagogische Perspektive zu stärken, die über mediendidaktische Handlungsweisen hinausgeht. Entsprechend leiten uns folgende beiden Fragestellungen durch den gesamten Beitrag:

1. Welche Leitideen des medienpädagogischen Diskurses wären für die Erwachsenenbildung besonders relevant?
2. Welche medienpädagogischen Leitideen finden sich bereits in der erwachsenenbildnerischen Praxis wieder?

Auf diese Weise möchten wir Synergien zwischen den Diskursen offenlegen, um dafür zu sensibilisieren, dass konkrete Medien-Phänomene aufgrund ihrer Vielfalt und bisweilen Ambivalenzen reflektierte pädagogische Forschung und Praxis im Austausch zwischen den pädagogischen Teildisziplinen erfordern.

Leitideen und bedeutende Ansätze der Medienpädagogik: Einladungen an die Erwachsenenbildung

Die Medienpädagogik umfasst alle Theorien, Modelle und Ansätze wie auch Konzepte und empirische Studien, die sich mit der Rolle der Medien in Erziehung, formaler, non-formaler und informeller Bildung und Sozialisation befassen (vgl. z.B. Süss et al. 2010, 14). Common Sense ist, dass die Veränderungen und Entwicklungen von Kommunikation und Kommunikationsanforderungen, die heute unter dem Begriff Mediatisierung diskutiert und erforscht werden (vgl. Krotz 2007; 2012), Gesellschaft, Kultur wie auch die Arbeitswelt sowie die politischen und pädagogischen Diskurse nachhaltig prägen. Ebenso wie die Erwachsenenbildung hat die Medienpädagogik ihre pädagogischen Wurzeln in der Aufklärung. Historisch haben sich dann in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien einige Leitideen herausgebildet, die nach Stölting (1999, 113) «legitimierende Idealisierungen» sind. Handlungs- und diskursleitende Prämissen der Medienpädagogik sind dabei 1) die starke *Subjektorientierung*, 2) die übergeordneten pädagogischen Ziele der *Mündigkeit und gesellschaftlichen Teilhabe*, 3) die Problematisierung *digitaler Ungleichheiten* – von Digital Divide bis Alphabetisierung u.a. von Erwachsenen, 4) die (zunehmende) Förderung von Medienkompetenzen und Medienbildungsprozessen in formalen, non-formalen und informellen (*Lern-*) und (*Bildungs-*)*Kontexten* angesichts verschwimmender Generationenkonzepte und Zielgruppen, 5) das unausgesprochene Primat der *Handlungsorientierung* und 6) ein umfangreicher und nicht bloss technischer *Medienbegriff*, welcher auch für die Erwachsenenbildung zentral sein/werden könnte.

Subjektorientierung

In der Medienpädagogik besteht weitestgehend Konsens darüber, dass innerhalb der pädagogischen Teildisziplin das Wechselverhältnis von Gesellschaft, Medien und Subjekt verhandelt wird. So steht der Mensch mit ihren/seinen subjektiven Sinnkonstruktionen und ihrem/seinem Handeln im Vordergrund. Gefragt wird u.a., wie sich Subjekte sowohl bestimmte Medienangebote als auch ihre subjektive Umwelt bzw. Kontexte aneignen (vgl. hierzu Vollbrecht/Wegener 2010). Dabei interessiert nicht nur der Aneignungsprozess im technisch-funktionalen Sinne, wie er bspw. bei Tully (2004) beschrieben wird, sondern gerade der kommunikative Aushandlungsprozess

in der Aneignung zwischen Mensch und Welt (vgl. Krotz 2007; 2012). Für medienpädagogisches Handeln ist folglich das Schaffen von Kommunikationsanlässen mit, über und durch Medien zentral.

Mündigkeit und gesellschaftliche Teilhabe

Mit Blick auf Forderungen der Aufklärung wird Partizipation als ein fundamentales Recht aller Mitglieder einer Gesellschaft in allen sie betreffenden gesellschaftlichen Bereichen definiert (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005; Stange 2007). Dieser weit gefasste Begriff von Partizipation ist für den Diskurs und die Konzepte der Medienpädagogik deshalb von grosser Bedeutung, da er sich nicht nur auf den Arbeitsmarkt oder die Beschäftigungsfähigkeit bezieht, sondern den politischen, sozialen und kulturellen Bereich einbezieht. Tulodziecki arbeitet bspw. heraus, dass «der mündige Umgang mit Medien zur Förderung von Bildung und Demokratie, Wirtschaft und Kultur eine [...] Leitidee der Medienpädagogik dar[stellt], die heute zum Teil im Begriff der Medienkompetenz dominant ist» (Tulodziecki 1998, 13). Entsprechend divers sind medienpädagogische Konzepte: Sie reichen von Kommunikationsanlässen bis hin zu Maker Spaces, in denen Subjekte Medien «zum Be-Greifen wesentlicher Konzepte der Gegenwart» (Schelhowe 2008) nutzen und mit denen sie Gesellschaft mündig mit-gestalten sollen (vgl. Paus-Haase et al. 2002, 11f.). Insbesondere die Mitglieder der «Klagenfurter Projektgruppe Medienerziehung» führen das Leitziel der «Medienmündigkeit» in die Medienpädagogik ein und begreifen diese als Übernahme von Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung (vgl. u.a. Boeckmann 1994; Hipfl 1996; Tulodziecki 1998; Schludermann 2002). Desweiteren gehen sie von der emotionalen Teilhabe am Medienhandeln aus: Demnach biete erst die subjektive Auseinandersetzung die Möglichkeit, Medieninhalte neu zu bewerten und damit zu einer selbstbestimmten Veränderung in der Mediennutzung zu führen (vgl. Boeckmann 1994; Hipfl 1996).

Digitale Ungleichheiten

Ausgehend von einem demokratietheoretischen Zugang zu Partizipation spielen die Forschungsergebnisse der Medien- und Kommunikationsforschung zur «digitalen Ungleichheit» (Engl. «Digital Divide») eine besondere Rolle. Einerseits thematisieren sie einen ungleichen Zugang zu Kommunikationstechnologien, andererseits

ungleiche Nutzungsweisen mit Medien (Second Digital Divide)¹. Demnach sind insbesondere Alter, Geschlecht und Bildung für die Form der Mediennutzung und für die Teilhabe an einer mediatisierten Gesellschaft bedeutsam. Fähigkeiten, die in Zusammenhang mit Medien(-nutzung) relevant sind und durch Medien angeeignet werden, sind demnach unterschiedlich ausgeprägt: Sie tragen in unterschiedlicher Weise zu Bildungsprozessen und zur Realisierung gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten bei. Somit spiegeln sich soziale Ungleichheiten nicht nur in der Mediennutzung wieder, sie werden durch Fehlannahmen bzgl. Geräteausstattung, Medienkompetenzen etc. in ihr auch reproduziert (vgl. Iske et al. 2007; Tillmann 2008; Klein 2008).

Lern- und Bildungskontexte

Die Kommunikationsanlässe, die die Medienpädagogik schaffen möchte, sind abhängig von den Kontexten, innerhalb derer sie verortet sind. Zudem werden sie beeinflusst von den Fach- bzw. Praxiscommunities, in denen sie beheimatet sind. So betrachtet die Medienpädagogik insgesamt sowohl formale Bildungskontexte wie Schulen und Hochschulen als auch non-formale Bildungskontexte und informelle Bildungsgelegenheiten wie das Wechselverhältnis von Subjekt, Medien und Familie. In der Mediendidaktik – verstanden als Lehren und Lernen mit Medien als Teilbereich der Medienpädagogik² – wird oft nur der Ausschnitt formalisierten Lernens mit Medien betrachtet, sodass im gleichen Atemzug verwandte Begriffe wie mediengestütztes Lernen oder E-Learning genannt werden. In der Medienpädagogik hingegen werden vielfach non-formale Bildungskontexte und informelle Bildungsgelegenheiten in den Blick genommen, wie sie z.B. in der ausserschulischen und offenen Jugendarbeit zu finden sind. Mediendidaktische Begriffe und damit zusammenhängende Konzepte sind für die jüngeren Entwicklungen in der Erwachsenenbildung von Bedeutung, sie stellen allerdings nur einen Teil medienpädagogischer Praxis dar. Darüber hinaus ergeben sich konzeptionelle Engfassungen, wenn primär auf bildungstechnologische Konzepte in der Erwachsenenbildung zurückgegriffen wird.

-
- 1 Ausschlaggebend für die Diskussion um ungleiche Nutzungsweisen war eine empirische Studie von Hargittai (2002), die Unterschiede bei den «Online Skills» von Personen zwischen 18 und 81 untersucht hat. Bei Kindern und Jugendlichen lassen sich jedoch nur noch wenige Ungleichheiten beim Zugang zu digitalen Medien begründen (vgl. MPFS 2016). Seither werden mit Fokus auf Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Nutzungsweisen von Jugendlichen gezeigt und problematisiert (vgl. u.a. Otto/Kutscher 2004; Brüngen/Wagner 2008; Henrichwark 2009; Niesyto et al. 2010). Erwachsene hingegen geraten erst langsam ins (nicht nur empirische) Blickfeld.
 - 2 Eine Ausführung des Diskurses zur Positionierung der Mediendidaktik zur Medienpädagogik und zur allgemeinen Didaktik findet sich in Süß et al. (2010).

Handlungsorientierung

Das Prinzip der Handlungsorientierung ist vielen medienpädagogischen Konzepten inhärent. Es zielt darauf ab, zum eigenen Handeln mit und durch Medien und zum sozial verantwortlichen Handeln anzuregen. Dabei liegt der Fokus auf der Förderung von Reflexion und Handlungsoptionen ohne festgelegte Handlungsziele. Sprich, es geht vorwiegend um die Ermöglichung von Medienbildung, weniger um das Erreichen einer spezifischen Kompetenz im Sinne einer Performanz³. Diese Unterscheidung ist insbesondere in den unterschiedlichen Lesarten von Medienkompetenz(en) bedeutend: Darin wird ersichtlich, dass ein zunächst pädagogisch gemeinter Begriff zunehmend von einer qualifikatorisch geprägten Kompetenzdebatte eingeholt und vorwiegend technisch-funktional verstanden wird. Dabei steht das Handeln innerhalb medienpädagogischer Praxis – gerade in der aktiven Medienarbeit (vgl. Schell 1989) – oft für sich und wird erst angesichts subjektiver Sinnzuschreibung «gut». Missverständlich ist mitunter, dass Handlungsorientierung innerhalb formal geplanter Bildung als problemorientiertes Lernen umgesetzt wird. Mit der Problemorientierung geht dann eine Engführung in Bezug auf Lernen und Bildungsformate einher, die durch den formalen Rahmen der Bildungseinrichtung bestimmt und mit der prinzipiellen Offenheit medienpädagogischer Konzepte allenfalls noch verwandt ist.

Medienbegriff

Für die Medienpädagogik ist schliesslich die Annahme zentral, dass der (Bildungs-) Kontext, innerhalb dessen subjektives Handeln stattfindet, ähnlich prägend ist wie die Wahl der Medien selbst: Anders als vielfach öffentlich angenommen (vgl. Schiefner-Rohs/Hofhues, 2017), geht die Medienpädagogik zunehmend von «starken» Medien aus, ohne zugleich eine direkte, sprich kausale Medienwirkung vorauszusetzen (vgl. Meyer 2008; zum Raumdiskurs in der Medienpädagogik vgl. u.a. Tillmann 2008; Tully 2009). Hintergrund ist, dass Medien in der Medienpädagogik als technische Gebrauchsmedien und ergänzend als «Struktur und Situation» (Krotz 2012, 44) verstanden werden. In letzterer Perspektive ermöglichen und modifizieren Medien Kommunikation in Form von «transformierten Texten in Bezug auf, aber auch in Konkurrenz zur Face-to-Face-Kommunikation, ferner mit Bildern und Tönen, [...] und unter Verwendung verschiedener Symbolsysteme.» (ebd.) Auch in der Erwachsenenbildung werden Medien seit den 1980er Jahren als Werkzeug/Instrument und als Gegenstand/Inhalt verstanden (vgl. Faulstich 1986; Faulstich/Faulstich-Wieland 1988; Hütcher 1993). Programmatische Schriften von Bundesministerien, Stiftungen etc. gehen allerdings davon aus, dass Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) eine steigende Bedeutung für die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen

3 Ursprung: Chomsky, Noam. 1973. *Sprache und Geist*, (Erstauflage: 1968). Frankfurt: Suhrkamp

Leben einnehmen und speziell der Arbeitsmarkt einen wachsenden Bedarf an Fachkräften entwickelt, die mit IKT «kompetent» umgehen müssen und sollen.

Anzufügen ist, dass neben den sechs skizzierten Leitideen zwei Ansätze grundlegend innerhalb der Medienpädagogik diskutiert werden. Gemeint sind Ansätze zur Förderung von Medienkompetenzen und Medienbildung, die kein Gegensatzpaar bilden, sondern – wie Hugger (2008) es beschreibt – «zwei Seiten der Medaille» (ebd., 97) sind und die skizzierten Leitideen aufnehmen. Diese Unterschiedlichkeit zu registrieren, ist auch für die Praxis der Erwachsenenbildung zentral, denn innerhalb beider Ansätze werden «je eigene Fragen und Probleme einer gesellschaftlichen Realität, die in hohem Masse durch Medien geprägt wird, zugänglich und bearbeitbar» (Fromme/Jörissen 2010, 47) gemacht:

Die Wurzeln des Medienkompetenz-Begriffs liegen in der Habilitationsschrift «Kommunikation und Kompetenz» von Baacke (1980). Nach Baacke differenziert sich Medienkompetenz in vier Dimensionen: 1) Medienkritik, 2) Medienkunde, 3) Mediennutzung und 4) Mediengestaltung. In der Diskussion um die Medienkompetenz als Zielwert der Medienpädagogik wurden weitere Dimensionierungen des Begriffs vorgenommen (vgl. ausführlich Gapski 2001), nicht zuletzt vor der Frage, wie sich in anderen Bindestrichdisziplinen der Pädagogik Medienkompetenz herleiten lässt. So verknüpften Dewe und Sander (1996) den Begriff der Medienkompetenz mit dem Kompetenzdiskurs der Erwachsenenbildung, indem sie das Modell der Schlüsselqualifikation mit dem Modell der Medienkompetenz zusammenführen. Innerhalb der Erwachsenenbildung werden unterschiedliche Medienkompetenzmodelle rezipiert (von Hippel 2007, 67f.). Allerdings zeichnen sich die Medienkompetenz-bezogenen Diskursstränge ihrer Ansicht nach durch einen normativ-medienpädagogischen und einen wirtschaftlich-medientechnischen Diskurs aus. Das wirtschaftliche-technische Verständnis betont die Förderung spezifischer Kenntnisse mit Blick auf einen beruflichen Bereich und findet sich innerhalb der Medienpädagogik eher in der Medienpädagogik wieder. Der normativ-medienpädagogische Diskurs fokussiert hingegen die Bedeutung von Bildung für die Entwicklung eines Menschen und ist eher mit der Allgemeinbildung assoziiert. Innerhalb der Medienpädagogik ergibt sich deshalb eine Nähe zum Verständnis von Medienbildung: Im Zentrum des Medienbildungsbegriffs steht die subjektive Bereitschaft zur Veränderung, die es Menschen ermöglicht, die Welt (und sich selbst) zu sehen und wahrzunehmen, sodass sie in einer komplexeren Welt mit weniger vorhersehbaren Biographien und Karrieren zurechtkommen, Orientierung gewinnen und sich zu dieser Welt kritisch-partizipativ verhalten. Anfangs als Gegenbegriff zur Medienkompetenz eingeführt, kritisieren Vertreterinnen und Vertreter des Medienbildungsbegriffs (u.a. Aufenanger 2000; Marotzki 2004; Jörissen/Marotzki 2009) die Vermittlung von Fakten- bzw. Verfügungswissen. So würden eher Qualifikationsziele verfolgt (vgl. ausführlich Hugger 2008, 96f.). Nicht zuletzt deshalb laden wir im Folgenden zu einer interdisziplinären Perspektivübernahme und zur

Adaption der vielfältigen medienpädagogischen Leitideen und Ansätze ein, erweisen sich alle gemeinsam als fruchtbar für den Diskurs um Medien in der Erwachsenenbildung.

Praxis der medienpädagogischen Erwachsenenbildung

Vorweggenommen sei, dass bei Betrachtung der aktuellen wirtschaftlich-politischen Forderungen, der Leitideen der Medienpädagogik sowie der erwachsenenpädagogischen Praxis, Disparitäten zwischen der erwachsenenpädagogischen und der medienpädagogischen Verortung öffentlich beschworen werden. Im Fokus der öffentlichen Debatte stehen vor allem wirtschaftliche und industrielle Anforderungen des digitalen Wandels, die unter den Stichworten «Wirtschaft 4.0» und «Industrie 4.0» firmieren. Erwachsenenbildung wird dabei vorwiegend als berufliche Bildung verstanden und medienpädagogische Aspekte der Allgemeinbildung, wie sie von Hippel (2011) als Handlungspraktiken in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung beschreibt, kommen sukzessive abhanden, mehr noch: Mit Blick auf das Aufkommen digitaler Medien und mediendidaktischer Konzepte zeichnet sich die Stärkung der wirtschaftlichen-medientechnischen Perspektive bzw. einer technisch-instrumentellen Definition von Medienkompetenzen ab. Wie vielfältig sich medienpädagogische Praxis in der Erwachsenenbildung prinzipiell darstellen könnte, wird im Folgenden anhand exemplarischer Bereiche skizziert.

(Digitale) Technologien zur Unterstützung selbstorganisierten Lernens

Online-Coaching, Lernvideos, Diskussionsforen, computerbasierte Testverfahren oder MOOCs (Massive Open Online Courses) sind Ausdruck für die wachsende Forderung zur Einbindung (digitaler) Medien in die Angebotsstrukturen rund um «Adult Learning». Insbesondere auf EU-Ebene (European Commission 2015, 53) wird die stärkere Einbindung digitaler Technologien in der Erwachsenenbildung gefordert (vgl. Kerres 2013, 412, Pietraß 2015, 5). Diese weitestgehend online basierten Bildungsangebote können als Erweiterung bzw. Intensivierung mediendidaktischer Konzepte in der Erwachsenenbildung beschrieben werden. Das digitale Kursformat eines MOOCs verzichtet vollständig auf Präsenzveranstaltungen und nutzt ausschliesslich mediale Formen der Wissensvermittlung und Kommunikation. Durch die für viele digitale Lernformen charakteristische orts- und zeitentgrenzten Angebotsform können grosse Menschenmengen an den Bildungsinhalten teilhaben. Dass MOOCs in der Erwachsenenbildung – wenn auch langsam – an Relevanz gewinnen, zeigt die Plattform «Volkshochschul-Informationen»⁴, die das Thema umfassend aufgreift und konstatiert, dass MOOCs «in gewissermassen eine neue Ära an den Volkshochschulen

4 <http://www.vhs.info/mooc>.

eingeläutet [haben]» (Volkshochschulinformationen, online). Auf den ersten Blick werden dort die Teilhabemöglichkeiten digitaler und mobiler Medien als Ressource erkannt, um den Zugang zu Bildung zu erleichtern und somit die Weiterbildungsbeeteiligung zu erhöhen. So fordert auch der Deutsche Volkshochschulverband (2015) in einer Resolution eine «digitale Weiterbildungsoffensive» (ebd., 1), um Menschen zu erreichen, «die bisher nicht ausreichend am lebenslangen Lernen partizipieren können» (ebd.) und aus individuellen oder strukturellen Gründen «kaum Chancen haben, an Präsenzlernangeboten teilzunehmen» (ebd.). Auf den zweiten Blick stellt sich die Bearbeitung sozialer und digitaler Ungleichheiten in Form von Online-Lern-Angeboten als widersprüchlich dar. Es soll Ungleichheiten im Zugang zu Bildungsangeboten durch die Allgegenwart digitaler Technologien entgegengewirkt werden, zugleich nehmen Ungleichheiten im Zugang zu. Auch die Nutzung digitaler Medien bringt neue Exklusionsfaktoren mit (Klein 2008; 2015). So ist festzuhalten, dass MOOCs mehrheitlich von Menschen genutzt werden, die bereits über eine höhere Bildung verfügen (Schulmeister 2013, 26f.). Abstrahiert man vom Beispiel, finden sich vor allem Hinweise darauf, wie Partizipation in der Erwachsenenbildung jüngst gelesen wird. Es wird deutlich, dass weniger Partizipation an Gesellschaft, sondern eher selbstgesteuertes Lernen für weiterbildungsinteressierte, Menschen, d.h. eine spezifische erwachsene Zielgruppe, gefördert wird.

Förderung technisch-funktionaler Medienkompetenzen bei Erwachsenen

Sollen Medienkompetenzen in der Erwachsenenbildung gefördert werden, finden sich in der Praxis zudem eine Vielzahl problemorientierter Konzepte, mit der auf die technisch-instrumentellen Anforderungen des Arbeitsmarkts reagiert wird. Beispielhaft angeführt kann hier der Europäische Computerführerschein ECDL⁵, der als «internationaler Standard für Digitale Kompetenz» den Fokus auf prüfbare Computerkenntnisse legt. Werden gegenwärtige Forderungen und Bestrebungen zur Erwachsenenbildung und digitalen Technologien in den Blick genommen, wird diese Annahme sogar noch verstärkt. Es fallen vor allem Zielbeschreibungen zur individuellen Kompetenzentwicklung rund um digitale Technologien auf EU-Ebene auf «to strengthen human capital, employability und competitiveness» (vgl. European Commission 2016). Insbesondere der digitale Wandel in der Wirtschaft und der Wandel der Arbeitswelt werden als Herausforderungen betont (vgl. ebd., 2). Die Arbeitsgruppe stellt fest, dass sich die technisch-qualifikatorischen Anforderungen und die Abdeckung und Qualität entsprechender Weiterbildungsangebote als disparat darstellen (vgl. ebd., 3).

Diese Bestrebungen der EU-Mitgliedsstaaten bis Mitte 2017 spiegeln sich im öffentlichen Diskurs im deutschsprachigen Raum wieder. Deutlich wird einerseits der

5 <http://www.ecdl.de>.

(verkürzte) Rekurs auf Informations- und Kommunikationstechnologien. Andererseits wird in der Agenda der Europäischen Kommission vor allem problemorientiert argumentiert. Wie angeführt, geht damit eine Engführung in Bezug auf Lernen und Bildungsformate einher, die durch den formalen Rahmen der Bildungseinrichtung bestimmt werden. Kommunikationsanlässe ausserhalb formaler Bildungseinrichtungen zu schaffen, was mittels Handlungsorientierung angestrebt wird, ist in dieser Lesart zweitrangig.⁶ Schon die etwas älteren empirischen Befunde der institutionenübergreifenden Programmanalyse von 676 medienbezogenen Veranstaltungen an insgesamt sechs Institutionen der Erwachsenenbildung (von Hippel 2007, 696f.) weisen diesen Massnahmenschwerpunkt auf: Im Vordergrund der Programme steht die instrumentell-qualifikatorische Medienkunde und der gesellschaftliche Bedarf nach Angeboten zum technischen Umgang. Bemerkenswert ist, dass die Förderung der instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde in Kombination mit der Mediengestaltung und die informative Medienkunde in Kombination mit der Medienkritik auftritt (vgl. ebd., 698). Von Hippel konstatiert, dass sich in der Erwachsenenbildung zwei Linien der Medienpädagogik widerspiegeln würden: «die Tradition der Förderung von Partizipation durch Mediengestaltung und die Förderung eines kritischen Umgangs mit Medien aufgrund von Wissen über sie.» (ebd.). Gemeinsame Orientierungen von Medienpädagogik und Erwachsenenbildung werden darin deutlich. So liegen wie in der Medienpädagogik die historischen Wurzeln der Erwachsenenbildung in der Aufklärung, deren Impetus und Ziel der Mündigkeit heute handlungsleitend für viele Bindestrichpädagogiken ist (vgl. Nuissl 2011, 330). Vor diesem Hintergrund sind die Orientierung an Mündigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe in der Erwachsenenbildung handlungsleitend. Inwieweit Medienpädagogik und Erwachsenenbildung gemeinsame Begriffsverständnisse haben und Konzepte teilen, ist bislang allerdings wenig aufgearbeitet.

Qualifizierung von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern für den Medienwandel

Schliesslich rücken die fachlichen Akteurinnen und Akteure der Erwachsenenbildung, die sich in dem Gefüge zwischen Subjekt, Medien und Bildung befinden, und die Organisationen der Erwachsenenbildung selbst in den Blick. Für pädagogische Fachkräfte werden Wissen und Fähigkeiten in der Mediendidaktik bedeutsam; gleichzeitig stehen sie selbst vor der Auswahlentscheidung für/gegen «richtige» Vermittlungskonzepte. Die Reflexion der Ansätze zur Förderung von Medienkompetenzen und Medienbildung gehört für sie ebenso dazu wie ihr eigener Umgang mit der

⁶ Als Beispiel eignet sich das *Quantified Self* zur Thematisierung unter Erwachsenen. Insgesamt spiegelt sich ein umfassender Rekurs auf medienpädagogische Konzepte im fachlichen und politischen Diskurs der Erwachsenenbildung kaum wieder. Bestätigt wird diese These in der politischen Agenda, die sich in den angeführten Kompetenzanforderungen u.a. auf akute Aspekte der Digitalisierung und Datafizierung bezieht, während selbstreflexive Lern- und Orientierungsprozesse zwischen Subjekt – Medien – Bildung weniger thematisiert werden.

Unbestimmtheit (digitaler) Medien bzw. des Medienhandelns. Es scheint folgerichtig, in der Erwachsenenbildung den Ansatz zur Förderung «Medienpädagogischer Kompetenzen» aufzunehmen, der in der Lehrpersonenbildung etabliert ist und das notwendige Wissen sowie anvisierte Fähigkeiten von Lehrenden beschreibt, um Schülerinnen und Schülern die (Weiter-)Entwicklung von Medienkompetenzen zu ermöglichen (vgl. Blömeke 2000; Tulodziecki 2012). Wird den wissenschaftlichen Begründungen zur medienpädagogischen Kompetenz gefolgt, wird vor allem der individuellen Medienkompetenz und – so ist zu erweitern – der Medienbildung der Professionellen eine besondere Rolle zugesprochen, da der Kompetenzbegriff auf die Handlungsfähigkeit in einem bestimmten Handlungsfeld zielt (vgl. Tulodziecki 2012, S. 275f.) Medienpädagogische Kompetenzen sind entsprechend in Kompetenzbeschreibungen der Erwachsenenbildung zu finden, sie sind allerdings unterschiedlich ausgeprägt und werden unterschiedlich gewichtet sowie nicht in allen Tätigkeitsbereichen als Querschnittsthema berücksichtigt (Rohs et al. 2017).

Die Förderung von Medienkompetenzen und Medienbildungsprozessen in der Erwachsenenbildung stellt sich so zunehmend als diskursives Spannungsfeld dar, in dem sich sowohl die professionellen Akteurinnen und Akteure als auch die Organisationen innerhalb und ausserhalb der Erwachsenenbildung verorten. Gleichermassen sind die diversen Bildungskontexte selbst Teil des gesellschaftlichen und kulturellen Wandels und gestalten diesen mit.

Antinomien in der Praxis der medienpädagogischen Erwachsenenbildung

Die ökonomisch geprägten Debatten um die Digitalisierung haben Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung. Wie exemplarisch dargelegt wurde, werden sowohl auf Ebene der Erwachsenenbildnerinnen und -bildner als auch auf Ebene der Adressatinnen und Adressaten von Angeboten der Erwachsenenbildung vor allem technisch-instrumentelle Kompetenzbereiche als Anforderungen und Zielsetzungen formuliert. So wird unter Medienpädagogik in der Erwachsenenbildung vor allem die Nutzung von digitalen Technologien zur Vermittlung von Inhalten verstanden; somit eine mediendidaktische Kompetenz betont. Auf der anderen Seite lassen sich deutliche Parallelen in den Leitideen und den Zielsetzungen zwischen Medienpädagogik und Erwachsenenbildung finden, die die Möglichkeiten eines interdisziplinären Diskurses betonen. Dennoch zeigen sich vor allem Disparitäten zwischen dem Medienbezug in der Erwachsenenbildung und dem Diskurs der Medienpädagogik. Technologie-basierte Medien spielen in der Erwachsenenbildung seit jeher eine besondere Rolle, vor allem sind es aber «Angebote im Umgang mit dem Computer, die in der Weiterbildung Einzug hielten» (Stang 2003, 11). Stang verweist in dieser Kritik insbesondere auf Baacke, der das gesamte Bildungsspektrum im Zuständigkeitsbereich der Medienpädagogik verortet.

Von Hippel (2007; 2011) begründet die technisch-instrumentelle Orientierung in der erwachsenenpädagogischen Medienkompetenzförderung mit den Herausforderungen des Programmplanungshandelns im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. So besteht zwar historisch keine ausschliessliche Kundenorientierung in der Erwachsenenbildung, dennoch bestehen Antinomien zwischen den pädagogischen Zielen – hier einer umfassenden Medienpädagogik – und ökonomischen Kriterien, insbesondere dann, wenn die Interessen von Adressatinnen und Adressaten, wirtschaftlichen, politischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Akteurinnen und Akteuren divergent sind und diese ausbalanciert werden müssen (vgl. von Hippel 2011, 51f.).

Medien zur selbst- und mitverantwortlichen Teilhabe von Erwachsenen an Alltag und Gesellschaft (Fazit)

Eingangs haben wir zwei Fragen formuliert, die abbilden sollten, welche Leitideen des medienpädagogischen Diskurses für die Erwachsenenbildung besonders relevant sind und welche sich in der erwachsenenbildnerischen Praxis wiederfinden, denn: Mit Grell (2017) benötigt es für alltägliches und gesellschaftspolitisches Handeln Kenntnisse und Fähigkeiten, um die Prozesse und die Bedeutung digitaler Informationen und Kommunikation «zu verstehen, sich darin orientieren zu können und eine digitalisierte Welt mitgestalten zu können.» (ebd., 83). Somit ist bei der Integration von Medien in die Erwachsenenbildung kritisch zu hinterfragen, «inwieweit sie neue Gestaltungsräume für Erwachsene eröffnen oder aber lediglich neue Anpassungszwänge bedienen» (ebd.). Neben dem umfangreichen Blick auf vorliegende Leitideen, Ansätze und (exemplarische) Konzepte aus Medienpädagogik und Erwachsenenbildung halten wir auch die systematische Bezugnahme zum Verständnis von Medienbildung für zentral.

In unseren Betrachtungen haben wir Hinweise darauf gefunden, dass Medienpädagogik in der Erwachsenenbildung vielfach als Mediendidaktik übersetzt wird. Sowohl in der politischen Agenda als auch in der Qualifizierung von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern wird die stärkere Einbindung digitaler Technologien forciert, allerdings vielfach ohne explizit auf medienpädagogische Ideen und Ansätze zurückzugreifen. Daran knüpft eine Perspektive von Partizipation an, die ein selbstgesteuertes/-organisiertes Lernen betont und sozialen Ungleichheiten entgegenwirken soll. Wie empirische Studien zeigen, profitieren von Online-Angeboten allerdings vor allem Menschen, die bereits einen hohen Bildungsstand vorweisen können. Eine Verkürzung von Medienpädagogik als Mediendidaktik läuft somit Gefahr, soziale und digitale Ungleichheiten zu verstärken, statt ihnen entgegen zu wirken. Nicht ohne Grund verzichten die meisten Alphabetisierungskonzepte derzeit auf digitale Medien. Weiterhin finden sich Hinweise darauf, dass Medienkompetenzen und Medienbildung in der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund arbeitsmarkbezogener

Problemstellungen in den Blick genommen werden. Insbesondere die Medienkunde, das Wissen über Medien und Mediensysteme, wird in der Erwachsenenbildung gefördert, während eine Thematisierung selbstbestimmten Handelns unter den Bedingungen des digitalen Wandels vielfach ausbleibt (vgl. von Hippel 2007, 697).

Es schliesst sich die Frage an, welchen Nutzen eine konsequente medienpädagogische Perspektive für die (weitere Professionalisierung der) Erwachsenenbildung haben könnte. Hierbei knüpfen wir an die Forderung zum medienpädagogischen Perspektivwechsel von Allert und Richter (2016) an: Ausgehend von der praxistheoretischen Sichtweise, dass sich das Selbst im relationalen Gefüge von Menschen, Technologien und Sozialem konstituiert und im Sinne der «Kultur der Digitalität» (Stadler 2016) kulturelle Formen, Institutionen und Gewissheiten erodieren, fordern Allert und Richter (2016, 9f.) eine Neufassung der Vorstellungen von Medienbildung und Medienkompetenzen und – so ist zu erweitern – der Förderung entsprechender Lern- und Bildungsprozesse. Medienbildung, verstanden als Transformation menschlicher Lebensorientierung in Auseinandersetzung mit konjunktiven Transformationsräumen, erfordert die gestaltende und produktive Auseinandersetzung mit der Unbestimmbarkeit digitaler Kulturen und setzt immer kreative Praktiken voraus. Entsprechend bedarf Medienbildung «eines Verständnisses von Kompetenz, das sich nicht in der Verfügbarkeit instrumenteller Fähigkeiten erschöpft.» (ebd., 10).

Für die Erwachsenenbildung ist daraus abzuleiten, dass sie vermehrt als Erwachsenenbildung in einer digitalen Kultur zu verstehen ist, die ihre Rolle in der Relationierung von Subjekt, Medien und Bildung reflektiert. Die Leitideen der Medienpädagogik können dabei eine Orientierung sein und vor einer Instrumentalisierung erwachsenenpädagogischer Bildungsorte schützen. Daran anknüpfend bedeutet medienpädagogische Erwachsenenbildung eine Förderung hin zu einer selbst- und mitverantwortlichen Teilhabe des Subjekts an der digitalen Gesellschaft und Kultur. Eine Stärkung dieser Perspektive stellt ein deutliches Potenzial für die medienpädagogische Forschung und Praxis in der Erwachsenenbildung dar.

Literatur

- Allert, Heidrun, und Christoph Richter. 2016. *Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution*. Arbeitspapier. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0ar-47527-7>.
- Aufenanger, Stefan. 2000. «Medienpädagogik im 21. Jahrhundert. Kernpunkte einer pädagogischen Zukunftsforschung». In *Spannungsfeld Medien und Erziehung: Medienpädagogische Perspektiven*, hrsg. v. Hubert Kleber, 33-44. München.
- Baacke, Dieter. 1980. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München, Weinheim: Juventa.
- Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz: theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: kopaed.

- Boeckmann, Klaus. 1994. «Thema: Medienmündigkeit (1)». *medienpraktisch*, 1/1994, 34-37.
- Brüggen, Niels, und Ulrike Wagner. 2008. «Pädagogische Konsequenzen.» In *Medienhandeln in Hauptschulumilieu Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource*, hrsg. v. Ulrike Wagner, 223-246. München: kopaed.
- Deutscher Volkshochschulverband. 2015. *Resolution. Volkshochschulen fordern digitale Weiterbildungsoffensive*. https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/6_Themenfelder/Erweiterte_Lernwelten/Resolution_MV.pdf.
- Dewe, Bernd, und Uwe Sander. 1996. «Medienkompetenz und Erwachsenenbildung». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, hrsg. v. Antje von Rein, 125-142. Bad Heilbrunn.
- European Commission. 2015. *Education and Training 2020. Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe*. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/policy-provision-adult-learning_en.pdf.
- European Commission. 2016. *A new Skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15621&langId=en>.
- Faulstich, Peter, und Hannelore Faulstich-Wieland. 1988. *Computer - Kultur. Erwartungen - Ängste - Handlungsspielräume*. München: Lexika.
- Faulstich, Peter. 1986. *Betriebliche Weiterbildung. Neue Technik - Neue Produktionskonzepte*. Kassel: Grimm.
- Fromme, Johannes, und Benjamin Jörissen. 2010. «Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte». *merz - Medien + Erziehung* 5/2010, 46-54.
- Gapski, Harald. 2001. *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Grell, Petra. 2017. «Erwachsenenbildung». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, hrsg. v. Bernd Schorb, Anja Hartung, und Christine Dallmann, 79-83. München: kopaed.
- Hargittai, Eszter. 2002. «Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills». *First Monday*, 4/2002. <http://dx.doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>.
- Henrichwark, Claudia. 2009. *Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern: Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Schule und Familie*. Wuppertal (Dissertation). <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2009/henrichwark/dg0901.pdf>.
- Hepp, Andreas, Matthias Berg, und Cindy Roitsch. 2014. *Mediatisierte Welten der Vergemeinschaftung. Kommunikative Vernetzung und das Gemeinschaftsleben junger Menschen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herber, Erich, Bernhard Schmidt-Hertha, und Sabine Zauchner-Studnicka. 2013. «Erwachsenen- und Weiterbildung. Technologieeinsatz beim Lernen und Lehren mit Erwachsenen». In *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, hrsg. v. Martin Ebner und Sandra Schön. <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/133>.

- Hipfl, Brigitte. 1996. «Medienmündigkeit und Körpererfahrung». *medienpraktisch*, 3/1996, 32-35.
- Hippel, Aiga von. 2007. *Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischen Auftrag, gesellschaftlichen Bedarf und Teilnehmendeninteressen*. Schriftenreihe der Landesmedienanstalt Saarland. Band 14. Saarbrücken: LMS.
- Hippel, Aiga von. 2011. «Erwachsenenbildung und Medien». In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 5. Auflage, hrsg. v. Rudolf Tippelt, und Aiga von Hippel, 687-706. Wiesbaden Springer VS.
- Hugger, Kai-Uwe. 2008. «Medienkompetenz». In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. v. Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 93-99. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hüther, Jürgen. 1993. «Medienpädagogik zwischen politischer und informationstechnischer Bildung». In *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, hrsg. v. Joachim. H. Knoll. Köln, Weimar, und Wien. Böhlau.
- Hüther, Jürgen. 1994. «Medienpädagogische Konzepte in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Historische und aktuelle Aspekte der Kooperation von Medienpädagogik und Erwachsenenbildung». In *Handbuch der Medienpädagogik. Theorieansätze – Traditionen – Praxisfelder – Forschungsperspektiven*, hrsg. v. Susanne Hiegemann, und Wolfgang H. Swoboda, 289-301. Opladen: Leske+Budrich.
- Iske, Stefan, Alexandra Klein, Nadia Kutscher, und Hans-Uwe Otto. 2007. «Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung: Eine empirische Analyse der Internetnutzung Jugendlicher und ihre Bedeutung für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe». In *Grenzenlose Cyberwelt?: Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche*, hrsg. v. Kompetenzzentrum Informelle Bildung, 65-92. Wiesbaden: Springer VS.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - Eine Einführung*. Stuttgart: UTB.
- Kerres, Michael. 2013. *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. 4. Aufl. München: Oldenbourg
- Klein, Alexandra. 2008. *Soziales Kapital Online. Soziale Unterstützung im Internet. Eine Rekonstruktion virtualisierter Formen sozialer Ungleichheiten*. Dissertation an der Universität Bielefeld. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2301811/2301814>.
- Knauer, Reingard, und Benedikt Sturzenhecker. 2005. «Partizipation im Jugendalter». In *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren*, hrsg. v. Benno Hafenecker, Mechthild. M. Jansen, und Torsten Niebling, 63-94. Opladen.
- Krotz, Friedrich. 2007. *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel der Kommunikation*. Wiesbaden.
- Krotz, Friedrich. 2012. «Von der Entdeckung der Zentralperspektive zur Augmented Reality: Wie Mediatisierung funktioniert.» In *Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*, hrsg. v. Friedrich Krotz, und Andreas Hepp, 27-55. Wiesbaden: Springer VS.
- Marotzki, Winfried. 2004. «Von der Medienkompetenz zur Medienbildung». In *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen, Konzeptionen, Handlungsfelder*, hrsg. v. Rainer Brödel, und Julia Kreimeyer, 63-74. Bielefeld: Bertelsmann.

- Meyer, Torsten. 2008. «Zwischen Kanal und Lebens-Mittel: pädagogisches Medium und mediologisches Milieu». In *Pädagogische Medientheorie*, hrsg. v. Fromme, Johannes, und Werner Sesink, 71-94. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest). 2016. *JIM-Studie 2016: Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zu Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf.
- Niesyto, Horst, Dorothee M. Meister, und Heinz Moser, Hrsg. 2010. «Medien und soziokulturelle Unterschiede». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Themenheft Nr. 17). <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/17.X>.
- Nuissl, Ekkehard. 2011. «Ordnungsansätze der Erwachsenenbildung in Deutschland». In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 5. Auflage, hrsg. v. Rudolf Tippelt, und Aiga von Hippel, 329-246. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olbermann, Samuel. 2016. «Industrie 4.0 – Chance oder notwendiges Übel für kirchliche Erwachsenenbildung?». *Forum Erwachsenenbildung* 3/2016, 47-48.
- Otto, Hans-Uwe, und Nadia Kutscher. 2004. *Informelle Bildung online: Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik*. Weinheim u. München: Beltz Juventa.
- Paus-Haase, Ingrid, Claudia Lampert, und Daniel Süss. 2002. «Zu Selbstverständnis der Medienpädagogik». In *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale*, hrsg. v. Ingrid Paus-Haase, Claudia Lampert, und Daniel Süss, 9-18. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Pietraß, Manuela. 2015. «Informelles Lernen und Medienpädagogik». In *Handbuch Informelles Lernen*, hrsg. v. Matthias Rohs, 123-142. Wiesbaden: Springer VS.
- Rohs, Matthias, Ricarda Bolten, und Jonathan Kohl. 2017. «Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*innen». *Beiträge zur Erwachsenenbildung* 5/2017. https://kluedo.ub.uni-kl.de/files/4690/_Beitraege_zur_EB_5_final.pdf.
- Scharnberg, Gianna, Anne-Cathrin Vonarx, Michael Kerres, und Karola Wolff. 2017. «Digitalisierung der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen – Herausforderungen und Chancen wahrnehmen». *Magazin erwachsenenbildung.at*. 30/2017, 2-12.
- Schelhowe, Heidi. 2008. «Digitale Medien als kulturelle Medien: Medien zum Be-Greifen wesentlicher Konzepte der Gegenwart». In *Pädagogische Medientheorie*, hrsg. v. Johannes Fromme, und Werner Sesink, 95-113. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schell, Fred. 1989. *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen*. München.
- Schiefner-Rohs, Mandy, und Sandra Hofhues. 2017. «Prägende Kräfte. Medien und Technologie(n) an Hochschulen.» In *Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule*, hrsg. v. Johannes Othmer, Andreas Weich und Katharina Zickwolf, S. 239-254. Wiesbaden: Springer.
- Schludermann, Walter. 2002. «Medienmündigkeit als gesellschaftliche Herausforderung». In *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale*, hrsg. v. Ingrid Paus-Haase, Claudia Lampert, und Daniel Süss, 49-53. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Schulmeister, Rolf. 2013. «Einleitung: Der Beginn und das Ende von OPEN. Chronologie der MOOC-Entwicklung». In *MOOCs - Massive Open Online Courses: offene Bildung oder Geschäftsmodell?*, hrsg. v. Rolf Schulmeister, 17–59. Münster: Waxmann. <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2960Volltext.pdf>.
- Seifert, Alexander. 2016. «Internetkompetenzen im Alter. Überlegungen zur Förderung von Medienkompetenzen im Alter». *merz - Medien + Erziehung* 60/2016, 66–71.
- Stadler, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stang, Richard. 2003. *Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. Annäherung an ein schwieriges Verhältnis*. Vortrag im Rahmen des Medienpädagogischen Kolloquium an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 11.12.2003. https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/StangVortrag.pdf.
- Stange, Werner. 2007. «Was ist Partizipation? Definitionen - Systematisierungen». Baustein A 1.1. http://www.kinderpolitik.de/beteiligungsbausteine/pdf/a/Baustein_A_1_1.pdf.
- Stöltzing, Erhard. 1999. «Informelle Machtbildung und Leitideen im institutionellen Wandel. Institutionenökonomie und Neuer Institutionalismus». In *Überlegungen zur Organisations- theorie, Interdisziplinäre Organisations- und Verwaltungsforschung 2*, hrsg. v. Thomas Edel- ling, Werner Jann, und Dieter Wagner, 111–131. Opladen: Leske & Budrich.
- Süss, Daniel, Claudia Lampert, und Christine W. Wijnjen, Hrsg. 2010. *Medienpädagogik. Ein Stu- dienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tillmann, Angela. 2008. *Identitätsspielraum Internet: Lernprozesse und Selbstbildungsprakti- ken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt*. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Tully, Claus. 2004. *Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Tully, Claus. 2009. *Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung ju- gendlicher Sozialräume*. Weinheim, und München: Juventa Verlag.
- Tulodziecki, Gerhard. 1998. «Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bil- dungsaufgabe». *Pädagogische Rundschau* 6/1998, 693–709.
- Tulodziecki, Gerhard. 2012. «Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrer- bildung». *Jahrbuch Medienpädagogik* 9, hrsg. v. Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 271–297. Wiesbaden.
- Vollbrecht, Ralf, und Claudia Wegener. 2010. *Handbuch Mediensozialisation*. Wiesbaden: Sprin- ger VS.

Themenheft Nr. 30: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung.

Herausgegeben von Bernhard Schmidt-Hertha und Matthias Rohs.

Geht das zusammen? – Pragmatistische Ansätze in erwachsenenbildnerischen und mediendidaktischen Perspektiven

Rüdiger Wild

Zusammenfassung

Wenn es um die Frage geht, wie Lernen mit Medien in der Erwachsenenbildung theoretisch zu fassen ist, dann scheint der Ansatz des Pragmatismus angesichts der nahezu inflationären Verwendung der lerntheoretischen Trias aus Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus nicht unbedingt als erstes in den Sinn zu kommen. Dennoch erfuhr der Pragmatismus mit seiner Priorisierung des Handelns als wesentliche Bedingung menschlichen Lernens in den letzten Jahren in der Erziehungswissenschaft eine regelrechte Renaissance. In der Erwachsenenbildung ist jedoch bisweilen allein Faulstich mit seinem kritisch-pragmatistischen Zugang als Erklärungsansatz menschlichen Lernens auffällig geworden. Innerhalb der Medienpädagogik beruft sich die gestaltungsorientierte Mediendidaktik dezidiert auf den Pragmatismus nach Dewey. Im Beitrag soll gezeigt werden, dass aber zumindest in lerntheoretischer Hinsicht die gestaltungsorientierte Mediendidaktik wesentliche Auffassungen Deweys für ihre theoretische Konzeption nicht hinreichend berücksichtigt. Damit erscheint eine Anschlussfähigkeit an ein pragmatistisches Konzept für die Erwachsenenbildung im Sinne Faulstichs und daran anschließende Überlegungen zum Lernen mit Medien problematisch. Es wird darum versucht, auf Grundlage der Kritik an der gestaltungsorientierten Mediendidaktik Vorüberlegungen zu einer pragmatistischen Mediendidaktik anzustellen.

Could these work together? – Pragmatist approaches in adult education and media didactic perspectives

Abstract

When it comes to the question of how learning with the media can be understood theoretically in adult education, the approach of pragmatism does not necessarily come to mind in the face of the prevalent use of the theoretical triad of behaviorism, cognitivism and constructivism. However, pragmatism, with its prioritization of action as an essential condition of human learning, has undergone a significant renaissance in the educational sciences in recent years. In adult education up until now Faulstich with his critical and pragmatic approach as an explanatory approach to human learning has become conspicuous. In media pedagogy as well, the design-orientated media didactic strongly

refers to Dewey's pragmatism. In the article, it will be shown, however, that at least from a learning theory point of view, the design-orientated media didactic do not adequately take into account some of Dewey's important ideas in their own theoretical conception. Thus, a connection to Faulstich's pragmatic concept for adult education and the subsequent link to learning with media appears to be problematic. It is therefore attempted, to consider a preliminary pragmatic media didactic approach on the basis of the critique of the design-orientated media didactic.

Einleitung

Mit der Digitalisierung ändern sich die gesellschaftlichen Strukturen und damit auch das individuelle Lernen gegenwärtig in vielfach dramatischer Weise. Selbstbestimmte Lernformen, flexible Lernzeiten und -räume oder ubiquitäre Verfügbarkeit von Inhalten werden durch das Lernen mit digitalen Medien ermöglicht und stellen die Erwachsenenbildung vor neue Herausforderungen. Lernende sehen sich heute stetig wachsenden und permanent zugänglichen Wissensvorräten gegenüberstehen, deren Gültigkeitsdauer sich gleichzeitig radikal verkürzt hat. Nicht mehr die Vermittlung von Wissensinhalten ist darum für relevante Lernprozesse von Erwachsenen angebracht, sondern vielmehr die Förderung von Fähigkeiten zum Umgang mit immer neuen Situationen und Herausforderungen sowie zum konstruktiven Lösen von Problemen. Die bildungstheoretischen Vorstellungen des amerikanischen Pragmatismus und insbesondere des Ansatzes von John Dewey mit seinem handlungs- und erfahrungsbezogenen Lernverständnis können für solche geänderten Lernvorstellungen fruchtbar gemacht und nicht ohne Grund als implizite Hintergrundtheorie neuerer Ansätze etwa des *problem based learning* oder des *life long learning* betrachtet werden (vgl. Neubert 2012, 53). Auch dient der Pragmatismus nach Dewey mit seiner Idee eines erfahrungsgeleiteten konstruktiven Lernens vielen zeitgenössischen konstruktivistischen Überlegungen als Vorläufer und Inspiration. Obwohl sich damit viele Überzeugungen des Pragmatismus in heutigen bildungswissenschaftlichen Konzeptionen wiederfinden, ist eine explizite Rezeption des Pragmatismus im erwachsenenbildnerischen Diskurs bis dato allein durch Peter Faulstichs kritisch-pragmatistische Lerntheorie erfolgt (vgl. Faulstich 2013).

Auch die konkrete erwachsenenbildnerische Praxis zeigt sich mittlerweile von der Digitalisierung betroffen – obgleich die Erwachsenenbildung später als andere erziehungswissenschaftliche Disziplinen begonnen hat, das Feld digitaler Medien für sich zu entdecken. Darum mag dieses Zusammentreffen auch nicht in erster Linie neuen, sich der Digitalisierung öffnenden erwachsenenbildnerischen Programmatiken zu verdanken sein, sondern ist wohl eher auf etablierte Standards im Umgang der User mit digitalen Medien zurückzuführen – und zwar auf Seiten der Lernenden und der Lehrenden. Smartphones, Notebooks, Tablets, Apps haben so ganz praktisch

den Weg in die Erwachsenenbildung gefunden und eröffnen neue didaktische Möglichkeiten, die auf flexible, kreative, kollaborative und selbstbestimmte Lernformen ausgerichtet sind.

Vor diesem Hintergrund werden didaktische Ansätze, die sich insbesondere auf digitale Medien und Lernwelten beziehen, für die Erwachsenenbildung aktuell. Insbesondere die gestaltungsorientierte Mediendidaktik, auf die ich mich in diesem Beitrag beziehe, ist hierbei hervorzuheben. Anders als andere medienpädagogische Ansätze, die häufig allein auf schulisches Lernen ausgerichtet sind, wendet sich die gestaltungsorientierte Mediendidaktik als Teildisziplin der Medienpädagogik auch explizit an die Erwachsenenbildung (vgl. de Witt/Czerwionka 2013). Dabei kommt der gestaltungsorientierten Mediendidaktik das Verdienst zu, den Pragmatismus nach Dewey in ihren Überlegungen dezidiert aufzugreifen und einen Versuch zu unternehmen, die didaktische Gestaltung digitaler Medien pragmatistisch zu begründen.

Eine genauere Betrachtung der gestaltungsorientierten Mediendidaktik erscheint vor diesem Hintergrund lohnenswert. Ein Vergleich des pragmatistischen Anspruchs der gestaltungsorientierten Mediendidaktik mit Deweys Ausformulierungen und Faulstichs Pragmatismusrezeption zeigt aber, dass die mediendidaktische Auffassung des Pragmatismus dessen theoretischen Implikationen nicht durchgängig gerecht werden kann. Im Beitrag sollen darum einige wesentliche epistemologische und lerntheoretische Aspekte der pragmatistischen Sichtweise Deweys und ihre Deutung durch Faulstich herausgegriffen und kurz erläutert werden, inwiefern diese den Auffassungen der gestaltungsorientierten Mediendidaktik – mitunter nahezu diametral – gegenüberstehen. Gleichwohl offenbaren sich durch die mangelnde theoretische Passung Anforderungen an eine pragmatistische Mediendidaktik, der es gelingen kann, wesentliche Grundsätze des Lernens Erwachsener (Subjektorientierung, Erfahrungslernen, konstruktives Lernen, reflexives Lernen usw.) gerade auch mittels digitaler Medien lerntheoretisch zu fundieren und fruchtbar zu machen. Denn eins sollte auch für die Erwachsenenbildung klar sein: Heute schon und zukünftig noch mehr – die Medien des Lernens werden digitale Medien sein.

Pragmatistische Orientierungen der gestaltungsorientierten Mediendidaktik

Allgemeine Zielsetzung einer Mediendidaktik ist es, Aussagen über die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens mit gegenwärtig vornehmlich digitalen Medien zu treffen. Dabei fokussiert die Mediendidaktik in ihrer derzeitigen Fassung vor allem auf die Gestaltung medial gestützter Lernangebote. Sie sieht sich damit in einer kontrastierenden Stellung zur eher handlungsorientiert ausgerichteten Medienerziehung. Geht es in der Medienerziehung darum, das Lernsubjekt zu befähigen, Medien kritisch-reflexiv in ihren Wirkungen zu betrachten und diese handlungswirksam zu nutzen, bezieht sich die Mediendidaktik in erster Linie auf die Konzeption und die

Möglichkeiten des Einsatzes von Medien für die Vermittlung von unterschiedlichsten Inhalten. Kurz: In der Medienerziehung sind Medien der Inhalt, in der Mediendidaktik die Form der Vermittlung. Die Mediendidaktik charakterisiert sich daher als einen dezidiert gestaltungsorientierten Zugang der Bildungsforschung (vgl. Kerres 2013, 40). In der Frage, wie Entwicklung und Design medialer Lernangebote didaktisch zu begründen sind, bezieht sich die gestaltungsorientierte Mediendidaktik hierbei explizit auf den Pragmatismus nach Dewey, um ein «erfahrungsgeleitetes Lernen mit medialen Angeboten» (de Witt/Czerwionka 2013, 66) zur Erweiterung oder Entwicklung von situativ angemessenen Handlungsmöglichkeiten der Lernenden zu unterstützen. Wie aber kann die pragmatistische Perspektive hierbei hilfreich sein?

Um es vorwegzunehmen: In der Lesart der gestaltungsorientierten Mediendidaktik liefert der Pragmatismus nach Dewey die theoretische Begründungsfolie für die Entscheidung, an welchem lerntheoretischen Hintergrund sich ein zu entwickelndes Lernangebot in einer spezifischen Lernsituation zu orientieren habe. Kriterium ist hierbei die Praktikabilität und Nützlichkeit eines jeweiligen Ansatzes im Hinblick auf dessen Potenzial zur Problemlösung und Erweiterung der menschlichen Handlungsfähigkeit in einer bestimmten lernevozierenden Situation.

Diese Sichtweise wurde vor allem entwickelt von den Mediendidaktikern Michael Kerres und Claudia de Witt (z.B. Kerres/de Witt 2004, 2011; Kerres 2013) und fand sowohl in den mediendidaktischen Diskurs als auch in zahlreiche praktische Handlungsanweisungen für die Entwicklung von E-Learning-Angeboten Eingang. Kerres und de Witt haben wiederholt auf die Bedeutung des Pragmatismus hingewiesen, wenn es darum geht, für ein spezifisches mediengestütztes Lernszenario ein sinnvolles didaktisches Design zu bestimmen. In der didaktischen Ausgestaltung eines solchen Lern-Arrangements gilt es jeweils zu entscheiden, welche Lernhandlung und welche Lernziele verfolgt werden und welche lerntheoretischen Ausrichtungen hierbei leitend sein sollen.

Insbesondere auf drei als paradigmatisch zu bezeichnende, vorwiegend lernpsychologisch begründete Lerntheorien wird bei der Gestaltung und Verwendung von Medien in pädagogischen Settings verwiesen: Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus. Insbesondere der allein auf das äussere Verhalten ausgerichtete Behaviorismus gilt heute in den Bildungswissenschaften als überwiegend obsolet und reduktionistisch; dennoch finden behavioristische Grundsätze in zahlreichen mediengestützten Lernprogrammen nach wie vor Verwendung – etwa in als Computer-Based-Trainings bezeichneten Lernprogrammen, die auf die Vermittlung wenig komplexen Faktenwissens (z.B. Vokabeltrainer) ausgerichtet sind.

Auch kognitivistische Lernvorstellungen, die sich im Gegensatz zum Behaviorismus auf die innerpsychischen kognitiven Prozesse der Informationsverarbeitung (Denken, Wahrnehmen, Beurteilen, Wiedererkennen usw.) beziehen, finden Eingang in die Konzeption mediengestützter Lernarrangements – etwa in Form einer

determinierten Struktur und festgelegter Prinzipien bei der Gestaltung medialer Angebote zur Ermöglichung einer (eher passiv gedachten) Informationsverarbeitung des Lernenden im Rahmen kognitiver Modelle des Instruktionsdesign (ID).

Konstruktivistische Ansätze hingegen betonen die aktive Erkenntnistätigkeit des lernenden Subjekts und dessen individuelle Konstruktion von Wirklichkeit. Weniger solipsistisch als in der radikalen Variante vermögen gemässigte Konstruktivismen, eine soziale und kulturelle Anschlussfähigkeit individueller Konstrukte sicher zu stellen. Konstruktivistische Perspektiven scheinen prädestiniert zu sein für Lernprozesse mit digitalen Medien, weil diese mit der Möglichkeit, selbstgesteuerte, aktive, kreative, soziale, situative oder problemlösende Lernprozesse zu fördern, Grundprinzipien des konstruktivistischen Lernparadigmas einlösen können.

Alle drei Lerntheorien scheinen eine gewisse Bedeutung für medial gestützte Lernszenarien zu haben. Dementsprechend wird in der gestaltungsorientierten Mediendidaktik angenommen, jeder dieser drei Ansätze könnte für die Konzeption von Lernangeboten eine bildungswissenschaftliche Berechtigung finden, es hänge allein von der jeweiligen Situation ab, welcher theoretische Zugang einen möglichst erfolgreichen Beitrag zur Lösung eines Lernproblems liefern könne. Die Ansätze schliessen sich auf diese Weise nicht gegenseitig aus, sondern würden sich vielmehr ergänzen. Und genau dies, so wird in den Publikationen zur gestaltungsorientierten Mediendidaktik immer wieder hervorgehoben, sei eine genuin pragmatistische Sichtweise:

«Aus Sicht des Pragmatismus kann es nicht um den Nachweis gehen, dass es bestimmte «überlegene» didaktische Modelle für die Gestaltung von Lernangeboten gibt. Der Pragmatismus betont zum einen die Vorläufigkeit aller Erkenntnis und zum anderen die Nützlichkeit als Kriterium zur Bewertung von Theorien und Modellen. Der Pragmatismus ist keine neu zu entdeckende Modeströmung, die die bisherigen Paradigmen um eine neue Variante bereichert oder gar in Konkurrenz zu den bisherigen Ansätzen, etwa des Behaviorismus oder Konstruktivismus, tritt. Es handelt sich eher um einen Ansatz, der «quer» zu bisherigen Konzepten liegt. Er bewertet die anderen Ansätze nicht als solches positiv oder negativ, sondern fragt jeweils in einer und für eine Situation, welches Konzept welchen Beitrag für eine Problemlösung liefert, die Perspektiven menschlichen Handelns und die Handlungsfähigkeit von Menschen erweitert» (Kerres/de Witt 2004, 5f.).

Die Aufgabe der gestaltungsorientierten Mediendidaktik liegt demnach darin, für jede Lernsituation, für die ein Medium didaktische Wirkung zeigen soll, herauszufinden, welcher lerntheoretische Ansatz jeweils als der geeignetere erscheint. In Ihrer Orientierung am Pragmatismus – insbesondere nach Dewey – stellt die Mediendidaktik

«eine grundsätzliche Präferenz für ein didaktisch-methodisches Arrangement, wie z.B. einen fallbasierten oder problembasierten Ansatz, infrage. Sie versucht vielmehr, die Lösung für eine konkrete Anforderungssituation mit bestimmten Lehrinhalten und -zielen, Zielgruppen, Rahmenbedingungen etc. zu finden. Diese Lösung kann problemorientierte Elemente, aber auch instruktionale Elemente beinhalten» (Kerres 2013, 75).

Die Vorstellung der Mediendidaktik, der Pragmatismus betrachte sowohl behavioristische, kognitivistische wie auch konstruktivistische Positionen in ihrer bildungswissenschaftlichen Eignung als gleichwertig, erscheint vor dem Hintergrund der folgenden Ausführungen, für die ich auf wesentliche Vorstellungen Deweys sowie auf Faulstichs Verwendung des Pragmatismus für sein Konzept einer kritisch-pragmatischen Lerntheorie zurückgreife, zumindest als fragwürdig.

Der Pragmatismus als Grundlage einer Lerntheorie der Erwachsenenbildung

Der Pragmatismus ist eine Denkrichtung, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Amerika entwickelte und die dem praktischen Handeln eine wichtige erkenntnistheoretische Rolle einräumt. Dessen Bedeutung auch für die Pädagogik wurde vor allem durch John Dewey herausgestellt, dem es im Blick auf Lernen darum ging, die Spaltung von Wissen und Tun zu überwinden. Für Dewey entwickeln sich Denken und Wissen immer erst durch den Vollzug von Handlungen (vgl. Reich 2004, 43). Anlass für solch ein Lernen durch Handlungen können etwa konkrete lebensweltliche Probleme des Individuums sein. Für den Pragmatismus ist es wichtig zu betonen, dass nur durch eigene Handlungen und eigene Erfahrungen auch individuell gelernt werden kann.

Deweys pädagogische Sichtweise eines aktiven Lernens steht damit von Anfang an den sich entwickelnden Leitsätzen des Behaviorismus entgegen: Mit seiner zum Ende des 19. Jahrhunderts erschienenen programmatischen und einflussreichen Schrift «Das Reflexbogenkonzept in der Psychologie» (2003) und der darin enthaltenen Kritik am Reiz-Reaktions-Modell der empirischen Psychologie gelingt es Dewey, behavioristische Grundaussagen einer deutlichen Kritik zu unterziehen, noch bevor – so ein schönes Bonmot von Faulstich (2005) – es den Behaviorismus überhaupt gab. Mit der damals gerade im Entstehen begriffenen empirisch-experimentellen Psychologie teilte Dewey zwar die Ablehnung der in der Psychologie bis zu diesem Zeitpunkt vorherrschenden Methode der Introspektion, er unterzieht dem Reflexbogenkonzept als neuem, an naturwissenschaftlichen Grundsätzen angelehnten Erklärungsmuster menschlichen Verhaltens, das sich als wegweisend für die weitere Entwicklung des Behaviorismus herausstellte, aber eine deutliche Kritik.

Das Reflexbogenkonzept versucht, menschliche Verhaltensweisen anhand eines einfachen und singulär betrachteten Reiz-Reaktions-Mechanismus zu erklären, ohne dabei ablaufende innerpsychische Prozesse zu berücksichtigen. Dieses Modell impliziert zum einen eine gewisse Passivität, da es immer erst einer äusseren Stimulation bedarf, um überhaupt eine Handlung auszulösen und zum anderen ein Auseinanderfallen von sensorischem Reiz und motorischer Reaktion, die keine innere Beziehung aufweisen und nur als Anfangs- und Endpunkte einer isoliert betrachteten Verhaltenssequenz gedacht werden (vgl. Neubert 1998, 144). Der Behaviorismus hat sich in der Folgezeit grundlegend an diesem Modell orientiert und das durch Reiz und Reaktion bestimmte Verhalten als fast schon beliebig von aussen manipulier- und konditionierbar zu operationalisieren versucht (vgl. ebd., 145).

Um den Dualismus von Reiz und Reaktion aufzulösen, entwickelte Dewey sein Konzept eines «organischen Zirkels», der den Gesamtprozess von Handlungsabläufen und die Einheit von sensorischen, physischen und motorischen Phänomenen betont. Dewey kommt es vor allem darauf an, zu zeigen, dass ein Organismus aus sich selbst heraus aktiv wird, nicht erst durch einen künstlichen Antrieb von aussen. Der handelnde Organismus befindet sich in einem bestimmten Kontext und verfügt über handlungsleitende Intentionen, die er mit der äusseren Umwelt abstimmen muss. Was dann «als Reiz und Reaktion erfahren wird, sowohl die Empfindung als auch die Bewegung, liegt innerhalb, nicht außerhalb des Handlungszusammenhangs» (Faustich 2013, 72). Darum ist es für die theoretische Auseinandersetzung mit Handlungen und Erfahrungen nicht zielführend, Verhalten allein – wie der Behaviorismus – aus einer Aussenperspektive zu betrachten, sondern immer auch die bewussten Annahmen handelnder Subjekte – und damit durchaus als konstruktivistisch zu bezeichnende Voraussetzungen – in die Überlegungen miteinzubeziehen.

Für Dewey ist Erfahrung die Grundlage aller Erkenntnis. Mit dem englischen Originalausdruck «experience» werden im Gegensatz zum Begriff der «Erfahrung», der häufig allein eine passive Konnotation impliziert und einen wie auch immer gearteten Einfluss äusserer Gegebenheiten auf ein Subjekt meint, zusätzlich die aktiven, handelnden, experimentierenden und ausprobierenden Seiten des Tuns stärker betont. Dabei ist Erfahrung immer eingelagert in den Prozess komplexer Handlungsvollzüge. In solchen Prozessen ist die Handlung nach Dewey eine Verbindung solcher aktiven Erfahrungsmomente mit einem «Erleiden» der Dinge.

Diese zwei unterschiedlichen Komponenten von Erfahrung sind schliesslich als die Grundlage jeden Lernens zu betrachten. Dewey unterscheidet hierzu zwischen «primary» und «secondary experience»: Die «primary experience» wurzelt in der Gewohnheit des Handelns und versinnbildlicht eine unanalyisierte und nicht weiter beachtete «Totalität des Erlebens» (Neubert 2012, 48), die sich handlungsstabilisierend auswirkt, so lange sich die Mischung der aktiven und der erleidenden Momente der Erfahrung als unproblematisch erweist. Sobald sich aber neue, ungewohnte,

verunsichernde Situationen einstellen, können Probleme erwachsen, die nach einer Lösung, einer neuen Interpretation, Deutung oder Einsicht verlangen. Wenn es gelingt, im Rahmen einer «secondary experience» unser Handeln dieser neuen Bedeutung anzupassen, es im Kontext der Situation zu reflektieren und in unseren Erfahrungsschatz aufzunehmen, dann hat darüber ein Lernen stattgefunden und in einem zirkulären Prozess auf eine neue Ebene des «experience» geführt.

Auslösender Moment des Lernens ist ein Staunen, ein Zweifeln, eine Schwierigkeit, das, was Holzkamp als Diskrepanzerfahrung bezeichnet hat. «Demgemäß ist Denken Problemlösen, in welches das Lernen eingebunden ist als korrigierende Erfahrung beim aktiven Handeln. Die Annahme eines lediglich betrachtenden Geistes wird ersetzt durch die handelnden Menschen» (Faulstich 2013, 73). Ein solches Verständnis von Lernen aber geht über einen rein kognitiven Vorgang hinaus und beinhaltet immer auch affektive, emotionale und ästhetische Qualitäten (vgl. Neubert 2012, 48). Erkenntnis ist ein Instrument des Handelns, welches durch den Handelnden intuitiv erlebt, intentional vollzogen und konstruktiv gedeutet werden kann. «Wirklichkeit erschließt sich nicht durch die Rezeption durch die Sinne und nicht durch abstraktes Denken, sondern praktisch konstruktiv im Zusammenhang des Vollzugs von Handlungen» (Faulstich 2013, 73).

Epistemologisch ist «experience» für Dewey nicht im Sinne eines klassischen Empirismus als die subjektive Erfahrbarkeit einer äusseren, objektiven und vom erkennenden Subjekt unabhängigen Wirklichkeit zu verstehen. Es ist vielmehr eines der zentralen Anliegen des Pragmatismus, jede abbildtheoretische Vorstellung und die Suche nach universellen Wahrheiten im Erkenntnisprozess aufzugeben. Mit der Einführung einer «primary» und einer «secondary experience» vermeidet Dewey einen Rückgriff auf eine Theorie der Korrespondenz vermeintlich vorgegebener Realität mit kognitiven Strukturen des Erkennens. Die durch Reflexion in der «secondary experience» gewonnenen Erkenntnisse nämlich bilden eine äussere Wirklichkeit nicht ab, sondern sind vielmehr als Konstruktionen zu begreifen, «die auf spezifische und konkrete Handlungskonflikte innerhalb des präreflexiven «experience» antworten und funktional auf deren Überwindung bezogen sind» (Neubert 1998, 73). Wie aber sind Erkenntnis, Wissen und Wahrheit dann möglich? Dewey setzt hier den epistemologischen Absolutheitsansprüchen symbolischer Weltdeutung seine Philosophie des Experimentierens gegenüber. Ausdruck dieser Philosophie ist der Prozess des «inquiry», eines Untersuchungs- bzw. Forschungsprozesses, der sich aus fünf Schritten zusammensetzt: einer emotionalen Reaktion auf eine unbestimmte Situation, der anschliessenden Problemdefinition, der Hypothesenbildung, dem Testen und Experimentieren und schliesslich der Anwendung (vgl. Hickman 2004, 5). Grob gesagt, ist Lernen und Denken bei Dewey auf diese Weise der Logik des Forschens nachempfunden und Erfahrung «ein Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung» (Dewey 1993, 187). Unabhängig von bereits vorhandenen konsensuellen

Erkenntnisvorräten ist jeder Denk- bzw. Forschungsprozess ein individuelles Werk: «Alle Forschung ist eigene Leistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits der ganzen übrigen Welt restlos und zweifelsfrei bekannt ist» (ebd., 198).

Wir haben gesehen, dass der Lern- und Erkenntnisprozess bei Dewey seinen Ausgang durch eine als problematisch oder irritierend empfundene Situation findet. Als wahre Erkenntnis oder erfolgreiches Lernen können sich dann solche Vollzüge erweisen, die sich im praktischen Handeln in diesen Situationen bewähren und zu einer erfolgreichen Problemlösung führen. Ein solches Handeln erweist sich dann als nützlich zur Bewältigung dieser Situation. Ein Bruch, eine Leerstelle, eine Unerklärlichkeit, ein Widerstand im «primary experience» können als Ausgangspunkt dieser Handlungen betrachtet werden. Vor einer solchen Handlungssequenz aber steht keine ursprüngliche Intention im Sinne einer Mittel-Zweck-Relation, sondern – so betont Noetzel – «die Handlung ist Teil eines Kontinuums und immer in konkrete Lage eingebettet. Die Reflexion des Handelnden ist mithin nicht von der Handlung zu trennen; erst der distanzierte (sozialwissenschaftliche) Beobachter muss durch willkürliche Sequenzialisierung einen Beginn konstruieren» (Noetzel 2015, 160). Wenn aber eine Intention der Handlung nicht zwingend dem Vollzug einer singulären Handlungsabfolge vorausgeht oder erst im Nachgang der Handlung rekonstruiert werden kann, dann verweist der pragmatistische Handlungsbegriff zwar auf eine gewisse Nützlichkeit als Kriterium erfolgreicher Handlungen, diese Nützlichkeit ist aber nicht zu verstehen in Sinne etwa des klassischen Utilitarismus.

«Im Gegensatz zu diesem unterlegt der Pragmatismus seinem Handlungsbegriff keine Ontologie der Nutzensuche. Vielmehr ist die Feststellung, dass Handlungen bestimmten Zwecksetzungen dienen, schlicht unhintergehbare Voraussetzung, um Handlungen (auch die jeweils eigenen) überhaupt beobachten und verstehen zu können. Es zeichnet den pragmatischen Handlungsbegriff aus, dass er die Situierung der Individuen nicht in ein Korsett objektiver Rationalität zwingt. Weil die Vorstellung einer am Beginn der Handlung stehenden Intention, die dann bestimmte Zweck-Mittel-Überlegungen auslöst, aufgegeben und analytisch der Beginn jeder Handlung von vorausgehenden Absichten nicht getrennt wird, erübrigen sich grobschlächtige Unterscheidungen des Handlungsverlaufs in rational vs. irrational» (ebd.).

Auch wenn sich Deweys erziehungsphilosophische Schriften vor allem auf Schule beziehen (vgl. Dewey 1915; 1993) und seine Überlegungen in der von ihm 1896 gegründeten und geleiteten reformpädagogischen Laborschule in Chicago erprobt wurden konnten, so entspricht sein Erziehungs- und Erfahrungsbegriff doch der Vorstellung eines kontinuierlichen und lebenslangen Wachsens im Sinne «einer konstruktiven Umformung und Bedeutungserweiterung des «experience» der Lernenden in der Auseinandersetzung mit einer durch Veränderung und Pluralität gekennzeichneten

Welt» (Neubert 2012, 23). Diese fast schon postmodern anmutende Sichtweise offenbart gleichsam die theoretische Anschlussfähigkeit des Pragmatismus an Diskurse der Erwachsenenbildung – auch wenn eine breitere Rezeption des Pragmatismus hier noch aussteht. Gesellschaftliche Veränderungen, Krisen, unsichere Situationen und Disruptionen bestimmten nicht nur Deweys gesellschaftskritisches Bewusstsein und wirkten sich auf seine Theoriekonzeption aus, sondern gelten auch immer wieder als Herausforderung und Anlass für erwachsenenbildnerische Prozesse und Programmatiken auf sozialer wie individueller Ebene.

Deweys Erziehungsbegriff kann als massgeblich für das Lernen über die gesamte Lebensspanne angesehen werden und bezieht sich nicht nur auf die Erziehung von Kindern und die Vorstellung einer entsprechenden Weitergabe von Wissen und Werten. Das Lernverständnis im Pragmatismus ist insbesondere durch seine Handlungs- und Erfahrungsorientierung grundsätzlich für eine umfassende Sicht auf menschliches Lernen geeignet. Innerhalb der Erwachsenenbildung wurde der Pragmatismus vor allem von Peter Faulstich rezipiert, der ihn – im Gegensatz zu den von ihm als reduktionistisch eingestuften Lerntheorien des Behaviorismus, des Kognitivismus und des radikalen Konstruktivismus – als eine Lerntheorie goutiert, die sich weder simplifizierend noch naturalistisch präsentiert und Lernen als in soziale und kulturelle Kontexte eingebunden versteht (vgl. Faulstich 2013, 9). Insofern ist der Pragmatismus für Faulstich eine relationale Lerntheorie, in der Lernen als „Aspekt menschlicher Tätigkeit in ihrem Bezug zur Welt“ (Faulstich 2013, 63) erscheint.

«Das Subjekt setzt sich gegen die Welt ab, braucht aber immer die anderen, um sich selbst zu bestimmen. So bedeutet Lernen Aneignung von Erfahrung und Verbinden mit der eigenen Weltauffassung in der Spannung von Subjekt und Struktur und somit eine Vermittlung von Innen und Außen durch Handeln. Individualität grenzt sich ab gegen die als historische Gesellschaftsformation jeweils relativ fixierte Struktur, die sich jedoch zugleich in die Subjekte einschreibt. Verstehen erfolgt als ein wechselseitiges durch Handeln In-Bezug-Setzen und das Erschließen von Sinn. Damit wird die Sichtweise geöffnet zu eingreifendem Handeln, für das die Theorie des Pragmatismus paradigmatisch steht» (ebd., 64).

Dieser Umschreibung ist bereits die Möglichkeit einer Kritik an determinierenden Strukturen im und durch Handeln inhärent. Faulstich versucht diese Möglichkeit des Kritischen weiter zu stärken, indem er den Ansatz einer kritisch-pragmatistischen Theorie des Lernens entwickelt. Auch wenn sich kritische Theorie und Pragmatismus lange Zeit eher skeptisch gegenüberstanden (vgl. Faulstich 2010, 18ff.; 2013, 88ff.), sieht Faulstich in einer Verknüpfung beider Denktraditionen das Potenzial, den wechselseitigen Bezug «individueller Situiertheit» und «sozialer Struktur» (Faulstich 2013, 88) deutlicher herauszustellen und den Fokus auf Handlungszusammenhänge in konkreten, kritisch-reflexiv zu betrachtenden gesellschaftlichen Kontexten

auszuweiten. Kritisches Denken ist für Faulstich vor allem wegen dessen Gerichtetheit auf die Potenziale des Möglichen eine fruchtbare Perspektive. Ein solcher, die Optionen des Zukünftigen betrachtender Blick ist auch zentrales Bestimmungsmerkmal des Lernens, wie Faulstich unter Rückgriff auf Holzkamps subjektwissenschaftliche Lerntheorie (1993) zeigt. Lernen ist immer schon ein Entwurf des Lernenden in seine Zukunft hinein. Eine Zukunft, die bestimmt ist von der Wechselseitigkeit des Einflusses gesellschaftlicher Strukturen auf menschliches Handeln und der subjektiven Produktion von Bedeutungszusammenhängen als Weltentwurf. Lernen ist vor diesem Hintergrund keine Anpassungsleistung, sondern zielt auf Gestaltung und die Möglichkeit der Konstruktion sinnvoll erlebter Lebensentwürfe (vgl. Faulstich 2013, 91).

Faulstich betont mit seiner Ausgestaltung einer kritisch-pragmatistischen Theorie des Lernens vor allem diese subjektive Sichtweise in der Begründung oder des Anlasses des eigenen Lernens vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Strukturen. Das Subjekt hat die Freiheit zu lernen – oder auch nicht zu lernen – aber diese Freiheit ist eine bedingte Freiheit, denn sie steht immer schon unter dem Einfluss des sozialen und kulturellen Kontextes eines Individuums. Ein solcher lerntheoretischer Erklärungsansatz beschränkt sich nicht auf die Rolle des externen Beobachters von Ursachen oder Funktionalitäten von Lernprozessen, sondern berücksichtigt auch die individuellen Gründe des Lernens. Das eigene Lernen durch Handlungen beruht immer auch auf eigenen Entscheidungen.

«Wer Handlungsmöglichkeiten auswählt, macht dies vor dem Hintergrund seiner eigenen biographischen und situativen Kontexte. Mit dieser Denkfigur kommt man zu einer reflexiven Perspektive, welche mögliche Aktivitäten differenziert in Routinen, welche als Verhalten ablaufen, einerseits und bewusste Entscheidungen, welche sinngebendes Handeln erfordern, andererseits. Dies betrifft selbstverständlich auch Lernhandlungen, welche intentional vom Individuum selbst aufgegriffen werden. Gegen bestehende Einschränkungen wird kritisch die Erwartung von Verfügungserweiterung für die eigenen Handlungen gestellt. Mit den Begriffen Verfügungserweiterung und Handlung wird ein Konzept gekennzeichnet, das man als kritisch-pragmatistische Theorie des Lernens fassen kann (Faulstich 2005)» (Faulstich 2013, 97f.).

Was bedeuten diese kurzen theoretischen Schlaglichter der Sichtweise Deweys und ihrer Rezeption durch Faulstich nun aber für eine Mediendidaktik, deren lerntheoretische Vorstellungen am Pragmatismus orientiert sind? Oder pointiert gefragt: Ist die gestaltungsorientierte Mediendidaktik pragmatistisch?

Den Lernenden im Blick – Ausblick auf eine pragmatistische Mediendidaktik für die Erwachsenenbildung

In der Frage, warum gerade der Pragmatismus eine geeignete Theorie für eine Mediendidaktik sein kann, bezieht sich die gestaltungsorientierte Mediendidaktik durchaus auf wesentliche pragmatistische Grundsätze, z.B. die Priorisierung von Handlungen vor dem reinen Erwerb von Wissen (Kerres/de Witt 2004, 1). Umso erstaunlicher, dass sie gerade hinsichtlich der lerntheoretischen Begründung medialer Lernszenarien eine kaum mit dem Pragmatismus in Einklang zu bringende Sichtweise besitzt. Die Auseinandersetzung mit dem Pragmatismus bei Dewey und Faulstich hat gezeigt, dass jeder Lernende ein aktiver Lernender ist. Einfache Reiz-Reaktionsmodelle, die menschliches Verhalten allein als von äusseren Reizen initiiert beschreiben,¹ sollten darum für die didaktische Begründung mediengestützter Lernszenarien abgelehnt werden. Als behavioristisch charakterisierte Lernsituationen können darum nicht pragmatistisch legitimiert werden. Eine hinsichtlich ihrer Lerntheorie am Pragmatismus orientierte Mediendidaktik müsste vielmehr den impliziten Behaviorismus jeglicher Instruktionskonzepte überwinden, welche die «Wenn-dann-Kausalitäten des Reiz-Reaktionsmodells» in «Um-zu-Finalitäten» umdeuten, um definierte Lernresultate erzeugen zu können (Faulstich 2013, 41).

Darüber hinaus sollte sich – so haben die Ausführungen weiter ergeben – eine pragmatistische Mediendidaktik nicht darauf beschränken, allein Lernangebote und deren Gestaltung auf der einen Seite sowie die entsprechenden Verhaltensmodifikationen als Lernergebnisse auf der anderen Seite zu betrachten. Der gestaltungsorientierten Mediendidaktik aber geht es vorwiegend darum, «den Prozess zu beschreiben, wie Lernmedien gestaltet werden können, um bestimmte Zielhorizonte zu erreichen» (Kerres/de Witt 2004, 5.).

Abgesehen davon, dass sich Erwachsene nur ungern von aussen die Zielperspektiven ihres Lernens bestimmen lassen wollen, so wäre es mediendidaktisch ebenso bedeutsam, auch innerpsychische Prozesse des Lernens von Individuen zu thematisieren und auf das Lernen mit Medien zu beziehen. Die theoretische Betrachtung solcher inneren Prozesse des Subjekts etwa wird relevant, wenn es um die Rolle von Beziehungen, Kommunikation, Emotion und Reflexion für die Didaktik des Lernens mit digitalen Medien geht. Der Pragmatismus bei Dewey mit seinen Überlegungen zu «primary» und «secondary experience» (z.B. hinsichtlich der Reflexion des eigenen Handelns), aber auch etwa die Theorie George Herbert Meads bieten hierzu vielfältige Ansätze. Mead, der die interaktiven Momente des Lernens betont und eine

1 Ein ähnlich reduktionistischer Mechanismus findet sich übrigens auch im Sender-Empfänger-Paradigma klassischer Kommunikationsmodelle (z.B. in der nachrichtentechnischen Theorie der Information von Shannon/Weaver), welches auch innerhalb der Medientheorie breit rezipiert wurde. Auch hier herrscht die Idee eines passiven Empfängers, der nach der Vorstellung technisch-physikalischer Kommunikationsmodelle qua Verhaltensänderung auf eine übertragene Information gemäss der Intention eines Senders zu reagieren hat und in Konfrontation mit der Information diese einzig als Abbild zu verarbeiten und damit genau so zu rezipieren hat, wie sie gesendet wurde.

Identitätsbildung beschreibt, die im Spannungsverhältnis individueller Empfindungen und gesellschaftlicher Ansprüche verläuft, kommt es hier in besonderem Masse auf den sozialen Kontext von Handlungen und Lernen an.²

Diese inneren Zustände sind aber – so soll nochmals betont werden – nicht allein kognitivistisch zu begründen. Lernen ist mehr als Informationsverarbeitung. Innere Vorstellungen, Stimmungen, Emotionen, Wünsche, Imaginationen regen unser Lernen an und beeinflussen es im komplexen Handlungsvollzug. Häufig sind es gerade diese eher unbestimmten oder prä-bewussten imaginären Phänomene, die von digitalen Medien in besonderer Weise angesprochen werden können. Eine pragmatistisch verstandene Mediendidaktik könnte sich dies deutlicher zur theoretischen und handlungswirksamen Bestimmung medialer Lehr- und Lernprozesse zu Nutze machen.

Insgesamt ergibt sich vor diesem Hintergrund eine sehr kritische Bewertung behavioristischer und enger kognitivistischer Positionen. Es sind darum nicht allein die situativen Momente, die für den Pragmatismus das lerntheoretische Konzept bestimmen, wie es die gestaltungsorientierte Mediendidaktik vorschlägt. Im Gegenteil: Der Pragmatismus hat eine sehr klare eigene Vorstellung davon, wie Lernen und Erkenntnis möglich sind. Epistemologisch können diese Vorstellungen durchaus in der Nähe des Konstruktivismus angesiedelt werden. Mit seiner Ablehnung dualistischer Abbildtheorien der Erkenntnis, seinem experimentalistischen Wahrheitsbegriff und dem Wechselspiel aus «primary» und «secondary experience» betont bereits Dewey die individuelle Konstruktion von Wirklichkeit, die Handelnde im sozialen Prozess herstellen, um Probleme zu lösen. Nicht zu Unrecht kann der Pragmatismus daher als Vorläufer kulturell und sozial begründeter Konstruktivismen angesehen werden.³ Letztlich ergeben sich hieraus auch – anders als Kerres ausweist (Kerres 2013, 75) – deutliche Präferenzen in der Auswahl bestimmter methodisch-didaktischer Arrangements mit Medien, die etwa im Bereich projekt-, tätigkeits- und problemorientierter Ansätze zu verorten sind. Es ist eben nicht nur die «konkrete Anforderungssituation» (ebd.), die eine jeweilige Methode nahelegt, sondern es sind die eigenen didaktischen, lern- und erkenntnistheoretisch begründeten Leitlinien des Pragmatismus.

Dazu gehört es auch, dass der Pragmatismus nicht für die Auswahl eines Lernsettings herangezogen werden kann, um bereits im Vorfeld dessen Beitrag zur Lösung eines Bildungsproblems bestimmen zu können. Das pragmatistische Nützlichkeitskriterium ist eben kein utilitaristisches, nicht nur, weil sich die tatsächliche Nützlichkeit erst ex post rekonstruieren lässt, sondern weil die Vorstellung einer handlungsleitenden Intention zum Zweck, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, im Pragmatismus aufgegeben wird. Der Nutzen einer mediendidaktischen Ausgestaltung kann nicht vorab definiert werden, wenn er nicht utilitaristisch sein will. Er liegt insofern nicht allein in

2 Vgl. hierzu z.B. Wild (2017, 51ff.), Reich (1998a, 277ff.).

3 Siehe z.B. Hickman et al. (2004).

der Gestaltung und der Frage, welche Lerntheorie zur Anwendung kommen soll, sondern ist vielmehr abhängig vom Lernenden und seinen konkreten Handlungen. Die vorwiegende Orientierung der Mediendidaktik an der Gestaltung von Lernmedien ist damit nicht hinreichend für eine umfassende pragmatistische Ausrichtung.

Eine pragmatistisch verstandene Mediendidaktik dürfte nicht nur auf der Seite der Medien verharren, sondern müsste sich darüber hinaus deutlicher der subjektiven Seite des Lernenden selbst und seiner sozialen Situation zuwenden.⁴ Der Pragmatismus betont nicht nur die Vorgängigkeit von Handlungen, sondern auch den individuell-konstruktiven Gehalt des Lernens im Handeln. Besonders letzterer verdeutlicht einen umfassenden Perspektivwechsel hin zum Lernsubjekt, wie er etwa auch in Diskursen zur beruflichen Bildung im Wandel der Konzepte von der Qualifizierung zur Kompetenz angelegt ist.

Handlung und Konstruktion können vor diesem Hintergrund als zwei mögliche Kriterien einer am Lernsubjekt orientierten pragmatistischen Mediendidaktik identifiziert werden. Aber Lernen ist dabei immer auch schon eine Auseinandersetzung mit Welt – wie bereits Dewey zeigte und es in der kritisch-pragmatistischen Lerntheorie von Faulstich prominent zum Ausdruck gebracht wird. Eine pragmatistisch verstandene Mediendidaktik sollte darum auch die wechselseitigen Interaktionen des Lernenden mit seiner Umwelt, welche sich im Handlungsprozess aktualisieren, betrachten. Auf der intersubjektiven Ebene wiederum äussert sich die Interaktion in Beziehungen, die emotional erfahren werden und Kommunikationssituationen des Lernens entscheidend beeinflussen können. Und nicht zuletzt ist, wie Deweys Konzept des «experience» zeigt, die Ermöglichung von Reflexion eine entscheidende Grösse für Lernprozesse. Wir haben somit bereits erste Kriterien formuliert, die für die weitere Ausarbeitung einer pragmatistischen Mediendidaktik anregen können und die ich zum Abschluss des Beitrags kurz in ihrer möglichen Bedeutung für ein Lernen Erwachsener mit digitalen Medien darstellen möchte:

- *Handlung*: Eine pragmatistisch begründete Auseinandersetzung mit digitalen Medien und Lernszenarien sollte zunächst reflektieren, ob und inwiefern diese Medien insbesondere praktische Handlungen ermöglichen oder zu diesen anregen. Handlungen finden heute vielfach über Medien statt oder werden von diesen erst ermöglicht – das betrifft nicht zuletzt auch Lernerfahrungen. Gleichzeitig bestimmt die mediale Hard- und Software vielfach den Rahmen dieser Handlungen und damit auch didaktische Entscheidungen, die in mediale Anwendungen eingeschrieben sind. Im Hinblick auf digital gestützte Lernsettings käme es darauf an, Anwendungen zu favorisieren, die mehr als nur ein passives Reagieren erfordern, sondern möglichst viele aktive Handlungsoptionen zulassen. Da gerade für

⁴ Kerres/de Witt haben übrigens eingeräumt, dass eine handlungsorientierte Sichtweise neben der gestaltungsorientierten Perspektive durchaus zu berücksichtigen sei. Sie formulieren hierzu pragmatistische Anforderungen an eine handlungsorientierte Perspektive in der Medienpädagogik, machen diese aber nicht ausreichend mediendidaktisch wirksam. Siehe Kerres/de Witt (2011).

den erwachsenen Lernenden hier die individuell empfundene Sinnhaftigkeit der Handlung entscheidend ist, die sich qua Lernen in seiner «experience» niederschlägt, spielt eine situative Eingebundenheit der Handlung und eine Orientierung am individuellen Kontext des Lernenden eine wesentliche Rolle. Mit mobilen digitalen Medien beispielsweise wird ein Lernen in vielen dieser Kontexte (z.B. als informelles Lernen) möglich.

- *Konstruktion*: Lernen mit mobilen digitalen Geräten ist auch ein Anwendungsszenario, dass konstruktives Lernen im Sinne subjektiver Wissenskonstruktion und Welterzeugung fördern kann. Lernen ist zwar ein individueller Vorgang, verläuft aber durch seine Kontextualisierung immer in einer sozial und kulturell definierten Situation, die durch eine Wechselbeziehung persönlicher und äusserer Faktoren geprägt ist. Mobiles Lernen beinhaltet diverse Möglichkeiten eines so verstandenen konstruktiven Lernens, z.B. durch die Nutzung von Peripheriegeräten (Kamera, Mikrophon) oder von Apps, die zu konstruktiven Handlungen anregen, und nicht nur die Reproduktion von Inhalten befördern und den mobilen Zugriff auf Lernmaterialien erlauben. Häufig aber geht es in der praktischen Anwendung von Mobile Learning bisher eher darum, Wissen in kleinen Einheiten zu reproduzieren (Microlearning).
- *Interaktion*: Lernen wird nicht nur als individueller, sondern gleichzeitig auch als sozialer Prozess angesehen. Wissen ist immer ein Ausdruck der Beziehungen eines Individuums zu seiner Umwelt, die sich im Handeln konstituieren. Viele dieser Umwelten stehen heute im Zeichen der Digitalisierung und beeinflussen Handlungen und Sichtweisen, die in der Erwachsenenbildungspraxis häufig durch eine eher medienkritische Grundhaltung geprägt sind. Eine pragmatistische Medienpädagogik müsste z.B. danach fragen, wie diese Haltung handlungswirksam ins Produktive gewendet werden und zur Förderung einer digital literacy beitragen könnte.
- *Beziehungsebene*: Soziales Lernen ist geprägt von Beziehungen. Im Austausch von Lehrenden und Lernenden oder innerhalb der Lernenden findet Kommunikation aber nicht nur auf einer Inhaltsebene statt, d.h. die Beziehungen sind nicht nur über symbolische Wissensprozesse definiert, sondern hier gibt es auch immer eine Beziehungsebene. Dies gilt auch für die mediengestützte Kommunikation. Hier käme es darauf an, im Medium eine Kommunikationssituation herbeizuführen, die solche umfassenden Beziehungen eröffnet, ermöglicht, offener und weiter macht, z.B. durch Formen des kooperativen oder kollaborativen Lernens, statt sie zu begrenzen oder zu zerstören.
- *Reflexion*: Dewey hat bereits herausgearbeitet, dass die Reflexion im Prozess des zyklischen Erfahrungslernens involviert ist. Eine pragmatistische Medienpädagogik sollte im und durch Medienhandeln die Reflexionskompetenz des Lernenden fördern, z. B. durch eine didaktisch entsprechend angeregte, reflexive

ePortfolioarbeit. Eines aber sollten Medienpädagoginnen und -pädagogen wie Erwachsenenbildende dabei nicht vergessen: Mit der Distanz zum eigenen Tun, die aus dieser Reflexion erwachsen kann, gewinnt auch die Kritikfähigkeit des erwachsenen Lernenden an Bedeutung, denn eine Didaktik, die eine solche Reflexion unterstützt, kommt nicht umhin auch anzuerkennen, dass sich der Lernende einer aufgezwungenen Partizipation, die häufig unschwellig auch in erwachsenenbildnerischen Lernarrangements anzutreffen ist, entziehen kann und direktere Einflussnahme zurückgewinnen will.

Fazit

Mit seiner Betonung eines erfahrungs- und handlungsgeleiteten Lernens liefert der Pragmatismus wertvolle Perspektiven für die Medienpädagogik und die Erwachsenenbildung. Auch wenn dem Pragmatismus grundsätzlich eine breitere Rezeption zu wünschen wäre, so werden seine Ideen etwa in der gestaltungsorientierten Mediendidaktik und der kritisch-pragmatistischen Lerntheorie von Faulstich dezidiert aufgegriffen. Können diese beiden Ansätze zusammenkommen? Wie die Betrachtung der lern- und erkenntnistheoretischen Implikationen des Pragmatismus zeigen konnte, scheint hierfür mediendidaktisch insbesondere die Seite des Lernenden zur theoretischen Bestimmung des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien noch zu wenig Berücksichtigung zu finden. Gerade aber das Lernsubjekt mit seinen Handlungen, seinem individuellen Vorwissen, seinen spezifischen situativen Kontexten, seinen vielfältigen Emotionen, Reflexionen und Lernbeziehungen und den Fragen, wo sich diese Aspekte im lernenden Umgang mit Medien wiederfinden lassen, wie sie sich vor dem Hintergrund der Digitalisierung verändern oder wie sie zu lernförderlichen Arrangements mit Medien beitragen können, müssten neben medialen Gestaltungsfragen expliziter Gegenstand einer pragmatistischen Mediendidaktik werden.

Literatur

- De Witt, Claudia, und Thomas Czerwionka. 2013. *Mediendidaktik*. 2. aktualisierte und überarb. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dewey, John. 1938. *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Dewey, John 1993. *Demokratie und Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Dewey, John. 2003. *Philosophie und Zivilisation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dewey, John, und Evelyn Dewey. 1915. *Schools of To-Morrow*. <https://archive.org/details/schoolsoftomorro005826mbp>.
- Faulstich, Peter. 2005. «Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive». *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 51: 528–42. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-47673>.

- Faulstich, Peter. 2010. «Pragmatismus und Erwachsenenbildung». *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO)*. <https://doi.org/10.3262/EEO16100097>.
- Faulstich, Peter. 2013. *Menschliches Lernen: Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Bielefeld: Transcript.
- Hickman, Larry A. 2004. «John Dewey - Leben und Werk». In *John Dewey: Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus*, hrsg. v. Larry A. Hickman, Stefan Neubert, und Kersten Reich, Bd. 1:1–13. Interaktionistischer Konstruktivismus. Münster: Waxmann.
- Hickman, Larry A., Stefan Neubert, und Kersten Reich, Hrsg. 2004. *John Dewey: Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus*. Bd. 1. Interaktionistischer Konstruktivismus. Münster: Waxmann.
- Holzkamp, Klaus. 1993. *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Studienausg. Frankfurt/Main: Campus.
- Kerres, Michael. 2013. *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. 4., Überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Kerres, Michael, und Claudia De Witt. 2004. «Pragmatismus als theoretische Grundlage zur Konzeption von eLearning». In *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning: Grundlagen und Praxisbeispiele*, hrsg. v. Horst O. Mayer, und Dietmar Treichel, unkorrigierte Rohfassung. München: Oldenbourg. <http://www.fernuni-hagen.de/KSW/portale/ifbm/wp-content/uploads/sites/28/2016/10/pragma1a.pdf>.
- Kerres, Michael, und Claudia De Witt. 2011. «Zur (Neu-) Positionierung der Mediendidaktik: Handlungs- und Gestaltungsorientierung in der Medienpädagogik». *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Nr. 20 (Januar). <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.23.X>.
- Lefrancois, Guy R. 2006. *Psychologie des Lernens*. 4., Überarb. u. erw. Aufl. Berlin: Springer Berlin.
- Neubert, Stefan. 1998. *Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation: John Deweys Philosophie des «experience» in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation*. Bd. 274. Internationale Hochschulschriften. Münster: Waxmann.
- Neubert, Stefan. 2012. *Studien zu Kultur und Erziehung im Pragmatismus und Konstruktivismus: Beiträge zur Kölner Dewey-Forschung und zum interaktionistischen Konstruktivismus*. Bd. 10. Interaktionistischer Konstruktivismus. Münster: Waxmann.
- Noetzel, Thomas. 2016. «Die politische Theorie des Pragmatismus: John Dewey». In *Politische Theorien der Gegenwart: Eine Einführung*, hrsg. v. André Brodacz, und Gary S. Schaal, 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, 2218–2219:155–82. UTB. Politikwissenschaft. Oppladen: Verlag Barbara Budrich.
- Reich, Kersten. 1998a. *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven eines interaktionistischen Konstruktivismus*. Bd. 1. *Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis*. 2. völlig veränderte Auflage. Neuwied: Luchterhand. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/index.html.

- Reich, Kersten. 1998b. *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven eines interaktionistischen Konstruktivismus. Bd. 2. Beziehungen und Lebenswelt*. 2. völlig veränderte Auflage. Neuwied: Luchterhand. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/index.html.
- Reich, Kersten. 2004. «Konstruktivismus – Vielfalt der Ansätze und Berührungspunkte zum Pragmatismus». In *John Dewey: Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus*, hrsg. v. Larry A. Hickman, Stefan Neubert, und Kersten Reich, Bd. 1:28–45. Interaktionistischer Konstruktivismus. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Reich, Kersten. 2008. *Konstruktivistische Didaktik: Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. 4. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Wild, Rüdiger. 2017. *Konstruktivistische Medientheorie: Beobachter, Teilnehmer und Akteure in medialen Diskursen*. Bd. 13. Interaktionistischer Konstruktivismus. Münster: Waxmann.

Themenheft Nr. 30: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung.

Herausgegeben von Bernhard Schmidt-Hertha und Matthias Rohs.

Berufsbezogenes Lernen mit Twitter und YouTube: Social Media als amorpher Raum für Vernetzung und für die Bildung von Lerngemeinschaften

Joanna Burchert und Michael Burchert

Zusammenfassung

Berufliche Weiterbildung findet jetzt auch onlinegestützt statt. Oft bleibt allerdings offen, wie der pädagogische Nutzen digitaler Medien für berufsbezogenes Lernen einzuschätzen sei. Als Vorteil von Lernumgebungen wird z.B. gesehen, dass Lernenden Ressourcen so bereitgestellt werden können, dass diese unabhängig von zeitlichen und räumlichen Einschränkungen verfügbar sind. Andererseits steht in Frage, ob durch solche Zurverfügungstellung von Lernmaterialien auch Prozesse der Sinnstiftung und Reflexion, der persönlichen Weiterentwicklung unterstützt werden. In diesem Artikel spüren wir dieser pädagogischen Frage nach und zeigen anhand von zwei Beispielen aus informellen Lernzusammenhängen – Twitter und YouTube – wie berufsbezogenes Lernen mit digitalen Medien schon erfolgt. Wir reflektieren diese empirisch vorgefundenen Lernformen anhand der Netzwerk-Metapher, mit Bezugnahme zur Theorie situierten Lernens (Resnick et al. 1997, Lave/Wenger 1999, Fox 2000) und des Knowledge Building-Ansatzes (Scardamalia/Bereiter 2014). Aus diesen Überlegungen resultieren Anregungen zum Nachdenken über die Medienkompetenz von Fachkräften und zu digital gestützten formellen Angeboten der beruflichen Weiterbildung. Wir plädieren für die Überschreitung von Grenzen formeller Lernzusammenhänge und die kritisch-reflexive Nutzung der schon digital bestehenden, amorphen Lernräume, um das berufsbezogene Lernen sinnvoller und fruchtbarer mitzugestalten. Das schliesst einen breit gefächerten Medienkompetenzbegriff ein.

Work-related learning with Twitter and YouTube: Social Media as amorphous space for networks and the constitution of learning communities

Abstract

Continuing vocational education and training is now also taking place online. Often, however, the pedagogical value of digital media for job-related learning remains unclear: on the one hand, there is the chance of independent use of learning resources; on the other hand, it is questionable whether and how digital tools can support processes of meaning making and reflection. In this article, we look at this educational question and, using two examples from informal learning contexts – Twitter and YouTube – describe why and how digital media here supports job-related learning. We reflect these empirically found

learning forms with reference to the network metaphor, the theory of situated cognition (Resnick et al. 1997, Lave/Wenger 1999, Fox 2000) and the knowledge building approach (Scardamalia/Bereiter 2014). These considerations lead to broader, critical-reflective media literacy concept for vocational education of specialists. We want to empower craftsmen and professionals to cross the boundaries of formal training, to participate in social media interest groups and to shape amorphous vocational education settings.

Berufliche Weiterbildung und digitale Medien¹

«Kinder wachsen in eine Welt hinein, die von den Erwachsenen gestaltet ist. Sie müssen sich auf die geltenden Regeln einlassen, grundlegende Kulturtechniken aneignen, die Welt so aneignen, wie sie ist. Erwachsene verfügen über diese Kulturtechniken, sie sind diejenigen, welche die Welt gestalten. Erwachsene verfügen über ein grosses Wissen im Beruf und im Privaten, haben zu allen Fragen ihrer Person und ihres gesellschaftlichen Umfeldes Kenntnisse und vor allem eine eigene Meinung und Interpretation, haben eine persönliche und berufliche Identität. Alles das, was Erwachsene neu lernen, bedeutet gleichermassen ein Verlernen bereits vorhandenen Wissens, vor allem aber ein Uminterpretieren von Kenntnissen, eine Arbeit an der eigenen Identität. Erwachsene lernen interessen- und erfahrungsgesteuert, von ihren eigenen Erfahrungen ausgehend, ordnen alles Neue in schon bestehende kognitive und subjektive Wahrnehmungen ein. Das Lehren von Erwachsenen muss berücksichtigen, dass Erwachsene bereits ihr Leben meistern, selbstbewusst und kompetent sind» (von Rein 2000).

Ein grosser Teil des Lernens erwerbstätiger Erwachsener ist berufsbezogen und eingebettet in den Arbeitsplatz – angefangen bei der Orientierung im Umgang mit neuen Aufgaben oder Werkzeugen über das Beheben von Problemen, Innovieren von Arbeitsprozessen, die kontinuierliche Erweiterung des eigenen Wissens- und Fertigungsstandes, die Befriedigung von Neugierde, die Vorbereitung von Karrieren oder die Vermeidung von Entlassungsgründen (vgl. Kade/Seitter 1996, Burchert et al. i.V.).

Digitale Medien werden seit Langem zur Ergänzung von Bildungsprozessen vorgeschlagen – und das, obwohl im allgemeinbildenden Bereich bestenfalls milde positive Effekte auf das Lernen und die Motivation belegt sind (z.B. Hattie 2009, Beiträge auf www.nosignificantdifference.org). Auch in der beruflichen Weiterbildung gibt es Bestrebungen, verstärkt digitale Medien zur Unterstützung von Lernprozessen einzusetzen (z.B. Bundesverband Betriebliche Weiterbildung 2016). Ein wichtiges Argument hierfür ist die Kostensenkung: durch die Reduzierung von Honoraren

1 Der vorliegende Artikel entstand durch die Anregung aus und unter Nutzung von Erkenntnissen aus drei laufenden Forschungsprojekten: dem BMUB- und ESF-geförderten Vorhaben nabus (<https://weiterbildung.nzn.de/>); dem BMBF-Projekt DiEDa (<http://www.lernen-neu-denken.de>); dem ebenfalls durch das BMBF geförderten Verbundprojekt lasidig (<http://projekt-lasidig.info/>).

für Weiterbildende und den Wegfall von Anreise- und Übernachtungskosten werde das Training erschwinglicher – und dadurch vielleicht auch mehr Arbeitnehmenden zugänglich. Zudem ermögliche digital gestütztes Lernen die Nähe zu Arbeitsprozessen, so dass der Transfer des Gelernten wahrscheinlicher sei. Einschätzungen zur Lernförderlichkeit liegen hier bisher kaum vor: Wie immer, wenn es um Medien und Methoden geht, ist letztendlich nicht das einzelne Tool, sondern das didaktische Setting, in das es eingebettet ist, entscheidend für seine Wirksamkeit. Die meisten Angebote beruflicher Weiterbildung wirken in ihrer Nutzung digitaler Medien eher konservativ: es werden v.a. Lernressourcen (Texte, Videos, Quizze) auf Plattformen bereitgestellt. Diese Zurückhaltung mag damit zu erklären sein, dass eine Vielzahl von Herausforderungen bei der institutionellen Implementierung digitaler Medien zu beachten ist (Burchert/Grobe 2017). Auch scheint didaktisch nicht geklärt, worin der Mehrwert einer digitalen Lernanwendung für berufsbezogenes Lernen liegen kann: der Chance auf Bereitstellung und breite Verteilung von Lernressourcen steht z.B. die Ratlosigkeit gegenüber, wie Prozesse der Sinnstiftung und Reflexion, wie Erfahrungen digital vermittelbar sind. Der Frage nach dem pädagogischen Sinn digitaler Lernsettings möchten wir in diesem Artikel nachgehen, indem wir bestehende Praktiken berufsbezogenen Lernens im Internet betrachten und mit Bezug zu der Theorie situierter Kognition reflektieren. Wir möchten damit einerseits den Blick auf gelingende berufsbezogene Lernpraktiken online lenken, andererseits zum Nachdenken über Medienkompetenzförderung und digitale Medien in der formalen beruflichen Weiterbildung anregen.

Als Anwendungsfälle wählten wir die social media-Kanäle *YouTube* und *Twitter*. Der erste Dienst fokussiert Videos; der zweite ist durch die Darstellung kurzer Texte, Bilder und Grafiken, vor allem aber durch Verlinkung zu anderen Quellen charakterisiert. *YouTube* und *Twitter* zählen einer vielzitierten Umfrage von Hart (2016) zufolge zu den beliebtesten digitalen Werkzeugen zum Lernen – auch für die berufliche Weiterbildung. Bisher ist wenig darüber bekannt, wie hier berufsbezogenes Lernen durch die Akteure strukturiert wird, woher sie z.B. die Motivation beziehen, aktiv Wissen zu teilen oder ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Auch das Verhältnis zwischen digital gestützter und analoger Kommunikation ist für Beziehungen, die in Social Communities entstanden, nicht geklärt. Und schliesslich weist Podrath (2016) darauf hin, dass Social Media wie *YouTube* eine «Schlüsselressource» für jede Art von Weiterbildung» sei und ruft Weiterbildungsverantwortliche dazu auf, Hilfestellungen für Lernende im Umgang mit der solchen Plattformen zu entwickeln. Wie aber sieht Lernen bei *Twitter* und *YouTube* überhaupt aus? Im Folgenden beschreiben wir dazu Beispiele aus einem Interview und aus Dokumentenanalysen.

Beispiele für berufsbezogenes Lernen mit digitalen Medien

Vernetzen mit Twitter

Der Nachrichtendienst *Twitter* wird oft als Micro-Blogging beschrieben: beschränkt auf 280 Zeichen [Stand 2018] können Informationen geteilt werden; oft werden Bilder oder animierte Grafiken, Hashtags als thematische Verknüpfungen und/oder Links in die Nachricht eingefügt. Im Folgenden beschreiben wir unter Bezugnahme auf ein Interview, wie eine Lehrerin *Twitter* nutzt, um berufsbezogen zu lernen.

Lisa ist seit 2009 bei *Twitter* aktiv:

«Ich glaub ich habe den [Twitter-]Account eingerichtet, als ich damals meine Webseite hab machen lassen [...] und dann auf Xing unterwegs war, bzw. später habe ich mich dann angemeldet bei LinkedIn und Google und dann gehörte es irgendwie mit dazu, auch auf Twitter zu sein.» (Z. 28 ff.)

Lisa beschreibt ihre *Twitter*-Aktivitäten als zunächst passiv, also «erstmal nur gelesen, also geguckt: wem folge ich» (Z. 33f.). Sie trifft die Auswahl an Personen, welchen sie folgt, anhand von für sie interessanten Tweets und Verlinkungen auf Blogs, Artikel etc.:

«Ein wichtiges Element in diesen Tweet sind ja die Verlinkungen; also man sucht sich Leute aus, die etwas twittern [...] - Leute, die verlinken auf interessante Artikel, weil man bei den 140 Zeichen ja begrenzt ist [...] Also das heisst man sieht jede Menge Links auf Artikel, die einen interessieren und sucht sich da halt sein Gebiet aus.» (Z. 34 ff.)

Über diese Gebiete definieren *Twitter*-Nutzerinnen und -nutzer ihre Interessen und verlinken sich mit Gleichgesinnten. Das Finden und Gefunden-Werden stehen dabei an zentraler Stelle (Z. 55 f.). Die so entstehenden Netzwerke verlaufen über Berufsgruppen-, Länder- und Kontinentalgrenzen hinweg.

2013 lernt Lisa bei einer Tagung den *Twitter*-Chat #EDchatDE² kennen. Die wöchentlichen, etwa eine Stunde dauernden Treffen für Bildungsakteurinnen und -akteure auf *Twitter* sind für Lisa eine Weiterbildungsplattform für die Themenfelder Digitale Medien und Schule:

«Also jedenfalls wenn die Leute etwas machen, wie sie sozusagen Bildung mit digitalen Medien bzw. heutzutage halt darstellen möchten, dann bloggen sie in der Regel darüber, schreiben etwas, und das findet man halt dort» (Z. 159 ff.)

«Der André Spang der hat zusätzlich noch ein Wiki eingerichtet, [...] da werden quasi jede Woche die Tweets eingesammelt, die innerhalb dieser einen Stunde geschrieben wurden- zu diesem speziellen Thema -, so dass dieses Wiki jetzt

2 Siehe auch Larbig und Spang (2017) sowie <https://edchatde.wordpress.com>, <http://www.lernen-neu-denken.de/2017/04/07/berufliche-weiterbildung-2-0-fuer-paedagoginnen-edchatde/>.

ein tolles Nachschlagewerk ist, wenn man wissen möchte zu einem bestimmten Thema, was wurde denn da geschrieben. Wöchentlich treffen sich etwa - das variiert so ein bisschen oder normalerweise 50 – hm, 100 hatten wir auch schon mal, soviel sind es nicht, vielleicht sind es auch manchmal nur 40, aber jedenfalls werden quasi in dieser Stunde, ich sag mal, 500 bis 1000 Tweets geschrieben.» (Z. 78 ff.)

Der Umgang mit *Twitter* muss im Rahmen eines solchen Lernformates kompetent sein: Lisa verweist hier auch auf die Nutzung des Übersichtstools TweetDeck.

Die Bildungsakteurinnen und -akteure, mit welchen Lisa in Kontakt steht, nutzen Web 2.0 Präsenzen wie *Twitter*, Wiki und *Wordpress* um sich auszutauschen, zu verlinken und zu lernen. Der Kontakt bleibt jedoch nicht virtuell:

«So, und jetzt ist halt dieses Spannende, dass man sozusagen nicht einer anonymen Masse gegenübersteht sondern inzwischen, sag ich mal, aufgrund der verschiedenen Real Life Treffen auf EDUCamps oder BarCamps oder Konferenzen oder Kongressen – kenn ich von diesen, ich sag mal 100 Leuten, inzwischen auch schon ja 40 bestimmt persönlich.» (Z. 106 ff.)

Das Netzwerken entwickelt sich zum zentralen Element in Lisas *Twitter*- und Web 2.0 Nutzung: Sie folgt den Leuten, die sie interessieren, online und spricht sie gezielt an, wenn sie persönlich auf sie trifft (z.B. Z. 115 ff.). Dadurch verstärkt sich der digitale Austausch nochmals:

«Oder aber: wenn die Leute auf verschiedenen Konferenzen ihr Thema vorgestellt haben, dann sagen sie: ich schreibe jetzt dazu einen Blog-Artikel und den kann man dann halt nachlesen.» (Z. 140 ff.)

«Das hat sich entwickelt, dass man jetzt ganz viele Leute persönlich kennt und wenn ich jetzt sehe, da schreibt Frau X oder Herr Y oder wie auch immer, dann reagiere ich natürlich schneller.» (Z. 274 ff.)

«Also was ich das Faszinierende finde ist, dass ich nicht nur Infos bekomme, sondern dass ja diese Community entstanden ist, also diese Vernetzung [...] also was ich wirklich faszinierend finde, also ich duze im Prinzip alle mit denen ich hier da auf dem EDchatDE unterwegs bin.» (Z. 280 ff.)

Das Duzen ist eine Kommunikationsstrategie, die nicht nur im *#EDchatDE*, sondern auch z.B. bei EduCamps eingesetzt wird, um Austausch zu erleichtern. Auch im Interview nennt Lisa Personen aus ihrem Umfeld beim Vornamen und erzählt beispielsweise ausführlich und begeistert von einem Treffen mit einer Bundestagsabgeordneten und einem ausländischen Kollegen, zu welchen sie über den *Twitter*-Chat den Kontakt herstellte.

Lisa beschreibt den *#EDchatDE* als ihre «wöchentliche Fortbildung» (Z. 235). Daneben vernetzt sie sich selbstorganisiert v.a. über *Twitter*. Sie resümiert:

«Also ich finde Weiterbildung muss, damit sie effektiv wird, die Möglichkeit bieten, dass ich sagen kann: hmm passt irgendwie zu mir und meinem Alltag, meiner Aufgabe, wenn ich eine Frage habe, ich weiss an wen ich mich wenden kann, geht ganz schnell, was weiss ich, wenn ich mir hier auf Twitter gegenseitig folge, kann ich mir Nachrichten schicken.» (Z. 713 ff.)

«Es sind halt viele dieser Lehrkräfte halt auch fleissig am Bloggen, so dass man dann im Prinzip nachlesen kann. Also ich habe zum Beispiel M gefragt: ich würde gerne in der Schule GoogleDrive anwenden, hab aber das Problem von wegen, ich soll ja keine personenbezogenen Daten verwenden, also sprich die E-Mail-Adresse der Schüler. Hat sie gesagt: ach, guck, ich hab des dazu geschrieben auf meinem Blog, du kannst es [ein Google Drive Dokument] auch einfach so frei geben, nur der Link ja und dann kann jeder, der den Link kennt, da mitschreiben.» (Z. 127 ff.)

In diesem Beispiel ist berufsbezogenes Lernen eine aktive Vernetzung von Expertinnen und Experten, die zur Beantwortung von Fragen aus dem Berufsalltag beiträgt und diesen inspiriert. Im Rahmen des *#EDchatDE* werden gemeinsame Themen diskutiert, als Beiträge in einem Wiki zusammengetragen und auch Interessierten ausserhalb dieser Lerngruppe zur Verfügung gestellt. Der *#EDchatDE* ist als strukturierte Kommunikationsform dem Austausch förderlich, aber aufgrund seiner zeitlichen und jeweils inhaltlichen Begrenzung nicht hinreichend um zu erklären, wie das berufsbezogene Lernen mit *Twitter* funktioniert. Dieses Lernen durch Vernetzung hat amorphen Charakter, d.h. um an dem Lernprozess teilzuhaben, müssen die Twitternden direkt miteinander verbunden sein. Dieser amorphe Charakter impliziert zugleich Zufälligkeit, das Fehlen klarer Muster.

Creative commons of practice auf YouTube

Gertrud Wolf (2016) resümiert über die Interaktion bei *YouTube*:

«YouTuber unterscheiden sich von herkömmlichen Lehrpersonen dadurch, dass sie nicht mit dem Anspruch antreten, anderen etwas beizubringen, sondern das, was sie können, zu kommunizieren. [...] Sie sind selbst begeistert von der Sache, über die sie reden und wollen andere ebenfalls dafür begeistern».

YouTube kann unverbindlich, als eine Art Bibliothek, verwendet werden. So erwähnten die Befragten in der Studie von Hart (2016), dass sie die Vielseitigkeit von *YouTube* in Hinblick auf Thema und Komplexität schätzen und dass sie die Möglichkeit nutzen, Aussagen von Expertinnen und Experten und Praxisbeispiele im Lehrzusammenhang zu zeigen.

YouTube kann aber auch zu einem sozialen Netzwerk werden, und hier wiederum die Herausbildung von Lernnetzwerken im Sinne von «creative commons of practice»

unterstützen. In solchen Lernnetzwerken verschwimmen Grenzen zwischen Lernenden und Lehrenden ebenso wie disziplinäre Einschränkungen, wie sie typischerweise in analogen beruflichen Praxisgemeinschaften vorzufinden sind. Ein Beispiel dafür bilden YouTuber, die grenzüberschreitend mit Holz, Metall und Technik experimentieren wie Jimmy Diresta, John Heisz und Matthias Wandel. Zu ihrer Motivation, einen *YouTube*-Kanal zu betreiben, schreiben sie:

«I'm a carpenter by trade and have worked in commercial construction since 1985. [...] I can't and won't cover (or follow) every safety rule when doing a project, and it's not my responsibility to train the people that watch my videos. [...] My videos are not comprehensive tutorials - they are a look at how I did the project and should be viewed as entertainment or a source of inspiration.» (John Heisz, <https://www.youtube.com/user/jpheisz/about>)

«Videos about woodworking, taking more of an engineering perspective on things. This channels started out as a place to have videos to go with the articles on my website (<http://woodgears.ca>). However, since then, the videos have taken on a life of their own.» (Matthias Wandel, <https://www.youtube.com/user/Matthiaswandel/about>)

«I make stuff for a living, what you see me do here is my Job. I have been using tools for over 40 years. I have developed my comfort level with tools through years of experience. DON'T DO THE DANGEROUS THINGS I DO. Thank You for watching and subscribing!» (Jimmy Diresta, <https://www.youtube.com/user/jimmydiresta/about>)

Jeder der zitierten Videoblogger bringt seine berufliche Erfahrung in die Beiträge ein – dennoch stehen nicht berufliche Aufgaben im Fokus der Videos, sondern die Anwendung (über)fachlichen Könnens und das Experimentieren. Zwei der betrachteten Kurzdarstellungen distanzieren sich explizit von der Vorstellung, in den Videos grundlegende handwerkliche Kenntnisse oder Sicherheitsrichtlinien zu vermitteln – damit stellen sie sich z.B. deutlich in Gegensatz zu Ausbilderinnen und Ausbildern (vgl. Burchert 2014). Mit diesen Hinweisen und dem Bezug auf Inspiration wird deutlich, dass die Filmemacher sich nicht als Lehrende sehen – eher als Begeisterter im Sinne von Getrud Wolf (s.o.). Zwei der genannten YouTuber haben über eine Million Follower bzw. Abonnentinnen und Abonnenten; jedes der von ihnen publizierten Videos wird lebhaft kommentiert. Unklar bleibt, welche ihrer Zuschauerinnen und Zuschauer ein berufliches Interesse haben und welche das Gesehene privat interessant finden: In den Kommentaren finden sich sowohl affirmative (oft allgemein bleibende), als auch kritische Kommentare und Detail-Nachfragen, aber selten ein Bezug zum Hintergrund der Rezipienten.

In ihren Videos versuchen die YouTuber z.B. technische Systeme begreifbar zu machen und Alternativen zu bisherigen Macharten zu durchdenken. Deutlich ist, dass die YouTuber untereinander in Verbindung stehen: so tauchen selbst hergestellte Werkzeuge des einen in der Werkstatt anderer Macherinnen und Macher auf – sei es als Geschenk, sei es als eigene Interpretation einer Idee. Ein Beispiel dafür sind Push Sticks, die bei Arbeiten mit Kreissägen genutzt werden, um Schnittverletzungen zu vermeiden. Das Design der Push Sticks wird untereinander aufgegriffen und individuell variiert. Abbildung 1 zeigt als Beispiel einen Screenshot mit Bezugnahme zu einem Push Stick von John Heisz, einem von Matthias Wandel und einem vergleichenden Video zweier weiterer YouTuber.



How To Make And Use The Worlds Best Push Stick

I Build It

1 year ago • 94,677 views

Website article and template here:

<http://www.ibuildit.ca/Workshop%20Projects/Shop%20Tricks/...> You can...



Making push sticks

Matthias Wandel

5 years ago • 320,228 views

Showing off my favourite style of push sticks , and how to copy a shape using my BigPrint program. http://woodgears.ca/table_saw/



Wandel vs Heisz push stick comparison

EvanAndKatelyn

10 months ago • 16,869 views

materials & links below! **disclaimer** when we made this video, we were still learning how to safely use our table saw and we did

Abb. 1.: Screenshot zu einem gemeinsamen Thema. https://www.youtube.com/results?search_query=push-stick.

Darüber hinaus greifen die Video-Macherinnen und -Macher Kommentare auf, die zu ihren Videos erstellt wurden. Ein Beispiel dafür ist die Serie «John reads comment» von John Heisz (z.B. <https://www.youtube.com/watch?v=Zrqq4CWzIMY>). Auch im Stil der Videos ist erkennbar, dass sich die YouTuber in technischer und pädagogischer Hinsicht durch das Lernen voneinander und durch Kommentare professionalisieren: in Mode ist derzeit z.B. der Einsatz von Zeitraffern. Anregungen zum Lernen voneinander entstehen schliesslich durch sog. Challenges. Hier wird die *YouTube*-Community aufgefordert, innovative Lösungen zu entwickeln. Ein Beispiel ist die Challenge «no lathe pen», bei der ein Schreibstift ohne Einsatz einer Drehbank hergestellt

werden sollte (<https://www.youtube.com/playlist?list=PLHoCZ7LR6hNrJHIlhZxW876wEhs9ReQTt>). Durch solche Challenges entstehen offene Bildungsinhalte auch mit innovativem Charakter, die unterschiedliche Gewerke und Personen mit verschiedenen Erfahrungszusammenhängen untereinander vernetzen. YouTuber, die bisher eher passiv waren, werden dadurch angeregt, aktiv Inhalte einzustellen – auch, weil sie dadurch die Aufmerksamkeit auf sich lenken und Follower gewinnen können; erfahrene Macherinnen und Macher profitieren von kreativen Ideen der Novizen.

Interessant ist, dass auch die YouTuber nicht nur digitale Lernräume einnehmen, sondern auch klassische Werkstätten bzw. Maker Spaces bespielen oder aufbauen. Das informelle Lernen wird dann in einen formaleren Zusammenhang gebracht, z.B. werden Kurse zum Schmieden, zur Stahlbearbeitung, zu klassischen Holzverbindungen und zur Bedienung von CNC-Fräsen angeboten.

Das Beispiel der YouTuber verdeutlicht, dass die Plattform zum Knowledge Building (s.u.) anregt: die Video-Macherinnen und Macher lernen voneinander wie auch durch Kommentare, entwickeln mit der Zeit ihren eigenen Stil und stellen mit ihren auch innovativen Ideen «creative commons of practice» für alle zur Verfügung. Als Vernetzung und die Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Haltung kann in diesem Beispiel die inhaltliche und stilistische Bezugnahme der YouTuber aufeinander und auf die Kommentierenden interpretiert werden.

Berufsbezogenes Lernen mit digitalen Medien als situiertes Knowledge Building

Wie können die zwei oben genannten Beispiele zum berufsbezogenen und gegenseitigen Lernen theoretisch gefasst werden? Einen wichtigen Ansatz zum Verstehen auch berufsbezogenen Lernens bieten Theorien situierter Kognition (Lave/Wenger 1999, Resnick et al. 1997, Scardamalia/Bereiter 2014). Die Grundidee dieses Ansatzes besteht darin, Denken und Sprache als unmittelbar miteinander verschränkt zu betrachten: «discourse is cognition is discourse» (Resnick et al. 1997, 2). Auch das Lernen erfolgt in diesem Sinne oft in Interaktion mit Menschen oder mit von ihnen geprägten Artefakten; in Praxisgemeinschaften, die durch bestimmte Regeln und Machtverteilungen geprägt sind (Lave/Wenger 1999, Fox 2000).

Theorien situierter Lernens sind eng mit Praxistheorien verwandt. Schäfer (2013) argumentiert:

«Grundsätzlich lässt sich jeder Ansatz als Praxistheorie begreifen, in dem Praktiken die fundamentale theoretische Kategorie oder den Ausgangspunkt einer empirischen Analyse bilden und damit eine Reihe etablierter philosophischer oder soziologischer Dichotomien zu überwinden sucht: etwa die Differenz zwischen Struktur und Handlung, Subjekt und Objekt, einer Regel und ihrer Anwendung, der Mikro- und Makroperspektive sowie zwischen Gesellschaft und Individuum» (ebd., 18).

Scardamalia und Bereiter (2014) leiten aus der Theorie situierten Lernens sowie aus konnektivistischen und komplexitätstheoretischen Annahmen über selbstorganisierende Systeme Anforderungen an Lernumgebungen ab. In ihren Arbeiten fokussieren sie dabei auf schulische Umgebungen; ebenso lassen sich ihre Überlegungen aufgrund des theoretischen Hintergrundes auch auf die Erwachsenenbildung übertragen. Sie plädieren dafür, Lernumgebungen zu schaffen, das selbstorganisierte Lernen und den Aufbau von Wissen in einer Gemeinschaft, das sog. *Knowledge Building* zu unterstützen. Die Lernenden sollen Probleme durchdenken, fundiert erklären und reflektieren, neu definieren und in Handeln umsetzen (ebd., 7 ff.). Pädagogische Umgebungen, die ein solches Lernen fördern, beinhalten laut Scardamalia und Bereiter (2014)

- die Unterstützung der Setzung eigener Prioritäten, Selbstreflexion in Bezug auf die Zielerreichung und Förderung von Problemlösefähigkeiten;
- das Teilen von Verantwortung für und die Demokratisierung des Aufbaus von gemeinsamen Wissensbeständen;
- die Suche nach und Priorisierung vielversprechender Ideen;
- die Unterstützung von Diskursen, die Erklärungen liefern;
- die Loslösung von Ideen und Personen zur kritischen Weiterbearbeitung der Ideen;
- das Fördern von Risikobereitschaft und Unsicherheitstoleranz im Umgang mit neuen Ideen (ebd., 3 f.).

Das Mitdenken einer Gemeinschaft von Lernenden, der handlungsorientierte Ansatz und die Anregung epistemologischer Neugierde sind auch ein wichtiger Bestandteil von Reformandragogik, wie sie z.B. Paolo Freire (2001) formulierte.

Das berufsbezogene Lernen mit *Twitter* und *YouTube* kann gut mit der Metapher des Netzwerks gefasst werden: Wie Lisas Beispiel zeigt, werden einerseits individuell Fragmente (Erklärungen, Fertigkeiten, Ansprechpartnerinnen und -partner, Werkzeuge) zusammengesucht und als Ressourcen für innovatives Verhalten genutzt. Andererseits entstehen – wie im Beispiel der YouTuber – Prozesse gemeinsamen Wissensaufbaus, die durch das Internet gestützt werden und nicht notwendigerweise in der Erwerbsarbeit situiert sind. Das Netzwerk des Lernens besteht dabei nicht nur aus Menschen, sondern auch aus Artefakten wie schon geteilten Videos, Blogs, Tweets etc., und nicht zuletzt aus der technischen Umgebung, die eine Eigendynamik anregt (z.B. den Drang, regelmässig Videos in guter Qualität zu posten, um die Abonnentinnen und Abonnenten zu behalten) (Fox 2000, Resnick 1997). Die Charakteristika einer Knowledge Building Community, auf die Scardamalia und Bereiter (2014, s.o.) verweisen, werden dabei realisiert, was durch die Verfügbarkeit von Zeit, Personen und inhaltlichen Ressourcen sowie die Verknüpfung dieser Personen und Ressourcen untereinander vereinfacht wird. Durch den informellen Kontext von Social Media

wird eine Offenheit für interdisziplinäres Denken und Lernen durch Zufall gefördert, die im formalen erwachsenenpädagogischen Zusammenhang oft fehlt. Solche Prozesse treten am ehesten dann auf, wenn die Lernenden Freiräume für den Austausch haben. Als Beispiel für ein non-formelles Weiterbildungsformat, in dem Netzwerken und Knowledge Building gefördert wird, benennt die Interviewperson Lisa BarCamps und Konferenzen mit der Möglichkeit intensiven Austausches:

«Also jeder, der da hinget, kann selber eine Session anbieten und wenn ich jetzt sage: mich interessiert dieses Thema oder jenes, dann suche ich mir halt eines aus. Die BarCamp Liste ist ja insgesamt gross, es gibt jedes Wochenende fünf verschiedene Veranstaltungen gleichzeitig zu unterschiedlichen Schwerpunkten. Und dann läuft ja nicht nur immer eine Session, sondern meistens fünf parallel. Also von daher: wie lerne ich? Einmal Twitter, ja, aber BarCamps sind für mich auch noch eine recht gute Form, solange es nicht zu sehr Spezialwissen ist. Also ich sag mal für Spezialwissen würde ich dann doch auf eine Konferenz gehen, wenn dann dort halt Leute ganz detailliert bestimmte Dinge referieren, und dann auch die Möglichkeit eines intensiven Austausches gibt, weil nur für einen Vortrag, da kann ich mir auch ein Video angucken.» (Z. 553 ff.)

Wenn Anbieter beruflicher Weiterbildung in formellen Zusammenhängen Knowledge Building und creative commons of practice fördern wollen, können sie ihre eigenen Lernumgebungen authentischer und smarter gestalten (s.o., Scardamalia und Bereiter 2014), sie können Zeiten für das Lernen im BarCamp-Format anbieten, sie können aber auch den goldenen Weg des Verlinkens gehen und auf thematisch einschlägige bestehende Communities verweisen und daran anknüpfen (Verschlagwortung, Hilfestellung, Zusammenarbeit und Kommentierung, um mit der richtigen Zielgruppe in Kontakt zu kommen). Auf struktureller Ebene ist dabei denkbar, das Lernen in solchen informellen Netzwerken soweit anzuerkennen, dass es z.B. im Rahmen vom Weiterbildungsverpflichtungen angerechnet wird. So sieht z.B. die Berufskraftfahrer-Qualifikations-Verordnung (BKrFQV) vor, dass Berufskraftfahrerinnen und -kraftfahrer alle 5 Jahre 35 Stunden Weiterbildung nachweisen müssen. Diese Weiterbildung muss bislang in formellen analogen Sitzungen absolviert werden, die aufgrund ihres Formates und ihrer Standardisierung nicht für alle Teilnehmenden fruchtbar sind (vgl. Ball 2013).

Medienkompetenzförderung von Fachkräften weit fassen

Dem Internet wie auch der Erwachsenenbildung wird Ubiquität zugeschrieben (Jörisen 2013, Kade/Seitter 1996). Die Idee von Medienkompetenz schwankt – ebenso wie das Paradigma Lebenslangen Lernens – zwischen neoliberalem und reformpädagogischen Impetus; beide erfordern selbstorganisierte Lernprozesse. Aus Sicht der

Medienpädagogik beanstandet Jörissen (2013), dass Förderangebote für Erwachsene entweder Mediengestaltung oder -kritik fokussierten, aber selten beides, und konstatiert fehlenden reflexiven Bezug zur mediatisierten Welt. Aus berufspädagogischer Sicht können wir dieser Kritik hinzufügen, dass Medienkompetenz oft entweder nur für allgemeine gesellschaftliche Teilhabe oder ausschliesslich mit Blick auf berufliche Handlungsfähigkeit gedacht und gefördert wird. Medienkompetenz gehört heute selbstverständlich zu beruflicher Handlungskompetenz: sei es, dass sie Teil beruflicher Aufgaben ist (z.B. in der Informatik), sei es, dass sie kompensatorisch zur Problemlösung benötigt wird, z.B. in Berufen, wo Fachkräfte oft allein und mit hoher Verantwortung arbeiten. Und doch sollte berufsbezogene Medienkompetenz auch als Befähigung zur Teilhabe in einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft gedacht werden und als eine Form lebenslangen Lernens – wozu vor allem gehört, neugierig, kritisch und offen für neue Entwicklungen zu bleiben. Ein Ausschnitt einer konkreten Agenda zur Medienkompetenzförderung (MK) in der Logistik kann z.B. so aussehen:

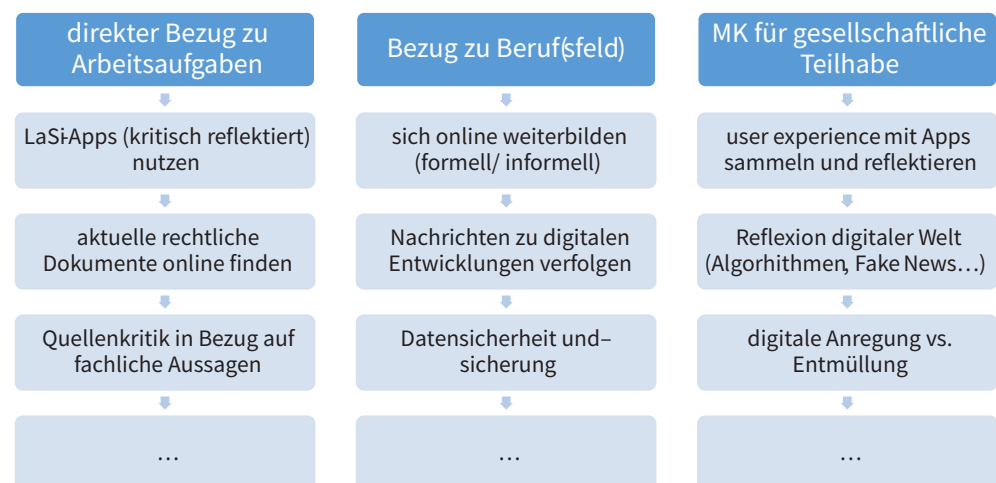


Abb. 2.: Grundlage für ein Medienkompetenz-Raster für die berufliche (Weiter-)Bildung.

Die Auseinandersetzung mit digitalen Medien, die im Arbeitsalltag benötigt werden – z.B. Apps zur Ladungssicherung – wird hier um den breiten Bezug zum Berufsfeld und die Förderung allgemeiner Medienkompetenz ergänzt. Diese allgemeine Medienkompetenz kann z.B. im Ausbau von Erfahrungen mit digitalen Medien bestehen – einem lustvollen, kritisch-reflexiven Probieren ohne unmittelbare Verwertungsnot. Die Erfahrung, die aus einer solchen allgemeinen Auseinandersetzung mit der mediatisierten Gesellschaft entsteht, erleichtert wiederum Engagement in Zusammenhängen, in denen fachliches Wissen sich zum gesellschaftlich geteilten Knowledge Building, zu creative commons of practice weiterentwickelt. Zu einer digitalisierten Gesellschaft gehört auch, dass disziplinäre Grenzen überschritten und die Sicherheit tradierter Formen der Wissensweitergabe gebrochen wird. Durch Social Media

wie *YouTube* und *Twitter* erfahren Millionen von Menschen bereits neue Formen des Lernens und Lehrens, die nicht nur methodisch neue Wege beschreiten, sondern auch inhaltlich zu innovativen Auseinandersetzungen, z.B. mit Materialkunde, Entstehungs- und Entsorgungsprozessen und damit zu alternativen Handlungsweisen und Antworten auf globale Herausforderungen führen.

Die Absicht unseres Artikels besteht nicht darin, Social Media als ideale Lernumgebung darzustellen. Wir wissen, dass ökonomische Verwertungsinteressen die Technikgestaltung mitprägen, dass Algorithmen mitbestimmen, wer was sieht; dass soziale Interaktion im Internet genauso fehleranfällig ist wie offline (Was wird gefiltert? Wer wird gemobbt? Was wird ignoriert, obwohl es gut ist?) und dass das Transferproblem beruflicher Weiterbildung nicht einfach dadurch gelöst wird, dass man mit Social Media lernt (Köster 2003). Wir wissen, dass zu digitaler Mündigkeit auch digitale Müdigkeit gehört. Aber wir wollen doch explizit auf die Chancen digitaler Lernräume hinweisen und darauf, dass digitalisiertes Lernen mehr ist als die Nutzung von Ressourcen im Internet. Durch Vernetzung in digitalen Räumen entsteht etwas Anderes als die Summe seiner Teile – eine amorphe Lernumgebung, die gerade das berufliche Lernen von Expertinnen und Experten bereichern kann. Die Schranken zwischen Lernenden und Lehrenden können hier aufgehoben werden und Raum für demokratische Teilhabe schaffen, die nicht digital bleibt.

Literatur

- Ball, Claudia. 2013. «Berufliche Aus- und Weiterbildung und Lebenslanges Lernen von Berufskraftfahrern: Chancen und Risiken einer europaweiten Pflicht zur regelmässigen Weiterbildung». *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung*, 1-19. http://www.bwpat.de/ht2013/ft08/ball_ft08-ht2013.pdf.
- Bundesverband betriebliche Weiterbildung (2016). *Trendstudie des Wuppertaler Kreis e.V.* <http://www.wkr-ev.de>.
- Burchert, Joanna. 2014. *Von der Facharbeit in die Ausbildung: Empirische Studie und theoretischer Rahmen zur Erforschung des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder und Ausbilderinnen*. Dissertation an der Universität Bremen. <http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00104110-1.pdf>.
- Burchert, Joanna, und Rasmus Grobe. 2017. «Herausforderungen bei der Implementierung digital gestützter beruflicher Weiterbildung. Die Sicht von WeiterbildnerInnen und BildungsmanagerInnen auf Strukturen, kulturelle Praktiken und Agency». *Magazin erwachsenenbildung.at Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 30. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>.
- Fenwick, Tara, und Richard Edwards. 2010. *Actor-Network Theory in Education*. London: Routledge.

- Freire, Paolo. 2001. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Fox, Stephen. 2000. «Communities Of Practice, Foucault And Actor-Network Theory». *Journal of Management Studies* 37- 6, 853–868. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-6486.00207/full>.
- Hattie, John. 2009. *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hart, Jane. 2016. *Top Tools for Learning 2016*. <http://c4lpt.co.uk/top100tools/top-200-tools-for-learning/>.
- Jörissen, Benjamin. 2013. «Unbestellte Bildungsfelder – wo bleiben die neuen Formate der Erwachsenen- und Weiterbildung?» *Forum Erwachsenenbildung*, Nr. 2: 16–21.
- Kade, Jochen, und Wolfgang Seitter. 1996. *Lebenslanges Lernen - mögliche Bildungswelten: Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*. Opladen: Leske + Budrich.
- Köster, M. 2003. «Warum Training selten funktioniert: Über die Notwendigkeit von soziologischer Perspektive in einer boomenden Branche». *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB)* 26, 255-267.
- Larbig, Torsten, und André Spang, Hrsg. 2017. *Digitale Medien für Unterricht, Lehrerbjob und Schule: die besten Ideen und Tipps aus dem Twitterchat #EDchatDE*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen. <https://news.rpi-virtuell.de/wp-content/uploads/2017/02/digitale-medien-fur-unterricht.pdf>.
- Lave, Jean, und Etienne Wenger. 1999. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge.
- Podrath, Gudrun. 2016. *Lernen mit Youtube*. https://www.haufe.de/personal/hr-management/e-learning-lernen-mit-youtube_80_380714.html
- Resnick, Lauren B., Clothilde Pontecorvo, und Roger Saljö. 1997. «Discourse, tools and reasoning». In *Discourse, tools and reasoning: Essays on situated cognition*, hrsg. von Lauren B. Resnick, Roger Saljö, Clothilde Pontecorvo und Barbara Burge, 1-22. Berlin u.a.: Springer.
- Scardamalia, Marlene, und Carl Bereiter. 2014. «Smart technology for self-organizing processes». *Smart Learning Environments* 1:1, <http://slejournal.com/content/1/1/1>.
- von Rein, Nussli im Interview mit Ion Dumitru. 2000. *Erwachsene lernen anders*. http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/dumitru00_01.htm.
- Wolf, Gertrud. 2016. «Learning by YouTube. Was macht die Video-Plattform als informelles Lernangebot so erfolgreich?». *Erwachsenenbildung* 62, Heft 2, 62–64.

Themenheft Nr. 30: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung.

Herausgegeben von Bernhard Schmidt-Hertha und Matthias Rohs.

E-Learning und Blended-Learning-Angebote: Möglichkeiten beruflicher Weiterbildung für Kita-Fachkräfte

Christina Buschle und Anke König

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel thematisiert die Chancen von E-Learning-Angeboten – und im speziellen Blended-Learning-Angeboten – für die berufsbezogene Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Gleichzeitig zeigt er Schwierigkeiten und Herausforderungen auf, welche die Verwendung dieser Formate im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung (Kita) und in der Weiterbildung mit sich bringen. Dazu wird ein Überblick über ausgewählte Weiterbildungsangebote gegeben, die mit beiden Formaten arbeiten. Ergänzend werden das Weiterbildungsverhalten der Fachkräfte und damit auch deren Bedarfe untersucht sowie der Forschungsstand zu Blended-Learning-Massnahmen in der Weiterbildung skizziert. Blended-Learning-Formate können berufsbezogene Weiterbildungsangebote für Kita-Fachkräfte gewinnbringend ergänzen. Allerdings sind bisher Angebot und Zielgruppe erst mässig aufeinander abgestimmt. In Zeiten knapper Personalressourcen darf jedoch Blended-Learning nicht als ökonomische Lösung zur Wahrung des Weiterbildungsbedarfs verstanden werden. Vielmehr müssen Frühpädagogik und Weiterbildung bezüglich ihrer Mediennutzung gleichermassen an den Modernisierungsprozessen partizipieren. Nur so können die Angebote auf eine für Einrichtung, Fachkräfte und Kinder sinnvolle Weise genutzt, die Transformationsprozesse im Arbeitsfeld Kita vorangetrieben und die gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation der Kita-Fachkräfte gesichert werden.

E-Learning and Blended-Learning: Opportunities for vocational further education of early childhood education professionals

Abstract

This article discusses the opportunities and chances associated with e-learning – and blended learning in particular – for vocational further education of early childhood education professionals. It also points out challenges and difficulties of using these alternative learning approaches in the context of day care centres and further education in general. The article provides an overview of selected further educational opportunities in this area based on these two formats. In addition, we discuss the further educational need, behaviour and activities of early childhood education professionals, and outline the current state of research with regard to blended learning in further education. While blended learning can enrich vocational further education of early childhood education

professionals, we find that currently the available offers are poorly tailored with regard to the target group. In view of scarce staff resources blended learning should not be regarded as an easy way out and economic solution to the problem of meeting further educational requirements. Instead, in terms of media use both early childhood education and further education should participate equally in the process of modernising their respective field. In this way e-learning and blended learning can become useful for organisations and professionals as well as children; it can contribute to the transformation of the sphere of day care centres; and it can help to secure the social participation of early childhood education professionals.

Seit einigen Jahren wachsen die Qualitätsansprüche an den Bildungsort Kita. Fragen etwa zur Inklusion, zur Anschlussfähigkeit zwischen Kita und Schule sowie zur Chancengerechtigkeit bestimmen den aktuellen bildungspolitischen Diskurs, in den die Kita eingebunden ist. Der Druck seitens der Bildungspolitik sowie die mit dem Ausbau dieses Bildungssektors einhergehenden Personalgewinnungsstrategien fördern nicht nur berufsbegleitende Weiterbildungen, sondern auch Aufstiegs- sowie Anpassungsweiterbildungen für den Quer- oder Wiedereinstieg. In Zukunft könnten durchlässige Berufskarrieren von Kindertagespflegerinnen und -pflegern bis zur Geschäftsführung eines Kita-Trägers führen. Damit würde sich das Feld zunehmend von innen heraus professionalisieren. Weiterbildung fungiert als ein grosser Hoffnungsträger: Sie soll die Transformationsprozesse nicht nur unterstützen, sondern auch massgeblich mitgestalten (König & Buschle 2017, 128).

Diesem Auftrag begegnet der Weiterbildungsmarkt mit zahlreichen Anbietern sowie einem enormen Spektrum an Themen, Kostenmodellen und Formaten. Darüber hinaus gewinnen digitale Medien in der Erwachsenenbildung an Bedeutung (Rohs 2017). Die derzeitige Angebotsvielfalt wird noch erweitert durch multimediale Technologien. Neben den klassischen Lehr-Lern-Formaten (Seminare, Workshops, etc.) haben sich in der Weiterbildung in den letzten Jahren virtuelle E-Learning-Angebote (web-based learning, online Learning, etc.) etabliert. Insbesondere innerhalb der beruflichen Weiterbildung ist Blended-Learning inzwischen geläufig (Wolter 2007, 125). Über Vor- und Nachteile der Angebotsformen sowie den Einfluss klassischer Formate und virtueller Lehr-Lern-Angebote auf den Lernerfolg wird kritisch diskutiert (Pietraß 2015; Rohs 2017). Im Zuge dieser Diskussion hat sich mit dem Begriff «Blended-Learning» eine pragmatische Formatbeschreibung etabliert, die der Mediennutzung in den Weiterbildungen besonders nahekommt (u.a. Mandl & Kopp 2006; Kopp & Mandl 2009, 2011; Reimer 2004). Hierbei werden virtuelle Lernphasen (E-Learning-Phasen) mit Präsenzlernphasen verbunden. Die Kombination aus klassischer Präsenzlehre und digitalen Medien macht sich die Vorteile beider Angebotsformen zunutze und entspricht damit der Vernetzung digitaler Medien im Alltag.

Digitale Medien gewinnen auch im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung an Bedeutung.¹ Allerdings nehmen bislang nur wenige Studien digitalisierte Weiterbildungsformate für Kita-Fachkräfte in den Blick. Da personenbezogene soziale Dienstleistungen von der Digitalisierung nicht direkt betroffen sind (Baethge & Baethge-Kinsky 2017), ist dieser zielgruppenspezifische Blick jedoch zwingend notwendig. Zugangsmöglichkeiten zu Informations- und Kommunikationstechniken sind im beruflichen Kontext der Kita-Fachkräfte beschränkt (Meister u.a. 2012). Zudem handelt es sich um einen Arbeitsbereich der gekennzeichnet ist durch einen hohen Frauenanteil (in Teilzeit) und einen «längeren Verbleib älterer Beschäftigter» (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, 160; Baethge & Baethge-Kinsky 2017). Gerade hier besteht der Auftrag einer digitalen Spaltung entgegenzuwirken (Riehm & Krings 2006) und Angebote zu schaffen, die die Besonderheiten des Arbeitsfeldes berücksichtigen und die Chancen für einen «erfolgreichen Bildungs- und Berufsweg» (KMK 2016) für die Kita-Fachkräfte eröffnen.

Der Artikel befasst sich, in Ermangelung einer soliden empirischen Datenlage, argumentativ mit der Frage, welche Möglichkeiten sich durch E-Learning und Blended-Learning für den frühpädagogischen Weiterbildungssektor eröffnen. Zunächst wird ein Überblick über virtuelle Lehr-Lern-Angebote gegeben indem frei zugängliche E-Learning- und Blended-Learning-Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte analysiert werden. Anschliessend wird das Weiterbildungsverhalten der frühpädagogischen Fachkräfte genauer in den Blick genommen. In einem weiteren Schritt werden die Konzepte von E-Learning und Blended-Learning geschärft und u.a. die didaktischen Herausforderungen bei der Konzeption von Blended-Learning-Formaten umrissen. In der abschliessenden Diskussion werden die Zielgruppenspezifika mit den Besonderheiten der mediendidaktischen Konzeption verbunden und Perspektiven für die frühpädagogische Weiterbildung benannt.

E-Learning- und Blended-Learning-Angebote für Kita-Fachkräfte: Status Quo

Virtuelle Lehr-Lern-Angebote sind inzwischen sehr verbreitet. Die Branchenzahlen der Fernunterrichtsstatistik 2014 für den mediengestützten und tutoriell betreuten Weiterbildungsmarkt zeigen, dass die Anzahl der Anbieter sowie der Teilnehmenden an privaten Fernhochschulen (akademisches Fernstudium) kontinuierlich steigt. Aber auch der subakademische Bereich, der zulassungsfreie Lehrgänge wie bspw. innerbetriebliche Weiterbildungen einschliesst, wächst weiter. Resonanz erfahren die Angebote insbesondere bei Personen zwischen 26 und 30 sowie zwischen 41 und 50 Jahren. Das Geschlechterverhältnis ist dabei ausgewogen (Forum DistanzE-Learning e.V. 2015).

1 Im Entwurf zum länderübergreifenden Lehrplan für Erzieherinnen und Erzieher (Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher 2012) wird die Medienkompetenz als zentrale Herausforderung in der Ausbildung genannt.

Einschätzungen zur zukünftigen Relevanz von Lerntechnologien zeigen, dass 97% der befragten Expertinnen und Experten aus dem E-Learning-Bereich das Blended-Learning auch für die nächsten drei Jahre als «hochrelevante Lernform in der beruflichen Aus- und Weiterbildung» (mmb-Institut 2016, 6) einschätzen. Aber auch virtuelle Klassenräume/Webinare werden in der beruflichen Weiterbildung weiterhin von grosser Bedeutung sein (ebd.). Diese Befunde relativieren sich mit Blick auf die Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Hier wird deutlich, dass digitale Lernformate bis dato noch eine geringere Rolle spielen als klassische Lernformate. Vor allem in der betrieblichen Weiterbildung (BMBF 2017, 54f).

Konkrete Bezüge zu den Kita-Fachkräften und deren Nutzung von virtuellen Lehr-Lern-Angeboten fehlen in den ausgewiesenen Statistiken. Ebenso mangelt es an einer Übersicht aller angebotenen Fort- und Weiterbildungen im E-Learning-Format. Eine Internetrecherche unter den Schlagworten «Weiterbildung E-Learning frühpädagogische Fachkräfte/Kita» sowie «Weiterbildung Blended-Learning frühpädagogische Fachkräfte/Kita» fördert über einige wenige gelistete und öffentlich zugängliche Angebote beim Deutschen Bildungsserver² (siehe Tabelle 1) hinaus vereinzelt weitere Anbieter und Angebote im Online-Format für Kita-Fachkräfte zu Tage. Hierzu gehören Angebote von privaten/kommerziellen Anbietern (z.B. Kita-Campus³; kiTa-aktuell.de⁴; kiport⁵; Fernakademie für Pädagogik und Sozialberufe⁶ etc.). Aber auch Angebote, die im Rahmen von Förderinitiativen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) oder des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) konzipiert und teilweise evaluiert wurden, wie bspw. der BiSS-Initiative.⁷ Deren Fortbildungskonzept ist (bisher) nur über das BiSS-Fortbildungsportal für einen ausgewählten Personenkreis nutzbar und damit nicht öffentlich einsehbar. Ähnlich verhält es sich mit Online-Fortbildungen, welche die Stiftung

2 Der Deutsche Bildungsserver ist ein von Bund und Ländern getragenes nationales Web-Portal und der zentrale Internet-Wegweiser zum Bildungssystem in Deutschland. Bund und Länder, die Europäische Union, Hochschulen, Schulen, Landesinstitute, Forschungs- und Serviceeinrichtungen sowie Einrichtungen stellen Fachinformationen für den Meta-Server bereit. Einträge werden durch die Redaktion überprüft. Die Qualitätssicherung erfolgt u.a. über das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

3 <https://www.kita-campus.de/home.html>

4 <https://www.kita-aktuell.de/>

5 <https://kiport.de/>

6 <http://www.faps-fernstudium.de/>

7 «Bildung durch Sprache und Schrift» (BiSS) ist eine gemeinsame Initiative des BMBF, des BMFSFJ sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Konferenz der Jugend- und Familienminister (JFMK) der Länder zur Verbesserung der Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln, das DIPF und die Humboldt-Universität zu Berlin in Kooperation mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) übernehmen als Trägerkonsortium die wissenschaftliche Ausgestaltung und Gesamtkoordination des Programms (<http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=28>).

«Haus der kleinen Forscher»⁸ anbietet. Hier werden den Kita-Fachkräften allerdings frei zugänglich Videos für Experimente und zu bestimmten Themen⁹ zur Verfügung gestellt. Auch über das E-Learning-Angebot zum Thema «Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch»¹⁰ der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie des Universitätsklinikums Ulm können keine näheren Angaben bspw. im Hinblick auf verwendete Tools gemacht werden. Ein grosser Teil der E-Learning/Blended-Learning-Angebote spricht damit nur eine «privilegierten Zielgruppe» an, indem sie einem lokalen Markt bspw. für ein Bundesland oder im Rahmen einer geförderten Initiative zur Verfügung stehen. Die Ergebnisse verweisen aber auf ein wachsendes Interesse an diesen Weiterbildungsformaten im Kita-Bereich.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass diese Angebote nicht unmittelbar mit einschlägigen Weiterbildungsdatenbanken verknüpft sind. Dies kann als Hinweis auf einen «blinden Fleck» gewertet werden: Weiterbildung (im Online-Format) für Kita-Fachkräfte ist im Weiterbildungssektor noch kaum sichtbar.

Für den folgenden Überblick der vorhandenen Angebote im E-Learning-Format (Tabelle 1) wurden die im Deutschen Bildungsserver gelisteten (Stand März 2017) E-Learning-Angebote nach den Kategorien «Format», «Zielgruppe», «Themenspektrum», «Technische Voraussetzungen», «Medienkompetenz der Teilnehmenden», «Tools/Umsetzung», «Seminardauer und -gestaltung», «Kosten», «Prüfungsmodalitäten», «Teilnahmebescheinigung» sowie die «Evaluation» der Angebote analysiert und tabellarisch zusammengestellt.

8 Die gemeinnützige Stiftung «Haus der kleinen Forscher» engagiert sich seit 2006 deutschlandweit für die naturwissenschaftliche, mathematische und technische Bildung von Mädchen und Jungen im Kita- und Grundschulalter. <https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fortbildungen/fortbildungsprogramm/online-lernen/>.

9 <https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/de/praxisanregungen/experimente-themen/>.

10 Im Rahmen eines vom BMBF geförderten Forschungsprojektes (2011-2014) wurde ein Online-Kurs für pädagogische und medizinisch-therapeutische Berufe entwickelt und evaluiert. Die Evaluationen zur Verbesserung der Lerninhalte und der Lernplattform fanden während des Kurses statt.

Gelistete E-Learning Seminare für frühpädagogische Fachkräfte beim Deutschen Bildungsserver im Überblick¹¹

	Netzwerk Vorlesen	nifbe ¹² /Karg Stiftung: BEB ¹³	Frühe Hilfen und frühe Interventionen im Kinderschutz	Universität Bayreuth, Institut für Sportwissenschaft	Universität Bayreuth, Institut für Sportwissenschaft	Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V.
Format	Webinar	E-Learning Fortbildung	E-Learning-Kurs	E-Learning	Blended-Learning	Online-Seminare sowie Online-Seminare in Verbindung mit klassischen Präsenzseminaren
Zielgruppe	Ehrenamtliche Vorleser/innen; Erzieher/innen	Pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten und Grundschulen	Interdisziplinär: Fachkräfte aus der Kinder- und Jugendhilfe, dem Gesundheitswesen, der Frühförderung, der Schwangerenberatung, der Familiengerichtbarkeit sowie diejenigen, die mit Familien mit Säuglingen und Kleinkindern arbeiten	Krippen, Kitas bzw. Kindergärten	Pädagogische Fachkräfte (Erzieher/innen, Kinderpfleger/innen, Berufspraktikant/innen, Auszubildende, Tagesmütter, interessierte Eltern)	Erzieher/innen sowie Pädagog/innen; teilweise im Rahmen der einzelnen Seminarbeschreibungen ausgewiesen
Themenspektrum	Vorlesen und Lesestart	Individuelle Begabungsförderung; Bildungsbewegungen von Kindern entdecken und begleiten	Frühe Hilfen und frühe Interventionen im Kinderschutz. Ein E-Learning Projekt zu Traumatherapie, Traumapädagogik sowie zu Schutzkonzepten und Gefährdungsanalysen in Institutionen wird aktuell vorbereitet	Schatzsuche im Kindergarten	Bildung & Bewegung	Kita-Pädagogik (13 Angebote); Kita-Management (9 Angebote)
Technische Voraussetzungen	Internetzugang, einen Browser, der Flash erlaubt, sowie PC- Lautsprecher bzw. Kopfhörer	Internetzugang; die Möglichkeit, Videos im Internet abzuspielen (Adobe Flash Player)	Rechner mit mind. 2GHz Prozessor; Moderner Browser wie Firefox 3+, Opera 10+ oder Internet Explorer 8; funktionierende Flash-Installation; eingeschaltetes JavaScript, aktivierte Cookies. Ggf. Kopfhörer bzw. Lautsprecher benötigt. Die E-Learning-Plattform ist nicht für die Benutzung mit mobilen Endgeräten optimiert. Die Verwendung eines stationären Computers oder Laptops wird empfohlen	PC mit Internetzugang	PC mit Internetzugang	Internetzugang; internetfähiges Gerät (PC, Tablet oder Smartphone)
Medienkompetenz der Teilnehmenden	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe	Grundlegende Kenntnisse in der Textverarbeitung, Drucken / Speichern von Dateien, eigene Email-Adresse	Grundlegende Kenntnisse in der Textverarbeitung, Drucken / Speichern von Dateien, eigene Email-Adresse	Grundlegende PC- und Internet- Kenntnisse (die Fähigkeit einen Internetbrowser bedienen zu können, mit Textverarbeitungsprogrammen und E-Mails umgehen können)

¹¹ Insbesondere bei den technischen Voraussetzungen wurden die Angaben im Wortlaut der Anbieter übernommen.

¹² Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.

¹³ Bildungsbewegungen von Kindern entdecken und begleiten.

	Netzwerk Vorlesen	nifbe ¹² /Karg Stiftung: BEB ¹³	Frühe Hilfen und frühe Interventionen im Kinderschutz	Universität Bayreuth, Institut für Sportwissenschaft	Universität Bayreuth, Institut für Sportwissenschaft	Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V.
Tools/ Umsetzung	Referent/in mit Präsentationsfolien; Chatmöglichkeiten; Literaturhinweise	Vorträge; Filmbeiträge; Bilder; Experteninterviews; Reflexionsfragen; Leitfäden; weiterführende Fachartikel; Literaturhinweise; Praxistipps	Grundlagen- und Handbuchttexte; Instrumente; Handreichungen; Übungen; Videobeispiele	keine Angabe; professionelle Begleitung durch Tutor/innen des Instituts für Sportwissenschaft der Universität Bayreuth	Zwei Fortbildungstage vor Ort (Workshops); professionelle Begleitung durch Tutor/innen des Instituts für Sportwissenschaft der Universität Bayreuth	(Kurs)Handbuch; Dokumente mit Übungen, Fragebögen und Checklisten zum Bearbeiten
Seminar-dauer und -gestaltung	45 Minuten	Vier Module, ca. 4 Stunden Bearbeitungszeit	90 Unterrichtseinheiten, 45 Minuten Bearbeitungszeit	Basiskurs: 2 Wochen, 3 Aufbaumodule: 6 Wochen pro Modul, ca. ein Jahr	7 Einheiten in einem 2 bis 3- wöchigen Rhythmus; ca. 4 Monate (14-16 Wochen)	Je nach Veranstaltung 3-6 Module; 4-8 Wochen (i.d.R.) ab dem gewünschten Starttermin freigeschaltet
Seminar-dauer und -gestaltung	45 Minuten	Vier Module, ca. 4 Stunden Bearbeitungszeit	90 Unterrichtseinheiten, 45 Minuten Bearbeitungszeit	Basiskurs: 2 Wochen, 3 Aufbaumodule: 6 Wochen pro Modul, ca. ein Jahr	7 Einheiten in einem 2 bis 3- wöchigen Rhythmus; ca. 4 Monate (14-16 Wochen)	Je nach Veranstaltung 3-6 Module; 4-8 Wochen (i.d.R.) ab dem gewünschten Starttermin freigeschaltet
Kosten	Kostenlos	Kostenlos	Kostenlos	1.500,- € pro Einrichtung (Basiskurs + 3 Aufbaumodule nach Wahl). Weitere Leistungen (z.B. Teamentwicklung/Coaching vor Ort) sind buchbar. Förderung durch Krankenkasse möglich.	200 Euro incl. 7% MWSt., Auszubildende zahlen die Hälfte	Mitarbeiter/innen: 40,- EUR und 140,- EUR je nach Umfang des gewählten Kurses; Externe: 70,- EUR und 215,- EUR je nach Umfang des gewählten Kurses; es wird ein «Kurs des Monats» angeboten (10% Ersparnis)
Prüfungs-modalitäten	Keine	Freiwillige interaktive Lerntests	Lernzielkontrolle pro Lerneinheit über Multiple-Choice- Fragen online direkt auf der Plattform	Keine Angabe	Keine Angabe	Abschlusstest: Multiple-Choice, Single-Choice oder Lückentexte
Teilnahme-be-scheinigung	Keine	Zertifikat (Voraussetzung: erfolgreiches Bestehen der Lern-tests)	Zertifikat «Frühe Hilfen und frühe Interventionen im Kinderschutz» (Voraussetzung: erfolgreiches Bestehen der Leistungskontrolle in allen Bereichen des Curriculums); Anerkennung durch die Landesärztekammer Baden-Württemberg mit 87 CME-Punkten (Abschluss muss nach einem Jahr erfolgen)	Zertifikat «Schatzsuche-Kita» bzw. «Schatzsuche-Krippe» der Uni Bayreuth; modulbezogene Einzelzertifikate; In einigen Bundesländern wird das Seminar als Qualifizierungsmassnahme im Rahmen der Zertifizierung zum Bewegungskindergarten anerkannt (z.B. Rheinland-Pfalz, Niedersachsen)	Teilnahme-Zertifikat der Universität Bayreuth über 60 Fortbildungsstunden und 2 Creditpoints	Teilnahmebestätigung und ein Praxis-handbuch im (Online-)Seminarraum (Voraussetzung: erfolgreiches Bestehen des Abschluss-tests)
Evaluation	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe
Link	http://www.netzwerkvorlesen.de/service/webinare/	https://www.nifbe.de/component/content/article/191-nifbe/22-bildung-gestalten-begabungen-foerdern	https://fruehehilfen-bw.de/login/index.php	http://www.kitas-in-bewegung.uni-bayreuth.de/de/fortbildung/elearning_kursangebot/schatzsuche/index.html	http://www.kitas-in-bewegung.uni-bayreuth.de/de/fortbildung/elearning_kursangebot/bildung-bewegung/index.html	http://www.weiterbildung-kita.de/onlinekurse.html

Tab. 1.: E-Learning Seminare für frühpädagogische Fachkräfte beim Deutschen Bildungsserver im Überblick.¹⁴, ¹⁵, ¹⁶

¹⁴ Insbesondere bei den technischen Voraussetzungen wurden die Angaben im Wortlaut der Anbieter übernommen.

¹⁵ nifbe: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung

¹⁶ BEB: Bildungsbewegungen von Kindern entdecken und begleiten.

Zusammengefasst zeichnet sich aus den bisherigen Angeboten keine einheitliche Systematik bzw. Strategie für die Nutzung ab: Neben einer grossen Themenvielfalt (u.a. Begabungsförderung, Bewegungs- und Gesundheitserziehung, Leseförderung/ Vorlesen und Kinderschutz, etc.) zeigt sich eine Heterogenität bei der Ausgestaltung der einzelnen Seminare und der verwendeten digitalen Werkzeuge (siehe Tabelle 1). Das Spektrum reicht von Webinaren mit direktem Kontakt zum Weiterbildungspersonal bis zur blossen Bereitstellung von Selbstlern-Materialien. Die Dauer variiert zwischen kurzen Angeboten von 45 Minuten und modularisierten Angeboten von etwa einem Jahr. Die Adressaten sind heterogen: Neben dem leitenden und pädagogischen Personal werden bspw. auch Eltern anvisiert. Hier unterscheiden sich die Angebote nicht von herkömmlichen Weiterbildungsangeboten für das Arbeitsfeld Kita (König & Buschle 2017). In den Programmen der einzelnen Anbieter wird insbesondere die Flexibilität der E-Learning-Angebote betont: Ihre zeitliche und örtliche Ungebundenheit soll es der Zielgruppe erleichtern, Privates und Berufliches zu vereinbaren. Auch die unproblematische Bereitstellung von Lernmaterialien, die kostengünstige Anreise und Übernachtung sowie die Wahl zwischen unterschiedlichen Lerntyp-Optionen werden beworben.

In erster Linie werden also Inhalt und ökonomische Vorteile der Weiterbildung beschrieben. Vernachlässigt werden hingegen die Gestaltung des Transfers, der Arbeitsfeldbezug sowie die mediendidaktische Ausgestaltung. Personenbezogene soziale Dienstleistungen wie das Arbeitsfeld Kita werden soziologisch dem Typus der Interaktionsarbeit zugeordnet (Baethge & Baethge-Kinsky 2017). Um Einfluss auf den Transfer und die Arbeitsqualität in diesem speziellen Feld nehmen zu können, wäre daher der Kita-Bezug besonders wichtig. Auch der fehlende Fokus auf die mediendidaktische Ausgestaltung muss erstaunen, denn die Anbieter betrachten zugleich den Erwerb von Medienkompetenzen als Win-Win-Effekt der E-Learning-Formate. In ihren Ausführungen bleiben sie dabei aber unkonkret. Wenig berücksichtigt wird zudem die Beschäftigung mit sozialen Medien, die für diese Zielgruppe besonders hinsichtlich des Austauschs mit externen Kollegien interessant sein könnte. Darüber hinaus werden die technischen Voraussetzungen bzw. die Rahmenbedingungen für die Teilnehmenden verkürzt behandelt. Teilweise ist die Dauer der Präsenzveranstaltungen bzw. der Online-Phasen unklar. Die Durchlässigkeit und Nachhaltigkeit der recherchierten Angebote sind – wie bereits erwähnt – schwer zu beurteilen, da es dazu nur vage Anhaltspunkte gibt. Zudem bleiben die Kriterien für die Zertifizierung der Angebote undurchsichtig.

Insgesamt ist es selbst für ambitionierte Kita-Fachkräfte schwierig, durch Internet-Recherche geeignete Kurse im E-Learning-/Blended-Learning-Format zu finden. Da auch der Weiterbildungsmarkt durch das Verhältnis von Angebot und Nachfrage reguliert wird (u.a. Holm 2012; König & Buschle 2017), zeigt sich hier für die Anbieter ein wesentliches Hindernis, diesen zu beeinflussen.

Um das Potenzial von Online-Formaten für Kita-Fachkräfte besser ausloten zu können, ist ein differenzierter Blick auf das Weiterbildungsverhalten von Kita-Fachkräften (von Hippel & Tippelt 2011) und insbesondere deren Teilnahmemotiven zielführend.

Das Weiterbildungsverhalten der Kita-Fachkräfte: Weiterbildungsbeteiligung, Weiterbildungsmotive und -barrieren

Bis heute gilt, was bereits 2007 im Rahmen der Kita-Studie der GEW konstatiert wurde: Die Berufsgruppe der Erzieherinnen und Erzieher weist eine hohe Weiterbildungsbeteiligung bzw. -bereitschaft auf. Angebote der beruflichen Weiterbildung nahmen 99% von 1.860 Befragten in Anspruch. 2010 gaben 96% der Befragten an, in den letzten 12 Monaten an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen zu haben.¹⁷ Leitungskräfte und höher qualifizierte Beschäftigte nutzen Weiterbildungsangebote häufiger und intensiver (Behr & Walter 2012, 34). Die Teilnahme an kurzzeitigen Veranstaltungen¹⁸ steht, neben der Lektüre von Fachzeitschriften und Fachbüchern (also dem informellen Lernen), konstant im Vordergrund (Fuchs-Rechlin 2007, 15; Behr & Walter 2012; Buschle & Gruber, in Vorbereitung).

Eine genaue Betrachtung der Weiterbildungsbarrieren macht deutlich, warum der Besuch von kurzfristigen Angeboten bevorzugt wird, obwohl bisher kaum etwas über deren Nachhaltigkeit für die Arbeit in der Kita bekannt ist: 2010 gab knapp die Hälfte der Befragten an, vor allem die Leitungskräfte, dass ihnen aufgrund der angespannten Personallage die Zeit fehle, an Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen (strukturelle Voraussetzungen).¹⁹ Zu hohe Kosten oder private/familiäre Gründe (individuelle Voraussetzungen) waren ebenso von Belang. Zwei Drittel der Befragten nannten zu hohe berufliche Belastungen sowie zu geringe Beförderungschancen oder eine fehlende Erhöhung der Verdienstmöglichkeiten als Teilnahmebarrieren. Überdies wurde der Mangel an erhöhten Arbeitsmarktchancen, die fehlende Freistellung durch den Arbeitgeber sowie ungenügende Teilnahmevoraussetzungen aufgeführt (Behr & Walter 2012).

Trotz der hohen Weiterbildungsaffinität fällt die Teilnahme an den als flexibel beworbenen (siehe Kapitel «E-Learning- und Blended-Learning-Angebote für Kita-Fachkräfte») Lernarrangements im E-Learning oder Blended-Learning-Format gering aus: Während 2007 noch keine informationstechnischen Angebote erhoben wurden, wurde die Teilnahme an Fernlehrgängen oder E-Learning-Angeboten in der Befragung aus dem Jahr 2010 berücksichtigt: Allerdings partizipierten nur zwei Prozent

17 2016 sind es nunmehr knapp 86% (Buschle & Gruber, in Vorbereitung).

18 2007 waren damit Vorträge oder Halbtagesseminare gemeint; 2010 und 2016 Veranstaltungen mit einer Dauer von bis zu drei Tagen oder weniger.

19 Dies bestätigen auch aktuelle Ergebnisse (Buschle & Gruber, in Vorbereitung).

der 4.619 befragten pädagogischen Fachkräfte und Einrichtungsleitungen an diesen Formaten (Beher & Walter 2012). Dies hat sich bis heute nicht geändert (Buschle & Gruber, in Vorbereitung).

Ein möglicher Grund mag darin liegen, dass es noch nicht viele Weiterbildungsanbieter gibt, die Weiterbildungen im Online-Format für frühpädagogische Fachkräfte in ihren Programmen ausweisen (siehe auch Kapitel «E-Learning- und Blended-Learning-Angebote für Kita-Fachkräfte»): Im Jahr 2010 haben 10% von 493 befragten Weiterbildungsanbietern im Bereich Frühpädagogik Fernlehrgänge in traditioneller Form oder als E-Learning-Massnahme angeboten (Beher & Walter, 2010). Eine weitere Analyse fand unter 8.693 Angeboten nur fünf, die in diesem Format für Kita-Fachkräfte zur Verfügung stehen (Baumeister & Grieser, 2011).

Darüber hinaus beeinflussen die Rahmenbedingungen der Einrichtungen das Weiterbildungsverhalten der Fachkräfte (von Hippel 2011), u.a. das Weiterbildungsklima ihrer Kita. Dieses wird von den befragten Leitungskräften und pädagogischen Mitarbeitenden als «generell sehr positiv bewertet» (Beher & Walter 2012, 46). Dabei wird die Unterstützung von Fort- und Weiterbildung seitens der direkten Vorgesetzten als wichtiger Impuls für die Teilnahme angegeben. Darüber hinaus konnten die Befragten auch individuelle Teilnahmegründe nennen²⁰: Der Erwerb neuer Kenntnisse und Fähigkeiten stand bei Leitungskräften und pädagogischen Mitarbeitenden in der retrospektiven Einschätzung an erster Stelle (auch Buschle 2014). Aber auch Praxistipps für die Kita-Arbeit zu erhalten, der Erfahrungsaustausch mit anderen,²¹ Motivation für die eigene Arbeit zu erlangen, die Auseinandersetzung mit der eigenen Person sowie der Erhalt einer Teilnahmebescheinigung wurden als (sehr) wichtige Gründe benannt. Die Sicherung des eigenen Arbeitsplatzes oder aber die erhöhte Aussicht auf eine neue Stelle sowie der Erwerb eines beruflichen Abschlusses waren ähnlich wichtig (dazu genauer Beher & Walter 2012, 40f). Dennoch wird der materielle Nutzen eher gering eingeschätzt (ebd.; Schneewind et al. 2012). Besonders deutlich wird in allen Studien die Diskrepanz zwischen der hohen beruflichen Motivation der Fachkräfte zur Weiterbildungsteilnahme und den einrichtungsbezogenen Rahmenbedingungen (wie bspw. die Personalsituation), die dieses Engagement nur mässig unterstützen (können).

Welche Möglichkeiten, die Kita-Fachkräfte ansprechen könnten, stecken also noch in den Formaten, und was müsste bei der didaktischen Ausgestaltung beachtet werden?

20 «Wie wichtig waren für Sie die folgenden Gründe an diesen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen?»; Antwortskala von 1=sehr wichtig bis 4=sehr unwichtig.

21 Auch Buschle & Gruber (in Vorbereitung).

E-Learning und Blended-Learning-Formate in der Weiterbildung

Virtuelles Lernen, Multimedia-Lernen, Online-Lernen, Lernen mit digitalen Medien, Lernen mit Neuen Medien, E-Learning – die Liste der verwendeten Begriffe ist lang und zeigt den Versuch, das mediendidaktische Potenzial möglichst treffend hervorzuheben (siehe auch Tabelle 1). Im Folgenden sollen Chancen und Grenzen dieser neuen Lernformate beleuchtet werden, um ihre Leistungsfähigkeit für den frühpädagogischen Weiterbildungsmarkt differenzierter einschätzen zu können. Da die mediendidaktischen Aspekte der Lernformate an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben, werden die weiten Begriffe *E-Learning/Blended-Learning* verwendet.

E-Learning meint «alle Formen von Lernen, bei denen digitale Medien für die Distribution und Präsentation von Lernmaterialien einschließlich der Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation in Lernprozessen zum Einsatz kommen» (Issing & Klimsa 2011, 14). Dabei kann unterschieden werden zwischen online und offline nutzbaren Lernszenarien (ebd.; genauer Reimer 2004). Blended-Learning kann als eine spezielle Form des E-Learning angesehen werden. Beim Blended-Learning wechseln sich Phasen des E-Learning und gemeinsames Vorort-Lernens (Präsenzlernen) im Face-to-Face-Kontakt ab (Issing & Klimsa 2011; Kopp & Mandl 2009).

Die Vorteile des Einsatzes digitaler Medien werden darin gesehen, dass sie den Zugang zu Bildungsmassnahmen für unterschiedliche Zielgruppen (bspw. solche mit eingeschränkter Mobilität) erleichtern, die Lernleistung verbessern oder aber die Individualisierung des Lernens fördern können (Rohs 2017, 205; Lehmann & Schorer 2016). Bezugnehmend auf die Heterogenität der Anbieter und Angebote (siehe Kapitel «Einleitung») scheint es folgerichtig, dass mit dem Einsatz von E-Learning auch «höchst unterschiedliche Ansprüche und Ziele» (Reimer 2004, 266) einhergehen. Der «Erfolg einer didaktischen Methode – unabhängig vom Medium – [hängt] von der Passung an situative Anforderungen und somit von mehreren Parametern wie der Zielgruppe, dem Lerninhalt sowie dem Lernziel [ab]» (Pietraß 2015, 152). Dabei müssen Einsatzmöglichkeiten und Bildungskontexte berücksichtigt werden. Allerdings gibt es keine konkreten Empfehlungen für die ideale didaktische Gestaltung von interaktiven Lernmaterialien. Dies ist gerade für die Praktiker, u.a. das Weiterbildungspersonal oder die Planenden von Weiterbildungsveranstaltungen, problematisch (ebd., 153; Rohs et al. 2017).

Zudem befinden sich Vorteile und Nutzen noch nicht in einem sinnvollen Verhältnis: Auch wenn Kosten- und Zeitersparnis hilfreich sind, und E-Learning-Formate den Lernenden die Möglichkeit geben, individuell über Inhalt, Ort und Zeit ihres Lernens zu entscheiden (siehe Kapitel «E-Learning- und Blended-Learning-Angebote für Kita-Fachkräfte»), so ist der Nutzen im Hinblick auf den Lernerfolg ohne klares didaktisches Konzept fraglich (Reimer 2004; Pietraß 2015). Nicht alle Lernziele werden mittels E-Learning erreicht:

«Organizations with distributed workforces view e-learning as an economical way to reach employees around the world. Of course, not all learning needs can be met through e-learning; it is not a universal training solution. Thus we will see a blending of e-learning and classroom training.» (Wentling, Waight, Consuelo & Ruth 2002, 14).

Eine Meta-Analyse der Effektivität von Online- und Blended-Learning-Massnahmen von Means, Toyama, Murphy und Baki (2013) untermauert den kritischen Blick auf reine E-Learning-Massnahmen und hebt die Vorteile von Blended-Learning-Formaten hervor. Die Autoren zeigen auf, dass sich Online-Lernen etwas besser auf den Wissenserwerb der Studierenden/Lernenden unterschiedlichen Alters auswirkt als die klassische Face-to-Face-Lehre. Dabei haben sich vor allem signifikant positivere Unterschiede bei der Gegenüberstellung von Blended-Learning-Massnahmen und klassischer Lehre (Studium) gezeigt. Nicht aber beim Vergleich von reinen Online-Kursen (d.h. E-Learning-Angeboten) und klassischer Lehre. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass Blended-Learning mit einem grösseren Anteil der Onlinephasen einen grösseren Effekt erzielt als Blended-Learning mit einem grösseren Anteil an Präsenzphasen. Zudem scheint es bei einer Anleitung zu individuellen Lernaktivitäten beim E-Learning keinen Unterschied zur klassischen Lehre zu geben. Erfolgt die Gestaltung der Kurse lehrerzentriert oder kollaborativ, dann zeigen sich positive Effekte (ebd.).

Weiterbildungsmassnahmen, die ohne Präsenzphasen stattfinden, scheinen also weniger erfolgsversprechend zu sein. Dementsprechend werden immer häufiger Blended-Learning-Angebote konstruiert. Der Begriff des Blended-Learning wird in der Weiterbildungspraxis allerdings durchaus heterogen verwendet, bspw. werden unterschiedliche Medien, Kontexte, Lerninhalte oder pädagogische Ansätze wichtig (Oliver & Trigwell 2005; Kopp & Mandl 2009, 142). Kopp und Mandl (2009) plädieren vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Auffassung der Lehrens und Lernens dafür, Blended-Learning-Massnahmen aus der Perspektive der Lernenden zu betrachten und diese zum individuellen Lernen anzuregen. Damit schliessen sie an die Forderung an, die entsprechende Zielgruppe in Lernveranstaltungen im Blick zu behalten. Gleichzeitig bemerken sie kritisch, dass es in «diesem Bereich jedoch an begrifflicher Abgrenzung und Definition, an lehr-lerntheoretischen Ansätzen und an Studien zu forschungsrelevanten Fragestellungen [fehlt]» (ebd., 150). Insbesondere die Frage nach der didaktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Angeboten scheint noch ungenügend beantwortet zu sein (ebd.). Gewarnt wird davor, Angebote um digitale Medien zu ergänzen, ohne die Sinnhaftigkeit der Implementierung genauer zu hinterfragen (Lehmann & Mandl 2006).

Bei der didaktischen Gestaltung von Lernumgebungen müssen nach Kopp und Mandl (2009, 144) in der Folge vier Prinzipien beachtet werden: Authentizität der Aufgaben und Anwendungsbezug auf reale Problemstellungen; Multiple Kontexte und

Perspektiven auf spezifische Inhalte; Soziale Lernarrangements; Instruktionale Anleitung und Unterstützung der Lernenden beim Umgang mit komplexen Aufgaben. Voraussetzung dafür, dass problemorientierte und medienbasierte Lernumgebungen überhaupt funktionieren können, sind Selbststeuerungs-, Medien- und Kooperationskompetenzen der Lernenden: «Nur wenn der Lernende weiss, wie er sich Informationen besorgen, sie verarbeiten und Problemlösungen nutzen kann, wird er anwendungsrelevantes Wissen erwerben» (ebd., 145). Die Lernenden müssen in der Lage sein, den eigenen Lernprozess zu planen, zu überwachen und zu steuern sowie die eigene Freude am Lernen lebendig zu halten (Selbststeuerungskompetenz). Dazu sind Technikbeherrschung, Medienkompetenz, Analysefähigkeit sowie Kommunikations- und Kooperationsvermögen wichtig. Nur dann zeigen sich in der Gruppenarbeit positive Effekte auf das Lernen.

Um Lernen erfolgreich werden zu lassen, müssen also unterschiedliche Aspekte bei der Konstruktion von Online-Massnahmen sowie Zielgruppenspezifika beachtet werden. Welche Chancen ergeben sich nun aus diesen Erkenntnissen und dem Wissen um das Weiterbildungsverhalten frühpädagogischer Fachkräfte für deren Weiterbildung?

Schlussfolgerung: Möglichkeiten von Blended-Learning-Massnahmen für Kita-Fachkräfte

E-Learning-/Blended-Learning-Formate haben sich bisher nicht in der frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft etabliert, geraten aber zunehmend in den Fokus der Weiterbildungsanbieter (siehe Kapitel «E-Learning- und Blended-Learning-Angebote für Kita-Fachkräfte» und Kapitel «Das Weiterbildungsverhalten der Kita-Fachkräfte»).

Pädagogische Qualität muss sich daran messen lassen, inwiefern hier pädagogische Fachkräfte auch ihre Belange erfüllt sehen. Nur wenn das Interesse der Teilnehmenden hoch ist, werden diese Formate im Arbeitsfeld Kita ihr volles Potenzial entfalten können. Um die Möglichkeiten für das Gelingen mediengestützter Weiterbildungsveranstaltungen zu erweitern und den Transfer der Lernergebnisse zu unterstützen, werden im Folgenden die Motive der Lernenden und die Möglichkeiten von E-Learning-/Blended-Learning-Formaten zueinander in Bezug gesetzt. Vor dem Hintergrund der Spezifika des Arbeitsfeldes werden u.a. die Teilnahmemotive der Zielgruppe (Hochholdinger, Meister & Schaper 2008) sowie die Herausforderungen für Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungspersonal umrissen.

Zielgruppenanalyse

Frühpädagogische Fachkräfte nehmen gerne und oft an Weiterbildungsveranstaltungen teil. Ein nachhaltiger Effekt auf das Handeln der Fachkräfte in der Praxis wird vor allem einer Teilnahme an längeren Weiterbildungsveranstaltungen zugeschrieben. Der Abbau vorhandener Barrieren (siehe Kapitel «Das Weiterbildungsverhalten der Kita-Fachkräfte») könnte sich lohnen, um die Teilnahmebereitschaft bezüglich alternativer Weiterbildungsformate zu fördern (von Hippel & Tippelt 2011).

E-Learning-/Blended-Learning-Formate können attraktiv werden, wenn deren zeitliche und räumliche Flexibilität auch aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte als gewinnbringend eingeschätzt wird und nicht nur aus Perspektive der Anbieter dieser Formate (siehe Kapitel «E-Learning- und Blended-Learning-Angebote für Kita-Fachkräfte», Tabelle 1). In Bezug auf die strukturellen Rahmenbedingungen, u.a. die angespannte Personalsituation, liegt es nahe, E-Learning-/Blended-Learning-Formate als individualisierbar und flexibel zu präsentieren. Dies könnte noch stärker verbunden werden mit dem individuellen Interesse der Fachkräfte, Familie und Beruf zu vereinbaren. Dieses wird implizit in der hohen Teilzeitquote von 60% in den Kindertageseinrichtungen ersichtlich (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, 29). E-Learning-/Blended-Learning-Formate könnten auch finanzielle Vorteile bieten, indem bspw. bei längeren Veranstaltungen die Kosten für Anfahrt, Unterkunft und Verpflegung geringer ausfallen oder entfallen. Bei mangelnder Kostenübernahme könnten diese Weiterbildungsformate auf diese Weise Barrierefreiheit fördern.

Wie in Kapitel «Das Weiterbildungsverhalten der Kita-Fachkräfte» beschrieben, schätzen pädagogische Fachkräfte an Weiterbildungen insbesondere den Austausch mit anderen. Da die Arbeit der Fachkräfte durch unterschiedliche Beziehungen (u.a. zu den Kindern, den Eltern, den Kolleginnen und Kollegen, Lehrkräften) und damit wesentlich durch Interaktion geprägt ist, gewinnt dieses Motiv für die Planung von E-Learning-/Blended-Learning-Formaten an Bedeutung. Kopp und Mandl (2009) fordern eine Gestaltung der Lernumgebung mit sozialen Lernarrangements, in denen «Wissenserwerb in der Interaktion mit anderen» (ebd., 143) stattfinden kann (siehe Kapitel «E-Learning und Blended-Learning-Formate in der Weiterbildung»). Für pädagogische Fachkräfte hat dies doppelte Relevanz, nämlich Lernunterstützung *und* Arbeitsfeldbezug. Gerade Präsenzphasen bieten Raum zum Dialog, gleichzeitig könnten geeignete E-Learning-Phasen konzipiert werden, die diesen Austausch ebenfalls fördern, und die Möglichkeiten von Social Media stärker genutzt werden.

Prinzipiell sind pädagogische Fachkräfte hochmotiviert, Neues zu lernen (siehe Kapitel «Das Weiterbildungsverhalten der Kita-Fachkräfte»). Blended-Learning-Massnahmen könnten diese Einstellung noch verstärken. Denn die Lernformate sind weder an bestimmte Themen/Inhalte noch an einen bestimmten Zeitumfang gebunden (siehe Kapitel «E-Learning und Blended-Learning-Formate in der Weiterbildung»). Darüber hinaus eröffnen sie breite Recherchemöglichkeiten und unterstützen so

selbstorganisiertes Lernen. Zudem hat das Gelernte auch positive Effekte auf das pädagogische Handeln der Fachkräfte (siehe Kapitel «E-Learning- und Blended-Learning-Formate in der Weiterbildung»). Wie bei allen Lernformaten ist der Erfolg in hohem Masse davon abhängig, wie gut es gelingt, eine Passung zur Zielgruppe und deren Erwartungen herzustellen. Hier ist eine anspruchsvolle Zielgruppenanalyse u.a. mit Blick auf Lerntypen, Lerngewohnheiten, Lernerfahrungen und Vorwissen notwendig (Brünken & Seufert 2009; Goertz & Flasdick 2009).

Eine grosse Herausforderung ist die mangelhafte technische Ausstattung. Das Arbeitsfeld ist nicht unmittelbar von der Digitalisierung betroffen und der Internet- oder Computerzugang ist nicht in allen Einrichtungen möglich (Buschle & Gruber, in Vorbereitung; auch Meister et al. 2012). Damit werden soziale Ungleichheiten begünstigt (bspw. im Hinblick auf die Digitale Spaltung) und stellen Weiterbildungsbarrieren dar, die nicht zu unterschätzen sind. Digital-Literacy (Baethge & Baethge-Kinsky 2017) ist hier ein zentrales Thema, um einer sozialen Spaltung der Berufsgruppen entgegen zu wirken (Riehm & Krings 2006) und den Zugang zu E-Learning/ Blended Learning Angeboten zu öffnen. Sollen die Weiterbildungsveranstaltungen berufsbegleitend, d.h. unter Umständen auch während der Arbeitszeit, stattfinden, müsste sichergestellt sein, dass die Kindertageseinrichtungen entsprechend ausgestattet sind.

Daneben müssen die Medienkompetenzen²² der Kita-Fachkräfte berücksichtigt werden, denn sie sind Grundlage, um an Weiterbildungsveranstaltungen im Blended-Learning-Format erfolgreich teilnehmen zu können (siehe Kapitel «E-Learning und Blended-Learning-Formate in der Weiterbildung»; Dittler & Jechle 2009, 425). Prinzipiell erfordert die Tätigkeit im Arbeitsfeld Kita eine Auseinandersetzung mit den neuen Medien (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015). Dies zeigt sich auch an den Kita-Bildungsplänen in den einzelnen Ländern: «Medienerlebnisse aufzugreifen und den Kindern hierfür Verarbeitungsmöglichkeiten anzubieten, ist in Anbetracht der Vielzahl von medialen Eindrücken eine wichtige pädagogische Aufgabe» (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen 2016, 128; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010). Zur Haltung der Fachkräfte im Hinblick auf neue Medien gibt es bis dato nur wenig empirisch gesicherte Erkenntnisse (u.a. Feil 1995; Six et al. 1998; Six & Gimmler 2007; Meister et al. 2012; Institut für Demoskopie Allensbach 2014; Friedrichs-Liesenkötter 2016). Die wenigen Studien verweisen aber darauf, dass Kita-Fachkräfte den neuen Medien und gerade einer frühen Medienbildung kritisch gegenüberstehen (Institut für Demoskopie Allensbach 2014). Dies mag den kontroversen Debatten rund um die Einführung neuer Medien in die Kita (Krey 2010), aber

²² Hier sei nur kurz auf den kritischen Diskurs um die Begrifflichkeiten zur Medienkompetenz, Computerkompetenz und Digitalen Kompetenz hingewiesen (u.a. Filzmoser, 2016). Für den vorliegenden Artikel scheint es wichtig darauf zu verweisen, dass der verwendete Begriff der Medienkompetenz sowohl den Umgang mit Medien als auch die kritische Reflektion und den verantwortungsvollen Einsatz eben dieser impliziert.

auch den grundlegenden Debatten um die Sinnhaftigkeit neuer Medien geschult sein. Diese sind gleichermassen «bejubelt und verteufelt» (Barthelmeß 2015). Die Skepsis gegenüber Veränderungen im Rahmen der neuen Medien ist gerade in pädagogischen Arbeitsfeldern ein altes Phänomen. Hier zeigt sich im gesellschaftlichen Diskurs und ebenso im pädagogischen Arbeitsfeld ein Reaktionsmuster der «klassisch[en] bewahrpädagogische[n] Abwehrhaltung» (Thiel & Seiler 2012, 164; Reichert-Garschhammer 2016). Dennoch sind die Fachkräfte durchaus interessiert, an medienpädagogischen Fortbildungen teilzunehmen (Meister et al. 2012). In Bezug auf das Blended-Learning-Angebot gilt es, dieser Zurückhaltung klug zu begegnen. Denn die Bereitschaft, neue Medien zu nutzen, ist Voraussetzung für den Lern- und Transfererfolg (Dittler & Jechle 2009, 425) und die Möglichkeit zur Teilhabe in einer digitalisierten (Weiterbildungs-)Welt. Dazu müssen die Beweggründe der frühpädagogischen Fachkräfte ernst genommen und etwaige Ressentiments hinsichtlich moderner Kommunikation überhaupt abgebaut werden. Bei der Implementierung onlinegestützter Weiterbildungen sollte die Latenzphase der Annahme bzw. Gewöhnung an die neuen Medien eingerechnet werden.

Daraus ergeben sich Implikationen für die Forschung. Zum einen muss die Haltung der Kita-Fachkräfte (sich selbst und den Kindern gegenüber) zu neuen Medien deutlicher als bisher herausgearbeitet werden. Zum anderen müssen die Vorkenntnisse, Voraussetzungen sowie Modi ihrer privaten und beruflichen Nutzung neuer Medien analysiert werden. Denn nur so kann deutlich werden, welche Möglichkeiten zur Online-Weiterbildung Kita-Fachkräften überhaupt offenstehen. Zudem ist Wirkforschung erforderlich, um die Möglichkeiten von E-Learning/Blended Learning-Angeboten für dieses Arbeitsfeld auch empirisch abzusichern. Dies kann insbesondere für Weiterbildungsanbieter interessant sein. Denn die Einführung der neuen Formate kann einen hohen (technischen) Umsetzungsaufwand (u.a. Bereitstellung der Plattform, Organisation und Wartung) mit sich bringen.

Im Folgenden werden die Aufgaben für Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungspersonal herausgestellt, die sich unter der derzeitigen Perspektive ableiten lassen.

Herausforderungen für Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungspersonal

Mit Blended-Learning-Angeboten können die Weiterbildungsangebote auch für die frühpädagogischen Fachkräfte didaktisch erweitert werden. Gleichzeitig kann auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse (flexible Arbeitsgestaltung) reagiert werden. Letztere stellen für die Weiterbildung eine grosse Herausforderung bei der Frage nach den Zielen des medienpädagogischen Handelns und der medienpädagogischen Professionalisierung dar. Der Blick auf das Weiterbildungsverhalten, die -barrieren und -motive hat gezeigt, dass es sich lohnen kann, die Bedarfe, Erwartungen und

Voraussetzungen des Lernens der anvisierten Zielgruppe zu kennen und in die didaktische Planung und Ausgestaltung der Lernumgebung einzubeziehen. Dabei sollte auch der aktuelle Stand der Forschung im Blick behalten werden, um eine hohe Qualität der Angebote gewährleisten zu können. Damit sind nicht nur die Weiterbildungsanbieter angesprochen, die vor dem Hintergrund der eigenen einrichtungsbezogenen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen klar definieren müssen, was «gute» Weiterbildungsveranstaltungen ausmacht. Im Zuge des enormen Bedarfs an Weiterbildungen im Arbeitssektor der Frühpädagogik könnte Blended-Learning ein zukunftsfähiges Format sein, um aktuelle Themen mit unterschiedlichen Lernszenarien breit zu disseminieren und so den hohen Wissensbedarf in diesem Bildungsbereich zu decken. Der Erfolg wird sich aber nur dann einstellen, wenn die Formate sich durch eine hohe pädagogische Qualität auszeichnen und Präsenz- und Onlinephasen gut aufeinander abgestimmt werden. Der soziale Erfahrungsaustausch muss dabei genügend Raum bekommen: Die gemeinsame Reflexion von Routinen und sozialen Praktiken ist ein wesentlicher Aspekt professionellen Handelns in Interaktionsberufen. Weiterbildung eröffnet dafür einen Raum frei vom Handlungsdruck des Alltags (König 2014, 178). Personenfähigkeit und Anforderungen im Arbeitsfeld gilt es dafür im Blick zu behalten und so kompetenzorientierte Weiterbildung zu stärken.

Neben den Weiterbildungsanbietern ist vor allem auch das Weiterbildungspersonal gefordert, welches die Verantwortung für die didaktische Umsetzung trägt. Dieses muss im kritischen und sozial verantwortungsvollen Umgang mit den neuen Lernformen geschult sein sowie Lehr-Lern-Ziele in Kombination mit den Inhalten im Blick behalten. Zeit, Dauer, Kosten (u.a. Geld und Personal) und ebenso die Erfahrungen der Teilnehmenden mit Online-Lernen müssen Berücksichtigung finden. Damit das Personal als «Wegweiser und Begleiter im Netz» (Kerres & Preußler 2013, 30) für die Kita-Fachkräfte agieren kann, müssen Weiterbildungsveranstaltungen konzipiert werden, die in ihrer mediendidaktischen Ausgestaltung der Zielgruppe entsprechen. Dazu müssen sie über deren Lernbedürfnisse und -voraussetzungen gut informiert sein.

Neben der Notwendigkeit, Medienkompetenzen zu erwerben (Herber et al. 2013), um einen sinnvollen Medieneinsatz gewährleisten zu können (Schmidt-Hertha et al. 2017), sind auch die Weiterbildungsanbieter bei der Auswahl geeigneten Personals in der Verantwortung. Die Fragen nach den medienpädagogischen Kompetenzen des (lehrenden) Weiterbildungspersonals stellen dabei eine Herausforderung dar. Bisher «können [dazu] keine validen Aussagen getroffen werden» (Rohs 2017, 232). Zudem ist nicht klar, «welche medialen Anforderungen an ErwachsenenbildnerInnen heute und in Zukunft gestellt werden» (Rohs et al. 2017, 9). Gerade bei den E-Learning-/Blended-Learning-Formaten müssen die Beratung und das individuelle Coaching einzelner Teilnehmender aufrechterhalten oder intensiviert werden. Dieses kann, je nach Lerntyp und Lernbedarf, durchaus unterschiedlich ausfallen. Mit Blick auf

kontroverse Diskussion um die Medienkompetenz der Kita-Fachkräfte sowie die entsprechenden Rahmenbedingungen in der Kita können hier besonderes Einfühlungsvermögen und eine intensivere Lernbegleitung (u.a. zum Erwerb von Digital-Literacy) wichtige Schritte sein, um E-Learning/Blended Learning Angebote für die pädagogischen Fachkräfte zu öffnen. Inwiefern dies allerdings notwendig ist, um den Lern- und Transfererfolg zu steigern oder ob die Kita-Fachkräfte überhaupt diese Form des Lernens bevorzugen würden, muss empirisch erst geklärt werden.

Die Diskussion hat gezeigt, dass beim Einsatz der Blended-Learning-Formate Angebot und Zielgruppe erst mässig aufeinander abgestimmt sind. Sowohl auf Seiten der Weiterbildungsanbieter als auch auf Seiten der Kitas sowie der Kita-Fachkräfte ist noch einiges zu tun.

Mit Fokus auf das Arbeitsfeld haben sich aber erste wichtige Hinweise an der Schnittstelle des Arbeitsfeldes Kindertagesbetreuung und den E-Learning- und Blended-Learning-Formaten ergeben, die für den Erfolg der Weiterbildungen in diesen Formaten handlungsleitend sein könnten: Die Interaktionsarbeit der Fachkräfte, deren hoher Wissensbedarf und Lernbereitschaft, deren ambivalente und teilweise sehr kritische Haltung zu modernen Medien sowie die Erkenntnis, dass die Berufsgruppe nicht automatisch von den Veränderungen betroffen ist, die die Digitalisierung für die Arbeitswelt mit sich bringt.

Um vertiefte Erkenntnisse zum Nutzungsverhalten der Fachkräfte zu gewinnen sowie Themen zu identifizieren, die solche Angebote für die Zielgruppe interessant machen, ist es notwendig, die Evaluationsforschung auszubauen. Weiterbildungsanbieter müssen sich bewusst sein, dass die digitale Innovation allein noch nicht die Qualität des Angebots bestimmt. Insbesondere in der Frühpädagogik, die sich als wachsender Weiterbildungsmarkt etabliert hat, darf nicht nur auf Fördermittel und ökonomische Durchführungen gesetzt werden, denn: «Oft verstetigen sich die in solchen Projekten entwickelten Innovationen nicht, weil sie im Konflikt mit etablierten Bildungsstrukturen oder gesetzlichen Regelungen stehen: Noch immer mangelt es z.B. an Verfahren der Anerkennung informellen Lernens. Nur dort, wo die Strukturen des Bildungssystems und der einzelnen Organisationen auf das digitale Lernen angepasst wurden, kann sich dieses langfristig etablieren» (Buchert & Grobe 2016, 02-05). Blended-Learning-Angebote, die im Rahmen von geförderten Projekten/Initiativen entstehen, laufen damit Gefahr, nur einer exklusiven Zielgruppe zur Verfügung zu stehen und nicht auf Dauer angelegt zu sein. Blended-Learning ist mithin keine schnelle Lösung zur Erhaltung des Weiterbildungsbedarfs in Zeiten angespannter Personalressourcen. Die Herausforderung liegt darin, die Systeme von Frühpädagogik und Weiterbildung stärker zu verzahnen und Modernisierungsprozesse in beiden Systemen wechselseitig zu entwickeln. Dann werden Blended-Learning-Formate auch in diesem Arbeitsfeld auf Resonanz stossen und Einfluss auf die pädagogische Qualität gewinnen.

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer. 2017. *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Baethge, Marin, und Volker Baethge-Kinsky. 2017. *Entwicklung des Arbeitsmarktes unter geschlechterspezifischen Aspekten mit einem Exkurs zu Frauenerwerbstätigkeit und Digitalisierung*. Expertise für den Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung, www.gleichstellungsbericht.de.
- Barthelmeß, Hartmut. 2015. *E-Learning – bejubelt und verteufelt*. Lernen mit digitalen Medien, eine Orientierungshilfe. Bielefeld: Bertelsmann.
- Behr, Karin, und Michael Walter. 2010. *Zehn Fragen – zehn Antworten – zur Fort- und Weiterbildungslandschaft frühpädagogischer Fachkräfte*. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. WiFF Studien, Bd. 6. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Behr, Karin, und Michael Walter. 2012. *Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten*. WiFF Studien, Bd. 15. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Brücken, Roland, und Tina Seufert. 2009. «Wissenserwerb mit digitalen Medien». In *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*, hrsg. v. Ludwig J. Issing, und Paul Klimsa, 105-114. München: Oldenbourg Verlag.
- Buchert, Joanna, und Rasmus Grobe. 2017. «Herausforderungen bei der Implementierung digital gestützter beruflicher Weiterbildung. Die Sicht von WeiterbildnerInnen und BildungsmanagerInnen auf Strukturen, kulturelle Praktiken und Agency». *Magazin erwachsenenbildung.at: Wie digitale Technologien die Erwachsenenbildung verändern* 30/2017, 02-2-04-07.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 2017. «Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey». AES-Trendbericht. Bielefeld: Bertelsmann.
- Buschle, Christina. 2014. *Das professionelle pädagogische Selbstbild von WeiterbildnerInnen frühpädagogischer Fachkräfte: ein Blick auf die Erwartungen an das lehrende Personal in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. Dissertation, LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik. <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/17448/>.
- Buschle, Christina, und Gruber Veronika. in Vorbereitung. *Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien. München.
- Dittler, Ullrich, und Thomas Jechle. 2009. «E-Learning in der Aus- und Weiterbildung». In *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*, hrsg. v. Ludwig J. Issing, und Paul Klimsa, 419-426. München: Oldenbourg Verlag.
- Feil, Christel. 1995. «Einleitung». In *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten, Teil 2: Praktische Handreichungen*, hrsg v. Deutsches Jugendinstitut, 13-22. Opladen: Leske + Budrich.

- Filzmoser, Gaby. 2016. «Wie wollen wir es nennen: Computerkompetenz, Medienkompetenz oder digitale Kompetenz». *Die Österreichische Volkshochschule – Magazin für Erwachsenenbildung. Schwerpunkt Digitale Kompetenz und Medienkompetenz* Jg. 67 Nr. 259/2016, 14-19.
- Forum DistanceE-Learning e.V.. 2015. *Fernunterrichtsstatistik 2014*. fdlmedia.istis.de/FU-Statistik/Fernunterrichtsstatistik_2014.pdf.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike. 2016. *Medienerziehung in Kindertagesstätten. Habitusformationen angehender ErzieherInnen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten. 2007. *Wie gehts im Job? KiTa-Studie der GEW*. Darmstadt: GEW.
- Goertz, Lutz, und Julia Flasdick. 2009. «Zielgruppenspezifisches E-Learning». In *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*, hrsg. v. Ludwig J. Issing, und Paul Klimsa, 489-502. München: Oldenbourg Verlag.
- Herber, Erich, Bernhard Schmidt-Hertha, und Sabine Zaucher-Studnicka. 2013. «Erwachsenen- und Weiterbildung. Technologieeinsatz beim Lernen und Lehren mit Erwachsenen». In *Lehrbuch für Lehren und Lernen mit Technologien*. 2. Auflage, hrsg. V. Martin, Ebner, und Sandra Schön. <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/133>.
- Hippel, Aiga von, und Rudolf Tippelt. 2011. «Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung». In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 5. Auflage, hrsg. V. Rudolf Tippelt, und Aiga von Hippel (Hrsg.), 801-811. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hippel, Aiga von. 2011. «Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung». *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 248-267.
- Hochholdinger, Sabine, Dorothee M. Meister, und Niclas Schaper. 2008. «Die Bedeutung der Lernmotivation für den Lern- und Transfererfolg betrieblichen E-Learnings». *Zeitschrift für E-Learning Lernkultur und Bildungstechnologie*, 3(1), 8-18.
- Holm, Ute. 2012. *Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <http://www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf>.
- Institut für Demoskopie Allensbach. 2014. *Digitale Medienbildung in Grundschule und Kindergarten*. Ergebnisse einer Befragung von Elter, Lehrkräften an Grundschulen und Erzieher(innen) in Kindergärten im Auftrag der Deutsche Telekom Stiftung. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/dts-library/materialien/pdf/ergebnisse_allensbach-umfrage_gesamt.pdf.
- Issing, Ludwig J., und Paul Klimsa. 2011. «Einführung». In *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. 2. Auflage, hrsg. v. Ludwig J. Issing, und Paul Klimsa, 13-16. München: Oldenbourg Verlag.
- Kerres, Michael, und Annabell Preußler. 2013. «Soziale Medien und Web 2.0. Möglichkeiten für die Erwachsenenbildung». *DIE II*/2013, 28-30.

- König, Anke. 2014. «Ausblick: Perspektiven und Herausforderungen». In *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik*, hrsg. v. Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 177-182. München: DJI.
- König, Anke, und Christina Buschle. 2017. «Hoffnungsträger Weiterbildung: Analysen und Diskussion». In *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*, hrsg. Hilde von Balluseck, 119-134. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kopp, Britta, und Heinz Mandl. 2009. «Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven». In *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*, hrsg. v. Ludwig J. Issing, und Paul Klimsa, 139-150. München: Oldenbourg Verlag.
- Kopp, Britta, und Heinz Mandl. 2011. «Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven». In *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. 2. Auflage, hrsg. v. Ludwig J. Issing, und Paul Klimsa, 139-150. München: Oldenbourg Verlag.
- Krey, Karin. 2010. «Kritische Analyse zum Einsatz Neuer Medien im Elementarbereich». In *Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch*, hrsg. v. Martin R. Textor. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2080.html>.
- Kultusministerkonferenz (KMK). 2016. *Bildung in der digitalen Welt*. Strategie der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf.
- Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher (2012). Entwurf Stand 01.07.2012. <http://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf>.
- Lehmann, Robert, und Antonia Schorer. 2016. «E-Learning für erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten – Potenziale für mehr Teilhabe». *Der pädagogische Blick*, Ausgabe 1/2016, 26-39.
- Lehmann, Sven, und Heinz Mandl. 2006. «Implementation von E-Learning in Unternehmen». In *Handbuch Medien- und Bildungsmanagement*, hrsg. v. Michael Henninger, und Heinz Mandl, 436-457. Weinheim: PVU Beltz.
- Mandl, Heinz, und Britta Kopp. 2006. *Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven* (Forschungsbericht Nr. 182). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie.
- Means, Barbara, Yukie Toyama, Robert Murphy, und Marianne Baki. 2013. «The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature». *Teachers College Record*, 115, H. 3. <https://www.sri.com/work/publications/effectiveness-online-and-blended-learning-meta-analysis-empirical-literature>.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2015. miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

- Meister, Dorothee M., Henrike Friedrichs, Karolina Keller, Anja Pielsticker, und Timon T. Temps. 2012. *Chancen und Potenziale digitaler Medien zur Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen in NRW*: Forschungsbericht der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) und der Universität Paderborn.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen. 2016. *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- mmb Institut – Gesellschaft für Medien und Kompetenzforschung. 2016. *Weiterbildung und Digitales Lernen heute und in drei Jahren*. Mobiles Lernen wird der Umsatzbringer No. 1. Ergebnisse der 10. Trendstudie «mmb Learning Delphi» mmb-Trendmonitor I/2016. http://www.mmb-institut.de/mmb-monitor/trendmonitor/mmb-Trendmonitor_2016_I.pdf.
- Nittel, Dieter, Julia Schütz, und Rudolf Tippelt. 2014. *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens*. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz.
- Oliver, Martin, und Keith Trigwell. 2005. «Can ‚Blended Learning‘ Be Redeemed?». *E-Learning*, Vol. 2, Number 1, 17-26.
- Pietraß, Manuela. 2015. «Medien» In *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, hrsg. v. Jörg Dinkelaker, und Aiga von Hippel, 150-157. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichert-Garschhammer, Eva. 2016. «Das aktuelle Stichwort: Kita 4.0 – Digitalisierung als Chance und Herausforderung». In *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern*, 21. Jg., 2016, 5-14.
- Reimer, Richarda. 2004. «Blended Learning - veränderte Formen der Interaktion in der Erwachsenenbildung». In *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1/2004*: Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung, 265-271.
- Riehm, Ulrich, und Bettina-Johanna Krings. 2006. *Abschied vom «Internet für alle»? Der «blinde Fleck» in der Diskussion zur digitalen Spaltung*. In *Medien & Kommunikationswissenschaft*, Jahrgang 54 (2006), Heft 1, 75-94.
- Rohs, Matthias, Karin Julia Rott, Bernhard Schmidt-Hertha, und Ricarda Bolten. 2017. «Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen». *Magazin erwachsenenbildung.at: Wie digitale Technologien die Erwachsenenbildung verändern* 30/2017, 04-2-04-12.
- Rohs, Matthias. 2017. «Erwachsenenbildung in der digitalisierten Gesellschaft». In *Lernen und Bildung Erwachsener*, hrsg. v. Horst Siebert. 3. Auflage, 203-242. Bielefeld: wbv.
- Schmidt-Hertha, Bernhard, Matthias Rohs, Karin Julia Rott, und Richarda Bolten. 2017. «Fit für die digitale (Lern-)Welt?». *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 3/2017, 35-37.
- Schneewind, Julia, Nicole Böhmer, Marina Granzow, und Katrin Lattner. 2012. *Abschlussbericht des Forschungsprojektes «Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen»*. Projekt der Forschungsstelle: Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte an der Hochschule Osnabrück (Projektlaufzeit: 09/2010 – 10/2012). Gefördert durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur im Rahmen des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Osnabrück.

- Six, Ulrike, Christoph Frey, und Roland Gimmler. 1998. *Medienerziehung im Kindergarten*. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Six, Ulrike, und Roland Gimmler. 2007. *Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten*. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), Band 57. Düsseldorf: LfM.
- Thiel, Michael, und Gerhard Seiler. 2012. «Förderung frühkindlicher Bildung durch Online-Medien». In *Kinder im Social Web*, hrsg. v. Ingrid Stapf, Achim Lauber, Burkhard Fuhs, und Roland Rosenstock, 164-173.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. 2010. *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre*. Weimar Berlin: Verlag das netz.
- Wentling, Tim L., Consuelo Luisa Waight, und Ruth C. King. 2002. «The foundation of HRD in a networked world». In *Human resource development an information technology. Making Global Connections*, hrsg. v. Catherine M. Sleezer, Wentling, Tim L., und Cude, Roger L., 1-20, New York: Springer Science+Business Media.
- Wolter, Maren. 2007. «Blended Learning». In *Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld*, hrsg. v. Armin Kaiser, 125-145. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Themenheft Nr. 30: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung.

Herausgegeben von Bernhard Schmidt-Hertha und Matthias Rohs.

E-Mail-Weiterbildungsberatungen

Ergebnisse einer qualitativen Korrespondenzanalyse

Tim Stanik und Cornelia Maier-Gutheil

Zusammenfassung

Beratung in der Weiterbildung wird wieder vermehrt gesellschaftliche und damit auch wissenschaftliche Bedeutung zugemessen, da sich Bedarfe nach Orientierungen und Entscheidungsunterstützungen erhöhen (vgl. Käßlinger und Maier-Gutheil 2015). Dies ist auch der Grund, warum sich die empirische und theoretische Auseinandersetzung mit dieser pädagogischen Handlungsform (vgl. Giesecke 2000, 87 ff.) in den letzten Jahren intensiviert hat, um Beiträge zur deren Professionalisierung zu leisten. Während Prozessverläufe von Beratungsinteraktionen mittlerweile häufig Gegenstand empirischer Studien geworden sind, wurden asynchrone, computervermittelte Weiterbildungsberatungen bislang noch nicht untersucht, wenngleich Konsens darüber herrscht, dass diese – nicht mehr neuen – Kommunikationsformen das gesellschaftliche Leben nachhaltig verändert haben. An diesem Forschungsdesiderat setzt der vorliegende Beitrag insofern an, als erstmalig E-Mail-Weiterbildungsberatungen empirisch analysiert werden. Auf Basis dieser Analysen konnten zwei Typen von E-Mail-Weiterbildungsberatungen mit zwei Prozessierungsmodi unterschieden werden. Die Ergebnisse zeigen, dass E-Mail-Weiterbildungsberatungen einerseits spezifische (medienpädagogische) Anforderungen für Beratende bereithalten und andererseits, dass die in diesem medienvermittelten Angebot liegenden Potenziale nicht immer hinreichend ausgeschöpft werden. Diese Befunde werden zum Anlass genommen, um die Notwendigkeit von entsprechenden medienpädagogischen Fortbildungen zu diskutieren.

Adult Educational Guidance by Email. Findings of a qualitative analysis.

Abstract

Guidance in adult education received more social and scientific attention, since people developed more needs of orientations and support in decision-making (vgl. Käßlinger and Maier-Gutheil 2015). That is the reason why scientists intensify their empirical and theoretical research to further professionalise this type of pedagogical practice (vgl. Giesecke 2000, 87 ff.) in the last years. While processes of face-to-face guidance have become subjects of few empirical studies, digital and asynchronous guidance in adult education are desideratum, yet. This is remarkable, because it is common sense these – the so-called new media – are changing our life. The article will focus on this desideratum

and analyse E-Mail-guidance in adult education for the first time. The findings consist of two types with two modes of processing E-Mail-guidance in adult education. The results also show the specific requirements on the one hand and that consultants do not realize potentials of E-Mail-guidance in adult education on the other hand. We will use these results to discuss the necessity of specific media education trainings for consultants.

Einleitung

Beratungen in der Weiterbildung lassen sich mit Hilfe unterschiedlicher Zugänge systematisieren. Es kann danach unterschieden werden, ob Beratungen individuelle oder kollektive Fallbezüge haben (vgl. Nittel 2009, 9). Bei ersteren stehen die Ratsuchenden als Personen mit ihren Weiterbildungswünschen im Mittelpunkt, während bei letzteren Weiterbildungseinrichtungen im Rahmen von Organisationsberatungen oder Betriebe im Rahmen von Qualifizierungsberatungen adressiert werden (vgl. Schiersmann und Remmele 2004, 12 ff.). Weiter kann nach inhaltlichen Formaten wie Weiterbildungsberatungen, Kurswahlberatungen, Lernberatungen, Kompetenzbilanzierungsberatungen oder Förderberatungen differenziert werden (vgl. Stanik 2015, 29). Dabei können die Beratungsanliegen in ihrer Komplexität und Eindeutigkeit differieren. Während informative Weiterbildungsberatungen dadurch gekennzeichnet sind, dass Ratsuchende bereits vor den Gesprächen klare Vorstellungen darüber haben, welche Weiterbildungsmaßnahmen sie aus welchen Motiven besuchen möchten, sprechen Ratsuchende in situativen Beratungen problematische Lebenssituationen an, die mit einem Bedürfnis nach einer Weiterbildungsmaßnahme einhergehen, wenngleich der Weiterbildungswunsch selbst noch unklar ist. Eine biografieorientierte Beratung wird dagegen dann notwendig, wenn Ratsuchende sich in akuten Lebenskrisen befinden und die Weiterbildungsinteressen ebenfalls noch uneindeutig sind wie auch die widersprüchlichen Situationsbeschreibungen nicht ausreichen, um Weiterbildungsinteressen zu spezifizieren und entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen zu ermitteln (vgl. Gieseke und Opelt 2004, 34 ff.).

Eine bislang sowohl theoretisch als auch empirisch vernachlässigte Unterscheidung ist die nach den (medialen) Kommunikationsformen. So wird in der Regel nicht differenziert, ob Weiterbildungsberatungen als Interaktionen unter körperlich Anwesenden oder als Kommunikationen mit Hilfe von synchronen oder asynchronen Medien durchgeführt werden. Die vorliegenden mikroanalytischen Untersuchungen von Beratungsprozessen in der Weiterbildung beziehen sich ausschliesslich auf Interaktionen, in denen beispielsweise die Funktionen der Wissensvermittlung (vgl. Enoch 2011), die der Fragetechniken (vgl. Müller 2005), die der Handlungspraktiken der Beratenden (vgl. Pörtner 2006) oder die der institutionellen Einflüsse auf die Beratungsverläufe (vgl. Stanik 2015) rekonstruiert wurden. Auch beziehen sich theoretische Phasenmodelle (vgl. Meyer 1997) und Strukturmodelle (vgl. Kossack 2009)

bislang ausschliesslich auf Beratungsinteraktionen unter körperlich Anwesenden. Hiermit werden Besonderheiten sowohl von medial vermittelten synchronen (z.B. Telefon-, Chatberatungen) als auch von asynchronen Formaten (z.B. Foren-, E-Mail-Beratungen) ausgeklammert.¹ Während Forenberatungen eher einen informellen Charakter haben, indem häufig die (moderierten) Selbstberatungen der Teilnehmenden im Vordergrund stehen (vgl. Brunner et al. 2009), werden E-Mail Beratungen von professionellen Beratenden durchgeführt.

Im vorliegenden Beitrag werden daher Prozesse von E-Mail-Weiterbildungsberatungen explorativ rekonstruiert, um auf Basis dieser empirischen Analysen zwei Typen bzw. Korrespondenzsorten und deren jeweilige Prozessierungsmodi zu differenzieren und zu diskutieren.

E-Mail-Beratungen: theoretische und empirische Annäherungen

E-Mails sind die verbreitetste Kommunikationsform im Internet. 90% der bundesdeutschen Bevölkerung gab in der letzten Erhebung des Mikrozensus an, in den zurückliegenden drei Monaten eine E-Mail empfangen und/oder eine gesendet zu haben (vgl. Statistisches Bundesamt 2016, 17).

Definitiv sind E-Mails text-basierte, asynchrone computervermittelte Kommunikationen, die sich aus einem header mit Absender_in, Adressat_in, Betreffzeile, einem E-Mail-Body, mit Nachrichtentext und optionalen Anhängen zusammensetzen (vgl. Döring 2003, 50 ff.). Aufgrund der Textlichkeit und der Asynchronität handelt es sich bei E-Mails um Korrespondenzen. Im Unterschied zur klassischen Korrespondenz des Briefes, weisen E-Mails ein höheres Mass an Anonymität auf und sind stärker dialogisch orientiert. Unter linguistischen Gesichtspunkten werden E-Mails je nach Anwendungskontext, dem spezifischen Kommunikationsanlass, der Beziehung der korrespondierenden Personen und deren jeweiligen Medienkompetenzen eingesetzt und ausgestaltet (vgl. Beck 2010, 25 ff.). Dabei wird in der Regel auf bestehende Sprachmodalitäten zurückgegriffen, die vom formalen Duktus eines Geschäftsbriefes bis hin zur Umgangssprachlichkeit im Telegramm-Stil unter Freunden reichen können (vgl. Wolf 2014, 53 ff.).

Gründe für die Nutzung von E-Mail-Beratungsangeboten können vielfältig sein. Knatz (2009, 61 f.) spricht in diesem Zusammenhang von einer «äußeren» und einer «inneren Niederschwelligkeit» auf Seiten der Ratsuchenden. Während erstere die leichtere Zugänglichkeit meint, da Ratsuchende nicht auf Öffnungszeiten, Terminvereinbarungen oder örtliche Erreichbarkeiten der Beratungseinrichtungen angewiesen sind, umfasst letztere, dass Ratsuchende weniger Hemmungen haben

¹ Dies überrascht insofern, als Telefon- und Chatberatungen im Bereich der Seelsorge in Deutschland eine lange Tradition haben und seit Anfang des Jahres 2017 ein bundesweites Infotelefon zur Weiterbildungsberatung eingerichtet worden ist.

könnten, überhaupt ein professionelles Beratungsangebot in Anspruch zu nehmen. So haben Beratungs-Anfragen per E-Mail eine geringere Verbindlichkeit als persönliche. Die Ratsuchenden behalten ausserdem stärker die Kontrolle darüber, was sie von sich preisgeben wollen, und sie sind nicht den unmittelbaren Reaktionen eines Beratenden bzw. den Gesprächsdynamiken einer face-to-face-Interaktion ausgesetzt (vgl. Hintenberger und Kühne 2009, 21). Eine Befragung von Ratsuchenden eines konfessionellen Online-Beratungsangebots zeigte, dass knapp zwei Drittel der Ratsuchenden die Schnelligkeit und knapp ein Drittel die Anonymität als Grund für dessen Nutzung nannten (vgl. Zenner und Oswald 2006). Mit Rückgriff auf Theorien zur rationalen Medienwahl werden E-Mails offensichtlich bewusst gewählt, da sie den sachlichen und sozialen Anforderungen entsprechen, die mit den Beratungen befriedigt werden sollen (vgl. Döring 2003, 131).

Weitere 25% der Befragten gaben den ausschliesslichen schriftlichen Austausch als Motiv für die Inanspruchnahme an (vgl. Zenner und Oswald 2006). Insbesondere die Schriftlichkeit wird im Diskurs als ein Mehrwert von E-Mail-Beratungen angeführt. So schafft die Verschriftlichung eine Distanz der Ratsuchenden gegenüber ihren Problemlagen, zwingt zu stärkeren Strukturierungen und löst Selbstreflexionsprozesse aus (vgl. Knatz 2009, 64 f.). In psychosozialen Beratungen werden darum auch von den Klientinnen und Klienten zu erstellende Texte gezielt zur Selbstanalyse, zur Externalisierung der Probleme oder zur Übertragung der Verantwortung der Beratungsergebnisse auf die Ratsuchenden genutzt (vgl. Weinhardt 2009, 84 ff.).

Neben diesen förderlichen Aspekten von E-Mail-Beratungen weisen sie im Vergleich zu face-to-face-Interaktionen auch Herausforderungen für die Beteiligten auf. So handelt es sich aufgrund der fehlenden körperlichen Ko-Präsenz um kanalreduzierte Kommunikationen. Neben der fehlenden Prosodie stehen soziale Hinweisreize wie z.B. Alter oder Geschlecht, sofern diese nicht in den E-Mails mitgeteilt werden, nicht zur Verfügung (vgl. Döring 2003, 149 f.). Knatz (2005) stellt in diesem Zusammenhang heraus, dass die «Nivellierung sozialer und geschlechtlicher Hintergrundvariablen» auch Chancen birgt, da sie vorurteilsfreie Handlungsspielräume für Beratungsprozesse eröffnet. Dennoch fehlen Mimik und Gestik, die wichtige Signale für die Beratenden sein können, um beispielsweise Gefühlslagen der Ratsuchenden einzuschätzen oder um sicherzustellen, ob Argumentationen oder Lösungsvorschläge verstanden worden sind.

Ausserdem müssen Ratsuchende in der Lage sein, ihre Anliegen schriftsprachlich verständlich darzulegen und die Antworten der Beratenden zu verstehen. Vor dem Hintergrund, dass 14,5% der bundesdeutschen Bevölkerung kurze zusammenhängende Texte nicht sinnentnehmend lesen kann (vgl. Grotlüschen 2011, 3), ist davon auszugehen, dass bildungsferne Zielgruppen mit E-Mail-Beratungen nicht angesprochen werden. Dies ist insofern beachtenswert, als Weiterbildungsberatungen auch Beiträge dazu leisten sollen, Zielgruppen zu erreichen, die bislang unterrepräsentiert an Weiterbildung partizipieren (vgl. Stanik 2015, 13).

Medienpädagogische Anforderungen an E-Mail-Beratende

Da E-Mail-Beratungen zuallererst auch Beratungen sind, ist zunächst festzuhalten, dass Kompetenzanforderungen für Beratende, wie sie zum Beispiel vom Nationalen Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung formuliert worden sind (vgl. Haas und Schiersmann 2012), auch die Grundlage für professionelles Handeln in E-Mail-Beratungen darstellen (vgl. Weinhardt 2014). Zusätzlich wird auch spezifisches Wissen über rechtliche Regelungen (z.B. online Datenschutzbestimmung) bedeutsam wie auch Kenntnisse über die Besonderheiten computervermittelter Kommunikation (vgl. Reindl 2015). Es muss ausserdem ein Bewusstsein darüber vorhanden sein, dass man als Beratende oder Beratender zunächst einem Text und nicht einer ratsuchenden Person selbst begegnet, da die Texte nicht mit den Ratsuchenden gleichzusetzen sind (vgl. Brunner 2006).

Im Hinblick auf prozessbezogene Beratungskompetenzen ist die hinreichende Klärung der Beratungsanliegen, der Situationen und die Verständigung über Ziele der Ratsuchenden eine zentrale Bedingung für erfolgreiche Beratungsprozesse. Diese Klärungen und Aushandlungen bilden die Basis, um Interventionen und Vorgehensweisen zumindest vorläufig festlegen zu können. Während in Beratungsinteraktionen Beratende ad hoc Nach- oder Verständnisfragen stellen können bzw. Anliegen in den Interaktionen ausgehandelt werden (vgl. Kallmeyer 2000), stehen den Beratenden bei E-Mail-Beratungen hierfür zunächst nur die schriftlichen Ausgangsschilderungen der Ratsuchenden zur Verfügung. Darum benötigen die Beratenden eine professionelle Lesekompetenz, die sie in die Lage versetzt, «geschriebene Texte in ihren Aussagen, ihren Absichten, ihrem Sinnzusammenhang und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen grösseren Zusammenhang einzuordnen» (Knatz 2009, 66 ff.). Eine solche Kompetenz sollte auf textinterpretativen Methoden basieren, die es den Beratenden ermöglicht, neben den phänomenologischen Inhalten auch die latenten Bedeutungsinhalte, etwa in Form von impliziten Fragen und Appellen zu erfassen (vgl. Brunner 2006). Konnten beratungsrelevante Aspekte aus den E-Mails der Ratsuchenden ermittelt werden, bedarf es für die auf E-Mails basierenden Interventionen auch einer professionellen beratenden Schreibkompetenz. Diese umfasst allgemein die Fähigkeit, «komplexe sprachliche Äußerungen bzw. Texte so zu verfassen, dass sie über Raum und Zeit prinzipiell für andere und einen selbst lesbar sind» (Krelle 2013, 362). Hierzu wird deklaratives Wissen (orthografische, syntaktische, lexikale Kenntnisse) benötigt, das im Vollzug des Schreibens in prozedurales Wissen überführt wird, um dann das Geschriebene auf Basis eines metakognitiven Wissens reflektieren² und überarbeiten zu können. Im Rahmen von E-Mail-Beratungen kommt dabei der «Leser_innenorientierung» als einer Querschnittsanforderung eine besondere Rolle zu. So sollten die Beratenden in der Lage sein, an die Interessen, das Vorwissen, den Wortschatz etc. der Ratsuchenden anzuschliessen (vgl. Becker-Mrotzek

2 Zur Selbstreflexionskompetenz von Bildungsberatenden siehe Pachner und Stanik 2016.

und Schindler 2007, 13 ff.). Auch hinsichtlich des Umgangs mit dem technischen Medium, bedarf es vor allem auf Seiten der Beratenden eines hohen Reflexionsniveaus. Wie eine Studie über die Herstellung von Beziehungen in Online-Coachingprozessen unter den Bedingungen medial vermittelter Kommunikation zeigt, stellt das Medium eine eigene und unabhängige Ebene dar, die neben den Individuen wie auch dem Beratungsformat an sich strukturell das kommunikative Handeln beeinflusst (vgl. Emundts-Schmidtke 2015, 51 ff.).

Untersuchungsdesign der qualitativen Korrespondenzanalyse

Aus der bisherigen Argumentation sollte deutlich geworden sein, dass es sich bei E-Mail-Beratungen nicht um face-to-face-Beratungen in einem anderen Medium, sondern um ein eigenständiges Format handelt (vgl. Brunner 2006). Daher ist es auch notwendig – ähnlich wie es von Gieseke et al. (2007) für Beratungsinteraktionen in der Weiterbildung gefordert worden ist –, Prozesse von E-Mail-Beratungen zu rekonstruieren, um einen Beitrag zur (medienpädagogischen) Professionalisierung dieser Beratungsangebote zu leisten. Während die bereits vorliegenden Prozessanalysen von Beratungsinteraktionen auf Verfahren der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (vgl. Enoch 2011) oder auf die Interaktionsanalyse (vgl. Müller 2005; Maier-Gutheil 2009; Stanik 2015) zurückgreifen konnten, bedarf es für die Analyse von E-Mail-Beratungen alternativer rekonstruktiver Zugänge, die sowohl die textliche Form als auch den dialogischen Charakter der E-Mails methodologisch und methodisch berücksichtigen. Im Folgenden werden daher mit Rückgriff auf die Dialogmusteranalyse nach Killian (2005) gegenstandstheoretisch Korrespondenzexemplare, Korrespondenzen und Korrespondenzsorten von Korrespondenzformaten unterschieden.

Gegenstandstheoretische Heuristik und Fragestellung

Im Unterschied zu Beratungsinteraktionen zeichnen sich E-Mail-Beratungen dadurch aus, dass sie nicht mit Hilfe von Redezügen oder Sprecherwechseln organisiert, sondern wie Briefwechsel als Texte mit den komplementären Rollen Emittent und Rezipient realisiert werden. Während mit Hilfe von gesprächsanalytischen Verfahren aufeinander bezogene Redesequenzen analysiert werden können, ist es daher notwendig, die E-Mails der Ratsuchenden und die der Beratenden als einzelne Korrespondenzexemplare in jeweils zusammenhängenden Korrespondenzen (Beratungsfälle) zu betrachten (vgl. Killian 2005, 56).

Beratungskorrespondenzen werden durch eine E-Mail-Anfrage einer ratsuchenden Person (Korrespondenzexemplar 1) und einer darauf bezogenen E-Mail-Antwort einer beratenden Person (Korrespondenzexemplar 2) und/oder durch mehrere Folge-E-Mails der Beteiligten (Korrespondenzexemplare 3, 4 etc.) prozessiert (vgl. Kühne

2014). Solche zwei- oder mehrzügigen Korrespondenzen lassen sich dann zu Korrespondenzsorten (A, B, C etc.) mit gleichen strukturellen Merkmalen verdichten, die alle dem Korrespondenzformat E-Mail-Weiterbildungsberatung zugerechnet werden können (vgl. Killian 2006, 56).

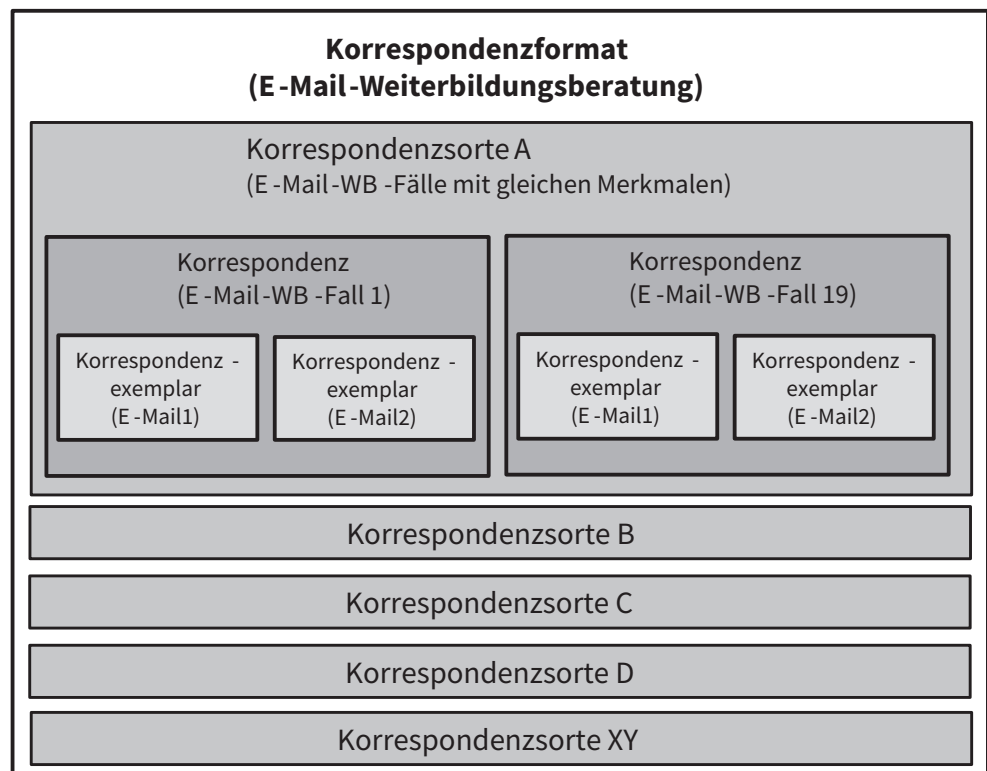


Abb. 1.: Gegenstandstheoretische Heuristik (Quelle: eigene Darstellung; vgl. Killian 2005, 56).

Auf Basis dieser gegenstandstheoretischen Heuristik (vgl. Abbildung 1) lässt sich die Fragestellung verfolgen, wie einzelne Korrespondenzexemplare in Korrespondenzen von Weiterbildungsberatungen aufeinander bezogen werden und welche Korrespondenzsorten sich daraus rekonstruieren lassen.

Untersuchungskorpus und methodisches Vorgehen

Um diese Forschungsfrage empirisch zu bearbeiten, wurden deutschlandweit über 20 Beratungsstellen angeschrieben, die trägerübergreifende Weiterbildungsberatungen anbieten und auf ihren Internetpräsenzen angeben, E-Mail-Beratungen durchzuführen bzw. ihre E-Mail-Adressen als potenzielle Kontaktmöglichkeiten für ratsuchende Personen veröffentlichen. Insgesamt haben uns vier Einrichtungen 30 E-Mail-Korrespondenzen zur Verfügung gestellt. Es handelt sich in allen Fällen um den Erstkontakt

zwischen den Beteiligten. Alle E-Mail-Beratungskorrespondenzen des Korpus sind zweizügig und setzen sich aus einer Email-Anfrage einer ratsuchenden Person und einer E-Mail-Antwort einer beratenden Person zusammen.³

Für die Auswertung wurde das Verfahren einer qualitativen Korrespondenzanalyse entwickelt, das methodologisch auf der linguistischen (Text-)Pragmatik basiert und sich in seinem methodischen Vorgehen an den Interpretationsprinzipien der strukturalen Hermeneutik anlehnt. Die linguistische Pragmatik betrachtet kommunikative Äußerungen als Sprech- bzw. als Schreibhandlungen und untersucht die zugrundeliegenden Prinzipien, an denen sich sprechende/schreibende und hörende/lesende Personen orientieren, damit ein gegenseitiges Verstehen gewährleistet wird (vgl. Ehrhardt und Heringer 2011, 14). Ziel von pragmatisch-linguistischen Analysen ist es, die Funktion von Gesprächen/Texten zu rekonstruieren, indem die Sprech-/Schreibhandlungen in ihren konkreten kommunikativen Verwendungszusammenhängen untersucht werden. Beratungs-E-Mails lassen sich hiermit als Abfolge von Schreibhandlungen betrachten, die in spezifischen textuellen Relationen zueinander stehen, gemeinsame thematische Grundlagen haben und mit denen individuelle und gesellschaftliche Zwecke verfolgt werden (vgl. Langheine 1983, 197; Brünner und Graefen 1994).

Für die Analyse sind zunächst sowohl die E-Mails der Ratsuchenden als auch die der Beratenden streng sequenziell und kontextfrei mit Hilfe von Lesartendiskussionen interpretiert worden, um daraufhin die Korrespondenzexemplare aufeinander zu beziehen und in minimalen Kontrastierungen miteinander zu vergleichen.

Korrespondenzsorten und Prozessierungsmodi von E-Mail-Weiterbildungsberatungen

Auf Basis dieser qualitativen Korrespondenzanalysen konnten die zwei Korrespondenzsorten *intervenierende* und *delegierende Beratung* mit jeweils zwei Prozessierungsmodi rekonstruiert werden (vgl. Tabelle 1).

Beide Korrespondenzsorten sind unabhängig davon, ob die Anliegen der Ratsuchenden eher einen informativen oder einen situativen Beratungscharakter aufweisen. Vielmehr unterscheiden sie sich dahingehend, wie die Beratenden die Anliegen der Ratsuchenden bearbeiten. Die Korrespondenzsorte *intervenierende Beratung* ist dadurch gekennzeichnet, dass Anliegen entweder als informative oder situative Beratungen von den Beratenden *Komplexität reduzierend* bzw. *Komplexität aufzeigend* prozessiert werden.

³ Namen, Orte oder Institutionen, die Rückschlüsse auf Personen oder Einrichtungen ermöglichen könnten, wurden von den Beratenden entweder selbst und in einigen Korrespondenzen auch von uns anonymisiert. Orthografische Fehler in den E-Mails wurden hingegen nicht korrigiert.

Korrespondenzsorte	Institutionelle Zuständigkeit	Bearbeitbar als Kor- respondenz	Prozessierungsmodus
Intervenierende Beratung	ja	ja	Komplexität reduzierend
	ja	bedingt	Komplexität aufzeigend
Delegierende Beratung	nein	offen	institutionell delegierend
	ja	nein	Kommunikationsform delegierend

Tab. 1.: Korrespondenzsorten von E-Mail-Weiterbildungsberatungen (eigene Darstellung).

Merkmale der Korrespondenzsorte *delegierende Beratung* sind, dass entweder eine institutionelle Zuständigkeit für die Anliegen der Ratsuchenden von den Beratenden nicht anerkannt wird oder dass die Anliegen aus beraterischer Perspektive nicht mit Hilfe einer E-Mail-Korrespondenz zu bearbeiten sind. Im ersten Modus werden die Ratsuchenden an andere Einrichtungen verwiesen (institutionell delegierend), während ihnen im zweiten Modus zu einer face-to-face-Beratung geraten wird (Kommunikationsform delegierend).

In der Folge werden die skizzierten Merkmale der beiden Korrespondenzsorten und deren Prozessierungsmodi anhand von exemplarischen Korrespondenzen veranschaulicht.

Korrespondenzsorte: Intervenierende E-Mail-Weiterbildungsberatung

Die Korrespondenzsorte intervenierende Beratung ist dadurch gekennzeichnet, dass Ratsuchende einen expliziten und vordergründig informativen Weiterbildungsberatungsbedarf in ihren Anfragen ansprechen. Die Ratsuchenden haben bereits eine konkrete Vorstellung darüber, aus welchen Gründen sie eine bestimmte Weiterbildungsmaßnahme besuchen wollen. Neben beruflichen Veränderungswünschen sowie neuen beruflichen Kompetenzanforderungen werden auch private Weiterbildungsanlässe genannt, die jeweils situative Beratungsanliegen implizieren. Hinsichtlich der Prozessierungen durch die Beratenden kann, wie bereits angesprochen, ein *Komplexität reduzierender* von einem *Komplexität aufzeigenden* Modus differenziert werden.

Komplexität reduzierender Prozessierungsmodus

Anfrage

Sehr geehrte Damen und Herren,
nach sehr schwierigen Jahren – Unterstützung pflegebedürftiger Eltern, schwere Erkrankungen des Ehemannes, Vollzeitstelle im Kulturbereich – würde ich gerne im Rahmen des Bildungsurlaubs ein Seminar über Bewältigung von Stress, Resilienz, Erhaltung der eigenen Gesundheit machen.
Ich bin 60 Jahre alt und habe meinen Lebensmittelpunkt in xxxxx mein Arbeitsplatz befindet sich der Stadt xxxxxxxxxx.
Vielen Dank, wenn Sie mir Seminare empfehlen können, die mich unterstützen können.
Mit freundlichen Grüßen
xxxxxxxxxxxxx

Antwort

Sehr geehrte Frau xxxxxx,
herzlichen Dank für Ihre Anfrage. Auf der Internetseite www.fxxxxxxx.de können Sie gezielt nach Veranstaltungen zu diesen Themenbereichen suchen. Sie können dort auch eine Umkreissuche machen, sodass nur Veranstaltungen in dem von ihm gewählten Umkreis angezeigt werden.
Sicherlich bieten auch die Volkshochschulen dazu Kurse an. Sollten Sie auf der Seite keine entsprechende Angebote finden bzw. weitere Fragen haben, stehe ich Ihnen hierfür gerne weiter zur Verfügung.
Mit den besten Grüßen
xxxxxxxxxxxxx

(Korrespondenz 2)

Die Ratsuchende spricht in ihrer Anfrage eine für sie belastende, aber anscheinend überwundene biografische Phase an (Familienpflege bei Ausübung einer Vollzeittätigkeit). Aufgrund dieser Situation möchte sie eine Weiterbildungsmaßnahme besuchen, in der drei Themen («Bewältigung von Stress», «Resilienz», «Erhaltung der eigenen Gesundheit») behandelt werden sollen, die zudem arbeits- und/oder wohnortnah und mit Hilfe des Bildungsurlaubsgesetzes förderfähig ist. Die E-Mail-Antwort der Beraterin fokussiert sich ausschliesslich auf die Frage, wie die Ratsuchende eine entsprechende Weiterbildungsmaßnahme selbst ermitteln kann. Ihr wird hierzu eine internetbasierte Datenbank genannt, und sie wird zusätzlich darauf hingewiesen, dass die «Volkshochschulen» zu diesen Themen Kurse anbieten.

Kennzeichnend für diesen Prozessierungsmodus ist, dass die Beratenden sich in ihren Antworten ausschliesslich auf die Vermittlung von Informationen beschränken und keine Klärungsphase initiieren, um beispielsweise zu ermitteln, ob mit den genannten Weiterbildungen überhaupt die damit verbundenen Weiterbildungsziele

erreicht werden können. Diese Interventionen sind somit als Komplexität reduzierend zu charakterisieren, da latente, lediglich angedeutete situative Beratungsbedarfe durch die Beratenden nicht zum Gegenstand der E-Mail-Beratungen gemacht werden.

Komplexität aufzeigender Prozessierungsmodus

Werden Beratungsanliegen sowohl in ihren informativen als auch in ihren situativen Problemstrukturen von den Beratenden erkannt und fühlen sie sich institutionell zuständig wie auch bewerten sie diese Anliegen – zumindest vorläufig – im Rahmen einer E-Mail-Beratungskorrespondenz als bearbeitbar, wird der *Komplexität aufzeigende Modus* rekonstruierbar.

Anfrage

Sehr geehrte Dame oder Herr,
Ich (mittlerweile 61 Jahre) bin seit Anfang 10/2016 arbeitsunfähig geschrieben. Habe bis zu diesem Zeitpunkt im Bereich xxxxx im Sozialbereich in der Behindertenhilfe fast 30 Jahre gearbeitet. (selbständiger Arbeitsbereich)
Da mein Arbeitsbereich relativ kurzfristig wegfiel, bekam ich von meinem Arbeitgeber nur noch die Möglichkeit einen Arbeitsplatz zu bekommen, wo ich einem Leitungsteam unterstellt wurde.
In dieser Einrichtung finde ich mich überhaupt nicht zu recht. Daraus resultiert letztendlich auch meine derzeitige AU. Mich beschäftigt z.Z. sehr intensiv die Frage, wie es mir gelingt aus diesem Dilemma herauszukommen. Besteht für mich auch noch kurz vor Rentenbeginn eine Möglichkeit mich im Sozialen Bereich weiterbilden zu lassen? (geförderte Kurzzeitschulung über Arbeitsagentur)
Ich würde mich über eine kurzfristige Rückmeldung von Ihnen sehr freuen, und könnte ebenfalls in den nächsten Tagen zu einem Gespräch in Ihre Vhs_Geschäftsstelle in xxxxx bzw. einem anderen Ort kommen.
Vielen Dank einstweilen
Xxxxxxxx

(Korrespondenz 27, Anfrage)

Antwort

Sehr geehrter Herr xxxxxxxx,
vielen Dank für Ihre Anfrage! Wenn sich Ihre Probleme am Arbeitsplatz bereits in einer langen Erkrankung bzw. Arbeitsunfähigkeit niederschlagen, besteht offensichtlich ein großer Veränderungsdruck. Die Frage ist, wie hier eine Besserung erreicht werden kann. Selbst wenn ich Ihre Frage, ob eine Weiterbildung möglich (also förderbar) ist, bejahen würde, was wäre dann Ihre Strategie?
Sie können das Problem innerhalb des bestehenden Beschäftigungsverhältnisses oder durch Arbeitgeberwechsel lösen. Wenn durch lange Betriebszugehörigkeit „Besitzstände“ entstanden sind und durch fortgeschrittenes Alter die Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt wieder zurückgehen, spricht oft vieles für einen Verbleib und eine Lösung am Arbeitsplatz, aber natürlich ist auch ein Wechsel immer möglich. Zudem kann es sein, dass Sie sich durch die angedachte Weiterbildung neue Optionen bei Ihrem derzeitigen Arbeitgeber schaffen möchten. Es sollte aber klar sein, dass die Weiterbildung selbst noch keine Lösung ist, aber ein Teil einer Lösungsstrategie sein kann.
Nun aber zu Ihrer Frage. Für berufliche Veränderung gibt es keine Altersgrenze, und das gilt auch für Förderprogramme zur beruflichen Weiterbildung. Solche Förderprogramme sind die Bildungsprämie, der Bildungsscheck und in bestimmten Fällen das Aufstiegs-Bafög. (Informationen zu diesen Förderungen finden Sie auf www.xxxxxxxxxxxxxx.de; Links auf der Startseite oben rechts).
Grundsätzlich gilt das auch für die Arbeitsförderung, also Förderungen durch die Arbeitsagentur bzw. das Jobcenter. Anders als bei den oben genannten Förderungen gilt hier: Es wird nur das gefördert, was notwendig und geeignet ist, um Arbeitslosigkeit zu beenden oder zu vermeiden. In Ihrem Fall kann es dann sein, dass Ihr Alter oder die Tatsache, dass Arbeitslosigkeit akut nicht besteht, die Argumentation erschwert.
Sie sollten aber bei der zuständigen Arbeitsagentur danach fragen! Sprechen Sie Ihren Vermittler auch auf das Förderprogramm „WeGebAU“ an, das v.a. dann interessant sein kann, wenn der Betrieb kooperativ ist und Sie zusammen erreichen wollen, dass Sie Ihren Arbeitsplatz nicht aufgeben müssen.
Eine persönliche, umfangreichere Beratung könnte in Ihrem Fall durchaus hilfreich sein, zumal wenn es außer um Fördermöglichkeiten vor allem um inhaltliche Schritte zur Bewältigung der Situation geht. Dafür können Sie das kostenlose Beratungsangebot „Beratung zur beruflichen Entwicklung“ (BBE) nutzen. Auch die VHS Goch bietet die BBE an. Sie müssten allerdings selbst Kontakt zur Terminabsprache aufnehmen, da wir das Online-Beratungsangebot nicht regional aufgeteilt haben. Wohnortnahe Beratungsstellen finden Sie hier: <https://xxxxxxxxxxxxxxxxxx.de>
Auch ich biete Ihnen gern die BBxxxE an – xxxxxxxx ist allerdings sehr weit! – und stehe auch sonst für Nachfragen gern zur Verfügung.
Mit freundlichen Grüßen
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

(Korrespondenz 27, Antwort)

Der Ratsuchende dieser Korrespondenz schildert in der Anfrage seine aktuelle Situation – er ist krankgeschrieben – wie auch Ereignisse im beruflichen Umfeld, die zu der Arbeitsunfähigkeit geführt haben. Sein Anliegen ist es, diese für ihn belastende und schwierige Situation aufzulösen, und er möchte wissen, welche Möglichkeiten diesbezüglich im Rahmen von öffentlich geförderten Weiterbildungsangeboten vorhanden sind. Zudem lässt sich rekonstruieren, dass er eine face-to-face-Beratung in Anspruch nehmen möchte (vgl. Stanik und Maier-Gutheil in Vorbereitung).

Der Berater greift mit seinen Interventionen zunächst das situative Anliegen der Krankschreibung auf. Dabei redefiniert er das Problem des Ratsuchenden, bietet ihm Reflexionsfragen an und formuliert einen Lösungsvorschlag, in dem er herausstellt, dass eine Weiterbildung lediglich eine kurzfristige Lösung der aktuellen, problematischen Lebenssituation des Ratsuchenden darstellen würde. In einem zweiten Schritt bearbeitet er das informative Anliegen und nennt mehrere Förderprogramme wie auch entsprechende Recherchemöglichkeiten mittels einer internetbasierten Datenbank und gibt einen institutionellen Hinweis. Er belässt es allerdings nicht bei der Rück-Delegation an den Ratsuchenden, sondern formuliert darüber hinaus die Handlungsempfehlung, sich nach einem bestimmten Förderprogramm gezielt zu erkundigen («Sie sollten aber bei der zuständigen Arbeitsagentur danach fragen!»). Die Differenzierung zwischen den Anliegenesebenen informativ und situativ wird zum Ende der E-Mail noch einmal explizit gemacht, wobei der Berater für die weitere Bearbeitung des situativen Anliegens eine face-to-face-Beratung nahelegt – dies im Stil einer trägerunabhängigen Weiterbildungsberatung.

Kennzeichnend für diesen Prozessierungsmodus ist es, dass die Beratungsanliegen sowohl mit ihren informativen als auch mit ihren situativen Anteilen bearbeitet werden, indem den Ratsuchenden Informationen gegeben und mit Hilfe von Reflexionsfragen die Komplexität ihrer Anliegen aufgezeigt werden.

Korrespondenzsorte: Delegierende E-Mail-Weiterbildungsberatung

Innerhalb der Korrespondenzsorte delegierende Beratung lassen sich ebenfalls zwei Modi differenzieren. Erstens ein *institutionell* und zweitens ein die *Kommunikationsform delegierender* Modus. Beide Modi sind dadurch gekennzeichnet, dass die Beratenden sowohl auf Situationsdarstellungen als auch auf die Anliegen und Fragen der Ratsuchenden inhaltlich nicht eingehen. Dies tun sie (nicht), da sie sich entweder institutionell für deren Bearbeitung nicht zuständig fühlen oder weil sie die Anliegen offensichtlich nicht im Rahmen einer E-Mail-Korrespondenz für bearbeitbar halten.

Institutionell, delegierender Prozessierungsmodus

Anfrage

Guten Morgen.

Ich habe im Sommer diesen Jahres meine Ausbildung zur Handelsfachwirtin bestanden. Haben nebenher noch den ADA Schein gemacht und bin mittlerweile als Filialleiterin in einem Lebensmittelunternehmen tätig. Mir ist nur nicht ganz klar was ich mit dieser Ausbildung alles machen kann. Welche Wege stehen mir denn offen? Welche Weiterbildungen kann ich machen. Und vorallem wo kann ich mich überall mit dieser Ausbild bewerben (muss es der Einzelhandel sein oder kann man auch personell etwas machen)? Im Internet werde ich auch nicht wirklich schlauer durch meine Recherchen.

Im Voraus schon einmal danke.

Ich wünsche besinnliche Weihnachten.

xxxxxxxxxxxxxxxx

Antwort

Sehr geehrte Frau xxxxxxxxxxxx

am besten lassen Sie sich von Ihrer IHK und Arbeitsagentur vor Ort bzgl. Arbeitsmarkt und weiterführender Weiterbildungen beraten. Möglicherweise kommt ein Studium für Sie auch in Frage. Sie könnten zudem im Stellenmarkt recherchieren, welche Arbeitsgeber für Sie in Frage kommen könnten.

Ich wünsche Ihnen alles Gute für das neue Jahr.

xxxxxxxxxxxxxxxx

(Korrespondenz 13)

Anfrage

Sehr geehrte Damen und Herren,
Meine Frage bezieht sich auf die Weiterbildungsmöglichkeit zum Personalfachkaufmann.

Ich besuchte eine Wirtschaftsschule und habe dort die mittlere Reife erworben danach erfolgte eine Ausbildung zum Kaufmann im Einzelhandel (über ein Jahr Berufserfahrung). Eine weitere Station meines Arbeitslebens war die Bundeswehr, als Zeitsoldat tat ich Dienst im Stabsbereich 1 Personal und Organisation. Desweiteren verfüge ich über den AdA Schein. Zurzeit arbeite ich in der Fahrerbesatzung der Generalbundesanwaltschaft jedoch bemühe ich mich seit langem um eine Stelle im Bereich Personalwesen. Ich hoffe das ich mit diesen Eckpunkten in meinem Lebenslauf für die Prüfung zugelassen werden könnte.

Mit freundlichen Grüßen

xxxxxxxxxxxxxx

Antwort

Sehr geehrter Herr xxxxxxxx,
wenn ich Ihr Anliegen richtig verstanden habe, streben Sie eine Qualifizierung zum Personalfachkaufmann an. Um die genauen Zulassungs- und Prüfungsvoraussetzungen in Erfahrung zu bringen, rate ich Ihnen, sich direkt mit der Beratung Ihrer regionalen IHK in Verbindung zu setzen.

Mit freundlichen Grüßen

xxxxxxxxxxxxxx

(Korrespondenz 15)

Während die Ratsuchende der Korrespondenz 13 eine berufliche Veränderung anstrebt, will der Ratsuchende der Korrespondenz 15 eine Weiterbildung zum «Personalkaufmann» absolvieren. Es fällt auf, dass beide Ratsuchenden relativ detailliert relevante Aspekte ihrer berufsbiografisch erworbenen Kompetenzen bzw. ihre Karriereverläufe darlegen und damit Fallwissen zur Bearbeitung der Anliegen zur Verfügung stellen, wohingegen sie von den Beratenden eher lakonisch delegiert werden. Damit wird implizit markiert, dass weder Berufs- und Karriereberatungen noch Kurswahlberatungen durchgeführt werden können. Auffallend ist jedoch, dass die Beratenden auch in diesen Fällen beratend intervenieren, indem sie den Ratsuchenden Hinweise geben. So wird im ersten Fall darauf aufmerksam gemacht, dass ein Studium für die Ratsuchende in Frage kommen könnte und im zweiten Fall wird darauf hingewiesen, insbesondere «Zulassungs- und Prüfungsvoraussetzungen in Erfahrung zu bringen».

Insgesamt wird durch den *institutionell delegierenden* Modus eine «Lotsenfunktion» (Stanik 2015, 367) übernommen – wie es für trägerübergreifende Beratungen durchaus auch üblich sein kann.

Kommunikationsform delegierender Prozessierungsmodus

In diesem Prozessierungsmodus werden die Ratsuchenden nicht institutionell delegiert, sondern sie sollen zu einer persönlichen Beratungsinteraktion veranlasst werden. Diese kann sich auf das institutseigene Beratungsangebot beziehen oder, wie in der folgenden Korrespondenz, auf Beratungen anderer Weiterbildungsberatungsstellen.

Anfrage

Habe ursprünglich eine Ausbildung zur Friseurin gemacht.
Anschließend eine Umschulung zur Bürokauffrau beim xxxxxxxx gemacht, allerdings ohne Abschluß, aber mit sehr gutem Zeugnis vom Ausbildungsbetrieb.
Arbeite seit 16 Jahren in einer Buchhaltung. Möchte jedoch in diesem Betrieb nicht mehr länger arbeiten. Bin seit 11.08.16 krankgeschrieben, wegen Mobbing.
Welche Möglichkeiten habe ich?
Kann ich darauf aufbauen oder ist es sinnvoller etwas ganz anderes Neues zu lernen. Bin allerdings schon 49 Jahre.

Antwort

Guten Tag,
eine Weiterbildung zum Handelsfachwirt wäre möglich (<http://www.xxxxxxxx.de/>). Ich würde Ihnen aber empfehlen eine persönliche Beratung in Anspruch zu nehmen. Beratungsstellen finden Sie hier: <http://xxxxxxxxxxxxxxxxx.de> oder hier: <http://xxxxxxxxxxxxxxxxx.de>

(Korrespondenz 22)

Im Unterschied zu den beiden zuvor angeführten Korrespondenzen, wird das Anliegen seitens des Beraters/der Beraterin in dieser Korrespondenz offenbar als zu komplex bewertet, um es in einer schriftlichen, asynchronen Kommunikation zu bearbeiten. So wird von der Ratsuchenden explizit ein situativer Beratungsbedarf angesprochen (Mobbing am Arbeitsplatz), der mit dem Wunsch nach einer beruflichen Weiterbildung einhergeht. Auffallend ist, dass die Ratsuchende nicht an ein psychologisches oder sozialpädagogisches Beratungsangebot verwiesen wird, sondern ihr werden Recherchemöglichkeiten für Weiterbildungsberatungsstellen genannt.

Da sich dieser Delegationsmodus vielfach in unserem Korpus identifizieren lässt, scheinen E-Mail-Beratungen für diese Beratenden eher Surrogate darzustellen, in denen komplexe situative oder biografische Anliegen nicht hinreichend bearbeitet werden können.

Diskussion der Ergebnisse

Greift man die in der Einleitung getroffene Unterscheidung nach der Komplexität der Beratungsanliegen auf (vgl. Gieseke und Opelt 2004, 34 ff.), kommt den Beratenden eine besondere Verantwortung zu. So besteht die Gefahr, die in den E-Mail-Anfragen der Ratsuchenden formulierten Wissensfragen vorschnell als ausschliesslich informative Beratungsanliegen zu prozessieren (*Komplexität reduzierend*), wenngleich komplexere situationsbezogene und/oder berufsbiografisch bedingte Problemlagen sich dahinter verbergen können. Dass E-Mail-Weiterbildungsberatungen keinesfalls Surrogate darstellen müssen, wie es der *Modus Kommunikationsform delegierend* nahelegt, zeigt der *Komplexität aufzeigende* Prozessierungsmodus. In diesem Modus werden Beratungsanliegen in ihrer Vielschichtigkeit von den Beratenden bearbeitet, indem neben einer Wissensvermittlung auch die situativen Problemlagen explizit aufgegriffen werden. Im *Komplexität reduzierenden* Modus werden die Potenziale von E-Mail-Weiterbildungsberatungen nicht ausgeschöpft, da den Ratsuchenden in den Fällen unseres Korpus etwa nicht erläutert wird, wie sie Weiterbildungsdatenbanken für sich nutzen können, um medienkompetent, sachgerecht und selbstbestimmt mit solchen internetbasierten Angeboten umzugehen (vgl. Blömeke 2000, 155).

Vor dem Hintergrund der «äußeren» und «inneren Niederschwelligkeit» von E-Mail-Beratungen (vgl. Knatz 2009, 61 f.) und der Tatsache, dass sich nur jeder Zwölfte 18- bis 64-Jährige über seine Weiterbildungsmöglichkeiten persönlich beraten lässt (vgl. Kuwan und Seidel 2013, 242), sind die beiden delegierenden Prozessierungsmodi beachtlich. Wenngleich sich in diesen Modi auch eine professionelle Haltung der Beratenden zeigt, die institutionellen Zuständigkeiten nicht zu überschreiten bzw. die eigene fachliche Expertise richtig einzuschätzen (*institutionelle Delegation*) sowie die Grenzen des asynchronen, computervermittelnden Formats anzuerkennen (*Kommunikationsform delegierend*), bergen sie ebenfalls noch nicht hinreichend ausgeschöpfte Potenziale. So wäre es im Rahmen von *institutionellen Delegationen* zielführend, den Ratsuchenden auch Informationen zu vermitteln, woran sie beispielsweise eine kompetente Weiterbildungsberatung erkennen oder sie darüber zu informieren, welche Stellen trägerübergreifende, neutrale und welche Stellen trägergebundene Beratungen, auch im Interesse der eigenen Einrichtung, durchführen (vgl. Tippelt 1997, 14). Auch könnte das Format in diesen beiden Modi stärker genutzt werden, den Ratsuchenden bereits erste schriftliche Reflexionsangebote zur Verfügung zu stellen, um sie auf die Beratungsinteraktionen vorzubereiten.

Um diese skizzierten Potenziale auszuschöpfen, bedarf es einerseits spezieller medienpädagogischer Qualifizierungen für E-Mail-Beratende in der Weiterbildung und andererseits förderlicher organisationaler Rahmenbedingungen. Für erstere müssten Fortbildungskonzepte entwickelt werden, in denen Beratende sowohl zu einer medienkritischen Auseinandersetzung mit diesem Format angeregt (vgl. exemplarisch Kühne 2009) als auch für Chancen des Formats sensibilisiert werden, um zum

Beispiel komplexe Beratungsanfragen nicht vorschnell und ausschliesslich in ihrer Kommunikationsform zu delegieren (vgl. Korrespondenz 22). Wie die Beispielanalysen der beiden intervenierenden Beratungen gezeigt haben, tragen die Beratenden ausserdem die Verantwortung dafür, inwiefern Anfragen in ihrer gesamten Komplexität (nicht) bearbeitet werden (vgl. Korrespondenz 2 vs. 27). Hierfür sind professionelle Lesekompetenzen notwendig, die es den Beratenden ermöglichen, sowohl die explizit genannten als auch die latenten, angedeuteten Anliegen zu erfassen. Im Hinblick auf eine professionelle Schreibkompetenz zeigt die Antwort-E-Mail der Korrespondenz 27, dass Beratende auch dafür zu sensibilisieren sind, eine adressatensensible, möglichst barrierefreie Sprache zu verwenden. In solchen Fortbildungen könnten im Rahmen von Interpretationswerkstätten eigene und fremde Beratungskorrespondenzen mit Hilfe von textrekonstruktiven, hermeneutischen Verfahren analysiert und anschliessend reflektiert werden (vgl. Nittel 1998). Die in dem vorliegenden Beitrag dargestellten Korrespondenzsorten mit ihren Prozessierungsmodi stellen hierfür erste Reflexionsfolien bereit, wenngleich es weiterer Korrespondenzanalysen von E-Mail-Beratungen aus anderen Feldern in den Bereichen von Bildung, Beruf und Beschäftigung bedarf.

Da sorgfältig prozessierte E-Mail-Beratungen erhebliche Zeitaufwendungen erfordern, müssten auch die anbietenden Weiterbildungsberatungseinrichtungen, sensibilisiert werden, ihren Beratenden die notwendigen zeitlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Beide skizzierten Ansätze gilt es u.E. zu verfolgen, da Beratungen in der Zukunft nicht mehr ohne den Bezug zu neuen Medien geplant, beschrieben und durchgeführt werden können (vgl. Engel 2004, 499).

Literatur

- Beck, Klaus. 2010. «Soziologie der Online-Kommunikation.» In *Handbuch Online-Kommunikation*, hrsg. v. Wolfgang Schweiger u. Klaus Beck, 15–35. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker-Mrotzek, Michael, und Kirsten Schindler. 2007. «Schreibkompetenz modellieren.» In *Texte schreiben*, hrsg. v. Michael Becker-Mrotzek u. Kirsten Schindler, 7–26. Köln: Gilles & Francke.
- Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: KoPäd-Verlag.
- Brunner, Alexander, Emily Engelhardt, und Tritz Heider. 2009. «Foren-Beratung.» In *Handbuch Online-Beratung. Psychosoziale Beratung im Internet*, hrsg. v. Stefan Kühne u. Gerhard Hintenberger, 79–90. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Brunner, Alexander. 2006. «Methoden des digitalen Lesens und Schreibens in der Online-Beratung.» *e-beratungsjournal.net* 2(2). http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0206/brunner.pdf.

- Brünner, Gisela, und Gabriele Graefen. 1994. «Einleitung: Zur Konzeption der Funktionalen Pragmatik.» In *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*, hrsg. v. Gisela Brünner u. Gabriele Graefen, 7–21. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Döring, Nicola. 2003. *Sozialpsychologie des Internets. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Emundts-Schmidtke, Anne. 2015. *Beziehungsherstellung im virtuellen Raum – Analyse der Etablierungsphase am Beispiel von Online-Coaching-Prozessen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Engel, Frank. 2004. «Beratung und Neue Medien.» In *Das Handbuch der Beratung*. Band 1. hrsg. v. Frank Nestmann, Frank Engel u. Ursel Sieckendiek, 497–508. Tübingen: DGVT-Verlag.
- Enoch, Clinton. 2011. *Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ehrhardt, Claus, und Hans Jürgen Heringer. 2011. *Pragmatik*. Paderborn: UTB.
- Giesecke, Hermann. 2000. *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. 7. Auflage. Weinheim: Beltz, Juventa.
- Gieseke, Wiltrud, Bernd Käßlinger, und Sylvana Otto. 2007. «Prozessverläufe in der Beratung analysieren – Ein Desiderat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns.» *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 30(1): 33–42.
- Grotlüschen, Anke. 2011. *leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus*. http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/leo-Presseheft-web.pdf.
- Haas, Monica, und Christiane Schiersmann. 2012. «Einführung in das Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung.» In *Kompetenzprofil für Beratende. Ergebnis aus dem Verbundprojekt: Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung*, hrsg. v. Nationales Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung und Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, 7–12. <http://www.elgpn.eu/elgpndb/files/51>.
- Hintenberger, Gerhard, und Stefan Kühne. 2009. «Veränderte mediale Lebenswelten und Implikationen für die Beratung.» In *Handbuch Online Beratung*, hrsg. v. Stefan Kühne u. Gerhard Hintenberger, 13–24. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Käßlinger, Bernd, und Cornelia Maier-Gutheil. 2015. «Ansätze und Ergebnisse zur Beratung(sforschung) in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Eine Systematisierung.» *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. (Ausgabe 38)2: 163–181. <http://www.die-bonn.de/zfw/2015/bildungsberatung-01.pdf>.
- Killian, Jörg. 2005. *Historische Dialogforschung: Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Knatz, Birgit. 2009. «Die webbasierte Mail-Beratung.» In *Handbuch Online Beratung*, hrsg. v. Stefan Kühne u. Gerhard Hintenberger, 59–67. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

- Knatz, Birgit. 2005. «Rat und Hilfe aus dem Internet – die Beratung per Mail Standards und Herausforderungen.» *e-beratungsjournal.net* 1(1). http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0105/knatz.pdf.
- Kossack, Peter. 2009. «Bildungsberatung revisited. Ein Strukturmodell zur Bildungsberatung.» In *Bildungsberatung im Dialog. Theorie – Empirie – Reflexion*. Band 1, hrsg. v. Rolf Arnold, Wiltrud Gieseke u. Christine Zeuner, 45–67. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Krelle, Michael. 2013. «Schreibkompetenz.» In *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*, hrsg. v. Björn Rothstein u. Claudia Müller, 362–365. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Kuwan, Helmut, und Sabine Seidel. 2013. «Weiterbildungstransparenz und Weiterbildungsberatung.» In *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey (AES) 2012*, hrsg. v. Frauke Bilger, Dieter Gnahn, Josef Hartmann u. Harm Kuper, 232–247. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf>.
- Kühne, Stefan. 2014. «Einmal, nochmal, immer wieder – Mailberatung zwischen professionellem Handeln und Brieffreundschaft.» *e-beratungsjournal.net* 10(1): 32–39. http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0114/kuehne.pdf.
- Langheine, Volker. 1983. «Textpragmatische Analyse schriftlicher Kommunikation am Beispiel des Brief.» In *Schriftsprachlichkeit*, hrsg. v. Siegfried Grosse, 190–211. Düsseldorf: Cornelsen Verlag.
- Maier-Gutheil, Cornelia. 2009. *Zwischen Beratung und Begutachtung: Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung*. Wiesbaden: VS Springer.
- Meyer, Katharina. 1997. «Weiterbildungsberatung – Aktuelle Aufgaben und Probleme.» *Hessische Blätter für Volksbildung* (47)3: 224–233.
- Müller, Andrea. 2005. *Weiterbildungsberatung. Qualitative Analyse von Interaktions- und Prozessverläufen situativer und biographieorientierter Weiterbildungsberatungsgespräche*. Berlin: Rhombos-Verlag.
- Nittel, Dieter. 2009. «Beratung – eine (erwachsen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung.» *Hessische Blätter für Volksbildung* 59(1): 5–18.
- Nittel, Dieter. 1998. «Das Projekt der „Interpretationswerkstätten“. Zur Qualitätssicherung didaktischen Handelns.» *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*, 1–16. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Pachner, Anita, und Tim Stanik. 2016. «(Selbst-)Reflexionen von BildungsberaterInnen.» *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 29. http://erwachsenenbildung.at/magazin/16-29/05_pachner_stanik.pdf.
- Pörtner, Stefan. 2006. *Anforderungsstruktur und Praktiken der Berufswahlberatung. Eine interaktionsanalytische Untersuchung von Berufsberatungsgesprächen*. http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/667/Dissertation_Anforderungsstruktur_und_Praktiken_der_Berufswahlberatung.pdf.

- Reindl, Richard. 2015. «Psychosoziale Onlineberatung – von der praktischen zur geprüften Qualität.» *e-beratungsjournal.net* 11(1): 55–68. http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0115/reindl.pdf.
- Schiersmann, Christiane und Remmele, Heide. 2004. *Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Stanik, Tim. 2015. *Beratung in der Weiterbildung als institutionelle Interaktion*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Stanik, Tim, und Cornelia Maier-Gutheil (in Vorbereitung). «Computervermittelte, asynchrone Beratungen in der Weiterbildung im Spannungsfeld von Anliegen und Prozessierungstransfer.»
- Statistisches Bundesamt. 2016. *Private Haushalte in der Informationsgesellschaft - Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien*. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/EinkommenKonsumLebensbedingungen/PrivateHaushalte/PrivateHaushalteIKT2150400167004.pdf?__blob=publicationFile.
- Tippelt, Rudolf. 1997. «Beratung in der Weiterbildung: Grundlagen und Perspektiven.» In *Beratung und Informationen in der Weiterbildung*, hrsg. v. Thomas Eckert, Christiane Schiersmann u. Rudolf Tippelt, 1–69. Baltmannsweiler: Schneider.
- Weinhardt, Marc. 2014. «Wissen, Intuition und Können in der E-Mail-Beratung.» *e-beratungsjournal.net* 10(1): 23–31. http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0114/weinhardt.pdf.
- Weinhardt, Marc. 2009. *E-Mail-Beratung. Eine explorative Studie zu einer neuen Hilfeform in der sozialen Arbeit*. Wiesbaden. Springer VS.
- Wolf, Marcus. 2014. *E-Mail in der Psychotherapie – Entwicklung und Evaluation eines E-Mail basierten Nachsorgeprogramms für die stationäre Psychotherapie*. Heidelberg. http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/16930/1/WOLF_Dissertation_final.pdf.
- Zenner, Bettina, und Gerhard Oswald. 2006. «Onlineberatung im Bereich der Ehe-, Familien- und Lebensberatung - Eine Erhebung im Rahmen des Modellprojekts Onlineberatung der Katholischen Bundeskonferenz für Ehe-, Familien- und Lebensberatung (KBK).» *e-beratungsjournal.net* 2(1). http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0106/zenner.pdf.

Themenheft Nr. 30: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung.

Herausgegeben von Bernd Schmidt-Hertha und Matthias Rohs.

Erwachsenenbildung und Medienpädagogik:

LinkedIn & Lynda, XING und Google als Bildungsanbieter

Anke Grotlüschen

Zusammenfassung

Eine der grossen Systematiken der Erwachsenenbildung ist die Unterscheidung in didaktische Handlungsebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene), (Schmidt-Lauff 2012), mit Blick auf Internationalisierung und Globalisierung ergänzt um die Mega-Ebene (Egetenmeyer et al. 2017). Diese setzen auf Tietgens didaktischen Handlungsebenen auf. Digitale Möglichkeiten für die Erwachsenenbildung (von Augmented Reality bis Webinar), werden hier in systematisierender Absicht in den didaktischen Handlungsebenen verortet. Dadurch wird erkennbar, dass die Aufgabe der Erwachsenenbildung immer auch die Problematisierung und begründete Entscheidung didaktischer Arrangements enthält. Ein zentraler Aspekt lässt sich jedoch eher schlecht in das klassische Modell einfügen: Die Frage der personalisierten Werbung und der Nutzung bildungsrelevanter Kundendaten wie Lebensläufe und Stellenbörsen. Genau dies machen sich Unternehmen der Digitalwirtschaft (XING, Google, LinkedIn) derzeit zunutze, um Zutritt zum Weiterbildungsmarkt zu erlangen. Entlang dreier Fallanalysen wird versucht – bei begrenztem Zugriff auf Betriebsgeheimnisse – eine vorsichtige Einschätzung zu geben, ob es sich hierbei um eine disruptive Entwicklung handelt.

Adult education and media education: LinkedIn & Lynda, XING and Google as training providers

Abstract

One of the well-known systematic approaches towards adult education is the subdivision into didactical levels of action – micro, meso and macro levels (Schmidt-Lauff 2012). Focusing internationalization and globalization another layer was added, called mega-level (Egetenmeyer et al. 2017). These levels use Tietgen's didactical levels. Digital options for adult education (from augmented reality to webinar) now will be integrated into the layers. Thus it becomes visible that the tasks adult educators have to fulfil, always contain scrutinizing and finding reasonable didactical arrangements. One central aspect cannot be inserted easily into the classical model: The question of personalized advertising and the use of big data like CVs and search engines for vacancies. This is recently being provided by digital enterprises (XING, Google, LinkedIn). They take advantage of their data to enter the training market. This paper presents three case studies to carefully give an estimation whether this is becoming a disruptive development for the training market.

Einleitung

Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Erwachsenenbildung ist in jüngerer Zeit wenig Systematisches publiziert worden, eher dominieren Schlaglichter. Die Hessischen Blätter für Volksbildung erlauben unter raumtheoretischer Perspektive einen Blick auf soziale Medien (Iske 2016). Die kürzlich veröffentlichte, durchaus auch an die Praxis adressierte DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung wägt Pro- und Contra-Argumente rund um Digitalisierung ab (Hufer 2017, Rohwerder 2017) und präsentiert instruktionspsychologische Ansätze (Hesse 2017).

Eine Praxistagung des Vereins Weiterbildung Hamburg (2017) präsentiert die Themen der Industrie 4.0 – nicht zuletzt selbstfahrende Autos – sowie Big Data und Learning Analytics als Frage des Marketings. Darüber hinaus werden didaktische Themen angesprochen, u.a. Serious Games, Massive Open Online Courses (MOOC), Webinare und Flipped Classrooms. Der kritische Blick auf den (second level) Digital Divide wird ebenso andiskutiert wie Möglichkeiten der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen durch digitalisierte Bildungsangebote. Die Praxis wirft die Frage auf, welche medienpädagogischen Herausforderungen sich für die Erwachsenenbildung stellen. Dabei wird gern konstatiert, man verschlafe disruptive Entwicklungen. Es gilt also zu systematisieren, welche digitalen Entwicklungen in der Erwachsenenbildung neuerdings Einzug halten, welche dieser Entwicklungen disruptiven Charakter haben und ob sie tatsächlich übersehen werden.

Das Konzept der disruptiven Technologien wurde Ende der 1990er Jahre durch den an der Havard Business School lehrenden Clayton M. Christensen entwickelt (Christensen/Matzler 2013). Charakteristisch ist, dass anfangs unterlegene Technologien einen Markt vollständig umwälzen können, dies zumeist unerwartet tun und dadurch etablierte Anbieter existenziell gefährden können. Die These selbst kann durchaus als übertrieben und als aufmerksamkeitsheischend kritisiert werden, allerdings erzeugt sie eine erhöhte Aufmerksamkeit für eine Art von Innovationen, die das Gesamtsystem umwälzt (sog. «game changer»).

Aufgrund der eher unsystematischen Lage der Diskussion über digitale Medien in der Erwachsenenbildung soll zunächst versucht werden, didaktische Szenarien digitalen Lernens in das klassische, etablierte System der erwachsenendidaktischen Theorie einzuordnen. Dies dient der Systematisierung. Darüber hinaus zeigt diese Systematisierung, dass sie die zentrale Frage der Erreichbarkeit von Adressaten (z.B. durch Marketing oder personalisierte Werbung) nicht abbilden kann. Genau deshalb kann es sein, dass hier wichtige Entwicklungen übersehen werden. Das bedeutet noch nicht, dass diese Entwicklungen disruptiven Charakter haben oder dass Disruptivität alle Akteure der Erwachsenen- und Weiterbildung gleichermassen betreffen würde. Nichtsdestotrotz scheint es geboten, am Beispiel jüngerer Aktivitäten zu diskutieren, welche Konsequenzen sich für die Anbieterstruktur ergeben und inwiefern erwachsenendidaktische Theorie sich erneuern muss. Dies dient auch der Erweiterung der medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung (Schmidt-Hertha et al. 2017).

Digitale Medien auf den didaktischen Handlungsebenen nach Hans Tietgens

Zur Systematisierung bietet sich insofern eine der Kerntheorien der Erwachsenenbildung an, nach der Didaktik in Makro-, Meso- und Mikroebene zu unterteilen ist (Schmidt-Lauff 2012). Dem ging die berühmt gewordene Differenzierung Erwachsenendidaktischer Handlungsebenen durch Hans Tietgens, seinerzeit Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschul-Verbandes, voraus (Tietgens 1992, 151). Das Modell entstammt ursprünglich der analogen Welt. Es wurde hinsichtlich eines Megatrends weiterentwickelt, indem der Trias von Mikro-, Meso- und Makrodidaktik die Megadidaktik hinzugefügt wurde, mit der erwachsenenbildungspolitische Aktivitäten im supranationalen Raum bezeichnet werden (Egetenmeyer et al. 2017). Hinsichtlich des Megatrends der Digitalisierung wurde das Modell bisher nicht aktualisiert.

Daher wird es hier als Rahmung verwendet, um Erwachsenenbildung und Medienpädagogik systematisierend aufeinander zu beziehen. Deutlich wird dabei auch, in welcher Weise die Verschiebungen durch digitale Medien die Erweiterung der Systematik didaktischer Handlungsebenen erfordern.

In der durch Tietgens etablierten Theorie didaktischer Handlungsebenen wird die Professionalisierung der Erwachsenenbildung eingefordert, zu ihrer Sicherstellung sei seines Erachtens entsprechende Fortbildung bereitzustellen. Eine solche Fortbildung muss heute auch den Megatrend der Digitalisierung durch entsprechende medienpädagogische Fortbildung abbilden. Derartige Entwicklungen sind in der anwendungsorientierten Forschung durchaus erkennbar (Schmidt-Hertha et al. 2017).

Dennoch ist Tietgens Modell vor einer digital vernetzten Welt entstanden und richtet sich auf eine wesentlich öffentlich finanzierte Erwachsenen- und Weiterbildungslandschaft. Ohne eine Aktualisierung müsste es heute als anachronistisch bewertet werden.

Der Vorteil des Modells liegt allerdings in der Chance, die diversen Bewegungen im Bereich Erwachsenenbildung mit digitalen Medien zu ordnen und entlang dieser Ordnung auf die Gefahr des Übersehens disruptiver Entwicklungen zu prüfen. Mit Tietgens Thesen lässt sich – so sei vorweggenommen – durchaus formulieren, dass die Mehrheit der didaktischen Handlungsebenen eher langsamen, nicht-disruptiven Veränderungen unterliegen. Dem gegenüber ist die Frage der Teilnehmenden- und Kundengewinnung heute unter dem Fokus der Disruptivität neu zu debattieren. Eine entsprechende Analyse wird im zweiten Teil des Beitrags mit Blick auf die Geschäftsmodelle grosser Medienunternehmen vorgenommen. Damit wird auch konstatiert, dass Globalisierung und Digitalisierung in einem erneuerten Modell didaktischer Handlungsebenen bessere Berücksichtigung finden müssen.

Gesellschaftlicher Bedingungsrahmen (A-Ebene)

Auf der ersten Handlungsebene lassen sich Rahmungen der digitalen Bildung zuordnen. Das betrifft neue gesetzliche Regelungen (über das Copyright, über Datenschutz), Förderungsrichtlinien und Qualifikationsanforderungen für die Weiterbildung, nicht zuletzt die Frage der Hochschulzulassung und des Marktzutritts für private Hochschulen. Festzuhalten ist hier das lange vor TTIP abgeschlossene «General Agreement on Trade in Services» (Grotlüschen 2002, 2009), das eine grenzüberschreitende Leistungserbringung in der Bildung erlaubt. Damit globalisiert sich das Weiterbildungsangebot, und zwar speziell bei den formalen Langfristformaten – der wissenschaftlichen Weiterbildung mitsamt den Fernstudien und ihrem neuen Format der Massive Open Online Courses (MOOC). Besondere Marktvorteile haben englischsprachige Angebote und Zertifizierungen international renommierter Institute und (Ivy-League-) Universitäten.

Institutionelle Voraussetzungen (B-Ebene)

Die Zielsetzungen von Bildungsinstitutionen sind unterschiedlich. Die öffentlich geförderten Bildungsträger verpflichten sich dem Gemeinwohl und der Teilnehmenden-Orientierung, die privatwirtschaftlich agierenden Institute streben nach institutionellem Selbsterhalt und «Shareholder Value». Institutionen haben demzufolge Präferenzen für Veranstaltungsformate – von fünftägiger Bildungsfreistellung gewerkschaftsnaher Bildungsträger bis zur Vortagsreihe wissenschaftsnaher Bildungsträger – die in unterschiedlicher Weise durch Digitalisierung berührt sind. Die Vortagsreihe kann durch Skype-Vorträge und Webinare durchaus profitieren, die Bildungsfreistellung hingegen lebt von der Zusammenkunft und der Distanz zum Alltag. Dennoch sind Serious Games, Plan- und Rollenspielformate und Augmented Reality auch in diesem Setting sinnvoll zu etablieren.

Aufgrund geringerer Teilnahmezuweisungen und variabler Kurseinstiege haben sich die Anbieter im SGB III-Bereich zunehmend der Digitalisierung zugewandt. Diverse Träger bieten vor Ort Computer-Selbstlernzentren mit vielfältiger Lernsoftware an, bei denen ein laufender Einstieg möglich ist (u.a. Sprach- und Buchhaltungskurse). Bundesweite Träger bieten zudem Blended-Learning-Formate für Umschulungen an, die über Bildungsgutscheine in Anspruch genommen werden können, für die aber lokal keine hinreichenden Gruppenstärken erreicht werden.

Aufgabenbereichsstruktur im Fachbereich (C-Ebene)

Didaktik auf dieser Ebene enthält Annahmen über Teilnehmende und strukturiert das Angebot entsprechend. Dazu gehört das Verhältnis von Routine-Veranstaltungen und Innovationen, auch in Fragen des (digital unterstützten) Formats sowie der (durch

Digitalisierung induzierten) Auswahl der Inhalte. Nicht zuletzt ist hier die Zielgruppenarbeit angesiedelt, die im Hinblick auf digitale Medien die Frage nach erster und zweiter digitaler Spaltung aufwirft. Neue Themenfelder richten sich unter anderem auf digitale Grundbildung und digitales Schreiben (Thilloßen 2008; Lea 2005).

Angebotsgestaltung (D-Ebene)

Hier sind laut Tietgens Eigenheiten der Sachstruktur und Lernstruktur zu verhandeln. Als Sachstruktur unter dem Vorzeichen der Digitalisierung ist heute die Content-Entwicklung einschliesslich Open Educational Resources zu verstehen. Diese beinhaltet dann auch zentrale didaktische Entscheidungen. Digitale Medien verändern die Möglichkeiten des exemplarischen Lernens (Negt 1969), der didaktischen Reduktion und der didaktischen Anreicherung (Siebert 2009). Die mit digitalen Medien lernenden Teilnehmenden können sodann systemseitig mitverfolgt und durch entsprechend didaktisches Eingreifen unterstützt werden (Learning Analytics). Prüfungsbestimmungen sind als Teil des gesellschaftlichen Bedingungsrahmens festgelegt, auf dieser Ebene jedoch reflektiert umzusetzen. Das schliesst Varianten des E-Assessments ein. Zur Angebotsgestaltung gehören jedoch auch der Ankündigungstext und der Distributionskanal.

Veranstaltungsverlauf (E-Ebene)

In der Veranstaltung selbst steht laut Tietgens die Dramaturgie der Lehr- und Lernprozess-Gestaltung im Vordergrund. Hier erlaubt die Digitalisierung eine Reihe von Ansätzen, die lerntheoretisch informierten Qualitätsansprüchen durchaus entgegenkommen. Erkundungen, Projekte, Recherchen, Produktionen und Ausstellungen sind durch den Einsatz mobiler Geräte und persönlicher Lernumgebungen bzw. Portfolios eher erleichtert worden. Mobile Learning-Angebote können vor Ort historische Informationen bereitstellen (Die Berliner Mauer) und durch Augmented Reality-Formate lassen sich Kameraabbild (z.B. einer Bergkette, einer Pflanze) und bildungsrelevante Information zusammenbringen (z.B. Benennung der Berge und Pflanzen, Entwicklung von Gletschern, Vulkanaktivität und Biotopen). Die häufig begleitend entwickelten Audioguides von Museen und Ausstellungen lassen sich inzwischen auf Smartphones laden und durch weitere mobile Informationen anreichern, verlieren aber dadurch nicht die didaktische Problematik, zwischen Belehrung und Belanglosigkeit zu einer angemessenen Vermittlung von Gegenstand und Lernenden zu finden, wie qualitative Studien zeigen (Eggert 2009; Nolda 2007).

Nicht zuletzt sind YouTube-Tutorials für eine Reihe von Bildungsveranstaltungen seriös einsetzbar, u.a. das berufspädagogische Projekt draufhaber.tv (Wolf/Rummler 2011). Dasselbe gilt für Lernspiele, beispielsweise «Winterfest»-Spiel des Deutschen

Volkshochschul-Verbands, das zur Alphabetisierung und Grundbildung dient. Das UNHCR hat wiederum ein Spiel über Fluchtrealitäten aufgelegt (Last Exit Flucht, <http://www.lastexitflucht.org/againstallodds/>).

Erweiterungsbedarf des Modells didaktischer Handlungsebenen

Zunächst bietet diese in den 1990er Jahren entstandene Ebenen-Systematik eine noch immer tragfähige Struktur der erwachsenenpädagogischen Handlungen bei klassischen Bildungsträgern, vor allem der Volkshochschule. Sie erlaubt die Einordnung digitaler Entwicklungen auf der Ebenenstruktur und unterstützt somit die Systematisierung des Verhältnisses von Erwachsenenbildung und digitalen Medien. Jedoch kann sie kaum abbilden, in welchem Ausmass inzwischen projekt- und marktförmig gearbeitet wird. Weiterhin hat die Frage der Teilnehmenden-Ansprache inzwischen vollständig neue Formen angenommen. Diese professionellen Handlungsprobleme sind im Verhältnis von Medienpädagogik und Erwachsenenbildung bisher meines Wissens nicht systematisch diskutiert worden. Die Frage, in welcher Weise digitale Medien zu neuen Marketingstrategien führen, ist mit dem klassischen Ansatz der didaktischen Handlungsebenen von Hans Tietgens heute nicht mehr sinnvoll abzubilden. Das zeigt sich auch daran, wie unbemerkt sich neue Akteure in der Weiterbildungslandschaft platzieren können. Es liess sich keine einzige Publikation in den deutsch- oder englischsprachigen Fachdatenbanken finden, die dieses Phänomen bereits aufgegriffen oder gar kritisch gewürdigt hätte (über das Lehren und Lernen mit sozialen Medien und über die Präsenz von Weiterbildungsanbietern in sozialen Medien gibt es durchaus Beiträge, z.B. Angelis et al. 2013; Wankel et al. 2010). Während also die bisher diskutierte Entwicklung eher als kontinuierlich zu bezeichnen wäre, muss hinsichtlich des Bildungsmarketings und der Distributionsformen noch einmal gefragt werden, ob es sich hier um disruptive Entwicklungen handelt und ob sie möglicherweise in der Erwachsenenbildungspraxis und -forschung bisher übersehen werden.

Disruptive Entwicklungen in der Weiterbildungsbranche?

Disruptive Prozesse sind Prozesse, die ein bestehendes Gefüge nicht langsam, sondern auf einen Schlag verändern. Diese Prozesse können lang etablierte, stabile und grosse Akteure in relativ kurzer Zeit vernichten. Die Digitalisierung der Fotografie hat beispielsweise die Laborentwicklung auf ein Minimum zurückgefahren und die Fabrikation analoger Filme fast vollständig ausgesetzt. Marktführer wie Kodak, Spartenanbieter wie Ilford und Massenanbieter wie Foto Dose mit all seinen Filialen sind kurzerhand aus dem Angebot verschwunden und das Fotoalbum ist dem Fotobuch gewichen. Ähnliche Entwicklungen zeigen sich im Film- und Musikmarkt – Vinyl und

CD sind dem Streamingdienst gewichen. Auch Erwachsenen- und Weiterbildung kann in Streamingform mit Abonnement und sozialer Community ausgebracht werden. So werden zum Beispiel seit Mitte 2017 Videovorlesungen der «ZEIT Akademie» mithilfe der Amazon Prime-Infrastruktur angeboten.

Während die durch öffentliche Mittel teilfinanzierten Bildungsträger im Wesentlichen vor sukzessiven, stetigen, durchaus existenzbedrohenden, aber insgesamt eher langsamen Kürzungen der Förderkulisse stehen, sehen sich die privatwirtschaftlich agierenden Institute offenbar mit neuer Konkurrenz und substanziell neuen Geschäftsmodellen konfrontiert.

Verknüpfbare Datenbestände über Weiterbildung, Veranstaltungsangebote, Stellenangebote und Lebensläufe

Das Besondere an den hier zu diskutierenden neuen Geschäftsmodellen liegt in der digitalen Verfügbarkeit der Produkte, in globalen Vertriebsmärkten und im Streaming anstelle des Erwerbs von Produkten. Das allein genügt jedoch nicht, um im Weiterbildungsmarkt disruptive Entwicklungen voranzubringen. Eine disruptive Dynamik entsteht erst, wenn eine sehr genaue Bedarfsanalyse möglich ist – und diese gelingt auf Basis von Social Media und monopolisierten Märkten. Hier treffen drei Arten von Datenbeständen aufeinander.

1. Es liegen in grossem Umfang Lebenslaufdaten online vor, oft gekoppelt an berufliche Interessengebiete und berufliche Position (Facebook, LinkedIn, XING).
2. Es liegen in grossem Umfang Stellenausschreibungen online vor, mit Angabe der gesuchten Studienabschlüsse, Berufserfahrungsjahre und Kompetenzen (Stepstone, Monster, LinkedIn, XING)
3. Es liegen in grossem Umfang Kursangebote online vor, in diversen Sprachen und mit Ankündigungstexten, die die Qualität professioneller Werbetexte aufweisen (LinkedIn Learning & Lynda.com, Google Trainingszentren)

Diese drei Arten von Datenbeständen erlauben den genannten Unternehmen, sehr gezielte Weiterbildungswerbung zu platzieren und ihre Angebote auszubringen.

Quasi-monopolistische Maklerfunktion in nahezu vollständigen Märkten

Damit greifen XING und LinkedIn nicht etwa die klassischen Bildungsträger an, die Konkurrenz bezieht sich eher auf die bisherigen privatwirtschaftlichen Anbieter. Möglicherweise haben die Provider Sozialer Netzwerke dabei auch lediglich Interesse an einer Maklerfunktion, so dass Dritte hier ihre Kursangebote vermarkten können. Diese Maklerfunktion gibt es derzeit in zunehmend oligopol- oder monopolähnlicher Form für verschiedenste Dienste:

- Stellenbörse (z.B. Stepstone, Monster, indeed)
- Wohnungsbörse (z.B. Immobilienscout24, Immonet, Immowelt)
- Partnerbörse (z.B. Parship und Tinder)
- Einkaufsbörse (z.B. Amazon)
- Flohmarkt (z.B. Ebay)
- Reiseinformationen (z.B. Tripadvisor, HRS)
- Flugbuchungen (z.B. Google Flights)
- Ferienzimmervermietung (z.B. Airbnb)
- Musik- und Videostreaming (z.B. Netflix, Spotify)

Charakteristisch ist für viele dieser Börsen der makelnde Charakter, es wird also nur vermittelt, der eigentliche Geschäftsprozess verläuft nicht einmal durch die Systeme des Maklers – teilweise wird bereits für die Buchung auf Drittanbieter verwiesen (z.B. bei Tripadvisor oder Google Flights). Bildungsmakler würden dann ähnlich agieren wie monopolistische Shopping- oder Flohmarktmakler, wie Wohnungssuchmaschinen und Partnerbörsen: Sie stellen das Produkt nicht her, sondern verknüpfen Produkt und Kundschaft mit Hilfe ihres Datenbestands – und sie diktieren die Regeln, nehmen für jeden Vertragsabschluss eine Gebühr (Amazon, Ebay, AirBnB, Uber) bzw. lassen sich den Zugang zur Kundschaft oder zum Produkt durch Abonnements oder Monatsraten bezahlen (Partnerbörsen, Musik- und Videostreamingdienste). Google hingegen nimmt an, dass die Digitalisierung massenhaft Entlassungen und ergo hohe Umschulungsbedarfe zur Folge haben wird und stellt neue Berufsbilder vor, die in den hauseigenen Trainingszentren erlernt werden können (gratis).

Fehlende Marktdaten in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Disruptiv sind Entwicklungen nicht zuletzt dann, wenn sie konventionelle Lösungen, Prozesse und Produkte in bemerkenswerter Geschwindigkeit irrelevant werden lassen. Hier wäre insofern zu fragen, welche Bereiche der Erwachsenen- und Weiterbildung durch die neuen Marketingstrategien der genannten drei Unternehmen der Digitalwirtschaft überhaupt berührt werden.

Dazu lohnt ein Blick auf die so genannten «Lünendonk-Listen», die über Jahre hinweg die führenden (d.h. genauer: umsatzstärksten) Anbieter der beruflichen Weiterbildung berichtet haben. Das Ergebnis zeigt, dass diese Listen seit 2007 nicht mehr erstellt werden. Lünendonk hat sich dem (offenbar lukrativeren) Personaldienstleistungsmarkt zugewandt. Diese Entwicklung ist m.E. nicht der Digitalisierung, sondern der neuen Gesetzgebung im Arbeitsmarkt geschuldet, durch die SGB-III-geförderte Umschulung stark reduziert und die Personaldienstleistung stark ausgebaut wurde.

Die früheren Lünendonk-Listen zeigten jedoch relativ deutlich, dass unter den umsatzstärksten Anbietern der beruflichen Weiterbildung immer auch grosse

Hard- und Softwarehersteller waren (SAP, Hewlett-Packard, IBM). Diese haben in aller Regel nicht im öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildungsmarkt agiert, sondern profitorientiert und begleitend zur eigenen Produktentwicklung einen «Schulungsmarkt» entwickelt. Im Freizeitbereich war Ähnliches bei den Kameraherstellern zu beobachten, die seit dem Ausbringen neuer, komplexer Digitalkameras zunehmend Tutorials bereitstellen, mit denen sowohl die Kamerabedienung als auch die kreative Fotografie thematisiert werden. Eine Einschätzung, ob aktuelle Entwicklungen auf Basis nutzbarer Datensätze (Lebensläufe, Stellenangebote) nunmehr disruptiven Charakter für die öffentlich geförderte und privatwirtschaftlich agierende Weiterbildung haben werden, lässt sich derzeit (u.a. wegen fehlender Marktdaten wie ehemals den Lündendonk-Listen) nicht auf quantitativer Basis treffen. Daher folgt nunmehr eine Beschreibung von Geschäftsmodellen. Sie soll als eine weitere Annäherung an das Problem der Disruptivität gelten.

Weiterbildungsrelevante Geschäftsmodelle grosser Medienunternehmen (Google, XING, LinkedIn)

Drei Geschäftsmodelle sollen nachfolgend vorgestellt werden, sofern sie von aussen einsichtig sind. Grundsätzlich fassen zwei dieser Modelle auf der Verknüpfung von Stellenmarkt, Lebenslaufdaten und Kursangeboten (XING und LinkedIn). Die zwei Netzwerke (LinkedIn und XING) fungieren als Makler, die Bildungsangebote werden von Dritten ausgebracht. Demgegenüber nutzt Google seine interne Kenntnis digitaler Marketingstrategien und skizziert auf dieser Basis neue Berufsbilder. Diese Berufsbilder werden dem Szenario der Industrie 4.0 mit weithin veränderten Berufstätigkeiten entgegengesetzt. Dabei kooperiert Google mit klassischen Bildungsanbietern.

XING: Das Event-Markt-Modell einer Plattform für Seminare, Stellenanzeigen und Weiterbildung

Das deutschsprachige Berufstätigen-Netzwerk XING lässt derzeit keine eigenen Aktivitäten als Bildungsanbieter erkennen. Allerdings ist XING wie auch LinkedIn auf gezielte Stellenangebote spezialisiert.

Weiterhin bietet XING personalisierte Werbeanzeigen, die dem eigenen Berufsprofil entsprechen. Selbstverständlich hat die persönliche Suchhistorie einen Einfluss auf die Werbe- und Stellenangebote. Unter den Werbeangeboten befinden sich im zum Beispiel Weiterbildungsangebote, etwa von der «digital Marketing School» oder der «WBS Akademie». Hinzu kommen in der Werbebeileiste so genannte «Events», also messeähnliche Veranstaltungen, die im weiteren Sinne auch der (informellen) Weiterbildung und Vernetzung zuzurechnen sind. Auch Kurzzeitseminare werden

gelegentlich als «Event» in XING angelegt. Sie sind nach Stadt sortierbar und mit Kalenderfunktion sowie Google Maps verlinkt. Dies wird durchaus zum Marketing für kostenpflichtige Kursangebote genutzt, z.B. durch die Digital Marketing School (siehe Abbildung).



Abb. 1.: Screenshot XING, Kursangebot Digital Marketing School (Quelle: Screenshot Anke Grotlüschen).

Die Eventdatenbank auf XING enthält gegenwärtig über 19.000 Einträge, die von Vortragsreihen grosser Zeitungen über alternative Heilmethoden bis zu Design und dem Übergang ins papierlose Büro reichen. Eine Testsuche unter dem Stichwort «Train the Trainer» ergab 200 Veranstaltungsangebote, darunter die klassischen Angebote der Industrie- und Handelskammern.

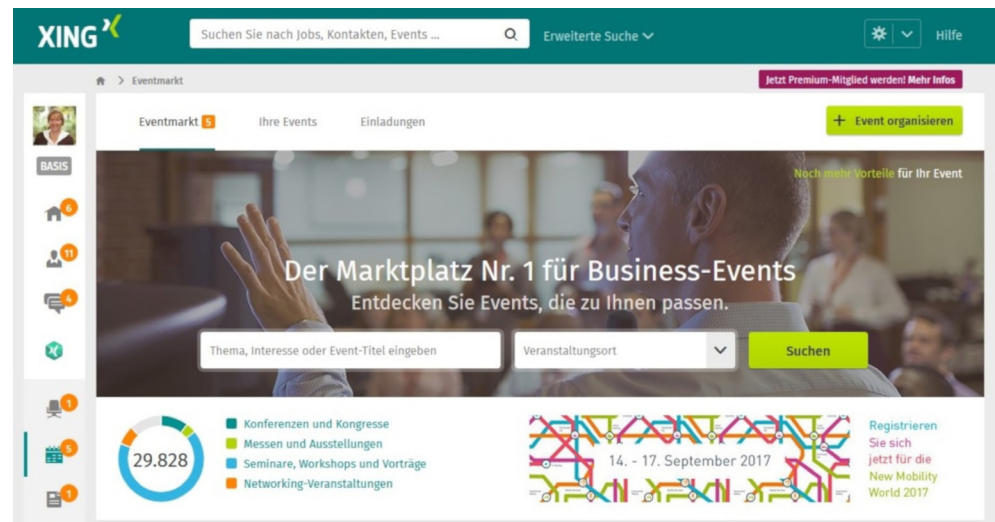


Abb. 2.: Screenshot XING, Eventdatenbank (Quelle: Screenshot Anke Grotlüschen).

Das Event-Tool enthält selbstverständlich alle Vernetzungsangebote, die ein soziales Medium zu bieten hat, darunter die Verknüpfung mit bisherigen Nutzerinnen und Nutzern, deren Bewertung des Angebots und des Anbieters – so wie jede Stellensuche auch Informationen darüber erbringt, ob man bei dem angezeigten Arbeitgeber Kontakte ersten oder zweiten Grades hat, ob man sich bei ihnen über den Arbeitgeber erkundigen möchte und ob man seinen eigenen Arbeitgeber anonym bewerten möchte.

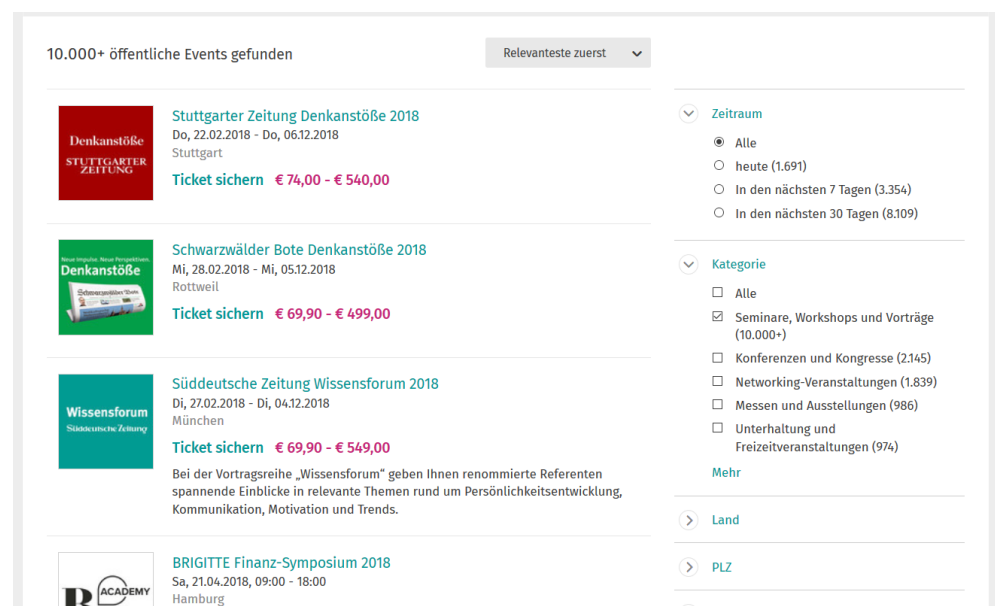


Abb. 3.: Screenshot XING, öffentliche Events (Quelle: Screenshot Anke Grotlüschen).

Insgesamt sind hier, im deutschsprachigen Weiterbildungsmarkt, auch einige grosse Träger der öffentlich (ko-)finanzierten Weiterbildung aufzufinden, die eine solche Marketingstrategie bereits nutzen. XING etabliert sich dabei insofern als Event-Marktplatz, nicht als Bildungsanbieter. Es ist also nicht von einer disruptiven Entwicklung auszugehen, sondern von einer weiteren, auf soziale Medien ausgerichteten Marketingstrategie, mit der die bisherigen Strategien (Zeitungswerbung im Stellenanzeigenteil, Werbung im öffentlichen Raum) ergänzt werden. Interessant ist die Überschneidung von Seminar, Event und Messe, die in einer solchen Struktur eher in den Veranstaltungsteilen der Fachmagazine der Personalwirtschaft auftritt (Manager Seminare, Training Aktuell, Zeitschrift Personalwirtschaft, Brand Eins). Diese Magazine richten sich eher an Berufstätige aus dem Human Resources Management, nicht aber an den Endkunden. Umgekehrt wird inzwischen in jedem Bewerbungstraining die digitale Stellensuche geübt. Ergo ist damit zu rechnen, dass zunehmend an beruflicher Weiterbildung interessierte Personen auf XING und LinkedIn anzutreffen sind. Dadurch ist die Reichweite dieser Werbestrategie nicht grösser, aber präziser.

Inbesondere kann XING den bisherigen Lebenslauf der suchenden Person einbeziehen, um passende Stellen- und Weiterbildungsangebote anzuzeigen. Das führt dazu, dass die obige Recherche fast ausschliesslich Angebote für Personen mit Berufserfahrung erbringt – mit Schwerpunkt im Bereich der öffentlichen Verwaltung sowie in der (digital affinen) Weiterbildung. Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger berichten hingegen davon, dass ihnen in erheblichem Ausmass Coaching-Angebote zur Berufsorientierung angezeigt werden. Die eingegebenen Daten des Lebenslaufs (Jahrgang des Schulabschlusses, des Studienbeginns, Standort der Hochschule) lassen sich relativ schnell zu einer Zielgruppe für derartige Angebote aggregieren.

Insgesamt ist bei XING eine Maklerstrategie im Eventbereich zuzüglich personalisierter Werbung zu Weiterbildungen und Stellenangeboten zu verzeichnen. Bemerkenswert ist die enge Verknüpfung von Lebenslauf, Stellenanzeigen und Kompetenzen. Je mehr Daten durch Nutzerinnen und Nutzer eingegeben werden, umso wertvoller wird das Netzwerk für die zahlenden Anzeigekunden. Je mehr Angebote es verzeichnet, umso eher sehen sich die Nutzerinnen und Nutzer genötigt, ihre Stellen- und Weiterbildungssuche, ihre Messe- und Jubiläumsveranstaltungsbesuche über XING zu betreiben und die jeweils erworbenen Credits (Kompetenzen) auch im eigenen Lebenslauf zu vermerken und durch Dritte bestätigen zu lassen. Auf Dauer entsteht ein Monopol für den deutschen Sprachraum.

LinkedIn Learning: Das Flatrate-Modell für Grosskunden

Die Social Media Plattform LinkedIn ist ein Vernetzungstool für Berufstätige, das vor allem international verwendet wird. Es können Gruppen eingerichtet, Nachrichten erstellt und weitergegeben werden und es bestehen Möglichkeiten, zu einem Bereich

der Stellenangebote zu wechseln. LinkedIn wurde im Jahr 2016 von Microsoft übernommen. Seinerseits nutzt LinkedIn Lehr- und Lernangebote des Anbieters Lynda.com. Es handelt sich insofern um eine Marktbewegung, aus der in aller Vorsicht auf ein gewisses kommerzielles Interesse an Berufsnetzwerken, Stellenbörsen und Weiterbildungsbörsen geschlossen werden kann.

Doch bereits ohne den Wechsel zum Angebot von Lynda.com finden sich auf den LinkedIn-Seiten Menübereiche, in denen spezielle Lernangebote vorgehalten werden. Dieses als LinkedIn Learning titulierte Angebot ist nur scheinbar gratis: Selbst für die Testnutzung sind eine Reihe persönlicher Daten anzugeben, die dann zur telefonischen Kontaktaufnahme durch das Unternehmen führen. Zur Vervollständigung der Fallanalyse wurden die Daten der Autorin angegeben, um Testzugang zum Unterrichtsmaterial zu erhalten. Es erfolgte ein deutschsprachiger Anruf aus Dublin. Erst danach wurde ein schriftliches Angebot unterbreitet. Es erlaubt eine «Kostprobe», nämlich den «Organizational Learning and Development» von Britt Andreatta. Daher wird diese Kostprobe hier kurz skizziert.

Der Kurs «Organizational Learning and Development» ist wie folgt spezifiziert:

«In order to attract and retain talent, organizations need to provide their employees with the opportunity to learn and grow in their careers. As a result, learning and development programs (L&D) have become a critical talent management tool, helping leaders, managers, and recruiters build their talent pipeline. In this course, expert and consultant Britt Andreatta shares how to build an L&D program for your organization to attract and retain talent as well as develop the skills that keep your organization competitive. She shares how to adapt your program over time. She helps you assess your organization's level of maturity and then walks you through the best practices of designing a learning program that maps to your organization's maturity level. She covers adult learning theory and methods, outlines the basics of instructional design, and explains the different kind of learning programs available to you.» (Andreatta, Britt. 2016. «Organizational Learning and Development (LinkedIn Learning)». Video und Kurs: 1 Std. 32 Min.(4. November). <https://www.linkedin.com/learning/organizational-learning-and-development>.)

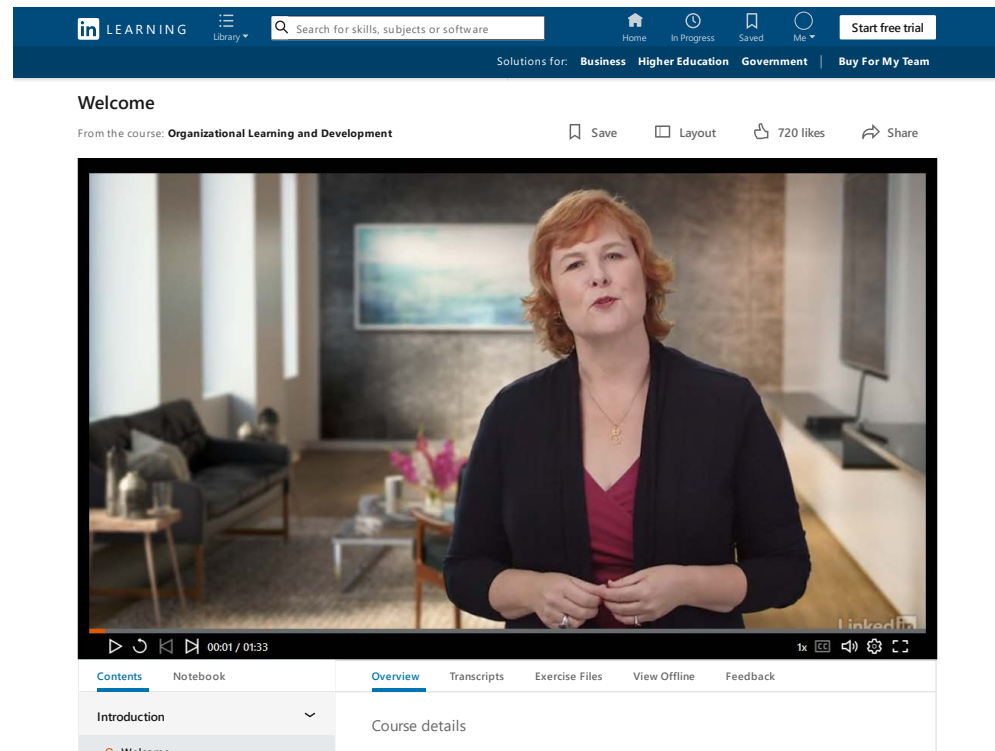


Abb. 4.: Screenshot LinkedIn Learning, Kurs: «Organizational Learning and Development», Trainerin: Britt Andreatta (Quelle: Screenshot Anke Grotlüschen).

Trainerin: Britt Andreatta. «I help people and organizations rise to their potential» (Angabe mit Bild und Link zum LinkedIn-Profil der Trainerin)

Kursinhalt:

«Introduction/ welcome (1. Min. 33 Sek.)

1. Organizational Learning and Development Overview

- The stages of organizational development
- Importance of learning to organisational development
- Understand your organization's L&D stage
- Being a strategic partner to the business
- The ROI of talent development
- Creating a culture of learning

2. Best Practices for Effective Learning

- Adult learning theory
- Neuroscience of learning
- Creating real behavior change
- Adult learning methods
- Assessing your audience
- Instructional design: Story arc + insight

- Instructional design: Format + delivery
- The critical nature of practice
- 3. Elements of Organizational L&D
 - Choosing between bespoke or off-the-shelf-solutions
 - Learning program systems
 - Learning program processes
 - Curating content
 - Evaluation methods
 - Conclusion
 - Next steps»

Ankündigungstext aus LinkedIn Learning bzw. darin eingebettet Lynda.com, Zugang nur mit Abonnement (<https://www.linkedin.com/learning/organizational-learning-and-development>).

Dem hier gezeigten «Kursinhaltsverzeichnis» folgt der Unterpunkt «ähnliche Kurse», nämlich The Neuroscience of Learning und Instructional Design: Adult Learners, mit etwa einer Stunde Dauer.

Nun wäre das Ausbringen videographierter Vorträge mitsamt Reflexionsübungen, Arbeitsblättern und Musterlösungen nicht besonders originell, wären da nicht einige Details, die im hier unternommenen Selbstversuch aufgefallen sind. Erstens ist die Kurs-Video-Qualität ausgesprochen professionell im Vergleich zu Youtube-Video-Tutorials oder videographierten Vorlesungen. Zweitens sind die etwas unter fünf Minuten liegenden Abschnitte in sich geschlossen, sie werden drittens aber in direkter Folge abgespielt, so dass eine Verlockung entsteht, noch etwas weiter dabei zu bleiben. Wie zu erwarten ist, folgt nach einer Vorschau dann der kostenpflichtige Bereich, der nur mit einer Flatrate zugänglich ist.

Unterhalb der Kursbeschreibung ist erkennbar, wie viele Personen diesen Kurs angesehen haben (hier: 20.811 Personen), in welchen Bereichen sie tätig sind (hier: Unternehmensausbilder, Recruiter, Spezialist-Personalwesen und Universitätsprofessor). Diese sind unter anderem beschäftigt bei IBM, der US Army, Tata Consultancy Services, Deloitte und PwC. Der Kurs deckt laut LinkedIn folgende Kenntnisse ab: Training & Development, Employee Learning & Development, People Development, Learning & Development, Staff Development und Talent Management. LinkedIn hält die Möglichkeit vor, diese Kompetenzen zum eigenen Profil hinzuzufügen. Sie können durch Dritte aus dem eigenen Netzwerk «bestätigt» werden. So entstehen Profile, die für Recruiter aussagestark sind und für das Individuum Vorteile auf dem Arbeitsmarkt erbringen – sofern sich alle Beteiligten dieser Logik unterwerfen wollen.

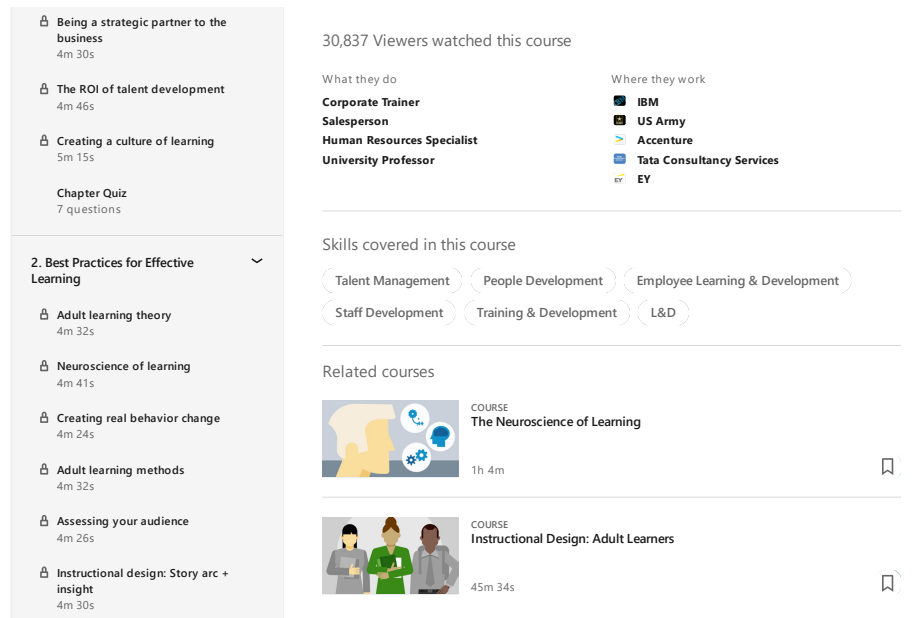


Abb. 5.: Screenshot LinkedIn Learning, kursrelevante und personenbezogene Informationen unterhalb der Kursbeschreibung (Quelle: Screenshot Anke Grotlüschen).

Das deutschsprachige LinkedIn-Angebotsspektrum der Kurse wird in einem Gesamt-datenblatt im schriftlichen Angebot mit unterbreitet. Es richtet sich nicht allein auf individuelle Lernende. Vielmehr bieten LinkedIn und Lynda Firmenlösungen an, die sie den Human Resources Development-Abteilungen bzw. der Organisations- und Personalentwicklung anbieten (entsprechend ist das Gratisangebot auch für die Personalentwicklung zugeschnitten). Das bestehende Kursangebot richtet sich weitgehend auf Software und – interessanterweise – auf kreative Fotografie (eventuell ist das Kursangebot durch Aufkäufe oder Kooperationen entstanden, das könnte die Sparten erklären). Im Gesamtangebot ist der Bereich der Führungskräfteentwicklung, der sonst in der betrieblichen Weiterbildung zu den Standardangeboten gehört, relativ selten vertreten. Möglicherweise werden diese direkt in englischer Sprache ausgebracht.

Das von LinkedIn nach der telefonischen Kontaktaufnahme unterbreitete Kursangebot enthält 2.000 deutschsprachige sowie 6.000 englischsprachige Kurse, zusätzliche Kurse liegen auf Spanisch, Französisch oder Japanisch vor. Die Kurse können in Form von Playlists geordnet werden, Funktionen sind Lesezeichen, Untertitel, unterschiedliche Abspielgeschwindigkeit, Notizenfunktion und Offline-Modus. Weiterhin kann die Playlist «kuratiert» werden, zudem sind «Kursempfehlung nach Nutzungsverhalten und Nutzerprofil mit spezifischen Interessensgebieten erstellbar» (Angebotstext August 2017). Es werden Teilnahmenachweise erstellt «mit der Möglichkeit diese und diese in sozialen Netzwerk zu posten» (ebd.). Innerhalb der

Videokurse werden Arbeitsblätter aufgerufen, diese liegen als Dateien, auch als Projektdaten und Coding-Testumgebungen vor. Die Videotexte liegen transkribiert vor und Übungsdateien sind ebenfalls im Hauptmenü abrufbar.

Für die Personalentwicklung ist weiterhin von Bedeutung, dass ganze Betriebe für die Kursmodule freigeschaltet werden können. Die Nutzung durch Betriebsangehörige kann anschliessend berichtet werden (individuelles und für Arbeitsgruppen aggregiertes Reporting). Weiterhin können betriebsspezifische eigene Kurse entwickelt werden. Die Streaming-Lizenz pro Person und Jahr liegt bei rund 300 Euro, ein Gratismonat ist möglich.

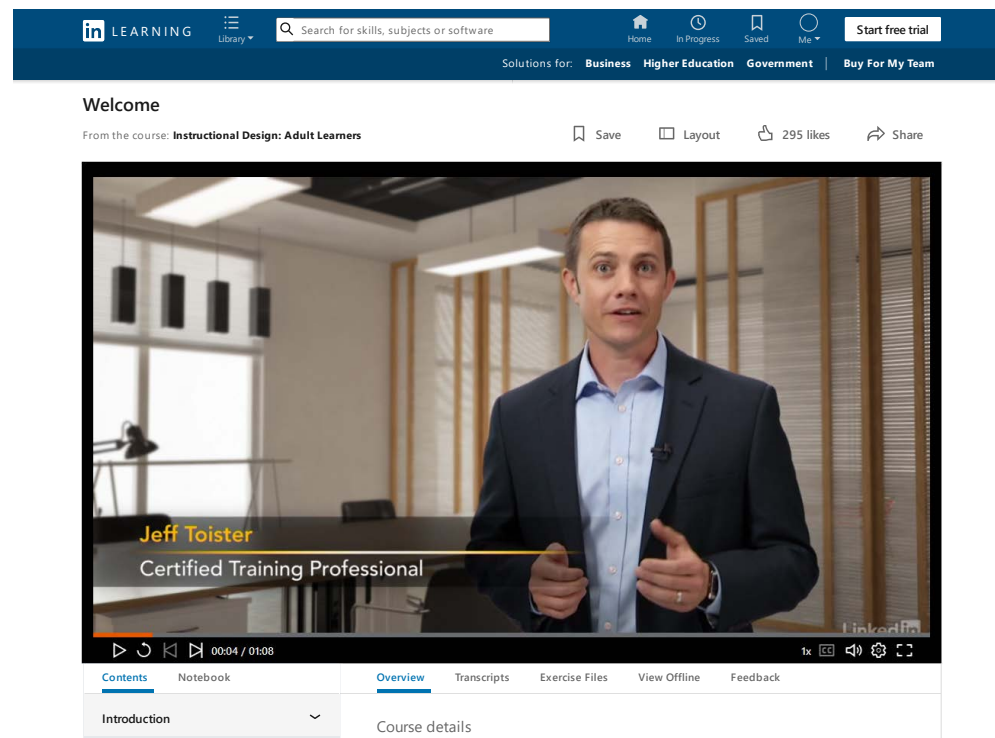


Abb. 6.: Screenshot LinkedIn Learning, Kurs: «Instructional design: Adult Learners» Trainer: Jeff Toist (Quelle: Screenshot Anke Grotlüschen).

Etwas überraschend scheint bei LinkedIn und Lynda die Preispolitik mit einer Flatrate von 300 Euro im Jahr, die noch oberhalb der Flatrates der Musik- oder Serien- und Fernsehdienste liegt. Ungewöhnlich erscheint auch die Distribution von Gratis-Modulen, die erst nach einem Telefonkontakt ermöglicht wird. Beides deutet darauf hin, dass das LinkedIn sein Angebot als Business-to-Business-Geschäft versteht, bei dem die Flatrates für Kurspakete an Personalabteilungen grösserer Betriebe verkauft werden sollen. Dem widerspricht zwar das Angebot an Fotografielokursen, dennoch ist die Einstiegsstruktur insgesamt an Personalabteilungen ausgerichtet.

Die Frage, ob dieses Geschäftsmodell disruptiven Charakter birgt, hängt insofern eng mit der Einkaufspolitik der Betriebe zusammen. Für gesetzlich vorgeschriebene Weiterbildungen (Sicherheitsschulungen, Gender-Mainstreaming-Vorschriften) ist eine digitale Ausbringung von Kursmaterialien vermutlich nicht mehr ungewöhnlich. Im Führungskräftesegment wird Weiterbildung jedoch auch als Incentive und als Vernetzungsinstrument eingesetzt. Diese Elemente kann LinkedIn Learning kaum abdecken, hier ist insofern nicht von disruptiven Entwicklungen auszugehen.

Google Zukunftswerkstatt: Das Content-Modell in Trainingszentren vor Ort

Google hat im Sommer 2017 eine bundesweite Werbekampagne gestartet, um aktuell aufgesetzte Weiterbildungsangebote bekannt zu machen. Dazu gehören vier mehrseitige Heftbeilagen in der Süddeutschen Zeitung sowie Plakatwerbung und entsprechende Werbung in den Timelines der sozialen Medien wie Facebook. Startpunkt ist München:

«Die Zukunftswerkstatt soll von München aus die digitale Bildung in ganz Deutschland voranbringen und besteht aus zwei übergeordneten Programmen, wie ein Google-Sprecher erläutert. Die Zukunftswerkstatt richtet sich zum einen an Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Auszubildende in Unternehmen, Vereinen und Universitäten. Sie können sich online oder in Workshops in der realen Welt mit Themen wie Online-Marketing, Kommunikation, Web-Analyse oder Design-Thinking beschäftigen.» (SZ vom 17.7.2017)

Mit dieser Positionierung ist vor allem die berufliche Aus- und Weiterbildung angesprochen.

«Zudem können Klassen künftig auf eine virtuelle Klassenfahrt gehen, den sogenannten Google Expeditions, die gemeinsam mit der Stiftung Lesen entstanden sind. Die Schüler bekommen Virtual-Reality-Brillen, der Lehrer steuert das System über ein Tablet. So können die Jugendlichen zum Beispiel zur Hamburger Elbphilharmonie reisen oder an Orte, zu denen sie im wirklichen Leben gar nicht fahren könnten, wie zum Mond oder ins Innere des menschlichen Körpers.» (SZ vom 17.7.2017)

Die obige Aussage verweist jedoch auch auf die – seit langem bekannten – Begehrlichkeiten grosser Konzerne wie Google und Microsoft, verstärkt zum schulischen Bildungsbereich Zugang zu erlangen. Weniger üblich waren solche Aktivitäten jedoch im Weiterbildungsmarkt. Das mag daran liegen, dass der Weiterbildungsmarkt bisher nicht als sehr lukrativ angesehen wurde. In seiner Beilage zur Süddeutschen Zeitung vom Mai 2017 skizziert Google jedoch eine Reihe neuer Berufsbilder und konstatiert, dass im Zuge der Industrie 4.0 klassische Aufgaben wegfallen und neue Berufstätigkeiten entstehen werden. Aus dieser Lücke wird dann ein Weiterbildungsangebot

begründet. Die angesprochenen Berufsbilder lauten (SZ Beilage 2017, 11-12; 35-36, Beschreibungen gekürzt, AG):

- SEM Specialist/-in (Search Engine Marketing – Spezialist/-in, stellt Auffindbarkeit von Webseiten sicher)
- Social Media Manager/-in (steht im Dialog mit Nutzerinnen und Nutzer und Kundenschaft)
- Content Manager/-in (erzeugt Inhalte in Form von Fotos, Texten und Videos)
- 3-D-Artist/-in (gestaltet dreidimensionale Objekte und Räume, auch für Virtual Reality Anwendungen)
- Mobile Developer/-in (entwickeln und testen Apps für Mobiltelefone)
- UX Designer/-in (stellt die geeignete User Experience bzw. das Nutzernden-Erlebnis her, indem Surfverhalten analysiert wird und einfache Bedienbarkeit erzeugt wird)
- SCRUM Master/-in (stellt verteiltes, selbstorganisiertes Programmieren sicher)
- Cloud-Architekt/-in (betreibt und begleitet die Umstellung der lokalen IT mitsamt Speicher, Anwendungen und Diensten ins Netz)
- Lösungsarchitekt/-in (Entwickelt Lösungen beim Kunden, passt Programme an Geschäftsabläufe an)
- Category Manager/-in (Warengruppenmanagement im Einzelhandel und online-Shops)
- Datenwissenschaftler/-in (werten Daten einer Firma aus und bereiten sie für Abteilungen auf)

Die so beschriebenen Berufe werden als neu und attraktiv, gegebenenfalls auch als sicher dargestellt. Die Anspracheform ist erkennbar jugendlich. In der Heftmitte der SZ-Beilage befinden sich sodann vier Seiten zur Google Zukunftswerkstatt, die kostenlose Kurse erläutern und zur Anmeldung auffordern. Angeboten werden

- Basiswissen über die online-Darstellung, Soziale Medien
- Marketing über Google, Auswertung durch Google Analytics, gemeinsames Arbeiten mit Google-Produkten
- Tools für den (Schul-)Unterricht (Google Expeditions, open Roberta)
- Unterstützung von Gemeinnützigkeit durch Google.org, Google Ad Grants

Drei Städte eröffnen eigene Trainingszentren (München, Hamburg, Berlin), weitere Städte wurden durch eine Art Roadshow im Sommer und Herbst 2017 bespielt. Neben den realen Kursangeboten findet sich online – ebenfalls gratis – ein Angebot an Lektionen, die als E-Learning-Module bearbeitet werden können. Bemerkenswert ist die Strategie, die Angebote sämtlich gratis auszubringen. Damit erzeugt Google neue Nutzerdaten, macht seine Produkte bekannt und verdrängt die Konkurrenz vom Weiterbildungsmarkt. Besonders auffallend ist die Konzentration auf Deutschland mit

dieser Strategie. Partner der Trainingsangebote sind mehrere Hochschulen und Bildungsträger (IHK München und Oberbayern, Stiftung Lesen). Auch professorale Unterstützung konnte Google gewinnen, wie der Berichterstattung zur Eröffnung des Münchner Trainingszentrums zu entnehmen ist (Prof. Dr. Gesche Joost, Professorin für Design an der Universität der Künste Berlin, durch die Bundesregierung ernannte Internetbotschafterin, <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/digitale-bildung-google-eroeffnet-zukunftswerkstatt-in-muenchen-15110213.html>).

Die Datenschutzinformationen, die bei der Anmelde-Aufforderung vor der Nutzung eines online-Tutorials abrufbar sind, zeigen sehr eindeutig, dass sämtliche Daten von Google und Partnern verknüpft und zu Marketingzwecken von Google verwendet oder den Google-Kunden zur Verfügung gestellt werden.

Insgesamt ist das Google-Angebot sehr an klassische Weiterbildungsanbieter gekoppelt. Google tritt nicht als Flatrate-Anbieter wie LinkedIn oder als Eventmakler wie XING auf, sondern generiert Weiterbildungsinhalte auf Basis einer Behauptung, die zukünftig relevanten Berufsbilder zu kennen. Mit seinem Content-Gratisangebot werden Nutzerdaten generiert und Marktanteile gewonnen.

Konsequenz für die medienpädagogische Professionalisierung des Personals in der Erwachsenenbildung

Tietgens kommt der Verdienst zu, für die Erwachsenenbildung einen Begriff von Didaktik entwickelt zu haben, der weit über die mikrodidaktische Unterrichtsgestaltung hinausgeht. Dadurch werden auch mega-, makro-, mesodidaktische Handlungen als pädagogische Handlungen begreifbar. Medienpädagogische Kompetenz ist in der Erwachsenenbildung somit nicht ausschliesslich auf mikrodidaktische Prozesse gerichtet, sondern beinhaltet auch die Lehrgangsplanung, Programm(bereichs-)planung und die Gestaltung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. So kommt auch die Frage der Geschäftsmodelle und Marktbewegungen in den Blick. Die Positionierung von Weiterbildungsangeboten ist damit keine betriebswirtschaftliche, sondern eine pädagogische Handlung.

Deutet man didaktisches Handeln im Verhältnis zur Medienpädagogik, würde sich somit die Frage stellen, welche medienpädagogischen Aufgaben hinsichtlich des Geschäftsgebarens der Digitalwirtschaft für das Personal der Erwachsenenbildung entstehen.

Geschäftsmodelle und Marketingstrategien unterliegen somit ebenso der Digitalisierung wie die weiter oben den didaktischen Handlungsebenen zugeordneten digitalen Elemente. Bisherige medienpädagogische Weiterbildung (z.B. EBmooc, Aschemann 2017) nimmt auf den Markteintritt der Digitalwirtschaft in die Weiterbildungsbranche noch keinen Bezug. Das in der Entwicklung befindliche Modell zur Medienkompetenz von Lehrenden in der Weiterbildung (Schmidt-Hertha et al. 2017)

wird diese Elemente möglicherweise aufnehmen. Dabei wäre weiter zu beobachten, wie sich das Event-Modell (XING), das Flatrate-Modell (LinkedIn Learning) und das Content-Modell (Google) längerfristig entwickeln.

Insgesamt ist bisher keine aktualisierte Marktübersicht, keine einschlägige medienpädagogische Weiterbildung und auch keine entsprechende Medienkritik im Fachdiskurs zu verzeichnen, die über den Markteintritt der Digitalwirtschaft berichtet. Es handelt sich um eine Verschiebung in der Weiterbildungslandschaft, die wesentlich durch personalisiertes Marketing, ergo die Nutzung von Datenbeständen gekennzeichnet ist.

Ob diese Entwicklung disruptiv ist, kann derzeit kaum entschieden werden. Allerdings hat sie das Potenzial dazu, weil die Verknüpfung von Lebenslauf, Stellenmarkt und Weiterbildungsmodulen derart verkaufsträchtig ist, dass sie kaum zu verhindern sein wird – obwohl dabei grosso modo sensible Daten preisgegeben werden. Es wird in der medienpädagogischen Fortbildung insofern auch darauf einzugehen sein, wie diese Entwicklung kritisch begleitet und differenziert genutzt werden kann. «Digitaler Selbstmord» (also die vollständige Abstinenz von Berufstätigen bzw. von Bildungsträgern aus digitalen Sozialen Netzwerken) wird sicher keine Lösung sein.

Literatur

- Angelis, Kylene D., Nadia Catenazzi, Melanie Graham, Michael Klebl, Viktorija Mazeikiene, Giedrė Valūnaitė Oleškevičienė, Kirsty Palfreyman, Kirsty Reid, Jolita Šliogerienė, Jarno Tolonen, und Jeffrey van Zaaen. 2013. *ISTUS report. Institutional strategies for the uptake of social media in adult education*. <http://ebooks.mruni.eu/product/institutional-strategies-for-uptake-social-media-in-adult-education-istus-report>.
- Aschemann, Birgit. 2017. «Die digitale Bereitschaft der Erwachsenenbildung. Der EBmooc für ErwachsenenbildnerInnen». *Magazin erwachsenenbildung.at* 11 (30). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-128928>.
- Christensen, Clayton M., und Kurt Matzler. 2013. *The innovator's dilemma: Warum etablierte Unternehmen den Wettbewerb um bahnbrechende Innovationen verlieren*. 1., korrigierter Nachdr. München: Vahlen.
- Egetenmeyer, Regina, Sabine Schmidt-Lauff, und Vanna Boffo. 2017. «Internationalization and Professionalization in Adult Education: An Introduction». In *Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for Its Professionalization: Comparative Perspectives from the 2016 Würzburg Winter School*, hrsg. v. Regina Egetenmeyer, Sabine Schmidt-Lauff, and Vanna Boffo, 9–24. Studies in pedagogy, andragogy, and gerontology Vol. 69. Frankfurt am Main: Peter Lang. https://flore.unifi.it/retrieve/handle/2158/1079360/222956/PL_FR_267875_Egetenmeyer_ak_P2.pdf.
- Eggert, Barbara. 2009. «Der Audioguide als Element der Lernkultur im Museum – Untersuchungen zum intendierten Hörer». In *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens*, hrsg. v. Wiltrud Gieseke, Steffi Robak, und Ming-Lieh Wu, 215–42. Bielefeld: transcript Verlag.

- Grotlüschen, Anke. 2002. «E-Learning im Weltmarkt der Dienstleistungen – GATS.» *Hessische Blätter für Volksbildung* 52: 210–22.
- Grotlüschen, Anke. 2009. «Konsequenzen der Globalisierung – Fernstudium und Bildungsdienstleistungen.» *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), 131–39. Globalisierung und Erwachsenenbildung. Herausgegeben von: Hessischer Volkshochschulverband e.V. Bielefeld. doi:10.3278/HBV0902W.
- Iske, Stefan. 2016. «Erwachsenenbildung und der soziale Raum informeller Bildung im Internet.» *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 82–91. Lernräume. Herausgegeben von: Hessischer Volkshochschulverband e.V. Bielefeld. doi:10.3278/HBV1601W.
- Lea, Mary R. 2005. ««Communities of Practice» in Higher Education: Useful Heuristic or Educational Model?» In *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context*, hrsg. v. David Barton und Karin Tusting, 180–97. Cambridge: Cambridge University Press.
- Negt, Oskar. 1969. *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen: Zur Theorie der Weiterbildung*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Nolda, Sigrid. 2007. «Green Disaster Three Times: Vermittlungsformen kulturellen Wissens in Perspektivverschränkung.» In *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts: Festschrift für Wiltrud Gieseke*; eine Publikation des Erwachsenenpädagogischen Instituts Berlin e.V, hrsg. v. Ulrike Heuer, Ruth Siebers, and Wiltrud Gieseke, 61–73. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Hertha, Bernhard, Matthias Rohs, Rott, Karin Julia, und Ricarda Bolten. 2017. «Fit für die digitale (Lern-)Welt? Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/-innen». *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3): 35–37. doi:10.3278/DIE1703W035.
- Schmidt-Lauff, Sabine. 2012. «Professionelle Handlungsfelder und -ebenen in der Erwachsenenbildung.» *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–22. doi:10.3262/EE016090010.
- Siebert, Horst. 2009. *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 6., überarb. Aufl. Grundlagen der Weiterbildung. Augsburg: Ziel.
- Thilloßen, Anne M. 2008. Schreiben im Netz: Neue literale Praktiken im Kontext Hochschule. Münster: Waxmann. <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=2061Volltext.pdf&typ=zusatztext>.
- Wankel, Charles, Matthew Marovich, und Jurate Stanaityte. 2010. *Cutting-edge social media approaches to business education. Teaching with LinkedIn, Facebook, Twitter, Second Life, and blogs*. Research in management education and development. Charlotte, NC: Information Age Publ.
- Wolf, Karsten D., und Klaus Rummler. 2011. «Mobile Learning with Videos in Online Communities: The example of draufhaber.tv». Herausgegeben von Ben Bachmair, Norbert Pachler, und John Cook. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 19 (Mobile Learning in Widening Contexts: Concepts and Cases). <https://doi.org/10.21240/mpaed/19/2011.05.04.X>.

Themenheft Nr. 30: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung.

Herausgegeben von Bernhard Schmidt-Hertha und Matthias Rohs.

Grundbildung Medien als Teil erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung

Überlegungen zur medienpädagogischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner

Franziska Bellinger

Zusammenfassung

Der Beitrag nimmt den Umstand zum Ausgangspunkt, dass die Erwachsenenbildung sich sowohl mit der Herausforderung konfrontiert sieht Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner bei der Aneignung von medienpädagogisch kompetentem Handeln zu unterstützen, als auch zur Vermittlung medienbezogener Kompetenzen zu befähigen (Schmidt-Hertha et al. 2017, 36). Die Ubiquität von (digitalen) Medien in menschlichen Lebenswelten bedarf dabei keiner besonderen Betonung mehr. Medien sind Teil der Lebenswelt von Erwachsenen und in der Folge zu einem Verantwortungsbereich der Erwachsenenbildung avanciert. Die Befähigung erwachsener Menschen zur Teilhabe an der digitalen Welt kann als Kernaufgabe unter den Bedingungen von Digitalisierung gesehen werden, was voraussetzt, dass professionell tätige Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner Veränderungsprozesse, die mit dem Phänomen einhergehen, in den Tätigkeits- und Handlungsfeldern aktiv mitgestalten. Im vorliegenden Beitrag wird der professionstheoretische Diskurs in der Erwachsenenbildung als Hintergrundfolie aufgegriffen, um Herausforderungen und Chancen für die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung für die Erwachsenenbildung zu skizzieren. Professionalitätsentwicklung wird dabei als lebenslanger Prozess verstanden, der in einem akademischen Studium mit entsprechendem Schwerpunkt angestoßen und in der späteren Berufspraxis weiter geformt wird. Es wird ferner ein Vorschlag unterbreitet, der inhaltliche und thematische Dimensionen einer medienpädagogischen Grundbildung für die Erwachsenenbildung skizziert. Deren Integration in Studiengängen der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin erscheint lohnenswert im Hinblick auf die Professionalisierung angehender Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner.

Basic Media Education as part of adult education professionalism development – Reflections on media pedagogical professionalisation of adult educators

Abstract

This paper takes into account that adult education is confronted with the challenge of providing adult educators with the appropriation of media-pedagogical competent action as well as the mediation of media-related competencies (Schmidt-Hertha et al., 2017, 36). The ubiquity of (digital) media in human life no longer requires particular emphasis. Media has become an integral part of adult life and subsequently became a responsibility of adult education. The ability of adult learners participation in the digital world can be seen as a core task under the conditions of digitalisation, which requires that professionally active adult educators actively shape change processes that are associated with the phenomenon in the fields of action. Within this paper, the professional-theoretical discourse in adult education is taken into account to outline challenges and opportunities for the pedagogical professionalism development for adult education. Professionalism development is understood as a lifelong process, which is stimulated in academic studies with a corresponding focus and further developed in practical fields of action. Furthermore, a proposal is included which outlines contents and thematic dimensions of a basic media education for prospective adult educators. The integration of those dimensions in adult educational study-programs seems worthwhile regarding the professionalisation of prospective adult educators.

Einleitung

Synergien zwischen der Erwachsenenbildung und der Medienpädagogik lassen sich zuvorderst entlang der (wissenschafts-)disziplinären Verortung innerhalb der Erziehungswissenschaft ausmachen. Sowohl die Erwachsenenbildung als auch die Medienpädagogik sind Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft und beschäftigen sich im Zuge dessen u.a. mit Fragen zu Bildung, Lernen, Lehren und Sozialisation, wobei die Teildisziplinen unterschiedliche Fokusse in ihren Bemühungen hinsichtlich Forschung und Theoriebildung aufweisen. Daneben ist auch der Entstehungshintergrund beider erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen divergierend verlaufen: Während die Erwachsenenbildung auf eine lange Tradition zurückschaut, deren Ursprung bis in das ausgehende 18. Jahrhundert nachgezeichnet werden kann (vgl. Seitter 2011; Nittel/Schütz 2016), blickt die Medienpädagogik auf eine vergleichsweise junge Historie, da die pädagogisch-wissenschaftliche Beschäftigung mit Medien in engem Zusammenhang mit dem Aufkommen von Massenmedien in den 1960er Jahren stand (vgl. Hüther/Podehl 2005). Obgleich der unterschiedlichen Entstehungszeiträume und -kontexte lassen sich im Hinblick auf die Ubiquität von Medien in den

Lebenswelten erwachsener Lernender Chancen und Herausforderungen identifizieren, die eine interdisziplinäre Zusammenarbeit beider erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen fordert. Jürgen Hüther (2010) sieht in der Vermittlung von Medienkompetenz eine besondere Aufgabe beider Teildisziplinen und konstatiert dahingehend:

«Hier sind die Erwachsenenbildung und Medienpädagogik auf der gleichen Suche nach einem Weg zwischen Qualifizierung und Aufklärung, zwischen Anpassungsnotwendigkeiten und Emanzipationsbestrebungen, letztlich zwischen medientechnischer Bildung und ganzheitlicher Medienbildung» (ebd., 82).

Diesem Umstand tragen zahlreiche Arbeiten nennenswerter Kolleginnen und Kollegen Rechnung, die sich mit dem Schnittfeld Erwachsenenbildung und Medienpädagogik aus verschiedenen Perspektiven auseinandergesetzt haben. Zu nennen seien an dieser Stelle exemplarisch die Arbeiten von Burkhard Schäffer (2003), der sich in einer Studie intensiv mit Medienpraxiskulturen im Generationsvergleich beschäftigte, diese rekonstruierte und ferner erste Konturen einer Medienandragogik ausarbeitete (vgl. Schäffer 2013). Manuela Pietraß (2006) legte eine bildungstheoretische Erweiterung des Konzepts Medienkompetenz vor, welche sowohl ästhetische, kognitive sowie moralische Dimensionen erwachsener Rezipienten berücksichtigt. Ferner hat sie sich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen mit der Bedeutung sozio-kultureller Voraussetzungen für das informelle Lernen im Kontext der Mediennutzung Erwachsener beschäftigt (vgl. Pietraß et al. 2005). Aiga von Hippel hat 2007 eine Studie zur Medienkompetenzförderung von Adressierten in der Erwachsenenbildung vorgelegt, die im hier fokussierten Kontext der medienpädagogischen Professionalisierung nicht unerwähnt bleiben darf. Von Hippel (2007/2011) identifizierte dabei Bedarf hinsichtlich der medienpädagogischen Professionalisierung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern: «Wie sich in der Studie [...] gezeigt hat, besteht nicht nur ein medienbezogener Fortbildungsbedarf in Mediendidaktik, sondern auch in der Planung von medienpädagogischen Angeboten in der Erwachsenenbildung» (Hippel 2011, 704). Dieses Desiderat nimmt der vorliegende Beitrag zum Anlass, die medienpädagogische Professionalisierung angehender Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner als Teil erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung zu thematisieren. Dabei wird der Blick zunächst auf die Digitalisierung gerichtet, mit deren Bedingungen sich die Erwachsenenbildung zunehmend konfrontiert sieht. Daran anschliessend wird eine professionstheoretische Rahmung vorgenommen, bei der kollektive sowie individuelle Professionalisierungsprozesse Beachtung finden, bevor inhaltliche Dimensionen einer medienpädagogischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner im Sinne einer medienpädagogischen Grundbildung für erwachsenenpädagogische Studiengänge entfaltet werden. Der Beitrag schliesst mit einem Fazit und Ausblick

auf Chancen und Herausforderungen, die mit der Bestrebung einer systematischen Medienbildung für angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner einhergehen.

Erwachsenenbildung unter den Bedingungen von Digitalisierung

Bevor das zentrale Thema des Beitrags entfaltet wird, soll zunächst eine grundlegende Klärung des Konstruktes *Digitalisierung* vorgenommen werden. Diese Klärung soll dazu beitragen, die Bedingungen und Konsequenzen von Digitalisierung vor dem Hintergrund ihrer Bedeutung für die Erwachsenenbildung zu reflektieren. Das Phänomen Digitalisierung erfreut sich erheblicher Prominenz in ausgewiesenen wissenschaftlichen Periodika der Sozialwissenschaften und wird u.a. durch die allgegenwärtige *4.0 Metapher* (bspw. Arbeit und Industrie 4.0 sowie Lernen und (Weiter-) Bildung 4.0) zu einem relevanten Beschäftigungsfeld für die wissenschaftliche und berufspraktische Erwachsenenbildung.

Das Konstrukt Digitalisierung ist mit Blick auf den Bildungskontext nicht zuletzt durch die 2015 von Jörg Dräger und Ralph Müller-Eiselt herausgegebene Publikation *Digitale Revolution des Bildungssystems* in aller Munde. Mit dem Begriff *Revolution* wird eine Umwälzung bzw. eine grundlegende Neuerung bekundet, die Bildungsinstitutionen und -organisationen sowie ihre Lehrenden und Lernenden vor Herausforderungen stellt, ihnen aber zugleich auch Chancen eröffnet Digitalisierung aktiv zu gestalten. Zunächst kann konstatiert werden, dass im Diskurs um «Digitale Bildung» und «Digitales Lehren und Lernen» zwei Sichtweisen auszumachen sind, welche diesem unterschiedliche Konnotationen verleihen und verschiedene Aspekte in den Vordergrund treten lassen: Eine technisch-determinierte, die technische Alterationen fokussiert sowie eine soziale Perspektive, die soziale Interaktion und Kommunikation unter den Bedingungen der Digitalisierung in den Blick nimmt. Im Mittelpunkt der Diskussion um Digitalisierung stehen vordergründig Fragen nach der Befähigung der Menschen zur Teilhabe an der «digitalisierten Welt» sowie Fragen zur Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen unter den Bedingungen der Digitalisierung. Es kann hervorgehoben werden, dass es sich bei dem Phänomen Digitalisierung um etwas handelt, das bereits da ist und «*persuasiv* [...] alle Prozesse, Orte und Formate der Bildungsarbeit» (Kerres 2016, 9; Herv. i. O.) durchdringt. Dirk Baecker (2015) unternimmt einen ersten Versuch die Konturen einer *Theorie der Digitalisierung* nachzuzeichnen, die als solche einen Teil der Kommunikationstheorie darstellt und kulturtheoretisch, sozialtheoretisch sowie medienarchäologisch unterfüttert ist. Ausgangspunkt der Überlegungen stellt die Teilnahme intelligenter Maschinen an Kommunikation dar (ebd., 1) und die zentrale Frage richtet sich darauf zu eruieren, welche Regularien notwendig sind damit Kommunikation unter diesen Bedingungen fortgesetzt werden kann, worin im Anschluss an die Arbeiten des Systemtheoretikers

Niklas Luhmann das wesentliche Verständnis von Gesellschaftsformen liegt (ebd., 13). Aktuelle Herausforderungen im Zuge der Digitalisierung identifiziert Baecker in den Problemen, die durch die Teilhabe von intelligenten Maschinen an Kommunikation erwachsen, sodass sich Institutionen, Organisationen sowie Individuen gezwungen sehen, alte Erfahrungen und Handlungsweisen zu reflektieren sowie Kommunikationsstrategien in verschiedenen Medien neu zu regulieren, um Kommunikation fortsetzen zu können. Unter diesem Gesichtspunkt und hinsichtlich des Vorhabens Ansatzpunkte einer Gesellschafts- und Kulturtheorie der Digitalisierung vorzubringen, konstatiert Baecker, dass:

«Digitalisierung als sozialer Prozess (zu unterscheiden vom technischen Prozess) [...] ein Prozess der rasant zunehmenden Beteiligung “intelligenter“ Maschinen an Kommunikation [ist], und zwar an Kommunikation, die nicht als Signalübertragung, sondern als selektive Vernetzung subjektiv eigensinniger Akteure (das heißt hinreichend komplexer Einheiten) zu verstehen ist» (ebd., 18).

In der Konsequenz müssen sich Akteure darauf einstellen, sich an diesen neuen Kommunikationsformen zu beteiligen, um den dadurch erwachsenen Überschusssinn gelingend zu handhaben. Heidrun Allert und Christoph Richter (2016) sprechen sich für die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels in der Medienpädagogik (und Mediendidaktik) hinsichtlich des Einsatzes von Medien in Lern- und Bildungskontexten zur Kultur der Digitalität aus. Ausgangspunkt der Überlegungen stellt die These dar, dass die Nutzung von (digitalen) Medien individuelle und kollektive Praktiken verändert und Bildungsinstitutionen angehalten sind, diesen Veränderungen nicht lediglich unter einem technikdeterminierten Blick zu begegnen, sondern die Praktiken als solche zu berücksichtigen (vgl. ebd., 4). Unter Einbezug einer praxeologischen Perspektive betonen Allert und Richter den Einfluss von Algorithmen und künstlicher Intelligenz als ko-konstitutive Akteure im Hinblick auf die Emergenz sozial-performativer Praktiken, da diese «zu qualitativen Veränderungen unserer Praktiken, ja der Wirklichkeit und Welt an sich» (ebd., 8) führen. Algorithmen – so die verfolgte These – durchdringen mediale Praktiken, folgen dabei einem übergeordneten Regelsystem und intervenieren damit als Entscheidungsträger. Sie plädieren dafür, von einer instrumentellen Sicht Abstand zu nehmen, menschliche Praktiken unter einer komplexeren Perspektive als eine Reduzierung auf vorgefertigte Regelsysteme, die es zu verstehen und auszuführen gilt, zu begreifen (vgl. ebd., 9) und die Herausforderung der Unbestimmtheit digitaler Kulturen anzunehmen, sich produktiv, kreativ und gestalterisch damit auseinanderzusetzen, um Lern- und Bildungsprozesse unter den Bedingungen von Digitalisierung und daraus emigrierenden Praktiken zu ermöglichen (vgl. ebd., 11). Sie resümieren dahingehend:

«Für Bildung ist die entscheidende Frage nicht, ob individualisierte, auf Algorithmen basierende Lernprogramme im Einzelfall genutzt werden sondern wie kohärent und anschlussfähig Praktiken im Zusammenhang größerer sozio-techno-ökonomischer Systeme sind» (Allert/Richter 2016, 12f.).

Die aktuelle Diskussion um Bildung und Digitalisierung mag stark an die Debatten um E-Learning erinnern, deren Kern darin bestand, mediengestütztes Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen mittels einer Umsetzung in Learning Management Systemen (LMS) oder anderen Online-Lernumgebungen (bspw. MOOCs) zu implementieren. Während die damalige Diskussion vor allem die mikrodidaktische Ebene der Lehre fokussierte, erweitert das Phänomen Digitalisierung den Blick auf den Gegenstand der Bildungsarbeit: «Betrachten wir also ›Digitalisierung der Bildung‹ als eine Kurzformel für den zugrundeliegenden Transformationsprozess der Bildungsarbeit, der – anders als E-Learning – die gesamte Wertschöpfung und Wissenserschließung und -kommunikation in den Blick nimmt» (Kerres 2016, 3).

Während sich die Diskussion um E-Learning seinerzeit auf das Angebot sowie die Bereitstellung von Lernumgebungen, Materialien und virtueller Lehre konzentrierte, geht das Phänomen Digitalisierung weiter und verlangt von Bildungsträgern und -institutionen sowie individuellen Akteurinnen und Akteuren, Strategien zu entwickeln und zu etablieren, die Prozesse wie Planung, Organisation, Beratung, interne sowie externe Kommunikation aber auch das Netzwerken und die Qualitätssicherung digital unterstützen (vgl. ebd., 4). Mit Blick auf die Lernenden konstatiert Christian Leineweber (2016), dass Menschen in einer digitalen Gesellschaft über die Möglichkeit verfügen «(1) das zu lernen, was sie interessiert [...] (2) wo immer und (3) wann immer sie dies möchten. Dabei ermöglichen (4) unterschiedliche, technisch aufbereitete Lernformate unterschiedliche Möglichkeiten zum Lernen. Und zu guter Letzt ist (5) der Lerner nicht mehr zwangsläufig auf Institutionen angewiesen» (ebd., 7). Diese Erkenntnis über die Transformation des Lernens lässt sich auf die drei wesentlichen Entwicklungslinien der Digitalisierung der Bildung übertragen, die Michael Kerres (2016, 4ff.) identifiziert: Digitalisierung durchdringt alle Lernorte sowie Geschäftsprozesse und ist drittens als Herausforderung für alle Produkte zu sehen. Der letzte Punkt bezieht sich vor allem auf die zunehmende Bereitstellung und Popularität von frei zugänglichen Bildungsressourcen, den so genannten Open Educational Resources (OER). Dahinter liegt die Idee der Öffnung mittels Creative Commons, einem Lizenzierungsmodell, welches eine Ergänzung zum Urheberrecht darstellt, dieses dabei aber nicht ausser Kraft setzt. Unter CC-Lizenzen werden «sog. Jedermannlizenzen (Public Licenses) [verstanden], die ihre Wirksamkeit ohne jegliche Verhandlung zwischen Urheber/in und Nutzer/in entfalten, sobald das Werk in einer Weise genutzt wird, wie sie in der Lizenz vorgesehen ist» (Deimann et al. 2015, 67). Dadurch eröffnen sich, gerade für erwachsene Lernende, neue Optionen besonders im Bereich des informellen Lernens im Internet. Bildungsanbieter der Erwachsenenbildung sind in

der Konsequenz herausgefordert ihren Lernenden beratend zur Seite zu stehen, sie persönlich zu betreuen sowie zu unterstützen die Qualität von OER zu bewerten und für den eigenen Lernprozess zu reflektieren. Daneben kommt ihnen die Aufgabe zu, Persönlichkeitsrechte ihrer Lernenden zu schützen und das Thema Datenschutz im Zuge der Ausarbeitung einer eigenen Digitalisierungsstrategie zu thematisieren. Neben dem Ausbau von digitalen Lernorten sowie Lernmaterialien, stellt die Ausarbeitung einer mit der Institution kompatiblen Digitalisierungsstrategie die wohl grösste Herausforderung dar, die in Anbetracht der rasanten technischen Entwicklungen unumgänglich scheint. Solche Strategien sollten die gesamte Bildungsinstitution umfassen und nicht auf der mikrodidaktischen Ebene – der tatsächlichen Lehr-Lern-situation – stehen bleiben. Damit einher geht ein Veränderungsprozess, der alle Akteure betrifft indem er ihnen Einstellungs- sowie Verhaltensänderungen abverlangt und sich ferner über einen längeren Zeitraum erstrecken kann (vgl. Kerres 2016, 3). Entsprechend scheint eine medienpädagogische Professionalisierung der Akteurinnen und Akteure in berufspraktischen Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung unumgänglich, sofern der Veränderungsprozess gelingend bewältigt werden soll. Im Folgenden soll daher die Professionalisierung und erwachsenenpädagogische Professionsentwicklung unter den Bedingungen der Digitalisierung medienpädagogisch reflektiert werden, wobei der individuellen Professionalisierung im Rahmen der akademischen Hochschulausbildung ein besonderer Stellenwert beigemessen wird.

Erwachsenenpädagogische Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung

Prozesse der erwachsenenpädagogischen Professionalisierung sowie der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung sollen in diesem Abschnitt des Beitrags im Zentrum des Interesses stehen. Dabei werden zunächst Anforderungen an Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner umrissen und Aufgabenbereiche skizziert, mit denen diese sich in den heterogenen Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung konfrontiert sehen. Weiter wird auf den professions-theoretischen Diskurs in der Erwachsenenbildung eingegangen, bevor dem Hochschulstudium als «Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen» (Egetenmeyer/Schüßler 2012, 9) sowie Grundstein erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Weiterhin sollen im Rahmen der professionstheoretischen Auseinandersetzung die im vorangegangenen Abschnitt gewonnenen Erkenntnisse zur Bedeutung von Digitalisierung mit Blick auf die akademische Professionalisierung von angehenden Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner diskutiert und reflektiert werden.

Anforderungen, Aufgabenbereiche und Tätigkeitsfelder von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner

In der Professionssoziologie bezeichnet der Begriff der Professionalisierung «in einem engen Sinn den Prozess der Entwicklung einer Berufsgruppe in Richtung einer Profession, d.h. einer Berufsgruppe mit einer gewissen Autonomie in der Leistungskontrolle. In einem weiten Sinn bedeutet Professionalisierung den Übergang von Tätigkeiten zu bezahlter Arbeit, die gewissen einklagbaren Qualitätsstandards unterliegt» (Mieg 2006, 343). Prozesse kollektiver Professionalisierung waren für das Feld der Erwachsenenbildung eng mit der Forderung nach Hauptberuflichkeit und mit der Expansion des Bildungswesens in den 1960er Jahren sowie dem Ausbau der Erwachsenenbildung als quartäre Säule verbunden (vgl. Seitter 2011, 69). Peter Faulstich und Christine Zeuner (2006) konstatieren, dass mit dem Begriff Professionalisierung sowohl «formale Interessen an *Verberuflichung*» als sozialer Status von Arbeitsfähigkeit [als auch] inhaltliche Aspekte der Verbesserung der Qualität durch *Professionalität* als Kennzeichen von Kompetenz» (ebd., 14) verbunden waren. Für Dieter Nittel und Julia Schütz (2016) ist die Professionalisierung des erwachsenenpädagogischen Berufsfeldes geprägt von verschiedenen, miteinander verwobenen Prozessstrukturen kollektiven Handelns. Sie identifizieren fünf säkulare Rationalisierungsprozesse der Professionalisierung für die Erwachsenenbildung: Erstens die *Institutionalisierung*, die u.a. die Ausweitung des Weiterbildungssektors sowie den Ausbau von und Aufbau neuer Einrichtung einschliesst. Zweitens die *Verrechtlichung*, womit eine juristische Absicherung des gesellschaftlichen Mandats der Berufskultur mit Blick auf das organisierte Lernen Erwachsener gemeint ist. Drittens die *Verwissenschaftlichung*, die einen Theorie-Praxis-Diskurs der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung anstrebt. Viertens die *Verberuflichung* als Substitution von gelegentlichen sowie nebenberuflichen Formen der Beschäftigung in der Erwachsenenbildung hin zur Hauptberuflichkeit. Und fünftens, die *Akademisierung* im Sinne der Formierung von Hochschulstudiengängen und der Begründung einer wissenschaftlichen Leitdisziplin (ebd., 570f.).

Das Beschäftigungs- und Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung stellt sich in seiner Gesamtheit als schwer erschliessbar und äusserst heterogen dar. Ähnlich verhält es sich mit den Berufsbezeichnungen von den Personen, die in der Praxis tätig sind, welche von «Erwachsenenbildner und Bildungsarbeiter über Kursleiterin, Dozent, Referentin, Teamer zu Trainerin, Moderator und Coach» (Faulstich/Zeuner 2010, 16) reichen und im Kern das Anliegen gemein haben, Lern- und Bildungsprozesse für Erwachsene planend, beratend und unterrichtend zu ermöglichen, zu gestalten sowie zu unterstützen. Die Beschäftigungsverhältnisse in der Erwachsenenbildung stellen sich ähnlich divergent wie die Berufsbezeichnungen dar. Nach der Studie «Das Personal in der Weiterbildung» des «wb-personalmonitor» sind derzeit 691.000 Personen in praktischen Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig, worunter ca. 530.000 Personen mit Lehre befasst sind. Im Jahr 2014 waren ca. 1,35 Millionen

Beschäftigungsverhältnisse zu verzeichnen, wobei die Mehrheit der Beschäftigten (rund 1,1 Millionen) auf Honorarbasis oder sogar ehrenamtlich angestellt waren. Die Zahl der hauptamtlich Angestellten in praktischen Tätigkeitsfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung ist mit rund 240.000 Personen im Vergleich gering aber über die Jahre hinweg relativ stabil geblieben (Martin et al. 2016, 50f.). Dabei ist zu konstatieren, dass die «Zugangswege in das Tätigkeitsfeld [...] nach wie vor mannigfaltig [sind]» (Benz-Gydat 2017, 50) und nicht alle Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner über eine erwachsenenpädagogische Hochschulausbildung verfügen. Entsprechend kann eine vergleichsweise junge Professionalisierung für das praktische Feld der Bildung von Erwachsenen attestiert werden (Nittel/Schütz 2016, 569; Nittel 2000), die es den beruflich tätigen Personen erschwert, ein professionelles Selbstverständnis aufbauen zu können: «Die in der Weiterbildung tätigen Personen scheinen in ihren beruflichen Selbstbeschreibungen weit davon entfernt zu sein, sich ernsthaft als Angehörige einer Profession zu bezeichnen und ein diesbezügliches Wir- Gefühl zu entwickeln» (Nittel 2000, 17). Dieser Umstand kann dadurch begründet sein, dass ein geringer Teil der praktisch tätigen Personen ein Hochschulstudium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung absolviert hat und die «Masse der Praktiker aus anderen akademischen Fachkulturen» (Nittel 2011, 487) stammt. Ferner übt die europäische Bildungspolitik – mit überwiegendem Fokus auf Kompetenzentwicklung und Output-Orientierung – einen starken Einfluss auf Professionalisierungsansätze in der Erwachsenen- und Weiterbildung aus (ebd., 175). Dabei werden auch medienbezogene Aspekte und Kompetenzen zunehmend relevant und prominenter in den bildungspolitischen Papieren dargestellt. So plädiert bspw. das *«Memorandum on Lifelong Learning»* im Jahre 2000 für einen Ausbau von informationstechnologischen Lehr-Lernumgebungen für Erwachsene, um die Möglichkeiten des (in)formellen sowie des vernetzten Lernens auf Distanz auszubauen (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2000, 19). Ferner hat die Europäischen Kommission im Zuge einer in Auftrag gegeben Studie Standards für das erwachsenenpädagogische Personal formuliert, in denen medienpädagogisch-professionelle Handlungskompetenzen Beachtung finden: «The adult learning professional has knowledge of learning techniques (ICT, new media and social networks) relevant for the learning processes of adult learners [and] is open to change in using new technologies» (Research vor Beleid 2010, 12). In Anbetracht dessen, dass sich das praktische Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung zunehmend mit den Bedingungen der Digitalisierung (vgl. Abschnitt 2) konfrontiert sieht, wird die medienpädagogische Professionalisierung der beruflich tätigen Personen in dem Feld immer notwendiger (Rohs et al. 2017, 9).

Der professionstheoretische Diskurs in der Erwachsenenbildung

Die Beschäftigung mit erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung ist gerade vor dem Hintergrund der Heterogenität und Breite der praktischen Aufgabenbereiche und Tätigkeitsfelder ein schwieriges, zugleich aber sehr bedeutendes Unterfangen. Akteurinnen und Akteure des professionstheoretischen Diskurses der 1980/90er Jahre setzten sich vordergründig mit Fragen nach der Beschaffenheit erwachsenenpädagogischer Professionalität, entsprechend notwendigen Professionalisierungsstrategien sowie der Frage auseinander, inwieweit die Erwachsenenbildung als eigenständige Profession gelten kann. Frühe wissenschaftliche Bemühungen erwachsenenpädagogische Professionalität zu definieren sind auf Hans Tietgens (1988) zurück zu führen, der diese als Fähigkeit beschreibt «breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit *vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können*. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können» (ebd., 37; Herv. i. O.). Der situativen Kompetenz von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern schreibt Tietgens eine besondere Bedeutung im Hinblick auf professionelles Handeln zu, da diese die Fähigkeit umfasst erwachsenenpädagogisches Wissen in allen Sparten des Tätigkeitsfeldes situationsgerecht anwenden zu können. Professionalität in der Erwachsenenbildung realisiert sich nach Wiltrud Gieseke (2002) dann, wenn Eigenverantwortung seitens der Lernenden erreicht wird, indem professionell tätige Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in der Lage sind, entsprechende Lehr-Lernarrangements zu gestalten und das Lernen im Erwachsenenalter dadurch zu fördern. Erwachsenenpädagogische Professionalität sei demnach darum bemüht, «den gruppenbezogenen Prozess planend vorzubereiten und zu unterstützen, Absichten zu beschreiben, Wirkungen zu erkunden, Korrekturen vorzunehmen und dies in ethisch verantwortlicher Weise zu tun» (ebd., 206). Professionalität wird dabei im Anschluss an die Arbeiten von Hans Tietgens und Dieter Nittel nicht als permanenter Zustand, sondern als eine berufliche Leistung verstanden, die situativ immer neu herzustellen ist (Gieseke/Dietel 2012, 251):

«Professionalität stützt sich auf wissenschaftliches Grundlagenwissen, das durch Erfahrungen ausgewertet wird. Sie geht nicht von einem durchgeplanten Ablauf, sondern von Aufgabenlösungen, Deutungen, Diagnosen und Interpretationen aus, die in individueller Verantwortung unter ethischen Ansprüchen zu treffen sind. Professionalität meint also einen differenzierten Umgang mit Forschungsbefunden, die Nutzung von Handlungsinstrumenten und ihre eigenständige Interpretation, die Deutung von Handlungssituationen sowie ein flexibles, vernetztes Handeln» (Gieseke 2010, 243f.).

Der professionstheoretische Diskurs in der Erwachsenenbildung unterliegt einem Wandel, bedingt durch sich verändernde Institutions- und Organisationsformen in der Erwachsenen- und Weiterbildung, der einen erweiterten Professionalitätsbegriff fordert. Veränderte ökonomische sowie gesellschaftliche Verhältnisse halten Professionsforscherinnen und -forscher dazu an, die besonderen Charakteristiken von Professionen vor dem Hintergrund einer zeitgeschichtlichen Entwicklung zu betrachten. Während der erwachsenenpädagogische Diskurs vordergründig daran interessiert war, welchen Herausforderungen professionelles Handeln in Bezug auf den Menschen unterliegt, rücken die Professionellen mit ihren spezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen in den Fokus der Betrachtung. Aufgabe der Professionsforschung in der Erwachsenenbildung sei es demnach «herauszuarbeiten, wie viel Rationalisierung von pädagogischen Tätigkeiten möglich ist, worin die pädagogischen Herausforderungen im Feld liegen und welche Kompetenzen dafür unabdingbar sind, um erwachsenenpädagogischen Kriterien zu genügen» (Gieseke 2012, 437). Dieter Nittel (2002) schlägt im Sinne eines differenztheoretischen Ansatzes, der die Heterogenität erwachsenenbildnerischer Beruf- und Tätigkeitsfelder berücksichtigt, vor die Erwachsenenbildung weniger als Profession, sondern als eine Berufskultur zu betrachten, wobei der Anspruch an Professionalisierung und den Nachweis von Professionalität bestehen bleibt (vgl. ebd., 253). Die kollektiven Professionalisierungsprozesse der Erwachsenenbildung haben «nicht zur Formierung einer Profession beigetragen, [da] keine Berufsverbände [existieren], um die Arbeit der Erwachsenenbildner in der Öffentlichkeit sichtbar zu machen und die Interessen der Praktiker zu vertreten» oder ein berufseigener Kodex existiert (Nittel/Schütz 2016, 571). Er entkoppelt ferner die Kategorien *Profession*, *Professionalität* und *Professionalisierung* (vgl. Nittel 2002, 254ff.) und fasst die erwachsenenpädagogische Professionalität dabei als einen Zustand von Beruflichkeit, der «nicht an professionelles Handeln gebunden [ist], sondern [...] die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung auch über den institutionellen Komplex der anerkannten Professionen hinaus [beschreibt]» (ebd., 255). Dabei muss kritisch darauf hingewiesen werden, dass sich für die Erwachsenenbildung bislang kein allgemein gültigeres Leistungsethos etabliert hat, sodass die Bestimmung dessen, was Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner können sollten, über welche Kompetenzen und Qualifikationen sie verfügen müssten, nicht trivial ist. Auf Seiten der individuellen Professionalisierung habe allerdings – Nittel und Schütz (2016) folgend – ein Prozess der Professionsentwicklung stattgefunden, aber insgesamt stellt die Erwachsenenbildung für die sie eine «Profession im Werden» (ebd., 674) dar, deren kollektiver Professionalisierungsprozess längst nicht abgeschlossen ist. Melanie Benz-Gydat (2017) hat sich in ihrer jüngst veröffentlichten Studie mit dem Übergang vom Hochschulstudium in den erwachsenenpädagogischen Beruf beschäftigt. Erwachsenenpädagogische Professionalität beruht in ihrem Verständnis auf der Qualität von Handlungs- und Verhaltensweisen professionell tätiger Personen:

«Professionalität im erwachsenenpädagogischen Handeln bezieht sich [...] auf die zielgerichtete und geplante Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen, um lerninteressierten Erwachsenen beim Zugang zu Wissen und der Aneignung von Wissen, bei Bildungsprozessen und Kompetenzentwicklung unterstützen zu können» (ebd., 49).

Auch wenn das Hochschulstudium als Prozess der individuellen Professionalisierung keinen alleinigen Zugangsweg zur erwachsenenpädagogischen Berufspraxis darstellt, schreiben die hier referierten Autorinnen und Autoren diesem eine besondere Bedeutung im Hinblick auf die erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung zu. Daher soll der Fokus im Folgenden auf der akademischen Professionalisierung liegen, wobei zu konstatieren ist, dass ein Hochschulstudium den ersten Anstoss im Zuge des lebenslangen Prozesses der Professionalitätsentwicklung darstellt, welche massgeblich durch berufspraktische Erfahrungen geformt wird.

Zur Bedeutung akademischer Professionalisierung als Grundstein erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung

Der Bereich der individuellen Professionalisierung im Sinne eines «an das konkrete Individuum gebundenen Ausbildungs- bzw. Reifeprozess, der mit der Vermittlung von pädagogischem Fachwissen einhergeht und in einem Statuserwerb (Hauptberuflichkeit, Freiberuflichkeit) seinen Höhepunkt findet» (Nittel/Seltrecht 2008, 134) soll in diesem Abschnitt im Vordergrund stehen. Das Hochschulstudium stellt dabei einen Anstoss zur erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung dar (Gieseke 2011, 387) und wurde mit der Einführung des Diplomstudiengangs mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den 1970er an deutschen Hochschulen verankert. Mit der Reformbestrebung der Anpassung des europäischen Hochschulraums wird das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung heute im Rahmen von Bachelor- und Masterprogrammen an den Hochschulen angeboten, wodurch sich insofern neue Professionalisierungswege für Studierende eröffnen, sodass ein Bachelor als berufsqualifizierender Abschluss ausreichend ist, um in der erwachsenenpädagogischen Praxis tätig zu sein. Dabei kann zurecht kritisch hinterfragt werden, inwieweit die Praxisvorbereitung allein durch einen BA-Studiengang gelingen kann (vgl. Gieseke/Dietel 2012, 254). Sowohl die BA- als auch MA-Studienprogramme sollten – Egetenmeyer und Schüßler 2012 folgend – angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner frühzeitig befähigen, mit Widersprüchen, Antinomien und Kontingenz umzugehen, damit sie sich in die Lage versetzt fühlen, wissenschaftlich fundiertes Wissen vor dem Hintergrund der erwachsenenpädagogischen Berufspraxis zu reflektieren: «Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist [...] eingebettet in eine Form lebenslangen Lernens, die die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen der Erwachsenenpädagogik

zu verschiedenen Zeitpunkten einer Berufslaufbahn [...] vorsieht» (ebd., 12). Hans Tietgens (1988) sieht in der Vermittlung wissenschaftlicher Fundierung und Reflexion des erwachsenenpädagogischen Berufshandelns als «Fähigkeit zur Analyse gesellschaftlicher und psychischer Strukturen» (ebd., 68) eine Kernaufgabe der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Nur so können die Studiengänge die Hervorbringung erwachsenenpädagogischer Professionalität und späteren professionellen Handelns für die Praxis ermöglichen (Hippel/Schmidt-Lauf 2012, 83). Aiga von Hippel und Sabine Schmidt-Lauf ergänzen, dass im Studium «Einstellungen, Werthaltung und Wissen zu entwickeln [sind], mit denen es möglich ist, in der späteren Berufspraxis mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen umzugehen» (ebd., 85). Die Studiengänge stellen sich äusserst heterogen dar, da die inhaltliche Ausrichtung und Schwerpunktsetzung den jeweiligen Professuren obliegt (vgl. Benz-Gydat 2017, 51). Regina Egetenmeyer (2015) arbeitete in einer Analyse erwachsenenpädagogischer Studienprogramme heraus, dass die Vorbereitung auf die erwachsenenpädagogische Lehre in der Praxis keinen Schwerpunkt im Rahmen der akademischen Professionalisierung darstellt (vgl. ebd., 34). Ein ähnlich kritisches Resümee ziehen Dieter Nittel und Julia Schütz (2016): «Der universitären Ausbildung gelingt es zwar Kenntnisse auf der Ebene der Forschungsmethoden und des erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und soziologischen Grundlagen- und Reflexionswissen an Novizen der Berufskultur zu vermitteln. Dabei bleibt aber die Weitergabe von mikrodidaktischer Kompetenzen auf der Strecke [...]» (ebd., 575). Das ist auch mit Blick die Digitalisierung erwachsenenpädagogischer Tätigkeits- und Praxisfelder besonders problematisch, wodurch «Fragen des gelungenen Medieneinsatzes in Lehr/Lernsituationen und der Vermittlung medienbezogener Kompetenzen» (Schmidt-Hertha et al. 2017, 36) zunehmend relevanter werden. Sofern die Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliche Querschnittsaufgabe verstanden wird und «als Aufgabenstellung und Qualifikationsanforderung [...] in nahezu allen pädagogischen Berufen wiederzufinden [ist]» (Hugger 2008, 565), emergieren Fragen hinsichtlich der Integration und Reflexion medienpädagogischer Inhalte und Fragestellungen für erwachsenenpädagogische Studiengänge. Wenn professionelles medienpädagogisches Handeln als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung relevant ist, sollten angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner im Rahmen ihres Hochschulstudiums dazu befähigt werden. Der nächste Abschnitt widmet sich daher der Thematik einer medienpädagogischen Grundbildung für erwachsenenpädagogische Studiengänge.

Grundbildung Medien für angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner

Unter einer Grundbildung Medien wird im Anschluss an Horst Niesyto und Peter Imort (2014) sowohl die wissenschaftliche als auch praxisbezogene Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Grundlagen in u.a. erwachsenenpädagogischen Studiengängen verstanden, die sich «nicht darauf beschränken [darf] Konzepte und Methoden anwendungsbezogen zu vermitteln, sondern die wichtige Aufgabe [hat] bei Studierenden medienpädagogisches Orientierungsweissen und reflexive Bildungs- und Lernprozesse in Bezug auf Medien in vielschichtiger Weise zu befördern» (ebd., 24). Dabei wird die medienpädagogische Grundbildung als ein Bildungsziel des erwachsenenpädagogischen Hochschulstudiums verstanden, welches über die Vermittlung von reinem Fakten- und Verfügungswissen hinausgeht. Eine Grundbildung Medien für angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner umfasst im vorliegenden Beitrag die systematische, wissenschaftliche Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten und Fragestellungen im Rahmen des erwachsenenpädagogischen Hochschulstudiums, als integraler Bestandteil individueller Professionalisierung sowie zur Aneignung und Stabilisierung professionellen Umgangs mit den erwachsenenpädagogischen Adressierten unter Berücksichtigung der digitalisierten Lebenswelten von Erwachsenen.

Bestrebungen, Elemente und inhaltliche Kernbereiche einer medienpädagogischen Professionalisierung theoretisch und empirisch zu fundieren, sind vor allem für den schulischen Bildungskontext im Hinblick auf angehende Lehrpersonen auszumachen. Der Aufbau medienpädagogischer Kompetenz als «notwendige Grundlage schulischen Handelns» (Herzig 2007, 286) bestimmt den Diskurs in der schulischen Medienpädagogik (u.a. dazu Schiefner-Rohs 2012; Niesyto 2012, Mayrberger 2012 oder Aufenanger 2014). Das von Sigrid Blömeke (2000) vorgelegte Modell einer medienpädagogischen Kompetenz für angehende Lehrpersonen ist dabei besonders hervorzuheben. Blömeke identifizierte fünf Kompetenzbereiche, die von der Notwendigkeit eigener Medienkompetenz, der mediendidaktischen Kompetenz, sozialisationsbezogenen Kompetenz, medienerzieherischen Kompetenz bis hin zur Schulentwicklungscompetenz im Medienzusammenhang reichen (ebd., 148ff.). Das Modell ist auf grosse Resonanz in der Medienpädagogik gestossen und hat sich auch für andere erziehungswissenschaftliche Tätigkeits- und Handlungsfelder als anschlussfähig erwiesen. Aktuell dient es als Grundlage zur Hervorbringung einer medienpädagogischen Kompetenz für die berufliche Weiterbildung, die im Projekt MEKWEP von Bernhard Schmidt-Hertha et al. (2017) theoretisch fundiert und empirisch im Rahmen eines Kompetenztests überprüft werden soll, um praktisch tätigen «Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern die Möglichkeit [zu] geben [...], ihre medienpädagogischen Kompetenzen zu überprüfen, um dann auch gezielt die eigne Professionalisierung in diesem Bereich vorantreiben zu können» (ebd., 37). Für den

vorliegenden Beitrag, der die medienpädagogische Professionalisierung im Kontext des Hochschulstudiums als Grundlegung erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung fokussiert, werden – in Anlehnung an die Vorarbeiten aus der Lehrer- und Erwachsenenbildung sowie des dargelegten Hintergrunds – fünf inhaltliche Kernbereiche und Dimensionen einer Grundbildung Medien vorgeschlagen: Die Dimensionen der *Mediendidaktik* und *Medienbildung*, die Dimension der *Mediensozialisation* sowie *medienpädagogischen Organisationsentwicklung* für die Erwachsenenbildung und die Dimension der *eigenen Medienkompetenz* als Grundlage medienpädagogisch professionellen (Berufs-)Handelns. Die Dimension der Mediendidaktik stellt ein kreativ-gestalterisches Element dar, welches angehende Erwachsenenbilderinnen und Erwachsenenbildner im Zuge der akademischen Professionalisierung befähigen und ermutigen soll, digitale Medien im Rahmen didaktisch-planerischer und gestalterischer Prozesse für die Erwachsenenbildung zu berücksichtigen und in der (Lehr-)Praxis zu erproben. Studierenden sollte die Möglichkeit gegeben werden Ansätze, Konzepte und Modelle der Mediendidaktik im Rahmen ihres Hochschulstudiums kennenzulernen, eigene mediendidaktische Lehr-/Lernkonzepte zu entwickeln und zu erproben sowie vor dem Hintergrund der erwachsenenpädagogischen Praxis gemeinsam zu reflektieren. Die Dimension der Medienbildung bezieht sich auf die Notwendigkeit des Wissens um Bildungspotenziale von (digitalen) Medien sowie der Beratung, Begleitung und Förderung von Medienbildungsprozessen erwachsener Lernerinnen und Lerner. Benjamin Jörissen (2013) folgend geht es nicht mehr «nur um die kritische oder kreative ‹Nutzung› einzelner Medienangebote, sondern um Potenziale einer umfassenden Bildung in medialen Kontexten; letztlich um reflektierte Zugänge zum Leben in digital mediatisierten und vernetzten Welten[, sodass] es an der Zeit [ist] erwachsenenpädagogische Medienbildung als eine transversale Bildungsaufgabe ernst zu nehmen» (ebd., 19). Auch hier sollte es Studierenden während der akademischen Ausbildung ermöglicht werden, sich mit Ansätzen und theoretischen Strängen der Medienbildung differenziert zu beschäftigen und diese vor dem Hintergrund des zukünftigen Handlungs- und Tätigkeitsfelds zu reflektieren. Die Dimension der Mediensozialisation stellt im vorliegenden Beitrag ein Orientierungswissen dar, welches es angehenden Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner ermöglicht ein Bewusstsein über die medialen Lebenswelten von Erwachsenen zu erlangen, indem sie sich mit den sozialisationsbezogenen Aspekten von Medien kritisch-reflexiv im Studium auseinandersetzen. Aufgrund der Allgegenwärtigkeit von Medien ist es unerlässlich, dass Studierende der Erwachsenenbildung sich mit den Wirkungsweisen von Medien auf erwachsene Menschen sowie deren Mediennutzungsverhalten und damit einhergehenden Lernvoraussetzung beschäftigen. Im Hinblick auf die Veränderungsprozesse, mit denen sich erwachsenenpädagogische Institutionen und Organisationen durch die Digitalisierung konfrontiert sehen, erscheint es erforderlich, die medienpädagogische Organisationsentwicklung

innerhalb des erwachsenenpädagogischen Hochschulstudiums zu thematisieren. Die Auseinandersetzung mit und Reflexion der Bedingungen von Digitalisierung für die heterogenen Tätigkeitsfelder soll angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner befähigen, innovative Ideen und digitale Architekturen für die Praxis zu entwickeln sowie die Rahmenbedingungen für medienpädagogisches Handeln aktiv mitzugestalten. Dies setzt voraus, dass auch die eigene Medienkompetenz der angehenden Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner im Zuge des Hochschulstudiums reflektiert und als Basiskompetenz für professionelles medienpädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung ausdifferenziert und ausgebaut wird. Nur so können Studierende befähigt werden digitale Lehr-/Lernarchitekturen für die Erwachsenenbildung zu entwickeln, um die Medienkompetenz ihrer künftigen Adressaten zu fördern und sie zu einem mündigen Umgang mit Medien und Informationstechnologien zu befähigen.

Fazit & Ausblick

Der Beitrag diskutierte die medienpädagogische Professionalisierung als Teil erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung im Rahmen des akademischen Hochschulstudiums. Dabei wurden aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen unter dem Phänomen Digitalisierung, die den Wandel von menschlicher Kommunikation sowie die Veränderungen von formalen und informellen Bildungskontexten Erwachsener bedingen, berücksichtigt und emergierende Fragen hinsichtlich medienpädagogisch professionellen Handelns für praktische Handlungs- und Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung kritisch reflektiert. Da der Prozess der Digitalisierung sich für die Erwachsenenbildung alles andere als voraussetzungslos darstellt, sollte angehenden Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner im Rahmen der akademischen Ausbildung die Möglichkeit gegeben werden, sich intensiv mit diesem sozio-technischen Prozess und den damit einhergehenden Veränderungen auseinanderzusetzen, um diese in der späteren Berufspraxis bewältigen zu können. Neben planerischen, beratenden und unterrichtenden Aufgaben, stellt die Gestaltung von entsprechenden Digitalisierungsstrategien, gerade auf administrativer Ebene, die wohl grösste Herausforderung dar, wobei die Persönlichkeitsrechte und der Datenschutz der Adressierten stets zu bedenken sind. Die systematische Integration einer medienpädagogischen Grundbildung kann – so die hier verfolgte These – dazu beitragen, diese gesellschaftlichen und sozial-kommunikativen Wandlungsprozesse vor dem Hintergrund erwachsenenpädagogischer Handlungsprämissen zu reflektieren und medienpädagogisch professionelles Handeln für das Tätigkeits- und Handlungsfeld zu stärken. Die Berücksichtigung des professionstheoretischen Diskurses in der Erwachsenenbildung diene im vorliegenden Beitrag als Hintergrundfolie, um die Bedeutung kollektiver und individueller Professionalisierungsprozesse

für die Erwachsenenbildung – als Wissenschaftsdisziplin und Berufsfeld – herauszustellen. Es konnte mit Rekurs auf u.a. Tietgens (1988), Gieseke (2010) und Nittel (2002) gezeigt werden, dass erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung ein lebenslanger Prozess ist, der im Hochschulstudium angestoßen und in der späteren Berufspraxis massgeblich durch Erfahrungen geformt wird. Als situativ herzustellende Leistung (vgl. Tietgens 1988, 37) muss sich medienpädagogisch professionelles Handeln in der Praxis immer wieder neu behaupten, weshalb es für die Erwachsenenbildung lohnenswert scheint, angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern im Studium beim Aufbau von medienpädagogischem Orientierungswissen zu unterstützen und reflexive Lern- und Bildungsprozesse im Sinne einer Grundbildung Medien zu fördern. Dahingehend wurden im Beitrag fünf inhaltliche Dimensionen und Kernbereiche für eine medienpädagogische Grundbildung für angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner skizziert, die sowohl die Organisationsentwicklung, den didaktischen Einsatz von (digitalen) Medien sowie das Wissen um Mediensozialisation und Möglichkeiten von Medienbildung von Erwachsenen und ferner die Festigung der eigenen Medienkompetenz berücksichtigen. Eine besondere Herausforderung wird in der Integration medienpädagogischer Veranstaltungsangebote innerhalb erwachsenenpädagogischer Curricula an den Hochschulen gesehen, da die inhaltliche Ausrichtung der Studiengänge von den Rahmenbedingungen der jeweiligen Hochschule sowie den Schwerpunkten der jeweiligen Professuren abhängen (vgl. Benz-Gydat 2017, 51). Dahingehend soll der Beitrag ermutigen, den interdisziplinären Austausch zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik an Hochschulen zu fördern, gemeinsame Forschungs- und Lehrvorhaben aufzunehmen, um Studierende des Studienschwerpunktes eine Grundbildung Medien zu ermöglichen. Bemühungen eine Grundbildung Medien für die Erwachsenenbildung zu etablieren dürfen nicht auf der Ebene der akademischen Ausbildung enden, sondern sollten ferner in der Weiterbildung Beachtung finden. Entsprechend müssten auch Weiterbildungsangebote einer systematischen Medienbildung für die Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger in der erwachsenenpädagogischen Praxis geschaffen werden, um praktisch tätige Personen zu medienpädagogisch-professionellem Handeln zu befähigen. Darin liegt eine Chance die erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung unter den Bedingungen der Digitalisierung weiterzuentwickeln und professionstheoretische Forschung im Feld der Erwachsenenbildung voranzutreiben.

Literatur

- Allert, Heidrun, und Christoph Richter. 2016. *Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution*. 1-13. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-47527-7>.
- Aufenanger, Stefan. 2014. «Medienpädagogik in der Lehrerbildung der Universität Mainz». In *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen*, hrsg. von Horst Niesyto und Peter Imort, 53-64. München: kopaed.
- Baecker, Dirk. 2015. «Ausgangspunkte einer Theorie der Digitalisierung». Preprint für *Digitale Transformation des Handels*, hrsg. von Bernd Leukert, Reiner Gläß und Reinhard Schütte, 1-26. https://catjects.files.wordpress.com/2015/06/ausgangspunkte_theorie_digitalisierung1.pdf.
- Benz-Gydat, Melanie. 2017. *Einstieg in erwachsenenpädagogische Berufe*. Studie zum Übergang von der Hochschule in die berufliche Praxis. Bielefeld: Bertelsmann.
- Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: kopaed.
- Deimann, Markus, Jan Neumann, und Jöran Muuß-Merholz. 2015. *Whitepaper Open Educational Resources (OER) an Hochschulen in Deutschland – Bestandsaufnahme und Potenziale 2015*. Hamburg: open-educational-resources.de – Transferstelle für OER. <http://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/sites/4/2015/02/Whitepaper-OER-Hochschule-2015.pdf>.
- Dräger, Jörg, und Ralph Müller-Eiselt. 2015. *Die digitale Bildungsrevolution: Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. München: DVA.
- Egetenmeyer, Regina, und Ingeborg Schüßler. 2012. «Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung». In *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, hrsg. von Regina Egetenmeyer und Ingeborg Schüßler, 7-25. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Egetenmeyer, Regina. 2015. «Ausgebildet für die Lehre? Lehren lernen in Studiengängen der Erwachsenen- und Weiterbildung». *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Lehren lernen/können*, 03/2015, 32-34. Bielefeld: Bertelsmann.
- Faulstich, Peter, und Christine Zeuner. 2006. *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim & München: Juventa.
- Faulstich, Peter, und Christine Zeuner. 2010. *Erwachsenenbildung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Gieseke, Wiltrud. 2002. «Was ist erwachsenenpädagogische Professionalität?». In *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*, hrsg. von Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach und Peter Vogel, 197-208. Wiesbaden: Springer.
- Gieseke, Wiltrud. 2010. «Professionalität und Professionalisierung». In *Wörterbuch Erwachsenenbildung (2. Auflage)*, hrsg. von Rolf Arnold, Siegrid Nolda und Ekkehard Nüssli, 243-244. Bad Heilbrunn: Julius Klinhardt.
- Gieseke, Wiltrud. 2011. «Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung». In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (5. Auflage)*, hrsg. von Aiga von Hippel und Rudolf Tippelt, 385-403. Wiesbaden: Springer.

- Gieseke, Wiltrud. 2012. «Profession». In *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, hrsg. von Burkhardt Schäffer und Olaf Dörner, 435-447. Opladen: Barbara Budrich.
- Gieseke, Wiltrud, und Sylvana Dietel. 2012. «Professionelles Selbstverständnis der Disziplin Erwachsenen-/Weiterbildung». In *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, hrsg. von Regina Egetenmeyer und Ingeborg Schüßler, 247-257. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herzig, Bardo. 2007. «Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmungen einer pädagogischen Disziplin*, hrsg. von Werner Sesink, Michael Kerres und Heinz Moser, 283-297. Wiesbaden: Springer.
- Hippel, Aiga von. 2007. *Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmerinteressen*. Schriftenreihe der Landesmedienanstalt Saarland, Band 14. Saarbrücken.
- Hippel, Aiga von. 2011. «Erwachsenenbildung und Medien». In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, hrsg. von Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel, 687-706. Wiesbaden: Springer.
- Hippel, Aiga von, und Sabine Schmidt-Lauff. 2012. «Antinomien akademischer Professionalisierung. Studienmotive und Erwartungen von Erwachsenenbildungsstudierenden». In *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, hrsg. von Regina Egetenmeyer und Ingeborg Schüßler, 81-93. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hugger, Kai-Uwe. 2008. «Berufsbild und Arbeitsmarkt für Medienpädagogen». In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. von Uwe Sander, Friederike von Groß und Kai-Uwe Hugger, 564-570. Wiesbaden: Springer.
- Hüther, Jürgen, und Bernd Podehl. 2005. «Geschichte der Medienpädagogik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik (4. Auflage)*, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb, 116-127. München: kopaed.
- Hüther, Jürgen. 2010. «Erwachsenenbildung und Medienpädagogik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik (5. Auflage)*, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb, 82-88. München: kopaed.
- Jörissen, Benjamin. 2013. «Unbestellte Bildungsfelder - wo bleiben die neuen Formate der Erwachsenen- und Weiterbildung?» *Forum Erwachsenenbildung* (2), 16-21. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kerres, Michael. 2016. «E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung: Neues Label oder altes Paradigma?» Preprint für *Handbuch E-Learning*, hrsg. von Andreas Hohenstein und Karl Wilbers, 1-9. <https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/elearning-vs-digitalisierung.pdf>.
- Kommission der europäischen Gemeinschaft. 2000. *A Memorandum on Lifelong Learning*. http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.

- Leineweber, Christian. 2016. «Digitalisierung der Bildungslandschaft – eine Skizzierung». In *Wie digitale Medien Bildung verändern. Herausforderungen, Chancen und Projektideen*, hrsg. von Zentrum Bildung der EKH/ Erwachsenenbildung und Familienbildung, 4-7. Darmstadt.
- Martin, Andreas, Stefanie Lencer, Josef Schrader, Stefan Kocheck, Hana Ohly, Rolf Dobischat, Arne Elias, und Anna Rosendahl. 2016. *Das Personal in der Weiterbildung*. DIE Survey. Bielefeld: Bertelsmann.
- Mayrberger, Kerstin. 2012. «Medienpädagogische Kompetenz im Wandel – Vorschlag zur Gestaltung des Übergangs in der Lehrerbildung am Beispiel mediendidaktischer Kompetenz». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, hrsg. von Renate Schulz-Zander, Birgit Eikermann, Heinz Moser, Horst Niesyto und Petra Grell, 389-412. Wiesbaden: Springer.
- Mieg, Harald A. 2006. «Professionalisierung». In *Handbuch der Berufsbildungsforschung*, hrsg. von Felix Rauner, 342-349. Bielefeld: Bertelsmann.
- Niesyto, Horst. 2012. «Medienpädagogik in der Lehrerbildung in Baden-Württemberg». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, hrsg. von Renate Schulz-Zander, Birgit Eikermann, Heinz Moser, Horst Niesyto und Petra Grell, 333-357. Wiesbaden: Springer.
- Niesyto, Horst, und Peter Imort. 2014. «Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Ansätze und Entwicklungsperspektiven». In *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen*, hrsg. von Horst Niesyto und Peter Imort, 9-49. München: kopaed.
- Nittel, Dieter. 2000. *Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, Dieter. 2002. «Professionalität ohne Profession? „Gekonnte Beruflichkeit“ in der Erwachsenenbildung im Medium narrativer Interviews mit Zeitzeugen». In *Biographie und Profession*, hrsg. von Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe, 253-286. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nittel, Dieter, und Astrid Seltrecht. 2008. «Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag». *BIOS Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 21., 1, 124-145.
- Nittel, Dieter. 2011. «Die Erwachsenenbildner» In *Handbuch Erziehungswissenschaft 4. Erwachsenenbildung – Weiterbildung*, hrsg. von Thomas Fuhr, Philip Gonon und Christiane Hof, 487-504. Paderborn u.a.: Ferdinand Schoeningh.
- Nittel, Dieter, und Julia Schütz. 2016. «Erwachsenenbildung». In *Handbuch Professionsentwicklung*, hrsg. von Michael Dick, Winfried Marotzki und Harald A. Mieg, 566-576. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Pietraß, Manuela. 2006. *Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pietraß, Manuela, Bernhard Schmidt, und Rudolf Tippelt. 2005. «Informelles Lernen und Medienbildung. Zur Bedeutung sozio-kultureller Voraussetzungen». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 412-426. Wiesbaden: Springer.

- Research vor Beleid. 2010. *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. Final report. http://www.frae.is/media/22268/Kennarafaerni-2010_1168938254.pdf
- Rohs, Matthias, Karen Julia Rott, Bernhard Schmidt-Hertha, und Ricarda Bolten. 2017. «Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen». *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 30, 2-12. Wien. nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-128873.
- Schäffer, Burkhard. 2003. *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationsvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäffer, Burkhard. 2013. «Erwachsene und Medien. Auf dem Weg zu einer Medienandragogik». In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Medienpädagogik*, hrsg. von Dorothee Meister, Friederike von Groß und Uwe Sander, 1-26. Weinheim: Beltz.
- Schiefner-Rohs, Mandy. 2012. «Verankerung von medienpädagogischer Kompetenz in der Universitären Lehrerbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, hrsg. von Renate Schulz-Zander, Birgit Eikermann, Heinz Moser, Horst Niesyto und Petra Grell, 359-387. Wiesbaden: Springer.
- Schmidt-Hertha, Bernhard, Matthias Rohs, Karen Julia Rott, und Ricarda Bolten. 2017. «Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/innen. Fit für die digitale (Lern-)Welt?» *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Digital/Analog*, 03/2017, 35-37. Bielefeld: Bertelsmann.
- Seitter, Wolfgang. 2011. «Erwachsenenbildung und Weiterbildung in historischer Perspektive». In *Handbuch Erziehungswissenschaft 4. Erwachsenenbildung – Weiterbildung*, hrsg. von Thomas Fuhr, Philip Gonon und Christiane Hof, 65-86. Paderborn u.a.: Schoeningh.
- Tietgens, Hans. 1988. «Professionalität für die Erwachsenenbildung». In *Professionalität und Professionalisierung*, hrsg. von Wiltrud Gieseke, 28-75. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Themenheft Nr. 30: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung.

Herausgegeben von Bernhard Schmidt-Hertha und Matthias Rohs.

Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung

Perspektiven der Praxis

Ricarda Bolten und Karin Julia Rott

Zusammenfassung

Die Digitalisierung durchdringt die Lehr-/Lernprozesse in der Erwachsenenbildung immer stärker. Dadurch verändern sich die Anforderungen, denen Lehrende in der Erwachsenenbildung gegenüberstehen. Neben Änderungen der didaktischen Umsetzung des Lehr-/Lerninhalts denen die Lehrenden gegenüberstehen, müssen sie auf verschiedenen Ebenen medienbezogene Kompetenzen aufweisen, um medienpädagogisch kompetent zu handeln und damit den Anforderungen der Digitalisierung gerecht zu werden. Ohne breite medienpädagogische Kompetenzen können die Lehrenden ihren Aufgaben heutzutage nur schwer gerecht werden.

In diesem Beitrag werden die, durch eine empirische Anforderungsanalyse identifizierten, Orientierungspunkte für die Gestaltung der medienpädagogischen Professionalisierung von Lehrenden beleuchtet. Hierzu werden die Ergebnisse einer qualitativen Interview- und Fokusgruppenuntersuchung mit Planenden/Einstellenden und Lehrenden in der Erwachsenenbildung vorgestellt. Diese Perspektivenverschränkung verschiedener Akteure der Erwachsenenbildung lässt erkennen, dass neben medienpädagogischen Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden auch die organisationalen, äusseren Umstände in der Erwachsenenbildung den Medieneinsatz beeinflussen.

Für ein zeitgemässes Weiterbildungssystem, in dem Lehrende digitale Medien kompetent und sinnstiftend einsetzen, müssen neben medienpädagogischen Kompetenzbeschreibungen auch die Anforderungen von (Weiterbildungs-)Organisations- und Institutionsebenen transparenter erkennbar sein, um Lehrenden bei einer individuellen Professionalisierung Orientierungspunkte zu geben.

Media pedagogical competence requirements for teachers in adult education: perspectives of practice

Abstract

Digitalisation is more and more affecting teaching and learning processes in adult education. As a result, the requirements faced by teachers in adult education are changing. In addition to changes in teaching and learning, the teachers should have media-related

competencies in various areas to be able to act competent in a media pedagogical way and thereby meet the requirements of digitisation. Without broad media pedagogical competences, teachers nowadays can hardly comply with all their responsibilities. This paper examines practical perspectives on the requirements of media pedagogical competence of teachers in adult education as orientation points for the design of media pedagogical professionalisation. For this purpose, the results of interviews and focus groups with planning/deciding staff and teachers in adult education are presented. The interweaving of the perspectives of different actors in the field of adult education reveals that in addition to media pedagogical competences of the teachers, also the organisational, external circumstances in adult education influence the media usage. For an up-to-date system of adult and further education, in which teachers use digital media competently and meaningfully, the demands of organisational and institutional levels need to be more transparent to the teachers. These descriptions and a model of media pedagogical competence could give orientation for an individual professionalisation for teachers in adult education.

Medienpädagogische Kompetenz als Herausforderung für die Erwachsenenbildung

Wir leben in einer Gesellschaft, in der Wissen und Informationen sowie deren Austausch und Handel einen immer grösseren Stellenwert einnehmen: neben Kapital und Arbeit ist auch Wissen ein Gut, das eine Ursache für wirtschaftliches Wachstum darstellt (Poltermann 2013). Im Kontext dieser Wissensgesellschaft wird Medienkompetenz – neben (schrift)sprachlichen und mathematischen Kompetenzen – als eine grundlegende Kompetenz in Alltag und Berufsleben (Europäische Kommission 2007) angesehen, da Wissen vor allem über digitale Medien verbreitet und gehandelt wird. Digitale Medien und Anwendungen sind mittlerweile in (fast) allen privaten und beruflichen Lebensbereichen omnipräsent, was sich unter anderem an der weiten Verbreitung und der immer höher werdenden durchschnittlichen Nutzungsdauer von digitalen Endgeräten in der gesamten Bevölkerung zeigt (Breunig und van Eimeren 2015). Im Rahmen dieser Digitalisierungstendenzen scheint eine stete Beschäftigung mit digitalen Medien unausweichlich, um nicht den Anschluss an gesellschaftliche Entwicklungen zu verlieren.

«Medienkompetenz entwickelt sich im Lauf des gesamten Lebens – auf je neue Anforderungen reagierend – ein Prozess, der nie abgeschlossen ist. Die Förderung von Medienkompetenz ist daher eine wichtige gesellschaftliche und pädagogische Aufgabe.» (von Hippel 2010, 688)

Für Lehrende in der Erwachsenenbildung bedeutet dies, dass sie selbst nicht nur Medienkompetenz, sondern darüber hinaus medienpädagogische Kompetenz besitzen sollten, um Medien didaktisch sinnvoll einzusetzen und Medienbildungsprozesse bei den Teilnehmenden ihrer Veranstaltungen anzustossen.

In diesem Beitrag werden die Anforderungen an die medienpädagogischen Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung aus Perspektiven der Praxis beleuchtet. Zunächst werden theoretische Grundlagen aus der Professions- und medienpädagogischen Forschung betrachtet, bevor die Anforderungsbeschreibungen von Planenden und Entscheidenden sowie von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung selbst dargestellt werden.

Medienpädagogische Professionalisierung Lehrender in der Erwachsenenbildung

Aufgrund der Herausforderungen der Digitalisierung und dem damit verbundenen Anspruch an das Lebenslange Lernen fordert die Europäische Kommission das Thema Medienbildung als eines der zentralen Themen für die Erwachsenenbildung aufzunehmen (European Commission 2015). Den Lehrenden in der Erwachsenenbildung kommt damit zum einen die Aufgabe zu Medienbildung und Medienkompetenzentwicklung bei den Lernenden anzustossen, zum anderen stellen der Bereich Medendidaktik und der stetige Bedeutungszuwachs des Bereichs eLearning neue Anforderungen an das professionelle Handeln der Lehrenden dar.

Die Gruppe der Lehrenden in der Erwachsenenbildung ist sehr heterogen. Laut den aktuellen Ergebnissen des wb-Personalmonitors kann von ca. 530.000 lehrend Tätigen in der Erwachsenenbildung ausgegangen werden. Der Bildungsstand der Lehrenden ist mit 66% Fachhochschul- oder Universitätsabschluss sehr hoch (Martin et al. 2017). Legt man die pädagogisch-akademischen Berufsabschlüsse als Professionalisierungsgrad fest, ist dieser im Bereich der Lehrenden als gering anzusehen, da nur 26,3% eine einschlägige pädagogische Ausbildung mitbringen (ebd., 117). Da die Lehrenden häufig aufgrund ihrer fachlichen Kompetenz eingestellt werden, kann die strukturelle erwachsenenbildnerische Professionalisierung, die eine formale Auseinandersetzung mit erwachsenenpädagogischen Inhalten voraussetzt, für die Lehrenden nicht als alleiniger Professionalisierungsweg zur Betrachtung herangezogen werden – es muss vielmehr die individuelle Professionalisierung berücksichtigt werden. Individuelle Professionalisierung «bezeichnet einen an das konkrete Individuum gebundenen Ausbildungs- und Reifungsprozess, der nicht zwingend an eine wissenschaftliche Ausbildung gebunden sein muss, aber dennoch zu einem Statuserwerb und zu einer pädagogisch-professionellen Praxis sowie einem diesbezüglichen Selbstbild führt» (Nittel und Seltrecht 2008, 124).

Lehrende gestalten ihre Professionalisierungswege in der Regel individuell. Hierbei fehlt es aktuell an Orientierungen, welche Bedeutung medienpädagogische Kompetenzen haben und in welchen medienpädagogischen Bereichen sich Lehrende in der Erwachsenenbildung professionalisieren sollten. Betrachtet man die formalen Zugänge zur Erwachsenenbildung über die entsprechenden Studiengänge wird deutlich, dass es keine einheitlichen medienpädagogischen Inhalte in den

Studiengängen gibt. Betrachtet man das «Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung» mit dem die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) den Versuch unternimmt eine strukturelle Vergleichbarkeit der Studiengänge mit Bezug zur Erwachsenenbildung herzustellen, werden hier keine expliziten medienpädagogischen Teile ausgewiesen (DGfE 2006). Hingegen tauchen im Vorschlag von Faulstich und Zeuner (2005) für ein Basiscurriculum für die Erwachsenenbildung (neue) Medien im Bereich der «Aufgabengebiete der EB/WB» und «Handlungskompetenzen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung II» auf. Allerdings wird nicht näher erläutert, welche Anforderungen damit an Lehrende in der Erwachsenenbildung gestellt sind.

Neben den formalen Zugängen zur Erwachsenenbildung zeigen allgemeine Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildnerinnen und -bildner Anforderungsprofile auf. Entsprechend der beschriebenen Kompetenzen können die Lehrenden sich zur Teilnahme an formalen und non-formalen Aus- und Weiterbildungsangebote entschliessen oder Lerninhalte identifizieren, denen sie sich informell widmen möchten. Eine erste Analyse einer Auswahl von Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildnerinnen und -bildner ergab allerdings ein uneinheitliches Bild (vgl. Rohs et al. 2017). Die inhaltsanalytische Betrachtung von zwölf internationalen Kompetenzbeschreibungen (deutsch- und englischsprachig) ergab, dass medienpädagogische Kompetenzen zwar in allen Kompetenzbeschreibungen berücksichtigt werden, allerdings nicht durchgehend eine breite Verankerung dieser Kompetenzen zu finden und eine starke Fokussierung auf den Bereich der Mediendidaktik zu erkennen ist (ebd., 45). Medienpädagogische Bereiche, die darüber hinausgehen, wie medienbezogene Feldkompetenz oder Fachwissen, werden hier kaum berücksichtigt. Darüber hinaus zeigte sich, dass den medienbezogenen Kompetenzen in den deutschsprachigen Beschreibungen ein geringerer Platz eingeräumt wurde als in den englischsprachigen Beschreibungen (ebd., 46f.). Die qualitative Untersuchung kann als eine Annäherung an die in Kompetenzbeschreibungen aufgeführten medienpädagogischen Anforderungen an Lehrende gesehen werden.

Eine klare Orientierung für medienpädagogische Anforderungen bieten Kompetenzmodelle, die einen expliziten medienpädagogischen Bezug aufweisen. In der Lehrerbildung gibt es eine Vielzahl an Modellen, die medienpädagogische Kompetenzanforderungen beschreiben (Tulodziecki 2012; Mayrberger 2012; Herzig 2007; Blömeke 2005). Auf Grundlage dieser Kompetenzmodelle, allgemeiner Kompetenzbeschreibungen aus der Erwachsenenbildung und weiteren theoretischen Analysen wurde im vom BMBF geförderten Projekt MEKWE¹ ein theoretisch fundiertes medi-

1 Medienpädagogische Kompetenz des beruflichen Weiterbildungspersonals zur Unterstützung des Einsatzes digitaler Medien in formalen, non-formalen und informellen Lernsettings

enpädagogisches Kompetenzmodell entwickelt, das in einer qualitativen Untersuchung mit Lehrenden und anderen Akteuren aus der Erwachsenenbildung fundiert und weiterentwickelt wurde (Schmidt-Hertha et al. 2017).

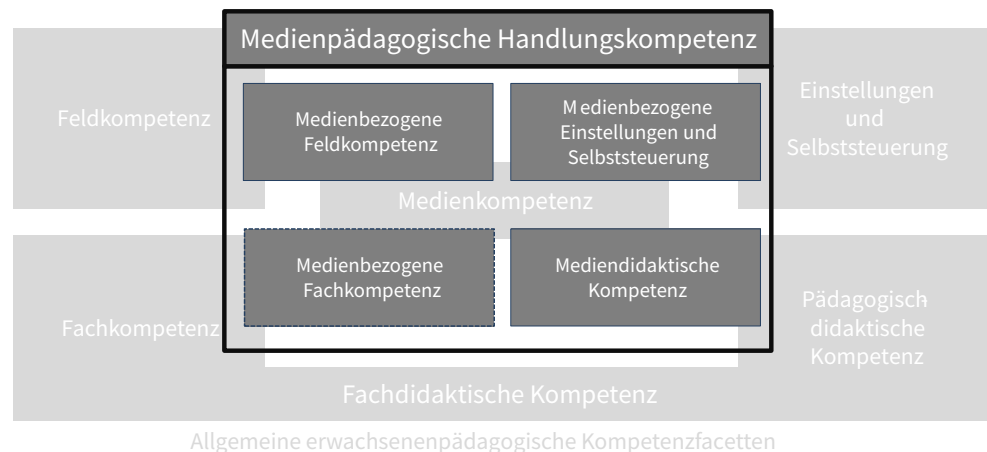


Abb. 1.: Medienpädagogische Kompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Quelle: eigene Darstellung/Projekt MEKWEF.

Das Modell orientiert sich bei der Aufteilung der medienpädagogischen Kompetenzfacetten an übergeordneten Anforderungen für Lehrende in der Erwachsenenbildung – Feldkompetenz, pädagogisch-didaktische Kompetenz, fachdidaktische Kompetenz und mit den Kompetenzen verbundene Einstellungen sowie die Fähigkeit zur Selbststeuerung. Grundlegend für die medienbezogene Umsetzung dieser Kompetenzen ist eine allgemeine Medienkompetenz, die sich am Medienkompetenzverständnis nach Baacke (1996) orientiert. Die medienpädagogische Kompetenz gliedert sich in diesem Modell in mediendidaktische Kompetenz, medienbezogene Fachkompetenzen, medienbezogene Feldkompetenzen sowie medienbezogene Einstellungen und Selbststeuerung (vgl. ebd.).

Dass medienpädagogische Kompetenzanforderungen über die rein mediendidaktischen Kompetenzanforderungen hinausgehen müssen, zeigten besonders die Interviews und Fokusgruppen mit verschiedenen Akteuren der Erwachsenenbildung, die zur Validierung des theoretischen Modells herangezogen wurden. Es stellte sich die Frage, welche Anforderungen aus den verschiedenen Perspektiven der Praxis an die Lehrenden gestellt werden. Aufgrund des oben beschriebenen Defizits an Orientierungspunkten für medienpädagogische Professionalisierung, können die Anforderungen, die die Praxis an die Lehrenden stellt, wichtige Indikatoren für die Gestaltung der individuellen Professionalisierung darstellen. Im Projekt MEKWEF wurden qualitative Daten erhoben, die die Perspektive der Praxis exemplarisch widerspiegeln. Diese werden im Folgenden beleuchtet.

Anlage der qualitativen Untersuchung

Um die medienpädagogischen Anforderungen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung aus Perspektive der Praxis zu betrachten, wurde eine qualitative Untersuchung durchgeführt, in der verschiedene Gruppen von Akteuren aus der Erwachsenenbildung befragt und Fokusgruppen mit Lehrenden geführt wurden. Die Anlage der Untersuchung bestand aus zwei empirischen Zugängen: zum einen sollte mittels Experteninterviews die Perspektive von Planenden und Entscheidenden des Feldes, zum anderen die Perspektive von Lehrenden in der Erwachsenenbildung mittels Fokusgruppen betrachtet werden.

Die Experteninterviews weisen eine Tendenz auf, welche Trends sich im Bereich der Erwachsenenbildung hinsichtlich des Medieneinsatzes abzeichnen und welche Anforderungen sich daraus für die Professionellen im Feld ergeben. Um die Breite der heterogenen Landschaft der Weiterbildungsanbieter abzubilden, wurden vier Interviews mit einschlägig ausgewiesenen Personen aus vier Bereichen realisiert: betriebsinterne Weiterbildung in Unternehmen, regional organisierte und branchenübergreifende Weiterbildung von Unternehmen organisiert in Kammern, Weiterbildung in Verbänden öffentlich geförderter Weiterbildungsträger sowie Weiterbildung in Verbänden privater Weiterbildungsträger. Die Expertinnen und Experten wurden mittels leitfadengestützter Interviews (Gläser und Laudel 2009) zu den Anforderungen an den Umgang mit digitalen Medien für Lehrende und die Rahmenbedingungen der Mediennutzung in Weiterbildungseinrichtungen befragt, um erste Beschreibungen der Anforderungen zu validieren, da über diese Bedingungen wenig Informationen vorzufinden sind.

Darüber hinaus wurden zwei Fokusgruppendifkussionen mit Professionellen aus der Erwachsenenbildung realisiert, um die alltäglichen Erfahrungen der Lehrenden mit abzubilden. In den Fokusgruppen wurde der Schwerpunkt ebenfalls auf die medienbezogenen Anforderungen an die Lehrenden gelegt und ausserdem ein erster theoriebasierter Entwurf eines medienpädagogischen Kompetenzmodells diskutiert. Um auch hier die Diversität von Anforderungen und Rahmenbedingungen im Feld abzubilden, wurde auf eine entsprechend heterogene Zusammensetzung der Gruppen geachtet. Eine Fokusgruppe fand mit sechs Lehrenden statt, die bei verschiedenen Erwachsenen- oder Weiterbildungseinrichtungen tätig sind, die andere mit 17 Lehrenden und Entscheidende der beruflichen Weiterbildung.

Ergänzend zu den Experteninterviews und den Fokusgruppendifkussionen wurden fünf weitere Interviews mit Akteuren der Erwachsenenbildung durchgeführt, die in der (Online-Lern-)Beratung und der Erstellung von digitalen Lehr-/Lernmaterialien tätig sind. Diese Felder haben sich im Forschungsverlauf als relevante Randbereiche des Forschungsthemas herauskristallisiert. Durch die zusätzlichen Interviews sollten spezifische Erkenntnisse zu diesen Entwicklungsfeldern gesammelt werden. Alle erhobenen Interviews und Fokusgruppendifkussionen wurden vollständig transkribiert

und inhaltsanalytisch mit MAXQDA ausgewertet (Gläser und Laudel 2009; Mayring 2010). In Orientierung an das oben abgebildete Modell zur medienpädagogischen Handlungskompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung werden im Folgenden drei der vier Kompetenzfacetten zunächst aus Perspektive der Expertinnen und Experten und anschliessend der Perspektive der Lehrenden beleuchtet. Die medienbezogene Fachkompetenz wird wegen der nicht möglichen Generalisierbarkeit auf das Feld in diesem Beitrag ausgeblendet.

Medienbezogene Feldkompetenz

Sowohl die Expertinnen und Experten als auch die Lehrenden betonen, dass es für Lehrende in der Erwachsenenbildung wichtig ist, sich mit medienbezogenen Feldkompetenzen auseinanderzusetzen, da diese – auch aufgrund des digitalen Fortschritts – einem ständigen Wandel unterliegen und Rahmenbedingungen für die tägliche Arbeit aufzeigen.

Die Expertinnen und Experten beschreiben in den Interviews den inhaltlichen und strukturellen Wandel des Feldes der Erwachsenenbildung, der von der Digitalisierung und Mediatisierung aller Lebensbereiche ausgeht.

Ein Experte aus dem Bereich der betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen sieht ein sich wandelndes inhaltliches Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen innerhalb der letzten fünf bis zehn Jahre, das in Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Digitalisierung steht:

«Es gibt spezialisierte Weiterbildungen, ich sag mal Robotik oder Maschinensteuerung, Data Warehousing, heutzutage heisst es ja «Big Data», das ist intensiver geworden, also die Weiterbildungsthemen sind deutlich digitalisierungsauffiner.» (MEKWEP_E_B3_26)

Der Experte beschreibt inhaltliche Themenschwerpunkte, die eng mit dem Konzept der Industrie 4.0 verknüpft sind – einer (Zukunfts-)Vision der vierten industriellen Revolution, in der die Produktion eng mit modernsten Informations- und Kommunikationstechnologien verknüpft ist (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie 2017). Die anderen drei befragten Expertinnen und Experten sehen diese Veränderungen nicht so deutlich, was u.a. mit den Bereichen zusammenhängen könnte, in denen sie tätig sind und bei deren Zielgruppen das Konzept der Industrie 4.0 noch nicht durchgängig verbreitet ist. Dennoch sehen alle befragten Expertinnen und Experten Auswirkungen der Digitalisierung von Arbeits- und Lebenswelt auf den Bereich der Erwachsenenbildung. Ein befragter Entscheider aus einem Verband eines öffentlich geförderten Weiterbildungsträgers sieht beispielsweise in der gestiegenen Nachfrage an Gesundheits- und Fitnesskursen eine Ausgleichsbewegung zu Auswirkungen und Entgrenzungsprozessen der Digitalisierung. Ein anderer Experte berichtet, dass sich an seiner Institution, vor allem in der beruflichen Weiterbildung, die Nachfrage an

Angeboten des Fernlernens in den letzten Jahren deutlich erhöht hat. Dies führt er auf den Wunsch nach flexibleren Lernzeiten seitens der Teilnehmenden zurück, die eine geringe Bereitschaft aufweisen in Mobilität zu investieren, *nur* um neues Wissen zu erwerben, was heutzutage auch durch eine Internetrecherche möglich wäre.

Die befragten Entscheidenden betonen, dass sich die Weiterbildungsorganisationen an neue Lehr- und Lernformen ausprobieren sollten, berichten aber selbst, dass die Anschaffung neuer Lehr-/Lernmedien, wie Tablets oder Smartboards, häufig gescheut wird, da bisherige Erfahrungen gezeigt haben, dass neue Geräte von Lehrenden und Lernenden nicht genutzt werden und sich – wirtschaftlich gesehen – nicht auszahlen:

«Wenn Sie ein Smartboard hinstellen, das ist meine Erfahrung – aber diese Erfahrung das ist jetzt auch schon drei, vier Jahre alt – dann steht dieses Smartboard da als Kleiderständer.» (MEKWEP_E_B4_38)

Der Experte kritisiert mit dieser Aussage nicht die Anpassungsfähigkeit der Lehrenden, sondern organisationale Bedingungen: Lehrende benötigen im Umgang mit neuen Technologien zunächst zeitliche Ressourcen, um sich in die Geräte und Anwendungen einzuarbeiten und anschliessend weitere, um ihre Veranstaltungen angepasst an die neuen Rahmenbedingungen zu konzipieren. Dem gegenüber steht eine Bezahlung der Lehrenden, bei der meist nur für die reine Unterrichtszeit und nicht für die Vor- und Nachbereitung vergütet wird. Eine Situation, die von mehreren Expertinnen und Experten beschrieben wurde und aufzeigt, wie das Innovationspotential von Bildungstechnologien in der Weiterbildung gehemmt wird. Vom Experten eines öffentlich geförderten Weiterbildungsträgers wurde in dem Interview zudem berichtet, dass in seiner Einrichtung durch eine kommunale Finanzierungsstruktur reine Online-Angebote nicht umsetzbar sind, da sich ‚freie‘ Online-Angebote nicht nur an die kommunale Bevölkerung richten und somit nicht dem kommunalen Auftrag entsprechen.

Aus Sicht der Lehrenden spielen medienbezogene Feldkompetenzen auf verschiedenen Ebenen eine Rolle. Auf der einen Seite beziehen sich diese Feldkompetenzen wie auch oben beschrieben auf den Bildungsanbieter, bei dem sie lehrend tätig sind, auf der anderen Seite auf die Teilnehmenden, für die sie ihre Lehrveranstaltungen planen. Um den technischen Entwicklungen medienpädagogisch gerecht zu werden, müssen sich die Lehrenden mit den Anforderungen der Weiterbildungsinstitutionen auseinandersetzen und auch die gesellschaftlichen Veränderungen bei der Umsetzung ihrer Lehr-/Lernangebote sowie ihrer Zielgruppe berücksichtigen. Nur so können sie professionell ihrer Rolle gerecht werden und damit auch wettbewerbsfähig bleiben.

Auf Seiten des Anbieters kann die technische Ausstattung vor Ort ein entscheidender Punkt sein, der den Einsatz digitaler Medien ermöglicht oder beschränkt. Mit diesen Gegebenheiten müssen die Lehrenden, häufig auch spontan, umgehen und

bei technischen Problemen reagieren können. Gerade für private Bildungsanbieter spielen neben den Erwartungen der Teilnehmenden an die Veranstaltung auch die Erwartungen der Auftraggeber eine grosse Rolle:

«Also für einen Lernbegleiter zahlen die Firmen nicht bei uns, ja? So. Wir müssen ein Delta herstellen. Die müssen um 17 Uhr anders aus der Schulung rausgehen, als sie um 9 Uhr reingekommen sind. Dafür kriegen wir, dafür kriegen wir Geld.» (MEKWEP_FG1_358)

Hier stehen die wirtschaftlichen Interessen des Auftraggebers und des Bildungsanbieters im direkten Zusammenhang. Im Gegensatz dazu sehen gerade Lehrende die an Volkshochschulen tätig sind, einen wichtigen Bildungsauftrag in der Vermittlung von Medienkompetenz:

«Das heisst für mich ist es einfach ein Essentielles / es ist eine Schlüsselkompetenz und es ist unser originärer Auftrag als Volkshochschule entsprechende Bildungsangebote zu unterbreiten, um den Menschen bei der Entwicklung dieser Schlüsselkompetenz zu helfen und damit ist es für mich ein zentraler Kernaspekt. Für mich sollte das in jedem Angebot enthalten sein, dass Medienkompetenzförderung immer mitgedacht wird und zwar jetzt nicht einfach um billige Effekthascherei zu machen, sondern wirklich um es sinnvoll didaktisch aufbauend miteinfließen zu lassen.» (MEKWEP_EI_B5_14)

Auf Seiten der Teilnehmenden müssen die Lehrenden einschätzen können, wie diese mit Medien umgehen, welche Rolle Medien für sie in ihrer Lebens- und Arbeitswelt spielen und welche persönliche Medienkompetenz sie mitbringen. Die Zielgruppe der Lehrveranstaltung stellt dabei eine der wichtigsten Begrenzungen des Medieneinsatzes dar. Als Beispiel wird in einer Fokusgruppe die Zielgruppe der Volkshochschulen genannt: häufig ältere Erwachsene, die Präsenzveranstaltungen nachfragen und innovativere Veranstaltungen wie Blended-Learning-Formate oder Online-Kurse kaum annehmen. Wenn Volkshochschulen nur für diesen Personenkreis Kurse anbieten, kann hier die Gefahr liegen, dass damit der Anschluss an jüngere Zielgruppen verloren wird, da diese einen anderen Umgang mit digitalen Medien gewohnt sind und das aktuelle Angebot nicht ansprechend finden.

Darüber hinaus spielt auch (lern-)medienpsychologisches Grundlagenwissen eine wichtige Rolle, da Lehr-/Lernsettings, je nach Einsatz von Medien, eine andere Wirkung entfalten:

«Ja, also sicherlich auf / jetzt nicht auf tieferem Level, aber auf einem gewissen Level sollte mir schon klar sein, was für Vorteile bieten Medien, was für Nachteile haben die auch und wenn ich dann so jahrelang mal / ich kann ein sehr sehr guter Klassenraumtrainer sein und mache das erste Mal so ein Klassenraumtraining [Anmerk. Verf.: digitaler Klassenraum] und bin wie ein Anfänger, benehme mich quasi wie ein Anfänger, weil alles das was ich mir vorher so an pädagogischer Kompetenz, an Methodik angeeignet habe, funktioniert

eventuell nicht mehr. Und das ist nur durch das Medium bezogen, der Trainer ist ja der gleiche, die Teilnehmer sind die gleichen, das Medium ist dann einfach / es bietet dann einfach andere Möglichkeiten. Wenn ich das nicht weiss oder nicht wahrnehme oder nicht verstehe auch, weil ich vielleicht mich nie in dem Bereich so mit beschäftigt habe, dann ist das natürlich schwierig.» (MEKWEPEI_4_40)

In einer der Fokusgruppen wurde die Notwendigkeit von medienbezogenen Rechtswissens betont. Dabei wurden rechtliches Wissen über Lizenzierungsmodelle von Open Educational Resources (OER), Copyright, Datenschutz und Datensicherheit als zentrale, juristische Bereiche identifiziert.

Medienbezogene Einstellungen und Selbststeuerung

In den Interviews mit den Expertinnen und Experten wurden die medienbezogenen Einstellungen der Lehrenden selbst, aber auch die Einstellungen der Institutionen und Unternehmen gegenüber Medien und Technologien für neue und innovative Lehr-/Lernideen und -szenarien angesprochen. Ein Experte berichtet, dass Medienkompetenz bei Lehrenden und auch Teilnehmenden noch nicht lange ein Thema ist:

«Da gibt's jetzt ja zum Beispiel Massnahmen, wo wir darüber sprechen, das Thema Medienkompetenz als Grundlage der Digitalisierung überhaupt erst mal ein bisschen präsenter zu machen. Aber das sind alles Dinge, die jetzt gerade erst starten, also das ist auch die letzten Jahre nicht doll nachgefragt gewesen am Markt, weil einfach nicht die Awareness dafür da war.» (MEKWEPE_B3_28)

Aus Sicht der Expertinnen und Experten gibt es wenige Lehrende, die aus ihrer eigenen Motivation heraus andere als die oft etablierten Medien, wie Laptop und Beamer, in Lehr-/Lernsituationen einsetzen. In vielen Organisationen sind die Lehrenden überwiegend fachliche Expertinnen und Experten und haben nur in wenigen Fällen eine pädagogisch-didaktische Ausbildung. Das Wissen über Lehren und Lernen haben sie vor allem aus der eigenen Erfahrung heraus generiert. Die Lehrenden lehren mit dem Anspruch der Weitergabe von Wissen, wie dies geschieht, spielt bei vielen eine untergeordnete Rolle.

«Also von daher haben wir hier so eine, so eine «win-win-Situation», der Dozent möchte sich nicht grossartig mit Fallbeispielen vorbereiten, die Teilnehmer möchten nicht arbeiten, sondern berieselt werden und aus dieser Symbiose heraus entsteht die Didaktik, didaktische Situation in diesen Lehrgängen, wie sie immer war und immer ist und wie sie auch schwierig auszuhebeln ist.» (MEKWEPE_B4_32)

Für eine Entwicklung im Bereich des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien muss Energie aufgewendet werden, die Muster selbstreflektiert erkennen lässt und aufbricht. Nur unter diesen Bedingungen können innovative Lehr-/Lernsettings entwickelt werden.

Für die Lehrenden in den Fokusgruppen spielen ihre eigenen Einstellungen gegenüber Medien eine entscheidende Rolle im Hinblick auf deren Einsatz in der Lehre. Der Medieneinsatz im Lehr-/Lernkontext hängt zum grossen Teil von der Bewertung der Medien durch den Lehrenden selbst ab. Hierbei berichtet eine Lehrende, die auch für die Programmplanung in einer Weiterbildungseinrichtung zuständig ist, dass einige Lehrende sich weigern namentlich als Dozierende im Internet genannt zu werden – im gedruckten Programm sei dies hingegen kein Problem. Dies zeigt, dass es durchaus Lehrende gibt, die den digitalen Medien so kritisch gegenüberstehen, dass sie diese komplett meiden. Der Umgang mit digitalen Medien im Lehr-/Lernkontext fordert im ersten Schritt eine Offenheit und Flexibilität auf Seiten der Lehrenden:

«Naja sie sollten flexibel sein und offen sein, das sind erst einmal [...] die ersten zwei Voraussetzungen oder wie habe ich immer gesagt: E-Learning ist nichts anderes als die Bereitschaft sich auf Neues einzulassen. Und da ist was dran.» (MEKWEP_EI_B2_389)

Sowohl die Lehrenden, als auch die Teilnehmenden müssen sich auf den Einsatz digitaler Medien einlassen. Dies kann auch eine Generationsfrage sein:

«Und dann hat man natürlich die Situation, dass man die ersten beiden Kompetenzen sicherlich bei älteren Dozierenden findet, die einen sehr, sehr grossen Erfahrungsschatz haben, die aber nicht den Modus des sich Einlassens auf dies digitalen Lernumwelten verwirklichen können, weil ihnen dazu das Erfahrungswissen, das Anwendungswissen der Medien fehlt. Und es ist noch ein wesentlicher Punkt, der mir aufgefallen ist. Sie haben bei diesen Lehrenden, die Älteren, die Erfahrenen, eher so den Gedanken des Herrschafts-Business und weniger den Gedanken der Generation Y, ja wo man so eine share-community hat, die ja bereit ist Inhalte zu teilen.» (MEKWEP_FG2_18)

Für einen sinnvollen Medieneinsatz ist neben der Offenheit gegenüber digitaler Medien auch besonders ein reflektierter Umgang mit diesen wichtig:

«Das Thema der Selbstreflexion, das ist denke ich auch eine Qualifizierungsbaustelle für die Lehrenden, denn irgendjemand hat einmal gesagt: Präsentation von Wissen beruhigt das didaktische Gewissen. Und wenn man eine gute Präsenzvorlesung gemacht hat und hat die Teilnehmer vielleicht mit jede Menge Inhalten zugeballert und kommt aus der Vorlesung raus und sagt: «Boa, das war heute guter Unterricht», muss es noch lange nicht so sein, dass die Teilnehmer gut gelernt haben. Und genau so ist es mit diesem Feuerwerk an eingesetzten Medien. [...] Aus dem Grund denke ich, ist die Selbstreflexion sicherlich etwas, was gerade Lehrende noch stärker leben müssten.» (MEKWEP_FG2_200)

Ein reflektierter Umgang ist hier auch auf Ebene der Selbststeuerung von Bedeutung. Die Veränderung der Arbeitswelt betrifft nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch die Lehrenden selbst. Durch die Möglichkeit immer und überall zu arbeiten und zu lernen, können sie ebenfalls immer und überall von Lernenden kontaktiert werden, ihre Lehre planen oder informell mit eigenen Lerngegenständen beschäftigen. Hier sehen die Lehrenden eine Notwendigkeit der Selbstregulierung der eigenen Tätigkeit.

Mediendidaktische Kompetenz

Wie unter medienbezogene Feldkompetenz dargestellt, sehen die Expertinnen und Experten in der beruflichen Weiterbildung einen Trend zu Online- und Blended-Learning Angeboten. Dies zieht aus mediendidaktischer Sicht deutliche Konsequenzen für die Lehrenden nach sich, die immer noch ähnliche Inhalte vermitteln sollen, aber unter geänderten Rahmenbedingungen. Dabei bleiben nach Aussage der befragten Expertinnen und Experten die grundsätzlichen pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten gleich, die die Lehrenden benötigen, auch wenn diese für Online-Veranstaltungen unterschiedlich ausdifferenziert werden müssen. Einer der Expertinnen und Experten fasst dies wie folgt zusammen:

«Erstmal den Content systematisch so aufzubereiten, dass von den Lernenden es gut rezipiert werden kann, da brauch ich das Thema Instruktionsdesign. Das ist ein wichtiges Thema, aber auch das Thema das schon vorher ansetzt, was für eine Unterlage schon wichtig ist, didaktisch zu reduzieren, also Lerninhalte auf den Punkt zu bringen. Und sobald ich in eine Interaktion gehe online, ist das Thema Online-Tutoring natürlich eine wichtige Sache, also wie kann ich in einem Virtual Classroom moderieren, wie bereite ich das Ganze vor und da kommt wieder das, was ich gerade gesagt habe, dieses Aktivieren der Teilnehmer, Feedback einfordern, Feedback geben, alles was man im Präsenzseminar eigentlich auch macht, aber hier anders und intensiver teilweise machen muss, weil bestimmte Kanäle fehlen, also ich glaube es sind die gleichen Skills, nur anders ausgeprägt.» (MEKWEPE_E_B3_84)

Vor allem die Themenbereiche Kommunikation, Feedback und Motivation werden laut aller befragten Expertinnen und Experten im Zusammenhang mit Weiterbildungsangeboten, die nicht (nur) in der Präsenzlehre stattfinden, immer wichtiger für die Lehrenden, um zu verhindern, dass Teilnehmende die Veranstaltung abbrechen.

«Also das Hauptproblem ist, das ist die Drop-out Quote, die Sie da haben, also wenn Sie ein ausschliessliches Fernlernangebot, egal ob digital, Sie bekommen von den Fernlehrgangsanbietern immer wieder gesagt, 'unsere Leute gehören zu den Top-Absolventen an der IHK Prüfung'. Das stimmt auch, wenn Sie mal jemanden haben der eine Bilanzbuchhalterprüfung ablegt und bis zum

Ende durchgehalten hat und sich den ganzen Stoff im Fernlernen selbst erarbeitet hat, egal ob digital oder Papier, der ist besser als der Durchschnitt der Teilnehmer, die nach Kinomentalität konsumiert haben, aber Sie erfahren von den Fernlernanbietern nicht, wie viele vorher aufgeben, man geht von drei Vierteln aus, die vorher aussteigen.» (MEKWEP_E_B4_68)

Die befragten Expertinnen und Experten sehen die Fernlernangeboten als problematisch an, wenn diese nicht interaktiv und motivierend gestaltet sind, sondern rein auf Textbänden oder Präsentationsfolien mit schriftlichen Erläuterungen basieren. Unter diesen Umständen ist der Einsatz von digitalen Technologien keine Bereicherung für das Lernen. Zudem berichten die Expertinnen und Experten, dass die meisten Teilnehmenden verbindliche zeitliche Angaben und Fixpunkte benötigen, damit eine Weiterbildung nicht abgebrochen wird. Damit Lehrende gute Online-Lernangebote entwickeln können, benötigen sie laut der befragten Expertinnen und Experten neben den Fähigkeiten zur digitalen Kommunikation und dem Wissen über Lehr-/Lernforschung und Motivation, Kenntnisse im Umgang mit verschiedenen digitalen Anwendungen. Online-Lernangebote sind in den meisten Fällen in ein Lern-Management-System (LMS) eingebettet, dessen verschiedene Funktionen zur Gestaltung einer Veranstaltung, aber auch zur Verwaltung von und Kommunikation mit Teilnehmenden beherrscht werden sollte. Damit die Inhalte abwechslungsreich aufbereitet werden können, ist der Umgang mit verschiedenen Anwendungen zur Gestaltung von Texten, Videos, Bildern und Grafiken essentiell. Dabei kann sich ein gewisses Mass an Medienaffinität und Interesse an neuen Technologien, die für die Mediennutzung im Allgemeinen gilt und nicht nur für den Einsatz in Lehr-/Lernsituationen, unterstützend auswirken.

Der didaktische Einsatz von Medien in Weiterbildungsveranstaltungen ist nicht auf reine Online-Angebote beschränkt. Bei Blended-Learning-Angeboten müssen die Lehrenden planen, welche Inhalte sich besser für die Präsenz- bzw. die Onlinephase der Veranstaltung eignen. Beispielsweise kann die reine Wissensvermittlung einer Veranstaltung ausgelagert werden, bei einem folgenden Präsenztermin, kann dann mit dem angeeigneten Wissen intensiver gearbeitet und diskutiert werden, damit es sich verfestigt (Flipped bzw. Inverted Classroom). Wenn Lehrende über didaktisches Wissen verfügen und dieses auch in der Präsenzlehre anwenden, dann können sie, nach der Beobachtung der Expertinnen und Experten, dieses Wissen in der Regel auch auf digitales Lehren übertragen.

Die Lehrenden schreiben dem Bereich der Mediendidaktik eine besonders grosse Rolle für die medienpädagogische Handlungsfähigkeit zu. Vor dem Hintergrund der Hauptaufgabe als lehrend Tätige, ist dies kaum verwunderlich.

Die Facette der mediendidaktischen Kompetenz bezieht sich neben der aktiven Lehre auch auf die pädagogischen Handlungsfelder Planung, Gestaltung von Lehr-/Lernmaterialien, Evaluation und Kommunikation mit den Teilnehmenden bzw. der

Lernbegleitung, da all diese Bereiche zu einem Lernerfolg auf Seiten der Teilnehmenden beitragen können.

Für den Medieneinsatz im Lehr-/Lernkontext spielen neben der Sicherheit im Umgang mit einem «medialen Werkzeugkoffer», die Orientierung an den Teilnehmenden und die Ausrichtung der gewählten Medien am Lerngegenstand eine wichtige Rolle. Der Einsatz von Medien muss in einer Wechselbeziehung zu diesen Bereichen geplant und konzipiert werden.

Eine besondere Aufmerksamkeit haben die Lehrenden in den Gesprächen auf die zum Teil sehr aufwendige Erstellung von Lehr-Lernmaterialien gelenkt:

«Also die Lernmedien werden umso aufwändiger, umso mehr in den digitalen Bereich gehe vom prozentualen Anteil. Wenn ich 100 Prozent Anteil digitales Lernen habe, dann ist der Aufwand enorm gross und ich kann ihn im Prinzip dadurch sehr stark reduzieren, dass ich auch meinen digitalen Anteil reduziere. Und der Aufwand ist für eine Stunde Präsenzlernen, brauche ich vielleicht drei Stunden Vorbereitung, wenn ich das vorher noch nie gemacht habe. Wenn ich das dann in Digitale umsetze, dann muss ich mal zehn rechnen.» (MEK-WEP_FG2_156)

Trotz des grossen Aufwands sind sich die Lehrenden einig, dass die Nachfrage von digitalen Lernmaterialien weiter zunehmen wird. Aktuell sehen sie qualitativ hochwertige Videos als eines der gefragtesten Lernmaterialien, obwohl die Produktion zeitlich und finanziell besonders aufwendig ist.

Die Nutzung von LMS stellt nach Ansicht der Lehrenden keinen grossen Ressourcenaufwand dar. Das LMS muss aber didaktisch und organisational sinnvoll ausgewählt und gut beherrscht werden. Eine Lehrende beschreibt die Notwendigkeit eines routinierten Umgangs mit gängigen Programmen, damit deren Auswahl didaktisch sinnvoll und ohne grossen Aufwand geschehen kann. Dabei muss auch die Kompatibilität verschiedener Betriebssysteme berücksichtigt werden. Dieser Punkt wird an verschiedenen Stellen von den Lehrenden angesprochen. Gerade die Thematik «Bring your own device» fordert die Kompetenz der Lehrenden, zwischen den einzelnen Betriebssystemen zu wechseln und die eingesetzten digitalen Medien entsprechend auszuwählen. Dieser Punkt ist besonders in der allgemeinen Erwachsenenbildung wichtig, da dort nicht, wie in vielen betrieblichen Kontexten, davon ausgehen kann, dass die Teilnehmenden eine ähnliche technische Ausstattung zur Verfügung haben.

Praxisnahe Anforderungsbeschreibungen als Orientierungspunkte medienpädagogischer Professionalisierung

Die Anforderungen der Praxis an medienpädagogische Kompetenz an Lehrende in der Erwachsenenbildung sind vielseitig und nicht auf mediendidaktische Kompetenz beschränkt. Wie im oben aufgeführten medienpädagogischen Kompetenzmodell

abgebildet, wird in den (Experten-)Interviews und Fokusgruppen deutlich, dass die digitalen Entwicklungen Auswirkungen auf alle Anforderungsbereiche von Lehrenden haben und diese medienbezogen ausdifferenziert werden müssen. Die Lehrenden sollten neben einer (neu) ausgerichteten didaktischen Kompetenz auch eine hohe medienbezogene Feldkompetenz aufweisen, um ihre Lehre den (Unternehmens- bzw. Institutions-)Kulturen, in denen sie tätig sind, und den Teilnehmenden entsprechend zu gestalten. Ausserdem scheinen die persönlichen medienbezogenen Einstellungen für einen didaktisch sinnvollen Medieneinsatz in der Lehre essentiell. Aufgrund der teils prekären Arbeitsverhältnisse in der Erwachsenenbildung kann der kompetente Einsatz digitaler Medien nicht immer von den Lehrenden erfüllt werden. Gerade von selbstständigen Lehrenden, die häufig bei verschiedenen Anbietern lehren und in teils prekären Verhältnissen arbeiten, kann schwer zusätzlich erwartet werden, dass sie sich in grossem Umfang medienpädagogisch weiterbilden und ihre Kompetenzen regelmässig auffrischen, was aufgrund der Schnelllebigkeit der digitalen Medien, notwendig wäre. Selbst wenn die Lehrenden die Zeit investieren wollen, gibt es aktuell wenige frei zugängliche Fortbildungen, die umsonst angeboten werden. Hier könnten die Institutionen der Erwachsenenbildung entsprechende Fortbildungen schaffen, damit die Lehrenden den gestellten Anforderungen gerecht werden können.

Neben dem medienpädagogischen Kompetenzmodell, das eine erste Orientierung der medienpädagogischen Anforderungsbereiche für Lehrende bietet, zeigen die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung, dass es nicht nur auf Seiten der Lehrenden einen medienpädagogischen Entwicklungsbedarf gibt, sondern die administrative Ebene der Organisationen ebenfalls den geänderten Anforderungen noch nicht ausreichend gerecht wird. Für die Entwicklung einer medienpädagogisch kompetenten Weiterbildungspraxis scheint eine Verschränkung der Perspektiven von Bedeutung. Die Lehrenden, die medienpädagogisch – im Sinne eines didaktischen Mehrwerts – handeln wollen, stossen teilweise auf Grenzen, was die räumliche Ausstattung oder die finanziellen Ressourcen betrifft, während die Weiterbildungsorganisationen und –institutionen in einigen Fällen zu hohe Ansprüche an die medienpädagogische Kompetenz der Lehrenden stellt. Für einen Entwurf praxisnaher, finanzieller, personeller und räumlicher Anforderungen für einen mehrwertbringenden Medieneinsatz in der Erwachsenenbildung lassen die qualitativen Ergebnisse vermuten, dass eine Verschränkung der Perspektiven der Weiterbildungsinstitutionen und ihrer Lehrenden notwendig ist. Ein auf weiteren Befragungen und Untersuchungen basierendes Anforderungsprofil für Lehrende in der Erwachsenenbildung kann neben klaren medienpädagogischen Kompetenzbeschreibungen als Orientierung für individuelle, medienpädagogische Professionalisierung dienen.

Literatur

- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, hrsg. v. Antje Rein, 112-23. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Blömeke, Sigrid. 2005. «Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde.» In *Kompetenzdiagnostik*, hrsg. v. Andreas Frey, Reinhold S Jäger, und Ursula Renold, 5:76-97. Landau: Verl. Empirische Pädagogik.
- Breunig, Christian, und Birgit van Eimeren. 2015. «50 Jahre «Massenkommunikation»: Trends in der Nutzung und Bewertung der Medien.» *Media Perspektiven* 11: 505-525.
- DGfE. 2006. «Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.» http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2006__KCE_EB-WB_konsekutiv.pdf.
- European Commission. 2015. «Education and Training 2020. Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe.» http://ec.europa.eu/education/library/reports/policy-provision-adult-learning_en.pdf.
- Europäische Kommission. 2007. *Schlüsselkompetenzen für ein lebensbegleitendes Lernen. Ein europäischer Referenzrahmen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Faulstich, Peter, und Christine Zeuner. 2005. «Vorschlag für Empfehlungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE für ein Basiscurriculum EB/WB im Rahmen eines erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiums mit dem Abschluss BA/MA.» http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErWB/Basiscurriculum_-_Faulstich_Zeuner-Vorschlag_fuer.pdf.
- Gläser, Jochen, und Grit Laudel. 2010. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzig, Bardo. 2001. «Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerbildung.» In *Jahrbuch Medienpädagogik* 6, hrsg. v. Werner Sesink, Michael Kerres und Heinz Moser, 283-297. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-90544-0.
- Hippel, Aiga von. 2010. «Erwachsenenbildung und Medien.» In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, hrsg. v. Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel, 687-706. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-94165-3.
- Martin, Andreas, Stefanie Lencer, Josef Schrader, Stefan Koscheck, Hana Ohly, Rolf Dobischat, Arne Elias, und Anna Rosendahl. 2017. *Das Personal in Der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann. doi:103278/85/0015w.
- Mayrberger, Kerstin. 2012. «Medienpädagogische Kompetenz im Wandel – Vorschlag zur Gestaltung des Übergangs in der Lehrerbildung am Beispiel mediendidaktischer Kompetenz.» In *Jahrbuch Medienpädagogik* 9, hrsg. v. Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto und Petra Grell, 289-412. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-94219-3.

- Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Nittel, Dieter, und Astrid Seltrecht. 2008. «Der Pfad der individuellen Professionalisierung. Ein Beitrag Zur kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung.» *Bios* 1 (21): 124–45.
- Poltermann, Andreas. 2013. «Wissensgesellschaft – eine Idee im Realitätscheck.» <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/146199/wissensgesellschaft>.
- Rohs, Matthias, Ricarda Bolten, und Jonathan Kohl. 2017. «Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*Innen.» *Beiträge zur Erwachsenenbildung*, Nr. 5. https://kluedo.ub.uni-kl.de/files/4690/_Beitraege_zur_EB_5_final.pdf.
- Schmidt-Hertha, Bernhard, Matthias Rohs, Karin Julia Rott und Ricarda Bolten. 2017. «Fit für die Digitale (Lern-)Welt?» *DIE - Zeitschrift Für Erwachsenenbildung* 3: 35–37. doi:10.3278/DIE1703W.
- Tulodziecki, Gerhard. 2012. «Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung.» In *Jahrbuch Medienpädagogik* 9, hrsg. v. Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 271–97. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-94219-3.