



Medienpädagogik als Chance und Herausforderung für die Erwachsenenbildung

Caroline Roth-Ebner

Digitale Medien durchdringen immer stärker unseren Alltag, sodass bereits sämtliche Lebensbereiche davon betroffen sind. Die Erwachsenenbildung ist gefordert, diesem Umstand Rechnung zu tragen, indem sie digitalen Medien eine zentrale Rolle in ihren Bildungsangeboten einräumt. Zum einen kann dies durch den Einsatz digitaler Medien als pädagogische Hilfsmittel geschehen (Mediendidaktik), zum anderen aber auch in Form von Bildungsangeboten, welche den Gebrauch von und Umgang mit Medien zum Inhalt haben (Medienerziehung). Während damit einerseits das Potential neuer Lerngegenstände und Bildungsformate verbunden ist, entstehen andererseits Herausforderungen wie etwa technische Voraussetzungen, der Bedarf an Medienkompetenz auf Seiten der Lehrenden und Lernenden, urheberrechtliche bzw. Datenschutzprobleme und das Erfordernis didaktischer Konzepte. Diesen Herausforderungen muss mit gezielten

Maßnahmen entgegengesteuert werden wie etwa der medienpädagogischen Ausbildung von Lehrenden, der Entwicklung offener Lernmaterialien und verstärkter Evaluation und Forschung.

Digital media are increasingly penetrating our daily lives, affecting all areas of life. Adult education is called upon to take this fact into account by assigning digital media a central role in its educational opportunities. On the one hand, this can be realized through the use of digital media as pedagogical tools, but on the other hand also in the form of learning opportunities which focus on the handling and use of media. While a great potential lies in the fact that digital media provide a new subject for adult education and enable expanded access to it, challenges such as technical prerequisites, the need for media literacies on the part of the teachers and learners, copyright and data protection problems and the requirement of didactic concepts and methods arise. These challenges must be countered by targeted measures, such as the media pedagogical training of teachers, the development of open educational resources, and increased evaluation and research.

I. Digitalisierung des Alltags und ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung

Ob Bildung, Arbeitswelt, Konsum, Gesundheit oder Freizeit – sämtliche Bereiche unseres alltäglichen Lebens sind vom «neue[n] Megatrend» (Carstensen 2016: 14f) Digitalisierung betroffen. Mobile Endgeräte wie das Smartphone und Tablet-PCs werden zusammen mit einem hochleistungsfähigen Internet und günstigen Flat-Tarifen der Mobilfunkanbieter sowie einer Vielzahl an Mikroprogrammen (Apps) für unterschiedlichste Anwendungen genutzt. Sei es um zu kommunizieren,

Informationen zu recherchieren, Unterhaltung zu konsumieren, einzukaufen, Geldtransaktionen durchzuführen, zu spielen, zu arbeiten, sich selbst darzustellen (Social Networks) oder gar zu vermessen (Life-Tracking). Dienstleistungen werden zunehmend auf Computer und Internet übertragen (z. B. Online-Banking, E-Government) und sind offline immer schwieriger zu erreichen (Schmidt-Hertha/Strobel-Dümer 2014: 31). Während das Internet bei den jüngeren Bevölkerungsgruppen schon seit Jahren hohe Nutzungszahlen nahe der 100 Prozent aufweist, verzeichnete die auf Deutschland bezogene ARD/ZDF-Onlinestudie in den letzten Jahren kräftige Zuwächse hinsichtlich der Internetnutzungszahlen von Erwachsenen, sodass 2017 schon fast alle 30- bis 59-Jährigen online waren (Koch/Frees 2017: 435). Die Onlinenutzungsdauer der Gesamtbevölkerung betrug 2016 zum ersten Mal mehr als zwei Stunden täglich (Koch/Frees 2016: 420f) und ist innerhalb von einem Jahr um weitere 21 Minuten angestiegen (Koch/Frees 2017: 438). Auch wenn die Internetnutzungszahlen ansteigen, dürfen jene Menschen, die die digitalen Medien immer noch wenig oder gar nicht nutzen, nicht vergessen werden und sind insbesondere in den Fokus medienpädagogischer Arbeit zu rücken (Schmidt-Hertha/Strobel-Dümer 2014).

Digitale Medien, verstanden als auf digitaler Technologie basierende Kommunikationsgeräte wie Notebook, Smartphone oder Tablet-PC und deren Anwendungen (Roth-Ebner 2016: 40) sind aber nicht nur in quantitativer Hinsicht bedeutsam, sondern deren Nutzung wirkt sich auf unser Zusammenleben, auf die Gestaltung von Identitäten, auf unsere Kultur und Gesellschaft aus. Gleichsam sind medientechnologische Entwicklungen stets gesellschaftlich geprägt, sodass von einem Wechselverhältnis zwischen Medien und Gesellschaft ausgegangen wird, welches in den Medien- und Kommunikationswissenschaften im Konzept der «Mediatisierung» (Krotz 2007) aufgegriffen und beschrieben wird. Innerhalb dieses Wechselverhältnisses sind freilich weniger monokausale «Wirkungen» feststellbar. Vielmehr ist die Rede von «Kommunikationspotenziale[n]», die sich abhängig von diversen Kontextfaktoren unterschiedlich entfalten (Krotz 2007: 12). So führt das

Vorhandensein von Social-Media-Plattformen nicht zwangsläufig dazu, dass sich Menschen aktiv mit Beiträgen daran beteiligen, sondern werden diese häufig passiv genutzt, um sich z. B. Videos anzusehen, wie es bei der Videoplattform YouTube der Fall ist (Statista 2016).

Auch die Erwachsenenbildung[1] ist von der Digitalisierung in mehrerlei Hinsicht betroffen: Zum einen, was die Verwaltung, das Management und Marketing von Bildungsangeboten anbelangt[2], zum anderen die Art und Weise, wie Bildung aufbereitet, bereitgestellt, wie Inhalte vermittelt werden und wie gelernt wird. Schließlich stellt Digitalisierung aber auch einen Gegenstand von Bildung dar. In dieser Perspektive geht es darum, Menschen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten zu stärken, digitale Medien souverän, verantwortungsvoll und selbstbestimmt für unterschiedliche Zwecke zu nutzen. Wenn wir von der Bedeutung von Medien für Bildungsprozesse sprechen, kommt der Begriff der «Medienpädagogik» ins Spiel. So ist es das Ziel dieses Beitrags, Medienpädagogik als Gegenstand von Erwachsenenbildung ins Gespräch zu bringen, die damit verbundenen Potentiale und Herausforderungen aufzuzeigen und Konsequenzen zu diskutieren. Dabei wird Medienpädagogik systematisch in Mediendidaktik und Medienerziehung (der passendere Begriff ist für die Erwachsenenbildung wohl «Medienkompetenzvermittlung») aufgegliedert.[3] Während der erste Begriff die Verwendung von Medien als pädagogische Hilfsmittel im Lehr- und Lernprozess (Lernen *mit* Medien) beschreibt, stehen beim zweiten Begriff Medien als Lerngegenstand, also das Lernen *über* Medien und den Umgang damit, im Fokus (Ruge 2014: 188ff). Beide Bereiche sind vor dem Hintergrund der Durchdringung sämtlicher Lebensbereiche mit digitalen Medien für die Erwachsenenbildung von zunehmender Bedeutung, wie im Folgenden ausgeführt wird.

Bildung als Aneignung von (einer medial geprägten) Welt

Die Relevanz digitaler Medien in der Erwachsenenbildung nährt sich alleine schon aus dem Bildungsverständnis Wilhelm von Humboldts (1980/1793: 235), der Bildung als «Verknüpfung unsres [sic!] Ichs mit der

Welt» begriff. Eine Welt, wie sie heute von uns angeeignet wird, ist – wie eingangs dargestellt – durch Nutzung digitaler Medien geprägt, und dies wiederum prägt Bildung (Sesink 2008: 13). Bildung geht über die Vermittlung und Verarbeitung von Informationen (Lernen) hinaus, da das Gelernte reflexiv in die Selbst- und Weltbezüge der Individuen integriert wird (Marotzki/Jörissen 2008: 51f). Bildung hat also einen transformierenden Charakter. Sie «wirkt sich positiv auf politische Teilhabe, gesellschaftliches Zusammenleben, berufliche Leistungsfähigkeit und die persönliche Identität aus.»[4] (Gruber/Schlögl 2011: 6). In dieser Hinsicht geht es um das Erlangen von Mündigkeit (Lerche 2010: 86) – ein Begriff, der in Zusammenhang mit Medien auch als «Medienmündigkeit» diskutiert wird (Rath 2011: 241) und – genauso wie Medienkompetenz – eine Zielkategorie medienpädagogischen Handelns darstellt.[5] Dieter Baacke, der mit seiner Konzeption der kommunikativen Kompetenz den Grundstein für die deutschsprachige Auseinandersetzung zu Medienkompetenz gelegt hat, versteht Medienkompetenz als «die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise *auch* alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen» (Baacke 1996: 119, Hv. i. O.).[6] Medienkompetenz besteht für ihn aus den Dimensionen Medienkunde, -nutzung, -gestaltung und -kritik (ebd.). Ulrike Lerche bezeichnet Medienkompetenz neben Schreiben, Lesen und Rechnen als «vierte Schlüsselkompetenz» (Lerche 2010: 88) und als zentralen Teil von Allgemeinbildung (ebd.: 87; 91). In dieselbe Kerbe schlägt Arno Rolf (2011: 248f), wenn er von «Schlüsselqualifikationen 2.0» spricht. Insbesondere hebt er – neben Nutzungs-, Gestaltungs- und sozialen Kompetenzen – auf Orientierungswissen ab, das auf ein Verständnis der komplexen Zusammenhänge zwischen (medien)technologischen Entwicklungen, Gesellschaft und Ökonomie abzielt. Wenn Medienkompetenz als Basisqualifikation gilt, ist evident, dass sämtliche Bildungsinstitutionen einschließlich jenen der Erwachsenenbildung diese zum Gegenstand ihrer pädagogischen Bemühungen machen müssen. In einem Strategiepapier der Europäischen Union zur Erwachsenenbildung wird die Förderung digitaler Kompetenzen gefordert, da sie zu sozialer Inklusion[7] und

einem «effektiven» Arbeitsmarkt führen (European Commission 2015: 52). Jede/r Erwachsene, so die Kommission, sollte ein Recht auf die kostenlose Förderung dieser Kompetenzen haben (ebd.). Diese Forderung wurde auch schon im März 2009 formuliert, als zentrale medienpädagogische Einrichtungen in Deutschland das Medienpädagogische Manifest (2009) veröffentlichten. Die darin formulierten Ansprüche zur medienpädagogischen Forschung und Praxis bezogen sich auf sämtliche «Erziehungs- und Bildungsbereiche und deren Institutionen, aber auch die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit, die berufliche Aus- und Fortbildung sowie Erwachsenen-, Familien- und Altenbildung» (ebd.).

Was die Zielgruppen Kinder und Jugendliche betrifft, so haben medienpädagogische Fragestellungen und Ansätze bereits breiten Eingang in die wissenschaftliche Diskussion gefunden. Auf die Erwachsenenbildung trifft dies jedoch nicht in der Form zu (Helbig 2017: 135; Rohs 2017: 228). «Weder die Medienpädagogik noch die Erwachsenenbildung scheinen sich [aber] für die Medienbildung von Erwachsenen verantwortlich zu fühlen.» (Rohs 2017: 228) Arbeiten, die sich mit Medienkompetenzförderung im Beruf (Roth-Ebner 2015; Schuppan 2009) bzw. mit Fragen der Medienpädagogik in der (beruflichen) Weiterbildung (Filzmoser 2013; von Hippel 2011; Meister 2008) befassen, sind rar. Deutlich formuliert werden zum einen die Forderung nach Schulungen und Weiterbildungen in Betrieben als Antwort auf die Herausforderungen durch digitale Mediennutzung (Carstensen 2016: 80; 174; Roth-Ebner 2015: 318; Roth-Ebner 2016: 61f) und zum anderen der Handlungsbedarf hinsichtlich der medienpädagogischen Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen (Filzmoser 2013: 138f; mmb Institut 2016: 3). Wie Birgit Aschemann mit Verweis auf eine Europäische Studie feststellt, herrscht aber grundsätzlich Aufholbedarf in der Erwachsenenbildung was den Einsatz digitaler Medien betrifft (Bertelsmann 2015, zitiert nach Aschemann 2017: 4).

II. Medien als didaktische Hilfsmittel

In der Perspektive der Mediendidaktik sind Medien didaktische Hilfsmittel, also «Mittel zum Zweck effektiverer und effizienterer Lernprozesse» (Rohs 2017: 212). Dazu zählen auch effektivere und effizientere *Lehrprozesse*, welche ebenfalls das Ziel mediendidaktischer Aktivitäten sein können. Dies ist etwa der Fall, wenn Wissen in Testmodulen online abgefragt und vom Computer ausgewertet wird und man sich somit die händische Beurteilung erspart.

Wenn es um das Lehren und Lernen mit Medien geht, sind heute vor allem digitale Medien gemeint. Zur Bereitstellung von Lernangeboten sind etwa *E-Learning-Plattformen* wie z. B. Moodle, Blackboard oder Ilias verbreitet im Einsatz, die ein breites Spektrum an Anwendungen (Materialbereitstellung, Diskussion, Testmodule, Evaluation, Umfragen usw.) ermöglichen. Aber auch Computerspiele können Lerninhalte vermitteln. So genannte «Serious Games» sind eine Mischung aus «Computerspiel und Belehrung» (Schlüter 2000: 176), die sich das Spielmotiv zunutze machen (Wechselberger 2010: 135f). Bereitgestellt als App können diese Spiele als «casual games» (Le/Weber/Ebner 2013: Abschn. 5) auch mobil und damit zeit- und ortssouverän genutzt werden. Eine Alternative ohne Spielcharakter stellen *mobile Lernapplikationen* («mobile learning apps») zur Nutzung auf Smartphones und Tablets dar. [8]

Auch soziale Medien, verstanden als webbasierte Anwendungen, die den Austausch der NutzerInnen fördern, können zu Lehrzwecken verwendet werden. Dazu zählen *Soziale Netzwerke* wie Facebook oder Instagram und *Multimedia-Plattformen* (z. B. YouTube oder Slideshare). Auf diesen Plattformen können unterschiedliche Themen diskutiert und Filme oder Präsentationsfolien online gestellt werden. «Wikis» (von wiki, hawaiianisch: schnell) sind Websites, die sich «unkompliziert und ohne spezielle Programmierkenntnisse gemeinsam bearbeiten lassen» (Schmidt 2013: 14). Damit können niedrigschwellig (nur wenige

spezifische Befehle sind erforderlich) Texte, Glossare, Wissensarchive uvm. gemeinschaftlich und ohne im selben Raum anwesend zu sein erstellt werden. Die Möglichkeiten der Bereitstellung von Lerninhalten im Social Web sind schier unbegrenzt und schließen auch *Weblogs* (z. B. als Lerntagebücher) und *Podcasts* (abonnierbare Mediendateien mit beliebigem Inhalt) ein.

Eine Entwicklung der letzten Jahre sind *Webinare und MOOCs* (Massive Open Online Courses). Während der erste Begriff Seminare bezeichnet, welche online abgehalten werden, meist unterstützt durch Videokonferenzsoftware, handelt es sich bei MOOCs um komplexe Kursangebote, die im Internet ohne Zugangsbeschränkungen und kostenfrei für eine große Zahl an TeilnehmerInnen angeboten und durchgeführt werden.[9] Dabei werden Videos und Texte zur Verfügung gestellt, mit konkreten Aufgaben kombiniert und durch Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ergänzt; auch Webinare können Teil eines MOOCs sein. Die Teilnahme an den Kursen wird mit (meist kostenpflichtigen) Zertifikaten bestätigt. Ein für ErwachsenenbildnerInnen konzipierter MOOC ist der «EBmooc»[10] zum Thema «digitale Werkzeuge». Das Pendant auf Seite des Lernens stellt der MOOC «Gratis Online Lernen» dar, der das selbstorganisierte Lernen im Internet vermittelt.[11]

Neben diesen Beispielen für digital gestütztes Lernen und Lehren existiert eine Vielzahl an «kleineren» Anwendungen, die als Hilfsmittel in der Lehre eingesetzt werden können wie etwa Online-Umfragetools, Apps zum Erstellen von Fotoprotokollen oder Instant-Messaging-Dienste zur Kommunikation. Weitere digitale Anwendungen werden zur Planung und Koordination von Lehreinheiten herangezogen von Textverarbeitungssoftware und Tabellenkalkulationen über Online-Bibliotheken, -Archive und Suchmaschinen bis hin zu Terminverwaltungsprogrammen.

Der Einsatz digitaler Medien in der Erwachsenenbildung bedeutet aber nicht zwangsläufig ein Verschwinden der Präsenzlehre. Vielversprechend sind Blended-Learning-Szenarien, welche Präsenzlehre mit E-Learning-

Anteilen verbinden und sich die Vorteile beider Varianten nutzbar machen (Lindemann-Matthies/Meyer/Paschke 2006: 2). Wie bei jedem pädagogischen Angebot kommt es auch bei Blended Learning auf die didaktische Konzeption, Abstimmung und Umsetzung an.[12]

III. Medien als Lerngegenstand

Während es zum Einsatz von Medien als pädagogische Hilfsmittel einen breiten Bildungsdiskurs gibt, ist das Lernen über Medien und die Herausforderungen einer medial geprägten Gesellschaft noch unterbelichtet (Missomelius 2015: 157). In den Angeboten der Erwachsenenbildung, sowohl jenen der innerbetrieblichen Weiterbildung als auch von externen Weiterbildungsinstitutionen, wird der Bereich der «berufsbezogenen Informations- und Kommunikationstechnik», wo es um die instrumentellen Fertigkeiten geht, Hard- und Software zu bedienen, gut abgedeckt (von Hippel 2011; Rohs 2017: 203f). Demgegenüber sind Angebote, die auf kritische und reflexive Kompetenzen und die Befähigung zu einem selbstbestimmten Medienumgang abzielen, unterrepräsentiert (von Hippel 2011).[13] Matthias Rohs (2017: 229) sieht den Bedarf, vermehrt kritisch-reflexive und soziale Aspekte aufzugreifen, wie z. B. Fragen der Work-Life-Balance oder der Medienerziehung von Heranwachsenden. Wie Aiga von Hippel (2011: 702f) in ihrer Studie zu Medien in der Erwachsenenbildung feststellt, deckt sich der Fokus der Bildungsangebote auf die instrumentell-qualifikatorische Dimension mit den Weiterbildungsinteressen der KursteilnehmerInnen. Sie sieht es jedoch als Aufgabe für die Erwachsenenbildung, die Bereitschaft für andere Bildungsangebote (welche etwa die von Rohs genannten Aspekte aufgreifen) zu fördern und Interesse daran zu wecken.

Es ist davon auszugehen, dass mit den umfassenden Digitalisierungsprozessen, welche in unterschiedlichen Bereichen gesellschaftlichen Lebens realisiert werden und teilweise auch strategisch vorangetrieben werden (etwa unter den Schlagworten «Industrie 4.0» oder «Schule 4.0»[14]), die Bedeutung von Medien als Gegenstand der

Erwachsenenbildung weiter zunehmen wird. So wird das Thema der Vermarktung von Information und Kommunikation berufsübergreifend relevant werden. Auch stellen sich Fragen des Schutzes, der Kontrolle und Überwachung von Daten nicht mehr hauptsächlich für IT-Spezialistinnen und -Spezialisten, sondern betreffen grundsätzlich alle MediennutzerInnen.[15] Angesichts der Entwicklung hin zu selbsthandelnden Technologien in Form von künstlicher Intelligenz und Algorithmen sind kritisch-reflexive Kompetenzen sowie medienbezogenes Orientierungswissen zunehmend relevant. Hinzu kommen Informationskompetenz und die Fähigkeit zur Partizipation, um die Qualität von Informationen im Netz bewerten und selektieren zu können und selbstbestimmt an demokratischen Prozessen im Internet teilnehmen zu können.[16] Vor dem Hintergrund sehr unterschiedlich ausgeprägter Fähigkeiten in der Nutzung digitaler Medien innerhalb der Bevölkerung (u. a. abhängig von Alter, Art der Beschäftigung und Bildungshintergrund) (Initiative D21 2016), sind Angebote für sämtliche Zielgruppen nötig.

IV. Medienpädagogik in der Erwachsenenbildung – Potenziale und Herausforderungen

Die in den Abschnitten 2 und 3 getrennt abgehandelten Bereiche «Mediendidaktik» und «Medienerziehung» verschwimmen mit der Nutzung digitaler und sozialer Medien immer mehr (Kerres/de Witt 2011: 259). So impliziert der didaktische Gebrauch digitaler Medien in der Lehre auch kritisch-reflexive Aspekte, etwa wenn es um Kommunikationsregeln der Lernenden im Social Web geht oder um Fragen des Urheberrechts oder Datenschutzes. Gleichermaßen wird Medienerziehung bzw. Medienkompetenzvermittlung häufig mit dem Einsatz von Medien als pädagogische Hilfsmittel realisiert. Aus diesem Grund wird es für den vorliegenden Beitrag als zielführend erachtet, die Chancen und Herausforderungen der Medienpädagogik für die Erwachsenenbildung nicht in zwei Bereiche aufzugliedern, sondern im Gesamten zu diskutieren.[17]

Potenziale

Zunächst liegt ein enormes Potential alleine schon darin, *Medien als Gegenstand von Bildungsangeboten* stärker zu berücksichtigen. Damit sind nicht nur Computer- und Internetkurse gemeint, welche zum instrumentellen Gebrauch der Technologien befähigen, sondern darüber hinausgehend Kurse zu Themen rund um die Nutzung digitaler Medien, welche im dritten Abschnitt erläutert wurden. Davon abgesehen kann der Einsatz digitaler Medien aus pragmatischer Perspektive den *Zugang zur Erwachsenenbildung* für bestimmte Personengruppen erleichtern (Rohs 2017: 204). Dies betrifft etwa Berufstätige, körperlich beeinträchtigte Personen oder Menschen, denen in ihrem Wohngebiet kein entsprechendes Bildungsangebot zur Verfügung steht. Blended-Learning-Angebote, welche zum Großteil virtuell organisiert sind, aber zusätzlich Möglichkeiten der Face-to-Face-Interaktion bieten (z. B. Treffen mit Lehrenden oder Lerngruppen) scheinen diesbezüglich vielversprechende Möglichkeiten zu bieten. Einen weiteren Vorteil stellt die *zeitliche und örtliche Unabhängigkeit* des Lehrens und Lernens dar, vor allem, wenn Aktivitäten mittels mobiler Medien auch zwischendurch von beinahe jedem beliebigen Ort aus (Internetzugang vorausgesetzt) durchgeführt werden können. Gemäß der ARD/ZDF-Onlinestudie hat in Deutschland das Smartphone 2016 erstmals den Laptop als wichtigstes Endgerät zur Internetnutzung überholt (Koch/Frees 2016: 422). Für den DACH-Raum (Deutschland, Österreich, Schweiz) gibt die IAB-Studie (Internet Austria 2016)[18] die Auskunft, dass bereits rund 70 Prozent der InternetnutzerInnen mit ihrem Smartphone online gehen. Diese hohen Mobilnutzungswerte zeigen ein enormes Potential für die Erwachsenenbildung auf, ihre Angebote auf mobile Medien auszurichten. Ein weiterer positiver Aspekt ergibt sich vor dem Hintergrund einer potenziell möglichen globalen Kommunikation. So können die Grenzen der Lernerfahrungen in geografischer Hinsicht ausgedehnt und *interkulturelles Lernen* über den gesamten Globus hinweg realisiert werden. Dies kann insbesondere zum Sprachenlernen genutzt werden, indem mittels digitaler Medien niedrighschwellige Möglichkeiten des Kontakts mit Native Speakern geschaffen werden. Durch den kompetenten Einsatz digitaler Medien in der Lehre kann zudem

selbstorganisiertes und individualisiertes Lernen gefördert werden[19], etwa wenn Lernende im Spektrum einer Vielfalt an Lehrmethoden die für sie passenden Lernoptionen auswählen können.[20] Dementsprechend empfehlen Petra Lindemann-Matthies, Daniela Meyer und Manuela Paschke (2006: 13) auf Basis einer Evaluationsstudie, in virtuellen Lernsettings «möglichst viele verschiedene Multimediatypen und Elemente nebeneinander» anzubieten. Dies bietet den Lernenden auch ein abwechslungsreiches Lernen, was sich motivierend auf den Lernerfolg auswirken kann. Zudem kann die Lerngeschwindigkeit von den Lernenden selbst bestimmt werden. Nicht zuletzt kommt durch den didaktischen Einsatz von digitalen Medien in der Erwachsenenbildung auch die Vorbildrolle der Lehrenden zum Tragen, und es werden durch Nutzung der digitalen Lernangebote beiläufig *digitale Kompetenzen* erworben (Aschemann 2017: 5). Damit impliziert der Gebrauch digitaler Medien als pädagogische Hilfsmittel auch Medien als Unterrichtsgegenstand.[21]

Wesentlich ist bei all diesen Potentialen jedoch die Feststellung, dass Unterricht durch die alleinige Anwesenheit von Technik nicht besser wird, wie auch im OECD-Report «Students, Computers and Learning» festgehalten ist: «Technology can amplify great teaching but great technology cannot replace poor teaching.» (OECD 2015: 4) So ist für den Lernerfolg «nicht das Medium, sondern das didaktische Konzept» (Rohs 2017: 212) ausschlaggebend.

Herausforderungen

Aus pragmatischer Perspektive sind für den Einsatz digitaler Medien in der Erwachsenenbildung zunächst *technische Voraussetzungen* nötig. Erforderlich sind Geräte und Software sowohl auf Anbieterseite sowie auf Seite der Lernenden. Auch die Ausstattung mit Breitbandinternet sollte sichergestellt sein, um große Datenmengen wie bei Lernmaterialien in Form von Video- und Audiodateien oder aber auch bei Videokonferenzen übertragen zu können. Zudem ist der korrekte Gebrauch der Technologien (ein Aspekt von «*Medienkompetenz*») ein Muss für Lehrende

und Lernende. Während Know How und Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien für die Zielgruppe junger Erwachsener weitgehend vorausgesetzt werden können, können auf Seiten der älteren Lernenden Defizite bestehen. So zeigt die jährlich in Deutschland durchgeführte D21-Digital-Index-Studie (Initiative D21 2016: 25), dass digitale Kompetenzen[22] bei der Altersgruppe der 20- bis 29-Jährigen am stärksten ausgeprägt sind und diese mit zunehmendem Alter immer weiter abnehmen. Sehr niedrigschwellige Bildungsangebote sind gefragt, welche auch auf die weniger technikaffinen Zielgruppen abzielen. Das *Entwickeln didaktischer Konzepte* stellt eine weitere Herausforderung dar, wie es etwa Oliver B. T. Franken (2017: 138) für den Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre feststellt. Diese sind sowohl für den didaktischen Gebrauch von digitalen Medien in der Lehre als auch für die Vermittlung von digitalen Medien als Lerngegenstand essentiell.

Mit sinnvollen didaktischen Konzepten kann weiteren Herausforderungen, welche auf Seiten der Lernenden bestehen, begegnet werden: Während selbstorganisiertes Lernen mittels digitaler Medien – wie im obigen Abschnitt festgehalten – eine Chance für die Lernenden darstellt, verlangt es gleichzeitig ein gewisses Ausmaß an *Selbstdisziplin* (Missomelius 2015: 165), um das gewünschte Lernziel zu erreichen. Außerdem können sich die Potenziale selbstorganisierten Lernens nicht in allen Kontexten und für alle Adressatinnen und Adressaten gleichermaßen entfalten, denn es setzt gewisse Rahmenbedingungen, Fähigkeiten und Expertise sowie ein Wollen voraus (Reinmann 2009). Auch besteht potentiell die Gefahr des *isolierten Lernens*, wenn ungenügend Austauschmöglichkeiten für die Lernenden zur Verfügung stehen. Das Fehlen von direkten Kontakten und Lernanreizen kann einen demotivierenden Effekt haben. So werden etwa Online-Kurse (MOOCs) von einer überwiegenden Zahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern nicht abgeschlossen (Buchner 2016: 362). Neben diesen auf das Individuum bezogenen Faktoren spielen aber auch rechtliche Fragen eine Rolle wie die *Problematik des Urheberrechts oder des Datenschutzes*, über die Lehrende im Bilde sein müssen, wenn sie ihre digitalen Bildungsangebote gestalten. So dürfen im Netz kursierende

Materialien nicht selbstverständlich für eigene Zwecke zweitverwertet werden (Mruck et al. 2013: Abschn. 5), sondern es sind Lizenzen zu beachten und gegebenenfalls zu erwerben bzw. nach frei nutzbaren Angeboten Ausschau zu halten (mehr dazu im fünften Abschnitt dieses Beitrags). Was den Datenschutz anbelangt, so ist insbesondere auf die Wahrung der Persönlichkeitsrechte der Lernenden zu achten, etwa wenn Lernergebnisse online veröffentlicht werden (Lernportfolios) oder automatisierte Analyseverfahren zur Verbesserung von Lehr-Lernprozessen eingesetzt werden, die dabei auf personenbezogene Daten zurückgreifen («Learning Analytics») (Rohs 2017: 220). Auch die Verwendung von Sozialen Netzwerkseiten (etwa Facebook), Cloud-Plattformen und Apps ist problematisch, wenn personenbezogene Daten der NutzerInnen an Dritte übertragen werden (Hansen/Seehagen-Marx 2013: Abschn. 4).

V. Konsequenzen und Forderungen

Bis dato wurde erörtert, in welcher Form Medienpädagogik eine Rolle in der Erwachsenenbildung spielen kann: indem Medien als pädagogische Hilfsmittel eingesetzt werden (Lernen mit Medien) bzw. diese einen eigenen Lerngegenstand darstellen (Lernen über Medien). Im besten Fall werden diese beiden Ansätze kombiniert. Mit ihrem didaktischen Einsatz sind Chancen eines breiteren Zugangs zu Bildungsangeboten verbunden, Lernen wird unabhängiger von zeitlichen und örtlichen Ressourcen und ist auch grenzüberschreitend möglich (Stichwort interkulturelles Lernen). Didaktisch begleitet, können mit digitalen Medien individuelle Bedürfnisse des Lernens besser berücksichtigt werden; Lernen kann stärker selbstorganisiert erfolgen. Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind gefordert, ihrem Bildungsauftrag nachzukommen, Menschen bei ihrem Leben in einer digital geprägten Gesellschaft zu unterstützen und die Schlüsselkompetenz «Medienkompetenz» als zentrales Bildungsziel zu definieren. Die Herausforderungen, die sich daraus für die Erwachsenenbildung ergeben, sind mannigfaltig, aber nicht unbewältigbar: Technische Voraussetzungen müssen geschaffen, die

Medienkompetenz von Lehrenden und Lernenden gefördert, didaktische Konzepte entwickelt und Rahmenbedingungen des Urheberrechts und Datenschutzes beachtet werden. Im Folgenden werden einige Konsequenzen und Forderungen, welche sich aus dem bisher Geschilderten ergeben, diskutiert:

Medienpädagogische Kompetenzen der Lehrenden

Im ersten Abschnitt dieses Beitrags wurde Medienkompetenz als Basiskompetenz für alle Menschen, die in einer digital geprägten Gesellschaft leben, definiert. Medienkompetenz kann aber auch als Berufsbasiskompetenz verstanden werden, da der Umgang mit digitalen Medien am Arbeitsplatz für eine zunehmende Anzahl an Berufsgruppen relevant wird; längst betrifft dies nicht mehr nur «Büroarbeit» oder die IT-Branche. Vor allem aber ist Medienkompetenz für jene Personengruppen essenziell, deren (berufliche) Aufgabe in der Förderung von Medienkompetenz besteht. Mit Stefan Aufenanger (1999: 95f) kann diesbezüglich von «medienpädagogischer Kompetenz» gesprochen werden. Dazu zählt er einerseits fachliches Wissen und technische Qualifikationen seitens der Lehrenden, andererseits die didaktische Fähigkeit, die Medienkompetenzen der jeweiligen Zielgruppe zu fördern. Ein detailliertes Modell medienpädagogischer Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung legen Matthias Rohs, Karin Julia Rott, Bernhard Schmidt-Hertha und Ricarda Bolten (2017: 7f) vor. Dieses besteht aus fünf Kompetenzfacetten:

1. Die «mediendidaktische Kompetenz» beinhaltet Können und Wissen über Lehren und Lernen mit digitalen Medien sowie fachdidaktische Fähigkeiten.
2. Die «fachbezogene Medienkompetenz» bezieht sich auf den Lerngegenstand, auf den die mediendidaktischen Maßnahmen angepasst werden. Dabei kann es sich auch um den Gegenstand «Medienbildung» oder ähnliches handeln.
3. Mit «medienbezogener Feldkompetenz» ist das Wissen um die Lebenswelt der Lernenden gemeint und wie diese sowohl privat als auch beruflich von digitalen Medien geprägt wird.
4. «Medienbezogene personale Kompetenzen» beziehen sich auf die eigene Einstellung zu digitalen Medien, auf die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Weiterentwicklung der eigenen

medienbezogenen Kompetenzen.

5. Schließlich wird «Medienkompetenz» in einem allgemeinen Verständnis als Querschnittsdimension angeführt, welche grundlegend für die vier zuvor genannten Bereiche ist. Dabei umfasst Medienkompetenz für die Autorinnen und Autoren das Verständnis der Funktionsweise von digitalen Medien, Anwendungskompetenzen, kritisch-reflexive und kommunikative Kompetenzen.

Ergänzend zu erwähnen ist die veränderte Rolle der Lehrenden, welche mit dem Einsatz digitaler Medien einhergeht. Unterrichtsmodelle mit stärker partizipativem Charakter, wie sie mit digitalen Medien ermöglicht werden, erfordern es, dass ErwachsenenbildnerInnen neben ihrer Rolle als WissensvermittlerInnen auch vermehrt als Moderatorinnen und Moderatoren fungieren, die selbstgesteuerte Lernprozesse anleiten (Herber/Schmidt-Hertha/Zauchner-Studnicka 2013: Abschn. 2).

Dieses hier dargestellte Qualifikationsprofil ist nicht nur für Lehrende, welche konkrete medienpädagogische Themen vermitteln, von Relevanz, sondern im Prinzip für alle ErwachsenenbildnerInnen, die digitale Medien als pädagogisches Hilfsmittel einsetzen. Über die medienpädagogischen Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung liegen, so Matthias Rohs (2017: 232; vgl. auch Herber/Schmidt-Hertha/Zauchner-Studnicka 2013: Abschn. 2) kaum Daten vor.[23] Das erwähnte Strategiepapier der Europäischen Kommission zur Verbesserung der Erwachsenenbildung stellt für die beteiligten Länder, darunter auch Österreich, Deutschland und die Schweiz, jedoch einen Mangel an digitalen Kompetenzen der Lehrenden fest (European Commission 2015: 52). Hier sind Ausbildungskonzepte für ErwachsenenbildnerInnen gefragt. Innovative Kursformate wie der EBmooc zeigen, wie eine solche Ausbildung gestaltet sein könnte.

Open Educational Resources

Die Problematik des Urheberrechts wurde im vierten Abschnitt als Herausforderung für die Erwachsenenbildung formuliert. Offene Bildungsressourcen (Open Educational Resources, OER) sind eine Lösung, die für die Erwachsenenbildung große Chancen bietet. OER sind im Internet kostenlos verfügbare Lern- bzw. Lehrmaterialien mit einer freien

Nutzungslizenz und oft auch der Lizenz zum Verändern und Wiederveröffentlichen.[24] Auch in dieser Hinsicht stellt das Strategiepapier der Europäischen Kommission einen Mangel an qualitativ hochwertigen Lehrmaterialien fest (European Commission 2015: 52). Gefordert sind vor allem die Bildungseinrichtungen. Sie müssen sich einhergehend mit dem technologischen Wandel ebenfalls Veränderungen unterziehen und neben technologischem Zugang und Infrastruktur auch Bildungsressourcen bereitstellen und vor allem die Qualität dieser sicherstellen.

Empirische Forschung und didaktische Konzepte

Während der *theoretische Diskurs* um Medienpädagogik und Medienkompetenz weit fortgeschritten ist und rege Publikationstätigkeit in diesen Bereichen herrscht, gilt dies nicht im selben Maße für *empirische Forschung* zur pädagogischen Bedeutung von Medien. Speziell was Medienerziehung betrifft, stellt Dominik Petko (2011: 248) einen «eklatante[n] Mangel» an Studien fest. Er spricht sich für eine praxisorientierte Forschung aus, die an der Frage ansetzt, «wie Menschen *mit* Medien *für* Medien sensibilisiert werden können» (ebd., Hv. i. O.) – eine Frage, welche die Bereiche Mediendidaktik und Medienerziehung gleichermaßen beschäftigt. Es reicht nicht aus, medienpädagogische Interventionen und Lernszenarien am Reißbrett zu entwerfen. Die Art und Weise, wie diese Bildungsangebote bei den Menschen ankommen, welche Effekte sie auslösen (seien es Sensibilisierung, Kompetenzgewinn, Wissenszuwachs oder Reflexion), muss untersucht werden und diese Erkenntnisse wiederum in die pädagogische Praxis überführt werden. Dies betrifft insbesondere die Erwachsenenbildung, zumal empirische Forschungen in ihrem Zusammenhang mit Medienpädagogik noch ausstehen, wie die Literaturanalyse für den vorliegenden Beitrag ergab.

Konkurrenz durch digitale Bildungsangebote?

Angesichts des großen Potentials digitaler Medien für die Erwachsenenbildung stellt sich die Frage, ob digitale Bildungsangebote eine Konkurrenz für konventionelle Institutionen der Erwachsenenbildung darstellen. Hierzu ist festzustellen, dass eine Unmenge von (teils informellen, teils formellen) Bildungsangeboten im Netz kursiert, etwa in Form von Online-Kursen, Power-Point-Folien zu Vorträgen oder YouTube-Videos. Speziell xMOOCs (Videovorlesungen mit einer darauffolgenden Prüfung) gestalten sich bereits als eine ernst zu nehmende Konkurrenz für Hochschulen, wie Petra Missomelius (2015: 164) am Beispiel der USA zeigt. Deren Erfolgsaussichten sind jedoch vor dem Hintergrund einer bislang festgestellten hohen Drop-Out-Quote und zerstreuten Hoffnungen bezüglich einer sich online formierenden Lerngemeinschaft wenig euphorisch einzuschätzen (ebd.). Dies korrespondiert mit der Feststellung, dass Lernen ein hochgradig sozialer Prozess ist (Lindemann-Matthies/Meyer/Paschke 2006: 11), sowohl was die Interaktion mit den Lehrenden als auch den Mitlernenden anbelangt. Dies trifft insbesondere auf die Erwachsenenbildung zu, wo der Besuch eines Kursangebotes stets auch ein Gemeinschaftserlebnis darstellt. Der Kompromiss könnte *Blended Learning* sein. Umgesetzt mittels eines sinnvollen (medien)didaktischen Konzepts, verspricht dieser Ansatz gegenüber reinen Online-Kursformaten mehr Lernerfolg für die Lernenden (Rohs 2017: 213). Die Potentiale des Einsatzes digitaler Medien können genutzt werden; gleichzeitig können dessen Schwachpunkte durch die Präsenzlehre kompensiert werden (ebd.: 217). Gerade für virtuelle Lehrkonzepte sind eine fundierte Betreuung durch die Lehrenden sowie Interaktionsmöglichkeiten mit den Peers erfolgsversprechend (Lindemann-Matthies/Meyer/Paschke 2006: 12). Somit ist *Blended Learning* weniger als Konkurrenz für bestehende Bildungsangebote zu verstehen denn als Ergänzung. Ein weiterer Aspekt ist angesichts der immer unübersichtlicher werdenden Bildungslandschaft einschließlich einer Flut an digitalen Angeboten der informellen Bildung in der Wissensgesellschaft hinzuzufügen. Bildungsinstitutionen können hier zukünftig eine Orientierungsfunktion einnehmen und «den Lernenden Oasen oder Ankerpunkte auf ihren Bildungswegen bereitstellen»

(Meister/Kamin 2010: 138). Der Konkurrenzthese ist außerdem zu entgegnen, dass mit den neuen Lehr- und Lernmöglichkeiten, welche digitale Medien in der Erwachsenenbildung bieten, auch *neue Arbeitsfelder* entstehen (Rohs/Rott/Schmidt-Hertha/Bolten 2017: 3), z. B. im Bereich des Entwerfens und Erstellens von Lernmaterialien, pädagogisch-didaktischer Konzepte bzw. in der Organisation und Moderation von Online-Lernszenarien, im Lerncoaching sowie in Wissensmanagement, Evaluation und Forschung – Arbeitsfelder, die vielleicht morgen schon für so manche Erwachsenenbildnerin/so manchen Erwachsenenbildner von heute Realität werden.

Literatur

Aschemann, Birgit (2017): Die digitale Bereitschaft der Erwachsenenbildung: Der EBmooc für ErwachsenenbildnerInnen, in: Magazin Erwachsenenbildung.at, Ausgabe 30, Thema 9: 1–9, online unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=11395&aid=%252011408 (letzter Zugriff: 09.03.2018).

Aufenanger, Stefan (1999): Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben, in: Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte, hg. v. Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos, und Günter A. Thiele, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 94–97.

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel, in: Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, hg. v. Antje von Rhein, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 112–124.

Bertelsmann Stiftung/Ecorys (2015): Adult Learners in Digital Learning Environments (EAC-2013-0563), Final Report, online unter: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=14407&%20langId=en> (letzter Zugriff: 09.03.2018).

Buchner, Josef (2016): Die umgedrehte Lehrveranstaltung: Digitale Lernmaterialien produzieren, in: Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung, hg. v. Josef Wachtler, Martin Ebner, Ortrun Gröbinger, Michael

Kopp, Erwin Bratengeyer, Hans-Peter Steinbacher, Christian Freisleben-Teutscher und Christine Kapper, Münster: Waxmann, 362–363.

Carstensen, Tanja (2016): Social Media in der Arbeitswelt: Herausforderungen für Beschäftigte und Mitbestimmung, Bielefeld: transcript.

European Commission (2015): Education and Training 2020. Improving Policy and Provision in Adult Education, Brussels, online unter: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/policy-provision-adult-learning_en.pdf (letzter Zugriff: 09.03.2018).

Filzmoser, Gaby (2013): Bildungshaus 2.0: die Veränderung der Bildungskultur in Bildungshäusern durch den Einsatz digitaler Medien, Norderstedt: Books on Demand.

Franken, Oliver B. T. (2017): Geschäftsmodelle für digitale Bildungsangebote am Beispiel von xMOOCs: Anregungen für die wissenschaftliche Weiterbildung?! MedienPädagogik, Themenheft 28, 20. März: 133–139, online unter: <http://www.medienpaed.com/article/view/475> (letzter Zugriff: 09.03.2018).

Gruber, Elke/Schlögl, Peter (2011): Das Ö-Cert – ein bundesweiter Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich, Magazin Erwachsenenbildung.at, Ausgabe 12, Thema 2: 1–13, online unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-12/meb11-12.pdf> (letzter Zugriff: 09.03.2018).

Hansen, Jan/Seehagen-Marx, Heike (2013): Urheberrecht & Co. in der Hochschullehre: Rechtliche Aspekte des Technologieeinsatzes beim Lehren und Lernen, in: Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T 2.0). 2., vollst. überarbeitete Aufl., hg. v. Sandra Schön und Martin Ebner, o. S, online unter: <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013> (letzter Zugriff: 09.03.2018).

Helbig, Christian (2017): Die Mediatisierung professionellen Handelns: Zur Notwendigkeit von Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Medien in der Sozialen Arbeit, MedienPädagogik. Themenheft 27, 6. April: 133–

152, online unter: <http://www.medienpaed.com/article/view/484> (letzter Zugriff: 09.03.2018).

Herber, Erich/Schmidt-Hertha, Bernhard/Zauchner-Studnicka, Susanne (2013): Erwachsenen- und Weiterbildung. Technologieeinsatz beim Lernen und Lehren mit Erwachsenen, in: Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T 2.0). 2., vollst. überarbeitete Aufl., hg. v. Sandra Schön und Martin Ebner, o. S., online unter: <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013> (letzter Zugriff: 09.03.2018).

Hippel, Aiga von (2011): Erwachsenenbildung und Medien, in: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, hg. v. Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel, Wiesbaden: Springer, 687–706.

Humboldt, Wilhelm von (1980, Orig. 1793): Theorie der Bildung des Menschen, in: Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden. Bd. I Schriften zur Anthropologie und Geschichte, 3. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 234–240.

Initiative D21 e. V. 2016. D21-Digital-Index: Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft, online unter: <http://initiated21.de/publikationen/d21-digital-index-2016/> (letzter Zugriff: 09.03.2018).

Internet Austria (2016): BVDW, iab austria und IAB Switzerland Gemeinschaftsstudie zum Mediennutzungsverhalten in der DACH Region, online unter: <https://www.iab-austria.at/dach-studie-2016/> (letzter Zugriff: 09.03.2018).

Kerres, Michael/de Witt, Claudia (2011): Zur (Neu-) Positionierung der Mediendidaktik: Handlungs- und Gestaltungsorientierung in der Medienpädagogik, in: Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, hg. v. Heinz Moser, Petra Grell und Horst Niesyto, München: kopaed, 259–270.

Koch, Wolfgang/Frees, Beate (2016): Dynamische Entwicklung bei mobiler Internetnutzung sowie Audios und Videos, Media Perspektiven 9, 2016, 418–437.

Koch, Wolfgang/Frees, Beate (2017): ARD/ZDF-Onlinestudie 2017: Neun von zehn Deutschen online, *Media Perspektiven* 9, 2017, 434–446.

Kraft, Susanne (2003): Blended Learning – ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen, *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 26 (3): 43–52.

Krotz, Friedrich (2007): *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Le, Son/Weber, Peter/Ebner, Martin (2013): *Game-Based Learning. Spielend Lernen?* in: *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T 2.0)*. 2., vollst. überarbeitete Aufl., hg. v. Sandra Schön und Martin Ebner, o. S., online unter: <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013> (letzter Zugriff: 09.03.2018).

Lerche, Ulrike (2010): *Soziale Arbeit, Bildung und Medien*, in: *Soziale Arbeit und Medien*, hg. v. Georg Cleppien und Ulrike Lerche, Wiesbaden: Springer, 85–103.

Lindemann-Matthies, Petra/Meyer, Daniela/Paschke, Melanie (2006): *Multimedia und Lernstiltyp: Unterstützt Online-Distance-Learning unterschiedliche Lernstiltypen und führt zu mehr Lernerfolg?* in: *MedienPädagogik*. 27. September: 1-17, online unter: <http://www.medienpaed.com/article/view/199> (letzter Zugriff: 09.03.2018).

Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2008): *Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung*, in: *Pädagogische Medientheorie*, hg. v. Johannes Fromme und Werner Sesink, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 51–70.

Medienpädagogisches Manifest (2009): online unter: <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaedagogisches-manifest/> (letzter Zugriff: 09.03.2018).

Meister, Dorothee M. (2008): *Medien in der Erwachsenen- und Weiterbildung*, in: *Handbuch Medienpädagogik*, hg. v. Uwe Sander, Friederike Gross und Kai-Uwe Hugger, 519–526, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meister, Dorothee M./Kamin, Anna-Maria (2010): Digitale Lernwelten in der Erwachsenen- und Weiterbildung, in: Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven, hg. v. Kai-Uwe Hugger und Markus Walber, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 129–140.

Missomelius, Petra (2015): Bildungsinstitutionen und vernetzte Lernkulturen: Verflechtungen zwischen Ökonomisierung, Öffnung und Molotow-Cocktails, in: Medien – Bildung – Dispositive: Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung, hg. v. Julius Othmer und Andreas Weich, Wiesbaden: Springer, 157–169.

mmb Institut – Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH/learntec (2016): Schlussbericht zur Trendstudie: Digitale Bildung auf dem Weg ins Jahr 2025: online unter: <https://www.mastersolution.de/files/nachrichten/blog/2017/studie-zur-digitalen-bildung-learntec-2017.pdf> (letzter Zugriff: 09.03.2018).

Mruck, Katja/Mey, Günter/Schön, Sandra/Idensen, Heiko/Purgathofer, Peter (2013): Offene Lehr- und Forschungsressourcen: Open Access und Open Educational Resources, in: Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T 2.0). 2., vollst. überarbeitete Aufl., hrsg. v. Sandra Schön und Martin Ebner, o. S., online unter: <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013> (letzter Zugriff: 09.03.2018)

OECD (2015): Students, Computers and Learning: Making the Connection. PISA: OECD Publishing, online unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> (letzter Zugriff: 09.03.2018).

Petko, Dominik (2011): Praxisorientierte medienpädagogische Forschung: Ansätze für einen empirischen Perspektivenwechsel und eine stärkere Konvergenz von Medienpädagogik und Mediendidaktik, in: Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, hg. v. Heinz Moser, Petra Grell und Horst Niesyto, München: kopaed, 245–258.

Rath, Matthias (2011): Medienerziehung – ein Statement zu einem Begriff, in: MedienPädagogik. Themenheft 20, 21. September: 273–243,

online unter: <http://www.medienpaed.com/article/view/403> (letzter Zugriff: 09.03.2018).

Reinmann, Gabi (2009): Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit), Preprint online unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2009/01/%20selbstorganisation_web20_preprint_jan09.pdf/ (letzter Zugriff: 09.03.2018).

Rohs, Matthias (2017): Erwachsenenbildung in der digitalisierten Gesellschaft, in: Lernen und Bildung Erwachsener, verfasst v. Horst Siebert unter Mitarbeit von Matthias Rohs, Bielefeld: Bertelsmann, 203–234.

Rohs, Matthias/Rott, Karin Julia/Schmidt-Hertha, Bernhard/Bolten, Ricarda (2017): Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen, Magazin Erwachsenenbildung.at, Ausgabe 30, Thema 4: 1–12, online unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=11395&aid=11403 (letzter Zugriff: 09.03.2018).

Rolf, Arno (2011): Schlüsselqualifikationen 2.0: Wissen, wie alles zusammenhängt, in: Medien & Bildung: Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel, hg. v. Torsten Meyer, Wey-Han Tan, Christina Schwalbe und Ralf Appelt, Wiesbaden: Springer VS, 247–253.

Roth-Ebner, Caroline (2015): Der effiziente Mensch: Zur Dynamik von Raum und Zeit in mediatisierten Arbeitswelten, Bielefeld: transcript.

Roth-Ebner, Caroline (2016): Mediatisierung von Arbeit: Chancen und Herausforderungen aus der Sicht von Digicom-Arbeiterinnen und -Arbeitern, in: Medien-Arbeit im Wandel: Theorie und Empirie zur Arbeit mit und in Medien, hg. v. Jeffrey Wimmer und Maren Hartmann, Wiesbaden: Springer VS, 39–63.

Ruge, Wolfgang B. (2014): Pädagogik * Medien – Eine Suchanfrage, in: Perspektiven der Medienbildung, hg. v. Winfried Marotzki und Norbert Meder, Wiesbaden: Springer, 187–207.

Schlüter, Elmar (2000): Untersuchung zu geschlechterspezifischen Präferenzen hinsichtlich Computerspielen, in: CyberKids: Empirische Untersuchungen zur Wirkung von Bildschirmspielen, hg. v. Achim Bühl, Münster: LIT Verlag, 163–223.

Schmidt, Bernhard (2009): Bildung im Erwachsenenalter, in: Handbuch Bildungsforschung, 3., völlig überarbeitete Aufl., hg. v. Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt, Wiesbaden: VS Verlag, 661–675.

Schmidt, Jan-Hinrik (2013): Social Media, Wiesbaden: Springer.

Schmidt-Hertha, Bernhard/Strobel-Dümer, Claudia (2014): Computer Literacy Among the Generations: How Can Older Adults Participate in Digital Society? in: Challenging the 'European Area of Lifelong Learning': A Critical Response, hg. v. George K. Zarifis und Maria N. Gravani, Dordrecht et al.: Springer, 31–40.

Schuppan, Tino (2009): Neue Kompetenz-Anforderungen für (vernetztes) E-Government. Verwaltung und Management 15 (3): 126–135.

Sesink, Werner (2008): Bildungstheorie und Medienpädagogik. Versuch eines Brückenschlags, in: Pädagogische Medientheorie, hg. v. Johannes Fromme und Werner Sesink, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13–35.

Statista (2016): Anteil der aktiven und passiven Nutzer sozialer Medien in Deutschland 2016, online unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/245427/umfrage/regelmaessige-nutzung-sozialer-netzwerke-in-deutschland/> (letzter Zugriff: 09.03.2018).

Tulodziecki, Gerhard (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien, in: Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, hg. v. Heinz Moser, Petra Grell und Horst Niesyto, München: kopaed, 11–39.

Wechselberger, Ulrich (2010): Serious Games zwischen Spiel und Ernst, in: Zwischen Kompetenzerwerb und Mediensucht: Chancen und Gefahren des Aufwachsens in digitalen Erlebniswelten aus medienpsychologischer

und medienpädagogischer Sicht, hrsg. v. Ullrich Dittler und Michael Hoyer, München: kopaed, 135–145.

[1] Der Beitrag bezieht sich sowohl auf Bildungsprozesse, die Basisbildung ergänzen als auch auf klassische Weiterbildung.

[2] Diese Bereiche werden in diesem Beitrag ausgeklammert; hierzu sei auf die Studie von Gaby Filzmoser (2013) zur Veränderung der Bildungskultur in Bildungshäusern durch Einsatz digitaler Medien verwiesen.

[3] Diese «Einteilung» ist z. T. in der Medienpädagogik gebräuchlich (siehe von Hippel 2011: 687); daneben existieren jedoch auch andere Ansätze. Hierzu sei auf Tulodziecki (2011) verwiesen bzw. was die Einbettung der Mediendidaktik in die Medienpädagogik betrifft auf Petko (2011). Dass die beiden Bereiche vor dem Hintergrund digitaler Mediennutzungspraktiken zunehmend verschwimmen, wird im vierten Abschnitt dieses Beitrags aufgegriffen.

[4] So lautet die grundlegende Bildungsphilosophie im Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich «Ö-Cert».

[5] Da der Begriff «Medienkompetenz» in der wissenschaftlichen Diskussion stärker aufgegriffen wird als «Medienmündigkeit», wird in Folge auf diesen eingegangen.

[6] Wie Dominik Petko (2011: 246) anmerkt, muss Medienkompetenz aus Sicht der Mediendidaktik auch die Fähigkeit miteinschließen, Medien für Lehr- und Lernzwecke zu verwenden. Dieser Ansatz erweist sich für den vorliegenden Beitrag als sinnvoll, da Medienpädagogik in Mediendidaktik und Medienerziehung aufgeschlüsselt wird. Insofern stellt Medienkompetenz die Zielkategorie von beiden Teilbereichen dar.

[7] Dies gilt angesichts der demographischen Entwicklung insbesondere für die Inklusion älterer Menschen (Schmidt 2009: 667).

[8] Eine Übersicht über bestehende Programme sowie Anleitungen zur Erstellung von Lern-Apps findet sich online unter: <https://learningapps.org/> (letzter Zugriff: 09.03.2018).

[9] MOOCs werden beispielsweise bereits von den Volkshochschulen angeboten (Rohs 2017: 205).

[10] Online unter: <http://erwachsenenbildung.at/ebmooc/> (letzter Zugriff: 09.03.2018). Der nächste Kurs startet im April 2018.

[11] Online unter: <http://imoox.at/wbtmaster/startseite/gol2017.html> (letzter Zugriff: 09.03.2018). Der Kurs wurde 2015 mit dem Österreichischen Staatspreis für Erwachsenenbildung in der Kategorie «Digital Literacy» prämiert.

[12] Anregungen für Blended-Learning-Arrangements in der Weiterbildung finden sich bei Susanne Kraft (2003). Die Anregungen sind so allgemein gehalten, dass sie trotz des frühen Veröffentlichungsdatums noch aktuell sind.

[13] Wie Matthias Rohs (2017: 211) festhält, mangelt es an umfassenden und v. a. aktuellen Studien zu medienpädagogischen Angeboten in der Erwachsenenbildung. Es besteht an dieser Stelle ein Forschungsdesiderat.

[14] Siehe etwa das Strategiepapier des Österreichischen Bundesministeriums für Bildung, online unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/schule40/index.html> (letzter Zugriff: 09.03.2018).

[15] Dies gewinnt vor allem mit Inkrafttreten der neuen EU-Datenschutz-Grundverordnung im Mai 2018 an Brisanz.

[16] Inwiefern so genannte «smarte» Technologien (vom smart home bis hin zum autonom fahrenden Auto) einen Gegenstand medienpädagogischer Bildung darstellen könnten, ist bis dato in der Literatur – soweit der Erkenntnisstand der Autorin – nicht aufgearbeitet, muss aber zumindest als Frage formuliert werden.

[17] Dies korrespondiert mit Dominik Petkos Appell für einen stärkeren gemeinsamen Diskurs von Mediendidaktik und Medienerziehung (Petko 2011).

[18] Es handelt sich um eine Gemeinschaftsstudie von BVDW, iab austria und IAB Switzerland.

[19] Kritisch zu diesem Aspekt der Ökonomisierung von Bildung und zur Übertragung der Verantwortung für den eigenen Erfolg auf das Individuum in der Lesart der Gouvernamentalität siehe Missomelius (2015: 165).

[20] Geht es nach Matthias Rohs (2017: 205), so werden künstliche Intelligenz und Analyseverfahren künftig das individualisierte Lernen vorantreiben, und zwar in Form von elektronischen Lernportfolios (Rohs 2017: 217) sowie intelligenten tutoriellen Systemen (ITS), die auf den Lernfortschritt der Lernenden bzw. ihr Lernverhalten reagieren (Rohs 2017: 219).

[21] Der Einsatz digitaler Medien bietet auch zahlreiche Vorteile auf Ebene der Bildungsorganisation und -koordination (wie etwa effiziente Kommunikation, Reduktion bzw. Entfall von Raumbedarf), welche aber nicht Thema dieses Beitrags sind.

[22] Diese umfassen in der Studie die Bereiche Informations- und Datenverarbeitung, Erstellung von Inhalten, Kommunikation, Problemlösung und Sicherheitsaspekte.

[23] Dieser Forschungslücke steuert Matthias Rohs mit einem Team im Projekt MEKWEP (Medienpädagogische Kompetenz des beruflichen Weiterbildungspersonals zur Unterstützung des Einsatzes digitaler Medien in formalen, non-formalen und informellen Lernsettings) entgegen. Siehe <https://die-bonn.de/mekwep/> (letzter Zugriff: 09.03.2018).

[24] Ein Beispiel für ein Lizenzierungssystem stellt «Creative Commons» dar, das v. a. im deutschsprachigen Raum gebräuchlich ist (Mruck et al. 2013: Abschn. 5). Eine Übersicht über Angebote und Akteure zu OER im deutschsprachigen Raum findet sich online unter: <http://open-educational-resources.de/oer-atlas-2016-download> (letzter Zugriff: 09.03.2018).

Die Autorin dankt den anonymen Gutachtern/Gutachterinnen für ihre wertvollen Hinweise.